

Часть 4

ТВОРЧЕСТВО, СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ

О СИНТЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

И. Н. Андреева (Полоцк, Беларусь)

Анализ результатов современных исследований эмоционального интеллекта позволяет обнаружить ряд проблем, требующих первоочередного рассмотрения. Так, «смешанные» модели эмоционального интеллекта (ЭИ) включают принадлежащие к различным подструктурам личности, порой несовместимые компоненты и свойства. Между тем отмечается, что сложности в уяснении онтологического статуса интеллекта связаны с тем, что предметом исследования все время выступали свойства интеллекта. Поэтому отвечать следует не на вопрос: «Что представляет собой интеллект?» с последующим перечислением свойств, а на вопрос: «Что представляет собой интеллект как носитель этих свойств?» (Холодная, 1997, с. 117).

Не изучены структурные связи внутри ЭИ как интегрального целого. Поскольку ЭИ представляет собой комплексное образование с организованной структурой, которая носит не аналитический, а синтетический характер (Петровская, 2007), представляется необходимым целостное его исследование, предполагающее анализ взаимодействия компонентов.

Дискуссионным является вопрос о месте ЭИ в ряду других психических структур. Эмоциональный интеллект чаще всего рассматривается как интеллектуальная способность, однако существуют представления о нем как о личностном свойстве или как совокупности эмоциональных знаний, умений и навыков. Вопрос о прогностической способности ЭИ по отношению к позитивным личностным и поведенческим особенностям находится на начальной стадии изучения.

До сих пор не изучены процессы, лежащие в основе эмоционального интеллекта, и не выделены процессуальные свойства, характеризующие состав, приемы и стратегии интеллектуальной дея-

тельности. Эта проблема является общей для изучения интеллекта (Шадриков, 2007).

Спорным является вопрос о возможности развития эмоционально-го интеллекта. Его дискуссионность связана с тем, что в рамках «модели способностей» ЭИ рассматривается как врожденная возможность, диапазон развития которой ограничен наследственными факторами. Программы развития эмоционального интеллекта до сих пор не имеют убедительной теоретической и методологической основы.

Поиск решения указанных проблем привел автора статьи к разработке *синтетической теории ЭИ*, в основе которой лежит синтез модели способностей Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо и представлений об интеллектуальных способностях ряда отечественных и зарубежных психологов (С. Л. Рубинштейна, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова, Д. В. Ушакова, Г. Айзенка, Д. Хебба).

В рамках этой модели мы, вслед за В. Д. Шадриковым (2007), рассматриваем интеллект как системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора, влияющего на другие способности. Иными словами, интеллект – это системное проявление способностей индивида.

Эмоциональный интеллект трактуется нами с позиции информационного подхода, с точки зрения обнаружения и переработки информации. В качестве такой информации для ЭИ выступают эмоции. Каждая из них содержит специфическую систему идентифицируемых сигналов, которая нуждается в различении и осмыслении. Эмоциональная информация включает значения отдельных эмоций, их сочетаний, их последовательности, а также оценку взаимосвязей, которые они отражают. При этом эмоции выступают не только как материал для когнитивного анализа, они способны мотивировать и фасилировать умственную деятельность. Таким образом, *эмоциональный интеллект* – системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации.

Традиционный подход к определению способностей (Теплов, 1961) не вполне соответствует представлениям о них зарубежных исследователей ЭИ. Английскими эквивалентами понятию «способности» в зарубежной теории эмоционального интеллекта являются термины «*ability*» и «*capacity*» (Mayer, 2000). Первый из них означает возможность, прежде всего физическую, второй – умственную способность в сочетании с потенциалом человека. Иными словами, способности ЭИ следует рассматривать скорее как потенциальные возможности, нежели как индивидуально-психологические особенности, не существующие до включения их обладателя в трудовую деятельность.

В отечественной психологии подход к способностям как к возможностям, существующим «до деятельности», в последнее время становится все более распространенным. Следует отметить, что подобная идея зародилась и развивалась в трудах С. Л. Рубинштейна.

С. Л. Рубинштейн характеризует способности через личностные образования, качества и свойства. Он акцентирует внимание на психологической природе способностей, складывающихся в активном процессе освоения мира субъектом. Психологический механизм формирования способностей ученый усматривает в обобщении психических процессов, с одной стороны, и отношений, с которыми имеет дело субъект в своей деятельности, – с другой (Рубинштейн, 2002). Тем самым оба аспекта формирования способностей (личностный и деятельностный) связаны и не противопоставляются друг другу.

Способности определяются С. Л. Рубинштейном как «закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («деятельностей»), посредством которых действия и деятельности регулируются» (Рубинштейн, 2002, с. 546). Для нашего исследования важно, что при таком подходе способности соотносятся с психическими процессами, которые понимаются как деятельности. Иными словами, речь идет о *психической* деятельности. Далее С. Л. Рубинштейн подчеркивает: «Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова» (там же). Таким образом, способности рассматриваются С. Л. Рубинштейном как *свойства* психических процессов или психической деятельности. Обратим внимание на то, что указанный автор трактовал способности как функциональное свойство человека, которое может находиться в латентном состоянии до тех пор, пока он не вступит во взаимодействие с предметным миром либо с другими людьми: «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует» (там же, с. 538). Иными словами, С. Л. Рубинштейн усматривает в способности некий скрытый личностный потенциал, который существует до деятельности и может проявиться при благоприятном стечении обстоятельств или в случае необходимости.

Как определенное развитие представлений о способностях С. Л. Рубинштейна может рассматриваться теория способностей, предложенная В. Д. Шадриковым (Шадриков, 1997, 2007). В. Д. Шадриков рассматривает способности как атрибуты, свойства функциональных

систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. Способности рассматриваются с позиции общего – как общие (всеобщие) качества. Единичное представлено мерой выраженности свойства у конкретного индивида.

Вслед за В. Д. Шадриковым и Д. В. Ушаковым, мы рассматриваем *способности* как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (Шадриков, 1997, 2007; Ушаков, 2003). В данной интерпретации понятия способностей мы можем рассматривать их как возможности человека. Подобное представление о способностях позволяет указать их место в структуре психики. Способности «конкретизируют общее свойство мозга отражать объективный мир, относя его к отдельным психическим функциям» (Шадриков, 2007, с. 178).

Способности рассматриваются В. Д. Шадриковым в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. Способности *индивида* отражают их природную, биологическую сущность. Способности *субъекта деятельности* понимаются как проявление способностей индивида в конкретной деятельности. Они развиваются на базе природных способностей индивида. Как и последние, способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Способности человека как *личности* представляют собой свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности (Шадриков, 2007).

В соответствии с подобной классификацией способностей выделяется два вида интеллекта: природный интеллект – *интеллект индивида* и культурный интеллект – *интеллект субъекта деятельности*. Интеллект субъекта деятельности является результатом развития природного интеллекта, которое заключается в формировании интеллектуальных операций и приобретении программ и планов (алгоритмов) разрешения определенных жизненных ситуаций, решения формальных задач.

Как отмечает В. Д. Шадриков, интеллект не ограничивается функционально-деятельностным аспектом развития. Способности развиваются в познании не только физического, но и социального мира. В способностях человека как субъекта сознательного познания проявляется весь человек как личность, весь его внутренний

мир. Таким образом, можно говорить еще об одном уровне интеллектуальной системы – об *интеллекте личности*. Исходя из этого, в иерархической структуре ЭИ мы можем выделить три компонента: интеллект индивида, интеллект субъекта деятельности, интеллект личности (таблица 1).

Таблица 1

ИЕРАРХИЧЕСКОЕ СТРОЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Уровни интеллекта	ЭИ в рамках данной модели	Проявления эмоционального интеллекта	Результаты развития ЭИ
Интеллект индивида	ЭИ как способность (свойство функциональной системы)	Эмоциональность, активность, «эмоциональная беглость», эмоциональная устойчивость, сензитивность; экстраверсия	Возможность точно различать эмоции, понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять собственными и чужими эмоциями
Интеллект субъекта деятельности	Эмоциональная компетентность	Осведомленность в сфере эмоций, содержательный индивидуальный словарь эмоций, фасилитация мышления, эффективная эмоциональная саморегуляция	Эффективность деятельности в системе «человек-человек», во взаимодействии с другими людьми
Интеллект личности	ЭИ как черта личности (эмоциональная креативность)	Ответственность за собственное эмоциональное благополучие, адекватные ментальные репрезентации внутренних и внешних эмоциональных явлений, эмоциональная культура	Адаптивность и стрессоустойчивость, открытость эмоциональному опыту, стилистический эмоциональный интеллект, социо-эмоциональная эффективность, эмоционально-интеллигентное поведение; самопринятие, позитивная Я-концепция, доминирование интернальных ценностей

Из таблицы видно, что ЭИ, как способность индивида, рассматривается нами как свойство интегративной когнитивно-эмоциональной функциональной системы. Эмоциональный интеллект как способность представляет собой природные возможности когнитивных процессов индивида, обеспечивающих обработку эмоциональной информации. Эмоциональная компетентность является прижизненно формирующимся «сплавом» эмоциональных знаний, умений и навыков. Эмоциональная креативность рассматривается нами как личностное образование в соответствии с представлениями

о творческих способностях как о прижизненном образовании (Averill, 1999). К примеру, существует представление о том, что интеллект индивида «выступает в качестве „верхнего ограничителя“, «потолка потенциальных творческих достижений» (Дружинин, 1998, с. 68); что творчество – это дериват интеллекта, преломленного через структуру личности, которая либо тормозит, либо стимулирует ее проявление (Богоявленская, 2002); что креативности можно учить, воспитывая установку, характерную для творческой личности (Стенберг, Григоренко, 1997). Творческие способности рассматриваются как максимальное выражение способностей, поэтому в представленной нами иерархии они занимают верхнюю ступень. Поскольку творческие способности «есть системное проявление личностных качеств» (Шадриков, 2007, с. 322), и средовые влияния на креативность оказываются более значимыми, чем на интеллект (Д. В. Ушаков, 2003), есть основания отнести их к интеллекту личности.

Приведенный выше подход к иерархической структуре ЭИ отчасти устраняет противоречия между сторонниками представлений об эмоциональном интеллекте-способности и об ЭИ – черте личности, поскольку очевидно, что это различные уровни иерархической структуры эмоционального интеллекта. При этом снимается вопрос о возможности повышения эмоционального интеллекта, поскольку эмоциональная компетентность и эмоциональная креативность и представляют собой результаты его прижизненного развития.

Эмоциональный интеллект рассматривается в рамках концепции множественного интеллекта и трактуется как часть социально-практического интеллекта. В структуре эмоционального интеллекта целесообразно выделить внутриличностный и межличностный компоненты. Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) направлен на собственные эмоции, в то время как межличностный ЭИ (МЭИ) – на эмоции других людей. Внутри МЭИ и ВЭИ мы, вслед за Дж. Мейером, П. Сэловеем и Д. Карузо, выделяем такие структурные компоненты, как распознавание эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и фасилитацию мышления (таблица 2).

В структуре эмоционального интеллекта, по нашему мнению, можно выделить врожденные компоненты, обуславливающие эффективную обработку эмоциональной информации (флюидный ЭИ, эмоциональный интеллект как способность), и эмоциональные знания, умения и навыки, которые образуются прижизненно (кристаллический ЭИ, эмоциональная компетентность). Эмоциональная креативность, по нашему мнению, также относится к кристаллическому эмоциональному интеллекту, поскольку представляет собой прижизненную «надстройку» над эмоциональным интеллектом-способнос-

Таблица 2

Внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект

	Виды эмоционального интеллекта	
	ВЭИ	МЭИ
Способности эмоционального интеллекта	Выражение собственных эмоций	Различение эмоций других людей
	Понимание собственных эмоций	Понимание эмоций других людей
	Осознанная регуляция собственных эмоций	Осознанная регуляция эмоций других людей
	Фасилитация собственного мышления	Фасилитация мышления других людей

тью, возникающую вследствие изменений в представлениях и нормах индивида на основе рефлексии индивидуального эмоционального опыта (Averill, 1999). Предлагаемая нами структура эмоционального интеллекта представлена в таблице 3.

Таблица 3

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Уровни ЭИ \ Виды ЭИ	Флюидный ЭИ		Кристаллический ЭИ	
Интеллект индивида	ЭИ как способность			
	ВЭИ	МЭИ		
Интеллект субъекта деятельности			Эмоциональная компетентность	
			Внутриличностная ЭК	Межличностная ЭК
Интеллект личности			Эмоциональная креативность	

При таком подходе интегральный эмоциональный интеллект может рассматриваться как совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации, а также знаний и умений, связанных с эмоциональной сферой. Подобный подход допускает возможность измерения эмоционального интеллекта, поскольку тестовые задания обычно обращаются не к способностям как таковым, а к умениям и знаниям, и его дальнейшего развития.

ЭИ личности является не чем иным, как свойством личности. Эмоциональный интеллект рассматривается нами как компонент интеллектуальной сферы личности. Уровень эмоционального интеллекта у конкретного человека зависит от того, насколько точны и конструктивны его ментальные репрезентации субъект-субъектных отношений.

Несмотря на то, что ЭИ, как показывают исследования, взаимосвязан с рядом личностных характеристик, по нашему мнению, было бы ошибкой отождествлять эмоциональный интеллект с данными

свойствами личности (например, с составляющими Большой Пятерки), лишая ЭИ статуса самостоятельной психологической категории. Можно допустить, что структурные компоненты ЭИ связаны друг с другом через иные личностные свойства, которые в настоящее время описываются авторами «смешанных» моделей как составляющие эмоционального интеллекта.

Итак, в рамках синтетической теории эмоционального интеллекта ЭИ трактуется как системное проявление интеллектуальных способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации. Иерархическая структура эмоционального интеллекта, с одной стороны, включает интеллект индивида (ЭИ как способность), интеллект субъекта деятельности (эмоциональную компетентность) и интеллект личности (эмоциональную креативность). С другой стороны, в структуре эмоционального интеллекта целесообразно выделить внутриличностный и межличностный компоненты. Внутриличностный эмоциональный интеллект направлен на собственные эмоции, в то время как межличностный ЭИ – на эмоции других людей. Таким образом, интегральный эмоциональный интеллект может рассматриваться как совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации, а также знаний и умений, связанных с эмоциональной сферой.

