

Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков

Юркевич В.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Обращается внимание на то, что главной проблемой развития одаренных детей, в особенности называемых «вундеркиндами», являются трудности превращения их повышенных умственных возможностей (потенциальной одаренности) в актуальные творческие способности (талант). Автор считает, что ярко развитая познавательная потребность у этих детей чаще всего имеет пассивный характер, превращаясь, по сути, лишь в «накопление знаний», и потому не становится базой для развития таланта. Выдвигается идея о том, что в качестве основной мотивации, необходимой для превращения потенциальной одаренности в талант, следует рассматривать особую «поисковую потребность», которая проявляется уже в раннем возрасте, но под влиянием социума, в том числе и школьного обучения, значительно деформируется и не обеспечивает развитие творческого потенциала. Рассматриваются новый, потребностно-инструментальный подход к развитию и обучению одаренных детей, который способствует сохранению и укреплению поисковой потребности, а также возможности и перспективы сбора доказательной базы для его дальнейшего развития и применения. Статья предназначена для психологов и педагогов.

Ключевые слова: Одаренные дети, внутренняя мотивация, познавательная потребность, практика работы с одаренными детьми, талант.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Разработка методологических оснований для формирования единого национального подхода к определению социальных (в том числе образовательных) практик с доказанной эффективностью».

Для цитаты: Юркевич В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 128—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610>

Need-Based and Instrumental Approach to the Development and Training of Gifted Children

Viktoriya S. Yurkevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

The main problem of the development of gifted children, especially the so-called “prodigies”, are the difficulties of turning their increased mental capabilities (potential giftedness) into actual creative abilities (talent). The vividly developed cognitive need in these children most often has a passive character, turning, in fact, only into an “accumulation of knowledge”, and therefore does not become the basis for the development of talent. As the main motivation necessary for the transformation of potential giftedness into talent, a special “searching need” is considered which manifests itself at an early age, but under the influence of society, including school education, it is significantly deformed and does not ensure the development of creative potential. The article considers a new, needs-based and instrumental approach to the development and training of gifted children, which contributes to the preservation and strengthening of the search need, as well as the possibilities and prospects of collecting evidence for its further development and application. The article is intended for psychologists and educators.

Keywords: Gifted children, internal motivation, cognitive need, practice of working with gifted children, talent.

Funding. The article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021 “Development of methodological bases for the formation of a unified national approach to the definition of social (including educational) practices with proven effectiveness”.

For citation: Yurkevich V.S. Needs-Based and Instrumental Approach to the Development and Training of Gifted Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 128—138. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260610> (In Russ.).

Введение

В настоящее время существуют два основных подхода к работе с одаренными детьми: это метод *обогащения* и метод *ускорения*. Это достаточно отработанные методы, в той или иной мере доказавшие свою эффективность, и психолого-педагогическая литература по этим методам весьма обширна. В последнее время благодаря новым методам обучения (прежде всего «смешанного обучения») появился инклюзивный метод, значительно более эффективный в работе с этой категорией школьников. В этом случае одаренные дети,

даже «вундеркинды», учатся в одном классе с самыми обычными детьми. Понятие «инклюзивное образование» получило совершенно новое значение и с успехом применяется в работе с одаренными детьми.

Однако указанные выше подходы к развитию и обучению одаренных детей не решают главную задачу: развития у них творческой мотивации и на этой основе реальной возможности творческих достижений в будущем. Проблема заключается именно в том, что значительная часть одаренных детей, обладая высоким интеллектом, значительными амби-

циями, часто феноменальным багажом знаний, все же не реализуют себя в творческих достижениях, точнее, их достижения часто не соответствуют их способностям и повышенным ожиданиям родителей и учителей. В этом состоит трагизм грустного афоризма: «Будущее одаренного ребенка часто заключается в его прошлом».

Конечно, часть одаренных детей становятся потом выдающимися и даже гениальными людьми, эти имена на слуху: физики Андре Ампер, Джон Нейман, Эрнест Резерфорд; математики Карл Гаусс, Эварист Галуа, Уильям Гамильтон; психологи Фрэнсис Гальтон, Жан Пиаже, Лев Выготский. Тем не менее это всего лишь небольшая часть одаренных людей.

