

ЭВОЛЮЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ОТ ДЕТСТВА К ВЗРОСЛОСТИ: ЭФФЕКТ ИНВЕРСИИ РАЗВИТИЯ¹

© 2011 г. М. А. Холодная

*Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией
психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина,
Учреждение Российской академии наук Институт психологии РАН, Москва*

Рассматривается эффект инверсии развития интеллектуальной одаренности: интеллектуально одаренный ребенок с возрастом может потерять признаки одаренности, в свою очередь, не всякий интеллектуально одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком. Данный эффект связан не только с ошибками идентификации детской одаренности на основе величины *IQ*, но и прежде всего со спецификой одаренности взрослого человека: в ее основе лежат другие психические ресурсы. Выделяются формы детской одаренности и типы интеллектуально одаренных детей, варианты перехода от детской одаренности к одаренности взрослого. Предлагается новое понимание природы интеллектуальной одаренности как постепенно развивающейся компетентности, выступающей в качестве основы эффективной деятельности. В контексте этого подхода обсуждаются практические аспекты проблемы образования одаренных детей.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, ребенок с признаками одаренности, одаренность взрослого человека, развивающаяся компетентность, образование одаренных детей.

НЕОБХОДИМОСТЬ ПЕРЕФОРМУЛИРОВКИ ПРОБЛЕМЫ “ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ”

Проблема “одаренные дети” имеет два аспекта. *Гуманистический* предполагает, что одаренность ребенка – реальная или потенциальная – самодостаточная ценность, поэтому каждый такой ребенок должен иметь все необходимые условия для реализации и развития своего дарования, быть успешным и счастливым (сказанное выше бесспорно при условии, что мы будем придерживаться той же позиции в отношении так называемых “обычных” детей). *Прагматический* аспект направлен на достижение конечной цели работы с одаренным ребенком, который в будущем должен стать одаренным взрослым и способствовать росту благосостояния своей Родины. Эти мероприятия объявляются приоритетом государственной политики и финансируются.

Соответственно выдвигается главная задача в работе с одаренными детьми и подростками: как

можно больше одаренных детей должны иметь возможность стать одаренными взрослыми.

Однако при постановке такой задачи мы сталкиваемся с некоторым ключевым противоречием, которое имеет прямое отношение к пониманию природы одаренности вообще и интеллектуальной одаренности в частности: не всякий интеллектуально одаренный ребенок становится одаренным взрослым человеком и, в свою очередь, не всякий интеллектуально одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком. Иными словами, наблюдается *эффект инверсии* развития одаренности: изменение одного состояния на прямо противоположное (был одаренным – перестал быть одаренным, не был одаренным – стал одаренным).

Данное противоречие вынуждает сформулировать два основных вопроса: 1) почему дети с явными признаками одаренности “не превращаются” в одаренных взрослых? 2) почему из обычных детей “получаются” одаренные взрослые?

Один из ответов на эти вопросы “лежит на поверхности”: доминирование психометрической концепции интеллектуальной одаренности (идентификация одаренности на основе величи-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (Государственный контракт № 02.740.11.0378).

ны IQ) привело к появлению ряда неадекватных представлений о природе детской одаренности и интеллектуальной одаренности в целом.

Во-первых, представление о том, что интеллектуально одаренных детей в общей детской популяции очень мало (около 4–5%). Эти 4–5% характеризовали то действительно небольшое количество детей, которые по психометрическим тестам интеллекта – в соответствии с законом нормального распределения – имели показатели IQ , равные 130 и выше. Такая позиция диктовала вполне определенные организационные и финансовые мероприятия. В частности, 95–96% детей, автоматически попадавших в категорию неодаренных, не нуждались в повышенном общественном внимании. Напротив, все организационные и финансовые усилия должны были быть сосредоточены на этих 4–5% детей, которые, проявив одаренность в детском возрасте в виде сверхвысоких значений IQ , по определению должны были стать одаренными взрослыми.

В действительности, современные научные взгляды на одаренность и особенности динамики ее проявлений в детском и подростковом возрасте позволяют утверждать следующее. Проявления одаренности в детском возрасте крайне разнообразны и одаренных детей в процентном отношении гораздо больше, чем это предполагалось в рамках психометрической концепции одаренности, – до 30% возрастной популяции [11]. В частности, описаны разные виды одаренности, которые базируются на множестве разных способностей (теория “множества интеллектов” Г. Гарднера, теория компетентности как проявление множества видов одаренности Дж. Равена и др.). Кроме того, в последние годы продемонстрировано существование “потенциальной” и “скрытой” форм одаренности (Ю.Д. Бабаева).