Литература

- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей человека // Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2002.
- Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» // Психологический Журнал. 1998. Т. 19. №2. С. 61–70.
- Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Стенберг Р. Учимся думать творчески! 12 теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению / Р. Стенберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 191–192.
- Теплов Б. М. Способности и одаренность // Б. М. Теплов. Психология индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–20.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

- Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1996.
- Шадриков В. Д. Способности человека. М.: Изд-во Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии, НПО «МОДЭК», 1997.
- Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект – Пресс, 2007.
- Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates // Journal of Personality. April, 1999. Vol. 67:2. P. 331–371.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence / Ed. by R. J. Sternberg // Handbook of intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Белова (Москва)

В настоящее время отмечается возрастание интереса к вопросам раннего выявления и развития одаренности. Понимание значимости дошкольного возраста как одного из важных периодов в развитии одаренности обуславливает проведение специальных исследований особенностей развития высокого творческого потенциала у детей-дошкольников.

В отечественной психологии разработаны концептуальные положения, которые могут выступать теоретической базой для подобных исследований.

Представления С. Л. Рубинштейна о способностях, одаренности имеют большое значение для понимания специфики развития и изучения детских дарований и могут рассматриваться как основополагающие для последующих исследований проблемы одаренности на разных возрастных этапах развития человека.

Ученый подчеркивал, что при решении вопроса об одаренности важно помнить о единстве человеческой личности. Истинный облик одаренности человека, по мнению С. Л. Рубинштейна, раскрывается в единстве общих и специальных способностей, взятых в их взаимопроникновении, при этом общая одаренность выступает не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. Раскрывая определение общей одаренности, С. Л. Рубинштейн соотносил ее с совокупностью всех качеств человека, включая как интеллектуальные, так и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента и т. д.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00588а.

Дошкольный возраст в современной психологии рассматривается как один из важнейших этапов развития самосознания, формирования эмоциональной сферы ребенка и раскрытия его потенциальных возможностей, в том числе и творческих.

Высокий творческий потенциал, составляющий основу детской творческой одаренности (Матюшкин, 1989), проявляется часто уже в дошкольном возрасте. Однако реализуется в дальнейшем, как показывают исследования, крайне недостаточно. Одна из причин – развитие творческих способностей, дарований дошкольника в определенном отрыве от его эмоционально-личностных проявлений.

Ведущей в дошкольном возрасте является игровая деятельность, в процессе которой формируется система представлений ребенка о самом себе, проявляется и развивается воображение, раскрывается интеллектуальный, творческий потенциал. Творчество становится значимым фактором развития личности ребенка.

Основываясь на концепции «Творческой одаренности» А.М. Матюшкина, творческий потенциал рассматривался нами как творческие возможности, заложенные в ребенке с рождения и раскрывающиеся по мере взросления в разных областях и сферах деятельности, в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода вопросов и проблем: интеллектуальных, личностных и пр. Основой неординарных дарований ребенка является высокий творческий потенциал, который характеризуется стойкой познавательной мотивацией, выраженной познавательной активностью, опережением в развитии мышления и речи, большим стремлением к творчеству в игре и других видах деятельности.

Процесс раскрытия высокого творческого потенциала – основы детской одаренности, складывающегося из взаимодействия когнитивных и некогнитивных индивидуальных качеств ребенка-дошкольника – во многом определяется возрастными особенностями его развития.

С целью более подробного изучения особенностей развития одаренности в дошкольном возрасте было обследовано 30 детей 5–6 лет, обладающих высоким творческим потенциалом (получившим высокие оценки по тесту П. Торренса на творческое мышление и ярко проявляющим творческие способности в игре, конструировании и других видах деятельности). Использовались следующие методики: Фильм-тест Р. Жилиа на выявление конкретно-личностных отношений ребенка с окружающими, некоторых поведенческих характеристик и черт; проективные методики «Рисунок семьи», «Два домика»; наблюдение за детьми в процессе игр и занятий; беседы с детьми, родителями, воспитателями.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Специфика представлений ребенка-дошкольника, обладающего высоким творческим потенциалом, о самом себе, ролевых взаимоотношениях, своей роли в семье, детском коллективе обусловлена особенностями его общения с родителями, педагогами, другими детьми, а также опытом разнообразной деятельности в семье и вне ее (в детском саду, на детской площадке и т. д.).

Определяющим фактором в осознании своих возможностей, формировании умения и желания общаться, развитии чувства уверенности одаренного ребенка является позитивный опыт общения с родителями в семье. Негативный опыт общения с родителями препятствует установлению нормальных отношений не только с близкими, но и с другими взрослыми. Появляется неуверенность, резко снижается стремление к общению с взрослыми.

Эмоционально-личностные отношения дошкольников, обладающих высоким творческим потенциалом, с другими людьми (мать, отец, братья, сестры, бабушки, дедушки, друзья, преподаватели) характеризуются преобладающим выбором как наиболее значимых: матери (37,8% выбора), братьев, сестер (28,4%), родителей как семейной пары (25,6%), отца (22,6%).

Профиль личностных качеств, влияющих на социальное поведение творчески одаренных детей, отражает две выраженные тенденции: стремление к общению (33,2% выбора) и стремление к уединению (24,3% выбора).

Литература

- Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И АКТИВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА В ИССЛЕДОВАНИИ ТВОРЧЕСТВА

С. С. Белова (Москва)

Эмоциональная креативность как новый конструкт

Сравнительно недавно в психологии творчества получило развитие представление о новом конструкте – эмоциональной креативности. В отличие от традиционных творческих способностей, она развора-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 07-06-00414а «Моделирование творческого мышления на основе принципа распространения активации по семантической сети».

чивается на пространстве эмоционально окрашенного материала, т. е. в широком понимании представляет собой генерирование новых идей в отношении эмоциональных явлений.

Понятие было предложено американским психологом Дж. Эвериллом в рамках развиваемой им социально-конструктивистской теории эмоций (Averill, Thomas-Knowles, 1991). Данная теория рассматривает эмоции как сложные констелляции – так называемые *эмоциональные синдромы* – в которых присутствуют социально обусловленные предписания к переживанию, выражению, осмыслению эмоций. При таком внимании к социально-конструируемому компоненту эмоций становится логичным заключение, что существуют люди, в большей степени по сравнению с другими обладающие способностью трансформировать эмоциональные синдромы. Способность к генерированию новых (отличных от нормативных), эффективных (имеющих определенную индивидуальную или групповую ценность) и аутентичных (отражающих индивидуальность творца) эмоциональных синдромов Дж. Эверилл назвал эмоциональной креативностью.

В отечественной психологии интерес к теме эмоциональной креативности был проявлен сотрудниками лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН (Ушаков, 2005; Lyusin, 2008; Валуева, 2009). В работах этих исследователей идея выделения «эмоциональной» творческой способности выдвинута по аналогии с традиционным для психологии индивидуальных различий дифференцированием способностей по операциям и содержанию. Дихотомии «интеллект vs. креативность», «предметное vs. эмоциональное содержание» задают двумерное пространство локализации соответствующих конструкторов в номологической сети.

Очевидно, что любое теоретизирование по поводу конструкта несостоятельно без его эмпирического обоснования и применения измерительных процедур. Как в отечественных, так и в зарубежных подходах к тестовой операционализации эмоциональной креативности прослеживается характерная тенденция отождествлять ее с дивергентным мышлением. Иначе говоря, тесты на эмоциональную креативность предполагают словесное генерирование множества решений к эмоциональным задачам разного рода. Например, по аналогии с субтестом «Последствия» теста Е. П. Торранса Дж. Эвериллом разработан тест «Эмоциональные последствия», в котором испытуемым необходимо предложить как можно больше разнообразных последствий нереальных ситуаций, имеющих отношение к эмоциональным переживаниям (*«Какими были бы последствия, если бы люди могли улавливать каждую эмоцию других людей?»*). В методике Д. В. Ушакова и О. Ивановой необходимо придумать как можно больше

объяснений, почему эмоциональное переживание, на первый взгляд, не соответствующее ситуации, может быть приемлемым в ней («Утром вы выходите из дома и видите, что Ваша машина поцарапана. При этом Вы испытываете радость»). В тесте ЭмКреа Д. В. Люсина испытуемый имеет дело с правдоподобной жизненной ситуацией и также должен предложить несколько вариантов поведения в ней («Придумайте, как можно настроить себя на успешное собеседование при приеме на работу»). Во всех случаях эмоциональная креативность сводится к вербальной идейной продуктивности в задачах с фантастическими, парадоксальными, реалистическими условиями, касающимися эмоциональных переживаний.

В связи с этим закономерен вопрос: действительно эмоциональное содержание, предложенное в подобных задачах, требует для своей переработки особой способности, отличной от традиционной вербальной креативности? Иначе говоря, обладает ли эмоциональная креативность в таком варианте операционализации полноценной конструктивной валидностью? Аналогичные вопросы в свое время ставились, например, в отношении социального интеллекта и его размежевания с интеллектом академическим, «приложенным» к социальным вопросам.

Традиционным психометрическим подходом к ответу на этот вопрос должно стать исследование дизайна «множественные признаки – множественные методы», в котором была бы осуществлена оценка связей между латентными переменными, соответствующими конструктам, а их измерения с помощью методик различных форматов были бы уравновешены между собой. Подобные исследования, ставящие целью прояснение отношений между интеллектом и эмоциональным интеллектом, креативностью и эмоциональной креативностью и в других комбинациях в этой четверке уже имеют место в отечественной и зарубежной психологии. (Валуева, 2009; Ivcevic et al., 2007).

Активационная парадигма и эмоции

Принципиально иной подход к изучению эмоциональной креативности может заключаться в обращении к процессуальным характеристикам решения эмоциональных задач. И в этом отношении большой интерес представляет активно разрабатываемая в настоящее время активационная парадигма в исследовании творчества, рассматривающая в качестве базового механизма творческого решения активацию элементов семантической сети, делающую доступными те или иные содержания памяти для переработки (Белова, 2006; Ушаков, 2006; The creative cognition approach, 1995). Имея ранние

истоки в ассоцианизме, а современное развитие в экспериментальных когнитивистских исследованиях, активационная парадигма дает успешное объяснение феноменам дефокусированного внимания и формирования отдаленных ассоциаций, инкубации и фиксации, эффективности подсказки и динамики оригинальности решений. Можно ли говорить о специфике функционирования эмоциональной семантической сети и соответствующих активационных процессов? Этот вопрос представляет интерес не только в связи с темой эмоциональной креативности, но и в связи с проблемой влияния эмоций на традиционную, «предметную» творческую продуктивность.

Можно предположить следующее описание ситуации творческого решения на основе данных об особенностях эмоциональных и нейтральных узлов семантической сети. В норме отдаленные ассоциации формируются с трудом, поскольку взаимосвязи между нейтральными узлами, по которым происходит распространение активации по семантической сети, слабы по сравнению с взаимосвязями между эмоциональными узлами. Однако многие люди, реализовавшие творческое решение задачи, свидетельствуют об особых эмоциональных состояниях, в которых они находились в течение всех этапов работы над ней. Эта эмоциональная динамика включает чувство неудовлетворенности на начальном этапе работы, мягкие аффективные переживания в период инкубации идеи, приятное предчувствие нахождения решения и радость от озарения. Возможно, в творческом процессе происходит изменение эмоциональной окраски нейтральных узлов, вследствие чего меняется их активационный статус, а следовательно, и эффективность переработки. Иными словами, связанное с творчеством эмоциональное состояние предопределяет доступность содержаний памяти для переработки: нейтральные узлы приобретают некоторую степень эмоциональности, позволяющую им передавать активацию по сети, что ведет к формированию отдаленных ассоциативных связей. Это предположение требует тщательных дальнейших исследований. Одна из попыток движения в этом направлении была предпринята Т. Любартом и И. Гетцем. Предложив модель эмоционального резонанса и проведя ее эмпирическую проверку, авторы пришли к заключению, что богатство эмоциональных репрезентаций, связанных с объектом, играет ведущую роль в творческом мышлении, особенно в той его части, которая касается оригинальности (Любарт, Муширу, 2005).

Экспериментальное исследование влияния активация семантической сети на эмоциональную и предметную креативность

В данной статье будут представлены результаты первого пилотажного экспериментального исследования эмоциональной креативности в связи с проблемой активации семантической сети. Оно имело две

главных цели: 1) качественный анализ вербальных решений эмоциональных дивергентных задач; 2) проверка гипотезы о влиянии активации семантической сети на проявления предметной и эмоциональной креативности.

Постановка первой цели связана с тем, что измерение вербальной креативности всегда предполагает анализ ответов испытуемых с вычленением идей и их категоризацией, для чего совершенно необходимы четкие критерии принятия решения. Широко известна «проблематичность» показателей беглости, гибкости и оригинальности и попытки совершенствования процедур их подсчетов (Валуева, Белова, 2009). Эмоциональный дискурс в сравнении с нейтральным может обладать рядом особенностей, которые необходимо зафиксировать для стандартизации будущих исследований.

В отношении второй цели мы предположили, что дополнительная, экспериментально индуцированная активация семантической сети будет способствовать повышению продуктивности в решении творческих задач в предметном плане, но не будет оказывать влияния на продуктивность решения творческих задач, связанных с переработкой эмоционального материала. В таком случае можно говорить о разграничении активационных процессов на пространстве предметных и эмоциональных содержаний.

Процедура

В исследовании приняли участие две группы испытуемых. Первая группа в качестве основной задачи решала субтест «Последствия» Е. П. Торранса (4 задания). Вторая группа – тест «Эмоциональные последствия» Дж. Эверилла (4 задания). В обоих тестах задание состоит в том, чтобы придумать как можно больше последствий необычной ситуации. На работу с каждой ситуацией отводилось 3 мин. Подсчитывался показатель беглости (общее количество ответов, данных испытуемым по всем 4 ситуациям).

Испытуемые экспериментальных подгрупп перед выполнением основного задания в течение 15 мин. решали в качестве семантической преднастройки тест отдаленных ассоциаций Медника (авторы Е. А. Валуева, Д. В. Ушаков, см.: Валуева, Белова, 2009). В этом тесте предлагаются 30 троек слов, к которым нужно подобрать четвертое так, чтобы оно образовывало устойчивое словосочетание с каждым из данных слов. Например, правильным ответом к заданию *ученый мешок хвост* будет являться слово «кот», так как каждое из слов образует с ним устойчивые словосочетания: «кот ученый», «кот в мешке», «коту под хвост». Так как тест подразумевает усиленную работу испытуемого с ассоциативными комплексами, мы предположили,

что в ходе решения будет происходить широкая активация семантических полей. Это, в свою очередь, должно привести повышению уровня предметной креативности.

