

С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – С. 110–112.

З.Исаева А.Н. «Клипное мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. – 2015. – № 4 (84). – С. 177–191.

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ: ПОДХОДЫ И УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ

Панов Виктор Иванович,

зав. лабораторией эконпсихологии развития и психодидактики

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»

ABILITIES AND GIFTEDNESS: APPROACHES AND LEARNING CONDITIONS

Panov Victor Ivanovich,

*Head. Laboratory of Developmental Ecopsychology and Psychodiadactics of the Psychological
Institute of the Russian Academy of Education*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые общие и отличительные особенности способностей и одаренности. Излагается понимание одаренности в рамках эконпсихологического подхода к развитию психики: в виде психического процесса, психического состояния и черты личности. Показывается, что разное понимание способностей и одаренности требует разных технологий и условий обучения.

ANNOTATION

In the article some general and distinctive features of abilities and giftedness are considered. The understanding of giftedness within the framework of an ecopsychological approach to the development of the psyche is described: in the form of a mental process, a mental state and personality trait. It is shown that different understanding of abilities and giftedness requires different learning technologies and learning conditions.

Ключевые слова: способности, одаренность, подходы, эконпсихологический подход к развитию одаренности, обучение, развитие, средовые условия.

Keywords: abilities, giftedness, approaches, ecopsychological approach to the development of giftedness, training, development, learning technologies, learning conditions.

В настоящее время одна из наиболее популярных тем на научных мероприятиях, посвященных детству, и на телевизионных ток-шоу – это тема детей с яркими проявлениями способностей, детей одаренных и талантливых. Понятно, что одаренность и способности тесно связаны друг с другом. При этом достаточно часто вне обсуждения остается вопрос соотношения самих феноменов «способности» и «одаренность». Чтобы ответить на вопрос, необходимо хотя бы коротко обратиться к тому, в каком отношении феномен способностей находится по отношению к феномену одаренности.

Несмотря на многообразие определений того, что следует понимать под способностью как предметом психологического исследования и педагогической практики [10-13] чаще всего идут ссылки на определения способностей «по Теплову» и «по Шадрикову».

Согласно Б.М. Теплову [11], под способностями понимают такие индивидуально-психологические особенности, которые обуславливают успешность и быстроту освоения человеком тех или иных видов деятельности и которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, характерным для этой деятельности. Отметим, что психические процессы, по мнению Б.М.Теплова, могут превращаться в способность только при освоении и реализации деятельности конкретного вида. Следовательно, в качестве исходной предпосылки для понимания феномена «способность» и условий ее развития Борис Михайлович берет конкретную деятельность.

Согласно В.Д. Шадрикову [13], способности определяются как такие свойства психологических функциональных систем, которые имеют индивидуальную меру выраженности в реализации отдельных психических функций в ходе усвоения и реализации той или иной деятельности. Как видим, это определение несколько отличается от предыдущего, но исходная посылка остается той же – деятельность.

Аналогичную картину мы видим и при определении одаренности. Так, в «Рабочей концепции одаренности Минобразования РФ» (1998, 2003) под одаренностью понимается: *«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, с. 5]. Важно отметить, что одаренность является динамическим качеством, которое может существовать в явной и в скрытой форме и в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие способности индивида. При этом все специалисты по одаренности согласны с Б.М. Тепловым [11] в том, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, она не сводится к способностям. В то же время, как показывает Б.М. Теплов, сами способности нельзя сводить к психическим процессам (памяти, мышлению и т.д.). Необходимым условием для превращения психических процессов в способности является их развитие в рамках конкретной деятельности [там же].

И, тем не менее, имеет место парадоксальная ситуация, когда выявление одаренных детей (идентификации одаренности) в эмпирическом и, соответственно, методическом планах строится как выявление уровня (или же прогноза) развития именно способностей. Причем способностей общих и способностей специальных, различаемых как в функциональном плане (сенсомоторных, перцептивных, мнемических, мыслительных, коммуникативных, творческих и т.п.), так и по основным видам деятельности (математические, музыкальные, научные, литературные, художественные и т.д.). Естественно, если речь идет о профессиональных способностях, то список способностей уточняется в со-

ответствии с профиограммой и характерными особенностями данного вида профессиональной деятельности.

