

Основные подходы к проблеме одаренности и пути её развития в современной науке*

Basic Approaches to the Issue of Giftedness and It's Ways For Development in Contemporary Science

О.А. Ключева
Тверской государственный университет

Обосновывается актуальность проблемы понимания феномена одаренности в современных теориях, подчеркивается тенденция понимания одаренности как системного качества личности в отечественной психологической школе. В рамках решения проблемы создания условий для развития и формирования одаренности проектно-исследовательский подход рассматривается как оптимальный путь развития одаренности в системе «детский сад–школа–вуз».

Ключевые слова: одаренность, исследовательское обучение, исследовательская деятельность.

The article substantiates topicality of the issue of interpretation the giftedness phenomena in contemporary theories; a trend of interpreting giftedness as a systematic characteristic of a person in national science is being underlined. The project and research approach is considered to be the optimal way for developing giftedness within the system of “kindergarten – school – university” in the framework of arranging conditions for formation and development of giftedness.

Key-words: giftedness, research education, research activity.

Вступление человечества в эру информационной цивилизации обусловило пристальный интерес общества к проблеме преумножения интеллектуального капитала: именно этот ресурс рассматривается сегодня всеми без исключения развитыми странами как ключевое условие успеха в глобальной конкурентной борьбе. Работа с одаренными и талантливыми детьми считается сегодня одним из стратегических приоритетов государственной политики, что нашло отражение в структуре национального проекта «Образование», инициированного президентом и правительством Российской Федерации. Более тридцати лет существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям (World Council for Gifted and Talented Children), объединяющий усилия 55 стран в исследовании данного явления.

* При финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00538а

Проблема одаренности имеет свою богатую историю. Внимание к незаурядным способностям, таланту и гениальности человека возникло ещё в древности. Желание окружить заботой, создать особенные условия обучения и воспитания, а также глубокое понимание роли потенциала творческой личности для общества, нации доказывает ряд фактов, которые дошли до наших дней. Так, например, известно, что одно из первых высказываний о необходимости отбирать и обучать одаренных детей принадлежало Конфуцию (551–479 гг. до н.э.). Со времен Конфуция до наших дней была создана не одна сотня теорий одаренности, что доказывает сложность, многогранность природы одаренности, а также невозможность определить одним или несколькими признаками данный феномен. В настоящее время в мире известно несколько десятков научных концепций одаренности, созданных в русле разнообразных теоретических направлений. На наш взгляд, основная цель внимательного анализа подходов к пониманию феномена одаренности – консолидация позиций, понимание и учет вклада в научное понимание одаренности, а также в практику обучения одаренных детей.

Аналитический обзор позволяет выделить ряд тенденций в исследовании одаренности, которые зарождались еще с середины XIX в. Прежде всего речь идет о психогенетическом направлении, изучающем генотипические и средовые детерминанты развития интеллекта и когнитивных функций (М.С. Егорова, И.В. Равич-Щерба, В.М. Русалов и др.). Началом были исследования Ф. Гальтона, опубликовавшего в 1865 г. книгу «Наследственный талант и характер, а затем книгу «Наследственность таланта: законы и последствия». Уже тогда были поставлены вопросы относительно природы и критериев одаренности [3; 14]. Существует также и психофизиологическое направление, ориентированное на изучение корреляционных связей между успешностью решения интеллектуальных задач и показателями функционирования отдельных структур ЦНС (Э.А. Голубева, А.Н. Лебедев, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин, Т.А. Ратанова, В.М. Русалов, П.В. Симанов, Н.И. Чуприкова, Т. Глассер, Р. Стеренберг, Е. Шафер и др.).

На начальном этапе научного изучения одаренности высокий интеллект служил, по сути, главным, а часто единственным показателем. Поэтому возникло тестологическое

направление. В ранних исследованиях, начиная с работ Ф. Гальтона, одаренность отождествлялась с интеллектом и даже обозначалось термином *intelligence* [3]. На основе такого понимания были созданы первые тесты интеллекта и начата разработка психометрического направления (Т. Симон, Мёде, Пирковский, В. Штерн, Э. Эббингауз, Термен, Г. Мюнстерберг, Ч. Спирмен, Р. Амтхауэр, Д. Векслер, А. Гезел, Р. Кеттел, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Р. Мейли, Г. Мюллер, Дж. Равен и др.). Так, например, в современной теории «множественности интеллектов» американский ученый Г. Гарднер представил точку зрения о независимости и специализации высших уровней одаренности [13]. Он определяет интеллект как комплекс способностей и умений находить и ставить, решать проблемы в определенной сфере деятельности. Поэтому каждый вид одаренности связан с высоким уровнем развития одного или нескольких независимых интеллектов, что доказывают факты из биографии знаменитых людей:

- 1) телесно-кинестетический интеллект – танцы, пантомима, спорт, хирургия (М. Грэхэм, М. Марсо); пространственный интеллект – геометрия, живопись, скульптура, архитектура, топография, шахматы (П. Пикассо);
- 2) логико-математический (разделенный на два вида) интеллект – естественный науки и математика (А. Эйнштейн); музыкальный интеллект – композиторы, музыканты, исполнители, певцы, танцоры (И. Стравинский);
- 3) лингвистический интеллект – поэты, писатели, ораторы (Т. Элиот); межличностный интеллект – лидеры, дипломаты, педагоги (М. Ганди);
- 4) внутриличностный интеллект – психологи, психиатры (З. Фрейд).

Тесты интеллекта и способностей продолжают широко использовать для выявления одаренности, так как их показатели, несмотря на ограничения, достаточно валидны и надежны. И тем не менее высокие показатели по тестам интеллекта не являются единственными и универсальными показателями высокой одаренности детей.

В середине XX в. психологи обратили внимание на такие стороны интеллекта, которые не измеряются тестами IQ. Первые попытки включения в тесты интеллекта заданий на фантазию и

воображение предпринимались ещё со времени создания метрических шкал А. Бине. Представление о креативности связано с кубической моделью интеллекта Дж. Гилфорда. Под креативностью в данной модели понимается дивергентная продуктивность (множество новых решений). Модель Гилфорда получила широкое применение в американском образовании для обучения поиску и решению проблем [1]. Несмотря на разность подходов к пониманию и диагностике креативности в моделях Е.П. Торренса, С. Медника, В.Н. Дружинина, А. Ротенберга, Р. Стернберга, К. Урбана и др., ряд исследований доказывают наличие взаимосвязи развития способностей с другими особенностями личности, что и представлено в многомерных моделях одаренности – «Трехкольцовая концепция одаренности» Дж. Рензулли (одаренность определяется как взаимодействие общих интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, высокой креативности и высокой увлеченности задачей); структурных моделях одаренности Ф. Монкса, А. Танненбаума, теория «Случайного совпадения» Д. Фельдмана. Например, в теории Д. Фельдмана взаимодействие психологических особенностей одаренного ребенка и влияния его ближнего и дальнего окружения в процессе развития объясняется посредством различных и произвольно трактуемых комбинаций случайных событий, случайного стечения обстоятельств [14].

Существуют также и каузальные модели одаренности (Ф. Ганье, Мюнхенская концепция), которые в отличие от многофакторных моделей рассматривают одаренность в динамике, объясняя направленность и характер взаимодействия разных факторов, их роль в развитии одаренности и достижений в разном возрасте [14].

Однако одной из тенденций исследований отечественных психологов с начала XX в. является понимание того, что одаренность сложное и многогранное явление. В 1910 г. Г.И. Россолимо впервые предлагает разностороннюю и многоуровневую оценку психического развития посредством диагностики профилей. В.М. Экземплярский предлагал расширить понимание одаренности и включить в систему изучения одаренности эмоционально-волевые стороны. В 1912 г. в Г.И. Челпанов выступает против попыток определения одаренности путем измерения внимания, памяти, скорости реакции и др. С критикой метрической шкалы А. Бине и системы

Г.И. Россолимо как чисто количественного процесса нарастания качественно однородных и равных друг другу единиц, принципиально замещаемых на любой ступени развития и неспособных уловить его качественное своеобразие, выступал Л.С. Выготский, предлагая в методах изучения ребенка два взаимосвязанных направления – «расчленения и объединения психологических функций». Л.С. Выготский уже тогда подвергал критике существующие тесты интеллекта за то, что они определяют уже достигнутый уровень интеллектуального развития и не прогнозируют потенциальных возможностей [6].