Чтобы ввести эту проблему в рамки психолого-педагогического контекста, необходимо дать определение двум основным терминам:

«Одаренность» — это высокий уровень развития общих и/или специальных способностей ребенка, в значительной степени влияющих на уровень выполнения деятельности, соответствующей этим способностям. Иначе говоря, одаренность ребенка — это потенциальная характеристика развития ребенка.

«Талант» в статье рассматривается как сложившаяся у индивида система способностей и особенностей личности человека, проявляющихся в его высоких творческих достижениях. В отличие от одаренности это уже актуальная характеристика.

Таким образом, проблема заключается именно в том, что у одних детей с возрастом одаренность становится талантом и, соответственно, проявляется в творческих достижениях, а у других индивидов такой переход не наблюдается. Психолого-педагогическое сообщество столкнулось с этой проблемой при анализе результатов знаменитого Калифорнийского исследования, начатого ровно сто лет назад под руководством известного психолога Луи Термена [18; 19]. В 1921 году он собрал более полутора тысяч одаренных детей с высоким интеллектуальным развитием («проходной балл» по IQ не ниже 140 единиц). За судьбой этих детей наблюдали много лет, закончился этот эксперимент лишь по естественным причинам.

Результаты были, с одной стороны, вполне ожидаемыми, а с другой — ошеломляющими. Как и ожидалось, большинство из бывших одаренных детей стали вполне успешными: высокий социальный статус, хороший доход, много разного рода достижений. Вместе с тем фактически никто из этой большой выборки не стал выдающимся ученым, инженером или даже бизнесменом. При этом два подростка, которые не прошли по баллам IQ в эту группу, стали лауреатами Нобелевской премии.

Следует отметить, что у «термитов» (так их стали называть) был весьма высокий интеллект, у большинства оказались высокий уровень саморегуляции и высокая целеустремленность. Познавательная потребность, которая многими психологами рассматривается как важное условие для развития таланта, была ярко представлена практически у всех этих детей. То же самое можно сказать и о потребности в достижениях. Почему же их творческие достижения не соответствовали уровню их интеллекта и ожиданиям их учителей и родителей? Этот вопрос не раз поднимался в психологии [16; 20].

Для понимания причины этого явления приходится обратиться к особой потребности, которая, казалось бы, «лежит на поверхности», но вместе с тем как самостоятельная потребность практически никем не исследовалась. Есть значительные основания считать, что в качестве обязательного условия будущих творческих достижений выступает особая *поисковая активность*, которая становится внутренней мотивацией для творческой деятельности.

Еще в 1916 году выдающийся немецкий психолог В. Штерн, предложивший измерять одаренность с помощью «коэффициента интеллекта», говорил о том, что основу одаренности составляет «открытость миру», для которой необходима особая поисковая активность [13].

В 1927 году великий английский психолог Чарльз Спирмен, обосновавший представление о едином факторе способностей человека, писал, что психологическим содержанием этого «генерального фактора» может являться так называемая «*mental energy*», т.е. умственная энергия. Из описания можно понять,

что речь в той или иной мере идет именно о поисковой активности [17].

Более полувека тому назад российский ученый Н.С. Лейтес подробно описал четырех одаренных детей, самой яркой характеристикой которых была именно умственная активность [4; 6].

Израильский врач и психофизиолог В. Ротенберг, посвятивший проблеме поисковой активности несколько книг, так определяет эту потребность: «активное поведение, направленное на изменение ситуации или среды (или на изменение субъективного отношения к ситуации)». По его мнению, поисковая потребность обеспечивает активное поведение в неопределенных или противоречивых ситуациях, и потому она становится основой для творчества [7; 8].

Этот же автор показал, что отсутствие поисковой деятельности приводит к разного рода психосоматическим заболеваниям, тогда как активная поисковая позиция способствует, напротив, их исчезновению. В. Ротенберг приводит факты, когда люди во время войны, не прекращавшие поиск выхода из тяжелой, иногда смертельной ситуации, не только выживали, но избавлялись от тяжелых заболеваний. Примеры такого рода приводит и Виктор Франкл, переживший ужасы концлагеря [12].

По М. Селигману, поисковая потребность прямо противостоит пассивной любознательности, погоне за готовым знанием и даже «выученной беспомощности». Особенно важен тот неоспоримый факт, что человеку, действующему по этой потребности, этот поиск доставляет безусловную радость [9].