Таким образом, в качестве зависимой переменной в исследовании выступили показатели беглости по тестам «Последствия» и «Эмоциональные последствия», а независимой переменной – наличие или отсутствие семантической преднастройки в виде опыта решения теста отдаленных ассоциаций.

Характеристики выборки

В эксперименте приняли участие в общей сложности 218 чел. – студенты психологических и педагогических факультетов вузов, 71% женщины. Экспериментальные подгруппы составили 68 чел. (эмоциональная креативность, ЭмКр) и 70 чел. (предметная креативность, ПрКр). Контрольные подгруппы – 55 и 25 чел. соответственно. Средний возраст испытуемых – 19,4 года ($SD = 4,1$), без значимых различий между подгруппами.

Результаты

- 1 Проанализированы особенности продуктивности решения дивергентных задач эмоционального содержания. Были получены более 1500 ответов на эмоциональные задачи-последствия, качественный анализ которых позволил выделить критерии, которые представляется логичным контролировать при экспериментальной работе с тестами эмоциональной креативности.
 - а) Склонность к позитивной или негативной эмоциональной тональности в ответах.
 - б) Предметное или эмоциональное содержание генерируемых эмоциональных последствий. Среди ответов можно выделить описывающие в предлагаемой ситуации а) изменения в мире объектов и б) изменения в эмоциональных реакциях людей. При этом вторые более частотны.
 - в) Склонность к «янусовидности» в ответах, т. е. тенденция отмечать как позитивные, так и негативные моменты в последствиях, подчеркивать относительность их оценки.
 - г) Характер вербального выражения ответа. Среди ответов на задачи эмоциональных последствий выделяются как полноценные, содержащие в себе идею последствия, т. е. происшедшего преобразования, так и «формальные», представляющие собой а) реплики-комментарии, б) эмоциональные реплики-отношения, в) переформулировки ситуации. Вторая группа

ответов, по существу, не является полноценным решением дивергентной задачи.

- 2 Внутренняя согласованность заданий на эмоциональную и предметную креативность была высокой (альфа Кронбаха 0,85 и 0,79 соответственно), что свидетельствовало о психометрической удовлетворительности методик.
- 3 Продуктивность решения задач на оба типа креативности одинакова для мужчин и женщин (ПрКр: $M = 18$ (мужчины), $M = 16$ (женщины), различие не значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,23$. ЭмКр: $M = 13,8$ (мужчины), $M = 15,11$ (женщины), различие не значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,24$).
- 4 Для испытуемых, которые в качестве семантической преднастройки решали тест отдаленных ассоциаций, не выявлено значимых различий в его решении между группами ЭмКр и ПрКр ($M = 4,41$ и $M = 4,44$ соответственно, $p = 0,3$ (критерий Манна–Уитни)). Это свидетельство равной продуктивности позволяет заключить, что воздействие было одинаковым для обеих групп.
- 5 В группе ЭмКр не выявлено значимых различий в беглости решения «Эмоциональных последствий» между подгруппами испытуемых, решавших и не решавших в качестве преднастройки тест отдаленных ассоциаций. Средние показатели беглости составили 14,7 (ст. откл. 6,25) в экспериментальной группе, 14,8 (ст. откл. 5,17) в контрольной группе (различие не значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,59$).
- 6 В группе ПрКр выявлены значимые различий в беглости решения «Последствий» между подгруппами испытуемых, решавших и не решавших в качестве преднастройки тест отдаленных ассоциаций. Средние показатели беглости в предметной креативности составили 17,76 (ст. откл. 6,68) в экспериментальной группе, 13,68 (ст. откл. 7,34) в контрольной группе (различие значимо по t -критерию Стьюдента, $p = 0,01$).

Обсуждение результатов

Таким образом, ключевой результат исследования состоял в том, что процедура дополнительной активации семантической сети не оказала влияния на проявление эмоциональной креативности. Тем самым был подтвержден тезис о независимости нейтральных и эмоциональных ассоциативных полей. Е. И. Николаевой с соавторами было проведено исследование, направленное на выявление специфики ассоциативных полей эмоциональных слов. Их особенности в сравнении с ассоциативными полями нейтральных слов заключаются:

а) в более высокой средней частоте наиболее частых ассоциаций; б) в большем количестве единичных ассоциаций, отражающих уникальность индивидуального опыта; в) в более частом отсутствии ассоциативных ответов; г) в большем среднем числе совпадающих ассоциаций на одну пару слов (Николаева и др., 2009).

Эти факты рисуют картину эмоционального ассоциативного поля как имеющего единичные пики очень высокочастотных ответов и каменистую осыпь уникальных ассоциаций. В то же время поля разных эмоциональных слов в своих высокочастотных пиках имеют частые совпадения, иначе говоря, короткие «соединительные мосты» между собой. Всего этого не наблюдается для ассоциативных полей нейтральных слов, где равномерными по частоте может быть сравнительное множество частотных ассоциаций, а перекрестные связи между разными полями не имеют выраженных доминант. Такая специфика организации эмоциональной семантической сети ставит задачу поиска принципиально иного инструмента ее активации – вероятно, прибегающего к индукции эмоционального состояния как фактора, способствующего творчеству.

Литература

- Белова С. С. Творчество с позиций когнитивных сетевых моделей // Одаренный ребенок. № 6. 2006. С. 6–22.
- Валуева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. 2009 (в печати).
- Валуева Е. А., Белова С. С. Диагностика творческих способностей: методы, проблемы, перспективы // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. 2009 (в печати).
- Любарт Т., Муширу К. Творческий процесс // Психология. Журнал ГУ ВШЭ. 2005. Т. 2. № 4. С. 74–80.
- Николаева Е. И., Белова С. С., Тренин Е. М. Вербальная ассоциация и эмоциональное слово. Психологический и психофизиологический анализ эмоциональной значимости слов. Словарь парадигматических ассоциаций и словарь совпадений ассоциативных полей слов различной эмоциональной значимости. Изд-во Елецкого гос. ун-та, 2009 (в печати).
- Психология творчества. Школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН. 2006. С. 19–143.
- Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения // Вестник РГНФ. 2005. № 4. С. 131–139.
- Ушаков Д. В. Языки психологии творчества: Я. А. Пономарев и его школа.
- Averill J. R., Thomas-Knowles C. Emotional creativity / Ed. by T. Strongman. International review of studies on emotion. London: Wiley, 1991. Vol. 1. P. 269–299.

- Ivcevic Z., Brackett M. A., Mayer J. D.* Emotional intelligence and emotional creativity // *Journal of Personality*. 2007. Vol. 75. P. 199–235.
- Lubart T. I., Getz I.* Emotion, metaphor, and the creative process // *Creativity Research Journal*. 1997. Vol. 10 (4). P. 285–301.
- Lyusin D. V.* Emotion influence on figurative and emotional creativity // 4th International Conference on Intelligence and Creativity (ICIC): theory, measurement, and practical issues. October 9th–11th, 2008, Program & Abstracts, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. P. 25.
- The creative cognition approach // Eds. by S. M. Smith, T. B. Ward, R. A. Finke. Cambridge, MA: Bradford, 1995.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ, СЛЕДУЯ ТРАДИЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская (Москва)

Автор отечественной школы, развивающей классическую линию психологии мышления, С. Л. Рубинштейн утверждал, что одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции – даже, если это мышление. Функции являются продуктом далеко идущего анализа, выделяющего *отдельные* психологические процессы. Одаренность, так же как и характер, определяет более синтетические, комплексные свойства личности (Рубинштейн, 1948).

Это заключение соответствует мнению многих ведущих ученых, начиная с отца данной проблематики Фрэнсиса Гальтона, считающего, что гениальность отражает сплав трех важных компонентов: таланта (как высшего проявления ума), характера (как личностных и мотивационных черт, обеспечивающих его реализацию) и выносливости, способности к усердной работе (как энергетического показателя). При этом он выделил талант и характер, как содержательные термины, «исчерпывающие» гениальность, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать. Нет другого класса известных качеств, который может быть помещен над ними» (Galton, 1865, p. 322). В «широкую одаренность» Гальтон включил наряду с «интеллектуальной силой» и эмоционально-личностный компонент – исключительно характерную для деятельности одаренного человека приверженность делу.

При сопоставлении двух классификаций – гениальности и способностей – он установил в целом сходные тенденции популяционных распределений их проявлений, и на основании этого допустил, что преимущественно умственные способности репрезентируют ге-

ниальность. Будучи действительно фундаментальным, исследование Гальтона отразило всю сложность проблемы и те исходные противоречия, которые сопутствуют ее решению с XIX–XXI вв. Гальтон как бы наметил своего рода Сциллу и Харибду, между которыми мечутся все последующие ученые, ею занимающиеся. Их понимание одаренности с необходимостью включало личность, а именно ее духовную зрелость. У К. Юнга одаренный – это тот, «кто несет светоч». Г. Ревеш призывает: «...мы должны охранять одаренных, отдающих свою энергию углублению своей духовной и моральной жизни», но вместе с тем, он замечает, что: «Особенное затруднение для определения характерных для одаренности свойств представляет тот факт, что пока систематически может быть исследован только интеллект, тогда как другие качества могут подлежать лишь несистематическому наблюдению» (Ревеш, 2006). Предельно четко ситуацию с определением одаренности формулирует В. М. Экземплярский. Он подчеркивает, что имел выраженное стремление установить *основное ядро*, которое является определяющим для одаренности, чтобы понять таковую в конечном итоге как некоторый цельный комплекс, а не только как сумму изолированных функций. Как нельзя более точно он указывает на «гордиев узел» проблемы: «Мы хотели бы оставить в дальнейшем обозначении проблемы одно слово одаренность, имея в виду, что в качестве идеальной задачи стоит, конечно, определение высоты развития всех основных свойств психической жизни, и интеллектуальной, и эмоциональной, и волевой, и лишь недостаточность имеющихся у нас экспериментальных методов для определения высоты развития эмоционально-волевой сферы и, наоборот, значительное развитие методики количественного исследования интеллекта ограничивают до сих пор по преимуществу интеллектуальной сферой разрешение проблемы. С этим ограничением естественно придется считаться и в самом принципиальном выяснении проблемы и путей к ее разрешению...» (Экземплярский, 2006).

С именем В. Штерна связан целый этап в понимании и измерении одаренности. Его позиция последовательна: потребность измерения приводит к сужению понятия одаренности: «Мы не только ограничиваем умственную одаренность от эмоциональных и волевых свойств индивидуума, но отводим ей ясно очерченное место и среди интеллектуальных функций» (Штерн, 1997).

Таким образом, на многие десятилетия в психологии воцарилось это редуцированное представление об одаренности и сведение ее к IQ. Итак, раскрытие понятия завязано на способе измерения. Именно этот факт лежит в основе тенденции, которую Л. С. Выготский назовет поэлементным анализом – сведением целого к одной его части. То же

самое через полстолетия происходит с выделением видов одаренности: академической, интеллектуальной, творческой, которые фактически выделяются на основе процедур измерения (тестов интеллекта, тестов креативности, учебной успеваемости).

В то же время в рамках процессуально-деятельностной парадигмы понимание мышления как процесса, развиваемое школой С. Л. Рубинштейна, позволило нам выйти на исследование творческих способностей и одаренности как целостного явления. При построении новой модели эксперимента – системы однотипных задач нам удалось установить, что в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Если же само познание есть цель – он развивается. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного.

Несмотря на то, что Рубинштейн понимал всю значимость включения личности как целостной совокупности внутренних условий в детерминацию мышления, оно, однако, не было реализовано операционально. Это нашло отражение в возможности анализа процесса мышления в разных плоскостях: «Мышление выступает как процесс, когда на переднем плане стоит вопрос о закономерностях его протекания... Мышление выступает по преимуществу как деятельность, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает» (Рубинштейн, 1958, с. 54). Включив отношение человека к миру (что находит отражение в его отношении к осуществляемой деятельности) в логику процесса, мы тем самым осуществили переход к исследованию мышления как деятельности. Это имеет методологическое значение, поскольку позволяет «или – или» (или процесс, или деятельность) заменить на «и – и», точнее – на диалектическое «в единстве», что позволяет понять логику развития процесса.

Вместе с тем в наблюдаемом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, т. е. интеллектуальной активности (ИА) и кроется тайна высших форм творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие», что и определяет возможность более высоких достижений, т. е. одаренность.

Диагностируемая способность к развитию деятельности по своей инициативе не объяснима лишь свойствами интеллекта. Экспериментально было доказано, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве. В силу этого оно выступает в качестве единицы анализа

творчества. Таким образом, выделив единицу анализа творчества, мы впервые получаем возможность исследовать творческие способности не по их продукту и не по косвенным признакам, а непосредственно. Это связано с тем, что выявлен психологический механизм творчества, который определяет возможность его свершения реально.

Поскольку об одаренности мы судим по тому, как человек овладевает деятельностью, развивает ее и привносит в нее свою самобытность, то именно на этом основании я постулировала эту способность к развитию деятельности в качестве признака, конституирующего творческие способности и одаренность, которая реализует себя в творчестве (Богоявленская, 1997).

Следует отметить, что реализация «холистического» (целостного) подхода реально может быть осуществлена лишь при выделении «единицы анализа». В других случаях любой учет личностных факторов приобретает случайный характер и не может дать целостного представления об одаренности.

Фактически наш подход к пониманию одаренности является концептуальной и методической реализацией традиции, возникшей в отечественной психологии, которую характеризовало представление, что суть одаренности можно «схватить» в неуловимом качестве, которое дает сплав способностей и личности (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев). Это нашло отражение в «Рабочей концепции одаренности», где одаренность определяется как системное качество психики, развивающееся на протяжении всей жизни (РКО, 1998, с. 5). Данное определение понятия одаренности позволяет отойти от устоявшегося редуцированного представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как *системного* качества. Следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т. е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. Поэтому особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, интенсивности *интеграционных* процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его *личностную* сферу. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности (там же, с. 15).

На основе выделенной «единицы», как единого, объективного критерия, мною проведена дифференциация всей феноменологии творчества, на основе которой построена его типология. Это следующие уровни ИА, которым соответствуют типы творчества.

