

В.В. Рубцов, В.С. Юркевич

Теория и практика работы с одаренными детьми



Введение

Задача создания действенной системы выявления, развития, сопровождения и поддержки одаренных детей стала на сегодняшний день одной из самых актуальных. В этой области нами накоплен значительный теоретический и практический инструментарий работы с одаренностью. Формирование системы работы с одаренными детьми как государственная задача поставлена в принятой образовательной инициативе «Наша новая школа». Есть специальное поручение Президента Правительству РФ «О формировании национальной системы выявления, развития и поддержки одаренных детей и молодежи».

Основная часть этих вопросов и соответствующих задач представлена в Комплексной программе выявления, развития и поддержки одаренных детей, разработанной совместно рядом научных институтов (ПИ РАО, ИП РАН, МГППУ) и Общественной палатой.

Часть 1.

Теоретические проблемы работы с одаренными детьми

1.1. Понимание одаренности в современной научной и практической психологии

Все определения одаренности в той или иной мере связаны с пониманием одаренности как *высокого уровня развития тех или иных способностей* (по сравнению с так называемой нормой). Это *базовое* определение, не вызывающее в общей части серьезных сомнений. Однако далее начинаются разногласия.

Первая линия разногласий связана с тем, что часть специалистов под одаренностью понимают только так называемую экстраординарную, *особую одаренность*, на основе которой появляются выдающиеся достижения, меняющие ситуацию в науке, технике, культуре. Другие же исследователи включают сюда и так называемую *высокую норму*, т. е. детей, чье отличие от нормы хотя и существует, но не является чрезвычайным — Н.Б. Шумакова [22], Е. И. Щепланова [23], В.С. Юркевич [23].

Различия между двумя указанными выборками одаренных детей весьма значительны и проявляются, прежде всего, в типе психического развития. Если дети первой группы отличаются целым рядом проблем (выраженные эмоциональные проблемы, социальная неадаптивность, диссинхрония развития), то дети

Рубцов Виталий Владимирович — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор МГППУ, директор Психологического института РАО, Президент Федерации психологов образования России.

Юркевич Викториа Соломоновна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, заведующая лабораторией психологии одаренных детей МГППУ. Научный руководитель лицея для одаренных детей. Автор книг и статей по психологии одаренных детей.



второй группы не только не имеют таких проблем, но, напротив, часто более социализированы и адаптивны, чем самые обычные дети. Несомненно, для понимания специфики развития одаренности важно понимать, с детьми какой группы мы имеем дело.

Необходимо отметить, что нельзя ограничивать проблематику одаренности только группой детей с особыми способностями. Это неверно как по смыслу дела (при всем различии этих выборок обнаруживается единая потребностная природа и у особой, и у так называемой «нормальной» одаренности), так и в практическом отношении. Именно армия людей, относящихся к «высокой норме», является базовой основой любой научно-технической революции, любой модернизации, именно эти люди и создают, по сути дела, интеллектуально-творческий потенциал нации.

Другая принципиальная линия разногласий при понимании одаренности связана с учетом *конкретных достижений индивида* при выявлении уровня его способностей. Многими исследователями одаренность рассматривается только с позиций тех достижений (учебных и/или творческих), которые имеет одаренный ребенок. Вместе с тем, доказано, что идея единства способностей и достижений, разумная в применении к взрослому человеку, является принципиально неверной в отношении детей. Высокий уровень способностей далеко не всегда приводит к высоким достижениям (тем более в школьной успеваемости), и эти понятия, при всей их связанности, нельзя отождествлять. Способности, с этих позиций, рассматриваются как одно из условий (и далеко не единственное) высоких достижений. Именно потому многие крупные исследователи: С.Л. Рубинштейн [16], Н.С. Лейтес [7], Б.Г. Ананьев [1], — любые по уровню способности рассматривают только как потенциал, который может в будущем либо проявиться в соответствующих достижениях, либо не проявиться.

Так, именно у особо одаренных детей чаще всего в будущем отмечается нереализованность их высоких возможностей. По самым оптимистическим данным, лишь 1—2% одаренных людей достойным образом реализуют свои возможности в профессиональной деятельности. С нашей точки зрения, последовательное разделение понятий одаренности и уровня достижений должно рассматриваться как принципиальное при анализе детской одаренности.