В книге Кэрол Дуэк, известного американского специалиста по саморазвитию, подробно описываются две разные установки, или позиции людей в жизни: одна — на сохранение, иногда лишь небольшое улучшение того, что уже есть; а другая — ориентация человека на свой рост, на значительные изменения в своей деятельности и, если надо, своей жизни. Установка на сохранение ведет в конечном счете на неудачу в творческой самореализации, а установка на рост, напротив, открывает широкие возможности для творческих достижений, успешной карьеры, создания позитивных взаимоотношений [3].

Нами ранее были описаны две формы познавательной потребности: одна, пассивная, как потребность в получении знаний, другая — активная, как потребность в добывании знаний [14].

Хотя поисковая потребность проявляется у большинства детей еще в раннем детстве, тем не менее по ряду причин, прежде всего социального характера, у многих она значительно деформируется, и прежде всего у одаренных детей. Особенно ярко это явление выступает у одаренных детей с ускоренным типом развития (вундеркиндов). Такая деформированная потребность начинает усиливаться уже имеющуюся у этих детей пассивную любознательность, потребность в прямом накоплении знаний, хотя часть из них все же сохраняет поисковое поведение. Все одаренные дети довольно рано, начиная с начальной школы, уже отчетливо делятся на «кладовщиков знаний» (Б.В. Заходер) и «вопрошателей» (М. Хайдеггер).

Методы

Для решения задачи развития и укрепления поисковой потребности у одаренных детей в процессе обучения нами разрабатывается специальный потребностно-инструментальный метод. Можно выделить три главных принципа рассматриваемого подхода:

1. *Поисковая потребность* — это всегда внутренняя мотивация. *Внутренняя мотивация* — когда человек действует по собственному желанию, по внутренней необходимости вне зависимости от внешних подкреплений, будь то похвала, награда или финансовое поощрение. Более того, еще в 70-е гг. прошлого столетия было показано, что внешние подкрепления значительно ослабляют внутреннюю мотивацию любого типа [15; 16]. Эти данные полностью подтверждают и современные исследования [11].

2. *Развитие поисковой потребности происходит на основе саморазвития* (самовоспитания) *подростка*. Если поисковая потребность была деформирована в детстве (как это случается у большинства детей), ее восстановить, реанимировать может только сам субъект деятельности, а учитель в этой деятельности — только доброжелательный наставник

и компетентный помощник. Хорошо известно, что существует три детерминанты развития любого ребенка: природа (наследственность, гены), среда (семья, школа, общество в целом), но при этом есть еще один важнейший фактор, о котором часто забывают, — это работа человека над развитием самого себя, *самовоспитание*, своего рода жизнетворчество.

В подростковом возрасте значительная часть школьников думает о самовоспитании, даже что-то делает в этом направлении. Результаты редко бывают впечатляющими, однако интерес есть у многих, если не у большинства одаренных подростков. Однако значительная часть подростков, как и все их окружение, считают, что очень важно в школе получить как можно больше знаний, их систематизировать и затем правильно использовать.

Задача педагога в этом случае — способствовать тому, чтобы школьники перестроили, переформатировали свое мышление, поняли, что в конечном итоге знания не цель, а всего лишь средство для развития. Необходима именно поисковая активность, чего бы она ни касалась — решения новой задачи, выхода из сложной ситуации межличностного общения, даже здоровья — всего того противоречивого и непонятного, что может встретиться в жизни.

3. Развивая одаренных детей, педагогу необходимо иметь (развить и укрепить у самого себя) поисковую потребность. Основные инструменты предлагаемого подхода нами представлены ниже, но надо понимать следующее: для развития мотивации поиска нет и не может быть жесткого алгоритма. Педагог должен сам, работая с одаренными детьми, определять стратегию и тактику своей работы. В зависимости от возраста школьников, индивидуальности ученика (и, конечно, индивидуальности самого педагога), среды, в которой он живет, формы работы могут сильно меняться.

Один из талантливых учителей 91-ой школы Москвы, с которым мы работали, любил говорить своим ученикам (это был фактически первый специализированный класс для одаренных детей в Москве): «Большому кораблю — большое плавание». И при этом добавлял, что «сначала надо разработать правильный маршрут к цели». Рассматриваемые ниже

инструменты потребностно-инструментального подхода помогут учителю разработать собственный маршрут работы со своими учениками. Некоторые из этих позиций могут удивить педагога, другие — даже вызвать недоумение. В данной статье мы предлагаем материал для размышлений, профессиональной рефлексии педагога, который исходя из реальной педагогической ситуации должен сам решать, что из этого можно взять в свою работу, что просто учитывать, а от каких инструментов придется все же отказаться. В качестве принципиальных концептуальных положений этого подхода можно выделить следующие.

