

*Парфенова Галина Леонидовна*

## **ОБОСНОВАНИЕ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

***Аннотация:** в статье ставится проблема профессионально-грамотной и научно-обоснованной психологической поддержки одаренных детей на фоне реализации федеральных проектов в образовании, усиления в обществе деятельности психологических служб и практической профессиональной подготовки студентов для работы с одаренными детьми. Рассматривается социальная компетентность как фактор развития личности. Приведены эмпирические данные о несформированности составляющих социальной компетентности у одаренных старшеклассников; научно обосновывается содержание тренинга для одаренных старшеклассников, направленного на развитие мотивационно-смыслового, когнитивного, аффективно-волевого и коммуникативного компонентов социальной компетентности.*

***Ключевые слова:** одаренность, одаренные старшеклассники, одаренная личность, социальная компетентность, тренинг социальной компетентности.*

***Keywords:** giftedness, gifted high school students, gifted personality, social competence, social competence training.*

***Abstract:** the chapter raises the problem of professionally competent and scientifically grounded psychological support for gifted children on the background of the federal projects implementation in education, strengthening of psychological services activity in the society and practical professional training of students to work with gifted children. Social competence is considered as a factor of personality development. Empirical data on the lack of formation of the components of social competence in gifted high school students are presented; the content of the training for gifted high school students aimed at the development of motivational-semantic, cognitive, affective-volitional and communicative components of social competence is scientifically substantiated.*

Переход образовательных организаций всех уровней на образовательные стандарты нового поколения, реализация в России национального проекта «Образование», федеральных проектов «Современная школа», «Современные родители», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего» и других проектов, предполагает: повышение качества образования; широкое внедрение практико-ориентированных технологий на базе компаний и детских технопарков «Кванториум»; информационно-просветительскую, психолого-педагогическую поддержку семей; создание в регионах России центров помощи родителям и разработку сайтов, где родителей могут консультировать по вопросам воспитания, социализации, образования детей; обеспечение Интернетом всех образовательных организаций, что позволит реализовать технологии виртуальной и дополненной реальности, профили «цифровых компетенций» для учеников и педагогов; внедрение системы карьерного роста, учитывающей достижения всех работников образования.

Все это чрезвычайно важно для развития не только образования, но российского общества в целом. Системная проектная государственная поддержка позволяет и в регионах принимать значимые для образовательных структур решения и меры, которые направлены на обогащение содержания современного отечественного образования ценностно-нравственными, духовно-гуманистическими, социально-патриотическими, психологическими ресурсами.

Президент РФ В.В. Путин неоднократно подчеркивает необходимость более активного развития психологической службы в России, способной оказывать эффективную и разноплановую психологическую помощь всем группам населения, в том числе, в процессе решения задач, поставленных перед профессиональным образованием [4].

Один из федеральных проектов в рамках национального проекта «Образование» – «Успех каждого ребенка» – ставит своей целью воспитание «гармонично развитых и социально ответственных личностей», разработку программ обучения для школьников по индивидуальным планам (в т. ч., дистанционных); создание новых мест для дополнительного образования детей и развитие

профориентационного направления; создание во всех регионах России центров поддержки для системного выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения талантливых и одаренных детей [6; 17].

В данном контексте *актуальным* является профессиональная подготовка психолого-педагогических кадров, мотивированных и способных ответить на заявленные вызовы, в частности, в отношении поддержки одаренных детей, их родителей и педагогов.

В данной работе рассматривается проблема поиска эффективных социально-психологических решений сопровождения особой категории детей – одаренных детей, которая касается и организаций, осуществляющих профессиональную подготовку психологов образования. В процессе профессионального обучения будущие педагоги-психологи должны не только знать признаки проявления детской одаренности, различать виды (общая, специальная, явная, скрытая, потенциальная и др.) и типы развития (гармоничное / дисгармоничное) детской одаренности, но понимать и четко себе представлять – а что с «выявленным» феноменом детской одаренности – «делать дальше»? Какое может и должно быть практическое продолжение в работе педагога-психолога с одаренным дошкольником, младшим школьником, подростком, старшеклассником?

Подготовка данной публикации основывается на стремлении автора попытаться разрешить, конкретизируя наши предложения и представляемые как практический опыт, следующее *противоречие*. С одной стороны, все чаще в учебные планы вузов включаются курсы, спецкурсы, учебные модули, направленные на расширение компетенций студентов – психологов и педагогов для работы с одаренными детьми; на повышение качества подготовки бакалавров, магистров к деятельности по реализации детской одаренности. Открываются магистерские программы (44.04.02 «Развитие детской одаренности» (МГПУ); 44.04.01 «Педагогика одаренности» (Саратовский национальный исследовательский государственный университет); 44.04.01 «Genius: педагог для талантливых школьников» (СПбГУ); 44.04.02 «Развитие одаренности в дошкольном и дополнительном образовании» (МПУ и др.), направленные на комплексную подготовку

профессионалов в сфере сопровождения одаренных детей. С другой стороны, излишняя теоретизация учебных курсов, ограниченное количество учебных часов, трудности организации базы педагогической практики для взаимодействия с одаренным ребенком не всегда позволяют обучающимся овладеть практическими психолого-педагогическими методами и технологиями сопровождения одаренной личности, учитывающими безусловную специфику их психического развития.

О психических и социально-психологических особенностях одаренных детей имеется множество научных публикаций, в том числе подготовленных на основе эмпирических исследований [2; 10; 14; 16]. В то же время, одна из *актуальных*, но все еще не решенных проблем одаренной личности – проблема прикладного характера, связанная с развитием психологических компонентов ее социальной компетентности как фактора социальной адаптации и реализации потенциала.

Значимость социально-психологических свойств в реализации человеческого потенциала подчеркивали в своих трудах Э. Берн, А. Маслоу, Э. Фромм и др. Они отмечали, что низкий уровень развития социально-психологических качеств не позволяет активизировать внутренние ресурсы личности в ситуации преодоления разного рода жизненных проблем, в том числе, специфичных для одаренного человека. Это может приводить к серьезным нарушениям в целостной структуре личности, уменьшает возможность развития и реализации одаренности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская, А.В. Кулемзина, Д.В. Ушаков и др.). Невозможность реализовать свои способности – горький опыт для человека. Для одаренной личности это может обернуться трагедией, приводящей к серьезным нарушениям в состоянии психического и психологического здоровья, ценностно-смысловой сферы личности (Л.С. Колмогорова, Э. Ландау, А. Миллер, М.А. Одинцова, О.Г. Холодкова) [3; 10; 17].

