

ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЁННОГО РЕБЕНКА

В статье рассматриваются интеллектуальная одарённость в историческом аспекте и в аспекте влияния окружающей среды. Рассмотрены характеристики, которыми должен владеть педагог в работе с одарённой молодёжью.

Ключевые слова: интеллектуальная одарённость, тестология, генетические задатки, окружающая среда, умственный возраст.

In the article the intellectual giftedness in historical perspective, genetic aspects and environmental impact. Considered features that should have a teacher working with gifted youth.

Key words: intellectual endowments, testers, genetic instincts, environment, mental age.

При многозначности научных и бытовых трактовок в научных работах психологов и педагогов понятия «интеллектуальная одарённость», оно приняло определённый смысл и связано с пониманием сформировавшемся в начале XX века в результате развития психометрии.

Понятие «интеллектуальная одарённость» связано со становлением отрасли психологии, получившим название «тестология», и именем французского учёного Альфреда Бине [1]. По заданию французского министерства общественного права в 1904 г. создана комиссия для разработки тестов по определению уровня умственной отсталости ребёнка. Эти тесты должны были фиксировать степень задержки в умственном развитии детей. Индивидуальный подход должен был позволить детям с умственными расстройствами получить адекватное образование.

Под руководством А. Бине, группа учёных разработала тесты, удовлетворявшие требования комиссии. Диагностические методики, разработанные А. Бине, существенно отличались от тестов их предшественников (Ф. Гальтона и Дж. Кеттелла). Строились эти методики не на оценке степени сенсорной восприимчивости, а на представлениях о когнитивной сложности интеллекта. Авторы стремились выявить общие способности ребёнка к познавательной деятельности. В дальнейшем авторы поставили более масштабные задачи: кроме дифференциации детей на нормальных и слабоумных, выделить разные уровни интеллектуального развития нормальных детей. Тесты группировались по возрастным уровням, поэтому и было введено понятие умственного уровня, которое трансформировалось в дальнейшем в понятие «умственного возраста».

А. Бине критиковал Ф. Гальтона, первые сторонники и последователи которого, как известно, приняли концепцию генетически обусловленного и. при этом, фиксированного

интеллекта. А. Бине не разделял их взглядов. Его концепция предполагала биологически детерминированное развитие интеллекта в онтогенезе, но он подчёркивал при этом и высокую значимость средовых факторов [3].

Исходя из господствующих в Европе подходов к образованию, базировавшимся на репродуктивных методах обучения, практически все задачи, с помощью которых проводилась оценка интеллекта и делались последующие выводы, были, как это определили в последствии, конвергентного типа (рассчитанными на однонаправленное, последовательное, логическое мышление). Иначе говоря, они были ориентированы на выявление одной и при том, как стало понятно позже, не самой важной характеристики умственных способностей.

На сегодня, как и во времена А. Бине, часто обсуждаемым вопросом является вопрос о генотипической и средовой обусловленности темпа или скорости развития индивида и, в первую очередь – интеллекта. В соответствии с современными данными психогенетических исследований степень генетической предопределённости и средовой зависимости этого темпа та же, что и итогового уровня развития.

Обращает внимание и тот факт, что влияние среды может быть негативным, что, при определённом стечении обстоятельств, может блокировать созревание. Диапазон этих влияний может быть велик: от черепно-мозговых травм до негативных психолого-педагогических воздействий. Представление о том, что одарённый человек может преодолеть любое негативное влияние среды, неверно.

Специальные исследования степени зависимости темпа созревания и развития личности от генотипических и средовых влияний сложно организовать. Именно поэтому проблема прогнозирования развития, предсказания возможных достижений ребёнка наименее разработана. Не ясно, в каких случаях ускоренный темп развития умственных способностей, квалифицируемый обычно как детская одарённость, следует рассматривать как гарантию будущих высоких достижений личности в науке, искусстве или других сферах, ведь многие выдающиеся учёные, художники, музыканты, политики, финансисты, полководцы в детстве ничем не выделялись.

