

---

---

М. Л. БАГРАМЯНЦ

## **ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Известно, что проблема личности является важнейшей проблемой социальной философии. Раскрытие же сущностных характеристик личности в первую очередь предполагает изучение социальной среды, так как вне такой среды нет личности вообще.

Анализ понятия «среда» позволил выделить такие концептуальные компоненты: общественные отношения, пространственно-временное тело бытия человека, целостный мир, средство самоопределения человека, пространство поведения человека, сфера, производная от социальных процессов, средство самовыражения человека, набор раздражителей.

В соответствии с целями статьи наш интерес сосредоточен на вопросах влияния среды на когнитивное и мотивационно-личностное развитие одаренных детей, закономерностях и механизмах ее действия на них, а также социального взаимодействия. Важность рассмотрения этих аспектов не вызывает сомнений у большинства ведущих теоретиков и практиков в области теории одаренности. В этой связи С. Такакс справедливо замечает, что «...опыт привел многих ученых к необходимости пересмотреть общепринятые критерии в определении детской одаренности и тщательно изучать среду, в которой развивается тот или иной ребенок»<sup>1</sup>.

В анализе взаимодействия человека и среды выделяется несколько подходов. Один из них представлен сторонниками рефлексивной теории (В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов, И. П. Павлов и их последователи), которые понимали взаимодействие человека с окружающей средой как приспособление или уравнивание организма со средой путем образования нервных связей, которые диф-

---

<sup>1</sup> Takacs, C. They don't get gifted until 4<sup>th</sup> grade: what parents can do until then // Roeper Review. 1982. № 4. P. 44.

ференцируются, сохраняются, угасают или повторно возбуждаются в ответ на раздражение внешнего мира.

Этот подход был хронологически первым. Его сменили взгляды на процесс взаимодействия человека со средой как на энергетический взаимообмен. В воздействиях среды Е. А. Аркин, к примеру, выделяет ряд факторов (физических, химических, социальных, гигиенических и др.), которые формируют силы личности, дают ей направление развития. Это направление определяется характером среды, хотя возможны случаи, когда человек своей энергией сможет направлять влияние внешних раздражителей, но «это в каждом конкретном случае зависит от многочисленных переплетающихся условий, часто совершенно недоступных нашему предвидению»<sup>2</sup>. В рамках этого направления человек продолжает приспосабливаться к воздействиям внешней среды, хотя появляется идея противодействия со стороны субъекта, то есть ему начинают приписывать определенную, ограниченную с аккумулированной им энергией активность.

Следующий шаг был сделан сторонниками культурно-исторической теории. В плане рассмотрения динамики представлений о среде интерес представляет подход М. Я. Басова. Он сосредоточил свои усилия на изучении взаимодействия личности с социальной средой. Среда понималась им как экологически значимые для организма стимулы. Человек сам порождает свою среду – объективный, не зависящий от сознания мир труда и культуры. Среда как набор раздражителей, выполняющих функцию детерминант поведения, бывает трех видов: 1) абиотическая; 2) экологически валидная и 3) социокультурная. Последняя – это созданные человеком продукты материальной и духовной культуры как результат интеллектуального и практического общения с окружающим миром.

Ключевыми вопросами учения о среде Л. С. Выготского выступали следующие три аспекта: 1) роль среды; 2) своеобразие человеческой среды; 3) ее изменчивость и относительность для ребенка. Среда определяет развитие ребенка как общественного существа. Она является всепроникающей и динамичной. Среда не может быть проанализирована без «анализа тех конкретных отношений, в

---

<sup>2</sup> Аркин, Е. А. Личность и среда в свете современной биологии. Л., 1927. С. 216.

которые вступает ребенок со средой»<sup>3</sup>. Единицей, посредством которой осуществляется взаимодействие ребенка со средой, выступает «переживание». Через «переживание» и оказывается влияние среды на ребенка. Само же развитие ребенка под влиянием среды, когда происходит приспособленческая форма поведения, которая преобладает на ранних этапах развития ребенка, постепенно становится более сложным, опосредованным благодаря выработке у ребенка умения пользоваться предметами окружающего мира как орудиями или знаками. Таким образом, развитие высших психических процессов, как и личностное развитие ребенка, происходит под влиянием и при активном взаимодействии с социальными условиями (средой).

