

Типологический анализ прикладных исследований одаренности¹

д.ф.н. проф. Ивлева М.Л., к.ф.н. доц. Иноземцев В.А.
МГТУ «МАМИ»

marinanonna@yandex.ru, inozem_63@mail.ru

Аннотация. В статье осуществлен типологический анализ современных прикладных психологических исследований одаренности. Установлены противоречивые представления о феномене одаренности и закономерностях его развития. Выделены основные направления практической работы с одаренными. Определено значение развивающей среды в ходе этой работы.

Ключевые слова: одаренность, прикладные исследования, развивающая среда, типологический анализ.

Одаренность - это не только психологическая характеристика личности. Это социокультурный феномен, форма и содержание которого имеют историческую обусловленность. Они определяются, с одной стороны, состоянием общественного сознания эпохи, условиями жизни людей, с другой стороны, содержанием тех философских представлений об одаренности (содержанием философского концепта одаренности), которое, со своей стороны, опосредованно отражает социокультурную парадигму эпохи.

В психологии одаренности сегодняшнего дня сложилась парадоксальная ситуация: практика обучения и развития одаренных далеко опередила и теорию, и исследования. Это соответствует, с одной стороны, реальности самой психологии, где сфера прав и обязанностей прикладных исследований одаренности значительно расширилась, а с другой стороны, реальности самой общественной жизни, в которой значимость одаренных стали не только осознавать, но и адекватно оценивать. Обозначившаяся тенденция еще совсем недавно казалась нереализуемой, что вызывало горечь и сожаление у специалистов. Так, еще в 1979 году К.Епштейн [Epstein 1979] констатировал, что высокий интеллект не рождает симпатий. Может быть, поэтому специалисты не спешат заняться разработкой специальных программ для одаренных. А заниматься одаренными детьми совершенно необходимо. В том же году в результате исследования, проведенного Р.Дженкинс [Jenkins 1979], было обнаружено лишь 5 программ для американских одаренных дошкольников. Три года спустя число таких программ достигло 18, а дальше пошло ускоренное количественное накопление [Баграмянц 2003].

Нынешнее состояние прикладных исследований можно охарактеризовать и как однозначную ориентацию на непосредственное решение практических задач, что в полной мере соответствует термину «прикладные исследования». Общеизвестно, что под этим термином понимается совокупность программ, проблем, методов, методик и решений, направленных на удовлетворение общественных нужд. В рассматриваемой области эта характеристика актуализируется в еще большей степени. Круг проблем, методов и т.д. не остается одним и тем же на протяжении развития психологии одаренности, как не остаются одинаковыми степень и широта понимания психологами прагматических аспектов и задач своей науки.

Можно достаточно четко противопоставить традиционные и новые проблемы и решения прикладных исследований одаренности.

К числу традиционных относятся: раннее выявление одаренных с целью создания оптимальных условий их развития, оказание своевременной помощи одаренным, испытываю-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 11-06-00889)

щим трудности в социальной адаптации, выявление психологических предпосылок, мешающих реализации способностей, выяснение роли обучения в развитии одаренности.

К числу новых проблем практических разработок могут быть причислены: развивающее общение и стимуляция одаренных, отбор и обучение педагогического персонала, развитие одаренных детей из разных социоэкономических слоев, особенно малоимущих, создание программ для одаренных детей младшего возраста, совместная творческая деятельность и ее роль в выявлении и развитии одаренности, одаренные из «групп риска», возможности институтов социализации в создании условий и барьеров для реализации одаренности. Появление новых проблем не означает, что перестали быть актуальными старые. Просто они приобретают новые повороты, что означает выведение этих проблем на новый уровень исследования в соответствии с современным состоянием науки и практическими нуждами людей.