Можно привести и другие определения профессиональных способностей и одаренности. Однако общим для них и для определений одаренности остается одно – мы говорим о способности и об одаренности тогда, когда в качестве исходной посылки мы имеем деятельность, имеем человека в этой деятельности и имеем большую или меньшую успешность этого человека в данной деятельности.

Второй общей чертой проблемы способностей и одаренности является многообразие подходов к пониманию того, что такое способности и одаренность как предмет психологического исследования. С одной стороны, сколько видов человеческой деятельности – столько видов общих или специальных (учебных, математических, художественных, технических) способностей мы выделяем, при этом сколько исследователей способностей – столько мнений о том, что следует понимать под ними и как следует их изучать и как развивать. С другой стороны, мы видим такую же ситуацию применительно к проблеме одаренности: сколько видов деятельностей – столько выделяется и видов одаренности (академическая, математическая, художественная, конструкторская и т.д.), при этом сколько исследователей одаренности – столько теоретических подходов и моделей к ее пониманию и к тому, как следует ее изучать и развивать [2-5; 8; 12; 14 и мн. др.].

И здесь целесообразно выделить четыре подхода, которые в равной мере характеризуют как проблему способностей, так и проблему одаренности [6]:

1. *Способности представляют собой индивидуально-психологические свойства человека, демонстрирующие актуальный уровень его психического развития в форме конкретной деятельности (учебной, профессиональной и т.д.) и характерные для данного индивида “на всю оставшуюся жизнь”.* Такое понимание способности, в практическом плане ставит проблему методов выявления детей с требуемым уровнем развития тех или иных способностей и, соответственно, проблему методов обучения, ориентированных на данный уровень актуального развития этих способностей.

2. *Способности представляют собой индивидуально-психологические свойства человека, демонстрирующие возможность психического развития данного индивида в процессе освоения и реализации конкретной деятельности (учебной, профессиональной и т.д.) и потому имеющие динамичный, развивающийся характер (как прогрессивный, так и регрессивный).* Из такого понимания способностей следует, что оценка уровня развития способностей (как таковая или как признак одаренности) является только первым шагом и проблемой. Следующий шаг и проблема заключаются в создании условий для проявления и развития этих способностей или одаренности. Причем они могут быть как развитыми до определённого уровня, так и недостаточно развитыми для требуемого уровня. Чтобы развивать, например, мыслительные способности (или, как чаще ныне говорят – интеллектуальную

одаренность), нужно учащегося погружать в мыслительную деятельность, т.е. решение мыслительных задач. При этом учебная деятельность выступает как средство активизации мыслительной активности учащегося по решению задач (математических, например). Для этого чаще всего используются технологии традиционного обучения, которые построены на единстве принципа передачи предметных знаний и умений и принципе воспроизведения учащимися этих знаний и умений. При этом применяются разные принципы обучения и их сочетания: ускорения, обогащения, предельной трудности, от частного к общему и т.п. Помимо указанных технологий традиционного обучения, для развития способностей могут быть использованы и, так называемые, активные технологии обучения (иногда говорят – интерактивные), построенные на принципах диалога, проектирования, игрового моделирования, совместного обсуждения, «мозгового штурма» и т.п. В идеальном варианте на определенном этапе применения подобных активных методов обучения спонтанно должен произойти качественный скачок в понимании обсуждаемой проблемы, что в свою очередь приводит к качественному развитию способностей участников.

3. *Способности развиваются в ходе выполнения деятельности, которая является ведущей для данного возраста.* Очень коротко позволю напомнить, что «по Д.Б. Эльконину» речь идет о том, что для дошкольного возраста в качестве ведущей деятельности выступает игровая деятельность, для младшего школьного возраста – учебная, для подросткового – интимно-личностное общение и личностное самоопределение посредством коммуникативной деятельности, для юношеского – профессиональное самоопределение посредством включения учащегося в предпрофессиональные виды деятельности.