Влияние среды на когнитивное развитие стало предметом исследования Ж. Пиаже и его последователей. Поскольку акцент в этих работах делается на развитие индивида, то социальный мир может быть построен только на фундаменте, образованном активностью индивида и его развитием. Когнитивное развитие под влиянием среды происходит в результате «когнитивного конфликта» или «социокогнитивного конфликта». Последнее трактуется как обсуждение проблемы ровесниками, взгляды которых на нее различны. Причем, влияние среды на развитие интеллекта ребенка является прогрессивным процессом: проходя определенную последовательность стадий в определенном порядке, оно не может привести к возврату к более ранней стадии развития. Еще одной особенностью рассматриваемой теории является упоминание о полезности социального взаимодействия только между сверстниками. Взаимодействие должно быть равным, считает Ж. Пиаже, иначе ребенок принимает на веру информацию взрослого без когнитивного воспроизведения, которое является жизненно важным. «Критическое отношение рождается из дискуссии, а дискуссия возможна только между равными»<sup>4</sup>. В связи с последним замечанием полезно вновь обратиться к трудам Л. С. Выготского, который уделил достаточно внимания роли социальных взаимодействий в ин-

---

<sup>3</sup> Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1987. С. 89.

<sup>4</sup> Piaget, J. The origins of intelligence in children. N. Y.: International University Press, 1952. P. 409.

теллектуальном развитии ребенка и, подобно Ж. Пиаже, признавал ее очень важной. Однако эти две теории различны в представлении взаимодействия социального и индивидуального. Наиболее существенны 3 различия в теоретических позициях Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Первое различие состоит в том, что, согласно Ж. Пиаже, развитие наиболее вероятно тогда, когда индивид действует самостоятельно в отношении среды и получает от нее информацию, противоречащую его существующему взгляду на мир. Для Л. С. Выготского индивидуальная и социальная деятельность неразрывны. Второе различие – это направление развития. Для Ж. Пиаже оно всегда происходит вперед. Л. С. Выготский в некоторых работах указывает на равную возможность регресса в ситуациях, социальный контекст которых к этому предрасполагает. И, наконец, развитие, по Л. С. Выготскому, возможно и под влиянием взрослых.

Один из представителей интеракционизма – Дж. Мид – предлагает собственную модель взаимоотношения личности и среды. Концепция Дж. Мида, которую именуют «символическим интеракционизмом», или «теорией речевого поведения», ориентируется на «исследование процессов поведения отдельных индивидов в условиях сотрудничества между ними»<sup>5</sup>. Согласно этой концепции, среда является формирующей силой, поскольку должны быть другие «Я», если мы хотим, чтобы было наше собственное. Именно взаимодействие «Я» и «других» и образует социальную реальность, которая является определяющей для развития человека по сравнению с физическими объектами со свойственной им пассивностью. Психологическую основу взаимодействия составляет система символов, которые определяют весь набор социальных отношений, культуры, то есть человек обитает в мире символов, составляющих знаковые ситуации. Смысл самого взаимодействия распознается в процессе осуществления совместной деятельности через постановку целей путем выполнения определенных действий и операций, что и составляет предмет анализа Дж. Мида. Таким образом, здесь явно преувеличена роль взаимодействия как основного условия существования и развития индивида. Причем это

---

<sup>5</sup> Mead, G. *Mind, self & society*. Chicago, 1934. P. 289.

взаимодействие рассматривается в отрыве от содержания и мотива целостной деятельности, в ходе которой взаимодействие возникает и осуществляется. В то же время категория взаимодействия, по мнению Дж. Мида, способна обобщить богатство психических явлений, выражающих позицию индивида, его внутреннюю установку по отношению к другим людям и социально-культурному контексту общения с ними.

Приведенные теории заложили основы новой социально-генетической психологии взаимодействий, поскольку выдвинули и обосновали положение о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления ребенка. Причем оба процесса являются взаимообусловленными, так как протекают во взаимосвязи и порождают друг друга. Еще одна посылка, содержащаяся в названных теориях, – новая модель обучения, предполагающая видение процесса обучения как совместного действия. То есть акцент переносится с содержания обучения на способы взаимодействия и перед психологами возникает проблема организации эффективных форм учебного сотрудничества детей и взрослых.

Эти положения поставили перед психологами-практиками целый ряд вопросов, которые следовало экспериментально изучить. Проводимые исследования можно разделить на следующие группы: 1) изучение влияния социальных взаимодействий на развитие мышления детей; 2) анализ совместной учебной деятельности педагога и обучаемых; 3) рассмотрение перспектив использования в групповой работе новых информационных технологий.