Для современных программ обучения одаренных характерны широкое распространение, большое разнообразие форм и разновидностей. Бросается в глаза и разноречивость используемых в этих программах экспериментальных результатов и позиций, что вытекает из свойственного многим разработчикам смешения различных теоретических принципов в рамках одного и того же исследования. В частности, во всех программах для американских одаренных дошкольников используются положения из разных концептуальных моделей [Karnes & Associates 1978; Williams 1970]. Кстати, разработка концептуальных моделей, на основе которых создаются программы обучения одаренных детей, - еще одна существенная тенденция современных зарубежных прикладных исследований одаренности. Считается, что на этой основе можно предложить максимально индивидуализированную программу, более последовательно и хорошо организованную, чем традиционные. Использование теоретической основы, каковой выступает концептуальная модель, помогает и учителям подходить к своей работе более профессионально и ответственно, а родителям оценивать ребенка более реалистично. Несмотря на это, ряд программ продолжает страдать недостаточной концептуализацией, на что обращают внимание как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Исторический анализ позволил установить, что наиболее популярные программы для одаренных испытали на себе воздействие целого ряда философских, социологических и психологических школ и направлений, вобрали в себя многие элементы не только из смежных наук, но и различных областей практики, некоторых сфер общественной жизни. Наиболее заметное влияние оказали такие области, как литература и искусство, в которых творческая одаренность является главным условием высоких достижений. Эта линия исследований наиболее интенсивно развивается в психологии искусства и эмпирической эстетики и через них оказывает влияние на другие области исследований одаренности. Свой вклад вносят и ученые-экспериментаторы, работающие над изучением различий в интеллектуальных, творческих и других способностях, в общей структуре личности одаренных детей и взрослых, их мотивационной сфере. Факты и выводы, полученные в этих исследованиях, имеют важное значение и для решения практических задач. Среди источников, питающих интересующую нас область прикладных исследований, следует назвать и такие области, как бизнес и управление, где в последние десятилетия усилилось внимание к роли личности, ее способностей и условий их реализации. Важную роль сыграли разработки, посвященные межличностным отношениям, в частности проблеме лидерства. В ситуации неудовлетворенной потребности в стабильности и предсказуемости лидерская одаренность может обеспечить прогнозируемость и предвосхищение поведения других людей. Еще одна область исследований – дети, одаренные в области спорта, их особенности и детерминанты развития. Наконец, в список источников входят и наработки, направленные на изучение особенностей гендерной социализации, влияние сексизма, создающего внешние и внутренние барьеры реализации одаренности. Много ценных и полезных результатов дали исследования из таких психологических областей, как психология мышления и творчества, в частности, посвященные изучению процесса решения задач, создания креативных продуктов, исследовательской активности. Сле-

дует упомянуть и исследователей, которые в попытке создания обучающих технологий, имеющих тщательно разработанные теоретические основы и высокий КПД, совершенствовали сами активные методы, прежде всего, методы проблемного обучения, наряду с играми, моделированием, структурированными упражнениями и т.д. Важное значение имели и труды психологов, теоретические изыскания которых в области групповой динамики, группового принятия решений, оптимизации общения и др. нашли широкое применение в практике работы с одаренными детьми.

Все перечисленное свидетельствует о том, что научной общественностью была осознана необходимость активизации работы в интересующей нас области, в том числе и по причинам, не связанным с наукой. В частности, Ф. Баррон [Baron 1988] высказывает мысль, что таланты не растрачивались бы попусту, если бы их стали рассматривать как национальный продукт, невозполнимый ресурс.

С учетом сказанного охарактеризуем основные типы программ обучения и развития для одаренных.

Все имеющиеся программы можно разделить на превентивные, профилактические, предупреждающие возможные трудности, и учебные, реабилитационные, в которых ставится задача сформировать, обучить, а порой, и скорректировать ход развития одаренных детей и взрослых.