Стимульно-продуктивный – при самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остается в рамках первоначально найденного способа действия. У одних сама новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) не иссякает на протяжении всего эксперимента. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только они овладевают этой деятельностью, и она становится для них монотонной, интерес у них иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. Недаром М. М. Пришвин отмечал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. «На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный, – говорил М. Пришвин, – надо делать открытия возле себя, чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» (Пришвин, 1969). Отсутствие внутреннего источника стимуляции – познавательного интереса – и позволяет нам говорить о единой качественной определенности рассматриваемого уровня ИА, главным показателем которого является внешняя активизация мыслительной деятельности, отсутствие интеллектуальной инициативы. На этом уровне деятельность имеет *продуктивный* характер, но она каждый раз определяется действием какого-либо внешнего стимула. Задачи на этом уровне анализируются испытуемыми во всем многообразии их индивидуальных особенностей, но как частные, без соотнесения с другими задачами. Такой тип анализа соответствует ступени познания единичного.

Высшие проявления на этом уровне отражают лишь высокий уровень развития умственных способностей. Его фактически отражает широко распространенное в психологической литературе понятие «общая одаренность».

Эвристический – деятельность принимает *творческий* характер. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, в результате чего открываются новые закономерности, общие для всей системы задач (что соответствует уровню познания особенного). Каждая новая найденная закономерность оценивается и переживается самим эвристом как открытие, творческая находка. Они могут использоваться в качестве новых, *своих* способов решения поставленных перед ним задач.

Высший уровень ИА – *креативный*. Здесь обнаруженная испытуемым эмпирическая закономерность не используется в качестве только приема решения, а выступает в качестве новой проблемы, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность.

Найденные закономерности подвергаются доказательству путем поиска их исходного генетического основания. Здесь мысль достигает всеобщего характера, и исследователь впервые сталкивается с феноменом подлинного *целепологания*. Постановка новой проблемы – феномен, который интуитивно осознается многими психологами как важнейший фактор творчества. Его пытаются, но не могут поймать в тестах на «чувствительность к проблемам». Самостоятельная, не стимулированная извне, постановка проблемы – качественная особенность ИА таких испытуемых. Отсюда и качественная определенность высшего уровня ИА, обозначенного нами как «креативный». Я использую этот термин, поскольку к творчеству в строгом смысле слова мы относим и эвристический уровень. Вместе с тем мы не можем отождествить эти уровни, так как при их сопоставлении налицо два разных уровня, которым соответствуют и два типа мышления – эмпирическое и теоретическое.

Решая последовательный ряд задач, испытуемые в нашем эксперименте могут усмотреть формальные закономерности решения всей системы задач. В этом случае имеет место сравнение позиций, в результате которого возникает обобщение – «эвристика». Это – эмпирическое обобщение. На креативном же уровне ИА наблюдается процесс углубленного анализа, не требующий сравнения ряда ситуаций. Испытуемый ограничивается решением всего одной задачи. Найдя доказательство феномена, он уверен в его закономерности, так как понял его смысл и содержание. Это, бесспорно, характерная черта теоретического мышления, способного вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Подобное представление совпадает с высказываниями С. Л. Рубинштейна и В. В. Давыдова об эмпирическом обобщении – сравнении и теоретическом обобщении – анализе (Давыдов, 1972; Рубинштейн, 1948, с. 43). Справедливо замечает по этому поводу академик Б. М. Кедров: «В развитии науки, особенно современной, неизмеримо большую роль по сравнению с эмпирическими играют открытия теоретические. Именно они приводят к коренной ломке старых воззрений в науке и выработке новых воззрений, к общему научному движению вперед» (Кедров, 1969, с. 27–28).

Один из видных математиков XX в. Жак Адамар справедливо заметил, что и «великим» свойственно не замечать очевидных следствий своих собственных выводов. Он задается вопросом: почему одни решают поставленные проблемы, а другие, более счастливые, делают великие открытия?

Так, физиолог Брюкке искал средство для освещения глазного дна, чего и добился с успехом, но не осмыслил значение своего открытия. Это сделал Гельмгольц, который объяснил оптическую роль сетчатки.

Интеллектуальная активность креативного уровня является высшим проявлением творчества, так как этот мыслительный процесс протекает, по Гегелю, «как последовательное восхождение от единичности к всеобщности». «Но форма всеобщности есть форма внутренней завершенности» (Энгельс, 1956, с. 548). Уместно напомнить высказанную С. Л. Рубинштейном мысль, что «проницательному уму многое проблематично; только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; все представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует» (Рубинштейн, 1946, с. 352). По существу, им рассматривается способность, характерная для описанного выше типа людей, способных «вскрыть глубинные слои повседневной действительности» (там же).

Приведенное описание уровней позволяет объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях у людей отсутствуют творческие способности, и почему при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу. В то же время дифференциация продуктивной феноменологии позволяет нам, по аналогии с У. Джемсом, выделившим из сферы умственных процессов мышление в строгом смысле слова, выделить в области продуктивных процессов творчество и одаренность в «строгом смысле слова». Наличие метода их исследования позволило сделать их «систематически наблюдаемыми» и разрубило «гордиев узел» проблемы. Экспериментально в цикле исследований почти на 9 тыс. испытуемых мы раскрыли их интегральную природу и показали, что «одаренность нельзя отождествлять с качеством одной функции – даже, если это мышление» (С. Л. Рубинштейн).

Литература

- Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983.
- Богоявленская Д. Б. Исследование творчества и одаренности в процессуально-деятельностной парадигме // Основные современные концепции одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
- Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // Психологическая наука и образование. 2001. № 4.
- Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005.
- Горький М. Письма к рабкорам и писателям. М., 1937.
- Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М., 1972.
- Кедров Б. М. О теории научного открытия // Научное творчество. М., 1969.
- Основные современные концепции одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.

- Пришвин М. М. О творческом поведении. М., 1969.
- Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998.
- Ревеш Г. Раннее проявление одаренности. и ее узнавание // Что такое одаренность / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, 2006.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1948.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1958.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Штерн В. Умственная одаренность. СПб., 1997.
- Экземплярский В. М. Проблема одаренности. Измерение одаренности как теоретическая и практическая проблема // Что такое одаренность / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, 2006
- Энгельс Ф. Собр. соч. Изд. 2-ое // Из ранних произведений. 1956. Т. 25.
- Galton F. Hereditary Talent and Character // MacMillan's Magazine. 1865. Vol. XII.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛИЦЕЕ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Е. А. Бурзунова (Иркутск)

На современном этапе развития российской экономики и социальной сферы особенно остро встает вопрос о руководящих кадрах. Создание всевозможных программ по обучению эффективному управлению (в частности, президентская программа МВИ) лишь частично удовлетворяет потребность общества в грамотных руководителях, менеджерах. Между тем давно известно, что эффективность управления состоит не столько в умениях и навыках, которыми, безусловно, можно обучиться, сколько в личности самого человека, его лидерском потенциале.

Очевидным преимуществом советской системы ВЛКСМ была поэтапная подготовка и продвижение наиболее способных к управленческой деятельности молодых людей, своеобразное «выращивание» кадров. В рамках такого подхода «потенциальные лидеры» могли получить практику руководящей работы, так сказать, «на местах». Современная же система образования в большинстве случаев такой возможности лишена и компенсирует этот недостаток созданием специальных условий для обучения и воспитания выдающихся детей: будь то формирование «сильных» классов или создание специализированных школ. Но что же происходит с ребенком, который из своей естественной среды, где он был «звездой», был лидером, попадает в созвездие таких же успешных учеников, как и он сам? Что происходит с его внутренней системой оценки, лидерскими способностями

ми, когда ему необходимо перестраиваться под новые условия, ведь его собственная «система координат» оказывается разрушенной? Подобная проблематика до сих пор не была изучена, поэтому наше исследование мы посвятили исследованию лидерских способностей подростков, обучающихся в лицее для одаренных учащихся.

В соответствии с поставленной целью нами были сформулирован ряд задач, в частности, изучить особенности коммуникативной сферы и межличностных отношений у одаренных подростков-лидеров, а так же проследить динамику их изменения на период обучения детей в специализированных условиях лицея для одаренных учащихся.

Исследование проводилось в МОУ лицей-интернат № 1 г. Иркутска, в течение 2006–2008 гг. Выборка составила 54 чел., из них – 28 мальчиков и 26 девочек в возрасте 12–13 лет.

Данный лицей – учреждение интернатного типа, является муниципальным образовательным учреждением. Это единственное в городе лицей, который занимается по собственной вариативной программе, одобренной департаментом образования. Учреждение формулирует свою миссию как «Обогащение интеллектуально-творческого и социально-адаптивного потенциала личности».

Особенность образовательного процесса здесь заключается в более глубоком изучении школьных предметов, обучение ориентировано на более высокий уровень знаний по сравнению с традиционными школами, больше времени уделяется самостоятельной подготовке. В лицее работают педагоги высшей категории, а также заслуженные работники образования. Особенностью данного образовательного учреждения являются также и формы преподавания: в старших классах уроки осуществляются не по традиционной схеме, а в форме лекций, семинаров, что в дальнейшем способствуют более успешной адаптации детей к условиям высших учебных заведений. Поступление в лицей осуществляется после младшей школы на конкурсной основе, учащиеся сдают экзамены, по результатам которых они могут быть зачислены (в лицее проходят обучение дети со всей Иркутской области). В связи с этим очевидно, что в данном учебном заведении обучаются далеко не стандартные дети, тем или иным образом проявившие себя как одаренные.

Первый этап исследования включал изучение социометрических статусов, а также коммуникативной сферы и межличностных отношений учащихся первого года обучения в лицее (после 1,5 мес. адаптации). С этой целью нами был использован ряд тестовых методик: социометрия, тест «Лидер», «КОС» для изучения коммуникативных и организаторских способностей, опросник Т. Лири, а также статистические методы анализа – критерии Манна–Уитни, Вилкоксона.

В результате было сформировано две выборки: ярких лидеров (28%) и подростков с менее выраженными лидерскими качествами (72%). Далее осуществлен сравнительный анализ уровней коммуникативных и организаторских способностей учащихся указанных выборок.

В результате сравнения было выявлено, что одаренные подростки-лидеры обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных способностей, т. е. они испытывают потребность в коммуникативной деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе. Это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они также обладают высоким уровнем проявления организаторских способностей, т. е. не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, занимаются общественной деятельностью, помогают друзьям и близким, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий.

Подростки с менее выраженными лидерскими способностями обладают средним уровнем проявления коммуникативных и организаторских способностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомых, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью (различия достоверны при $p = 0,015$).

В результате исследования преобладающего типа межличностных отношений у одаренных подростков с ярко выраженными лидерскими способностями обнаружено преобладание дружелюбного типа межличностных отношений. Подростки же с менее выраженными лидерскими способностями отличаются агрессивным, подчиняемым типом межличностных отношений (показатели статистически значимы при $p = 0,021$). Кроме того, у подростков-лидеров прослеживается тенденция к авторитарному и альтруистичному типам межличностных отношений (показатели шкалы «Я-идеальное»): они хотели бы лидировать во всех видах групповой деятельности, быть ответственными по отношению к людям, принося в жертву свои интересы. В отличие от них, у учащихся с менее выраженными лидерскими способностями проявляются стремления к зависимому и агрессивному поведению (различия значимы при $p = 0,007$ и $p = 0,041$, соответственно). Они хотели бы во всем полагаться на свое мнение, а также занимать лидирующие позиции.

Вторым этапом нашей работы стало изучение динамики уровня лидерских способностей одаренных подростков обеих выборок. С этой

целью нами было проведено повторное диагностическое исследование всех изучаемых критериев с помощью аналогичного набора методик через год после начала эксперимента (т. е. после поступления детей в лицей).

В результате было выявлено, что при сопоставлении результатов социометрии и опросника «Лидер» первого и второго срезов значительных различий не наблюдается. Явные же отличия отмечены в уровне развития коммуникативных и организаторских способностей, где произошло снижение уровней их развития. Если при первичном обследовании у «лидеров» был очень высокий уровень развития коммуникативных и высокий уровень развития организаторских способностей, то на момент повторной диагностики уровень развития данных показателей являлся средним. Статистический анализ результатов подтвердил достоверность различий в оценке коммуникативных способностей на высоком уровне значимости ($p = 0,000$).

Необходимо также отметить изменения показателей уровня развития коммуникативных и организаторских способностей и у одаренных подростков с менее выраженными лидерскими качествами (со среднего уровня до уровня ниже среднего), ($p = 0,04$ и $p = 0,023$, соответственно).

При сравнении результатов, отражающих динамику типов межличностных отношений в первом и во втором срезе, было установлено, что у подростков-лидеров значимо увеличились числовые показатели уровней дружелюбия и альтруистичности (как по показателям «Я-реальное», так и «Я-идеальное»), в результате чего у них возникла тенденция к дезадаптивному поведению по этим шкалам ($p = 0,013$ и $p = 0,048$ для «Я-реальное» и $p = 0,022$ и $p = 0,018$ для «Я-идеальное», соответственно). Это указывает на увеличение у них стремления к социальному одобрению, ориентацию на принятие, стремление «быть хорошим» для всех без учета ситуации. Характерно также стремление к помощи и состраданию, готовность принести в жертву свои интересы, гиперответственность. Возможно, увеличение показателей по данным шкалам связано, прежде всего, с тем, что большая часть детей проживает в интернате, общаются с определенным и постоянным кругом людей, и для поддержания своих позиций подростки стремятся вести себя так, чтобы вызвать одобрение у одаренных сверстников, так как в данном возрасте сверстники являются главным ориентиром.

При изучении динамики аналогичных показателей выборки одаренных подростков с менее выраженными лидерскими качествами статистически достоверных отличий в преобладании типов межличностных взаимоотношений выявлено не было.

Таким образом, проведенное нами исследование, направленное на изучение лидерских способностей подростков, обучающихся в лицее для одаренных учащихся, позволяет сформулировать ряд выводов.

Во-первых, существуют различия в преобладающих типах межличностных отношений между подростками – явными лидерами и обычными учащимися, не имеющими ярких лидерских качеств. Последние характеризуются агрессивным, подчиняемым типом межличностных отношений, в отличие от «лидеров», которым свойственны дружелюбие и альтруистичность.

Во-вторых, при изучении динамики уровня развития лидерских качеств обеих выборок учащихся лицее для одаренных детей было выявлено снижение коммуникативных и организаторских способностей. Наблюдается гипертрофированность изначально положительных качеств, характерных для подростков-лидеров, что формирует у них тенденцию к дезадаптивному поведению, проявляющуюся в увеличении стремления к социальному одобрению без учета ситуации, гиперответственность.