Для нашего исследования особый интерес представляет первая группа исследований, в которых находят экспериментальное подтверждение положения об эффективности взаимодействий между парами сверстников в процессе решения задач. В этих исследованиях было доказано, что при условии правильно организованной работы по взаимодействию и координации различных точек зрения партнеров, совместно решающих задачи, удается разрешить имеющиеся несоответствия между различным уровнем развития детей, что особенно актуально в связи с особенностями одаренных детей и их отличиями от остальных учащихся. Таким образом, оказывается возможным по-новому взглянуть на проблему индиви-

дуализации обучения одаренных детей в контексте соотношения группового и индивидуального.

Современные исследования подтвердили правильность ряда других положений концепций Ж. Пиаже и Л. С. Выготского о когнитивном развитии как результате влияния среды. Так, данные экспериментальных работ А. Сильверман, Дж. Стоуна, Р. Сиглера, Дж. Мюррей, Д. Муни, У. Мейс и др. подтвердили мнение Л. С. Выготского об эффекте среды, когда регресс так же возможен, как и прогресс. Увеличение числа переменных, включенных в состав среды, согласуется с теорией Л. С. Выготского, который придавал столь существенное значение социально-культурному и историческому контексту взаимодействия. С другой стороны, с обеими теориями согласуется тот факт, что равное взаимодействие приводит к большему развитию и является очень эффективным.

Значительная часть работ современной психологии соответствует предсказаниям теорий Л. С. Выготского, Дж. Мида и Ж. Пиаже и строится с их учетом. Общеизвестным является факт, что постановка ими проблемы социальных взаимодействий и обучения привела к оформлению соответствующего направления современной психологии. В этой связи и применительно к теме настоящего исследования необходимо обратить внимание на теории, выполненные в несколько иных традициях.

А. Н. Перре-Клермон продолжила анализ влияния среды в личностном развитии. Она определяет социальные взаимодействия как основу для создания новых когнитивных образований. Ближайший этап развития ребенка зависит от ситуации взаимодействия как коммуникативно-знаковой среды. Источником развития ребенка выступает взаимодействие ребенка и взрослого, а форма этого взаимодействия выводится из рефлексивно-содержательного анализа, который направлен на трансляцию образцов, схем, установок и др.

В исследованиях среды заметное влияние оказали идеи холизма (целостности). Основатель холистической системы индивидуальной психологии А. Адлер подчеркивал необходимость понимания каждого человека как интегрированной целостности в рамках социальной системы (среды). Он полагал, что каждый человек мотивирован целью превосходства и овладения средой. Стремление к превосходству коренится в эволюционном процессе постоянного

приспособления к окружающему. «Если бы это стремление не было врожденным для организма, ни одна форма жизни не могла бы сохраниться. Цель овладения средой более совершенным образом, которую можно назвать стремлением к совершенствованию, характеризует также развитие человека»<sup>6</sup>.

Интерес представляют и исследования, посвященные изучению факторов семейной социализации ребенка в его мотивационно-личностном развитии, причем набор этих факторов достаточно широк. Это и соотношение возрастов, и общее количество детей в семье, и их пол, и близость по возрасту к брату, сестре, и позиция родителей, и отсутствие отца, матери, кто в семье может заменить недостающего родителя, и, наконец, воспитательные установки родителей. Так, Б. Заззо изучала семейную социализацию в различной социальной среде. Ей удалось выявить зависимость между развитием ребенка и уровнем социальной среды, и зависимость эта увеличивается с возрастом. «У подростков из социокультурной среды высокого уровня самоутверждение выражается более отчетливо, у них обнаруживается желание выделиться по отношению как к сверстнику, так и взрослым. Они более активно отстаивают свою моральную независимость, в то время как подростки из среды менее высокого социокультурного уровня особенно сильно отстаивают свою практическую независимость»<sup>7</sup>. Таким образом, социальная среда не исключает наличие возрастных особенностей развивающейся личности, однако влияет на темп развития и форму проявления этих особенностей.