Анализ состояния прикладных исследований свидетельствует о неоднозначной оценке роли и значения специальной работы с одаренными детьми: от преувеличенно-восторженной и оптимистической до холодно-сдержанной и пессимистической. Это обусловлено, во-первых, противоречивыми представлениями о феномене одаренности и закономерностях развития. Крайним негативным вариантом этих представлений является утверждение «Талант сам пробьет себе дорогу». Во-вторых, отсутствует единая теория и методологический подход к данной проблеме. Следует отметить и пограничный характер области, расположившейся на пересечении самостоятельных отраслей, в том числе и внутри психологии. Тем не менее, еще в 1952 году М.Самптон, Д.Норрис и Л.Терман [Sumpton, Norris, Terman 1952] представили неопровержимые данные, доказывавшие необходимость развивать у одаренных детей креативные способности, интеллектуальную инициативу, критическое мышление, социальную ответственность, социальную адаптацию и лидерские качества. С тех пор важность разработки специальных программ обучения одаренных детей многократно подтверждалась.

Попытка выделить основные направления практической работы с одаренными привела к следующим результатам. К основным параметрам, позволяющим выделить и охарактеризовать основные направления, относятся: теоретическая основа, ее содержание, цели и задачи, методы отбора и обучения и методические материалы, роль педагога, особенности взаимодействия педагога с обучаемыми. В качестве дополнительных выступают использование учебного времени, помещений, система оценки эффективности программы. Эту классификацию можно выстроить и несколько иначе: по характеру содержания программы (цели и задачи, критерии и принципы отбора учеников и учебного материала, построения обучающих программ, концептуальной и практической модели), по процессу (пути и средства обучения, принципы их организации, оптимальные условия, приемы и методы, механизмы), по степени эффективности (эффект – результат, внедрение). Возможно и дальнейшее дробление названных оснований, например, с точки зрения философских, антропологических, социологических, психологических, социально-психологических, психолого-педагогических направлений. Однако, как представляется, с такой классификацией будет трудно работать из-за ее слишком высокой конкретности.

С точки зрения общеметодологических исходных предпосылок, основополагающих принципов психологической школы или течения, разделяемых представителями той или иной концепции, можно выделить в практике обучения одаренных следующие основные на-

правления, на почве которых возникли другие формы, а именно: биотропное и социотропное. Под первым подразумевается направленность на развитие одаренности в биологическом контексте с акцентом на организм и природную среду. Что касается второго, то в нем предпочтение отдается социальному контексту с вниманием к обществу и включениям в него личности.

Несколько отличается отечественная традиция обучения одаренных детей и взрослых, которая возникла как «продукт» диалога биологической и социальной мысли. Диадическая схема организм - среда уступает место триадической индивид - деятельность - среда, в которой биодетерминистская категория поведения сменяется социодетерминистской категорией деятельности, сохранив при этом сеченовскую модель целостности в духовных и телесных проявлениях человека. Взаимодействие индивида с социальным окружением понимается как исторически заданная практическая деятельность с реальными или идеализированными предметами. В основе развития лежит продуктивный процесс понимания одаренным ребенком себя и актуализации своих творческих возможностей, обеспечивающих открытие окружающего мира и самовыражение личности.

Если рассматривать имеющиеся программы для одаренных с точки зрения контекста и исследовательских задач сторонников того или иного направления, то все многообразие этих программ условно может быть сведено к следующему. Программы могут быть направлены на развитие интеллектуальной составляющей, креативного потенциала, социальной компетентности или мотивационно-личностных характеристик одаренности. При этом принимается во внимание специфический угол зрения, под которым рассматривается и конструируется объект исследований, а именно, какая из сторон, характеристик одаренности является исходным пунктом анализа и совершенствования.

