

УДК 376.5

Одарённость. Современные подходы и модели

ПЛОТНИКОВ С. Г.

старший научный сотрудник отдела коррекционно-развивающего обучения Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, заведующий лабораторией психологии образования кафедры гуманитарных дисциплин филиала Московского педагогического государственного университета в городе Новосибирске

Проблема одарённости представляет собой комплексную проблему, стоящую на стыке различных дисциплин. В настоящее время к ней наблюдается повышенный интерес, особенно в вопросах, касающихся выявления, обучения и развития одарённых детей. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, направленные на изучение и разрешение проблем «скрытой одарённости», кризисов детской одарённости, различных трудностей одарённых детей в обучении, общении и т. д. В настоящее время в мире известно несколько десятков научных концепций одарённости, созданных в русле разнообразных теоретических направлений. Такое многообразие концепций отражает сложность природы одарённости, невозможность выработки общих эталонов и стратегий развития для всех ее проявлений.

Современная психология одарённости представляет собой разнородную область, содержание и границы которой довольно размыты. В словарях встречаются разнообразные определения данного феномена, однако общепринятым в современной российской психологии можно считать определение, данное в «Рабочей концепции одарённости»: «**Одарённость** — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [14]. Термин «**одарённый ребенок**» в этой концепции определен следующим образом: это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Существенным препятствием для единого понимания одарённости является разобщенность трех относительно самостоятельных направлений её исследования: когнитивного, личностного и образовательного.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОДАРЁННОСТИ

Когнитивный подход к изучению одарённости является доминирующим и наиболее разработанным.

В рамках этого подхода под общей одарённостью понимается высокий уровень познавательных способностей и (или) интеллекта в целом.

В 20-е годы XX века термин «одарённость» всё чаще стал относиться не к любому, а к высокому уровню общей (умственной) одарённости как к целостной характеристике индивида, которая должна учитываться в обучении.

Существуют также противоречия между психометрическим подходом в целом и другими направлениями изучения интеллекта (феноменологическим, генетическим, информационным, процессуально-деятельностным и т. д.).

Одним из главных возражений против измерительного подхода является то, что он не позволяет выявить качественные изменения в умственном развитии ребенка и определить отношение между этим развитием и возможностями обучения [8].

К тому же психометрические тесты игнорируют важные для реальной жизни и практической деятельности аспекты интеллекта. Они способны определять лишь логический, лингвистический и математический интеллект, тогда как согласно теории «многочисленных интеллектов» существуют ещё музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, меж- и внутриличностный интеллекты. С точки зрения Р. Стернберга, с помощью тестов может быть выявлен лишь один из трех аспектов триархической модели, а именно аналитический. Два других аспекта, значимые для реальной работы, — креативный и практический довольно независимы от IQ [12].

Для объяснения указанных противоречий Г. Айзенк предложил различать три уровня понимания интеллекта. Биологический интеллект составляет физиологическую, нейробиологическую, биохимическую и гормональную основу познавательной деятельности и определяется преимущественно генетическими факторами. Психометрический интеллект, измеряемый тестами, обусловлен уровнем биологического интеллекта и влиянием социально-экономических и культурных факторов, образования, воспитания в семье (на 70 % зависит от генетических и на 30 % от средовых влияний). И, наконец, третий уровень — социальный интеллект отражает ис-

пользование психометрического интеллекта для социальной адаптации [1].

Тесты интеллекта изначально предназначались для измерения способностей детей учиться в школе, и они действительно довольно хорошо предсказывают успехи в обучении.

На основании данных о взаимосвязи уровня познавательных способностей и успешности школьного обучения В. Н. Дружинин пришел к выводу, что тестовый балл в тестах интеллекта определяет предел успешности обучения. При этом уровень вербального интеллекта учащихся средних и старших классов определяет их успеваемость по всем предметам, особенно гуманитарным, уровень пространственного интеллекта — по естественнонаучным и физико-математическим предметам, а уровень числового (формального) интеллекта — по математике [7]. Несмотря на то что успехи в учебе зависят от множества факторов помимо уровня интеллектуального развития (например, от существующего в обществе отношения к образованию, трудолюбия обучаемых и способов обучения), всё-таки высокие результаты по тестам интеллекта могут быть предикторами последующих успехов в учебной и профессиональной деятельности. Несколько иначе дело обстоит с одарёнными учащимися. Соотношение по-

Существенным препятствием для единого понимания одарённости является разобшенность трех относительно самостоятельных направлений её исследования: когнитивного, личностного и образовательного.