Во-вторых, представление о том, что интеллектуальную одаренность ребенка можно выявить с помощью традиционных средств психологической диагностики в условиях одноразового тестирования.

Однако в настоящее время все большее количество исследователей разделяют точку зрения о том, что процедура идентификации интеллектуально одаренных детей должна иметь комплексный характер, включать, наряду с тестовыми, качественные методы и проходить в форме психолого-педагогического мониторинга. При этом следует принимать во внимание то обстоятельство, что тесты интеллекта далеко не всегда чувствительны к проявлениям интеллектуальной одаренности. Так, согласно А.М. Матюшкину, с

одной стороны, у некоторых одаренных детей, чье развитие, по оценкам психологов и учителей, “тускнеет”, тесты интеллекта не фиксируют каких-либо значительных изменений в уровне интеллекта. С другой стороны, часть подростков с высокими показателями по тесту Равена показывает низкий уровень понимания учебного материала и низкую познавательную активность [2].

В-третьих, представление о том, что интеллектуальная одаренность – это простое по своему устройству психическое качество, которое сводится к уровню сформированности достаточно простых когнитивных способностей.

Столь узкое понимание природы интеллектуальной одаренности не соответствует современным научным данным. Интеллектуальная одаренность – это сложная, многомерная система психических ресурсов, которая не может быть сведена ни к набору когнитивных способностей, ни тем более к какой-либо одной когнитивной способности (например, “календарная память”, несомненно, уникальное явление, не позволяющее, однако оценить ребенка как интеллектуально одаренного) и интегрирует в себе не только когнитивные, но и мотивационные, личностные, ценностные и другие индивидуально-психологические свойства человека. Л. Термен, анализируя спустя 30 лет после начала своего знаменитого лонгитюда реальные профессиональные успехи взрослых, имевших в детские годы сверхвысокие значения IQ , был вынужден признать, что для заметных достижений требуется нечто большее, чем только высокий интеллектуальный уровень [8].

Таким образом, если вернуться к двум основным вопросам, то ответ заключается в следующем: одаренные дети “не превращаются” в одаренных взрослых потому, что в детстве они ошибочно были идентифицированы как одаренные в силу чрезмерного доверия к их IQ ; обычные дети “превращаются” в одаренных взрослых, так как они на самом деле имели высокий уровень психических ресурсов, который в их детские годы был не замечен (“пропущен”) из-за недостаточной чувствительности тестов интеллекта.

Однако возможен и другой, более глубокий ответ на два поставленных вопроса, ибо суть проблемы заключается в специфике детской одаренности по сравнению со спецификой одаренности взрослого человека: *в основе одаренности ребенка и взрослого лежат разные психические ресурсы*. Соответственно, проблему одаренных детей необходимо переформулировать и рассматривать ее под новым углом зрения: каковы механизмы и

факторы развития интеллектуальной одаренности с точки зрения превращения детской одаренности в одаренность взрослого человека (или, если подойти к этой проблеме прагматически, то каковы условия превращения как можно большего количества детей – одаренных и неодаренных – в одаренных взрослых).

СПЕЦИФИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Исследования в области детской одаренности позволили выделить некоторые специфические аспекты этого психического явления [5].

1. Детская одаренность – это проявление закономерностей возрастного развития. Впервые данный аспект был описан в работах Н.С. Лейтеса, который ввел понятие “возрастная одаренность” [1]. Характеристики определенного возраста “задают” определенный тип одаренности. Условно говоря, дети дошкольного возраста – это “мыслители”, младшие школьники – “художники”, подростки – “деятели-экспериментаторы”, представители юношеского возраста – “поэты и писатели”. Высокий удельный вес возрастного фактора в признаках одаренности создает эффект замаскированности самой одаренности (есть только возрастная “маска” одаренности, но под маской возраста – обычный, нормальный ребенок) в виде ускоренного развития определенных психических функций, специализации интересов и т.п.

2. Явление “угасания” либо “разгорания” детской одаренности под влиянием освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания, фактора “случайного события” и т.д. Вследствие множественности подобного рода факторов крайне сложно оценить меру устойчивости признаков одаренности, проявляемых данным ребенком на определенном отрезке времени. Добавим к этому, что детство – период становления психических ресурсов, когда “всё влияет на всё”, поэтому детская одаренность как системное качество может проявляться самым непредсказуемым образом.