1. Ситуация непонимания как основа для обучения одаренных детей. Различия между получением знаний и их поиском очевидны: в первом случае мы получаем готовое знание, во втором случае мы его добываем, ищем. Понятно, что нельзя в школьном обучении все время добывать знание и повторять таким образом путь исследователей-ученых, нельзя так неэффективно тратить время обучения, и, безусловно, надо предлагать для усвоения ученикам уже готовый, накопленный человечеством опыт.

Дело в другом: необходимо создавать особую ситуацию для возникновения вопросов, которые школьник будет задавать, если материал ему не вполне понятен, не совсем укладывается в его систему знаний. Нужно специально создавать у школьника ситуацию непонимания и уже на этой основе — ситуацию вопрошания.

Выдающийся российский математик, биолог и педагог И.М. Гельфанд считал, что одаренного ученика развивает именно непонимание, и самое важное — время от времени создавать у школьника это состояние, давать ученику материал повышенной, даже для самого одаренного ученика, трудности. Тогда у этого школьника появятся вопросы и будет развиваться его поисковая потребность, а уж дальше на этой основе и возможности для творческой деятельности [5].

Не только учитель должен задавать вопросы, как это обычно бывает, а именно ученик сначала должен их задать самому себе, а только потом лезть в книги, задавать вопросы учителю

или как-то еще искать ответ. Школьник должен четко понимать, что знания все же добывают (хотя бы частично), а не только копят. Самый известный афоризм в этом отношении принадлежит древнегреческому мыслителю Гераклиту Эфесскому: «Многознание уму не научает». Поисковая потребность начинается, развивается и превращается в талант только благодаря тому, что самый одаренный ученик что-то не сразу понимает, а также тем вопросам, которые в этих случаях задает себе школьник.

2. Особый стиль общения педагога с одаренными учениками. Чтобы создать ситуацию поиска, необходим особый педагогический «сплав» требовательности, временами даже жесткости, и постоянного внимания учителя к каждому своему ученику. Все известные нам замечательные учителя, чьи ученики оказались потом действительно творческими, с одной стороны, были требовательными, даже сверхтребовательными, а с другой — постоянно держали каждого своего ученика в поле своего постоянного и чаще всего теплого внимания. Самое удивительное, что именно это сочетание двух противоположных сторон отношения к ученику очень нравится школьникам, в особенности подросткам. Они любят этих учителей.

3. Необходимость определенной свободы для ученика в процессе обучения. Одаренному ребенку начиная уже с начальных классов для развития поисковой мотивации необходимо обеспечить определенную свободу в обучении, и только тогда обучение в тех или иных моментах становится внутренней потребностью, самообучением и саморазвитием.

Ключевое слово в обеспечении в этом контексте — это предоставление школьнику возможности *выбора*. Здесь будет выбор и самого задания, и способов работы, и даже формы предъявления своих результатов. Понятно, что в любом случае нельзя эту свободу делать безграничной, а нужно исходить из реальности, которая может быть суровой. Но если обстоятельность позволяет, свободу действий ученику необходимо предоставлять в самых разных ситуациях. Только в таком случае обучение, хотя бы отчасти, будет направляться внутренней мотивацией поиска.

4. Развивающий оптимум трудности.

Выше мы говорили о необходимости создания ситуации непонимания для одаренного ученика. При этом в этих случаях принципиально важно заботиться о так называемом «развивающем оптимуме трудности». Если трудность задания значительно превышает этот оптимум, то происходит разрушение интереса к деятельности. Были случаи даже отказа от нее. Если же трудность ниже этого оптимума, то не будет ситуации непонимания, не будет происходить развитие поисковой потребности, без которой одаренность ученика не может превратиться в талант.

Имеются определенные данные для организации необходимой развивающей трудности обучения: примерно 15—20% учебного материала должно быть непонятным для ученика. Конечно, реальный объем непонятого материала будет выглядеть по-разному в зависимости от уровня умственных способностей школьника и его толерантности (терпимости) к неудаче. Один уже умеет справляться с трудностями (и даже иногда получать от этого удовольствие), другого еще надо этому учить. В любом случае здесь необходим индивидуальный подход.