1.2. Проблема потенциальной и актуальной (проявившейся) одаренности

Во многих психологических исследованиях, как известно, показана неравномерность развития способностей в детском возрасте. Так, в ряде случаев способности, по мнению родителей и учителей, а тем более — *высокие способности* проявляются как бы внезапно, у, казалось бы, совсем обычного ученика. Именно потому выделяется *потенциальная* (нераскрывшаяся) и *актуальная* одаренность.

Так, доказано, что потенциальная одаренность может быть выделена в достаточно раннем возрасте. Например, дети с потенциальной одаренностью уже в младшем дошкольном возрасте отличаются от сверстников особой мотивацией к развитию, которая в благоприятных условиях складывается в реальную одаренность. Именно потому очевидно, что необходимо ввести в круг работы с одаренными детьми и мотивированных детей. В этом случае эта область лишается того неоправданного налета элитарности, который в той или иной мере сковывает и научную, и практическую работу.

Следует также особо отметить, что в настоящее время есть реальные возможности с достаточной достоверностью выделять в общей выборке детей, именно мотивированных на развитие, и создать для них благоприятные условия для развития высоких способностей. Соответствующие диагностические методы и образовательные стратегии разрабатываются в нашем Городском ресурсном центре одаренности МГППУ и уже проходят апробацию в ряде московских школ.

1.3. Многообразие типов одаренности

Наряду с теорией общей одаренности, идущей от Ч. Спирмена [28], где в качестве основы развития рассматривалась общая, или умственная, одаренность, известную популярность получили сейчас так называемые *многофакторные концепции одаренности*, оказавшиеся, по мнению ряда психологов, более эвристичными в научном и более эффективными в практическом отношении.

Так, согласно теории Ховарда Гарднера [25], существует множество видов интеллекта. Каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам. Автором выделяются следующие типы одаренности, которые он именует «интеллектами».

1. *Лингвистический* — искусное владение языком, любовь к словам и стремление их исследовать.

2. *Логико-математический* — рассмотрение и оценка предметов и понятий в их взаимоотношениях и взаимосвязях.

3. *Музыкальный* — способность не только сочинять и исполнять произведения в разной тональности, ритме и тембре, но также и воспринимать их. Может быть связан с другими видами интеллекта — такими, как языковой, пространственный и телесно-кинестетический.

4. *Пространственный* — способность точно воспринимать зрительные объекты, трансформировать их и модифицировать зрительные образы и перестраивать их даже в отсутствие физических стимулов.

5. *Телесно-кинестетический* — совершенное владение телом и искусное манипулирование предметами.



6. *Интраперсональный* — умелое распознавание своих собственных чувств и настроений.

7. *Интерперсональный* — умелое распознавание чувств, настроение, душевных состояний других людей, а также использование этой информации для управления поведением.

В более поздних текстах к указанным семи видам интеллекта Гарднер добавляет и *экзистенциальный интеллект* — способность и склонность формулировать вопросы о жизни, смерти и прочих экзистенциальных вещах, и *интеллект естествоиспытателя* — распознавание и классификация природных объектов.

Значительно более широкой известностью, однако, пользуется другая классификация видов интеллекта, предложенная американскими специалистами и являющаяся в определенном смысле официальной в США [14]. В ней выделяется шесть основных видов одаренности.

Интеллектуальный — основанный на высоком уровне абстрактно-логического мышления.

Академический, являющийся фактически высокой способностью к обучению.

Социальный — проявляющийся в способности к социальным контактам и, соответственно, организации социальных связей.

Художественный — представляющий собой способность к образной деятельности в разных ее формах (музыкальной, изобразительной, литературной, сценической и т. д.).

Практический — т. е. высокая способность к конкретной предметной деятельности (например, изобретательство).

Психомоторный — т. е. способность к деятельности моторного типа (например, спортивная деятельность).