Факт признания зависимости темпа личностного развития от генотипа объясняет на теоретическом уровне, почему детская одарённость не всегда реализуется, то есть не приводит к высоким творческим достижениям в зрелом возрасте. Кроме негативного влияния среды, на которое обычно пытаются списать, вероятно работает программа, определяемая генотипом. Темп созревания может быть генотипически ускорен, что и проявляется в практике развития, в определённом возрасте воспринимается как одарённость. При этом конечный результат развития может быть задан генотипом в пределах нормы. Ускорение в предыдущий период может смениться замедлением в следующем, и под влиянием генотипа.

Многие известные ученые, музыканты, художники и писатели проявили себя в раннем возрасте. Не менее часто бывает наоборот – люди, не проявившие себя в детстве, достигли выдающихся результатов в последствии. Нередко выдающийся умственный

потенциал, как свидетельствуют биографии многих известных людей, долгое время оставался незамеченным окружающими.

Факты существования «актуальной» и «потенциальной», «явной» и «скрытой», «ранней» и «поздней» одарённости подчёркивают сложность и важность проблемы прогнозирования развития.

Какие свойства и признаки личности, черты характера, особенности поведения и деятельности могут указать взрослому на то, что ребёнок в будущем может стать выдающимся учёным, художником, лидером и т.п.? Ответ на этот сложный вопрос простым быть не может. Ученые обнаружили ряд закономерностей, позволяющих прогнозировать будущее ребёнка, но до алгоритма построения надёжных обоснованных прогнозов еще далеко [4].

Мировой педагогический опыт показывает, что часто вера в возможности воспитанника, помноженная на мастерство родителей и педагогов, способна творить педагогические чудеса. В жизни часто оказывается важно не то, что дала человеку природа, а то, что он сумел сделать с тем даром, который имеет.

Очень поучителен сюжет сказки Г. Х. Андерсена «Гадкий утёнок», наглядно иллюстрирующий одну из распространённых моделей отношения воспитателей и общества к факту детской одарённости и одарённому ребёнку. «Эффект гадкого утёнка» можно охарактеризовать как ситуацию, когда объективно ценные качества, позволяющие добиваться выдающихся успехов в жизни, на ранних этапах развития личности воспринимаются как недостатки и становятся причиной конфликта одарённого ребёнка и его окружения.

В каждом отдельном случае причины, по которым одарённость ребёнка остаётся незамеченной, различны. Может быть ранние способности не проявились, а потенциал оказался скрыт от непосредственного наблюдения. В лучшем случае родители, педагоги и другие взрослые не проявили должного внимания к тонким движениям детской души, им не хватило знаний, у них не сработала интуиция. В худшем, – как в сказке про «гадкого утёнка», в силу предубеждения они не пожелали заметить в развивающейся личности выдающихся потенциальных возможностей и рассматривали их ростки (проявление креативности, интеллектуальной инициативы и т.п.) как негативные свойства. При этом ценными считали другие качества (усидчивость, послушность).

Нам на собственном жизненном опыте известно, что нередко встречаются родители, учителя, научно-педагогические сотрудники, руководители производства, ценящие прилежание, послушание и аккуратность, значительно выше инициативы, оригинальности, смелости, независимости суждений. Своеобразное подтверждение этому нашли американские учёные, изучавшие биографии 400 выдающихся людей. В исследовании обнаружено, что 60% из них имели серьёзные проблемы в период обучения в плане приспособления к условиям школьной жизни.

Это явление и есть «эффект гадкого утёнка» – проявления одарённости неочевидны для окружающих, а их ростки не только не поддерживаются, но напротив, пресекаются.

Подобное отношение делает одарённого ребёнка изгоем, он подвергается преследованиям за то, что в дальнейшем позволит (или могло бы позволить) ему стать «прекрасным лебедем».