*Новизна* данной публикации в том, что она содержит авторское видение синтезирования разнообразных психологических подходов для комплексного решения проблемы развития социальной компетентности как значимого

лично-психологического образования: и для выявления, и для становления потенциала личности. Представляется обоснование содержания авторского тренинга «Путь к самому себе», разработанного с учетом полученных эмпирических данных (исследовались психологические особенности и трудности формирования социальной компетентности одаренных старшеклассников) и опыта его реализации, направленного на развитие психологических компонентов социальной компетентности как необходимого условия успешной социальной адаптации и самореализации одаренной личности. Разработка тренинга и подготовка данной работы стали возможны, благодаря многолетнему сотрудничеству с одаренными школьниками, их родителями, сопровождающими педагогами и психологами.

На начальном этапе разработки тренинга были проанализированы и учтены мнения отечественных и зарубежных авторов о потребности образовательных учреждений в специальных программах и формах психологического сопровождения и развития социальной компетентности личности – как условия сохранения и реализации ее потенциала. Анализ показал, что развитие личности ребенка с высоким потенциалом может происходить, в силу разных причин, по дисгармоничному типу (социальная дезадаптация, угасание «дара» и мотивации деятельности, чрезмерная автономность от социума и др.). В то же время, полезным условием противостояния обозначенным трудностям, на наш взгляд, является вовлечение ребенка в специальные социально-психологические тренинги, направленные на преодоление существующих индивидуальных трудностей самореализации. По мнению Ю.Д. Бабаевой, эффективность решения прикладных задач при разработке новых практических технологий для работы с одаренными детьми, возможна лишь на основе сочетания грамотно синтезированных теоретических и эмпирических методов психологической деятельности [2].

Содержание тренинга социальной компетентности разработано нами с учетом результатов и теоретического, и эмпирического исследования.

Так, был осуществлен анализ литературы о сущности социальной компетентности и одаренности, их значении и структуре с позиции отечественных и зарубежных авторов.

Анализ представлений исследователей (Г.Э. Белицкой, Н.В. Калининой, С.Н. Краснокутской, С.С. Рачевой, В. Donohue, К. Reshke, R. Eisler и др.) позволяет социальную компетентность понимать как:

а) высший уровень социальной активности личности, направленный на «освоение и развитие социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания, благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций»;

б) «наличие и возможность использования когнитивных, эмоциональных и моторных моделей поведения, в определенных социальных ситуациях ведущих к возникновению длительного благоприятного соотношения позитивных и негативных последствий для действующего лица»;

в) совокупность умений и качеств, необходимых для социальной деятельности, связанных со способностью личности к адаптации в обществе, самореализации, самоактуализации и самоопределению [8; 15].

Мы рассматриваем социальную компетентность как личностное новообразование, включающее психологические составляющие. Они являются внутренними ресурсами и механизмами социальной активности личности, способствующими или препятствующими (в случае неразвитости) адаптации личности в обществе, ее самореализации, самоопределению [8].

Одаренность мы понимаем как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [11].

Также был проведен эмпирический этап исследования; выявлены психологические особенности и проблемы социальной компетентности старшеклассников с общим видом одаренности. Эмпирические результаты получены на выборке старшеклассников из школ г. Барнаула, исходное количество которых было 390 человек. Основой для выявления у них феномена общей одаренности стала трехфакторная модель Дж. Рензулли [13]. Поиск учащихся с феноменом общей одаренности для исследования осуществлялся с помощью

многоступенчатой процедуры идентификации одаренных школьников, что снизило вероятность эмпирической ошибки. Интеллектуальный показатель одаренности диагностировали по тесту «Прогрессивные матрицы» (Дж. Равена). Для выявления показателя креативности были применены 2 методики: «Креативные тесты» (Ф. Вильямса) и методика «Вербальное творческое мышление» (Е.Е. Туник; 1992, модификация тестов Дж. Гилфорда и П. Торренса). С целью исследования мотивационного компонента одаренности был использован опросник М.Ш. Магамед-Эминова «Измерение мотивации достижения» (модификация теста А. Мехрабиана (1969)). Согласно модели одаренности Дж. Рензулли, высокий уровень развития хотя бы одного из компонентов триады позволяет предполагать феномен одаренности. Мы включали в группу одаренных тех учащихся, у кого был выявлен высокий уровень развития не менее, чем по двум диагностируемым параметрам. В результате, в выборку одаренных включены были 48 респондентов: 12% старшеклассников от первоначальной выборки показали результаты, позволяющие идентифицировать у них феномен общей одаренности.

Исследование у одаренных старшеклассников когнитивного компонента социальной компетентности осуществлялось с помощью «IE – SV – анкеты» (Дорманн – Хинч (1981)) [15]; исследование аффективного, волевого, мотивационного компонентов социальной компетентности – по «Многофакторному личностному опроснику (16PF)» (Р. Кеттелл; версия «С»). С учетом наших теоретических выводов о структуре и показателях социальной компетентности, эмпирически исследовались по тесту Р. Кеттелла только те личностные факторы, которые включают показатели компонентов социальной компетентности.

У старшеклассников с общей одаренностью в развитии социальной компетентности были выявлены следующие проблемы:

– *когнитивный компонент*: у 60% старшеклассников, одаренных в области гуманитарных наук и 39% одаренных в области точных и естественных наук выявлено отсутствие проницательности в социальном взаимодействии и умения анализировать мотивы партнеров по социальной деятельности и отношениям.

Лишь 17% одаренных девушек проявляют рациональность и практичность, расчётливость и гибкость в социальном поведении; 67% одаренных девушек и 47% одаренных юношей испытывают чувство собственной незначительности, невозможности отстаивать свои идеи; 53% одаренных юношей и 33% одаренных девушек стремятся возложить ответственность за собственные ошибки на других, эгоцентричны, насторожены с окружающими. От 22–66% одаренных старшеклассников (по рассматриваемым группам) имеют преобладающей когнитивную тенденцию возлагать на внешние обстоятельства ответственность за свои неуспехи и отсутствие достижений, но не на себя, не на свои внутренние ресурсы и силы. Речь, возможно, о тенденции внешнего локуса контроля, что является проблемой для реализации одаренности;

– *волевой компонент*: у 60% одаренных старшеклассников проявляется несамоостоятельность; у 42% – низкий самоконтроль деятельности, неупорядоченность и импульсивность в деятельности, неумение контролировать эмоции и поведение; «неорганизованность» и «зависимость» как психические свойства (у 27%); напористость, граничащая с упрямством, конфликтностью, своеобразием, агрессивностью; склонность к авторитарности, отказ от признания чьей-либо внешней власти (у 25%); чрезмерная независимость от социума, ведущая к изолированности (у 25%); социальная пассивность, трудность принятия решения относительно взаимодействия (21%);

– *аффективный компонент*: у 75% одаренных старшеклассников – излишняя удовлетворенность делами, расслабленность; преобразованные в апатичность и низкую мотивацию (31%), что негативно в контексте профессионального самоопределения старшеклассников; неуверенность, склонность к самобичеванию, недовольству собой, высокая чувствительность к одобрению окружающих, подверженность неврастеническим состояниям, трудность вступления в контакт с окружающими (56%); стремление работать обособленно от группы, трудности в установлении межличностных контактов, замкнутость, отсутствие готовности к преодолению стрессовых ситуаций, эмоциональная неустойчивость (25%);



– *мотивационный компонент*: лишь у 12,5% проявилась тенденция мотивации достижения успеха; у 87,5% проявилась тенденция избегания неудач. При доминировании мотивации избегания неудач, можно предположить конкретные проблемы, которые будут препятствовать развитию одаренности: неуверенность в себе, боязнь критики; неверие в возможность достичь успеха, решить задачу, причем, в разных сферах; нерешительность в профессиональном самоопределении, в постановке цели высокого уровня; игнорирование объективной информации о своих способностях; нереалистичный уровень притязаний и др.