Проанализированные исследования позволили сформулировать следующие положения: взаимодействие человека с окружающей средой обусловлено двумя встречными тенденциями, а именно изменениями внешней среды под влиянием деятельности человека и изменениями самого человека под влиянием среды, что находит отражение в особенностях психики. Механизм взаимодействия человека и среды может быть представлен следующим образом: в результате взаимодействия индивида с окружающими его условиями оформляется особая, как бы промежуточная реальность, образ,

<sup>6</sup> Adler, A. Praxis und Individualpsychologie. Munich, 1930. P. 39.

<sup>7</sup> Заззо, Б. Дифференциальный анализ самооценки у ребенка и подростка / Мат. XXVIII Международного конгресса психологов. М., 1996. С. 108.

в котором представлены различные компоненты социальной среды (идеологические, экономические, технические, познавательные, социокультурные и мотивационные). Под влиянием этого образа ребенок и развивается. То есть тип развития ребенка складывается в соответствии с образом жизни, который предоставляет среда: социально-экономические условия семьи, уровень и особенности социокультурного развития среды жизнедеятельности, предоставляющие возможности развития. Однако путь личностного развития каждого человека строго индивидуален и зависит от многих факторов.

Вообще вопрос о роли среды в процессе социализации является одним из ключевых в психологии одаренности. При этом разработчики программ обучения и развития одаренных детей имеют в виду следующие положения. Согласно приводимым данным, проблемы социализации относятся к числу наиболее трудноразрешимых для одаренных детей. По данным Р. Rowlands, большинство одаренных детей имеет негативную Я-концепцию<sup>8</sup>. Именно поэтому в ряде программ предусмотрен акцент на социальное окружение с повышенным вниманием к семейной среде (например, труды К. А. Хеллера, К. Перлета). Признавая, что макросреда (общественная, «широкая») оказывает серьезное влияние на развитие одаренных детей, специалисты тем не менее уверены, что именно семья как компонент микросреды обеспечивает конкретизацию этого влияния, выступает тем условием, которое организует усвоение норм и требований общества, доносит до ребенка задачи, выдвигаемые общественной средой, и реализует их. Так, согласно Д. Б. Эльконину, «из внешне однородной среды каждый индивид активно избирает одни и отвергает другие ее элементы, в результате чего внутри общей среды для каждого человека складывается индивидуальная, личная среда»<sup>9</sup>. Та часть социального окружения человека, с которой он активно взаимодействует, – микросреда, или непосредственное взаимодействие (по Л. С. Выготскому), выступающая в виде конкретных условий жизни человека и того близкого круга людей, с которыми он поддерживает контакты, непосредственно воздействующие на личность. В исследованиях Р. Перона было установлено, что дети в основном усваивают сис-

---

<sup>8</sup> Rowlands, P. *Gifted children & their problems*. London: J. M. Dent., 1974. P. 94.

<sup>9</sup> Эльконин, Д. Б. *Детская психология*. М., 1960. С. 7.



тому ценностей своей семьи. Эти данные были получены в результате сравнения влияния различных социоэкономических и социокультурных сред на развитие у детей систем ценностей. С возрастом усиливается влияние среды, однако навыки общения и выстраивания системы отношений с другими людьми закладываются в семье во взаимодействии детей с родителями и, что чрезвычайно важно, с братьями и сестрами.

Другие исследователи (П. Массен, Дж. Конджер и др.) экспериментально доказали, что экономический и образовательный уровень микросреды определяет уровень интеллектуального развития ребенка.

Целый ряд исследователей (Т. А. Думитрашку, А. Anastasy, L. Belmont, F. Marolla, J. Blake, H. Breland, M. Storfer, M. Wagner, H. Schubert, R. Zajonc, H. Marcus, G. Marcus и др.) подтвердил, что для когнитивного развития детей значимыми оказываются такие формальные характеристики среды, как ее размер и порядковый номер рождения ребенка. Что касается размера семьи, то здесь наблюдается эффект снижения уровня интеллектуального развития детей с увеличением их числа. Эффект же очередности рождения проявляется в том, что с повышением порядкового номера рождения снижаются интеллектуальные показатели, за исключением последнего ребенка. Оба эффекта надежно воспроизводятся независимо от национальной, культурной, географической принадлежности детей, их возраста, типа местности. А предполагаемые причины следует искать во внутрисемейной среде или, конкретнее, в интеллектуальной среде семьи.