Исследования Шумаковой Н.Б. [21], Щеблановой Е.И. [22], Юркевич В.С. [24] показывают, что общеобразовательная школа в реальности ориентируется по преимуществу только на два основных типа одаренности: на интеллектуальный (уровень абстрактно-логического мышления) и академический (способности к обучению). Следует отметить, что эти типы одаренности, весьма различные по природе и по процессу, вообще многими педагогами часто смешиваются, и за высокий интеллект принимается именно способность к обучению.

В исследованиях Юркевич В.С. [23, 24] также показано, что часть учителей, особенно в младших классах, основывает свое представление о способностях исключительно на результатах успеваемости ребенка, что значительно обедняет проблему выявления одаренности.

Нельзя также не сказать о том, что в настоящее время общество предъявляет специальный заказ на выявление **социальной одаренности** у подростков

и старших школьников. Именно здесь существуют особенно большие проблемы, так как дети с высокими социальными способностями рассматриваются как нарушители дисциплины и даже «хулиганы». Проблема заключается в рассмотрении условий обучения и воспитания, а в целом — в социализации таких детей.

Вообще же задачи многофакторного выявления одаренности, с одной стороны, и повышения грамотности учителей в понимании развития способностей, с другой, становятся сейчас едва ли не основной задачей как для отечественной, так и для зарубежных систем образования. Значимость этой задачи резко возрастает в связи с подходом к школе как институту социализации и даже как институту защиты детства.

1.4. Изучение развития одаренности

В настоящее время отчетливо выделяется, по меньшей мере, четыре основных подхода к изучению одаренности.

Один из самых представительных — это **когнитивный подход** в изучении интеллекта, представленный В.Н. Дружининым [5], Д.В. Ушаковым [18], М.А. Холодной [20], Р. Стернбергом [29]. В исследованиях этого направления показана сложная структура и возрастная динамика развития интеллекта, ограниченность анализа интеллекта лишь на основе интеллектуального тестирования.

Исследования **творчества и творческих способностей** Д.Б. Богоявленской [4], А.М. Матюшкина [10], В.А. Петровского [11], Я.А. Пономарева [13] дали возможность понять противоречивую, нелинейную связь креативности и абстрактно-логического мышления и, напротив, тесную, содержательную взаимосвязь творчества с особенностями личностного развития. Во многих исследованиях убедительно показана роль ближней и дальней среды в развитии творческих возможностей.

Представители так называемого **личностного подхода**, в частности, Ю.Д. Бабаева [3], А. Маслоу [9], К. Роджерс [27] сосредоточили свои усилия на анализе особенностей личности как основного условия как для развития способностей в процессе возрастного развития, так и для будущей реализации повышенных интеллектуально-творческих возможностей в сложной творческой деятельности.

В **психолого-педагогическом (образовательном) подходе**, развиваемом Н.Б. Шумаковой [21], Е.И. Щеблановой [22], В.С. Юркевич [24], Джоан Фримен [19], Дж. Рензулли [26], основное внимание уделяется роли школьного и внешкольного образования в развитии способностей и личности одаренного ребенка.

На основе этого подхода обоснована концепция междисциплинарного обучения (ПИ РАО, Шумакова Н.Б., школа «Созвездие»), а также эффективные инновационные образовательные стратегии,



учитывающие интеллектуально-личностные особенности развития одаренного ребенка, подростка и юноши (ПИ РАО, МГППУ). Главный вклад этого направления заключается в том, что в орбиту работы с одаренными прямо включаются дети, принадлежащие и к так называемой «высокой норме» (дети с обычным типом развития и высокими способностями), и так называемые *мотивированные на развитие дети* с хорошим уровнем развития общего (умственного) интеллекта. В результате в работу с одаренными детьми включены уже не 1—2% особо одаренных детей, а 10—20% детей (в зависимости от конкретного региона и даже района мегаполиса) с высоким **потенциалом** развития. С нашей точки зрения, это серьезное продвижение по пути расширения социальной базы одаренности и, в конечном итоге, значительного повышения общего интеллектуально-творческого потенциала России.