В психологии способностей, одним из первых, кто обратился к проблеме изучения проявления высших способностей в конкретной деятельности, был Б.М. Теплов. Уже тогда, анализируя деятельность А.В. Суворова, Наполеона, Н.А. Римского-Корсакова, исследователь утверждал, что высший уровень проявления одаренности включает в себя не только особенности интеллекта, но и эмоциональные, волевые и личностные качества и свойства. В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество [2]. Системный подход к изучению способностей и одаренности представлен в работах В.Д. Шадрикова. Под одаренностью автор понимает интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, под интеллектом – интегральное проявление способностей, знаний, умений, а под его уровнем – уровень развития способностей, знаний, планов, программ и их связей, т.е. целостный характер функционирования. Это модель «интеллектуального диапазона» В.Н. Дружинина, согласно которой общий интеллект определяет лишь верхние границы возможных достижений в деятельности, а использует ли человек свои возможности, зависит от мотивации, личностных особенностей, компетентности и др. В концепции М.А. Холодной основная задача изучения психологических механизмов интеллектуальной одаренности – это определение характера изменений в составе, строении и эволюции индивидуального ментального опыта, позволяющие человеку видеть мир «по истине» и выстраивать свое поведение [14].

Изучение мышления и когнитивных функций, рассматриваемых с позиции психической функции, детерминант его направленности, механизмов открытия нового уже отражено в

работах гештальт-психологов (М. Вергеймер, К. Дункр, К. Коффка, Н. Майер, Л. Секей и др.), понимание и развитие некоторых идей, например понимание мышления как процесса, намеченное К. Дункром, было развито С. Л. Рубинштейном и его учениками (Л.И. Анциферовой, Е.В. Шороховой, К.А. Альбухановой-Славской, А.В. Брушлинским). Одной из тенденций отечественных работ является целостный подход к пониманию мышления, творчества и личности. Положение о сложной и многогранной структуре одаренности, включающей не только высокий интеллект, но и другие особенности личности, было сформулировано С.Л. Рубинштейном задолго до появления зарубежных теорий одаренности. Под общей одаренностью С.Л. Рубинштейн понимал совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то есть, в неё включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности, она в деятельности и формируется. По мнению С.Л. Рубинштейна, способности человека всегда реально даны в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств, взятых в их взаимопроникновении. Между ними имеется и различие и единство, но эти отношения не статичны, а являются изменяющимся результатом развития, в процессе которого возникает не только тот или иной уровень способностей, но и более или менее выраженная их дифференциация [1; 10; 11; 14].

Проблема способностей стала в дальнейшем предметом острой дискуссии между А. Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном на I съезде Общества психологов СССР в 1959 г.: о значимости внутренних условий (С.Л. Рубинштейн) в становлении и реализации способностей или, напротив, о социальной детерминации и присвоении способностей как формируемых прижизненно на основе психологических механизмов интериоризации (А.Н. Леонтьев) [6]. Последующее развитие этой проблемы осуществлялось в большей степени в психологических исследованиях творчества и творческого мышления, а также в разработке систем проблемного обучения.

В исследованиях мышления с помощью проблемных ситуаций А.М. Матюшкин выявил, что проблемная ситуация не возникает, если для выполнения задания достаточно усвоенных знаний, или наличные знания не позволяют человеку понять поставленное перед ним интеллектуальное задание. Лишь тогда, когда ранее усвоенный уровень знаний не достаточен, возникает потребность в открытии нового, которая вызывает и определяет познавательную активность личности [5; 6].

По мнению О. Тихомирова, мотивация представляет главную характеристику субъекта мыслительной деятельности, источник его активности. Мыслительная деятельность определяется целой группой иерархически организованных внешних и внутренних мотивов, отношения между которыми и возможностью успешной реализации этой деятельности отражают эмоции [1].

В исследованиях Я.А. Пономарева установлено, что внутренний план действий как умственная способность является содержанием знаний, приобретенных индивидом. Причем способность «действовать в уме» преобразуется в структурные уровни организации механизма, с помощью которого решаются творческие задачи. Со способностью к творчеству сопряжено два личностных качества: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным продуктам деятельности. Одаренность – генетическая предрасположенность, которая развивается в способность под влиянием окружения.