Завершая анализ основных направлений, существующих в практике обучения и развития одаренных детей и взрослых, следует отметить их большой диапазон и разнообразие, ориентацию на нужды и запросы одаренных. Практика обучения одаренных значительно опережает теорию, хотя в последние годы и наметилось выравнивание темпов развития, что проявляется в отчетливой тенденции использования концептуальных моделей как теоретической основы программ для одаренных. Вместе с тем, ситуация в указанной области не является однозначной, на что указывают отмечаемые многими исследователями проблемы развития одаренных, реализации их способностей [Bricklin B& Bricklin 1967; Combs 1965; Fine 1967; Gallagher 1985; Pringle 1970; Whitmore 1980]. По их мнению, среди этих проблем выделяются несоответствие между конкретными достижениями детей и их потенциальными способностями, неправильное обращение с одаренными детьми, однообразное окружение. Причиной являются психологические предпосылки, коренящиеся в семье, а именно, неготовность родителей обеспечить развитие одаренных детей из-за отсутствия необходимых знаний и навыков, социальные факторы, не стимулирующие получение образования и развитие способностей одаренных, внимание, заботу и защиту этой категории людей, наконец, плохое преподавание и учебные программы, которые не отвечают запросам одаренных. Исправить ситуацию можно только в результате осуществления комплексного подхода.

Оценивая различные подходы к разработке стратегий и конкретных методик развития одаренности, нельзя не учитывать наиболее общие положения концепции среды. В частности, двумя взаимосвязанными типами социального взаимодействия, по-разному меняющими направление процесса познавательного и личностного развития одаренного ребенка, закономерности этого процесса, его структуру и результаты, являются помощь и противодействие. Соотношение этих двух фундаментальных типов отношений между ребенком и средой составляет суть процесса развития. Соответственно, они должны быть осмыслены и транслированы в программы для одаренных детей и взрослых с позиции поиска их конструктивных возможностей в плане развития.

При этом не следует забывать, что эти программы не должны строиться на абсолютности

зации социального начала в одаренном ребенке, либо основываться на отдельно взятом аспекте развития. Необходим учет всех особенностей целостной биосоциальной природы человека и взаимовлияния этих уровней друг на друга. С этой целью программы для одаренных должны основываться и на достижениях естественных наук в решении вопроса о соотношении биологического и социального в природе человека, результатах интегративных биолого-гуманитарных исследований. Это и знания законов возрастной психофизиологии и природы индивидуальности, учет половых особенностей протекания высших психических функций. Внедрение этого подхода в практику обучения и воспитания одаренных поможет преодолеть тенденцию к усреднению взглядов на личность одаренного ребенка, создаст условия для адекватного развертывания заложенных в одаренном ребенке программ мозгового развития и формирования среды, подходящей для реализации индивидуальных его возможностей.

Возможны различные стратегии выстраивания отношений со средой. Наиболее распространены две: адаптация к среде и организация среды, ее воспроизведение. Первая стратегия предусматривает, что бремя приспособления полностью ложится на одаренного ребенка, оно не разделяется его микросредой. В основе второй стратегии лежит активность одаренного ребенка, направленная на создание, построение системы новых отношений, соответствующих сфер его жизнедеятельности и выявление условий, путей, возможностей дальнейшего развития. То есть усиливается активная роль одаренного ребенка за счет вхождения в число активно воздействующих на общую ситуацию развития новых групп людей. Расширяется разнообразие самостоятельного проявления одаренного ребенка на разных уровнях, в разных формах и видах представленного.

Исходя из понимания развивающей направленности среды не просто на содействие развитию другого, но и на саморазвитие (то есть среда становится развивающей в том случае, если она способствует взаимному развитию включенных в нее людей как субъектов этого процесса), мы делаем упор на термин «саморазвитие». Таким образом, подчеркивается собственная активная роль растущего одаренного ребенка как поначалу стихийного, а затем сознательного субъекта своей жизни. Вторая движущая сила развития личности одаренного ребенка – взрослые, выступающие не просто как условие личностного развития, а участники этого процесса, его субъекты, которые стимулируют или подавляют собственную активность ребенка. Совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей в реальных контактах друг с другом – вот та среда, в которой развиваются личности одаренного ребенка и взрослого.

