

Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики

Шумакова Н.Б.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО),
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

В статье анализируются современные исследования эффективности применения разных практик обучения одаренных и талантливых школьников, основанных на стратегиях акселерации и обогащения. Обсуждаются данные зарубежных исследований о размерах эффекта влияния на академические успехи, социальное и личностное развитие одаренных и талантливых школьников в зависимости от применяемых стратегий и программ обучения, а также ступеней образования. Можно считать доказанным положительное влияние большинства форм акселерации и обогащения на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования. В отношении социально-эмоционального и личностного развития одаренных школьников данные о положительном влиянии не так однозначны, при этом преимущество имеют программы обогащения, а максимальный размер эффекта показан для учащихся средней школы. Выявлена проблема дефицита эмпирических данных об эффективности применения обогащенных программ для одаренных школьников и более всего — для одаренных учащихся начальной школы. Представлен пример реализации стратегии обогащения для одаренных детей этой ступени образования в отечественной практике — программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», которая имеет достаточную, хотя и не полную доказательную базу. Более широкое ее внедрение и распространение связаны с проблемой психолого-педагогической подготовки учителя.

Ключевые слова: одаренность, стратегии обучения, эффективность обучения, одаренные и талантливые дети.

Для цитаты: Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 34—46. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>

Training gifted and talented children in the context of evidence-based practice

Natalia B. Shumakova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

CC BY-NC

The article analyzes modern research on the effectiveness of the application of different teaching practices for gifted and talented students based on acceleration and enrichment strategies. The data of foreign studies on the size of the educational effect on academic success, social and personal development of gifted and talented students, depending on the applied strategies and training programs, as well as educational levels, are discussed. The positive influence of most forms of acceleration and enrichment on the academic success of gifted students can be considered proven, although the size of the effect is different for different forms and different levels of education. With regard to the socio-emotional and personal development of gifted students, the data on the positive impact is not so clear, while enrichment programs have an advantage, and the maximum effect size is shown for high school students. The problem of the lack of empirical data on the effectiveness of enriched programs for gifted students and most of all for gifted elementary school students has been identified. An example of the implementation of the enrichment strategy for gifted children of this educational level in domestic practice is presented — the program of creative interdisciplinary training “The gifted child”, which has a sufficient, although not complete, evidence base. Its wider implementation and distribution is associated with the problem of psychological and pedagogical training of teachers. The article presents.

Keywords: giftedness, learning strategies, learning effectiveness, gifted and talented students preschool, child.

For citation: Shumakova N.B. Training gifted and talented children in the context of evidence-based practice. *Social'ny'e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 34—46. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103> (In Russ.).

Одной из мировых тенденций в образовательной политике многих стран можно считать повышение внимания к проблеме обучения одаренных и талантливых детей. И это не случайно, так как такая тенденция тесно связана с особенностями развития современного мира. Так, например, ведущие зарубежные эксперты отмечают, что поскольку разные страны «все больше стремятся получить конкурентное преимущество в глобальной экономике знаний, расширение и совершенствование образования одаренных и талантливых детей неизбежно будет ускоряться» [14, с. 12]. Более того, все большая важность открытий во всех областях научных исследований также предполагает смещение приоритетов и в развивающихся странах от предоставления обучения в областях STEM к культивированию все большего числа инновационных и предпринимательских умов [14].

Наша страна следует в русле мировых тенденций к повышению внимания к образованию одаренных и талантливых детей. Неслучайно поэтому и усиление внимания отечественных исследователей к анализу зарубежного и российского опыта решения проблемы выявления и развития одаренных детей [2; 3; 6]. Значительные усилия государственной образовательной политики по расширению системы поиска и поддержки одаренных и талантливых детей ярко демонстрируются развернувшейся работой по созданию региональных центров образования по типу «Сириус» во всех субъектах Российской Федерации. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о том, какие стратегии обучения и практики поддержки одаренных и талантливых детей являются наиболее эффективными? При каких условиях? Для каких детей? Каковы последствия