5. Ослабить «отметочную психологию», господствующую в современной школе.

Необходимо избавиться от чудовищного давления отметочной системы, которая так или иначе разрушает внутреннюю мотивацию любого, тем более одаренного школьника. По мнению родителей и учителей школы, если школьник может стать отличником, то он и должен им стать. Еще раз подчеркнем: имеются веские научные доказательства, что любые внешние, социальные воздействия на ученика (награды, подарки, неумеренные похвалы) разрушают внутреннюю потребность в поиске, создают барьер для развития творческой мотивации [15].

Потом, когда потребность в поиске, в творчестве окрепла, это уже не опасно, но пока эта мотивация только складывается, внешние стимулы, вне всякого сомнения, ее разрушают. Такая «отметочная психология» прямо мешает развитию поисковой, творческой мотивации. Время для радикального

изменения отметочной системы еще не наступило, но уже сейчас можно как-то снизить ее влияние на развитие поисковой мотивации одаренного школьника. Вероятно, здесь могут эффективно работать несколько ведущих принципов, например:

- Ставить отметку по возможности за период длительной работы, при этом в зависимости от возраста длительность может быть разной: от пары недель до нескольких месяцев.

- В некоторых случаях можно оценивать работу школьников не по его ответам, а, наоборот, по его вопросам («ты задал замечательные, серьезные вопросы. Я очень этому рад...»). Чем чаще удается это делать, особенно в случае высокой одаренности ученика, тем лучше.

- Ни в коем случае не требовать только отличных отметок от ученика, даже от самого одаренного.

- Иногда лучше не ставить никакой отметки, особенно когда эта работа содержит явные элементы творчества. Школьник получает удовлетворение от самого процесса творческой работы, даже радость — при работе по внутренней мотивации так часто бывает. Тогда зачем это состояние сбивать отметкой, даже самой высокой?

- Отсутствие отметки не означает полное отсутствие оценки (комментария учителя). Необходимо чаще хвалить школьника (без нажима) не столько за результат, сколько за сам процесс работы: «ты отнесся к работе творчески, я рад, что у меня есть такой ученик» (В.А. Сухомлинский). Эти слова для ученика в случае успеха важнее любой отметки, а в случае неудачи помогут относиться к ней разумно [10].

6. Воспитание толерантности к неудаче. Выше уже говорилось, что даже за неудачу в деятельности, в которой школьник искал нестандартные, новые решения, можно больше похвалить школьника, чем за сложную работу, но выполненную без всякого поиска, с применением стандартного, репродуктивного подхода. Очень важно научить школьника регулярно справляться с ситуациями неудачи, не теряя уверенности в своих силах и оптимистического настроения. Школьник должен понимать, что без умения позитивно относиться к неудаче, без твердого понимания, что серьезное дело тре-

бует преодоления неудач, иногда даже серьезных — без всего этого настоящих творческих достижений у него никогда не будет.

Это настолько важно для будущей судьбы одаренного ребенка, что на это не надо жалеть времени: можно придумывать специальные игры, создавать конкурсы девизов про пользу неудач, придумывать шуточные наказания для тех, кто болезненно на это реагирует — нужно делать все возможное, чтобы одаренный ребенок привык к тому, что неудача — это всего лишь обязательная часть большого творческого дела.

7. Опора на когнитивно-личностные приоритеты. В школе есть такой принцип: если ты способный, то надо учиться очень хорошо, а лучше — отлично. Более того, если какой-то предмет «на отлично» не получается, то надо приложить все усилия, чтобы и здесь быть в числе первых. Такие требования, часто встречающиеся в педагогической деятельности многих учителей, отчетливо вредят развитию поисковой мотивации одаренного школьника. Примеров тому в школьной практике работы с одаренными школьниками — великое множество.

Для одаренных детей, в особенности подростков, необходим прямо противоположный подход: сначала разобраться, что является самым интересным и важным для ученика, где ему самому хочется проявить свои повышенные возможности, а все другое выполнять по заданным учителем требованиям, но не тратя на это много времени и сил. В школе-интернате «Интеллектуал» для этой ситуации существовал принцип: «Работай на свои приоритеты, а для остального есть «санитарная норма»» (обычно это все-таки четверка и крайне редко — тройка).