Выявленные в исследовании психологические проблемы в становлении социальной компетентности одаренных старшеклассников стали эмпирической базой для разработки содержания тренинга «Путь к самому себе». Они совпадают с опубликованными в других источниках данными, выявленными на иных выборах и иными диагностическими методами [2; 10; 13; 16].

Также, нами был изучен опыт организации консультационной и психотерапевтической деятельности социальных психологов Германии по профилактике и преодолению социальной некомпетентности личности. При обосновании и разработке психологических условий по развитию социальной компетентности личности, остановились на форме социально-психологического тренинга по ряду оснований, в том числе, выстраивая концепцию тренинга, учли мнение таких авторов, как У. Пффингстен, R. Hinsch, S. Wittman, B. Donohue. Так, У. Пффингстен (1997) настаивает на том, что преодоление проблем социальной компетентности не может ограничиваться рамками индивидуального психологического вмешательства; рационально использование групповых психологических приемов в сочетании с индивидуальной психологической помощью. С 80-х годов XX века этот подход широко распространен в европейской психологии. Факультет психологии университета А. Гумбольдта (Берлин) в числе первых (1973–1989) осуществил разработку психотерапевтических форм коррекции и развития социальной компетентности личности. Результатом стали: оригинальная программа тренинга уверенности в себе; модели психотерапевтических бесед, поведенческих алгоритмов социально компетентного поведения. Они и сейчас широко

применяются в образовательной практике Германии. R. Hinsch и S. Wittman (1997) определили эффективные условия осуществления группового когнитивно-бихевиорального тренинга для взрослых участников по повышению социальной компетентности. В. Donohue (1995) обосновал методику тренинга социальной компетентности, где базовыми являются средства поведенческой психотерапии, направленные на формирование образцов социального поведения, социальных отношений и взаимодействий [15]. Анализ работ обозначенных авторов позволил сформулировать основные условия эффективности тренинга социальной компетентности, которые нашли применение в авторском тренинге «Путь к самому себе».

1. Психолого-педагогические условия по улучшению социальной компетентности должны реализовываться в форме группового тренинга, так как сама группа необходима для наглядного эффекта происходящих с личностью изменений.

2. Содержание тренинга должно иметь применение в различных сферах поведения и социальных отношений, актуальных для участников; содержать, как тщательно стандартизированные, так и гибкие компоненты, которые, в зависимости от состава участников, могут быть расширены или изменены.

3. Содержание тренинга должно включать элементы, вызывающие модификацию когнитивных процессов.

4. Тренинг социальной компетентности должен развивать не только поведенческие и моторные навыки, но и навыки «преодоления ситуации».

5. Нужно избегать в тренинге отождествления уверенного и агрессивного типов поведения, не сводить тренинг общей социальной компетентности к тренингу успешности и победы над собой.

Учет эмпирических результатов, полученных при исследовании нами психологических особенностей социальной компетентности одаренных старшеклассников, позволил определить цель, задачи, структуру, содержательные блоки тренинга, их психологическое наполнение.

Окончательный вариант тренинга рассчитан на 40 часов. Длительность занятий не постоянна – от 2-х до 4-х часов, в зависимости от специфики и содержания темы. Тренинг апробирован в течение 3 лет в школах и центрах дополнительного образования (г. Барнаул). Участники апробации – старшеклассники, отнесенные в ходе исследования к «одаренным».

Специфика тренинга «Путь к самому себе» определяется не только его целью, задачами, эмпирической обоснованностью содержания, но и базовыми методологическими подходами. Тренинг основывается на следующих методологических подходах [1; 3; 5]:

- культурологическом: позволяющем понимать психическое развитие, культурный тип человека, его определенные способы поведения, общения, ценности, жизненные ориентации, отношение к природе, людям, к самому себе как результат воспроизводства им культуры общества;

- гуманистическом: основанном на понимании человека как высшей ценности; существа, управляющего собственным развитием, воспроизводящем общечеловеческие ценности «через человека и в человеке»;

- деятельностном: базирующемся на представлениях о развитии и проявлении человеческой психики в различных видах деятельности, где деятельность – главное условие приобщения человека к культуре, социальным взаимодействиям и отношениям;

- акмеологическом: в контексте задачи раскрытия внутренних закономерностей и механизмов психики, знание о которых необходимо для полноценного и реального достижения акме каждой личностью.

Цель тренинга «Путь к самому себе»: используя лучшие наработки представителей разных методологических подходов, способствовать развитию социальной компетентности и преодолению трудностей социальной некомпетентности одаренной личности на этапе старшего школьного возраста, на этапе «выхода во взрослую жизнь».

Содержание тренинга во многом базируется на взглядах Б.Г. Ананьева (1968), согласно которым, «во всех видах развития, какими бы они не

представлялись специализированными, проявляется единство развития человека как сложнейшего организма (индивида), личности, субъекта (познания, деятельности, общения), индивидуальности. Целостность человеческого развития составляет его специфическое качество» [1, с. 31]. Поэтому тренинг «Путь к самому себе» не мог быть направлен лишь на один из аспектов социальной компетентности. Ставились задачи, связанные одновременно с несколькими психологическими аспектами социальной компетентности, с возрастными и личностными особенностями школьников, наличием у них феномена одаренности.

Таким образом, тренинг имеет комплексный, личностно-ориентированный и компетентностно-ориентированный характер.

Механизм формирования компетентности отличен от механизма формирования «академического» знания. Обучить компетентности нельзя; можно создать условия и катализировать процесс развития. Компетентностно-ориентированный тренинг требует принципиально иных техник, в частности техник сопровождения, консультирования и поддержки личности, смену позиции «носителя знания» (педагога, взрослого, родителя) на позицию психолога (организатора) – консультанта совместной деятельности по развитию социальной компетентности.