Следует также специально указать на то, что в данном направлении весьма эффективно также работают психолого-дидактические подходы, прямо направленные на развитие интеллектуальных возможностей ребенка, но не использующие терминологию и методы анализа теории одаренности. Это концепция **развивающего обучения** (В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина), **поэтапного формирования умственных действий** (П.Я. Гальперина), **развивающие методы начального образования** (Л.В. Занкова) и другие. Эти работы приобретают в настоящее время особую актуальность в связи с введением новых поколений ФГОСов, когда требуется целенаправленное обоснование путей и средств развития надпредметных и личностных компетенций учащихся, доказательство того факта, что формирование соответствующих компетенций свидетельствует о правильном развитии способностей детей. При этом мы должны понимать, что от того, как мы будем вводить новый стандарт, т. е. от того, будем ли мы правильно строить совместную учебную деятельность учителя и учащихся, зависит, сумеем ли мы поддерживать детей, мотивированных на развитие, т. е. обеспечивают ли условия обучения развитие способностей детей.

Часть 2.

Практика работы с одаренными детьми

2.1. Выявление одаренных детей

Подчеркнем, что проблема выявления одаренных детей состоит не в самом по себе акте или факте выделения из общей массы особо привилегированных в умственном отношении детей, а прежде всего в создании благоприятных условий для их развития, с тем чтобы выявлять способных к интеллектуальному и личностному росту детей в самом учебно-воспитательном процессе. В настоящее время приходится констатировать, что выявление одаренных детей и подростков в России происходит на основе

всего лишь одной формы, причем такой, которая рассматривает способности ребенка лишь по фактическому результату, по конкретным достижениям в какой-либо предметной сфере. Фактически основой всей системы является заложенная еще в советское время *система разноуровневых и многопредметных олимпиад*.

Не отрицая безусловной необходимости использования олимпиад для выявления одаренных детей, отметим лишь общеизвестное указание на ограниченность этого метода. Так, многие авторы отмечают, что этот метод, во-первых, выявляет, с одной стороны, школьников с уже сложившейся (готовой) одаренностью, а с другой стороны, сама технология проведения этих интеллектуальных соревнований такова, что требует от ребенка или подростка особых регуляторных навыков, не всегда имеющих у одаренных детей, даже относящихся к группе особо одаренных. Понятно, что на олимпиадах не могут себя проявить дети, у которых одаренность еще не проявлена и носит только потенциальный характер. Пренебрегать этим контингентом детей мы не имеем права еще и потому, что, как мы уже говорили, «индекс успешности» у мотивированных на развитие детей, в конечном итоге, выше, чем у многих особо одаренных детей.

Неслучайно, например, что определенный скепсис по отношению к этому типу выявления одаренных детей проявляют многие учителя школ, работающих с одаренными детьми, которые, несмотря на внушительное количество победителей на олимпиадах самого высокого уровня (всероссийских и международных), тем не менее, отчетливо понимают ограниченность этого метода выявления одаренных детей и формируют новые эффективные направления работы с детской одаренностью (например, школа №57 и школа-интернат «Интеллектуал»).

Чем же может быть дополнена нынешняя (подчеркну — не заменена, а дополнена) система выявления одаренных детей?

Создание адекватной системы оценки и, соответственно, «батарей» методов выявления одаренности, на наш взгляд, необходимо вести по ряду направлений.

- Так, на начальных этапах оценки весьма полезными могут быть **опросы учителей** (прежде всего, классных руководителей), давно и хорошо знающих своих детей. Конечно, нужны специальные обучающие занятия, соответствующие психолого-педагогические рекомендации, на основе которых такая работа с учителями может проводиться. Следует подчеркнуть, что мнения учителей как первичный этап выявления одаренных детей уже показали свою эффективность в таких странах, как Англия, США, Сингапур, Финляндия, и включены там в качестве обязательных в систему оценки.
- Кроме этого, уже на первых этапах этой работы необходимо использование психологических ме-

тодов выявления одаренности, в частности, контрольно-оценочных методик, выявляющих уже указанные выше **потребности в развитии** у детей. Достаточно эффективная в этом смысле система методик, составляющих основу целостной системы выявления, сопровождения и поддержки одаренных детей, разработана сейчас в Городском ресурсном центре одаренности МГППУ, в Психологическом институте РАО, Институте психологии РАН и др.