3. Наличие своеобразной динамики формирования детской одаренности в виде диссинхронии (рассогласованности) психического развития одаренного ребенка. Так, достаточно типичным для одаренных детей, наряду с высоким уровнем развития тех или иных способностей, является отставание функций письменной и устной речи. Достаточно часто интеллектуальная одаренность в вербальной сфере сочетается с низким уровнем

возможностей в области невербальных функций, в первую очередь, психомоторики. В итоге по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, по другим – как отстающий в своем психическом развитии.

4. Зависимость детской одаренности от культурного и социального контекста. Место жительства, материальный и профессиональный статус родителей, качество дошкольного и школьного обучения и т.д. могут обеспечить настолько высокий уровень психического развития ребенка, что признаки социализации могут быть ошибочно определены как признаки одаренности. Напротив, если ребенок формируется как личность в условиях культурной и социальной депривации, то его возможная одаренность может существовать в качестве потенциальной или скрытой одаренности, для выявления которой непригодны традиционные средства в виде тестов интеллекта и тестов креативности.

5. Высокая вариативность психических качеств у разных одаренных детей, в том числе стратегий и способов деятельности. Уникальность одаренного человека состоит в том, что всё, что бы он ни сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой (в том числе не менее одаренный человек).

6. Одаренные дети, как правило, не нуждаются в целенаправленных обучающих воздействиях в силу формирующейся уже в достаточно раннем возрасте системы саморегуляции. С этой точки зрения парадоксально верной является поговорка “умного учить – только портить”. При этом темп обучаемости у одаренных детей может быть атипичным: либо крайне быстрым, либо крайне медленным. Добавим, что “медленный тип развития”, по-видимому, более характерен для тех детей, которые впоследствии становятся талантливыми взрослыми. А. Эйнштейн говорил, что он смог прийти к идеям, лежащим в основе его теории относительности, только потому, что в силу очень медленного развития в детстве в складе его ума во взрослом состоянии сохранились детские черты. “Талант должен созреть”. Поэтому чрезмерно специализированная образовательная среда (ускоряющая, углубляющая и проч.) может разрушить естественные, индивидуально-уникальные механизмы становления одаренности конкретного ребенка.

7. Влияние сензитивных и критических периодов на развитие детской одаренности.

Таким образом, можно утверждать, что своеобразии детской одаренности проявляется в

том, что одаренность, по справедливому замечанию В.И. Панова, – “становящееся качество психики” [3].

Неудивительно, что именно в детском возрасте выделяются разные виды одаренности с точки зрения изменчивости, вариативности, альтернативности ее признаков: “*возрастная одаренность*” (эффекты “затухания” и “разгорания” признаков детской одаренности, детерминированные спецификой возраста), “*скрытая одаренность*” (одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, при этом она может не замечаться окружающими), “*потенциальная одаренность*” (наличие у ребенка определенных психических возможностей для высоких достижений, которые он не может реализовать в силу их функциональной недостаточности), “*созревающая одаренность*” (влияние определенных закономерностей становления одаренности: формирование своего особого стиля у ребенка-художника, научной картины мира у ребенка, занимающегося исследовательской деятельностью), “*альтернативная одаренность*” (наличие у ребенка психических качеств, казалось бы, исключающих какую-либо одаренность, а также проявления одаренности в асоциальных формах).

В ходе поиска ответа на вопрос, почему не все одаренные дети становятся одаренными взрослыми, представляет интерес анализ *типов интеллектуально одаренных детей* [1, 11, 12 и др.]. В частности, можно говорить о пяти типах одаренных детей (возможно, на практике их гораздо больше): 1) дети с ускоренным умственным развитием (интеллект опережает возрастную норму, при этом, как правило, наблюдается диссинхрония психического развития – неравномерность и несбалансированность отдельных психических функций); 2) дети с ранней умственной специализацией (при обычном интеллекте обнаруживается ярко выраженная склонность к определенной предметной области, при этом наблюдаются затруднения в эмоциональной саморегуляции, проблемы в общении и т.п.); 3) дети с отдельными незаурядными способностями (уникальные счетные, вербальные, креативные и другие способности); 4) дети с высокими показателями IQ, испытывающие трудности в обучении; 5) дети с высокими реальными достижениями, включенные в процесс социализации, соответствующий их дарованию (иногда их называют “*талантливыми*”).

