

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В.А. Глухова

Рассматриваются основные методы обучения и развития одаренных учащихся и создания специальных сред для сохранения и развития одаренных детей в соответствии с принципами социальной психологии творчества.

Ключевые слова: творческая одаренность, модели одаренности, взаимодействие среды и творческой личности, эколого-психологический подход.

Социально-психологическое направление, концентрирующее внимание на проблемах взаимосвязи творчески одаренной личности с микро- и макросоциумом, является, на наш взгляд, определяющим в психологии развития одаренности. Задача формирования среды, способствующей интеграции одаренной личности, практического применения ее творческого продукта и признания его другими людьми, для современного общества является первоочередной. Социальное направление представлено в работах А.Г. Асмолова, В.Г. Грязевой-Добшинской, А.М. Матюшкина, В.А. Петровского, А.И. Савенкова, Р. Стернберга, А. Танненбаума и др. [1, 5–12, 16, 17, 20].

Первоначально наиболее известные зарубежные модели развития одаренности, помимо интеллектуальных и творческих факторов, рассматривали только отдельные личностные параметры. Они послужили базой для создания методов выявления, обучения и развития одаренных учащихся и широко применялись в педагогической психологии.

Так, «Трехкольцевая модель одаренности» Дж. Рензулли включала следующие параметры: уровень интеллектуального развития (выше среднего); креативность (творческие способности); увлеченность задачами (высокая мотивация). Метод «Трех видов обогащения учебной программы» Дж. Рензулли, направленный на развитие одаренности в процессе обучения, состоял из трех основных этапов: расширение круга интересов учащихся; развитие мышления учащихся; проведение самостоятельной исследовательской работы и решение творческих задач [2]. Эту модель разви-

тия одаренности в процессе обучения можно считать «материнской»: ее признало большинство авторов, и она стала ядром всех моделей, появившихся позже (П. Торренс и др.). В рамках этого подхода были созданы диагностические и развивающие методы. Например, метод «Турникета», разработанный Дж. Рензулли, С. Райс и Л. Смит, направлен на идентификацию одаренности и наблюдение за ребенком в процессе его работы по специальным программам (ребенок может «входить и выходить» из учебной группы в зависимости от его достижений). Впоследствии модель была усилена Дж. Ф. Фельдхьюсеном введением в ее структуру Я-концепции индивида, и она до сих пор расширяется за счет включения факторов влияния социальной среды в моделях Ф. Монкса, А. Танненбаума и др. [2, 17].

Однако уже многофакторная модель К. Хеллера («Мюнхенская модель одаренности»), помимо таких факторов одаренности, как интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность, личностные особенности (мотивация достижения, преодоление стресса, стратегии работы и др.), достижения (естественные науки, искусство, спорт и др.), включает и факторы среды (микроклимат в семье и в классе, критические события в жизни и др.). Многофакторная модель и созданный на ее основе диагностический комплекс используется не только в научных проектах, но и для решения широкого комплекса прикладных проблем, который применяется при оценке эффективности специальных образовательных программ для развития одаренных учащихся [18, 19].

Психосоциальной часто называют «Пятифакторную модель» А. Танненбаума, поскольку ее автор предлагает классифицировать одаренных людей по критерию потребности общества в них. По его мнению, наличие у человека высокого уровня интеллектуального развития и креативности не может гарантировать достижения им выдающихся творческих результатов. Для этого необходимо взаимодействие пяти факторов развития одаренности: 1) фактора «g», или общих интеллектуальных способностей; 2) фактора специальных способностей в конкретной области; 3) фактора специальных характеристик неинтеллектуального характера (личностные, ролевые), необходимых для реализации специальных способностей в конкретной области деятельности; 4) случайных факторов, счастливого стечения обстоятельств или удачи («оказаться в нужном месте в нужный момент»), а также 5) стимулирующего окружения, способствующего развитию этих способностей (семья, школа и др.) [2–5, 17].