Имеются данные о влиянии семьи на гендерную социализацию. Причем в литературе приводятся факты как положительного, так и отрицательного свойства. Речь идет, в частности, о барьерах, которые создают институты социализации, в том числе семья и школа, на пути реализации одаренности женщин. Для объяснения феномена «исчезающей одаренности» (S. R. Olshen) «необходимы многофакторные модели, которые учитывали бы биологические и психологические особенности женщин, а также социальные детерминанты, влияние семьи, школы, стереотипов половых ролей<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Olshen, S. R. The disappearance of giftedness in girls: an intervention strategy // Roeper Rev. 1987. № 9. P. 251–254.

Известны и другие примеры негативного влияния среды на развитие одаренных детей. В частности, в результате исследования 113 высокоодаренных младших школьников, проведенного в Чикаго L. Leaverton, S. Herzog<sup>11</sup>, было установлено, что их самооценка ниже, чем у трети сверстников, а социальная уверенность – чем у четверти. Причины отрицательного самовосприятия, по мнению исследователей, следует искать в психодинамике их отношений с родителями, которые предъявляли к детям слишком высокие стандарты, соответствовать которым оказалось непосильным для одаренных детей. Общеизвестны и примеры негативного воздействия на одаренных детей эмоционального климата в школе, неприятия их учителями и окружающими как следствия их «особенности».

В других исследованиях (J. Freeman, M. C. Ward) было обнаружено негативное влияние взаимодействия детей и родителей на развитие интереса и способностей детей. Объяснение заключалось в социальном окружении и принадлежности к определенному классу. Выяснилось, что английские матери в рабочих семьях не стимулировали познавательное развитие их одаренных детей в отличие от семей среднего класса. В негритянских семьях поведенческие модели, характеризующие ребенка как одаренного, воспринимались негативными, не принимались и подавлялись наказанием. Как следствие, доля одаренных детей в семьях среднего и высшего классов оказалась гораздо выше.

Оценивая роль среды с точки зрения ее воздействия на одаренных детей, следует признать, что она способствует процессу их психического (познавательного и личностного) развития. Именно поэтому термин «развивающая среда» (РС) вполне уместен и в целом адекватно отражает суть процессов социального взаимодействия и направление, которое оно придает развитию. При этом важно отметить, что под развитием понимается, согласно точке зрения отечественной психологии, сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Б. Т. Ананьев и др.). Общими ха-

---

<sup>11</sup> Leaverton, L., Herzog, S. Adjustment of the gifted child // Journal for the Education of the Gifted. 1979, Spring. № 2(3). P. 149–152.

рактиками развития, по Л. И. Анцыферовой, являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения<sup>12</sup>. В этой связи следует подчеркнуть, что социальное взаимодействие, как указывает А. Н. Поддьяков<sup>13</sup>, может быть представлено не только как поддерживающее и помогающее, но и как противодействующее, тормозящее и замедляющее процесс обучения и развития. Тем не менее помощь и противодействие являются двумя взаимосвязанными типами социального взаимодействия, по-разному меняющими направление процесса познавательного и личностного развития одаренного ребенка, закономерности этого процесса, его структуру и результаты, но их взаимодействие и составляет суть процесса развития. Соответственно они должны быть осмыслены и транслированы в программы для одаренных детей с позиции поиска их конструктивных возможностей в плане развития. При этом не следует забывать, что эти программы не должны строиться на апологетике социального начала в одаренном ребенке либо основываться на отдельно взятом аспекте развития. Необходим учет всех особенностей целостной биосоциальной природы человека и взаимовлияния этих уровней друг на друга. С этой целью программы для одаренных детей должны основываться и на достижениях естественных наук в решении вопроса о соотношении биологического и социального в природе человека, результатах интегративных биолого-гуманитарных исследований. Это и знания законов возрастной психофизиологии и природы индивидуальности, учет половых особенностей протекания высших психических функций. Внедрение этого подхода в практику обучения и воспитания одаренных детей поможет преодолеть тенденцию к усреднению взглядов на личность одаренного ребенка, создает условия для адекватного развертывания заложенных в одаренном ребенке программ мозгового развития и формирования среды, подходящей для реализации индивидуальных его возможностей.

---

<sup>12</sup> Анцыферова, Л. И. Психологическая опосредованность социальных взаимодействий на личность, ее развитие и формирование / Психологические исследования социального развития личности. М., 1991.

<sup>13</sup> Поддьяков, А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. М.: Рос. психол. об-во, 1998.