Фактически можно говорить о двух основных категориях одаренных детей [5]: 1) дети с *дисгармоничным типом* развития относятся к

“группе риска” и нуждаются в психологической помощи в силу диссинхронии развития, трудностей в общении, высокой вероятности угасания признаков одаренности с возрастом и последующим “*синдромом бывшего вундеркинда*”, высокой психофизиологической “*цены*” достижений, эмоциональные и коммуникативные проблемы и т.д. (в основном первые четыре типа одаренных детей); 2) дети с *гармоничным типом* развития отличаются достаточно высоким уровнем психологического здоровья, включены в адекватные отношения со сверстниками и взрослыми, имеют реальные достижения в интересующих их областях деятельности (в основном пятый тип одаренных детей).

Следует подчеркнуть, что термины “*гармоничный/дисгармоничный*” не имеют оценочного значения, поскольку характеризуют состояние психических ресурсов одаренного ребенка: насколько сформированы, скоординированы, интегрированы ментальные компоненты в структуре его интеллекта, а также психические сферы (или разноуровневые психические механизмы) в структуре его индивидуальности.

Основная научная проблема заключается в выявлении различий между двумя этими категориями одаренных детей, так как различия между ними есть различия в вероятности их превращения в одаренного взрослого.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

При оценке проявлений одаренности ребенка (подростка, старшеклассника) принимается во внимание, как правило, принцип презумпции одаренности: педагоги склонны признавать одаренным ребенка с отдельными признаками одаренности, рассчитывая на расцвет его дара со временем; готовы работать с детьми, в которых они видят потенциальную одаренность; считают необходимым прилагать специальные усилия для снятия психологических преград, мешающих проявиться скрытой одаренности ребенка, и т.д.

Напротив, по отношению к взрослому человеку критерий оценки весьма жесткий: одаренным взрослым мы считаем человека, имеющего реальные сверхординарные достижения в той или иной конкретной области деятельности (в виде технических открытий, научных монографий, общезначимых произведений искусства, результативных социальных проектов, успешных менеджерских решений и т.п.).

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что эволюция одаренности от раннего этапа онтогенеза к этапу взрослости порой складывается весьма драматично. По-видимому, можно говорить о *регрессивном* и *прогрессивном* вариантах “перехода” детской одаренности в психические качества взрослого человека.

При регрессивном переходе признаки детской одаренности либо полностью угасают, либо трансформируются в такие черты личности взрослого человека, которые исключают возможность высоких достижений. Соответственно, могут быть выделены четыре типа взрослых: “*обычные*” (признаки детской одаренности угасли полностью), “*способные*” (человек прекрасно поет в компании, замечательно рисует на досуге, однако к его ведущей профессиональной деятельности эти способности не имеют никакого отношения), “*оригиналы*” (неадекватная самореализация на фоне сохранения высокого уровня притязаний) и “*деструктивные*” (дезадаптивный тип жизнедеятельности вплоть до проявлений психопатологической симптоматики).

При прогрессивном переходе одаренность взрослого человека выступает в трех основных формах: “*компетентные*” (отличаются высокой успешностью выполнения определенных видов деятельности, характеризуются большим объемом хорошо организованных предметных знаний и готовностью принимать эффективные решения в соответствующей предметной области), “*талантливые*” (обладают экстраординарными достижениями в конкретном виде деятельности, которые находят свое воплощение в некоторых реальных, объективно новых, в той или иной мере общепризнанных материальных или идеальных продуктах) и “*мудрые*” (имеют высокий уровень интеллектуальных возможностей, связанных с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей) [9].

Нельзя не учитывать один из самых обсуждаемых вопросов в психологии интеллектуальной одаренности взрослого человека – эффект порога *IQ* относительно реальных достижений: ниже определенного уровня *IQ* достижения маловероятны, однако с ростом *IQ* вероятность достижений не растет линейно. В частности, соотношение между *IQ* и реальной продуктивностью (прежде всего в области профессиональной деятельности) является криволинейным с максимальной точкой около 116–119 ед., т.е. сверхвысокий интеллект может быть помехой для человека [16]. Ситуация выглядит, казалось бы, странно: люди с относи-

тельно средним *IQ* оказываются более продуктивными, чем люди с максимальным *IQ*.