Под руководством Р. Стернберга был разработан ряд теоретических концепций, использующихся в практике работы по развитию одаренных детей. К числу наиболее известных из них относится «теория инвестирования». Так, по мнению Р. Стернберга и Т. Любарта, творческий процесс можно рассматривать как удачное инвестирование капитала с позиций жизненной установки: «покупать дешево, а продавать дорого». Теорию Р. Стернберга характеризуют три особенности: понимание общественной значимости проблематики творчества; нацеленность на практическую реализацию взглядов; наличие теории, лежащей в основе эмпирической работы, как необходимое условие адекватной оценки результатов. По Р. Стернбергу, творческие проявления детерминируются шестью факторами: интеллектом как способностью; знанием; стилем мышления; индивидуальными чертами; мотивацией и внешней средой. Р. Стернберг считает, что для творчества особенно важны следующие составляющие интеллекта: синтетическая способность – умение увидеть проблему по-новому, преодолеть границы обыденного сознания; аналитическая способность – выявление идей для дальнейшей разработки; практические способности – умение убеждать других в ценности идей, другими словами, умение «продать» творческую идею другим.

По мнению Р. Стернберга, творчество

предполагает также способность человека идти на разумный риск, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределённости, готовность противостоять мнению окружающих. И наконец, для творчества необходима окружающая среда, поддерживающая творческие идеи, а значит, способствующая развитию одаренности [3, 4, 16–18]. В известной международной образовательной программе «Одиссея Разума», которая направлена на развитие творческого мышления, решение нестандартных задач, которые могут быть реализованы и применены на практике можно увидеть подходы теоретических концепций Р. Стернберга и его последователей.

В отечественной психологии проблемы развития одарённости рассматривались в основном в психологических исследованиях творчества и творческого мышления. Так А.М. Матюшкин к проблеме одарённости подходит с точки зрения творческого потенциала индивида. Он подчёркивает, что в основе одарённости лежит не интеллект, а творческий потенциал. В качестве генерального фактора одаренности выступает креативность («творчество»), которая понимается им как условие развития, как фундаментальное свойство психики. Структурным компонентом одарённости он считает доминирующую роль познавательной мотивации и исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем. Главными признаками творческой активности А.М. Матюшкин считает её устойчивость, меру исследовательской активности, которая стимулируется новизной и которую одарённый ребёнок сам видит и находит в окружающем мире [9, 10].

Е.Л. Яковлева, рассматривая творчество как личностную характеристику, как реализацию человеком собственной индивидуальности, являющейся неповторимой и уникальной, считает, что реализация индивидуальности – это и есть творческий акт (внесение в мир нового, ранее не существовавшего) и всегда в той или иной мере есть предъявление своей индивидуальности другому человеку [20, 21]. Поэтому выявление, развитие, сохранение и возможность реализации своих творческих замыслов так важна для одаренной личности [10, 11, 21].

Творческий потенциал личности, являясь основой одарённости, не реализуется автоматически, без влияния условий жизни и социального окружения. Необходимость сохране-

ния и развития одаренности требовала организации особой, развивающей среды. Создание такой среды рассматривалось в некоторых исследованиях.

В отечественной психологии модель обогащения содержания образования с целью развития интеллектуально-творческих способностей одаренных учащихся в массовых школах предложил А.И. Савенков. Он считал, что содержание образования является органичной частью социокультурной среды и не может быть изменено без изменения самой этой среды в целом [15].

Основанием междисциплинарного подхода к обучению и развитию одаренных учащихся (Н.Б. Шумакова и др.) является фактор среды, названный «идеалом целостности воспитания». В соответствии с этой точкой зрения процесс обучения не может состоять лишь из интеллектуального развития, но должен затрагивать всю личность ребенка в целом [19].

В.И. Панов, рассматривая в концепции экологической психологии детерминированность средой развитие одаренности, отмечает, что для полноценного развития интеллектуально-творческих способностей каждого одаренного ребенка необходима определенная структура образовательной среды и ее специальное проектирование. С этой целью В.П. Лебедев, В.И. Панов, В.А. Ясвин определяют следующие подходы: а) технологический (психодидактический), представляющий совокупность учебной и других видов деятельностей, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития учащихся; б) социальный, или коммуникативный, представляющий собой пространство межличностного взаимодействия и соответствующие, присущие данному возрасту и типу культуры «формы детско-взрослой общности», а также способы взаимодействия между субъектами этих общностей; в) пространственно-предметный, обеспечивающий возможность необходимого для обучения, развития и социализации пространственных действий и включающий в себя архитектурные особенности образовательного учреждения и прилегающего к нему пространства, их предметную наполненность, интерьер, оборудование, особую атрибутику [13].