Специальное замечание. Во всех случаях, где уже имеется полезная педагогическая практика, ею нужно пользоваться. К настоящему времени имеется обширная литература, посвященная развитию творческих способностей школьника. Хотя по понятным причинам преобладают материалы, связанные с развитием креативности в сфере точных наук и техники [1; 2], но все же есть и материалы, связанные с гуманитарными науками, напри-

мер, С.М. Бондаренко и Г.Г. Граник [5; 8; 11]. На этом можно и нужно строить развитие поисковой потребности.

Результаты

Рассматривая перспективы доказательного обоснования предложенного подхода, остановимся на основных способах анализа доказательной базы (*Стандарт доказательности практик в сфере детства*).

Первым направлением доказательного анализа практики, согласно Стандарту, является последовательный анализ, насколько осуществляемые действия носят *устоявшийся, предсказуемый и воспроизводимый характер*. Описанные в статье принципы и инструменты предлагаемого подхода, безусловно, представляют только *концептуальные основы* деятельности учителя. С нашей точки зрения, более жесткий, собственно алгоритмический, подход пока невозможен.

Главная причина такой невозможности состоит в своего рода запрете (возможно, только в настоящее время) на формализацию действий специалиста, который, по рассматриваемому подходу, должен учитывать индивидуальность каждого ученика и подстраивать к ней разные стороны своей деятельности: инструменты организации поисковой учебной деятельности, особенности влияния на познавательные и личностные приоритеты ученика, даже работу с родителями школьника. К тому же разряду сложностей относятся и особые условия развития поисковой деятельности, исключающие прямую внешнюю стимуляцию, сложившуюся отточную систему и любые методы, ориентированные на прямое «накопление знаний».

Тем не менее *начальные формы стандартизации*, вероятно, возможны уже сейчас, и они должны выражаться в постоянном учете и реальном использовании инструментов развития поискового поведения, описанных нами выше (и, конечно, многих других, разработанных уже самим учителем), которые прямо способствуют развитию поискового поведения.

Второе направление доказательного анализа основано на описании тех механизмов и средств, которые приводят к ожидаемым результатам.

Хотя идеи поисковой активности «носятся в воздухе», и в психологии, и в педагогике тем не менее сам подход к развитию одаренного школьника с позиций поисковой деятельности разработан пока недостаточно, и те или иные способы его использования можно наблюдать далеко не в каждой школе. Методы работы педагога в рамках потребностно-инструментального подхода разработаны на основе анализа результатов лучших школ Москвы, успешно работающих с одаренными детьми на протяжении длительного времени (школы № 91, № 57, школа-интернат «Интеллектуал» и несколько других).

Дальнейшая систематизация научно-практической базы предлагаемого подхода должна идти с нескольких сторон, и только при содержательном пересечении этих разных направлений можно принципиально изменить современную систему воспитания и обучения детей в школе, настроив ее на идеи поисковой деятельности:

- Крайне важна разработка новых и уточнение предложенных принципов, форм работы и инструментов развития и обучения школьников с позиций развития поисковой активности.
- Необходим анализ развития потребностной сферы одаренного ребенка, прежде всего его внутренней мотивации, на разных этапах детства.
- Было бы полезно включить в описание практики необходимые элементы теории познания в широком смысле, начиная с позиций «сократовского диалога» [1].
- В дальнейшем, несомненно, потребуются большее понимание анатомо-физиологических основ поисковой деятельности ребенка на протяжении всего периода детства.
- Очевидна необходимость принципиальных изменений в подготовке учителей в системе высшего образования.
- Весьма желательна организация работы по указанному методу с родителями одаренных школьников.

В рамках *третьего направления* анализируется эффективность предлагаемой практики.

Анализ существующих данных относительно эффективности применения потребностно-инструментального подхода в деятельности педагогов, эффективно рабо-

тающих с одаренными детьми (в том числе сравнительно с другими подходами), показывает, что его использование приводит к следующим результатам:

1. Развивается и укрепляется потребностная и когнитивная основа будущих творческих достижений.

2. Одаренные школьники существенно больше вовлекаются в процесс развития и саморазвития, а само по себе обучение становится для них *средством* подготовки к выполнению сложной и по возможности творческой деятельности.

3. Изменяется сущностная основа взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения («Учитель не тот, кто учит, а тот, у кого учатся»).