казателей интеллекта и успешности обучения и профессиональной деятельности для одарённых испытуемых довольно противоречиво по нескольким причинам: 1) слабый разброс интеллектуальных показателей среди выборки одарённых снижает корреляцию данных показателей с другими показателями, что ведет к недооценке роли интеллекта; 2) так как стандартизация большинства тестов осуществляется на средневозрастной выборке, то верхние границы их сложности оказываются заниженными для тех, кто выполняет почти все задания.

В силу этих и ряда других причин было признано, что интеллектуальные показатели не являются ни абсолютно надежными, ни единственными и универсальными показателями высокой одарённости детей. С середины XX века внимание психологов привлекли такие стороны интеллекта, которые не измеряются тестами IQ. Исследования показали, что определение одарённости с помощью этих тестов приводит к тому, что дети с высокими творческими способностями (креативностью) остаются незамеченными: при отборе 20 % школьников с высшими показателями IQ отсеи-

ваются до 70 % тех, кто относится к 20% наиболее творческих.

Особый интерес к проблемам креативности связан с представлениями Дж. Гилфорда о конвергентном и дивергентном типах мышления и его определением креативности как способности к дивергентному мышлению, связанному с порождением множества разнообразных нетривиальных решений «открытых» (не имеющих единственного решения) задач, в отличие от конвергентного мышления, сознательно контролируемого и ориентированного на поиск единственно правильного решения. Созданные в русле этой модели тесты креативности стимулируют поиск необычных и неожиданных решений, а их показателем служит беглость, измеряемая количеством слов, рисунков, идей.

Определение креативности в исследованиях Е. П. Торренса значительно отделилось от понятия дивергентности. По его мнению, различия в творческом потенциале людей отражаются в естественном процессе, который порождается сильной потребностью в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности, а креативность определяется как процесс решения задач. Основными показателями креативности у Е. П. Торренса являются

беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Показатель **беглости** (скорости, продуктивности) отражает способность к порождению *большого числа идей*, выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков, и измеряется числом результатов, соответствующих требованиям задания.

Показатель **гибкости** оценивает способность выдвигать *разнообразные*

идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения.

Оригинальность характеризует способность к выдвиганию *идей, отличающихся от очевидных*, банальных или твердо установленных, она является ключевой характеристикой творческого мышления. Те, кто получают высокие баллы по оригинальности, обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью. Они способны делать большие умственные «скачки» или «срезать углы» при поиске решения, но это не означает импульсивности; оригинальность решений предполагает способность избегать очевидных и тривиальных ответов. Определяется оригинальность эмпирическим путем: чем реже встречается ответ, тем выше его оригинальность.

Показатель **разработанности, детализации идей** используется только для оценки фигурных тестов, но многие исследователи считают его довольно полезным. Высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, для тех, кто способен к изобретательской и конструктивной деятельности. Различие между двумя аспектами творче-

ства — оригинальностью и разработанностью — соотносимо со способностями к выдвиганию новых идей и к их воплощению. Подобное различие отражено в делении творческих людей на «новаторов» и «адаптаторов».

Неоднозначен вопрос о соотношении интеллекта и креативности, и многими психологами признается, что творчество возможно лишь при достаточной базе знаний и высоком уровне аналитико-синтетической деятельности и критического мышления [18]. По мнению В. Н. Дружинина, уровень интеллекта служит «верхним ограничителем» творческих достижений. При этом использование индивидом своих природных способностей зависит от его мотивации, компетентности в избранной сфере творчества и от социальных условий, а «нижний интеллектуальный ограничитель» определяется требованиями деятельности, в которой индивид проявляет творческую активность [7].

Многие исследователи понимают креативность как эффективное решение, требующее представления проблемы «изнутри», быстрой обработки нужной информации и гибкого приложения старых стратегий к новым ситуациям [5]. Отмечается роль таких метакогнитивных способностей, как различение верных и тупиковых направлений решения, предчувствие близости ответа [18].