Возможны различные стратегии выстраивания отношений со средой. Наиболее распространены две: адаптация к среде и организация среды, ее воспроизведение. Первая стратегия предусматривает, что бремя приспособления полностью ложится на одаренного ребенка, оно не разделяется его микросредой. В основе второй стратегии лежит активность одаренного ребенка, направленная на создание, построение системы новых отношений, соответствующих сфер его жизнедеятельности и выявление условий, путей, возможностей дальнейшего развития. То есть усиливается активная роль одаренного ребенка за счет вхождения в число активно воздействующих на общую ситуацию развития новых групп людей. Расширяется разнообразие самостоятельного проявления одаренного ребенка на разных уровнях, в разных формах и видах представленного.

Учет фактора развивающей среды позволяет разрешить многие проблемы одаренных детей, поскольку именно развивающая среда способствует развитию позитивной Я-концепции, концепции творческого конформизма для разрешения конфликта между сохранением независимости и подчинением групповым интересам, уменьшению влияния негативных общественных стереотипов, подавлению поступков, рождающих негативную реакцию окружающих, снятию блокировки творческой энергии одаренного ребенка, оформлению адекватных представлений о себе, мире, поиску своего места в обществе, стимулированию позитивного умственного развития и даже открытию одаренным ребенком своей одаренности.

Отношение ребенка к среде – важнейший аспект его развития. Обеспечить оптимальное психологическое и личностное развитие одаренного ребенка возможно через создание РС, изменение содержания деятельности всех ее субъектов, то есть людей, вступающих во взаимодействие с одаренными детьми: педагогов, родителей, других детей, семейных врачей или педиатров, библиотекарей, социальных работников и т. д.

Л. С. Выготский писал, что социальная среда – вот истинный рычаг воспитательного процесса, а учителю принадлежит «роль управляющего этим рычагом. Но прежде надо: 1) организовать эту социальную среду с точки зрения более сложной, разнообразной и гибкой организации ее элементов как входящих в единое целое, не

непримиримых; 2) создать ситуацию социального развития, которая способствовала бы решению поставленных перед учащимся задач. Условие – трехсторонняя активность ученика, учителя и заключенной между ними социальной среды»<sup>14</sup>.

Закономерно предположить, что психолог может выполнять функцию организатора, создателя РС. Работа по созданию РС для одаренных детей должна стать одним из важных и актуальных направлений его деятельности.

Содержание этой работы определяется решением следующих задач: разработать и апробировать систему мер, направленных на улучшение социальной среды одаренных детей (климата в семье, школе, условий обучения, отношений со сверстниками и т. п.); развить творческие умственные параметры интеллекта наряду с его рассудочным уровнем; повысить компетентность ребенка в любой области деятельности; обеспечить оптимизацию процесса социализации детей и преодоления возможных трудностей в их социальной адаптации; способствовать развитию адекватной Я-концепции и самоуважения, плодотворного отношения к учебе, к себе и своему окружению; сформировать и развить социальные навыки и способность понимания других людей и чуткого отношения к ним; помочь овладеть умениями и навыками в решении возникающих у ребенка проблем.

Основные направления работы психолога по созданию РС – это работа с педагогами одаренных детей и самими одаренными детьми. Если обобщить все функции, которые выполняет психолог не по видам его деятельности, а по содержанию его работы, то может получиться такой перечень: образовательно-мировоззренческая (расширение знаний), воспитательно-мобилизующая (гуманизация субъектов образовательного процесса), жизненно-практическая (формирование установки на использование рекомендаций психологов в жизни), профессионально-прикладная (обеспечение профессионального роста) и развивающая (целенаправленное общее развитие).

Взять, к примеру, воспитательно-мобилизующую функцию, которая связана с развитием у детей и взрослых культурной, гумани-

---

<sup>14</sup> Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 192.

тарной позиции и соответствующего способа мышления и мировоззрения. Основными характеристиками этой позиции являются: субъективное, авторское отношение, выражающееся в отсутствии претензий на абсолютную истинность; ценностное отношение, предполагающее не отстраненное созерцание, а живое, активное участие в любой ситуации, способность к использованию всего многообразия средств общения, существующих в культуре.

Из сказанного следует, что важнейшая составляющая деятельности психолога – создание практической психологии педагога одаренного ребенка, в рамках которой окажется возможным совместными с психологом усилиями проектировать РС для каждого ребенка. Эта работа включает в себя в том числе и отбор педагогов для одаренных детей.