вмешательства? Фактически эти вопросы сейчас выступают в роли мощных катализаторов развития тех направлений теоретического анализа и эмпирических исследований в психологии образования и педагогике, которые непосредственно с ними связаны. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на зарубежные обзоры и дискуссии последних лет [13; 14; 16; 17; 19]. В этой связи представляется весьма актуальным проведение симпозиума «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности» в рамках состоявшейся недавно XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [7], который привлек внимание специалистов к вопросам эффективности и доказательности разных практик поддержки одаренных и талантливых детей. Вопросы, поднятые в выступлениях участников симпозиума и в рамках дискуссии, ярко продемонстрировали наиболее актуальные проблемы и «белые пятна» в теории и практике поддержки и развития одаренных детей. Среди них есть как «старые вопросы» о том, что такое одаренность и как выявлять одаренных детей, так и те, которые адресуют нас к оценке эффективности и последствий разного рода вмешательств в развитие детей разных возрастных групп, проявляющих высокие или выдающиеся способности. Все это позволило нам определить цель данной статьи: проанализировать состояние зарубежных и отечественных исследований в области обучения и развития одаренных и талантливых школьников и определить примеры доказательной практики, а также направления, нуждающиеся в дальнейшем развитии.

Анализ исследований и практик обучения одаренных и талантливых детей невозможен без краткого изложения вопроса о современном научном определении понятий «одаренность» и «одаренные дети», поскольку именно от этого зависит понимание того, как выявлять одаренных и талантливых детей, а также того, что должно быть в центре развития таких детей.

Понимание одаренности в современных исследованиях

На рубеже 21 века началось сближение разных точек зрения на понимание детской одаренности, в результате чего наибольшее распространение получили интегрированные модели. Такие модели подчеркивают не только многомерность обсуждаемого конструкта и значение взаимодействия разных факторов (когнитивных, мотивационно-личностных и средовых), но и особо выделяют роль социокультурных взаимодействий и их изменчивость со временем и в разных контекстах [16; 18; 19; 23]. Важно отметить, что отечественное определение одаренности, данное в хорошо известной в нашей стране «Рабочей концепции одаренности» [8], и ряд моделей, предложенных учеными [11], также свидетельствуют об этой тенденции в нашей стране и, кроме того, о сближении позиций в мировом научном пространстве. Не углубляясь в рассмотрение подробностей разных моделей и определений одаренности, которые возникли в указанный период времени, выделим лишь основные положения этого «нового взгляда» и приведем некоторые примеры.

Эволюция представлений об одаренности хорошо изложена в одной из последних статей Д.Б. Богоявленской [1], поэтому мы сразу приведем пример зарубежной модели, предложенной Р. Субботник, Ольшевским-Кубилиусом и Уореллом, потому что она не только хорошо иллюстрирует основные положения «нового взгляда», но и имеет большое влияние на развитие практики обучения одаренных и талантливых детей в разных странах [13; 14; 17; 19]. Одаренность определяется авторами как высокая продуктив-

ность человека в определенной области таланта по сравнению с другими людьми в этой области. При этом одаренность рассматривается как развивающаяся характеристика личности, и на разных этапах она имеет разное измерение. Так, на начальных этапах ключевой переменной является потенциал, на следующем этапе основным индикатором выступает достижение, и только полностью развитый талант, проявляющийся в выдающихся результатах в какой-то области деятельности, может быть основанием для обозначения («приклеивания ярлыка») «одаренный человек». Кроме того, подчеркивается, что одаренность является результатом развивающегося взаимодействия когнитивных и психосоциальных переменных, и на разных этапах развития одаренности можно выделить как общие медиаторы этого процесса (например, внутренняя мотивация, настойчивость, восприимчивость к обучению и его скорость, родительская поддержка), так и специфические, важные для перехода от одного этапа к другому (например, доверие к себе или склонность к риску). В данном случае мы четко можем отметить такие важные «вехи» в понимании одаренности, как фиксация того, что это, прежде всего, развивающаяся характеристика личности, и в период дошкольного и школьного возраста одаренность рассматривается как потенциал. Далее следует отметить и значимость взаимодействия как когнитивных, так и психосоциальных переменных, результатом которого и является в конечном итоге превращение одаренности в те или иные таланты, значимость развития и обучения в определенной области таланта, наконец, понимание того, что одаренность не может быть данностью «раз и навсегда».

Для сравнения приведем два примера определения одаренности (представленные в работе Е.И. Щерблановой и в «Рабочей концепции одаренности»), чтобы убедиться в сближении позиций в понимании детской одаренности в мировом научном пространстве. Так, Е.И. Щербланова, предлагая свою эмпирически обоснованную интегративную модель, определяет одаренность как высокий творческий потенциал, который представляет собой единую и целостную характеристику ребенка, складывающуюся в процессе его психического развития в результате системного взаимодействия личностных свойств и условий окружения [11]. Так же как это было сделано ранее в трудах А.М. Матюшкина, высокий творческий потенциал рассматривается Е.И. Щерблановой как особо благоприятная внутренняя предпосылка дальнейшего развития ребенка [5; 11; 12]. В рабочей же концепции одаренность определяется как «системное, развивающее в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [8]. Наконец, в качестве резюме по вопросам понимания одаренности в современных исследованиях, изменений в подходах к выявлению одаренных детей, которые произошли за последние 10-15 лет, приведем основные выводы, сделанные для школьных психологов американскими авторами М.-С. McClain, S. Pfeiffer в своей статье [16].