Тест отдаленных ассоциаций С. Медника основан на развиваемой им ассоциативной теории творческого процесса, который понимается как процесс реформирования заданных ассоциативных элементов в новые комбинации и считается более творческим, если эти элементы взяты из более отдаленных областей [4].

Исследования креативности показали, что сами по себе высокие показатели тестов креативности не гарантируют будущих творческих достижений, а лишь увеличивают их вероятность [18].

По мнению Е. П. Торренса, развитие одаренности и высокие творческие достижения требуют взаимодействия высокого уровня творческих способностей, мотивации и умений. Не менее важным условием развития одаренности является стабильность интересов и увлечений детей. Необходимое условие этой стабильности составляют не только независимость подросков, но и интерес к их занятиям со стороны родителей, учителей и других взрослых. На развитие творческой одаренности детей благоприятно влияет их раннее знакомство с различными стереотипами поведения, речи, обучения, что помогает формированию непредвзятого взгляда на мир, более гибкого подхода к разным проблемам и формам выражения.

В психогенетических исследованиях влияние генотипа на креативность не было выявлено вообще или определяло лишь 22 % дисперсии, тогда как генетическая обусловленность показателей общего интеллекта составляла 40–80 % [13], то есть формирова-

ние творческих способностей человека в значительной степени связано с влиянием окружения: даже очень небольшие влияния (чрезмерное давление времени, указаний, соревнований, заранее определенное вознаграждение, ограничение выбора способов действий) могут препятствовать проявлению креативности.

В настоящее время при решении вопроса о детерминации умственной одаренности не представляется возможным отдать приоритет какому-либо одному фактору — генотипу или фактору среды. Большинство современных концепций 30–35 % общей фенотипической

В рамках когнитивного подхода под общей одаренностью понимается высокий уровень познавательных способностей и (или) интеллекта в целом.

дисперсии считают обусловленными средовыми влияниями, 45–50 % — относят к влиянию генотипа; определенная роль в формировании одаренности принадлежит взаимодействию и генотипа, и среды — 20 %.

Противоречия, связанные с использованием тестов креативности, вызваны прежде всего широким спектром видов деятельности, которые характеризуются как творческие. Некоторые психологи предлагают различать «большую» креативность как экстраординарную способность продуцировать новое знание, идеи, т. е. общественно признанную креативность, и креативность «обычную», понимаемую как свобода самовыражения, импровизация, воображение, проблемное и ассоциативное мышление, гибкость, критическое мышление, способность выдвигать гипотезы, альтернативные решения в обычной жизни [6]. Прогноз «большой» креативности по результатам тестов сомнителен, тогда как достоверность прогноза «обычной» креативности подтверждена многочисленными экспериментами.

Валидность и надежность тестов креативности оказались значительно ниже, чем у тестов интеллекта. И, несмотря на то что их результаты зависят от факторов, связанных с интеллектом, личностными особенностями и окружением, что они измеряют креативность «по требованию» и ориентированы на общую креативность, не соответствуют реальному творчеству в той или иной области [3], — всё же их признают полезными для оценки творческого потенциала детей, так как они измеряют такие качества, которые адекватно не отражаются в тестах интеллекта и достижений [7].

В результате психометрических исследований интеллекта и креативности как проявлений одаренности стала очевидна взаимосвязь развития способностей с другими особенностями личности. В теории Г. Ай-

зенка процессы активации рассматриваются как фундаментальная основа и личностных (психотизм), и когнитивных (ассоциативные процессы) составляющих креативности [2]. Но наибольшее влияние на формирование личностного подхода к изучению одарённости оказали психоаналитическое и гуманистическое направления в психологии.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОДАРЁННОСТИ

В рамках личностного подхода главное внимание уделяется мотивационным, эмоциональным и другим характеристикам одарённых людей. Этот подход включает изучение личности в целом и (или) отдельных личностных особенностей, рассматриваемых в качестве основных детерминант или условий развития и самореализации одарённого человека.

С точки зрения Юнга, конечная цель жизни человека — полная реализация «Я», становление единого, неповторимого и целостного индивида, но этой цели достигают только самые способные, высокообразованные и имеющие досуг люди.