Возрастные аспекты умственной одаренности наиболее полно изучены Н.С. Лейтесом. Под одаренностью он понимает особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребенка в необычно высокой восприимчивости к учению и более выраженных творческих проявлениях. Причем каждую возрастную ступень отличают качественно своеобразные, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам возможности развития. В созданных Н.С. Лейтесом психологических портретах одаренных школьников отражены целостные и всесторонние характеристики не только интеллектуальных способностей детей разного возраста, но и их потребностей и интересов, эмоциональных реакций, взаимоотношений со сверстниками и окружающими взрослыми, особенностей их поведения в разных ситуациях. Задачу изучения ранних признаков одаренности Н.С. Лейтес видит в том, чтобы

сквозь возрастные достоинства интеллекта выявить в той мере, в которой это возможно, уже собственно индивидуальные черты в их развитии [4].

Согласно концепции творческих способностей, рассматриваемых в русле процессуально-деятельностной парадигмы Д.Б. Богоявленской, способность к саморазвитию деятельности не возможно объяснить лишь свойствами интеллекта. Это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна [1].

Таким образом, на современном этапе российские психологи, предлагая обобщить современное знание, определили одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [9].

Каковы же пути развития одаренности? В Национальной доктрине образования в РФ (от 04.10.2000 г. № 751) сформулированы основные цели и задачи образования, одна из которых «...обеспечить разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализацию личности». Многие современные программы работы с одаренными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, усложнять программу, не вызывая перегрузок, можно только до определенного предела. Дальнейшее развитие возможностей ребенка, как отмечают авторы рабочей концепции одаренности, должно проходить в рамках его вовлечения в исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей осуществляется только через включение личности в творческий процесс. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Еще в середине XIX в. Ф. Гальтон, проанализировав ответы 115 известных ученых на вопросы разработанной анкеты, заключил, что люди науки формируются не при посредстве слишком обильного обучения, но скорее при посредстве такого метода, который возбуждает их любознательность и любовь к самостоятельным научным знаниям [3].

В исследованиях Н.С. Лейтес отмечает, что детская любознательность, если её удастся сохранить, дает постоянный стимул к развитию способностей [4].

Одним из инициаторов изучения проблемы одаренности (как и трудновоспитуемости) был П. П. Блонский, который представлял идеальную школу как место создания «творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его». И хотя этот идеал предназначался для всех детей, многие его черты – ориентация на активную позицию детей, их самопознание, творчество, эстетические переживания и т. д. – характеризуют лучшие программы для одаренных детей в наши дни. П.П. Блонский обратил внимание на проблемы одаренных школьников при обучении их в обычном классе, в том числе и на возможное торможение их развития, которое часто не только отрицательно сказывается на их способностях, но и превращает их в трудных детей, дезорганизаторов. Он считал, что школа должна обеспечивать наиболее способным и развитым детям «возможность развиваться дальше не сниженными, а столь же быстрыми темпами» [1; 14].

Известно, что поиск – это одна из фундаментальных функций живого организма, он является неотъемлемой частью поведения любого живого существа, условием его выживания в изменяющейся среде, его развития и здоровья. Экспериментально доказано, что мотивация исследовательского поведения может в ряде случаев оказываться более сильной, чем пищевая и оборонительная [7]. Исследовательская, поисковая активность – естественное состояние ребенка, он настроен на освоение окружающего мира, он хочет его познавать. Это внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития [12]. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников Н.Н. Поддьяков справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания. Уже в дошкольном возрасте одной из важных форм поисковой деятельности, по мнению Н.Н. Поддьякова, является так называемое детское экспериментирование. Это истинно детская

самостоятельная деятельность дошкольников, возникающая в раннем возрасте и интенсивно развивающаяся на протяжении всего дошкольного детства. Данный период развития ребенка характеризуется высокой сензитивностью к этой деятельности, в процессе которой дети проявляют удивительную выдумку и изобретательность. Исследовательская, поисковая активность – естественное состояние ребенка, так как все особенности функционирования психики ребенка обуславливают следующие ее фундаментальные свойства:

- 1) интенсивное развитие все более тонких, гибких, совершенных форм поисковой деятельности, развивающейся одновременно в самых различных направлениях;
- 2) стремительное накопление новых знаний, представлений, новых психических образований в широком смысле этого слова;
- 3) широта и глубина взаимодействия данных психических образований, что создает основу порождения новых знаний, способов действий, нового понимания окружающей действительности.

Все перечисленные свойства психики обеспечивают стремительность развития ребенка от рождения до 6 лет. То есть внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития. Получение новых оригинальных результатов выступает как основной мотив данной деятельности [8].