Если уровень когнитивных способностей в виде *IQ* не является предиктором реальных интеллектуальных достижений, то что же отличает психический ресурс интеллектуальной одаренности на этапе взрослости? Многие исследователи обращают внимание на своеобразие личностных качеств одаренного взрослого. При этом называются следующие личностные свойства: настойчивость при завершении работы, целеустремленность (несклонность к бездействию), уверенность в себе, свобода от низменных чувств, активное участие в общественных делах, работоспособность, склонность к уединению и т.д. Иногда указываются такие, например, свойства, как способность к выполнению рутинной работы, терпеливость, нерелигиозность, неуравновешенность, двойственность оценок, эксцентричность [17] или склонность к различным формам досуга (особенно в виде художественного и музыкального творчества), в том числе эффективное использование времени для управления конкурирующими профессиональными и досуговыми потребностями [15].

Подобные личностные качества, несомненно, характеризуют одаренных взрослых, однако есть все основания полагать, что те же самые качества могут быть в той же мере выражены у обычных взрослых людей.

Таким образом, возникает дилемма: интеллектуальную одаренность взрослого человека невозможно описать ни в терминах показателей *IQ* (слишком специфический фактор), ни в терминах своеобразия личностных черт (слишком неспецифический фактор).

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Итак, почему дети с признаками одаренности не становятся одаренными взрослыми, а обычные дети, напротив, в них “превращаются”? Одно из перспективных направлений исследований в этом направлении – анализ интеллектуальной одаренности как *постепенно развивающейся компетентности*, выступающей в качестве основы эффективной деятельности [6, 9, 18].

Согласно Дж. Равену, компетентность – это особая форма одаренности, которая включает следующие компоненты: предметные знания (знания в определенной предметной области); специфическую мотивацию (выраженность ин-

дивидуальных интересов, инициативу); способы мышления; индивидуальные ценности. По его мнению, в обществе не так уж велик спрос на *равенство* как таковое, однако существует острая экономическая, социологическая и психологическая потребность в *равенстве в разнообразии*. Именно такой потребности и отвечает понятие “компетентность” [6].

Согласно Р. Стернбергу, компетентность – это одаренность в ее реальном выражении. Если одаренный индивидуум не приобретает различные формы компетентности, то он либо перестает быть одаренным, либо попадает в категорию “бывших одаренных”. По его мнению, неверно говорить, что одаренные дети к возрасту взрослости “теряют свой дар”, ибо на самом деле они не приобретают необходимой компетентности. Таким образом, в основе реальных достижений взрослого человека лежит совсем другой тип компетентности (поэтому успешное выполнение ребенком математических тестов не гарантирует, что он станет успешным математиком).

Стернберг предложил модель “развивающейся компетентности” (“*developing expertise model*”): человек становится экспертом (компетентным, или одаренным), если 1) формируются конкретные навыки мышления (критического, креативного, практического), 2) существует определенная мотивация (мотивации достижений в сочетании с мотивацией самооффективности), 3) вырабатываются знания – декларативные и процедурные (например, знание научной проблемы относится к декларативному, или эксплицитному типу, а знание, позволяющее получить грант на научное исследование, – к процедурному, или имплицитному типу), 4) развиваются метакогниции (навыки планирования и оценивания), 5) отмечается высокая чувствительность к контексту (одаренные извлекают значения из контекста) [18].

В рамках онтологической теории интеллекта компетентность рассматривается как одна из зрелых форм интеллектуальной одаренности взрослых людей (наряду с талантом и мудростью), в основе становления которой лежат процессы накопления и обогащения индивидуального ментального опыта личности [9]. Так, у “компетентных” изменяется организация понятийного и метакогнитивного опыта, у “талантливых” происходит трансформация и спецификация интенционального (эмоционально-оценочного) опыта, у “мудрых” наблюдается интеграция различных форм опыта с повышением удельного веса метакогнитивного опыта (в частности, личностной рефлексии).

Таким образом, развивающаяся компетентность как проявление интеллектуальной одаренности – это специфическое состояние индивидуальных ментальных ресурсов, которое обеспечивает принятие эффективных решений и инициацию эффективных действий в определенной предметной области. Во-первых, на первый план выходит содержательный аспект интеллектуальной деятельности (усвоение декларативных, процедурных, неявных знаний, а также способов экспликации и преобразования знаний). Соответственно, ключевой аспект интеллектуальной одаренности – способность порождать некоторое объективно новое содержание и выражать его в адекватных концептуальных (знаковых, материализованных) формах. Во-вторых, важную роль играет метакогнитивный опыт (механизмы непровольной и произвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности). В-третьих, в ментальных ресурсах одаренного взрослого человека интегрируется его познавательный, эмоциональный, мотивационный и духовно-ценностный опыт. В-четвертых, становление интеллектуальной одаренности – медленный и постепенный процесс, связанный с особенностями эволюции индивидуального ментального опыта.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Проблема особого “образования для одаренных” до сих пор вызывает острые дискуссии, в том числе за рубежом. Некоторые западные специалисты занимают крайнюю позицию, утверждая, что такое образование является “расистским предприятием”, которое изживет себя в будущем. Другие, понимая важное значение дифференцированного образования для учеников с высоким уровнем способностей, тем не менее отмечают, что подобного рода сегрегированные формы обучения для одаренных могут вызвать обиду и негодование, поэтому в перспективе следует искать другие пути для поддержки одаренных учащихся [14].