Отношение ребенка к среде – важнейший аспект его развития. Обеспечить оптимальное психологическое и личностное развитие одаренного ребенка возможно через создание развивающей среды, изменение содержания деятельности всех ее субъектов, то есть людей, вступающих во взаимодействие с одаренными детьми: педагогов, родителей, других детей, семейных врачей или педиатров, библиотекарей, социальных работников.

Анализ программ развития одаренности позволил выявить преемственность с выделенными нами кросспарадигмальными линиями: Демокрита, Платона и Аристотеля. А именно, программы диагностики и развития разных видов одаренности с упором на выявление природных задатков обнаруживают явные соответствия с «демокритовской» линией развития философских оснований ПКЮ; программы, направленные на создание условий для развития определенных конкретных типов одаренности (в рамках спецклассов, спецшкол и т.п.) реализуют «аристотелевскую» линию; программы, направленные на создание развивающей среды, способствующей самораскрытию творческого начала психики, неизбежным результатом чего становится проявление одаренности, являются практической реализацией «платоновской» линии.

Большинство программ развития одаренности в своей основе имеют потенциалистские («аристотелевские») и трансценденталистские («платоновские») типы онтологии.

Наиболее перспективным направлением разработки методического аппарата работы с одаренными детьми представляется направление, связанное с созданием развивающей среды. В основе этого направления лежат положения об одаренности как проявлении творческой природы психики; о существовании разных уровней актуализации одаренности; об обусловленности уровня актуализации одаренности наличием соответствующих природных и социальных условий, обеспечивающих проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. На этих положениях базируется практическая установка на создание условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики.

Литература

1. Баграмянц М.Л. Одаренность как теоретическая и практическая проблема психологии (научно-практическое пособие). М., Московский государственный технический университет «МАМИ». 2003.
2. Barron F. Putting creativity to work // R.Sternberg & T.Tardiff (Eds). The nature of creativity. Cambridge: Cambridge Press. 1988. P.76-98.
3. Bricklin B., Bricklin P. Bright child – poor grades: The psychology of underachievement. N.Y.: Delacorte Press. 1967.
4. Combs A. The professional education of teachers: A perceptual view of teacher preparation. Boston: Allyn & Bacon. 1965.
5. Epstein C. The gifted & talented: Programs that work. Arlington VA: National School Publishing Associations. 1979.
6. Fine B. Underachievers: How can they be helped? N.Y.: E.P.Dutton. 1967.
7. Gallagher J.J. Teaching the gifted child. Boston: Allyn & Bacon. 1985.
8. Jenkins R. A resource guide to preschool & primary programs of the gifted & talented. Mansfield CT: Creative learning Press. 1979.
9. Karnes M. & Associates. Factors associated with underachievement & overachievement of intellectually gifted children. Exceptional Children. 1961. 28. P. 167-175.
10. Pringle M. Able misfits. London: Longman Group. 1970.
11. Sumption M., Norris D. Terman L. Special education for the gifted child // S.Kirk (ed.). The education of the exceptional children. 49th yearbook of National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: University of Chicago Press. 1952.
12. Williams F. Classroom ideas for encouraging thinking & feeling. Buffalo NY: DOK Publishers. 1970.
13. Whitmore J.R. Giftedness, conflict and underachievement. Boston: Allyn & Bacon. 1980.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности при подготовке конкурентноспособного инженера

к.т.н. доц. Крутина Е.В.
МГТУ «МАМИ».
(495) 223-05-23 доб. 13-93

Аннотация. В статье поднимается вопрос подготовки конкурентноспособного инженера. Разбираются особенности формирования у студентов необходимых качеств. Индивидуальный стиль деятельности преподавателя представляет собой динамическую и постоянно обновляющуюся систему способов педагогической деятельности, обеспечивающую оптимальное взаимодействие преподавателя и студента.

Ключевые слова: индивидуальный стиль преподавателя, методы подготовки конкурентноспособного инженера.

Педагог имеет дело с высшей ценностью – личностью учащегося, который является