В гуманистической психологии творчество признается чертой, потенциально присутствующей во всех людях от рождения. У творческих людей потребность в самоактуализации может доминировать, несмотря на голод, жажду и угрозу жизни [9]. Лишь одарённые люди достигают реализации своего потенциала (примерно 1 % популяции), самоактуализации остальных мешает незнание своего потенциала и т. п.

Согласно теории Роджерса все люди от рождения обладают неограниченным потенциалом для самосовершенствования, а важнейшим мотивом жизни является актуализация своих лучших качеств, но для

В рамках личностного подхода главное внимание уделяется мотивационным, эмоциональным и другим характеристикам одарённых людей.

этого человек должен иметь возможность полноценно функционировать. Он установил пять основных личностных характеристик полноценно функционирующих людей: открытость переживанию, экзистенциальный образ жизни, доверие своему Я, эмпирическая свобода и креативность. Для развития такой творческой личности, порождающей творческие продукты и творческий образ жизни, необходима безопасная поддерживающая среда.

Проблемы одарённости затрагиваются в большинстве теорий личности. В этих исследованиях, помимо изучения индивидуальных случаев, используются тесты и опросники, измеряющие личностные характеристики: открытость новому, предпочтение сложности,

увлеченность задачами, любознательность, независимость, уверенность в себе, устойчивость, нонконформизм, — наличие которых увеличивает вероятность творческих достижений [17].

Анализ более 100 научных публикаций позволил выделить 25 наиболее валидных признаков одарённости школьников: 12 из них относились к когнитивной одарённости, 9 — к личностной и 4 — к социальной одарённости [18]. В число личностных характеристик входили следующие: любознательность, широта и устойчивость интересов, чувствительность, эмоциональность, энергичность, способность к напряженной работе, блестящее чувство юмора, перфекционизм. Одарённые дети улавливают и понимают больше информации, чем другие в тех же условиях, и атрибутируют происходящее на свой счет. Это влечет за собой большую уязвимость, порождаемую повышенной чувствительностью. Завышенные личностные стандарты и чувство неудовлетворенности, возникающее если результаты оказываются хуже ожидаемых, также увеличивают уязвимость одарённых детей. Другая особенность одарённых состоит в том, что они не умеют справляться с неудачами — из-за того, что они почти во всех своих начинаниях добиваются успеха.

Особенно пристально изучаются потребностно-мотивационные характеристики одарённых детей. Так, например, А. М. Матюшкин считает познавательные потребности наиболее общей характеристикой одарённого ребенка [10]. Он противопоставляет два вида активности: адаптивный, обеспечивающий приспособление и базирующийся на мотивации достижения, и продуктивный, основа которой — познавательные потребности, процесс удовлетворения которых осуществляется как поиск, направленный на открытие и усвоение нового [11].

По данным В. С. Юркевич, одарённые дети с раннего возраста отличаются от своих сверстников опережением возрастного развития познавательной потребности и широтой познавательных интересов.

Попытку интеграции разнородных представлений о личностных факторах одарённости представляет выдвинутая С. М. Мун концепция личностного таланта, который понимается как исключительная способность человека к выбору и достижению трудных жизненных целей, соответствующих его собственным интересам, способностям, ценностям и условиям жизни. Для такого таланта необходимы знания: самого себя, психологии и окружающего жизненного контекста (микро- и макроуровня) — и умения: саморегуляции и принятия решения на разных уровнях и в разных областях личной жизни.

В личностном подходе к проблеме одарённости широко представлены развивающие программы и тренинги, цель которых — формирование или изменение различных личностных характеристик: мотивации, эмо-

ций, самооценки. Однако вопросы о том, какие личностные особенности являются оптимальными для развития способностей и одарённости, как они меняются с возрастом и в процессе обучения, всё ещё слабо изучены. Наиболее эффективными оказываются программы формирования личностных качеств, включающие воздействие и на когнитивное развитие детей.

В последнее время происходит стремительное сближение когнитивного и личностного подходов к изучению одарённости. Одарённость всё чаще рассматривается как феномен, присущий личности в целом, однако на эмпирическом уровне составляющие одарённости все еще изучаются изолированно из-за отсутствия адекватных исследовательских технологий.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ОДАРЕ́ННОСТИ

В образовательном подходе одарённость рассматривается преимущественно с точки зрения внешних влияний, в том числе организованного обучения. В современных образовательных развивающих программах для одарённых учащихся основным принципом становится соответствие условий воспитания и обучения особым познавательным потребностям и возможностям таких детей. Было установлено, что традиционное обучение повышает потенциал одарённости до определенных пределов, за которыми наблюдается негативный эффект, усиление тенденции приверженности общепринятым способам решения задач.