Обобщение опыта работы с одаренными детьми в современной зарубежной практике представляют собой следующую картину [4, 13, 14]:

В США официальный статус имеет только работа с учащимися с признаками отставания (*disabilities*) в познавательном развитии (*the Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 – IDEA*), тогда как идентификация и поддержка одаренных учащихся не поддерживается

федеральными законами. В большинстве штатов работа с одаренными реализуется на основе разнообразных образовательных проектов (от детского сада до университетов). Одаренным учащимся оказывается финансовая поддержка (в том числе для обучения в частных школах). Важную роль играет компенсаторное обучение (*compensatory education*), которое предполагает свободные и соответствующие способностям детей формы обучения (курсы по выбору внутри школьного расписания, а также воскресные и летние “обогащающие классы”). Интерес к компенсаторному обучению связан, в частности, с появлением особой категории одаренных детей (“*twice exceptional*”), которые наряду с признаками одаренности демонстрируют низкую способность к школьному обучению (в силу наличия определенных когнитивных дефицитов, например, неспособности к письменной речи и т.д.).

В Канаде инициативы по работе с одаренными связаны с родительскими сообществами и частными организациями.

В Европе практически во всех странах, включая Францию, Германию и Великобританию, в государственном образовании не предусмотрены отдельные специализированные школы или классы для одаренных учащихся. Более того, в ряде стран в официальных документах в сфере школьного законодательства не выделяется категория одаренных учащихся как требующая особого внимания и специальных форм обучения. Приоритет отдается дифференциации и индивидуализации обучения в рамках общего образования. В частности, для работы с одаренными детьми активно используются школьные и внешкольные ресурсы обогащения и ускорения, летние школы и летние академии, обширная сеть конкурсов, соревнований и олимпиад, электронные ресурсы, основанные на веб-технологиях и мультимедийных средствах и т.д. Особого внимания заслуживает школьное образование Финляндии, где индивидуализация обучения осуществляется настолько хорошо, что вопрос о каких-либо дополнительных мерах поддержки одаренных не ставится [4]. Некоторые частные школы специализируются на обучении этой категории учащихся, однако таких школ мало и они платные.

В Китае государственная политика относительно одаренных детей как таковая отсутствует, но существует много образовательных программ, большинство из которых реализуется на уровне начальной школы.

В Японии официальные государственные программы для одаренных отсутствуют, что связа-

но с культурной философской традицией этой страны, которая не поощряет отбирать детей по индивидуальным различиям и подчеркивает роль усилий личности, нежели ее внутренних способностей [13].

Таким образом, в восточных и западных странах-лидерах на уровне государственной образовательной политики специальные “школы для одаренных” отсутствуют. Данный подход объясняется либо нормами культуры, либо нормами демократии, которые исключают какие-либо формы селекции детского и взрослого населения.

Напротив, некоторые отечественные специалисты призывают создать в России “альтернативную образовательную реальность для одаренных” в виде “школ для одаренных”, включая школы-интернаты, многопрофильные и однопрофильные лицеи и т.п. При этом предлагается в законодательном плане закрепить понимание равенства прав в системе образования как признания индивидуальных различий [7].

Если рассматривать интеллектуальную одаренность как форму развивающейся компетентности и учитывать эффект инверсии развития одаренности от детства к взрослости, то в школьной образовательной практике, на наш взгляд, необходимо учитывать следующие принципиальные моменты.

Во-первых, при идентификации признаков одаренности нельзя ориентироваться на выявление “одаренных детей” в силу эффекта инверсии в развитии одаренности на разных этапах онтогенеза. Следует говорить о выявлении детей с признаками одаренности (с дальнейшим отслеживанием динамики развития каждого такого ребенка) [5].