Таким образом, возникает вопрос: всегда ли адекватно создание специализированных условий для обучения нестандартных детей тому результату, который ожидается «на выходе»? Одаренный ребенок, в частности, обладающий способностями к организаторской деятельности, лидер по своей сути – должен быть лидером «относительно кого-то». По всей вероятности, ему необходимо поле деятельности, где он может реализовать свои возможности. Как показало наше исследование, нарушение этой закономерности может привести к потере того бесценного управленческого потенциала, который имеет наше общество в виде одаренных детей.

СПОСОБНОСТИ, ОДАРЕННОСТЬ, ИНТУИЦИЯ И УСТАНОВКА

Зураб Вахания (Тбилиси, Грузия)

Спор давний: рождается ли человек с готовыми «первоформами» и способностями, а последующий опыт лишь воплощает, дифференцирует, обрабатывает их (платонизм, Кант, идеализм, витализм, бытовой здравый смысл – кстати, термин «архетип» К.Г. Юнг заимствовал из платонизма) или рождается человек как «чистая доска», и лишь приобретенный опыт развивает и обогащает его (Локк, большинство материалистов, бихевиоризм)? Очевидно, очень трудно отстаивать крайние позиции. Большинство ученых признает оба начала, но остается проблема доминантности архетипно-субъект-

ного (экзистенциально-гуманистические теории, теория установки Д. Узнадзе) или социально-объектного (ортодоксальная марксистская наука, современная когнитивистско-гуманистическая педагогика). В середине XX в. в СССР велась полемика на эту тему, заостренная на проблеме способностей (Психологическая наука в России..., 1997, с. 164–329). Имеют способности субъектно-индивидуальные предпосылки или они почти целиком зависят от социально-практического опыта и механизмов интериоризации? Первую позицию отстаивали С. Рубинштейн, Н. Менчинская, З. Калмыкова, В. Крутецкий и др. Вторую – Л. Выготский, А. Леонтьев, П. Гальперин, Н. Талызина и др.

Справедливо критиковал вторую позицию С. Л. Рубинштейн: «Способности не могут быть просто насаждены извне, в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста. С другой стороны, они не predetermined, не даны в готовом виде до и всякого развития... Ничто не развивается чисто имманентно только изнутри, но ничто не входит в процесс развития без всяких внутренних к тому условий» (Хрестоматия..., 1981, с. 44, 48). «Важнейшая роль субъекта до сих пор недостаточно учитывается даже новейшими отечественными и зарубежными теориями опосредствования» (Психологическая наука в России..., с. 202). Но изначальность целостного индивида \ субъекта – первый постулат теории установки Д. Узнадзе, пронизывающий всю эту теорию (Узнадзе, 2001, с. 151–209; Психологическая наука в России..., 1997, с. 299–305).

Известно, что когда количество не превышает 5, тогда человек одним взглядом узнает его без счета – но как? Откуда берется убеждение человека, что данное расстояние явно больше, чем 100 метров (что, конечно, не застраховано от иллюзий)?

Одна из задач нашего эксперимента: испытуемому в течение нескольких секунд показывали кучу (состоящую из звездочек) и спрашивали: «Сколько здесь звезд? Выбери: 25; 67; 908; 16; 250 (один ответ точный!)». (Другие аналогичные задачи касались угадывания результатов арифметических действий.)

Правильный ответ был угадан 100% взрослых – со средним уровнем уверенности 4 (из максимума 5) и только 52% учеников в возрасте 8–13 лет угадали со средним уровнем уверенности 2,2 (подробно см.: Вахания, 2005). Но откуда знает взрослый человек почти наверняка, что 25 или 250 не может быть правильным ответом? Эта догадка характеризуется всеми существенными признаками *интуитивного* постижения, которые были выявлены нами в специальном теоретическом исследовании (Вахания, 2001): непосредственность (узнавание сразу, без всяких промежуточных умственных действий), целостность, неосознанность самого постижения – без малейшего

осознания того, как было угадано количество, – но, несмотря на это, с высокой степенью уверенности. При этом проявились все три уровня интуиции: восприятие («ниже» мышления); мышление («одно число точное; 16, 25, 250, 908 – исключено; следовательно, остается 67»); собственно интуиция «выше» мышления и всяких «свернуто-автоматизированных» его форм («свернутости» действительно может подчиниться лишь завершающее, логическое звено). Восприятие, мышление (пусть даже развернутое) и, тем более, память оказываются совсем беспомощными перед ключевым звеном – исключением 4-х ответов. Восприятие – это лишь начальное звено, а мышление включается, когда задача уже, по существу, решена, что вообще типично для интуитивного постижения, что отмечается многими учеными и писателями (Вахания, 2001).

Сорокалетний человек (если он только не профессиональный математик) про числа 25, 67 и 250 не знает ничего такого, чего не знает 8–9-летний ученик. А в случае других задач явное преимущество на стороне учеников: они часто тренируются в вычислениях, а многие взрослые смущенно признавались, что почти позабыли арифметику. Тем не менее, они гораздо лучше угадывают ответы. Дело в том, что у взрослых одно решающее преимущество – богатый опыт в приблизительных оценках количеств. Так же опытный пастух одним взглядом замечает отсутствие одной овцы, а крестьянка – отсутствие одной курицы из 20. Сосчитать суеющихся животных невозможно, кучу можно только «узнавать». Кстати, это и было первой ступенью счета исторически (История математики, 1970, с. 9), филогенетически (Макляк, 1973) и онтогенетически (Вахания, 2007а). На том же основаны и другие виды оценки величин: расстояния, веса (продавец на глаз почти безошибочно набирает 2 кг яблок), возраста людей своей национальности – но в случае другой расы можем зрительно сильно ошибаться (из-за нехватки опыта), времени (спящий пробуждается в нужное время – так называемое «чувство времени» – ненаучное понятие); вообще, из-за рационалистических догматических пред-рассудков в психологии остро недостает понятия «интуиции».

Главная основа интуиции – это *соответствующий* опыт (Брунер тоже намекает на это (Брунер, 1962, с. 20)). Это касается также повседневных случаев профессионализма врачей, учителей, писателей, ученых, шахматистов, ремесленников... Мастерство состоит в том, что дискурсивное мышление занимает место помощника, а главой становится интуиция (в изысканных экспериментах М. Шехтера по узнаванию проявилась такая же закономерность) (Шехтер, 1967). Опытный специалист «прямо видит», «чувствует», точнее, интуитивно постигает то, для чего блестящему молодому специалисту (гораз-

до лучше помнящему и факты, и теорию) понадобится длительная *дискурсивная* работа. Очень показательны слова пожилого мастера-слесаря: «В 60 лет я стал профессором моего дела. Иногда заказывают нестандартную, сложную работу. Я не знаю, как сделать, но соглашаюсь. В тот день забываю про эту работу, вечером, как обычно, выпью вина, спокойно засыпаю. Утром просыпаюсь и уже знаю, как нужно сделать». *Утро вечера мудренее* – работа бессознательного.

Маргинальные случаи (гении, дети, патология и т. п.) основываются на общечеловеческих закономерностях (Хрестоматия..., 1981, с. 49; Психологическая наука в России..., 1997, с. 203, 569), но в них некоторые черты проявлены особенно резко. Поэтому и получаем ценнейшие доводы с помощью анализа этих случаев. Это касается и разных страннных, специфических одаренностей. В разные годы мы исследовали двух таких деревенских парней. За 1–2 с один узнавал количество слов в тексте, другой – даты календаря в пределах тысячелетий, даже несмотря на расхождение между новым и старым календарем (он попал в Книгу рекордов Гиннеса)! Логические и математические способности обоих оказались ниже среднего; они неохотно решали задачи; один сказал, что никогда не любил математику (ср.: Хрестоматия..., 1981, с. 169). Ни один из них не мог объяснить, как угадывает числа. Но что главное – оба чрезмерно интересовались своей странной деятельностью, и притом с раннего детства, один из них – даже наперекор запретам родителей (все это отмечается и Крутецким, см.: Хрестоматия..., 1981, с. 173). В то время, когда другие дети играли, готовили уроки, беседовали – наши парни сидели в одиночестве и считали в уме, то же делали они на уроках в школе – *постепенно расширяя* диапазон. Второй парень начал с годовых календарей, изучал их закономерности и мог живо представить их в уме целиком, как бы «прямо видя» (типичное свойство интуиции). Все это характерно для всех гениев: поэтов (с детства впитывающих слова и играющих ими), художников (с детства созерцающих цвета и формы), ученых (с детства раздумывающих), общественных деятелей (с детства особо чувствительных к несправедливости)... Другое дело, насколько пригодна та или иная деятельность для современного общества (в старину, когда не было вычислительных средств, наши парни могли бы найти себе подходящее поприще). Эти примеры опровергают теории социального детерминизма, социального подкрепления и моделирования (А. Бандура), так как большинство гениев развивались наперекор окружению, не страшась даже зависти, клеветы и одиночества. Вообще, настоящая творческая личность плохо совмещается с коллективизмом (который из бывшего СССР был подхвачен западной психологией и педагогикой).

Огромная практика (не обязательно и не преимущественно социальная, а, наоборот, сугубо индивидуальная) – богатейший опыт (в частном направлении). Из нашего эксперимента видно, что – в противоположность когнитивизму (Солсо, 1998, с. 463, 475–478, 492) – сущностью опыта не может быть информационно организованная память: невозможно хранить в памяти образы куч всевозможных объектов вместе со своими количествами. Да если даже и сохранить, невозможно будет провести миллионы сличений (так работает компьютер, а не человек). Психологическая сущность специфического опыта – это соответствующие *кластеры фиксированных установок*: не кибернетика, а органика, наподобие роста живой лозы. Многообразное множество конкретных объектов и обстоятельств из опыта запечатлено в этих кластерах – общим фундаментальным механизмом формирования установки. А интуитивное постижение основывается на *ассимилятивном действии* установки.

С. Л. Рубинштейн верно отметил, что при накоплении опыта решающей является не практика вообще, а практика освоения продуктов человеческой культуры (см. Хрестоматия..., 1981, с. 48). Это естественно, так как, усваивая продукты культуры, человек, осознанно или неосознанно, усваивает также и формы, способы, схемы их создания.

Решающее значение совокупности «объектов-оригиналов» для интуиции отметил также Я. Пономарев (Хрестоматия..., 1981, с. 217–219). Однако в его теории остается неясным – где и как хранятся эти «объекты». Память мы уже исключили, да и так известно, что даже наилучшая память почти не связана с творческой интуицией. Например, мы были знакомы с вполне заурядным инженером, который помнил почти всю информацию из 5-томной энциклопедии. Так что даже богатейший запас «объектов-оригиналов», само собой, может быть пустым грузом (для профессионализма).

Основная форма развития фиксированной установки – это ее постепенная *дифференциация* (Вахания, 2006, 2007б). А для этого необходимо не многократное повторение одного объекта (что влечет укрепление установки, а потом и ее *ригидность* – но не дифференциацию), а обогащение опыта все новыми и новыми вариантами. Это отметил и Крутецкий в аспекте нравственного воспитания (1972, с. 215). Опыт должен быть разнообразным. Например, в случае оценки количества недостаточно многократного восприятия и даже пересчитывания однотипных куч, необходим опыт оценки количества разных предметов с разными конфигурациями куч. Согласно Пиаже, и для первичного постижения сущности количества необходимо видоизменять и счетные предметы, и, главное, их конфигурации (Пиаже, 1969). Вся эта конкретная информация забывается, но в *латентном* состоянии остается

кластер специфических фиксированных установок – мыслительных навыков (Ходжава, 1952; Вахания, 2007б) и умений, что и составляет сущность развития умственных способностей.

Одним из самых ценных комплексных умственных способностей является интуиция, особенно, ее высший уровень – творческая интуиция. Как показал наш эксперимент, она не сводится к мышлению, пусть даже свернутому. Поэтому «интуитивное мышление» – логически противоречивое понятие. Интуиция – вид комплексной познавательной способности, наряду с восприятием, представлением, мышлением, притом – вид высший, что доказывается нашим анализом профессионализма, историей научных открытий, интроспекцией великих ученых (Вахания, 2001). Более того, настоящее творчество, как в науке, так и в искусстве возможно лишь на уровне интуиции, но не на уровне мышления.

Некоторые из рассмотренных способностей (бытовые) основываются только на опыте и нормальном умственном развитии. Но для профессиональных, тем более для выдающихся успехов нужна еще и специфическая врожденная одаренность (Хрестоматия..., 1981, с. 172–173). Далеко не каждый сможет быть хорошим врачом, ученым или попасть в Книгу рекордов Гиннеса. Одаренность проявляется еще и в том, что одаренному для накопления опыта достаточно меньше практики. Это было замечено В. Крутецким в аспекте математических способностей (1972, с. 25–28, 34–35, 171). В терминах ассоциативной теории он заключает: «У способных учеников при соответствующих условиях такие ассоциации образуются «с места», при минимальном количестве упражнений; у неспособных они образуются с чрезвычайным трудом; у средних же учеников необходимым условием постепенного образования таких ассоциаций является система специально организованных упражнений, тренировка» (Хрестоматия..., 1981, с. 170). Мы близко знакомы с 700–800 учителями, и знаем многих из них, для которых многолетний опыт почти мертв (Вахания, 1999, 1999а). С. Л. Рубинштейн различает мышление-навык и мышление-способность (Хрестоматия..., 1981, с. 53; Рубинштейн, 1957, с. 293). Лишь благодаря одаренности опыт становится творческим, т. е. становится основой *творческой* интуиции. «Одаренность определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей... Ничто не служит таким очевидным показателем умственной одаренности, как постоянное возникновение у человека новых мыслей» (Хрестоматия..., 1981, с. 55). Когда совместно действуют одаренность и сильный интерес (обеспечивающий накопление богатейшего опыта), тогда у человека может развиться способность удивительной остроты. Здесь возникает вопрос об отношении интеллектуальной и мотивационной сторон способностей.