- В ряде случаев (прежде всего, при выявлении интеллектуальной одаренности) могут быть весьма полезны и **интеллектуальные тесты**. Принципиально важно, однако, чтобы их применяли только квалифицированные специалисты-психологи.
- Значительную роль в выявлении одаренности могут сыграть **проектно-исследовательские работы учащихся**. Конечно, этот метод практической диагностики одаренности может быть полезен лишь при условии снижения формализма и безответственности, что характерно даже в школах, заявляющих о своей работе с одаренными детьми.
- По-видимому, определенную пользу могут принести **опросы родителей**, в которых требуется не столько выявлять мнения родителей о способностях их детей (они, конечно, часто носят сугубо субъективный характер), сколько получать реальную информацию о деятельности ребенка во внешкольное время.

Нет никакого сомнения, что работа по выявлению одаренных детей, должна быть многоэтапной, и на каждом этапе должны использоваться разные методы психолого-педагогической диагностики. Однако в разы возрастает запрос на формирование системы выявления одаренности и, соответственно, на систему оценки качества образовательной среды, которая должна обеспечить сопровождение и развитие одаренности в условиях обучения.

2.2. Обучение одаренных детей

Общая образовательная ситуация в России в данном направлении такова. Россия переживала разные времена. Были периоды тотальной «уравниловки», когда все дети без исключения объявлялись одаренными, и потому для очень способных детей не было ни соответствующих школ, ни программ, ни методов обучения. Начиная с середины 60-х годов прошлого века постепенно стали появляться новые типы школ, уже так или иначе нацеленные на работу с одаренными детьми.

В настоящее время в России имеется несколько типов образовательных учреждений, в той или иной мере ориентированных на работу с одаренными детьми.

Специализированные образовательные учреждения для одаренных детей — Московский Центр образования №57, Московский СУНЦ, школа №239 в

Петербурге, школа-интернат «Интеллектуал», Новосибирский СУНЦ, Челябинский лицей для одаренных детей и многие другие. Конечно, уровень образования в этих учебных заведениях заведомо очень высок, что подтверждается соответствующими образовательными результатами. Однако задача сопровождения и поддержки одаренных детей и подготовки их к творческой профессиональной деятельности не всегда решалась успешно (а в некоторых случаях и просто не ставилась). Это приводило к тому, что определенная часть одаренной молодежи не находила себе достойного места в жизни и не реализовалась в профессии. Очевидно, что проблема социализации таких детей все еще требует своего решения.

Вместе с тем, необходимо специально отметить, что развитие детей с одаренностью и мотивированных на развитие детей весьма неплохо происходило и в школах, *формально относящихся к самым обычным*. Наличие высоких образовательных стандартов в целом ряде случаев позволяло создать благоприятные для развития способностей условия и без соответствующей вывески. Такие школы стабильно обеспечивают высокое качество образования мотивированных детей (повторяю — это самые обычные массовые школы).

Профильные школы (лицеи и отдельные гимназии). Профильное образование, безусловно, доказало свою необходимость, однако во многих случаях по-прежнему оставалась нерешенной проблема готовности к будущей профессиональной деятельности, что чаще всего обнаруживалось уже при обучении в вузе. И хотя немногие такого типа школы сумели найти пути решения названной проблемы, но все же удачные примеры такой работы в России имеются (одним из лучших образцов служит, например, знаменитый Химический лицей в Москве). Как правило, в этих школах одаренные дети старших классов оказываются в системе качественного и ориентированного на науку профессионального образования.

Центры дополнительного образования — эти центры достаточно многочисленны, и роль их в становлении интересов и склонностей детей и молодежи и тем самым, в развитии их способностей трудно переоценить. Тем не менее, несмотря на широкий охват и немалое число талантливой молодежи, выходящей из этих центров, они, как правило, до сих пор не имеют функциональных связей с общим средним и еще меньше — с вузовским образованием.