Во-вторых, нельзя сосредоточивать все организационные и финансовые инициативы на “работе с интеллектуально одаренными детьми”, поскольку гораздо более важной является задача развития интеллектуальных ресурсов всех детей в рамках общеобразовательной школы. Более того, повышение качества школьного обучения для всех детей – одно из главных направлений работы с одаренными детьми.

В-третьих, по отношению к детям с признаками интеллектуальной одаренности нецелесообразно применять селективную дифференциацию обучения (в отдельных специализированных классах либо спецшколах) на уровне начальной (1–4-й классы) и средней (5–9-й классы) школы, так как психические механизмы одаренности на этом этапе онтогенеза находятся в стадии станов-

ления. Обучение детей с признаками одаренности должно осуществляться в рамках *элективной дифференциации обучения* (индивидуализированное обучение в условиях вариативной и обогащенной образовательной среды с возможностью выстраивания индивидуальных образовательных траекторий с учетом специфики образовательных потребностей каждого ребенка). В старшей школе (10–11-й классы) обучение должно стать профильным и разноуровневым (его разновидностью может быть селективная дифференциация в виде специализированных колледжей и лицеев), при этом каждому ученику предоставляется возможность выбрать как профиль образования (специализацию), так и форму образования (факультативную, углубленную и т.д.).

В целом, предлагаемые сегодня формы работы с одаренными детьми (в том числе специализированные и углубленные учебные программы, разные виды обогащения образовательной среды и т.п.), на наш взгляд, можно рассматривать как модель работы общеобразовательной школы в ближайшем будущем.

В-четвертых, методы обучения детей с признаками интеллектуальной одаренности не следует строить исключительно на принципах “ускорения” или “интенсификации”. Приоритетными должны быть *методы, обеспечивающие рост компетентности в соответствующей предметной сфере* (различные варианты обогащающего обучения, исследовательские и проектные методы, разные формы взаимодействия с компетентными взрослыми, в том числе в режиме дистантного обучения, или тьюторства).

В-пятых, на первый план выходит *содержание школьного образования*, которое является питательной средой для формирования интеллектуальных ресурсов учащихся в целях повышения их компетентности. Попытки заменить в школьном образовании “знаниевую” парадигму на парадигму “функциональной грамотности” [10], в том числе сузить индивидуальное образовательное пространство ученика четырьмя “обязательными” (“общими для всех”) предметами и двумя-тремя предметами “по выбору” (в виде упрощенных “интегративных” курсов), сделать платными дополнительные образовательные услуги, снизить в учебном процессе удельный вес фундаментальных теоретических знаний и проч. не только блокируют процесс формирования интеллектуальных ресурсов учащихся, но и препятствуют становлению интеллектуальной одаренности на самых ответственных этапах – в подростковом и юношеском возрасте.

В-шестых, нельзя сужать образовательное пространство только лишь рамками школьного образования. Детям с признаками одаренности (в равной мере это относится и к обычным детям, не проявившим признаки одаренности) должен быть обеспечен широкий доступ к *системе бесплатного внешкольного и дополнительного образования*. Дополнительные занятия в разнообразных кружках и секциях (по математике, физике, авиамоделированию и т.д.), специализированных воскресных и летних школах, студиях и центрах на основе свободного и самостоятельного выбора позволят школьнику любого возраста не только усвоить необходимые знания, навыки и способы мышления, но и “проверить” свои интересы и способности.

В целом, в практической педагогической работе целесообразно опираться на принцип “презумпции одаренности” по отношению ко всем детям, потому что объективно существует эффект инверсии развития одаренности на разных этапах онтогенеза. Поэтому – подчеркнем еще раз – проблема обучения детей с признаками одаренности должна решаться одновременно с проблемой повышения качества школьного обучения всех детей. Добавим к этому еще одно немаловажное обстоятельство: одаренный человек не может существовать в обедненной интеллектуальной и культурной среде. Поэтому чем больше в обществе будет умных людей, тем легче будет детям с признаками одаренности стать одаренными взрослыми.

Человеческая цивилизация, безусловно, существует за счет сверходаренных людей (таких людей мы называем гениями). Однако повседневная жизнь общества – в том числе качество жизни людей – в значительной мере определяется одаренными (компетентными) взрослыми (изобретательными инженерами, талантливыми художниками, эффективными дипломатами, мудрыми учителями, неуёмными в своих интеллектуальных поисках учеными и т.п.). Именно эти “просто одаренные” взрослые продуктами своего труда, своей жизненной позицией, своим влиянием на других людей создают и поддерживают ту интеллектуально-культурную атмосферу, в которой могут плодотворно жить и работать остальные сограждане.