Многие одарённые учащиеся способны самостоятельно управлять собой и справляться со своими проблемами в условиях традиционного обучения, однако при этом не происходит полного раскрытия их потенциала. Это в свою очередь может привести к торможению развития ребенка, что не сразу обнаруживается на общем фоне, а обращает на себя внимание лишь после значительного снижения результатов.

Дж. Фримен отмечает, что непохожесть на других заставляет одарённого ребенка скрывать свои способности, быть «как все», а это тоже не способствует его развитию [18]. Кроме того исследовательницей было установлено, что окружение оказывает на развитие одарённых детей большее влияние, чем на обычных детей, то есть чем выше способность ребенка впитывать воздействия окружения, тем больше у него потребность в соответствии этого окружения своим возможностям.

Несмотря на доказательства того, что одарённые дети нуждаются в обучении, отличающемся от обычно принятого в школе, в большинстве стран господствует директивное обучение, которое исходит из закономерностей познания, а не индивидуальности ученика. Усложнение, ускорение и углубление — это совсем не то, что нужно этим детям, так как в этом случае информационный поток также задается извне,

независимо от субъекта познания, и лишь рассчитан на более высокие способности к обучению.

В современной науке пересмотрен взгляд на одарённых детей как на редкое явление в массовой школе и признаны многообразие индивидуальных разли-

В образовательном подходе одарённость рассматривается преимущественно с точки зрения внешних влияний, в том числе организованного обучения.

чий среди одарённых учащихся, необходимость их выявления и учета. Растет признание права одарённых детей на обучение, учитывающее высокий уровень их умственного развития и любознательности.

Обучение одарённых детей требует объединения всех подходов к изучению одарённости. Различные способы объединения этих подходов представлены в зарубежных многомерных моделях одарённости, ориентированных на практику образования.

МНОГОМЕРНЫЕ МОДЕЛИ ОДАРЕ́ННОСТИ

Трехкомпонентная модель одарённости.

В основе большинства зарубежных программ обучения одарённых детей лежит «Трехкольцевая концепция одарённости» американского психолога Дж. Рензулли, согласно которой «одарённость определяется взаимодействием трех основных кластеров человеческих качеств: общих интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, высокого уровня креативности и увлеченности задачей. Одарёнными и талантливыми признаются дети, обладающие этой композицией качеств или способные их развить и приложить в любой потенциально ценной области человеческой деятельности». Такое определение относит к одарённым значительно больше детей, чем их определяют по достижениям и тестам интеллекта, так как креативность и увлеченность задачей тесты не определяют.

Дж. Рензулли разделяет два типа одарённости: школьную (способность к учению) и творчески продуктивную. Школьная одарённость в большей степени связана с аналитическими способностями, компетентностью и хорошей успеваемостью в школе. Она стабильна и легко определяется с помощью тестов, что позволяет отбирать детей, обладающих такой одарённостью, в специализированные школы и классы повышенной сложности. Творчески продуктивная одарённость связана с развитием оригинальных идей, продуктов и целых областей знания. Такая одарённость не может проявляться постоянно, для неё характерны периоды пиков и спадов, которые тоже важны для творчества, обеспечивая возможность рефлексии, восстановления и накопления энергии для последующих усилий. Кроме

того, творческая одарённость зависит от специфики той деятельности, в которой она проявляется.

Для развития этого вида одарённости предлагается модель «триады обогащения», заключающая в себе комплекс методов стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития их учебных интересов, повышения успешности учебы, интеграции учебных способов деятельности в разные области школьной программы. Цель обучения — предоставить широкий выбор видов обогащенного обучения потенциально одарённым детям, которыми признаются все дети, проявляющие интерес к обучению новым мыслительным умениям и исследуемым темам. Примерно половина детей отбирается с помощью тестов интеллекта, другая половина — на основе интересов самих детей, рекомендаций их учителей, родителей и одноклассников. Обязательной частью обучения является тщательное накопление информации о каждом ученике с акцентом на его сильные стороны, а полученные данные используются при построении индивидуальных планов обучения. Эта информация собирается в «Портфель талантов», состоящий из трех разделов: «Интересы», «Способности» и «Предпочитаемые стили обучения». Дети под руководством учителей и психологов активно участвуют в формировании своего «Портфеля», анализируют свои показатели, учатся познавать себя, принимать решения, организовывать свою деятельность.