Результаты их исследования показали, что среди политиков и преподавателей разных штатов США по-прежнему нет консенсуса в отношении определения одаренного ребенка/ученика. В то же время, учитывая основные моменты концептуализации понятия, которой придерживается большинство авторитетов в этой области, они сочли возможным сформулировать рекомендации для школьных психологов, работающих с одаренными учащимися [16]. Прежде всего, оценка детской одаренности должна быть многомерной и многогранной. Школьные психологи должны проводить всестороннюю оценку, которая включает в себя измерение не только общих интеллектуальных способностей, но и специфических

способностей/талантов, мотивации, интереса, приверженности задаче, а также и психосоциальных переменных, которые способствуют или, наоборот, препятствуют академическому успеху. Кроме того, важнейшее значение имеет постоянный мониторинг развития учащихся, который должен стать повторяющимся явлением, а не разовым событием. Это обусловлено тем, что «некоторые ученики, которые не были идентифицированы как одаренные в раннем возрасте, позже развивают дары и таланты» [16, с. 78]. Рекомендация в отношении повторяющегося мониторинга фактически является следствием положения о том, что многие факторы (когнитивные, психосоциальные, средовые) играют роль на каждом этапе процесса развития талантов, и «любое количество вещей в жизни одаренного ученика может либо усилить, либо сдерживать реализацию его потенциала» [16, с. 78]. Наконец, чрезвычайно важным, на наш взгляд, является четко сформулированный вывод о том, что не существует единственного правильного ответа на вопрос, какой порог IQ или процентная доля учащихся определяют количество детей, которых мы относим к группе одаренных, т.к. цифры могут меняться в зависимости как от изменяющихся критериев одаренности, так и от имеющихся в стране (или даже штате, области) ресурсов.

Стратегии обучения одаренных детей и проблема эффективности

Несмотря на то, что практика обучения одаренных детей имеет достаточно давнюю историю, новые вызовы времени и потребность в расширении пространства обучения для таких детей ставят перед научным сообществом новые задачи. Особую актуальность приобретают вопросы об эффективности применения разных программ обучения и практик поддержки одаренных и талантливых детей, оценке последствий вмешательства. По мнению зарубежных специалистов, этот вопрос еще далек от решения. Разочарование в эффективности применения каких-то программ, а также дефицит эмпирических данных при необходимости расширять практику выявления и поддержки одаренных детей создают кризисную ситуацию в этой области [19; 20]. Тем более это касается и нашей страны, так как наша история применения разных программ поддержки одаренных детей и оценки их эффективности значительно более короткая, чем, например, в США.

Среди разнообразных практик обучения одаренных детей разных возрастных групп, включая дошкольников, наиболее распространены те программы и модели, которые основаны на стратегиях акселерации и обогащения [20]. Неудивительно поэтому, что больше всего эмпирических данных о влиянии обучения на развитие одаренных и талантливых детей накоплено именно в отношении применения разных вариантов этих стратегий. Заслуживают особого внимания результаты метаанализа эффектов влияния различных вариантов академической акселерации и обогащенных программ на академические достижения, личностное, социальное и эмоциональное развитие одаренных детей [15; 20; 22]. На их анализе мы и остановимся.

Под ускоренным обучением обычно понимают такое изменение учебного плана, которое позволяет осваивать одаренным ученикам материал быстрее (по одному предмету или по всем дисциплинам школьного курса) или в более раннем возрасте. Оно означает соответствие уровня сложности и темпа учебной программы степени готовности и мотивации ученика. Таким образом, существуют разные варианты ускоренного обучения, среди которых наиболее распространены практики тотального (по всем предметам, что приводит к более раннему окончанию школы) или парциального (по одному-двум предметам) ускорения, раннего начала обучения, участия старших школьников в системе университетских

зачетов. К этому следует добавить и существование разных форм организации такого обучения. Дети могут учиться в специальных классах или школах, в обычных классах, но с применением разных вариантов группового обучения, в обычных классах, но с частичным посещением специальных занятий в отдельные дни и т.п. Все это затрудняет анализ эффектов влияния разных программ.