Задачи тренинга:

- 1) способствовать расширению представлений участников тренинга о роли социальной компетентности в сохранении способностей личности и её самореализации;
- 2) осуществлять развитие социальной компетентности участников тренинга комплексно, организовав психологическое сопровождение разнообразных её аспектов: когнитивного, коммуникативного, аффективно-волевого, мотивационно-смыслового, креативного;
- 3) обогащать у одаренных старшеклассников составляющие социальной компетентности – социально-психологические знания, умения, способности;
- 4) через развитие социальной компетентности личности способствовать реализации её одаренности.

Для достижения цели и задач тренинга предполагается использование разнообразных:

– методов: аналитических (анализ социальных ситуаций), рефлексивно-творческих (развивающих оригинальность, продуктивность, прогностичность, гибкость мышления в социальных ситуациях), интерактивных (структурирование ситуации, кейс-технологии), деятельностных и проблемно-диалоговых (способствующих переходу на личностно-смысловой уровень взаимодействия); арт-терапевтических, проективных и др.;

– средств: игра, психогимнастические упражнения, мозговой штурм, групповая дискуссия, активное слушание, элементы творческих проектов, исследовательские задания, упражнения в творческом самовыражении и пр.

Форма занятий: тренинговые группы.

Так как на этапе эмпирического исследования, были выявлены психологические проблемы в становлении социальной компетентности одаренных старшеклассников (по волевому, мотивационному, аффективному и когнитивному компонентам), то в содержании тренинга это нашло отражение в специфике отдельных занятий и составляющих их частей. Так, в структуре каждого занятия тренинга обязательными являются 2 блока: когнитивный и креативный. Остальные содержательные блоки, способствующие повышению социальной компетентности личности, вариативно сменяют друг друга в контексте определенной тематики занятия. При выборе направлений, придерживались мнения Дж. Равена (2002): чем больше компонентов компетентности вовлекает человек в процесс достижения целей, тем выше вероятность, что он этих целей добьется [12].

На каждом занятии тренинга развитие социальной компетентности предусмотрено в трех направлениях, единство которых позволяет личности осознать себя социально самостоятельной, саморегулирующейся сущностью:

- 1) развитие знаний о социальном поведении, отношениях, взаимодействиях;
- 2) развитие навыков социального поведения, социального отношений и взаимодействий;

3) развитие умений и способностей управлять своим социальным поведением, отношениями, взаимодействиями, прогнозировать их.

Заметим: каждое из трех направлений данного тренинга обосновано в контексте значимости для развития социальной компетентности личности и реализации одаренности. Обоснуем включение в содержание занятий тренинга компонентов, значимых для его цели и эффективности.

*Мотивационно-смысловой компонент.* Дж. Равен рассматривает формирование компетентности как процесс изменения мотивов, ценностей, установок, смыслов. Оказание помощи индивиду с целью яркого их осознания «представляет основу любой программы развития компетентности» [12, с. 187]. Во многих заданиях тренинга «Путь к самому себе» участник ставится в ситуацию выбора. Л.А. Петровская (1998) отмечает, что продуктивный выбор принципиально предполагает ориентацию человека на собственный потенциал. Расширение сферы осознания себя, своих мотивов, стремлений, смыслов и ценностей, по её мнению, – наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации и самореализации. Открытие себя как особой реальности, достойной изучения, обращение к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем, в данном случае, – проблем социальной компетентности, – это «дверь к самому себе». Данное мнение Л.А. Петровской учтено нами при выборе названия тренинга.

Воздействие на мотивационно-смысловой аспект личности осуществляется в тренинге посредством реализации следующих идей: человек ориентирован на движение вперед; его цели должны быть конструктивными; он способен регулировать собственную мотивацию как систему приоритетов, понимает и стремится раскрыть врожденный потенциал; преодолевает барьеры на пути к цели, в т. ч., негативное влияние потребности в безопасности, выражающееся в страхе рисковать; человек должен уметь эффективно сочетать самоуважение и принадлежность группе; корректировать сбои в оценочном процессе (о себе и других); стремиться к повышению степени совпадения своего мнения о мире с реальностью мира.

Также, обоснованием для ряда занятий, направленных на развитие мотивационно-смыслового компонента, послужили выводы представителей гуманистической психологии, согласно которым, человек по своей природе – активный самореализующийся субъект. Одаренные люди – это категория, относительно которой самореализация кажется делом очевидным и несложным из-за их высокого потенциала. В то же время самореализация одаренных личностей часто затруднена по причине недостаточного уровня развития социальной компетентности. Мы считаем необходимым обсуждение этой проблемы в тренинге с одаренными старшеклассниками, задумывающимися серьезно о своем будущем, о достижениях, карьере, жизненных ориентирах.

Яркий представитель гуманистической психологии – К. Роджерс отмечает, что в психике человека заложены две тенденции:

- 1) к самоактуализации,
- 2) к контролю над развитием личности.

Человек ориентирован на движение вперед, к конструктивным целям; при этом раскрывается в полной мере его потенциал. Основными условиями этого процесса К. Роджерс считает принадлежность группе и самоуважение. В результате непреодолимых для человека барьеров на пути к намеченной цели или нарушения оценочного процесса в самоактуализации могут возникать сбои, которые проявляются в форме разрушительных чувств и поступков. Нарушение конгруэнтности приводит к росту напряженности, тревожности и невротизации личности; в итоге – к отклонениям в ее развитии. Субъективная картина человека об окружающем мире должна как можно в большей степени совпадать с реальностью, быть конгруэнтной ей. Эти вопросы обсуждаются в тренинге на занятии по теме «Искусство ставить цели и побеждать».

По А. Маслоу, высшие потребности человека имеют врожденный характер и образуют иерархическую систему мотивационных приоритетов. При переходе от нижних потребностей – к высшим, повышается готовность личности к активности. На высшем уровне иерархии потребностей человек достигает полного использования своего таланта. По мнению ученого, в потенциале талантливы все

люди, но раскрывают талант – лишь 10%; а высшей ступени актуализации достигают лишь одаренные люди (1% населения). Одной из причин такой ситуации А. Маслоу считает непонимание людьми своего потенциала, а «понимание себя» включено многими учеными в «социальную компетентность». Поэтому в структуру всех занятий тренинга «Путь к самому себе» включены задания на самопознание и принятие своих способностей. Занятия «Мои цели и моя биография», «Я и мои способности» прямо направлены на решение этих задач. Содержание занятий комплексно, в неразрывной взаимосвязи учитывает идеи К. Роджерса и А. Маслоу. Участники тренинга посредством ряда заданий имеют возможность корректировать идеальные и реальные представления о себе, которые, с одной стороны, являются источником внутриличностных конфликтов, с другой стороны, источником саморазвития (Э. Берн, Э. Эриксон). Так, упражнения на фантазирование о своем будущем соединяют эти два представления, формируя жизненные цели и пути их достижения. Упражнения на выстраивание жизненных ценностей и сценариев направлены на усиление стремления старшеклассников к достижениям, осознание себя среди других; стимулируют прогностические черты личности, способность преодолевать трудности. Специфические условия социализации личности, связанные с привычным миром дома, школы, с другим социумом, известным до сих пор, формируют способы поведения и установки, функционально адаптивные в привычных условиях. В новой же социальной ситуации, конкурентоспособной, изменчивой, деятельной, когда нужно отстаивать позиции и интересы, связанные со своими достижениями, порой обнаруживается несовместимость прогрессирующих требований жизни и субъективной компетентности личности. Поэтому в тренинг включены задания на формирование способностей, необходимых для активизации успешной деятельности личности в самых непредсказуемых социальных условиях.