Тем не менее можно выделить и отдельные побочные эффекты предлагаемого подхода, которые нуждаются в дополнительном анализе: одаренные школьники менее ответственно относятся к рутинной или простой для них деятельности и в целом несколько хуже сдают экзамены (уровень выполнения легких заданий на ЕГЭ оказывается заметно ниже, чем по трудным заданиям).

В рамках *четвертого направления* доказательного анализа оценивается корректность применения исследовательских инструментов в ходе сбора данных относительно результатов применения практики. Данные об эффективности применения потребностно-инструментального подхода в работе с одаренными детьми были получены нами следующим образом:

- Проведен специальный анализ потребностной сферы и креативности одаренных школьников, обучавшихся с применением предлагаемого метода.

- Проанализирован индивидуальный опыт отдельных педагогов указанных выше школ. При этом этот опыт неоднократно обсуждался только совместно с учителем.

- Профессиональная рефлексия подкреплялась анализом судьбы обследованных

нами одаренных детей. Значительная часть из них добилась выдающихся результатов в своей профессии (например, один из бывших учеников стал лауреатом премии Филдса, а несколько других выпускников по объему творческих достижений уже вошли в справочники и даже энциклопедии ряда стран. Речь, конечно, идет только о первых двух школах).

Заключение

Только поиск принципиально новых и эффективных инструментов в работе с одаренными детьми может создать благоприятные условия для перехода детской потенциальной одаренности в актуальные творческие достижения. Именно на этой основе оказывается возможным принципиально увеличить так называемый «человеческий капитал» общества и его, соответственно, не только материальный, но и духовный прогресс.

Следует специально подчеркнуть, что к настоящему времени появилась принципиально новая и весьма перспективная платформа для обучения, которая пока носит название «**смешанное обучение**». В этом методе особым образом соединились возможности офлайн- и онлайн-обучения, на основе чего оказывается вполне реальным не только собственно индивидуальный подход к каждому ребенку, но и организация процесса обучения на основе поисковой активности как самого ученика, так, конечно, и его учителя.

Нет никакого сомнения, что несмотря на то, что предлагаемый нами потребностно-инструментальный подход прямо нуждается в серьезной психолого-педагогической разработке, тем не менее сами по себе предложенные в статье идеи развития и укрепления поисковой активности могут стать важной целью и способом работы со всеми детьми, в том числе и с одаренными.

Литература

1. Алексеевский А.В. «Математик — тот, кто понимает» Фрагменты семинара в МГУ памяти И.М. Гельфанда // «Троицкий вариант». 2010. № 01(45).
2. Альтшуллер Г.С. Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач: 5-е изд. М.: Альпина Паблишер, 2015. 402 с.

3. Дузк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: изд. Манн, Иванов и Фербер, 2013. 400 с.
4. Лейтес Н.С. Одаренные дети. Психология и психофизиология индивидуальных различий. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. 312 с.

5. Платон. Диалоги: пер. с древнегреч. М.: РИПОЛ классик, 2017. 576 с.
6. Психология одаренности детей и подростка / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
7. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
8. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
9. Селигман М. Новая позитивная психология, М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: 4-е изд. Киев: Издательство «Радянська школа», 1981. 324 с.
11. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 736 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: пер. с нем. СПб.: Союз, 1997. 124 с.
14. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1996. 129 с.
15. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49(3). P. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [Электронный ресурс] // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68—78. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1959-07905-000> (дата обращения: 22.11.2021).
17. Spearman Charles E. The abilities of man, their nature and measurement» [Электронный ресурс] // *Journal of Philosophical Studies*. 1927. Vol. 2(8). P. 557—560. URL: <https://philpapers.org/rec/SPETAO-18> (дата обращения: 22.11.2021).
18. Terman L.M., Oden M.H. Genetic Studies of Genius. Vol. 5: The Gifted Group at Mid-Life: 35 Years' Follow Up of the Superior Child. Stanford. CA: Stanford Univ. Press, 1959.
19. Terman L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent // *American Psychologist*. 1954. № 9(6). P. 221—230. DOI:10.1037/h0060516
20. Worrell F.C., Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P. Talent development: a path towards eminence by S.I. Pfeiffer et al. (Eds.) // *APA handbook of giftedness and talent*. 2018. P. 247—258.