В статье К. Rogers [20] проанализированы результаты метаанализа 26 форм академической акселерации, которые применялись по отношению к одаренным и талантливым ученикам начальной, средней и старшей школы. Более систематического анализа эмпирических данных относительно практики академической акселерации, выполненного в самое последнее время, мы не нашли ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. В работе содержатся данные о размерах эффекта влияния. Более того, проанализированы размеры эффекта на академические достижения, успешность социализации и, наконец, «психологические эффекты».

Академические, как и другие категории достижений, анализировались по целому ряду показателей. Так, например, оценка влияния на академические достижения проводилась не только по таким показателям, как академические успехи, прогресс, затрачиваемое на выполнение академических задач, оценка академических компетенций и достигнутый образовательный уровень, но и по таким, как: восприятие школьного климата, восприятие собственного продвижения, удовлетворенность школой, установки в отношении школы/изучаемых предметов, родительские оценки, отдаленные результаты — получение PhD и т.п. Успешность социализации оценивалась по таким параметрам, как уровень социального познания, социальной зрелости и социальных умений, дружелюбие, принятие сверстников, лидерские проявления и т.д. Психологические же эффекты включали оценку восприятия значимости академических усилий и собственного благополучия, а также вовлеченность, настойчивость, учебную мотивацию, самооценку, самоэффективность, локус контроля, положительные/отрицательные эмоции и прочее.

Анализ данных о размерах эффектов влияния разных форм акселерации убедительно показывает, что именно оказывает наибольшее влияние на академическую успешность [20]. Максимальный эффект подтвержден для таких форм, как «субботние классы», т.е. когда одаренные дети из разных классов и школ учатся вместе по ускоренной программе один день в неделю, компьютерные online-курсы и программа международного бакалавриата. Влияние акселерации на успешность социализации и психологические составляющие значительно более скромное и иногда даже отрицательное (например, раннее начало школьного обучения в отношении психологических параметров). Важно отметить также, что положительные эффекты акселерации в отношении академических успехов, социализации и психологических характеристик выражены в начальной и средней школе существенно меньше, чем в старшей. Что касается начальной школы, то здесь еще отмечается и дефицит данных, что вполне понятно, так как многие формы акселерации начинают применяться только на этапе средней школы.

Таким образом, подводя итоги, отметим, что можно считать доказанным положительное влияние большинства проанализированных форм акселерации на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования. Самые лучшие результаты были зафиксированы для старшеклассников. Что касается влияния на социальное и личностное развитие, то здесь оно существенно меньше, и данные противоречивы в случаях разных вариантов акселерации.

Интерес педагогов и специалистов в области образования к обогащенным программам был во многом обусловлен заинтересованностью не только в прогрессе одаренных школьников в области академической успешности, но и в их социально-эмоциональном развитии. По мнению исследователей, именно обогащенные программы для одаренных школьников могут обеспечить оптимальное развитие их талантов, причем на разных ступенях образования. И хотя определение понятия «обогащенное обучение» значительно более расплывчатое, чем ускоренное, под ним обычно понимают обучение, более полно отвечающее потребностям одаренных детей и направленное на развитие мышления высокого уровня и креативности [15]. Программы обогащенного обучения обеспечивают простор для развития исследовательской активности одаренных детей, углубленного изучения тем из разных областей знания, создания проектов на основе собственных интересов и оригинальных продуктов интеллектуальной или творческой деятельности. Такие программы основаны на модификации стандартного содержания обучения и/или его процесса. В отечественной психологии такая стратегия обучения многим знакома больше под термином «амплификация» развития, важность которой была обоснована в работах А.В. Запорожца [4].

В статье М. Kim [15] представлены результаты метаанализа 26 исследований, направленных на оценку эффекта влияния обогащенных программ на развитие одаренных и талантливых детей. В отношении размера эффекта положительного влияния обогащенных программ на академические достижения получены результаты, близкие к таковым в случае акселерации. То есть положительный эффект отмечается во всех исследованиях, но самый большой его размер зафиксирован для старшекласников, меньший — для средней школы и самый незначительный — для начальной. Кроме того, есть различия в размере эффекта и в зависимости от варианта обогащенного обучения. Так, показано, что самый большой эффект обнаружен в случае летних программ (как программ «одного дня», так и летних смен с проживанием). В то же время отмечается, что данных для доказательства их эффективности недостаточно [15, с. 109].