В целом же, к сожалению, ориентация российского образования на «середняка» в полной мере сохраняется и сейчас хорошо осознается нашим обществом. И хотя необходимость работы с одаренными детьми можно считать заявленной государственной проблемой (см., например, отчет по этой проблеме Общественной Палаты), тем не менее, вопрос формирования действенной системы выявления, поддержки и сопровождения детей с одаренностью остается сложнейшей комплексной задачей. Ее сегодня в



полной мере осознают не только органы образования, но и все наше общество.

2.3. Подготовка кадров для одаренных детей

Самым болезненным вопросом был и остается вопрос подготовки кадров для работы с одаренными детьми. Многие педагоги, даже в том случае, если они грамотные предметники, оказываются в полной растерянности, встречаясь с серьезными психологическими проблемами развития и обучения одаренных детей и подростков. Примерно та же ситуация и с подготовкой психологов, причем не только в регионах, но и в ведущих вузах страны. Например, в МГПУ им. Ленина в системе подготовки педагогов на всех предметных факультетах предусмотрен только один спецкурс по проблемам работы с одаренными детьми общим объемом 24 часа, причем из них только 12 часов аудиторных. По сути дела, это лишь очень небольшой факультатив.

И дело не только в объеме подготовки. Многие вузы даже и это весьма скромное количество часов дают, что называется, «на пальцах», не опираясь на базу и ресурсы конкретных образовательных учреждений, реально и успешно работающих с одаренными детьми. В этом случае даже и эти образовательные крохи оказываются бессмысленными.

Изменить эту в буквальном смысле драматическую ситуацию (одаренным детям жизненно важна квалифицированная психологическая и педагогическая помощь, адресное и социальное сопровождение) можно, если принципиально изменить подготовку педагогов, увеличив внимание к *собственно психологическим закономерностям развития высоких способностей* в целом и конкретным личностным проблемам одаренных детей, в частности. Такого рода программы уже разработаны в МГППУ, и они будут широко применяться для обучения студентов — будущих учителей. Так, в новом ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400) не только есть соответствующий профиль подготовки «Психология и педагогика образования одаренных детей», но уже определены соответствующие практические базы для подготовки педагогов к этой работе. Ими могут стать школы, успешно на протяжении ряда лет работающие с одаренными детьми (стажерские центры — мастерские). Во многих регионах нет таких школ (в реальности, а не на бумаге и не в победных реляциях). В этом случае необходимо создавать условия для дистантного обучения, своего рода **электронный психолого-педагогический университет**. Он создается сейчас на базе МГППУ.

Нужно также дать возможность заинтересованным родителям получать качественную информацию о методах воспитания способного ребенка, о тех возможностях консультирования по вопросам воспитания одаренного ребенка, которые имеются в их регионе. Пока многие родители в поисках помощи часто

встречаются с непрофессионализмом и даже шарлатанством в этом направлении. В МГППУ подготовлены рекомендации по работе с одаренными детьми. С ними можно познакомиться на портале университета.

Общая оценка ситуации

1. В России к настоящему времени определились отдельные «образовательные территории», где успешно и с прицелом на будущее работают с одаренными детьми и подростками, готовят подростка к включению в творческую профессиональную жизнь. Тем не менее, необходимого масштаба эта работа не набрала: по оценкам специалистов, лишь незначительная часть российских школ в реальности, а не на бумаге, включена в эту работу. Во многих случаях работа с одаренными детьми ведется лишь по пути увеличения объема предметных знаний и без решения личностных, психологических и социальных проблем этой категории детей.

2. Выявление одаренных детей сейчас основано фактически только на одном методе — на олимпиадах, — хотя и нужном, но очевидно ограниченном по своим возможностям. Для того чтобы эта работа приобрела масштабный национальный характер, надо дополнить олимпиадное движение другими методами выявления одаренности, прежде всего — создавая *национальную систему диагностики*, позволяющую целенаправленно определять влияние обучения (ООП) на развитие способностей школьников.

3. Весьма недостаточно представлена в системе образования работа, направленная на развитие потенциальной одаренности, т. е. работа, направленная на **«производство»** одаренных детей и молодежи как на одно из перспективных направлений формирования интеллектуального потенциала нации. Сейчас необходимо, наконец, на практике решать проблему **доступности высококачественного образования** для каждого ребенка и подростка, который стремится развить свои способности.