К этой проблеме примыкает другая, не менее важная. Умственный потенциал человека не статичен. Он существует лишь в динамике и постоянно меняется.

Одна из серьёзных проблем, осложняющих решение задачи прогнозирования развития одарённости, заключается в том, что требования к выдающемуся человеку существенно меняются с течением времени. Рождаются и умирают профессии, появляются и исчезают виды деятельности, существенно меняются условия и требования жизни. Одно время требует от выдающегося человека одних способностей, а другое – совсем иных [3].

Несмотря на отмеченные сложности, заслугой психологов, разрабатывающих тестологический подход, является развитие представлений о природе интеллекта. Интеллект по их утверждению не может быть сведен к степени выраженности определённых познавательных функций, ни к совокупности усвоенных знаний. Интеллект рассматривается как особая, универсальная, продуктивная способность, обеспечивающая возможность выявления связей и отношений действительности.

Таким образом, сторонники традиционной тестологии рассматривали интеллект как биологически предопределённую установку, на которую внешняя среда, включая естественно и педагогическую практику, может воздействовать в определённой степени, либо тормозя его, вплоть до максимума, определённого той же наследственностью. Однако, эта идея, несмотря на внешнюю неоспоримость, как и другие постулаты тестологии, подверглись жестокой критике со стороны многих исследователей и работников образовательных систем во многих странах мира [3].

Понимание интеллекта привело ряд психологов к отождествлению понятий «общая одарённость» и «интеллектуальная одарённость» (Э. Мэйман, Д. Фребс, В. Экземплярский). Это обстоятельство можно было бы не оценивать негативно, если бы авторы такого отождествления, понимали интеллект шире, чем способность к логическому, конвергентному мышлению. Это в дальнейшем привело к частичной дискредитации изучения проблемы одарённости вообще.

Второе направление в рамках интегрированного подхода развивало идею об одарённости, как суммарном, интегральном личностном образовании, от которого зависит деятельность индивида. Сторонники этого направления не сводили понятие «общая одарённость» к понятию «интеллект». Одаренность предполагает наличие комплекса других качеств и личностных свойств [2].

В работе с одарённой молодёжью учитель должен обладать рядом характеристик и владеть набором специфических умений. Основные из них, это:

- Обладать сверхчувствительностью к проблемам, быть способным видеть «удивительное в обыденном».
- Уметь находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме.

- Уметь увлечь учащихся дидактически ценной проблемой, делая её проблемой самих детей.
- Быть способным к выполнению функций координатора и партнёра в исследовательском порске, помогая детям, избегать директивных указаний и административного давления.
- Уметь быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемых ими в попытках найти собственное решение. Предлагать помощь или адресовать к нужным источникам информации в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадёжность поиска.
- Организовывать мероприятия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований.
- Предоставлять возможность для регулярных отчётов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений.
- Поощрять и развивать критическое отношение к исследовательским процедурам.
- Уметь стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых, оригинальных направлений исследования.
- Внимательно следить за динамикой детских интересов к изучаемой проблеме. Уметь заканчивать проведение исследований и работу по обсуждению и внедрению решений в практику до появления у детей признаков потери интереса к проблеме.
- Быть гибким и, при сохранении высокой мотивации, разрешать отдельным учащимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие учащиеся изыскивают пути подхода к новой проблеме [3].

Использованные литературные источники

1. Бине А. Измерение умственных способностей / Издание подгот. Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – СПб.: Союз, 1998. – С. 432.
2. Асеев В. Г. Структурные характеристики мотивационной системы // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / В. Г. Асеев. – М.: Наука, 1976. – С. 365.
3. Савенков А. И. Психология детской одарённости / А. И. Савенков – М.: Генезис, 2010. – с. 44-45; 84-85; 287-292; 418-419.
4. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одарённости / Д. В. Ушаков – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 464 (Экспериментальные исследования).