Для изучения эффекта влияния программ обогащения на социально-эмоциональное развитие автору удалось отобрать лишь 16 исследований, большинство из которых относились к одаренным учащимся средней и старшей школы и были основаны на сравнении изучаемых характеристик до и после применения программы (pre-post test). Только в 6 исследованиях представлены данные о влиянии на основе квазиэксперимента: сравнения экспериментальной и контрольной групп. В связи с этим важно понимать и ограниченность сделанных выводов. Тем не менее показано, что наиболее позитивное влияние данные программы оказывают на социально-эмоциональное развитие учеников средней школы. Позитивный эффект отмечен как у старшекласников, так и у одаренных учащихся начальной школы, хотя и в меньшей мере. Показано также, что для социально-эмоционального развития одаренных школьников наиболее эффективно сочетание летних программ (летних смен) с применением обогащенных программ в течение всего учебного года.

Программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок»

Программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», разработанная под нашим руководством, является ярким примером реализации стратегии обогащения. Она была создана на основе концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина и предложенной нами модели развития одаренности в школьном обучении [5;

9]. Основной целью такой программы для начальной школы было создание условий для выявления потенциальной одаренности школьников, развития их мотивации, интересов и познавательной активности, интеллектуальных и творческих способностей [9]. Эта программа, представленная в виде специальных учебных курсов для каждого класса школы, позволяет создавать обогащенную, развивающую среду благодаря междисциплинарному содержанию обучения, методу обучения, моделирующему процесс открытия ребенком новых знаний о мире, и особым отношениям сотрудничества, диалога и творчества, складывающимся в процессе познания. Основной ценностью, конституирующей отношения детей с учителем и друг с другом, психологическую атмосферу во время занятий, является ценность исследовательской, творческой активности ребенка.

Таким образом, фактически обучение построено так, чтобы каждый младший школьник мог осуществлять разнообразные «пробные действия», познакомиться с разными сторонами окружающей действительности и в то же время углубиться в изучение интересующей темы, попробовать себя в разных ролях (прежде всего, в роли исследователя), научиться решать проблемы в команде, сотрудничая как с одаренными, так и обычными сверстниками. Познавая мир с помощью учебного исследования, дети приобретают исследовательские умения и навыки, развивают свои исследовательские способности. Более того, то, что изучают дети, во многом определяется их вопросами, интересами, проблемами. Такая гибкая индивидуализация обучения способствует развитию внутренней мотивации и познавательной активности учащихся. Наконец, высокий уровень сложности, обусловленный изучением основополагающих тем, установлением междисциплинарных связей и обобщений, поиском решения открытых проблем, сочетается с широтой и гибкостью содержания обучения. Установление связей между темами и дисциплинами, как подчеркивают многие исследователи, способствует становлению творческой установки ума и развитию креативности [21; 24].

Важно отметить и своеобразную двойственность творческого междисциплинарного обучения. С одной стороны, оно представлено и применяется в школьной практике в виде специальных курсов междисциплинарного обучения, разработанных на основе одной из глобальных тем для каждого возраста, класса, например, «изменение», «влияние», «порядок». Такие отдельные курсы могут достаточно независимо сосуществовать с традиционной программой и применяться как дополнительные к основной программе обучения для одаренных и талантливых школьников. С другой стороны, творческое междисциплинарное обучение выступает и как технология гибкой дифференциации учебных программ по отдельным предметам школьного курса, которая помогает учителю создать такую образовательную среду, в которой творческая активность и креативность будут «востребованы» в школе, а внутренняя мотивация детей получит поддержку и стимулы для развития. В этом случае перестраивается весь учебный процесс, и образовательная среда наиболее полно может отвечать потребностям и возможностям одаренных детей.

Многолетнее применение междисциплинарной программы «Одаренный ребенок» и технологии творческого междисциплинарного обучения в образовательной практике разных школ и городов России позволили проанализировать имеющиеся данные. Они представлены в независимых исследованиях Е.И. Щеплановой [11], а также исследованиях, выполненных под нашим руководством [9]. В связи с тем, что многие исследования были выполнены более чем 10 лет назад, и результаты их опубликованы в том числе в диссертационных работах, то ограничимся лишь изложением основных выводов. Так, например, показана эффективность междисциплинарного обучения с точки зрения развития общего и вербального интеллекта, познавательной мотивации, творческой активности, креатив-

ности и универсальных учебных действий, предусмотренных ФГОС для младших школьников. Важно подчеркнуть, что эмпирические данные были получены на основе проведения лонгитюдных исследований и с участием контрольной группы.