Структурные модели одарённости с включением социальных факторов. По мнению Ф. Монкса, модель одарённости Дж. Рензулли недостаточно отражает взаимодействие внутренних и внешних влияний на процесс развития ребенка [18]. К триаде личностных особенностей Ф. Монкс добавил триаду наиболее значимых социальных факторов: семью, школу, сверстников, во взаимодействии с которыми происходит развитие способностей, социальной компетентности, ценностных ориентаций, стиля атрибуции успеха и неудачи. Выявлять одарённых детей необходимо как можно раньше с целью развития их одарённости, профилактики и коррекции нарушений этого развития. При этом важно оценивать не только наблюдаемые и диагностируемые показатели, но и то, в каких условиях развивался ребенок. Динамическое взаимодействие между индивидом и окружением носит настолько сложный характер, что ранняя идентификация одарённости детей и обеспечение им условий для развития не гарантируют выдающихся достижений. Самое большое, что могут сделать педагоги и психологи для таких детей, — это на каждом возрастном этапе или этапе обучения создавать условия, отвечающие их способностям и потребностям в развитии и обеспечивающие им чувство безопасности и уверенности в себе.

Модель А. Танненбаума нередко называют психосоциальной, потому что она основана на классификации талантов по критерию потребности в них обще-

ства. Общество, по его мнению, испытывает необходимость в одних талантах, считает избыточными другие, удовлетворяет свои потребности в третьих, а четвертые вообще расценивает как аномальные. Выдающийся успех требует взаимодействия пяти факторов: высочайшего уровня общего интеллекта, высоких специальных способностей, определенных личностных характеристик (преданность делу, эмоциональная стабильность, способность к преодолению трудностей), окружения (семья, школа, общество) и счастливого стечения обстоятельств. Неудача может быть обусловлена дефицитом одного из факторов.

«Теория случайного совпадения» Д. Фелдмана построена на ретроспективном анализе развития Моцарта в детском возрасте и синтезе других теорий. В ней выделены:

1) биологические качества, обусловленные и обусловленные генетически;

2) индивидуально-психологические качества, включающие общие и специальные способности, личностные особенности (по А. Танненбауму), функции исполнения и планирования в триархической модели интеллекта Р. Стернберга, многочисленные интеллекты Х. Гарднера, эмоциональные характеристики (например, необычная чувствительность);

3) ближний контекст — непосредственное окружение, включающее гигиену, питание, заботу и качество окружающей среды;

4) промежуточный контекст — структура семьи (количество детей, порядок рождения, семейные традиции), медицинское обслуживание;

5) культурный и социально-экономический контекст;

6) счастливое совпадение всех факторов.

Каузальные модели одарённости. Приведенные выше модели одарённости рассматривают её в статичном состоянии. Попытка представить не только исходные предпосылки и их результат, но и сам процесс оформления способностей представлена в модели канадского психолога Ф. Ганье. Он предлагает разделить понятия одарённости как потенциала и таланта как его реализации. Одарённость — это наличие и использование в какой-либо области нетренированных и спонтанно выражаемых естественных способностей, уровень которых соответствует верхней границе возрастной нормы. Талант — это выдающееся мастерство или развитые в ходе систематического учения способности, умения, знания в определенной области деятельности, если успехи индивида соответствуют достижениям лучших среди сверстников, обучающихся или взрослых, задействованных в данной области. Таланты, по мнению Ф. Ганье, постепенно появляются в процессе преобразования способностей в хорошо освоенные и систематически развитые умения. Талант обязательно подразумевает наличие высоких естественных способностей (но эти способности могут так и не развиться в таланты).

Развитие таланта проявляется тогда, когда ребенок включается в систематическую деятельность, на это развитие могут влиять два типа «катализаторов»: внутриличностные и внешние. Внутренние — мотивация, наследственное предрасположение к определенным способам поведения, приобретенные стили поведения (личностные характеристики и позиции). Внешние — влияние среды на макро- (географический, демографический, социальный) и микроуровне (размер семьи, личность воспитателей, стиль воспитания, социально-экономический статус), программы обучения и важные события жизни.