References

1. Alekseevskii A.V. «Matematik — tot, kto ponimaet». Fragmentsy seminaru v MGU pamyati I.M. Gelfanda [“The mathematician is the one who understands”. Fragments of the seminar at the Moscow State University in memory of I.M. Gelfand]. «Troitskii variant» [Troitskii variant], 2010, no. 01(45).
2. Al'tshuller G.S. Vvedenie v TRIZ — teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach: 5-e izd [Introduction to the TRIZ Theory of Inventive Problem Solving: 5th ed]. Moscow: Al'pina Publisher, 2015. 402 p.
3. Duek K. Gibkoe soznanie. Novyi vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detei [Flexible consciousness. A new look at the psychology of adult and child development]. Moscow: izd. Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 400 p.
4. Leites N.S. Odarennyye deti. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichii. Psikhologiya individual'nykh razlichii. Khrestomatiya po psikhologii [Gifted children. Psychology and psychophysiology of individual differences. Psychology of individual differences. Textbook on psychology]. In Yu.B. Gippenreiter, V.Ya. Romanova (eds.). Moscow, 2000. 312 p.
5. Platon. Dialogi: per. s drevnegrech. [Dialogues: translated from ancient Greek]. Moscow: RIPOL klassik, 2017. 576 p.
6. Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov pod red. N.S. Leitesa. [Psychology of giftedness of children and adolescents, ed. by N.S.Leites]. Moscow: Publ. center “Academy”, 1996. 416 p.
7. Rotenberg V.S., Arshavskii V.V. Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya [Search activity and adaptation]. Moscow: Nauka [The science], 1984. 193 p.
8. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. Mozg, obuchenie, zdorov'e [Brain, communication, health]. Moscow: Prosveshchenie [Education], 1989. 239 p.
9. Seligman M. Novaya pozitivnaya psikhologiya [New Positive Psychology]. Moscow: Izdatel'stvo «Sofiya» [“Sofia” Publishing House], 2006. 368 p.
10. Sukhomlinskii V.A. Serdtse otdayu detyam: 4-e izd. [I give my heart to children: 4th ed.]. Kiev: Izdatel'stvo «Radyans'ka shkola» [“Radyan School” Publishing House], 1981. 324 p.
11. Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanii k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam. Pod red. D.V. Ushakova [Creativity: from biological foundations to social and cultural phenomena. Edited by D.V. Ushakov]. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [Publ. “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2011. 736 p.
12. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. [A man in search of meaning]. Moscow: Progress, 1990. 368 p.
13. Shtern V. Umstvennaya odarennost': Psikhologicheskie metody ispytaniya umstvennoi odarennosti v ikh primenenii k detyam shkol'nogo vozrasta: per. s nem. [Mental giftedness: psychological methods of studying mental giftedness in their application to school-age children translated from German]. Saint-Petersburg: Soyuz [Union], 1997. 124 p.

14. Yurkevich V.S. Odarenniy rebenok: illyuzii i real'nost'. kniga dlya uchitelei i roditelei [The gifted child: illusions and reality. A book for teachers and parents]. Moscow: Prosveshchenie [Education], 1996. 129 p.
15. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 2008. Vol. 49(3), pp. 182—185. DOI:10.1037/a0012801
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55(1), pp. 68—78. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1959-07905-000> (Accessed 22.11.2021).
17. Spearman Charles E. The abilities of man, their nature and measurement». *Journal of Philosophical Studies*, 1927. Vol. 2(8), pp. 557—560. Available at: <https://philpapers.org/rec/SPETAO-18> (Accessed 22.11.2021).
18. Terman L.M., Oden M.H. Genetic Studies of Genius. Vol. 5: The Gifted Group at Mid-Life: 35 Years' Follow Up of the Superior Child. Stanford. CA: Stanford Univ. Press, 1959.
19. Terman L.M. The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 1954, no. 9(6), pp. 221—230. DOI:10.1037/h0060516
20. Worrell F.C., Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P. Talent development: a path towards eminence. In S.I. Pfeiffer et al. (eds.). *APA handbook of giftedness and talent*, 2018, pp. 247—258.

Информация об авторах

Юркевич Виктория Соломоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуковой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Information about the author

Viktoriya S. Yurkevich, PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhovaya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-7586>, e-mail: vinni-vi@mail.ru

Получена 22.11.2021

Принята в печать 10.12.2021

Received 22.11.2021

Accepted 10.12.2021