В последние годы также была сделана попытка оценить эффективность обогащенной программы междисциплинарного обучения, но уже более дифференцированно в отношении выделенных ранее показателей. Так, в 2019 году нами была опубликована статья с изложением результатов влияния такого обучения на проявления познавательной активности и вербальной креативности интеллектуально одаренных младших школьников. С помощью сравнительного дисперсионного анализа обнаружены достоверно более высокие показатели вербальной креативности, а также уровня, глубины и широты познавательной активности у одаренных детей в случае применения практики междисциплинарного обучения, по сравнению с их одаренными сверстниками, обучающимися в условиях типовой (традиционной) программы [10].

Большой интерес, на наш взгляд, представляют и данные, собранные Ю.В. Павловой в 2017 году у выпускников разных лет, закончивших школу, реализующую программу междисциплинарного обучения, не менее 5 лет назад (от 5 до 20 лет). Все выпускники в свои школьные годы прошли полный цикл творческого междисциплинарного обучения. Участником исследования была предложена анкета, в которой содержались вопросы, связанные с профессиональным выбором и удовлетворенностью профессией, стремлением к дальнейшему развитию и профессиональному совершенствованию, оценкой значимости полученного опыта школьного обучения и т.п. В исследовании принял участие 101 человек. Приведем некоторые важные, с нашей точки зрения, результаты этого исследования:

1. 69% опрошенных выпускников отметили высокий уровень удовлетворенности своей профессией и сделанным выбором, а 88% удовлетворены своим профессиональным ростом.

2. 85% опрошенных выпускников обнаружили высокий уровень стремления к развитию, самосовершенствованию.

3. 95% выпускников продемонстрировали высокий уровень надежды на успех.

4. Практически 100% выпускников высоко оценили значимость личностных качеств, мыслительных и коммуникативных умений, которые развивались у них в процессе обогащенного обучения.

Прекрасно понимая имеющиеся ограничения такого рода исследований, связанные со смещенной выборкой (не все выпускники откликнулись и заполнили анкету), подчеркнем значимость полученных результатов для дальнейшего изучения эффектов влияния (как краткосрочных, так и долгосрочных) применения обогащенных программ в начальной школе. В заключение отметим, что три года назад нами было начато новое лонгитюдное исследование, одной из задач которого является оценка размера эффекта влияния программы творческого междисциплинарного обучения на когнитивно-личностное развитие одаренных школьников начальной, средней и старшей школы.

Заключение и выводы

Изменение представлений об одаренности, активно заявившее о себе в науке 21 века, тесно связано как с изменением подходов к выявлению одаренных и талантливых детей, так и с изменением ключевых задач их обучения, реализующихся с помощью разных стратегий и форм.

Выполненный нами анализ современного состояния практики обучения одаренных и талантливых детей с точки зрения доказательного подхода показал, что можно считать доказанным положительное влияние большинства форм акселерации на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования. Самые лучшие результаты характерны для старшекласников. Что касается влияния на социальное и личностное развитие, то здесь оно существенно меньше, и данные противоречивы в случаях разных вариантов акселерации. В то же время показано, что наибольшее влияние на социально-эмоциональное развитие оказывают программы обогащения, хотя размер этого эффекта различается как для разных возрастных групп (максимальный — для подростков), так и разных вариантов применения таких программ (наибольший эффект дает сочетание летних программ с применением обогащенных программ в течение всего учебного года). Эффекты положительного влияния обогащенных программ на академические достижения очень близки к таковым в случае акселерации: положительный эффект отмечается во всех исследованиях, но самый большой его размер зафиксирован для старшекласников, поменьше — для учащихся средней школы и самый маленький — для учеников начальной.

Анализ имеющихся данных в отношении доказательности применения стратегий акселерации и обогащения, реализованных в разных вариантах программ для одаренных школьников, свидетельствует о наличии дефицита эмпирических данных. Особо следует подчеркнуть недостаточность данных об эффективности применения обогащенных программ в младшем школьном возрасте, в то время как именно этот возрастной период содержит богатейшие возможности для выявления и развития потенциальной одаренности ребенка, что становится все более актуальным в свете современного представления об одаренности как развивающемся потенциале. Если учесть, что существуют много вариантов как обогащенных, так и ускоренных программ, то вопрос о доказанной эффективности той или иной программы стоит еще более остро.