Другой вариант каузальной модели одаренности представляет Мюнхенская концепция одаренности. По мнению авторов этой концепции, определение одаренности не является самоцелью, а необходимо для решения важного практического вопроса: как выявить учащихся, потенциал которых не востребован в условиях массового обучения, ориентированного преимущественно на возраст детей, а не на их возможности и потребности. Одаренность, по их мнению, это высокий (по сравнению с референтной группой) индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал выдающихся достижений в одной или нескольких сферах деятельности.

Согласно модели, важнейшие факторы одаренности — это когнитивные способности и личностные характеристики одаренных индивидов (предикторы одаренности), а также условия социального окружения. Основные когнитивные способности включают в себя интеллект (вербальные, невербальные, математические, технические и другие способности), креативность (дивергентные мыслительные процессы и дивергентно-конвергентные стили проблемного мышления), социальную компетентность, музыкальные (художественные) психомоторные способности. Наиболее значимыми личностными предпосылками одаренности признаются особенности мотивации достижений, Я-концепции, познавательных стилей, стратегий преодоления стресса, эмоционально-волевой регуляции. Эти факторы играют роль внутренних модераторов процесса когнитивного развития и достижения успехов. Внешними модераторами этого процесса являются особенности ближнего и дальнего окружения: образование родителей и их отношение к одаренности детей, количество и порядок рождения детей в семье, психологический климат в семье и школе, события жизни, успехи и неудачи, природные, социальные, национально-культурные особенности. Особенно важным признается соответствие условий воспитания и обучения потребностям одаренных детей.

Каузальные модели по сравнению со структурными моделями стали шагом вперед в изучении одаренности и влияния различных компонентов на её развитие. Однако они также не лишены недостатков: постулируемая в этих моделях независимость проявлений одаренности в разных сферах деятельности препятствует пониманию общих закономерностей её развития; не-

правомерно противопоставление общих способностей (интеллекта, креативности) специальным способностям; признаками одаренности выступают только способности, а другие личностные свойства рассматриваются лишь как катализаторы или ингибиторы.

Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта // *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 111—131.
2. Айзенк Г. Ю., Кэмин Л. *Природа интеллекта. Битва за разум! Как формируются умственные способности*. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
3. Богоявленская Д. Б. *Психология творческих способностей*. М., 2002.
4. Галкина Т. В., Алексеева Л. Г. *Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей*. М.: Наука, 1991. С. 170—177.
5. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. *Творчество и преодоление стереотипов*. СПб., 1994.
6. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. *Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии*. 1999. № 2. С. 101—111.
7. Дружинин В. Н. *Психология общих способностей*. 3-е изд. СПб.: Питер; Питер Пресс, 2007. 358 [4] с.
8. Лейтес Н. С. *Возрастная одаренность и индивидуальные различия*. М.: МОДЭК, 1997. 448 с.
9. Маслоу А. Г. *Мотивация и личность: пер. с англ.* 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 351 с.
10. Матюшкин А. М. *Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29—34.
11. Матюшкин А. М. *Мышление, обучение, творчество*. М.: МПСИ, 2003. 720 с.
12. *Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд [и др.]; под общ. ред. Р. Стернберга*. СПб.: Питер, 2002. 272 с. (*Мастера психологии*).
13. Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. *Психогенетика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности и направлению «Психология» / под ред. И. В. Равич-Щербо*. М.: Аспект Пресс, 1999. 445 с.
14. *Рабочая концепция одаренности / авт. коллектив: Д. Б. Богоявленская (отв. ред.), В. Д. Шадриков (науч. ред.) [и др.]; Мин-во образования Рос. Фед.; Фед. целевая программа «Одаренные дети»*. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 92 с.
15. Стернберг Р., Григоренко Е. *Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской*. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 111—127.
16. Торшина К. А. *Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии*. 1998. № 4. С. 123—135.
17. Шмелев А. Г. *Психодиагностика личностных черт*. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
18. Щепланова Е. И. *Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дис. ... д-ра психол. наук*. 19.00.01. М., 2006. 311 с. РГБ ОД, 71:07-19/2.