*Когнитивный компонент.* С целью его развития в структуру занятий тренинга включены упражнения дискуссионно-прогностического и рефлексивного характера («Умею ли я существовать в социуме?», «Как я воспринимаю окружающих? себя?» и др.). В заданиях «Как я вижу будущее – настоящее – прошлое?»,



«Что мешает (помогает) мне расширить собственную свободу?» старшеклассники сопоставляют биполярные когнитивные конструкторы. По мнению представителя когнитивного подхода к изучению личности Дж. Келли, поведение человека детерминировано конструкторами – особенностями познавательных процессов индивида. Благодаря конструкторам, человек познает мир, устанавливает социальные отношения; это своеобразные классификаторы нашего восприятия других людей и себя. Формированию и изменению системы конструкторов помогает опыт, но определенные ограничения обуславливает сложившаяся система конструкторов («Внешний мир не злой, и не добрый, а такой, каким мы его конструируем в своем сознании»). Каждый человек воспринимает и интерпретирует внешнюю реальность через собственный внутренний мир. Основной постулат Дж. Келли гласит: поведение определяется тем, как люди прогнозируют будущие события. Они смотрят на настоящее, оценивают прошлое и прогнозируют будущее с точки зрения своих уникальных конструкторов, каждый из которых – биполярен (взволнованный – спокойный, умный – глупый, добрый – злой). Согласно Дж. Келли, люди расходятся во взглядах; каждый действует в пределах своей системы конструкторов. Люди могут не понимать друг друга, так как говорят об одном и том же, но «на разных языках». В тренинге достаточно заданий, способствующих преодолению стереотипных представлений одаренных школьников о себе, других людях, позволяющих взглянуть иначе на определенную ситуацию. Присутствуют задания, направленные на изменение когнитивных представлений о причинах неуспеха, трудностей; на когнитивное изменение целевых установок.

На развитие когнитивных способностей направлены и интеллектуальные разминки, которые имеются в структуре каждого занятия («Пять секунд», «Притча о слоне и муравье», «Крестьянин и лошадь», «Зоопарк» и др.). Одаренные старшеклассники реагируют на эти задания положительными эмоциями. Головоломки, интеллектуальные задачи и игры доставляют одаренной личности удовольствие. Мозг учится работать эффективнее, быстрее, выдерживает возрастающие нагрузки. Л. Брайт (1997) подчеркивает, что человек, упражняющийся

мышцы, становится сильнее, быстрее, выносливее, подготовленнее к трудным ситуациям. Если человек не тренирует «интеллектуальную мускулатуру», его мозг слабеет, атрофируются его важные блоки, нарушаются функции. Автор отмечает, что особенно негативно влияют на активность мозга источники, дающие «готовую информацию». Поэтому «очные» интеллектуальные разминки – неотъемлемая часть тренингов для одаренных школьников.

*Аффективно-волевой компонент.* В структуре социальной компетентности личности он очень важен. На эмпирическом этапе были выявлены проблемы в содержании аффективной составляющей социальной компетентности одаренных старшеклассников. Развитие и реализация одаренности невозможны без совершенствования эмоциональной сферы личности. По этому поводу уместны слова Л.С. Выготского: «...степень развития есть степень превращения динамики аффекта в динамику реального действия и динамику мышления» [5, с. 252]. Для личности важно не только знать специфику своих эмоциональных переживаний, но владеть их регуляцией [5]. Одаренной личности присущи специфические эмоциональные проявления. Особо это актуально для социальных эмоций. Так, раннее интеллектуальное и творческое развитие одаренного ребенка может приводить к ранней социализации его негативных эмоций (например, агрессии), к изощренному выражению эмоции в вербальной и косвенной форме. Так, Ю.Д. Бабаева различает у одаренных детей следующие причины агрессии [2]: существенно завышенные требования к этим детям со стороны взрослых; чрезмерное и необоснованное усложнение программ обучения; негативный характер взаимоотношений с педагогами, одноклассниками, другими детьми; отсутствие свободного времени для игр, общения и занятий по собственному выбору; повышенные требования самого ребенка к своей деятельности и ее результатам; невозможность или ограничения в реализации творческих способностей; информационное перенасыщение и др.

Развитие социальной компетентности предполагает преодоление личностью эмоциональных стереотипов и страха ошибки, развитие умения рисковать. Если эти качества отсутствуют, страх и тревожность существенно возрастают, у

личности возникает тенденция возврата к более спокойному и безопасному образу жизни, позволяющему спрятаться от трудностей, но без них не может быть и достижений. Формирование способностей преодоления негативных эмоциональных переживаний и эмоциональных проблем – одна из задач развития социальной компетентности в тренинге. Её решение предусмотрено на занятиях «Моя эмоциональная жизнь», «Я управляю собой», «Я и трудная ситуация». Ряд упражнений в содержании занятий направлен на осознание роли преград и трудностей, на изменение эмоционального отношения личности к ним. Так, занятие «Я и трудная ситуация» построено с учетом мнения Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого, о том, что одаренные дети, имея «опыт преуспевания», не умеют переживать неудачи. Осознавая свои большие способности, они воспринимают любое место, кроме первого – как поражение, а себя – как неудачника. Причины этого различны. Человеку нужно знать, что порой терпеть неудачу – это нормально и неизбежно. Неудачу надо понимать как возможность для переоценки и адаптации, но не как повод для отчаяния и самоуничтожения. Надо быть готовым, что не всякое предприятие приносит лавры. По исследованиям В.С. Юркевич (1977), Ю.Д. Бабаевой (1997), различия в формировании и функционировании механизмов преодоления трудностей – один из основных факторов реализации способностей. Важно адекватное эмоциональное отношение человека к трудностям. Неадекватное отношение порождает новые эмоциональные проблемы, пессимистические и пораженческие тенденции; вызывает стремление к пассивному или активному уходу из затруднительной ситуации. Это может сопровождаться различными формами агрессивного и депрессивного поведения.