Наконец, мы вкратце представили и яркий пример реализации стратегии обогащения для одаренных детей начальной школы в отечественной практике — программу творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок». Накопленные к настоящему времени эмпирические данные о влиянии творческого междисциплинарного обучения на развитие интеллектуально одаренных детей позволяют утверждать, что обогащенная программа «Одаренный ребенок» имеет достаточную, хотя и не полную доказательную базу и может применяться как минимум для детей младшего школьного возраста. Более широкое ее внедрение и распространение связано с проблемой психолого-педагогической подготовки и переподготовки учителя. Тем не менее сегодня как никогда мы понимаем, что время не ждет и требует как новых исследований, направленных на комплексное изучение эффективности программ для одаренных и талантливых детей, так и более широкого применения тех практик и подходов, которые уже имеют достаточную доказательную базу.

Литература

1. Богдавленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 14—21. DOI:10.17759/chp.2019150202
2. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Ретроспектива или взгляд в будущее: возможность развития общей умственной одаренности старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 27—41. DOI:10.17759/psyedu.2019110103

3. *Ермаков С.С.* Зарубежные образовательные программы для одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 72—83. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr/2014/n2/70109.shtml> (дата обращения: 16.01.2020).
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа: История и современность. Т. 1. Кн. 2. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 84—91.
6. *Мешикова Н.В.* Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 26—44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 10.01.2020).
7. Психология образования: лучшие практики работы с детством // Сборник материалов XV международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (г. Москва, 19-21 ноября 2019 г.). М.: МГППУ, 2019. 202 с.
8. Рабочая концепция одаренности // Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др. М.: Министерство образования РФ, 2003. 94 с.
9. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.
10. *Шумакова Н.Б.* Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 57—69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105 (дата обращения: 16.01.2020).
11. *Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 368 с.
12. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: Бином, 2014. 245 с.
13. *Brown E.F., Wishney L.R.* Equity and Excellence: Political forces in the education of gifted students in The United States and abroad // *Global Education Review*. 2017. Vol. 4 (1). P. 22—33.
14. *Heuser Brian L., Wang Ke, Shahid S.* Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices // *Global Education Review*. 2017. Vol. 4 (1). P. 4—21.
15. *Kim M.* A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students // *Gifted Child Quarterly*. 2016. Vol. 60 (2). P. 102—116. DOI:10.1177/0016986216630607
16. *McClain M.-C., Pfeiffer S.* Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices // *Journal of Applied School Psychology*. 2012. Vol. 28. P. 59—88. DOI:10.1080/15377903.2012.643757
17. *Pfeiffer S., Shaughnessy M.F.* A reflective conversation with Steven Pfeiffer: serving the gifted // *Gifted Education International*. 2015. Vol. 3 1(1). P. 25—33. DOI:10.1177/0261429413486860
18. *Pfeiffer Steven I.* Lessons learned from working with high-ability students// *Gifted Education International*. 2013. Vol. 29 (1). P. 86—97. DOI:10.1177/0261429412440653
19. *Plucker J., Callahan C.M.* Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future // *Exceptional Children*. 2014. Vol. 80 (4). P. 390—406. DOI:10.1177/0014402914527244
20. *Rogers, Karen B.* Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents // *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* / In B. Wallace, D. Sisk (eds.). 2019. P. 309—321. DOI:10.4135/9781526463074.n26
21. *Sriraman Bh., Dahl B.* On Bringing Interdisciplinary Ideas to Gifted Education // *International Handbook on Giftedness* / In L.V. Shavinina (ed.). 2009. P. 1235—1256. DOI:10.1007/978-1-4020-6162-2_64
22. *Steenbergen-Hu S., Moon S.M.* The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis // *Gifted Child Quarterly*. 2011. Vol. 55. P. 39—53. DOI:10.1177/0016986210383155
23. *Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C.* Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12 (1). P. 3—54. DOI:10.1177/1529100611418056

24. Top 20 principles from psychology for pre K—12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning [Электронный ресурс] // American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (дата обращения: 15.07.2018).