Согласно Б. Теплову, развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно. На отдельных этапах возможны противоречия между способностями и склонностями. Но отсюда вовсе не следует, что склонности независимы от способностей (там же, с. 33). Встречаются случаи сильной мотивации без соответствующих способностей, например, графомания или политикомания, но в этих случаях ведущую роль играет не чистый интерес, а тщеславие. Иногда человек, действительно одаренный в специфическом направлении, из-за эгоцентризма не находит должного направления и становится маньяком философии или физики, творя все новые и новые «теории». Чаще происходит обратное: человек, с детства одаренный и обладающий блестящими задатками ученого, по мере вступления в жизнь, под воздействием разных индивидуальных и социальных факторов, изменяется – истощается его склонность к духовности, и интерес смещается в сторону прагматичности. Большую роль в этом играют волевые качества (там же, с. 51), семейная обстановка, супружеское влияние, дух эпохи (Вахания, 2002) и конформизм. Но все же достаточно сильная склонность не поддается внешним влияниям, не страшится даже костров инквизиции. Высокая корреляция между одаренностью и соответствующим мотивационным подкреплением отмечается многими психологами, в том числе и С. Л. Рубинштейном (Хрестоматия..., 1981, с. 51–52).

Объяснить эту корреляцию можно, используя одно из основных понятий теории установки – *«функциональная тенденция»*. Это виталистическое понятие, исходящее от Ф. Ницше и А. Бергсона, под влиянием которого находился молодой Узнадзе; это понятие проникло в психологию К. Г. Юнга (стремление к *«самости»*, к максимальному развертыванию своей внутренней сущности), в экзистенциализм (*транценденция*), в гуманистическую психологию (стремление к *самоактуализации*). Согласно Узнадзе (Узнадзе, 2001, с. 81–82), всякая врожденная органическая или психическая функция имманентно имеет тенденцию к *«самоцельному»* функционированию, так же как и цельный индивид – к саморазвертыванию индивидуальности (*«индивидуация»* К. Г. Юнга). Естественно, чем сильнее специфическая функция (= одаренность), тем сильнее будет тенденция функционирования (мотивация). С другой стороны, одаренность влечет легкость и успешность соответствующей деятельности, что вторично усиливает мотивацию. И, наоборот – сильный интерес, вызванный внешними причинами (например, социальным влиянием или тщеславием), без соответствующей одаренности сталкивается с тяжелыми препятствиями и безрезультативностью, что толкает его к истощению.

Главным определяющим обучаемости и способности, согласно Рубинштейну (Хрестоматия..., 1981, с. 50), Крутецкому (там же, с. 169–171), Калмыковой (там же, 1981, с. 291), является качество «обобщения» соответствующих специфических отношений. И наоборот, основной признак олигофрении – это невозможность или трудность «обобщения» (Герсамиа, 1968). Но, в действительности, понятие «обобщения» здесь неадекватно. Разве 3-летний ребенок, усваивая сложнейшие морфологические и синтаксические формы языка, обобщает что-нибудь? Так же и константность восприятия у животных нельзя считать «обобщением». Обобщение – это сложное осознанно-мыслительное действие, состоящее из сопоставления, анализа, абстракции, синтеза и т. п., весьма глубоко исследованных С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1957, с. 138–173). Поэтому и сам Рубинштейн был вынужден разграничить «собственно обобщение» от «генерализации». Сущность этого последнего явления – гибкость (неригидность) (Герсамиа, 1968) и возможность *переноса, транспозиции* в другую ситуацию и даже в другую модальность (Рубинштейн, 1957, с. 140; Хрестоматия..., 1981, с. 291, 171). Это понятие (англ. – *трансфер*) признается важнейшим и в современной педагогике (Cormier, Hagman, 1987). Как раз для преодоления ригидности (что свойственно умственной отсталости) (Герсамиа, 1968) и нужно вышеотмеченное разнообразие опыта.

Генерализация – это одно из основных свойств установки, аспект ее *ассимилятивного действия* (Узнадзе, 2001, с. 49–68; Надирашвили, 2001; Герсамиа, 1968; Вахания, 2006; Вахания, 2007). Главное здесь – как и вообще в теории установки – это преодоление рационализма: целесообразные действия установки могут легко происходить бессознательно. Как в фило-, так и в онтогенетическом плане, перенос – это лишь зародыш обобщения и не нуждается в нем (подобно тому, как в страхе содержится зародыш стыда и совести, но страх не нуждается в них).

Ассимилятивное действие установки иногда имеет еще один типичный аспект – вышеотмеченные *иллюзии*. Они возникают, когда новая ситуация, лишь поверхностно аналогичная старой, актуализирует «старую» фиксированную установку, которая оказывается неподходящей. Механизмом *контраста* установка сама, без сознания, корректируется (Надирашвили, 2001, с. 50–65), что вызывает ее дальнейшее развитие – дифференциацию (с вмешательством сознания это может происходить быстрее и эффективнее).

Как при фиксации, так и при актуализации установки узловым является аналогия новой и старой ситуаций. Здесь и кроется сущность специфической одаренности. Для одаренной (в специфическом направлении) психики аналогия-ассоциация устанавливается на основе

идентичности глубоких, существенных признаков; для неодаренной же психики – лишь поверхностных, несущественных признаков. Но когда аналогия основывается только на глубоких признаках – для неодаренной психики это не переживается, как аналогия, поэтому не фиксируется, или не актуализируется установка (иногда олигофрен воспринимает адекватно ту картину, которую нормальный человек воспринимает иллюзорно) (Герсамиа, 1968, с. 41). Итак, одаренность связана с особым свойством – «зоной принятия» установки (Бурдули, 2007) (в специфическом направлении). Зона принятия типологически характеризуется количественно («шириной») и качественно («вертикалью»).

Наши основные выводы можно суммировать схематично:

Изначальная врожденная особенность установки – в специфическом направлении = Одаренность в спец. напр. = Усиление функции в спец. направлении → Усиление функциональной тенденции в спец. направлении → Сильная склонность/интерес/мотивация в спец. направлении → Накопление богатого опыта в спец. направлении → Фиксирование соответствующей умственной установки = способности → Накопление многообразного богатого опыта – вариации предыдущего опыта → Дифференциация соответствующей фиксированной умственной установки → Образование сильного дифференцированного кластера умственных установок → Сильная специфическая интуиция = творческая умственная способность → Интуитивное постижение/творчество, принципиально недоступное мышлению.

Каждый переход в этой схеме есть не абстрактная гипотеза, а положение, подтвержденное конкретными экспериментами, или всей теорией установки (закономерно повторяющееся в самых разных направлениях).

Такая же закономерность действует и в случае заурядных бытовых способностей (например, приблизительной оценки величин, продуцирования и понимания грамматических форм и т. п.), но без «усиления» и без «творчества».

Литература

- Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962.
- Бурдули Н. Зависимость между основными характеристиками диспозиционной установки // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2007, № 1.
- Вахания З. Методика активной готовности: Автореферат дис. Тбилиси, 1999.
- Вахания З. Начала математики или система манипуляций? // Математика в школе. М., 1999а. С. 2.
- Вахания З. Феноменологическо-исторический и логический анализ понятия «интуиция». Тбилиси, 2001 (на груз. яз.).

- Вахания З. Современное образование: Книга и Экран // Журнал Евроазиатских исследований. М., 2002. С. 3.
- Вахания З. Интуитивное постижение количества // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2005, № 2.
- Вахания З. Направляющая сила мышления – умственная установка // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2006. № 2.
- Вахания З. Иерархия основных отношений и понятие «финальности» // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2007а. № 1.
- Вахания З. Эксперимент Лапиера и понятие социальной установки // Вестник психологии Грузии (на груз. яз.). 2007б. № 1.
- Герсамиа Е. Фиксированная установка детей-олигофренов и особенности их психики. Тбилиси, 1968.
- История математики. М., 1970. Т. 1.
- Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
- Макляк Н. М. О способности животных к различению количеств // Вопросы психологии. 1973. № 4.
- Надирашвили Ш. Антропическая теория установки. Тбилиси, 2001 (на груз. яз.).
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
- Психологическая наука в России XX столетия. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М., 1998.
- Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб., 2001.
- Ходжава З. Проблема навыка в психологии. Тбилиси, 1952.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981. Т. 2.
- Шехтер М. С. Психологические проблемы узнавания. М., 1967.
- Cormier S. M., Hagman J. D. Transfer of learning: contemporary research and applications. San Diego, 1987.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА В СТРУКТУРЕ ОБЩИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н. Б. Горюнова (Москва)

В большинстве теоретических и экспериментальных исследований способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, которые изучаются и интерпретируются с точки зрения различных психологических теорий. Исследования в оте-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проекты № 09-06-00227а и № 09-06-00401а.

чественной психологии, прежде всего, касались психологического содержания понятия «способности» и их проявления в конкретных видах деятельности. Так, например, в трудах С. Л. Рубинштейна способность рассматривается «как сложное синтетическое образование, включающее в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, вырабатывающихся лишь в процессе определенным образом организованной деятельности» (Рубинштейн, 1998, с. 537).

Наличие у человека определенных способностей означает его пригодность к какой-то деятельности. Любая специфическая деятельность помимо общих способностей требует от личности более или менее специфических психологических свойств или качеств, которые определяют специальные способности человека. В основе способностей лежат органические, наследственно закрепленные предпосылки – анатомо-физиологические, функциональные особенности нервно-мозгового аппарата. Согласно Рубинштейну, способности являются, прежде всего, функцией развития этих предпосылок, преобразуясь и изменяясь в процессе онтогенеза (там же, с. 536).

Индивидуальные различия в способностях отражают результат всего хода развития личности. Способность развивается на основе различных психофизиологических функций и психических процессов. При развитии способностей существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Совершенно очевидно, что данные конструкты не тождественны, но, тем не менее, теснейшим образом связаны. С одной стороны, освоение умений, знаний предполагает наличие некоторых способностей, с другой – по мере освоения знаний и умений происходит формирование и развитие способностей к определенному виду деятельности (там же).

В последнее время все больше психологов приходит к согласованному мнению о том, что наиболее продуктивное изучение индивидуальных различий в интеллектуальной продуктивности предполагает анализ динамики онтогенетического развития и функционирования когнитивных процессов. Согласно Д. В. Ушакову, попытка синтеза различных срезов в описании интеллекта с учетом законов формирования и развития индивидуальных особенностей позволяет снять многие противоречия современных концепций: «объяснительный принцип лежит не в плоскости одного среза, а в динамике развития» (Ушаков, 2003, с. 56). В рамках структурно-динамического подхода одним из ключевых является понятие интеллектуального потенциала, который определяется как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение.

Как отмечал в своих работах Рубинштейн, способности формируются в процессе взаимодействия человека, обладающего теми или иными природными качествами, с миром. Результаты человеческой деятельности, обобщаясь и закрепляясь в опыте, представляют собой «строительный материал» для формирования способностей. Иными словами, способности образуют синтез исходных природных качеств человека и результатов его деятельности. Способности человека – это диапазон возможностей освоения новых знаний и их применения, которые открываются в процессе освоения этих знаний. Развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня (Рубинштейн, 1998).

На современном этапе одной из перспективных для изучения индивидуальных различий в уровне интеллекта, с учетом динамики онтогенетического развития и функционирования когнитивных процессов, является структурно-динамическая теория (СДТ), разрабатываемая Ушаковым. СДТ дает новое видение психометрической проблемы измерений интеллекта и позволяет ответить на вопрос, каким образом тестовые показатели соотносятся с реальными жизненными достижениями. Основная идея заключается в том, что в показателях по тесту проявляются прижизненно сформированные интеллектуальные структуры. При этом, если условия интеллектуального развития тестируемых были достаточно схожими, тестовые баллы отражают индивидуальные различия в «потенциале к формированию интеллектуальных структур». Поскольку интеллектуальные структуры обеспечивают основу для формирования профессионального мышления, то такой конструкт как «потенциал к формированию», не имея ничего общего со структурой профессиональной деятельности, может оказаться весьма прогностичным (Ушаков, 2003, с. 13).

Как полагал Дружинин, человеку изначально присуща способность изобретать новые идеи и воплощать их в реальность, хотя автор допускал, что творчество (креативность) само по себе является культуральным изобретением. Для обоснования этого предположения приводится ряд теоретических соображений. Во-первых, одной из отличительных характеристик человека является функциональная избыточность когнитивного ресурса по отношению к задачам адаптации, то есть интеллектуальные способности нормального (среднего) человека превышают требования, предъявляемые к нему окружающей средой. Во-вторых, с развитием культуры и цивилизации возрастают требования, связанные с овладением культурой, при этом снижаются требования адаптации к природной среде. Иными словами,

функциональная избыточность возрастает по отношению к природной адаптации и снижается по отношению к культурно-социальной. И наконец, в силу того, что множество моделей поведения, гипотез оказывается не востребованным, так как большинство из них не могут быть использованы для регуляции адаптивного поведения, творчество оказалось наиболее эффективным способом социального поведения для реализации своих фантазий, идей, планов (Дружинин, 2001).

Когнитивной функциональной избыточностью как свойством психики обладают в разной мере все нормальные представители человеческой популяции, не имеющие генетических дефектов, ведущих к снижению интеллекта. Но уровень когнитивной функциональной избыточности, требуемый для профессиональной деятельности в разных сферах человеческой культуры, достаточно высок, что оставляет за пределами профессионального сообщества большинство людей. Если гипотеза Дружинина о функциональной избыточности как о видоспецифическом признаке человека верна, то вполне объяснимы такие характеристики его поведения, как склонность проявлять «надситуативную активность» (по Богоявленской), или тенденцию к «сверхнормативной активности» (по Петровскому) и т. п. (там же).

Другим конструктом, операционализирующим общие познавательные способности, является когнитивный ресурс. Когнитивный ресурс – информационная метафора, которая апеллирует к понятиям теории информации и когнитивных наук. В то же время представления об активации и энергетических ресурсах организма характерны для психофизиологических и прикладных исследований функциональных состояний, в частности, стресса и утомления. Данный конструкт используется разными авторами, причем в каждом конкретном случае предлагается собственная версия его толкования. В зарубежных исследованиях (F. Fiedler) когнитивный ресурс отождествляется с познавательными способностями, оцениваемыми с помощью традиционных тестов интеллекта, при этом концептуально не описывается его собственно психологическое содержание.

В последнее время в научном лексиконе закрепились термины, семантически очень близкие понятию «когнитивный ресурс», в частности, «интеллектуальный потенциал» (по Ушакову), «интеллектуальный ресурс» (по Холодной). Для определения места конструкта «когнитивный ресурс» в системе семантически близких понятий необходимо дать их краткую характеристику.