Многие проявления социальной некомпетентности – от неумения личности выразить свои чувства, мысли, переживания: человек не имеет доступа к своим чувствам, не понимает их; не может дать им название; вследствие чего – не может их выразить. Данные проблемы мы рассматриваем как основу для выстраивания алгоритма деятельности по их преодолению в ряде занятий. Для отработки навыков регуляции поведением, предлагаем использовать упражнения,

основанные на механизме обратной связи (Г.М. Андреева, Л.А. Петровская). При этом должны быть учтены 3 типа обратной связи: индивид – индивид; индивид – группа; группа – группа. Используются простые ролевые игры и упражнения. Так, в качестве домашнего задания в тренинге предлагаются упражнения по отработке умения эффективно преодолевать трудную для конкретного человека ситуацию. Каждый участник выбирает одну ситуацию, перед которой постоянно испытывает страх, неловкость, разочарование (ситуация начала разговора; ситуация ответа у доски; ситуация презентации своих идей, ситуация высказывания собственного мнения и т. д.). Участник получает задание: в течение недели повторять эту ситуацию в различных сферах своей жизни: в школе, дома, с друзьями, в транспорте и т. д. Позже в группе или в процессе индивидуальной консультации возможен анализ данного поведения участника с целью выявления его социально компетентных / некомпетентных реакций, их причин (упр. «Экспрессия», «Чувство в предмете», техника «Натюрморт» и др.).

В занятие «Я и трудная ситуация» включены задания, направленные на преодоление «страха перед творчеством». Не всегда процесс творчества, самостоятельные достижения человека сопровождаются положительными эмоциями. Одаренная, творческая личность испытывает муки творчества, пиковые переживания, страдания, т. д. Они потрясают и обессиливают. Людям свойственно страшиться не только своих низших, но и высших возможностей (А. Маслоу); они стремятся «уклониться от личностного роста» и «бежать от своих лучших талантов». Феномен «страха перед творчеством» известен давно, но является малоизученным. По А. Маслоу, редкость случаев самоактуализации личности во многом объясняется наличием «комплекса Ионы», который выражается в страхе перед своими способностями и возможностями их роста. Одни люди сомневаются в том, что обладают способностями; других пугает собственный талант, поэтому они не стремятся к самосовершенствованию, более полному раскрытию своих возможностей. Известны и другие мнения на этот счет. Так, Д.Б. Богоявленская (2002) отрицает, что одаренной личности присущ «страх перед творчеством».

Она считает, что одаренная личность полностью поглощена деятельностью и все в ней подчинено цели.

*Креативный компонент.* Отличительной чертой тренинга для одаренных личностей является то, что занятия направлены не только на развитие социальной компетентности, но и на развитие творческого потенциала участников. Креативное сопровождение тренинга представлено одним самостоятельным занятием («Мои творческие способности и формула успеха») и многочисленными блоками творческих заданий внутри каждого занятия. Чтобы не произошло замена ключевой цели программы, количество заданий по развитию креативности личности (упражнений, приемов, игр) в целом не большое. При организации креативного сопровождения, нами учтены положения концепций творческих способностей М. Воллаха и Н. Когана, Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, С. Медник, П. Торренса, Р. Стернберга.

Согласно концепции Дж. Гилфорда, основой креативности как общей творческой способности являются операции дивергенции, преобразования и импликации. Дивергентное мышление он определяет как «тип мышления, идущего в разных направлениях» [7, с. 184]. Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дж. Гилфорд выделил 4 параметра креативности:

- а) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;
- б) семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;
- в) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;
- г) семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации.

В тренинг «Путь к самому себе» включены задания, основанные на выводах Дж. Гилфорда: «Легкость употребления» («назови слова, содержащие

«определенную» букву); «Использование предмета» («перечисли как можно больше способов использования предмета»); «Составление изображений» («нарисуй заданный объект, пользуясь набором образов, фигур, т. д.; каждый образ можно использовать многократно, меняя что-либо, не добавляя другие образы, фигуры») и др.

Е.П. Торренс, продолжив исследования Дж. Гилфорда, под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии, т. д. Он считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение, формулировку гипотез, их проверку, модификацию и нахождение результата. В тренинг включены задания, основанные на выводах Е.П. Торренса: «развить вероятные и невероятные ситуации, которые изображены на картинке, сделать прогноз их возможных последствий»; «задать вопросы так, чтобы ответы на них помогли отгадать содержание изображений»; «рассказать, что может случиться в какой-либо неправдоподобной ситуации («что было бы, если бы...») и др.

Согласно концепции М. Воллаха и Н. Когана, для творчества нужна неприужденная свободная обстановка, знакомые житейские ситуации, когда человек имеет свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания. Они высказываются против жестких лимитов времени, атмосферы соревновательности, критерия точности и правильности ответов. В тренинг включены задания, основанные на выводах Н. Когана и М. Воллаха, связанные с самостоятельным поиском информации, разработкой и описанием идей. Многие из них являются домашним заданием для участников тренинга.

По «теории инвестирования» Р. Стернберга и Д. Лаверта, креативный человек стремится и способен заниматься неизвестными, непризнанными или малопопулярными идеями, верно оценивать и развивать их значимость и потенциал. В основе концепции Р. Стернберга – представление об одаренном человеке, который вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и делает их признанными, популярными. В.Н. Дружинин считает, что в теории Р. Стернберга происходит подмена творчества его

социальным принятием или оценкой. Мы согласны с этим мнением частично, так как творческая реализация важна не только для отдельной личности, но для социума. В современном мире особо важно, чтобы одаренный человек умел своевременно и доказательно представлять идеи, их преимущества и достоинства. По Р. Стернбергу, интеллектуальные способности – основа творчества. Его составляющими являются способности: синтетические – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания; аналитические – выявление идей, достойных дальнейшей разработки; практические – умение убеждать других в ценности идеи [7; 9].

Также в заданиях тренинга учтено мнение, утверждающее, что креативность – это разумный риск. Так, в тренинге присутствуют методики, диагностирующие способности личности к риску; игры и упражнения на повышение внутренней творческой мотивации, толерантности к неопределенности, готовности преодолевать препятствия, противостоять мнению окружающих.

Согласно концепции В.Н. Дружинина, необходимо различать креативность как продуктивное творчество и креативность как девиантное поведение. Критерием различения он считает осмысленность идеи, которую предлагает человек и которая может быть осмысленна окружающими. По мнению автора, оригинальные ответы и ответы, редко встречающиеся, не всегда совпадают. Нельзя креативность сводить к нестандартности. Нестандартность – это девиация – от акцентуаций до проявления аутичного мышления. Смысловой критерий позволяет, в отличие от частотного, разграничить продуктивные и непродуктивные (девиантные) проявления человеческой активности. Оригинальными творчески продуктивными решениями автор предлагает считать те, которые получаются при абстрагировании от одних аспектов предмета, выделении других его аспектов. Выделение латентных неочевидных признаков изменяет смысловую иерархию значимости, предмет предстаёт в новом свете. Так возникает эффект неожиданности, нестандартности. Ряд заданий тренинга отвечает идеям В.Н. Дружинина [7]: сочинить продолжение истории; модифицировать сюжет, содержащий

проблему, решение которой может развить сюжет; найти ассоциацию; назвать предметы-заместители и т. д.