В рамках нашей научно-исследовательской и экспериментальной работы по реализации целевых программ «Одаренные дети Ставрополья» и «Непрерывное психологическое образование: детский сад – школа – вуз – послевузовское обучение» была изучена взаимосвязь креативных характеристик учащихся и педагога. Опираясь на выделенные исследователями (Н. А. Аминов, Л. М. Митина и др.) модельные характеристики педагогической одаренности, а также принимая во внимание проанализированный опыт построения нового содержания и типов взаимодействия взрослого и одаренных детей, удалось разработать критерии и принципы отбора педагогов для работы с одаренными детьми, установить степень готовности педагога к созданию РС для одаренных детей. Важный аспект создания РС – помощь педагогам в освоении знаний об особенностях одаренных детей, имеющих различия внутри этой группы детей, о роли социального окружения, видах и типах социальных сред, влиянии особенности личности на развитие одаренности, видах и типах одаренности, диссинхронии в ее развитии, возрастной динамике показателей одаренности, методах идентификации одаренности, программах обучения и развития одаренных детей и особенностях развивающего обучения, методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса.

Психолог может провести работу с педагогом по развитию психодиагностической функции. Эта работа предполагает решение

следующих вопросов: идентификация одаренности, диагностика уровня развития образовательной среды и ее эффективности, типа отношений «педагог – одаренный ребенок», скрытой одаренности, выявление внутренних психологических преград в развитии способностей и личности одаренного ребенка, уровня личностного развития одаренного ребенка и динамики личностного роста, проявление потребности в персонализации и т. д. Согласно данным психологических исследований, уровень развития психодиагностической функции определяется общим «академическим» интеллектом педагога и его высоким социальным интеллектом. В качестве надежного инструмента для школьного психолога выступает разработанная нами карта-профиль одаренного ребенка<sup>15</sup>. Ее заполнение в определенной мере должно помочь практическому психологу и учителю оценить уровень интеллектуального, творческого и двигательного развития ребенка на основе комплексного исследования, включающего применение разнообразных тестов, использование оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями от родителей, данными наблюдений и бесед. При этом надо иметь в виду, что анализ одаренности – достаточно длительный процесс. Его эффективное осуществление может служить ориентиром для ведения школьным психологом консультативной и развивающей работы с учащимися, совместной работы с учителем по определению индивидуальных путей интеллектуального и личностного развития учеников.

В рамках создания практической психологии педагога одаренного ребенка наибольшее распространение приобрели тренинги, направленные на повышение психологической культуры субъектов педагогического процесса (педагогов), развитие самодостаточности, преодоление стереотипности восприятия, мышления и поведения, развитие целостного видения педагогом педагогической ситуации и ее психологической интерпретации, профессионально-педагогического общения, рефлексивной способности и т. д.

Наконец, работа психолога обязательно предполагает помощь педагогам в их контактах с родителями. Ведь родители выступают движущей силой в выявлении и развитии способностей детей.

---

<sup>15</sup> Баграмянц, М. Л. Психология одаренности: теория, эксперимент, практика: учебное пособие / под ред. А. К. Осницкого. М., 2003.

Следует остановиться и на оценке эффективности образовательной среды. В качестве критерия можно рассматривать возможности, которые предоставляет эта среда для удовлетворения и развития потребностей и ценностей одаренных детей.

Возвращаясь к проблематике создания РС, отметим, что это инновационный процесс, о чем свидетельствует анализ имеющегося в России и за рубежом опыта разработки и внедрения программ для одаренных детей. Мы считаем, что создание РС – необходимое условие полноценного интеллектуального и личностного развития одаренного ребенка, так как, с одной стороны, позволяет разрешить наиболее типичные и ярко выраженные проблемы одаренных детей, прежде всего, социоадаптационные (коммуникативная некомпетентность, затрудненность процесса социализации и социальной адаптации, неадекватная Я-концепция и самоуважение, негативное отношение к себе и своему окружению, несформированность социальных навыков и способностей, неумение решать проблемы и др.). С другой стороны, ее создание способствует максимальному развитию и выражению воплощенной в одаренном ребенке уникальности, неповторимости, индивидуальности. Реализацией этой индивидуальности является творчество, уровень развития и проявления которой зависит от личностных качеств и средовых характеристик. Наш собственный опыт позволяет надеяться, что работа в данном направлении создает новые возможности как в изучении феномена одаренности, так и в разработке новых программ развития одаренных детей.