Этот вид периодизации возрастного развития хорошо известен отечественным педагогам и психологам. И, тем не менее, школьное обучение традиционно построено в основном на принципе передачи предметных знаний и умений от учителя к учащемуся в сочетании с принципом их воспроизведения учащимся. Следовательно, чтобы развивать мыслительные и иные способности учащегося, необходимо формировать у него более общую способность – способность быть субъектом учебной деятельности, т.е. способность в контексте и посредством которой происходит развитие целеполагания, рефлексии, интеллектуальных действий и их регуляции и др. психических процессов и способностей [1]. И тогда «восприятие, понимание, запоминание и воспроизведение учебного материала» из цели обучения до уровня образовательного стандарта превращается в средство развития способности учащегося быть субъектом учебной деятельности [6]. Но, что касается использования в качестве исходного основания для построения технологий обучения и образовательной среды таких видов деятельности, как коммуникативная (ведущая для подросткового возраста) и профессиональное самоопределение, то в школьном обучении такие технологии занимают не более 10-15%. И поэтому на второй и третьей ступенях школьного обучения мы

чаще всего имеем противоречие между ведущим типом деятельности и технологией обучения.

4. *Способности у учащегося могут присутствовать в скрытой, непроявленной форме.* И тогда позиция меняется, т.к. речь должна идти о создании условий не столько для развития уже обнаруженных способностей, сколько для проявления пока еще не проявивших себя способностей и затем уже для их развития. Или, другими словами, задача педагога состоит в создании обогащенной и развивающей образовательной среды, способствующей проявлению природных задатков учащегося и их развитию в общие или специальные способности [там же].

Т.о., в зависимости от того, как понимаем феномен способности, мы должны выстраивать разные стратегии обучения и развития обучающихся:

а) отбор детей, при котором акцентируется внимание *на актуальном уровне* развития способностей того или иного вида (общие, специальные, школьная готовность, признаки одаренности и т.п.), чтобы можно было использовать для обучения содержание и методы, соответствующие этому виду способностей и уровню их актуального развития;

б) отбор детей по актуальному уровню развития их способностей с акцентом *на прогнозе их возможного развития*, что затем используется для подбора содержания и методов обучения с целью реализации этого прогноза, например, опираясь на зону ближайшего развития этих детей;

в) *создание условий для проявления* природных задатков и развития на этой основе непроявленных возможностей и потенциальных способностей детей, т.е. такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка вплоть до одаренности [6].

Однако феномен одаренности тоже характеризуется разнообразными подходами к его пониманию, построенными на разных исходных основаниях. В качестве исходно-логического основания для анализа одаренности в целом могут использоваться и такие иные, несомненно взаимосвязанные и в то же время отличные друг от друга ее психологические составляющие, как способность к интеллектуальному творчеству (Д.Б. Богоявленская [4], А.М. Матюшкин [3]), возрастное и индивидуальное (Н.С. Лейтес [2]), развитие способностей (В.Д. Шадриков [13]), интеллектуальные способности (М.А. Холодная [12]) и т.д.

Нетрудно заметить, что и способности как целостное психическое образование расчленяются на разные составляющие, во-первых, содержательным и операциональным различием разных видов деятельности; а, во-вторых – различием теоретико-методологических и эмпирических позиций самих исследователей.

Естественно возникает вопрос: если одаренность не сводится ни к одному из своих феноменологических (продуктных, частных) проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психологической природе одаренности, т.е. о наличии такой психической реальности, которая лежит в основе

ее разноликих проявлений в развитой, феноменологической форме, хотя и не сводится ни к одной из них?

Оказывается, да, такой вопрос и, соответственно, подход к одаренности возможны [6].

В качестве фундаментальных проявлений психической реальности обычно выделяют три ее вида: психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т.д.), психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т.п. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения) и личностные свойства данного индивида («талантливый человек»).

В соответствии с этим одаренность как психическая реальность, конкретно воплощаемая в психике данного индивида, предстает перед нами:

– в виде психического процесса, который обуславливает избирательный интерес, эмоциональную включенность и высокую успешность при выполнении деятельности того или иного вида. При наличии соответствующих природных задатков и соответствующей ситуации развития такая «процессуальная» способность может развиваться в одаренность, но может так и остаться на уровне высокого уровня развития данной отдельной способности. Например, наличие абсолютного музыкального слуха может послужить основанием для музыкальной одаренности, но не обязательно;