Таким образом, понятие «образовательная среда» включает в себя не только общую

направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который и позволяет в большей мере реализовать имеющийся потенциал каждого одаренного ребёнка [12].

В.Г. Грязева-Добшинская, рассматривая особенности взаимодействия среды и творческой личности, отмечает, что особенностью эколого-психологического подхода к исследованиям проблем развития творческой личности является сопряжение рассмотрения динамики личности и развития культуры как «экологической нише» творческой личности. Развитие человеческой индивидуальности в творческой деятельности, активное, творческое соиздание человеком гармонической целостности с самим собой, своим делом, другими людьми, природой, культурой представляют основные ценностные ориентиры экопсихологического подхода к развитию личности и творчеству. Цель экопсихологии творчества – поиск и определение параметров микро- и макросреды, значимых для процессов развития творческой одаренности, интеграции талантливых детей, создание условий развертывания персонального пространства творчески одаренной личности [7].

В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Петровский определяют три основных положения концепции «экология творчества»: 1) экологический смысл неадаптивной активности творческой личности заключается в выявлении и способности решения наиболее острых кризисных проблем цивилизации, экологическое равновесие между творческой личностью и обществом достигается, с одной стороны, ориентацией общества на поддержку творческой личности, а, с другой стороны, сензитивности творческой личности к глобальным проблемам общества; 2) персональное пространство творческого человека – это пространство людей, в которое он интегрирован как творческая индивидуальность, персональное пространство создается самим творческим человеком, поэтому одаренных детей нужно готовить к авторской деятельности посредством науки, искусства и др.; 3) существование персональных творческих пространств должно поддерживать широкие надличностные образования, которые являются аккумуляторами и индукторами творческой активности людей, это явления природной, социальной среды, образующие надперсональные пространства творчества [5].

Поэтому необходимость обучения одаренного ребенка в контексте образа жизни

является одним из основных положений экологической психологии В.Г. Грязевой-Добшинской. Каждой творческой личности необходимо научиться строить пространство и время жизни. Творческий человек учится строить «свою общину» – персонализироваться в людях, в продукте деятельности, структурировать время. Однако творческие, одаренные дети не всегда находят средства для воплощения дара, трансляции своей индивидуальности. Для понимания социальной интеграции творческой, одаренной личности В.Г. Грязевой-Добшинской введено понятие гармонизации: гармонизации между личностью и средой, личностью и даром [6, 7]. Однако ценой достижений творческой личности достаточно часто является дисгармония. Поэтому представляется важным изначально нацеливать построение образа жизни в направлении гармонизации в контексте проблемы кризисов творческой личности, «одаренности и депрессии», «одаренности и агрессии».

Если творческой личностью не обретается гармония, то возникает одно из проявлений дисгармонизации – депрессия, страхи, скука, аутизм, отказ от дара, обесценивание дара, болезни, наркотики, самоубийства. Проявление депрессивных состояний, прежде всего, связано со скукой, обесцениванием своих ресурсов, индивидуальности («инфляция дара») и поиском «традиционных» (иллюзорных) способов преодоления депрессии. Другой вариант дисгармонии развития творческой, одаренной личности связан с проявлениями агрессии. У одаренных людей могут проявляться сильные агрессивные тенденции – цинизм, злой юмор, самоутверждение, подавление менее способных, соперничество, что часто вызывает их отторжение у окружающих людей, нарушает возможности самореализации [7].