Ряд исследователей (Ф. Гальтон, Б. Кларк, К. Хеллер) отмечают, что возникновение трудностей в учении одаренных детей часто бывает связано с их стремлением к самостоятельному исследованию и целостному восприятию картины мира, которое не находит удовлетворения в школе, особенно в младших классах. Легкость усвоения больших объемов информации, понимание сложных причинно-следственных связей и использование их для создания сложных гипотез и теорий входит в противоречие с системой строго последовательного, фрагментарного, многократно повторяющегося материала. Необходимость ориентации образования на потребности учащихся демонстрируют показатели высокой эффективности специальных программ

обучения, ориентированных на особые познавательные потребности и возможности для более представительных групп детей с более высоким уровнем умственного развития, чем у их сверстников. При этом наблюдался не только значительный рост умственных способностей, но и решались личностные и межличностные проблемы, повышалась учебная мотивация, уменьшались отклонения в поведении [14].

Как отмечает А.И. Савенков, в педагогической психологии и педагогике есть специальный термин – «исследовательское обучение». Так именуется подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения – формирование готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Таким образом, по мнению Д.Б. Богоявленской, М.А. Матюшкина, Д. Фримен, Н. Шумаковой, К. Хелер, А.Г. Асмолова, Н.Е. Вераксы, А.И. Савенкова и др., средний уровень образования не обеспечивает оптимальные условия развития одаренности, а иногда оказывает заметное противодействие. Создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой, снимает основную сложность положения одаренных детей, которые теперь могут двигаться вперед с резким опережением, оставаясь тем не менее в среде сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа со взрослым делает ребенка на занятии его сотрудником. Вместе с тем такая форма работы позволяет избежать ранней специализации и обеспечивает более универсальное образование детей. По мнению специалистов психологии одаренности, данная система может дать оптимальный эффект лишь при условии формирования у учащихся познавательной направленности и высших духовных ценностей. С этой целью программы учебных предметов должны включать изучение личностных стратегий и нравственных поступков, стоящих за научным открытием. Распространенной формой включения в исследовательскую деятельность является проектный метод. Такая форма обучения позволяет одаренному ребенку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включенным в привычные социальные взаимоотношения, вместе с тем качественно углублять свои знания и выявить свои ресурсы в области, соответствующей содержанию его одаренности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей и одаренности. М., 2002.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности. М., 2005.
3. Гальтон Ф. Наследственность таланта: законы и последствия М., 1996.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М., 2000.
5. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М., 2004.
6. Матюшкин М.А. Загадки одаренности. М. 1993.
7. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2006.
8. Поддьяков Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка. М., 1997.
9. Рабочая концепция одаренности. М., 2003.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб., 2003.
12. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // http://www.abitu.ru/researcher/methodics/teor/a_1xitfn.html
13. Современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
14. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников. М., 2005.

Reference

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of Creative Abilities and Giftedness. Msc, 2002.
2. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Psychology of Giftedness. Msc, 2005.
3. Galton F. Heredity of A Talent: Decrees and Consequenses. Msc., 1996.
4. Leites N.S. Age-specific Giftedness of Schoolchildren. Msc, 2000.
5. Matyushkin A.M. Giftedness and Age. Development of Creative Potential of Gifted Children. Msc, 2004.
6. Matyushkin M.A. The Secrets of Giftedness. Msc., 1993.
7. Poddyakov A.N. Researching Behavior: Strategies of Cognition, Assistance, Counteraction, Conflict. Msc, 2006.

8. Poddyakov N.N. Core Contradiction of A Developing Child's Psyche. Msc, 1997.
9. Operational Concept of Giftedness. Msc, 2003.
10. Rubinstein S.L. General Psychology Fundamentals. St. Petersburg, 2001.
11. Rubinstein S.L. A Man and The World. St. Petersburg, 2003.
12. Savenkov A.I. Research Education and Project Method In Contemporary Education // http://www.abitu.ru/researcher/methodics/teor/a_1xitfn.html
13. The Modern Concepts of Creativity and Giftedness. Msc, 1997.
14. Scheblanova E.I. Psychologic Diagnosis of Giftedness of Schoolchildren. Msc, 2005.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Клюева Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и клинической психологии Тверского государственного университета (170100, г.Тверь, ул. Желябова, 33). klyueva.olga@mail.ru

Kluyeva Olga Nikalayevna, Ph.D. in Psychology, A.P. of Department of Psychology of Labour, Organizational and Clinical Psychology of Tver State University