ВЫВОДЫ

1. Проблему интеллектуально одаренных детей необходимо переформулировать и рассматривать под новым углом зрения: каковы механизмы трансформации детской одаренности в одарен-

ность взрослого человека (или, если подойти к этой проблеме в прагматическом плане, то каковы условия превращения как можно большего количества детей – обычных либо с признаками интеллектуальной одаренности – в одаренных взрослых).

2. Интеллектуальная одаренность ребенка и взрослого имеет в своей основе разные психические ресурсы. Соответственно в онтогенезе возможен *эффект инверсии* развития одаренности: не всякий ребенок с признаками интеллектуальной одаренности превращается в одаренного взрослого человека, в свою очередь, ребенок, не проявивший в детстве признаков одаренности, может превратиться в одаренного взрослого.

3. Интеллектуальную одаренность можно рассматривать как *форму развивающейся компетентности*, механизмы которой предполагают обогащение содержания интеллектуальной деятельности (усвоение разных типов знаний – декларативных, процедурных, неявных, а также процедур экспликации и преобразования знаний в виде способов продуктивного мышления), формирование метакогнитивного опыта (способности к непровольной и произвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности), интеграцию интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов.

4. Проблема обучения детей с признаками одаренности – это проблема формирования *высокого уровня компетентности в соответствующих видах деятельности*. Поэтому на первый план выступает содержание школьного образования и методы обучения, обеспечивающие рост компетентности в определенной предметной сфере, соответствующей познавательным интересам и возможностям учащихся (прежде всего, различные варианты “обогащающего обучения”, проектные и исследовательские методы, различные формы взаимодействия с компетентными взрослыми и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997.
2. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. М.– Воронеж, 2004.
3. *Панов В.И.* Одаренность и одаренные дети: Экопсихологический подход. М., 2005.
4. *Попова Л.В.* Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 101–114.
5. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова и др., 2-е изд. М., 2003.
6. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
7. *Рубцов В.В., Журавлев А.Л., Марголис А.А., Ушаков Д.В.* Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 5–14.
8. *Трост Г.* Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 1–27.
9. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
10. *Холодная М.А.* Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? URL: <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc>
11. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2008.
12. *Юркевич В.С.* Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74–86.
13. *Karnes F.A., Stephens K.* Gifted education and legal issues // International Handbook on Giftedness. Part Two / Ed by L. Shavinina. Springer, 2009. P. 1327–1341.
14. *Matthews D.J.* How do get to Carnegie Hall? Gifted education in New York City // International Handbook on Giftedness. Part Two / Ed. by L. Shavinina. Springer, 2009. P. 1365–1384.
15. *Root-Bernstein R., Bernstein M., Garner H.* Correlation between avocation, scientific style, work habits and professional impact of scientists // Creativity Research J. 1995. V. 8 (2). P. 115–137.
16. *Simonton K.D.* Genius and giftedness: Same ore different // International handbook of giftedness and talent / Ed. by K. Heller et al. Amsterdam: Elsevier science, 2000. P. 111–121.
17. *Standler R.B.* Creativity in science and engineering, 2007. URL: <http://www.rbsoc.com/create.htm>.
18. *Sternberg R.* Giftedness as developing expertise // International handbook of giftedness and talent / Ed. by K. Heller et al. Amsterdam: Elsevier science, 2000. P. 55–66.

EVOLUTION OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS FROM CHILDHOOD TO ADULTHOOD: EFFECT OF INVERSION IN DEVELOPMENT

M. A. Kholodnaya

*Sc.D. (psychology), professor, head of psychology of abilities
and mental resources laboratory after V.N. Druzhinin, the Establishment
of the Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology RAS, Moscow*

The effect of inversion in development of intellectual giftedness is considered: intellectually gifted child can lose the signs of giftedness and won't become a gifted adult, and v.v., not every intellectually gifted adult was a gifted child in his childhood. The given effect is the result not only in the mistakes of identification of child's giftedness on the basis of *IQ* score but first of all is connected with the specific character of giftedness of an adult person: different mental recourses are in the basis of giftedness of children and adults. Forms of child's giftedness and types of intellectually gifted children, variants of transformation from child's giftedness to adults' ones are specified. New understanding of intellectual giftedness's nature as progressively developing competence as a basis for effective activity is suggested. Practical aspect of the problem of gifted children education is discussed in the context of this approach.

Key words: intellectual giftedness, child with the signs of giftedness, giftedness of an adult person, developing competence, education of gifted children.