«Интеллектуальный потенциал» является одним из центральных понятий структурно-динамического подхода. В основе объяснительного принципа данного подхода лежит идея о том, что индивидуальные различия в структуре интеллекта формируются в онтогенезе,

как под влиянием внешних средовых факторов, так и в зависимости от внутренних генетически обусловленных факторов. Определение конструкта «интеллектуальный потенциал» вытекает из представления о когнитивной системе как об организованной на основе прижизненно сформированных структур в системе знаний (в более широком плане, опыта). Согласно Ушакову, именно различия в индивидуальном потенциале наиболее адекватно объясняют феномен генерального фактора (Ушаков, 2003).

Холодная использует достаточно широкое понимание термина «интеллектуальный ресурс», включающего обширный спектр характеристик когнитивной сферы, в том числе знания, навыки и т. д., при этом определение данного конструкта в определенной степени размыто.

Проблема наличия или отсутствия генерального фактора – это скорее проблема анализа и интерпретации данных, обусловленных парадигмальными установками. В зависимости от способа обработки эмпирических данных, получаемых в большинстве исследований, возможны различные варианты их интерпретации. Однако этот вопрос требует более пристального внимания. Несмотря на то, что действительно многими авторами признаются определенные основания для выделения генерального фактора интеллекта, аргументировать можно как однофакторную, так и многофакторную модель интеллекта. Ушаков ставит достаточно важный акцент на вопросе, с какой целью обсуждается проблема генерального фактора. С точки зрения автора, сама проблема фактора *g* является промежуточным звеном для понимания механизмов интеллектуального функционирования. Задача заключается в том, чтобы создать адекватную модель описания когнитивных механизмов, наполнив психологическим содержанием данный конструкт. В рамках структурно-динамического подхода генеральный фактор рассматривается как «выражение механизмов, определяющих формирование интеллектуальных систем» (Ушаков, 2003, с. 52).

Многие авторы пытались дать описание *g*-фактора в таких психологических понятиях, как скорость обработки информации центральной нервной системой (Айзенк, 1995), процесс внимания, проявляющийся в любом виде психической активности (Bert, 1949) и т. д.

Айзенку удалось установить положительные корреляции между скоростными показателями интеллекта, временными параметрами и вариабельностью вызванных потенциалов мозга. Согласно Айзенку, скорость переработки информации или последовательного перебора возможных вариантов ограничивает число операций, необходимых для одновременной обработки содержания долговременной и кратковременной памяти. Скорость приобретает особую значимость

на уровне сенсорного кодирования, поскольку для иконической памяти характерно быстрое стирание следов стимула. Повторение и упорядочивание информации также требует времени, что влияет на работу других когнитивных процессов. Поэтому даже незначительные различия в скоростных характеристиках могут иметь существенные последствия для решения когнитивных задач (Айзенк, 1995).

Пытаясь решить проблему соотношения скорости и когнитивной дифференцированности при обработке информации, Айзенк выделил три параметра коэффициента интеллекта: скорость решения, настойчивость (число попыток решить трудную задачу) и число ошибок (Дружинин, 1999). В рамках информационного подхода ошибки объясняются невозможностью за ограниченное время, отведенное в скоростных тестах интеллекта на решение задания, осуществить весь возможный перебор вариантов, что приводит к неверным ответам. Исходя из этого, задача любой сложности будет решена за неограниченное количество времени, однако в действительности это не так.

Другое объяснение индивидуальных различий в успешности решения тестовых задач дают когнитивные психологи, апеллируя к особенностям гипотетических ментальных структур, обеспечивающих когнитивные процессы (Стернберг, 1996; Холодная, 1997). Так, например, в исследованиях Стернберга основной акцент делается на изучение роли ментальной репрезентации задачи; также подчеркивается значение распределения ресурсов внимания относительно важных и неважных этапов выполнения задания и контроля над процессом решения. По мнению автора, именно адекватная ментальная модель задачи определяет ее успешное решение (Стернберг, 1996).

Стернберг выделяет как минимум два типа ситуаций, в которых интеллект проявляется в наиболее чистом виде: ситуации, связанные с определенной степенью новизны и находящиеся на грани доступности решения, и ситуации, связанные с процессом автоматизации навыка. Во втором типе ситуаций интеллект проявляется в высокой скорости формирования навыков. В частности, корреляцию времени реакции с интеллектом автор объясняет тем, что у людей с высоким интеллектом выработка навыка работы с устройством по измерению времени реакции проходит более успешно (Ушаков, 2003).

Применяя компонентный анализ к проблеме генерального фактора, Стернберг утверждает, что феномен фактора g определяется совокупностью функционирования мыслительных процессов, участвующих в решении большого спектра задач. Иными словами, общий интеллект обусловлен успешностью функционирования совокупности основных компонентов, пронизывающих большинство задач тестов интеллекта (Sternberg, Gardner, 1982).

Другой тип объяснения апеллирует к нейрофизиологическим основаниям общего фактора интеллекта, а именно, к некоторым характеристикам нейронов, обуславливающих успешность протекания мыслительных процессов. В качестве таких характеристик, например, могут рассматриваться скорость и точность передачи нервных импульсов (Айзенк, 1995; Vernon, 1983), длительность рефрактерного периода клетки (Jensen, 1982, 1998). На сегодняшний день существует достаточно много работ, подтверждающих, что интеллект обусловлен совокупностью многих физиологических факторов, и скорость нервного проведения выступает лишь одной из характеристик фактора *g*.

Опираясь на вышеизложенные факты, мы предполагаем, что интеллектуальную продуктивность обуславливает не скорость переработки информации нервной системой, а *свойства* некоей базовой структуры (или структур), имеющей, безусловно, физиологические основания. Гипотетически мы допускаем, что одним из таких свойств может выступать симультанная актуализация множества элементов когнитивной системы, обеспечивающая создание адекватной модели проблемной ситуации. Тогда скорость переработки информации является производной от мощности когнитивного ресурса.

Введение теоретического конструкта «когнитивный ресурс» в контекст проблемы общих способностей дает иное объяснение проявлению фактора общего интеллекта (*g*-фактора) в индивидуальной продуктивности. В. Н. Дружинин предложил рассматривать когнитивный ресурс как *мощность множества* связанных когнитивных элементов, отвечающего за активное создание многомерных моделей реальности в процессе решения задач разного уровня сложности. Когнитивный элемент рассматривается как минимальная единица когнитивной структуры. Предполагается, что совокупность «активных» и «свободных» когнитивных элементов определяет мощность когнитивного ресурса и проявляется в показателе интеллектуальной продуктивности. В частности, ресурс как интегральная характеристика может проявляться в предельных когнитивных показателях (аттенционных, мнемических).

Одной из функций когнитивной системы является порождение и поддержание в активном состоянии той части «субъективной реальности», которая представлена в ментальном плане в виде модели, отражающей проблемную ситуацию. Такие свойства когнитивного ресурса, как симультанное «схватывание» некоторого множества элементов ситуации, удержание его в фокусе внимания и оперирование им обеспечивают индивидуальную продуктивность. При ограниченной мощности когнитивного ресурса симультанно актуализируется множество когнитивных элементов, которое является недостаточным

для реконструкции адекватной модели задачи, вследствие чего возникают ошибки. Дополнительное время может помочь некоторым испытуемым переструктурировать условия задачи путем использования различных стратегий. Однако если регуляторные механизмы интеллектуальной деятельности не сформированы, увеличение времени не повлияет на решение.

На данном этапе разработка концептуальных представлений о когнитивном ресурсе реализуется в рамках психометрической парадигмы с учетом принципов структурно-динамического подхода. Структурно-динамическая теория позволяет по-новому объяснить проблему соотношения тестовых показателей с реальными жизненными достижениями.

Одно из реализуемых нами направлений исследований связано с выделением значимых предикторов (когнитивных, мотивационных, личностных), позволяющих на основе психометрических данных прогнозировать успешность различных видов деятельности (в частности, академических достижений). Как отмечал еще С. Л. Рубинштейн, «успеваемость нельзя превращать в критерий высоко развитой способности, так как она может быть обусловлена многообразными причинами – интересом к учебе, предшествующей подготовкой и т. п., а не только способностями» (Рубинштейн, 1998, с. 549).

Учитывая это, в одном из последних исследований с помощью регрессионного анализа нами были выделены некоторые значимые предикторы академической успеваемости. В качестве предикторов успешности обучения использовали нормализованные показатели психометрического интеллекта (тест Равена), аттенционных характеристик (тест *KZT* и вариант корректурной пробы *d2*), мотивационных маркеров (Опросник мотивационных объектов, перевод и адаптация Д. А. Леонтьева), личностных факторов (*Big Five*, перевод и адаптация М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова). Когнитивные показатели (психометрический интеллект и аттенционные ресурсы) оказались весьма значимыми предикторами академических достижений, наряду с некоторыми мотивационными маркерами, относящимися к категориям личности, активности и работы, социальных контактов, самореализации. В результате множественного линейного регрессионного анализа также были выявлены личностные факторы, связанные с успешностью в учебной деятельности, такие как добросовестность и дружелюбие. Такие факторы, как эмоциональная стабильность, экстраверсия и открытость опыту, не вошли в регрессионные модели. Учитывая незначительный размер выборки (60 чел.), полученные результаты могут интерпретироваться в виде некоторых тенденций, которые требуют дальнейшей верификации.

Другим перспективным направлением исследований, на наш взгляд, является изучение динамики проявления индивидуально-когнитивного ресурса, обуславливающего успешность решения различного типа задач в зависимости от определенных факторов ситуации. Существуют разные парадигмы, в рамках которых описывается взаимодействие человека со средой. Для нас наиболее близкой является парадигма взаимодействия как адаптации. Среда выступает как источник информации, как носитель физических особенностей и как сфера взаимодействия между людьми. Человек адаптируется к средовым изменениям, выбирая поведение, релевантное событиям (Воронин, 2004).

На наш взгляд, внимание должно быть акцентировано на тех факторах ситуации (ее формальных и содержательных компонентах), которые обуславливают успешность интеллектуального процесса (процесса решения задачи). С конструктивистской точки зрения, человек не просто реагирует на среду (ситуацию), а активно ее конструирует. В основе данных представлений лежит положение, что среда никогда не может быть непосредственно известна. Связующим звеном для активного взаимодействия индивида со средой служат когнитивные структуры. То есть наши представления об окружении, полученные в процессе взаимодействия со средой, зависят от того, как мы структурируем свои наблюдения. Согласно Найссеру, когнитивные структуры (антиципирующие схемы) подготавливают индивида к принятию информации определенного вида и управляют его текущей познавательной активностью.

В качестве измерений среды Ворониным были выделены три параметра: неоднородность, изменчивость и информационная избыточность. Мы предполагаем, что в зависимости от степени выраженности состояний среды меняются требования к познавательным ресурсам индивида. В случае высокой неоднородности среды возрастают требования к интеллекту. В ситуации постоянной изменчивости среды повышается необходимый уровень креативности. При высокой степени информационной избыточности возрастают требования к когнитивному ресурсу, необходимому для решения задачи, и к интуиции.

Теоретически можно выделить разные варианты соотношения параметров среды и требований к познавательным ресурсам. Если среда характеризуется высокой степенью неоднородности и изменчивости, то заведомо повышаются требования к необходимому уровню интеллекта и креативности. Гипотетически можно рассмотреть наиболее сложную ситуацию, когда среда характеризуется высокой степенью неоднородности, изменчивости и информационной избыточности,

при этом возрастают не только требования к разным познавательным ресурсам, но и их согласованности.

Помимо фундаментальных проблем, связанных с концептуальной разработкой модели когнитивного ресурса, в рамках данного направления могут решаться и прикладные задачи. В качестве примера кратко остановимся на работах Ф. Фидлера, в которых изучалась связь между познавательными ресурсами и эффективностью управленческой деятельности (Fiedler, 1995). Интеллектуальные способности, опыт и компетентность, являясь важными характеристиками руководителя, напрямую не связаны с эффективностью управления. В качестве одного из значимых факторов, влияющих на эффективность управления, анализировалась стрессогенность ситуации на работе. Состояние острого стресса меняет протекание всех познавательных процессов, ведет к резкому ограничению размеров функционального поля зрения и фиксации внимания на отдельных деталях, а не на всей ситуации в целом. Фидлер показал, что высокий интеллект руководителя наиболее эффективно проявляется в ситуации отсутствия стресса, а в ситуации сильного стресса преимущество имеет опыт и компетентность (выученные стратегии поведения).

Наиболее релевантной для объяснения этого факта оказалась гипотеза об интерференции между интеллектом и опытом. Во-первых, некоторые задачи, являясь по сути интеллектуальными, требуют логических, аналитических и творческих усилий, внимательного обдумывания и тщательного взвешивания множества альтернатив. Другие задачи или виды деятельности требуют быстрых, почти автоматических ответов, что возможно лишь с опорой на прошлый опыт и знание подобных ситуаций. Согласно другому предположению, чем выше интеллект руководителя, тем большее интеллектуальное усилие будет затрачено для нахождения наилучшего решения. В то же время опытные руководители, опираясь на свой опыт, часто отвергают дальнейшие дискуссии и обсуждения проблемы, препятствуя поиску лучшего решения. Важно подчеркнуть, что интерференция между интеллектуальными способностями и опытом возникает, прежде всего, в ситуациях, в которых руководитель сталкивается с интеллектуально нагруженными задачами, требующими сложных решений. Результаты исследований, проведенных под руководством Фидлера, подтверждают предположение, что интеллект и опыт являются значимыми предикторами эффективного управления, при этом указываются условия, в которых эти когнитивные ресурсы интерферируют между собой (Fiedler, 1995; Gibson, Fiedler, Barrett, 1993).

В заключение хотелось бы отметить, что в литературе существует значительная путаница относительно значения и природы g-фактора.

Разногласия между исследователями существуют не только на уровне анализа конкретных эмпирических результатов (что, возможно, обусловлено применением тех или иных статистических приемов обработки данным), но и на уровне теоретических конструкций относительно структуры человеческого интеллекта. При этом есть некоторое согласие относительно того, что иерархическое представление структуры познавательных способностей должно учитывать сложность этого феномена.