Э. Фромм, как и А. Маслоу, рассматривает креативность в широком смысле – как качество, способствующее решению жизненных задач: «Творчество – способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта». Мы добавляем: в том числе, опыта социального. Поэтому включение в тренинг заданий, развивающих креативность, исследовательский подход к обстоятельствам, которые переживает ребенок и взрослый человек в собственном мире, позволяет в дальнейшем распространить этот опыт на широкую область интеллектуального, эмоционального и социального мира. Эффективнее происходит интеграция собственного мира одаренной личности в мир окружающий. Она лучше понимает себя и других людей, что способствует актуализации способностей и реализации потенциала; позволяет преодолеть расщепленность; делает личность более открытой опыту и независимой от низших потребностей, от психологических защит.

*Коммуникативный компонент.* В тренинг включены задания на развитие коммуникативной составляющей социальной компетентности личности, так как исследование выявило у одаренных старшеклассников ряд проблем коммуникативного характера (неумение контролировать эмоции в общении; неорганизованность в социальном взаимодействии; напористость, граничащая с упрямством, конфликтностью, своеобразием, агрессивностью; склонность к авторитарному поведению; проблемы социализации и изолированности и др.).

Результаты нашего исследования подтверждаются мнением Ю.Д. Бабаевой [2]. Она отмечает: одаренные личности, из-за недостаточного уровня развития коммуникативной составляющей, отличаются крайней нетерпимостью к чужим недостаткам, особенно к тем, которые связывают с низким уровнем интеллектуальности, эрудированности, образованности человека. Многочисленные конфликты с взрослыми и сверстниками, возникающие на этой почве, не способствуют дружбе и взаимопониманию, а вызывают у одаренной личности чувство



одиночества, изолированности. Причем, сами одаренные понимают причины этого – «как следствие собственной феноменальности», а не следствие своих проблем в общении. Указание в ходе индивидуального общения на промахи и ошибки такого человека, как правило, не дает желаемого результата. Следовательно, в содержании тренинга социальной компетентности для одаренных детей необходимы подобные задания, причем, с самого раннего возраста.

С целью формирования навыков эффективного речевого общения в программу включены: техники постановки вопросов; техники компетентного возражения и отказа от определенных действий; техники знакомства и самопрезентации; техники выражения комплиментов и др. Способность отстаивать свое мнение и открыто выражать эмоции развивают: игровая процедура «Закон о хобби», упражнения «Обсудим вместе», «Комплимент звезде». Более половины объема межличностного общения приходится на невербальные формы. Важно владение приемами невербального общения и умение распознавать приемы и способы, используемые другими. А.Н. Толстой замечал: «Пока не вижу жеста, не слышу слов». О развитии способностей к невербальному общению – занятие «Тебя читаю я как книгу» и ряд упражнений в структуре других занятий.

Основными в этом блоке тренинга являются субъект – субъектные формы воздействия. Они соответствуют ведущим сторонам социального поведения и социальных отношений. Социальные проблемы предлагаются участникам для решения в определенном контексте. Ряд исследований показал, что сопровождающий проблему контекст оказывает большое влияние на решение повседневных задач, включая все его компоненты (цель, состав, стратегии). В структуру тренинга включены коммуникативные упражнения, основанные на идее двойного контекста К. Чечи (1985). Автор полагает, что выполнение человеком одной и той же задачи в двух или более ситуациях вызывает новые стратегии, оригинальные подходы к решению.

Мы рассматриваем социальную компетентность в неразрывной связи с социальными знаниями. Поэтому в структуру занятий включены задания на

формирование и развитие этих знаний. По А.И. Савенкову, уровень социального знания можно оценить по трем группам критериев:

- 1) когнитивные социальные знания (о людях; социальная память; социальная интуиция, социальное прогнозирование и др.);
- 2) эмоциональные социальные знания (эмоциональная выразительность, эмоциональное сопереживание, способность к саморегуляции и др.);
- 3) поведенческие социальные знания (восприятие, социальное взаимодействие, способность к социальной адаптации и др.) [13].

Особенно много упражнений, игр, заданий такой тематики включены в содержание занятий «Формула успеха», «Тебя читаю я как книгу», «Моя эмоциональная жизнь».

При разработке содержания занятий «Я среди людей», «Социальная компетентность и успех», «Тебя читаю я как книгу» особое внимание уделено формированию социальных умений, на чем настаивает У. Пффингстен (2002). Центральное значение в повседневности, в организации поведения в социуме он отводит трем основным умениям:

- 1) добиваться своего права;
- 2) вызывать симпатию;
- 3) уверенное поведение в социальных отношениях.

Автор понимает умение как «ситуационно-адекватную комбинацию отдельных вербальных / невербальных компонентов поведения» и называет следующие компоненты: время социальной реакции; громкость (дрожь) голоса, уверенность (паузы и сбои) в речи; основательность (краткость) ответов; наличие жестикуляции или ее отсутствие; контакты взглядом; дальность дистанции от партнера; улыбка, комплименты; «я – сообщения», беседа о себе; выражение понимания; раскрытие себя по отношению к партнеру и др. [15, с. 41]. Эти умения формируются в тренинге посредством заданий: «Моя автономия», «О чем я думаю?», «Мой портрет глазами группы», «Найди «пару» глазами», игровая технология «Садовник и сад» и др.

В занятии «Формула успеха» большой содержательный блок мы связали с такой проблемой одаренной личности как «звездная болезнь». Часто в работе с одаренными детьми этот аспект упускается окружающими как второстепенный. В результате одаренный человек бывает не готов к «падениям с Олимпа». Он не может адекватно оценить причины своего неуспеха и его последствия для себя. Страдает и ломается его психика, не выдерживая реалий жизни «после звездности», популярности. При целенаправленном использовании в процессе воспитания психологического сопровождения, популярность может стать фактором саморазвития одаренного человека. Переживание успеха после многих неудач является условием появления и укрепления у человека веры и желания в дальнейшем активно проявлять себя в этой сфере деятельности, знаний, т. д. Если ребенок восходит на лидерские позиции, его достижения признают авторитетные, значимые для него люди, он стремится не «уронить» себя, решать трудные задачи, мобилизуя способности и возможности. Следует тщательно следить за тем, чтобы удовлетворение, радость, восхищение достижениями ребенка со стороны окружающих, стали подкреплением его стремлений к ещё большей самоотдаче, концентрации ума, способностей, воли на выполнение более трудных дел, чем прежде. Только в этом случае популярность побуждает личность к саморазвитию и самореализации; препятствует чрезмерной индивидуализации, самолюбованию (упр. «Я дарю тебе звезды», «Мои умения», «Восточный базар», «Способы действия» и т. д.).