Образовательные технологии, ориентированные на гармонизацию жизненного мира личности, В.Г. Грязева-Добшинская определяет как «темпоральные технологии» (технологии организации времени), которые могут быть дополнительными, составляющими определенное единство с технологиями основного образования, такие как: «технологии развития компетентности во времени» (технологии, связанные с обучением погружению в моменты настоящего времени, подлинностью существования в нем); технологии «структурирования времени» жизни (технологии обучения в контексте образа жизни, ориентирующие ученика на гармонизацию с внешним

миром, где личностное и средовое образует целостность). Такой подход, считает В.Г. Грязева-Добшинская, может помочь преодолеть иллюзию возможности гармонизации жизненного мира личности на пути извне заданного, соединения сфер ее жизнедеятельности, «гарантирующих» разностороннее развитие или иллюзию возможности построения гармоничной среды, которая будет соответственно определять формирование личности [7].

Таким образом, развитие одаренности не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности с ее социальным окружением. При этом характер воздействия социального окружения на проявление творческих качеств личности может быть как позитивным, так и негативным, тормозящим [14]. В концепции экологии творчества, теоретическим источником которой стала социальная психология творчества, В.Г. Грязева-Добшинская и В.А. Петровский отмечали, что проблема взаимодействия личности и социума, организации жизненной среды для развития творческой личности является чрезвычайно острой, так как в обществе существует, с одной стороны, остракизм творчески одаренных людей, а с другой – эксплуатация их возможностей [5]. Поэтому поиск и определение параметров микро- и макросреды, значимых для процессов развития творческой одаренности, интеграция, создание условий развертывания персонального пространства личности, в котором она интегрирована как творческая индивидуальность (В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Петровский), являются, на наш взгляд, определяющими в вопросах развития одаренности, так как сохранение одаренных людей, являющихся национальным достоянием России, создание условий для их творческой реализации рассматривается в качестве основной задачи общества.

Литература

1. Асмолов, А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А.Г. Асмолов. – М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 768 с.
2. Бурменская, Г.В. *Одаренные дети* / Г.В. Бурменская; общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
3. Дружинин, В.Н. *Психология общих способностей* / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
4. Дружинин, В.Н. *Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуаль-*

ных достижений / В.Н. Дружинин; отв. ред. А.Н. Воронин // Интеллект и творчество: сб. науч. тр. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 5–29.

5. Грязева, В.Г. Одарённые дети: экология творчества / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – Москва–Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.

6. Грязева, В.Г. Экологическая психология творческой личности / В.Г. Грязева. – М.: ЦРСДОД МО РФ, Челябинск: Полиграф-мастер, 2000. – 304 с.

7. Грязева-Добшинская, В.Г. Социальная психология творчества. Теоретические основы, эмпирические исследования, прикладные разработки: учеб. пособие / В.Г. Грязева-Добшинская. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 233 с.

8. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: психол. сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

9. Матюшкин, А.М. Концепции творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29–33.

10. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.

11. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 66 с.

12. Панов, В.И. Экопсихологические аспекты детства / В.И. Панов // Мир психологии. – 1997. – № 1. – С. 55–68.

13. Панов, В.И. Если одаренность – явление,

то одаренные дети – это проблема / В.И. Панов // Начальная школа: плюс-минус. – 2000. – № 3. – С. 3–10.

14. Симановский, А.Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной творческой способности учащихся / А.Э. Симановский // Психол. наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 76–82.

15. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Academia, 2000. – 231 с.

16. Стернберг, Р. Учись думать творчески / Р. Стернберг, Е. Григоренко; под ред. Д.Б. Богоявленской // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 186–210.

17. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психол. журнал. – 1998. – № 2. – С. 144–160.

18. Хеллер, К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К.А. Хеллер; под ред. Д.Б. Богоявленской // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243–264.

19. Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 334 с.

20. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–34.

21. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

Поступила в редакцию 2 апреля 2010 г.

Глухова Вера Александровна. Заведующая учебной лабораторией «Социальная психология творчества» Южно-Уральского государственного университета, старший преподаватель кафедры общей психологии: gluhova-vera@mail.ru.

Vera A. Glukhova. Head of educational laboratory: «Social psychology of creativity and innovative management», assistant of professor of Department General psychology Department of General psychology, South Ural State University: gluhova-vera@mail.ru.