– в виде психического состояния как функционально-ситуативного единства всех сфер психики (телесной или соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной), которое возникает достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для его переживания, проживания и личностного самоутверждения, но которое пока еще не является для данного индивида «смыслом его жизни». Такие состояния хорошо иллюстрируются известным восклицанием «Эврика!!!». В качестве примера можно обратиться к личному опыту – ведь практически каждый из нас хотя бы раз в жизни пережил состояние открытия, озарения, творческого порыва и достижения, в котором соединялись воедино и интеллектуальная, эмоциональная и даже физическая (телесная) напряженность, приносящая радостное удовлетворение от того «что удалось! получилось!»;

– в виде черты личности (или, что то же самое, структуры сознания) данного индивида, которая выражается в присущей ему постоянной потребности в проявлении своей одаренности и которая поэтому выступает ведущим фактором (стимулом) его психического развития. Именно эта черта определяет основной его «смысл жизни» («отними его и он умрет, зачахнет») в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности («он даже, когда кашу ест, и то что-то изобретает»), а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес. Примером служат именно особо одаренные дети [7].

Отсюда следует, что ситуация развития одаренности (образовательная среда) должна выстраиваться таким образом, чтобы способствовать проявлению природных задатков в виде интереса и развития способностей, а затем

превращению одаренности ведущую структуру сознания (черту личности) одаренного ребенка. Общая логика такова: от одаренности в виде психического процесса к одаренности в виде переживания психического состояния («эврики»), от эпизодически проживаемых состояний «Эврика!!» к превращению этих состояний в антиципирующую структуру сознания (черту личности) ребенка.

Принципиально отметить, что средовые условия (ситуации развития) могут как способствовать, так и препятствовать проявлению и развитию одаренности и личности данного ребенка. Но помимо этих, внешних условий есть еще и внутренние условия, выражающие специфику одаренности как ведущего фактора развития одаренного ребенка [7]. Остановимся на этом несколько подробнее.

Для примера рассмотрим случай с интеллектуальной одаренностью. Для детей с этим видом одаренности характерны следующие особенности поведения:

- ненасыщаемая потребность в интеллектуальной активности – сильнейшая внутренняя мотивация на интеллектуальную работу и напряжение;
- сверхпогруженность в интересующую его работу – пора переключиться на другое задание, а он (она) не могут оторваться от выполнения предыдущей;
- сверхнормативная деятельность – задачу выполнил, но продолжает работать над сверхзадачей, которую сам же и придумал;
- возможность диссинхронии в развитии разных сфер психики – по интеллектуальному развитию опережает сверстников на 2-4 года, а по произвольной регуляции своего поведения может даже отставать от своего возраста.

Эти особенности суть проявления того, что особо, ярко одаренные дети находятся в состоянии подчинения своей одаренности, точнее – в состоянии подчинения своей способности делать то, в чем проявляется его одаренность. Именно потребность одаренного ребенка в глубоком погружении в интересную для него деятельность приводит в психологическом плане к столь сильной концентрации всех сфер сознания ребенка на выполняемой им познавательной задаче, что это приводит к особому психическому состоянию. Вследствие чего одаренность становится ведущим фактором в социализации одаренного ребенка и, как следствие – в становлении его сознания и личности.

Исходя из вышеизложенного становится более понятной специфика в проблемах развития одаренности и развития способностей. Наличие высокого уровня развития способностей служит только одним из признаков наличия одаренности. Уровень развития способностей (причем не обязательно сверхвысокий) превращается в одаренность в том случае, если становится ведущим фактором личностного и социального развития индивида.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1997.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989, – № 6.
4. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Составители: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая гвардия, 1997.
5. Панов В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие // Педагогика. – 2001. – №4. – С.30-44.
6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.
7. Панов В.И. Хромова Т.В. Роль критических ситуаций в жизни особо одаренных детей // Педагогика. – 2015. – №1. – С.40-47.
8. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017.
9. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр. 1998.
10. Способности и склонности / Под ред. Э. А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989.
11. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.–Томск, 1996.
13. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010.
14. Guilford J.P. Intellectual Factors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y., 1967.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пичугин Сергей Сергеевич,

доцент кафедры начального образования

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,

кандидат педагогических наук, доцент, член-корр. МАНПО

ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

Pichugin S.S.,

Academy of Public Administration

АННОТАЦИЯ

В статье проанализировано понятие «читательская грамотность» детей младшего школьного возраста и результатов независимого исследования ка-