Также, специфика тренинга «Путь к самому себе», подчеркивающая особенность участников тренинга – одаренных старшеклассников – проявляется в наличии заданий, связанных с личностями одаренных людей. Эти задания указаны в программе под общим названием «Что в имени тебе моем...» и повторяются многократно внутри всех блоков. Эти задания авторские (Парфёнова) и родились на основе анализа «гипотетической дискуссии» между А. Маслоу и С. Мадди. Так, А. Маслоу подчеркивает, что для полной самореализации человека, прежде всего, его «нужно любить, уважать, о нем заботиться». С. Мадди эту позицию подвергает критике, хотя отмечает ее гуманистическую привлекательность.

С. Мадди готов приводить бесчисленные примеры людей, которые проявляли выдающуюся креативность, несмотря на ранние годы их жизни, «вряд ли переполненные заботой, любовью и уважением окружающих» [15]. Если следовать А. Маслоу, то, когда потребности выживания человека фрустрируются (в любой момент, не только в детстве), должен наблюдаться сопутствующий временный спад самоактуализации личности. Но в жизни великих людей много противоположных примеров. Задания под названием «Что в имени тебе моем...» задуманы как возможность расширить когнитивный диапазон жизненных сценариев, социального поведения, социальных отношений и достижений участников тренинга. Это происходит на основе приобретения ими представлений о других людях, имеющих высокий уровень способностей, однако, разными путями достигающих целей и общественного признания. Нам кажется необходимым, чтобы одаренные старшеклассники в процессе тренинга ещё не раз задумались над судьбой и поведением тех не обычных, выдающихся людей, творческая жизнь и достижения которых состоялась вне зависимости от того, насколько безмятежным или напряженным было их существование.

Ещё ряд упражнений и психологических техник в тренинге – авторские (Г.Л. Парфенова). Идеи, лежащие в основе их разработки, их структура подробно представлены в описании содержания самого тренинга. Это такие упражнения: «Я себя знаю», «Все намного лучше, чем ты думаешь...», техники «Ступени успеха» и «Лестница проблем».

В тренинге продумана система домашних заданий. Их содержание отвечает проблемам, рассматриваемым в текущем и последующем занятии. Это способствует достижению целостности тренинга и преемственности его блоков.

Итак, тренинг «Путь к самому себе» представляет собой теоретически и эмпирически обоснованную, современную комплексную прикладную методику для психологического сопровождения особой категории детей – одаренных старшеклассников, испытывающих трудности самореализации. Тренинг прошел апробацию и имеет своей целью – способствовать развитию социальной компетентности одаренной личности. При разработке тренинга, учтены особенности

психического развития одаренных старшеклассников и специфические психолого-педагогические условия для развития их потенциала.

Представленный тренинг – это своеобразный интерактивный «проект» для одаренных личностей разного возраста, так как он может изменяться, дополняться под влиянием новых вызовов в образовании и обществе. Тренинг ориентирован на повышение уровня социальной компетентности и психологической культуры участников, развитие у старшеклассников (и не только одаренных) осознанного отношения к себе, окружающим, внутренним ресурсам, жизненному пути, будущей профессиональной деятельности. Тренинг позволяет участникам овладеть практико-ориентированными социально-психологическими знаниями и компетенциями, формировать навыки активного планирования жизни с учетом реальных своих возможностей и способностей. В тренинг включена информация о тенденциях развития социальной сферы, влиянии на судьбу человека «выбора»; о потенциальных социальных угрозах достижениям и здоровью, их профилактике. Блоки тренинга можно использовать в качестве отдельных занятий, индивидуальных и классных бесед, деловых игр и т. п. в деятельности психолога, классного руководителя, социального педагога при осуществлении воспитательной и профориентационной работы со старшеклассниками, родителями, педагогами. Тренинг может быть адаптирован для одаренных учащихся другого возраста.

На основе тренинга «Путь к самому себе» возможно создание иных практических психологических методов по тематике, актуальной для определенной образовательной организации. Возможные направления дальнейших исследований связаны с разработкой и дополнением в тренинг новых занятий, в которых будут учтены особенности пола одаренных школьников, вид их одаренности.

### ***Список литературы***

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – М., 2010. – 282 с.

2. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности и ее роль в выявлении и развитии одаренных детей / Ю.Д. Бабаева // Человек. Искусство. Вселенная. – 2019. – №1. – С. 259–269.
3. Бодалев А.А. Как становятся великими и выдающимися / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 285 с.
4. Встреча с молодыми учёными // Пресс-служба Президента России (1 декабря 2022 года, г. Сочи) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/69967> (дата обращения: 27.01.2023).
5. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Л.С. Выготский. Полное собрание сочинений; под ред. и с послесл. А.М. Матюшкина. – В 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
6. Девять проектов, которые изменяют российское образование: версия министерства просвещения // Медиа-«МЕЛ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://mel.fm/ucheba/shkola/1746805-education\\_projects](https://mel.fm/ucheba/shkola/1746805-education_projects) (дата обращения: 27.01.2023)
7. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 216 с.
8. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н.В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 16–21.
9. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с.
10. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Департамент образования г. Москвы, Моск. ин-т открытого образования, Психол. ин-т РАО, МГППУ. – М.: МИОО, 2005. – 175 с.
11. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская (отв. исполн.) [и др.]. – М.: Магистр, 1998. – 66 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

- 
13. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
14. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: МПСИ, 2004. – 334 с.
15. Hinsch R. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Materialien für die klinische Praxis / R. Hinsch, U. Pfungsten. – 4., völlig neu bearb. – Weinheim: Beltz; 2002. – 340 p.
16. Kholodkova O.G. Readiness and Ability to Self-Development of Gifted Rural Schoolchildren / O.G. Kholodkova, G.L. Parfenova, O.A. Bokova // Integration of Education. – 2022. – №26 (2). – P. 297–311 [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311> (accessed:14.02.2023).
17. Parfenova G.L. Complex psychological and educational support for gifted children in social and educational space: Description of the model / G.L. Parfenova, O.G. Kholodkova, J.A. Melnikova // Science for Education Today. – 2019. – №9 (6). – P. 88–105 [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/338251881\\_Complex\\_psychological\\_and\\_educational\\_support\\_for\\_gifted\\_children\\_in\\_social\\_and\\_educational\\_space\\_Description\\_of\\_the\\_model](https://www.researchgate.net/publication/338251881_Complex_psychological_and_educational_support_for_gifted_children_in_social_and_educational_space_Description_of_the_model) (accessed:14.02.2023).
- 

**Галина Леонидовна Парфенова** – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Россия, Барнаул.

---