4. Работа по развитию способностей детей часто начинается только в средних классах школы и не захватывает **всю возрастную линейку**, вплоть до вступления молодого человека в самостоятельную профессиональную деятельность. Необходимо отдавать себе отчет в том, что, лишь охватив все возрастные периоды развития одаренного человека, удастся решить основную задачу — повышение интеллектуально-творческого потенциала страны. Особое значение для решения этой задачи имеет дошкольный и начальный школьный период детства.

5. В настоящее время разные направления работы с одаренными детьми и молодежью существуют внесистемно и разрозненно: работа с интеллектуальной, технической, спортивной и художественной одаренностью, хоть и успешная во многих случаях, не объединяется, по существу, в единую и работоспособную систему. Необходимо обратить внимание на

многообразие типов одаренности и системно работать с разными проявлениями одаренности у детей.

6. Для масштабного развертывания работы с одаренными детьми в России сейчас нет кадрового обеспечения. Количество грамотных, профессионально подготовленных педагогов и психологов в России достаточно велико, но они в подавляющем большинстве не владеют нужными психологическими методами. Необходимо в опоре на новые ФГОСы выстраивать систему подготовки педагогических кадров для работы с одаренными детьми.

Следует также обратить внимание на **подготовку администраторов** образовательных учреждений, работающих с одаренными детьми.

7. Необходимо создать условия для масштабной работы общественной организации, объединяющей лучшие педагогические кадры школ, имеющие реальный опыт работы с одаренными детьми. Эта организация могла бы стать надежным заслоном против формализма в работе, показухи и неквалифицированного использования имеющихся методических инструментов, что особенно необходимо именно сейчас, когда работа с одаренными детьми и детством в целом становится модным трендом, привлекающим массу случайных для этой проблематики людей. В качестве такой общественной организации может служить Ассоциация школ, работающих с одаренными детьми, уже созданная при содействии МГППУ совместно с ПИ РАО и ИП РАН (руководитель С.Л. Менделевич). Она должна быть полномочной осуществлять экспертизу на предмет решения вопроса о допуске тех или иных школ к работе с одаренными детьми.

8. Очевидно, что роль семьи в развитии одаренности чрезвычайно велика. Именно потому работа с семьей, как минимум, должна быть **равновеликой** по своему значению и объему роли школьной и внешкольной работы с одаренными детьми. Необходимо организовать специальное психологическое просвещение и дать хорошее методическое оснащение для воспитания ума и личности ребенка в семье.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб: Питер, 2001.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. — М.: Сканрус, 2003.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Высшее образование, 2002.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб: Питер, 2007.
6. Духанина Л.Н. Инфраструктура одаренности, или Доживем ли до понедельника 2020 года? // Педагогическая наука и образование. — 2009. — №4.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Избранные труды. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008.
8. Линн Р. Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2008. — Т. 5. — №2.
9. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. — СПб: Евразия, 1999.
10. Матюшкин А.М. (ред.) Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. — М.: ЧеРо, МПСИ, 2006.
11. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. — Ростов-на-Дону, 1993.
12. Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Академия, 2000.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976.
14. Рабочая концепция одаренности. — М., 2003.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб: Питер, 2002.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — СПб: Питер, 2000.
17. Стернберг Р.Дж., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж. и др. Практический интеллект. — СПб: Питер, 2002.
18. Ушаков Д.В. (ред.) Психология одаренности от теории к практике. — М.: ПЕР СЭ, 2000.
19. Фримен Дж. Ваш умный ребенок. — М.: Семья и школа, 1996.
20. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — СПб: Питер, 2002.
21. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
22. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. — М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008.
23. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Педагогическая наука и образование. — 2009. — №4.
24. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. — М., 1996.
25. Gardner H.E. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. — Basic book, 1983.
26. Renzulli J.S. The Renzulli Learning system: a technologybased application of the schoolwide enrichment model // News and Science. — 16.
27. Rogers C. On becoming a person: a therapists view of psychotherapy. — Boston, 1961.
28. Spearman Ch. The abilities of man. — L., 1927.
29. Sternberg R.J. Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. — New York: Cambridge University Press, 2007.