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Filosofskie osnovy teorii odarennosti [Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 14—21. DOI:10.17759/chp.2019150202 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Retrospektiva ili vzglyad v budushchee: vozmozhnost' razvitiya obshchei umstvennoi odarennosti starshikh doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Retrospective or Look into the Future: Possibility of General Mental Giftedness Development of Senior Preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 27—41. DOI:10.17759/psyedu.2019110103 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Ermakov S.S. Zarubezhnye obrazovatel'nye programmy dlya odarennykh uchashchikhsya [Elektronnyi resurs] [Foreign educational programs for gifted students]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 2, pp. 72—83. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70109.shtml> (Accessed: 16.01.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. 1. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1 Psychological Development of a Child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
5. Matyushkin A.M. Kontsepsiya tvorcheskoi odarennosti [The Concept of Creative Giftedness]. *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost'. T. 1, kn. 2. [Moscow psychological school: History and modernity. Vol. 1, book 2]*. Moscow: PI RAO, MGPPU, 2004. pp. 84—91. (In Russ.).
6. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Foreign research on giftedness: a socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no 1, pp. 26—44. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (Accessed: 10.01.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Psikhologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom [Psychology of education: best practices of working with Childhood]. *Sbornik materialov XV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom» (g. Moskva, 19—21 noyabrya 2019 g.) [Collection of materials The XV International Scientific and Practical Conference "Psychology of Education: Best Practices of Working with Childhood"]*. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2019. 202 p. (In Russ.).
8. Rabochaya kontsepsiya odarennosti [The working concept of giftedness]. In Bogoyavlenskaya (eds.). Moscow: Ministerstvo obrazovaniya RF [Ministry of Education of the Russian Federation], 2003. 94 p. (In Russ.).
9. Shumakova N.B. Obuchenie i razvitie odarennykh detei [Education and Development of Gifted Children]. Moscow: Izdatel'stvo MPSI [Moscow Psychological and Social Institute Publ]; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2004. 336 p. (In Russ.).
10. Shumakova N.B. Poznavatel'naya aktivnost' i kreativnost' mladshikh shkol'nikov s vysokimi intellektual'nymi sposobnostyami v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Elektronnyi resurs] [Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 57—69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105. (Accessed: 16.01.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Shcheblanova E.I. Psikhologicheskaya diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovaniy i praktiki [The Psychological Diagnostics of gifted schoolchildren: problems, methods, results of research and practice]. Moscow: Izdatel'stvo MPSI [Moscow Psychological and Social Institute Publ.]; Voronezh: NPO «MODEK», 2003. 368 p. (In Russ.).

12. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennyye shkol'niki [Unsuccessful Gifted Schoolchildren]. Moscow: Binom, 2014. 245 p. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Brown E.F., Wishney L.R. Equity and Excellence: Political forces in the education of gifted students in The United States and abroad. *Global Education Review*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 22—33.
14. Heuser Brian L., Wang Ke, Shahid S. Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 4—21.
15. Kim M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2016. Vol. 60, no. 2, pp. 102—116. DOI:10.1177/0016986216630607
16. McClain M.-C., Pfeiffer S. Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 2012. Vol. 28, pp. 59—88. DOI:10.1080/15377903.2012.643757.
17. Pfeiffer S., Shaughnessy M.F. A reflective conversation with Steven Pfeiffer: serving the gifted. *Gifted Education International*, 2015. Vol. 31, no. 1, pp. 25—33. DOI:10.1177/0261429413486860
18. Pfeiffer Steven I. Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 2013. Vol. 29, no. 1, pp. 86—97. DOI:10.1177/0261429412440653.
19. Plucker J., Callahan C.M. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*, 2014. Vol. 80, no. 4, pp. 390—406. DOI:10.1177/0014402914527244
20. Rogers, Karen B. Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. In B. Wallace, D. Sisk (eds.). *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*, 2019, pp. 309—321. DOI:10.4135/9781526463074.n26
21. Sriraman Bh., Dahl B. On Bringing Interdisciplinary Ideas to Gifted Education. In L.V. Shavinina (ed.). *International Handbook on Giftedness*, 2009, pp. 1235—1256. DOI:10.1007/978-1-4020-6162-2_64
22. Steenbergen-Hu S., Moon S.M. The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 2011. Vol. 55, pp. 39—53. DOI:10.1177/0016986210383155.
23. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011. Vol. 12, no. 1, pp. 3—54. DOI:10.1177/1529100611418056
24. Top 20 principles from psychology for pre-K—12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning [Electronic resource]. American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. 2017. Available at: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (Accessed 15.07.2018).

Информация об авторах

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Information about the authors

Natalia B. Shumakova, PhD in Psychology, Assistant Professor at the Developmental Psychology Chair, the Educational Psychology Faculty, Moscow State University of Psychology and Education; Leading Researcher at the Institute of Psychology at the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 15.05.2020

Received 15.05.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020