Литература

- Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
- Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. С. 547–548.
- Стернберг Р. Д. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54–61.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.–Томск, 1997.
- Bert C. The structure of mind: a review of the results of factor analysis // British Journal of Educational Psychology. 1949. № 19. P. 49–70.
- Fiedler F. E. Cognitive resources and leadership performance // Applied Psychology: an international review. 1995. Vol. 44 (1). P. 5–28.
- Gibson F. W., Fiedler F. E., Barrett K. M. Stress, babble and the utilization of the leader's intellectual abilities // Leadership Quarterly. 1993. Vol. 4 (2). P. 189–208.
- Jensen A. R. Reaction time and psychometric g / Ed. by H. J. Eysenck // A model for intelligence. Berlin: Springer-Verlag, 1982. P. 93–132.
- Jensen A. R. The g factor. Westport, CT: Praeger, 1998.
- Sternberg R. J., Gardner M. K. A componential interpretation general factor in human intelligence / Ed. by H. J. Eysenck // A model for intelligence. Berlin: Springer-Verlag, 1982. P. 231–254.
- Vernon P. A. Speed of information processing and general intelligence // Intelligence. 1983. Vol. 7. P. 53–70.

ПОРОГ И ДИВЕРГЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЯ СВЯЗЕЙ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Л. Я. Дорфман, В. С. Кабанов (Пермь)

С. Л. Рубинштейн придерживался целостного взгляда на человека, в том числе на мышление и способности. Так, он утверждал, что у человека мышление, способности, одаренность существуют в единстве. Наряду с этим подчеркивалось, что внутри этого единства и в зависимости от различных условий выделяются различные виды, качества, уровни способностей. В настоящей работе, вслед за С. Л. Рубинштейном, мы изучаем взаимоотношения творческого (креативного) мышления и интеллекта, относя их к области мышления и способностей, хотя С. Л. Рубинштейн изучал творчество и интеллект также в других отношениях, например, к деятельности и воображению.

Проблема

Теоретически вопрос единства интеллекта и креативного мышления, казалось бы, не вызывает сомнений, эмпирически этот вопрос является более запутанным.

Если придерживаться исследовательской стратегии С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1999), то в эмпирическом плане проблему связей креативного мышления и психометрического интеллекта можно изучать как бы в двух планах: (1) общего индекса креативного мышления и общего психометрического интеллекта (уровневый анализ), (2) частных показателей креативного мышления и специальных способностей (дифференцированный анализ). И в том, и в другом плане подразумеваются количественные исследования.

В плане уровневого анализа (Дружинин, 1999; Torrance, 1988; Wallach, Kogan, 1965) разные исследователи получали результаты, вступающие в противоречия между собой. Так, согласно Фройнду и Холлингу (2005) креативность положительно коррелирует с психометрическим интеллектом. В работах (Гасимова, 2007; Dorfman et al., 2008; Vartanian et al., 2007) приводятся данные об отсутствии значимых корреляций креативного мышления с психометрическим интеллектом. Валуева (2006) отмечает, что в большинстве исследований обнаруживаются невысокие, но статистически значимые или близкие к значимым корреляции.

Исследователи пытались концептуально оформить получаемые результаты, и это привело к тому, что к настоящему времени возникло множество концепций, претендующих на объяснение характера

связей между креативным мышлением и психометрическим интеллектом. Назовем лишь некоторые из них: концепции интеллектуального диапазона (Дружинин, 1999), интеллектуального потенциала (Ушаков, 2003, 2006), сопряженности креативного мышления и психометрического интеллекта (Eysenck, 1995), интеллектуального порога (Guilford, 1967; Runco, 1999; Torrance, 1988), ортогональности (Wallach, Kogan, 1965; Dorfman et al., 2008; Vartanian et al., 2007). Предпринимались также попытки концептуализировать факты, свидетельствующие о том, что высокий уровень креативного мышления может быть неблагоприятным для достижения высокого уровня интеллекта (Runco, 1999; Simonton, 2000). И наоборот, высокий интеллект может препятствовать креативному мышлению (Sternberg, 1985). Эти факты показывают, что проблема взаимоотношений общего индекса креативного мышления и общего психометрического интеллекта сохраняется. Она нуждается в новых подходах и эмпирических исследованиях.

В плане дифференцированного анализа имеется в виду, что креативное мышление не является однородным. В частности, принято различать такие его особенности, как беглость, гибкость, оригинальность (Аверина, Щепланова, 1996; Guilford, 1967; Torrance, 1988; Wallach, Kogan, 1965). Психометрический интеллект (IQ) также распадается на ряд специальных способностей, например, вербальный и невербальный (математический, пространственный) (Сенин, Сорокина, Чирков, 1993; Amthauer, 1973).

Взаимосвязи отдельных особенностей креативного мышления и специальных способностей могут быть своеобразными, если сравнивать их со связями общего индекса креативного мышления и общего психометрического интеллекта. На этот план анализа обращает внимание Ушаков (2003, 2006) в рамках его концепции интеллектуального потенциала. Взаимоотношения креативного мышления и психометрического интеллекта, взятые в уровневом и дифференцированном планах анализа, могут иметь, следовательно, специальный интерес и нуждаются в дальнейших эмпирических исследованиях.

Теоретические и эмпирические предпосылки

В основу данного исследования положена концепция «интеллектуального порога» (Guilford, 1967; Torrance, 1988), а также эмпирические данные о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта с учетом их уровневого и дифференцированного планов анализа (Гасимова, 2007).

Гилфорд (1967) первым высказал предположение, что IQ предопределяет «верхний предел» успешности решения задач на креативность.

Позже Торренс (1988) на основе фактов связи креативного мышления и психометрического интеллекта сформулировал концепцию «порога»: при IQ до 120 баллов креативное мышление и общий психометрический интеллект образуют единый фактор, при IQ свыше 120 баллов, напротив, креативное мышление и психометрический интеллект становятся независимыми факторами. В терминах корреляционного анализа концепция «интеллектуального порога» делает, по сути, три предсказания. Во-первых, предсказывается, что когда уровень IQ не учитывается, креативное мышление и психометрический интеллект коррелируют положительно. Во-вторых, при учете уровня IQ в группе людей с высоким уровнем IQ креативное мышление и психометрический интеллект не коррелируют. В-третьих, при учете уровня IQ в группе людей со средним и низким уровнями IQ, креативное мышление и психометрический интеллект коррелируют положительно, как и в условиях, когда не учитывается уровень IQ.

Концепция «интеллектуального порога» разрабатывалась в отношении взаимосвязей креативного мышления и психометрического интеллекта, взятых в уровневом, но не в дифференцированном плане анализа. Гасимова (2007) расширила предмет этой концепции: концепция тестировалась не только в уровневом, но и в дифференцированном плане.

Исследовательские гипотезы

Тестировались исследовательские гипотезы о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта у старшеклассников, взятых как в уровневом, так и в дифференцированном плане анализа.

Гипотезы о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта, взятых в уровневом плане анализа, воспроизводят следующие из концепции «интеллектуального порога» предсказания, обозначенные выше.

Взаимосвязи креативного мышления (беглости, гибкости, оригинальности) и психометрического интеллекта (вербального, математического, пространственного), т. е. взятых со стороны их качественных особенностей, предположительно, имеют следующий характер. (1) Когда уровень IQ не учитывается, беглость, гибкость и оригинальность положительно коррелируют с математическим интеллектом, но не коррелируют с вербальным и пространственным интеллектом. (2) В подгруппе старшеклассников с уровнем IQ выше «порога» беглость, гибкость и оригинальность не коррелируют с математическим, вербальным и пространственным интеллектом. В подгруппе старшеклассников с уровнем IQ ниже «порога», беглость,

гибкость и оригинальность положительно коррелируют с математическим интеллектом, но не коррелируют с вербальным и пространственным интеллектом.

Метод

В исследовании приняли участие 124 старшеклассника пермских общеобразовательных школ (44 юноши и 80 девушек), в возрасте от 15–18 лет ($M = 15,74$, $SD = ,63$).

Креативное мышление измерялось тестом «Необычное использование предмета» (Аверина, Щепланова, 1996; Guilford, 1967; Wallach, Kogan, 1965). Определялись три переменные: оригинальность, беглость и гибкость. Кроме того, значения этих трех переменных конвертировались в z -оценки, и по их средним значениям была построена четвертая переменная «Общий индекс креативного мышления». Психометрический интеллект измерялся посредством теста умственных способностей Амтхауэра в адаптированном варианте (Сенин, Сорокина, Чирков, 1993). Определялся вербальный, математический, пространственный и общий (IQ) интеллект.

Исследовательский дизайн и анализ данных

В рамках корреляционного дизайна взаимоотношения переменных креативности и интеллекта изучались посредством корреляционного анализа (по Пирсону). По каждой переменной исключались экстремальные значения. Они определялись как выходящие за границы диапазона $X \pm 2,0 SD$ и заменялись средними значениями. Каждая переменная проверялась на нормальность распределения (тест Колмогорова–Смирнова, D - max статистика).

Корреляции переменных креативности и психометрического интеллекта изучались двояким образом: без учета и с учетом уровня IQ. В последнем случае использовалась процедура деления выборки на подгруппы с относительно высоким, средним и низким уровнями IQ (Гасимова, 2007; Фройнд, Холлинг, 2005). Подгруппы с низким и средним IQ объединялись в одну подгруппу, которая условно обозначалась как подгруппа с «пониженным» IQ. Полагалось, что граница «интеллектуального порога» разделяет участников с высоким IQ и пониженным IQ. В подгруппу с высоким IQ вошли 40 старшеклассников, в подгруппу с пониженным IQ – 84 старшеклассника.

Результаты

Без учета уровня IQ все переменные креативного мышления и психометрического интеллекта имели нормальное распределение ($p > 0,05$). Все переменные имели нормальное распределение также

в подгруппе с высоким уровнем IQ ($p > 0,05$) и в подгруппе с пониженным уровнем IQ ($p > 0,05$).

Уровневый план анализа. (1) Когда уровень IQ не учитывался, переменные общего индекса креативного мышления и IQ положительно коррелировали ($p < 0,05$). (2) В подгруппе с высоким уровнем IQ (выше «порога») переменные общего индекса креативного мышления и IQ не коррелировали. (3) В подгруппе с пониженным IQ (ниже «порога») переменные общего индекса креативного мышления и IQ также не коррелировали.

Дифференцированный план анализа. (1) Когда уровень IQ не учитывался, с переменной математического интеллекта положительно коррелировали переменные беглости, гибкости и оригинальности ($p < 0,05$), с переменной вербального интеллекта положительно коррелировали переменные гибкости и оригинальности ($p < 0,05 \div 0,01$). С переменной пространственного интеллекта не коррелировала ни одна из переменных креативного мышления. (2) В подгруппе с IQ выше «порога» с переменной пространственного интеллекта положительно коррелировала переменная оригинальности ($p < 0,06$). С переменными вербального и математического интеллекта не коррелировала ни одна из переменных креативного мышления. (3) В подгруппе с IQ ниже «порога» переменные математического интеллекта и беглости положительно коррелировали (в тенденции, $p < 0,07$). С переменными вербального и пространственного интеллекта не коррелировала ни одна из переменных креативного мышления.

Обсуждение

При *уровневом* плане анализа эмпирическую поддержку получили два из трех предположений, следующих из концепции «интеллектуального порога». Когда уровень IQ не учитывался, как и предсказывалось, общий индекс креативного мышления и психометрический интеллект положительно коррелировали. В подгруппе с уровнем IQ выше «порога», как и предсказывалось, общий индекс креативного мышления и психометрический интеллект не коррелировали. Эти результаты согласуются с фактами, полученными Гасимовой (2007). В подгруппе с уровнем IQ ниже «порога», вопреки предсказанию концепции «интеллектуального порога», общий индекс креативного мышления и психометрический интеллект не коррелировали. Хотя эти результаты не поддерживают предсказание концепции «интеллектуального порога», они согласуются с фактами, полученными Гасимовой (2007).

При *дифференцированном* плане анализа, когда уровень IQ не учитывался, как и предсказывалось, математический интеллект положи-

тельно коррелировал с беглостью, гибкостью и оригинальностью. Эти результаты согласуются с фактами, полученными Гасимовой (2007). Вопреки гипотезе, вербальный интеллект также положительно коррелировал с гибкостью и оригинальностью. В подгруппе с уровнем IQ выше «порога», вопреки гипотезе, пространственный интеллект и оригинальность положительно коррелировали. В подгруппе с уровнем IQ ниже «порога» и в соответствии с гипотезой математический интеллект и беглость положительно коррелировали, а вербальный и пространственный интеллект не коррелировали с переменными креативного мышления.

Как объяснить полученные результаты? Концепция «интеллектуального порога» показывает роль уровня IQ («порога») как условия, которое может менять характер связей между креативным мышлением и психометрическим интеллектом. Судя по нашим данным, однако, можно выделять и другие условия, которые способны менять характер этих связей.

В нашем исследовании показано, что связи креативного мышления (беглости, гибкости, оригинальности) и психометрического интеллекта (вербального, математического, пространственного), т. е. взятых со стороны их качественных особенностей, дифференцируются. Имеется в виду, что связи между разными особенностями креативного мышления и разными специальными способностями расходятся и имеют разный характер. Это условие можно обозначить как «интеллектуальная дивергенция». Представления об «интеллектуальной дивергенции» дополняют и углубляют представления об «интеллектуальном пороге».

В представления об «интеллектуальной дивергенции» вписываются данные о том, что математический интеллект положительно коррелирует с беглостью, гибкостью и оригинальностью, вербальный интеллект – с гибкостью и оригинальностью, а пространственный интеллект не коррелирует ни с одной переменной креативного мышления. В представления об одновременном действии двух условий – интеллектуального порога и интеллектуальной дивергенции – вписываются данные о том, что при высоком уровне IQ пространственный интеллект (в отличие от других специальных способностей) и оригинальность (в отличие от других переменных креативного мышления) коррелируют. При пониженном уровне IQ математический интеллект (в отличие от других специальных способностей) и беглость (в отличие от других переменных креативного мышления) коррелируют.

Следуя полученным фактам и изложенным выше соображениям, можно поставить вопрос о том, благодаря каким механизмам креативность и интеллект не сводятся друг к другу и в то же время

пересекаются и взаимодействуют между собой. Как отмечалось выше, эту проблему в общем плане впервые обозначил С.Л. Рубинштейн (1999). Она представляет собой одно из современных направлений в исследованиях взаимоотношений креативности и интеллекта (Sternberg, 1999; Sternberg, O'Hara, 1999).

Литература

- Аверина И. С., Щепланова Е. И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Собор, 1996.
- Валуева Е. А. Интеллект, креативность и процессы распространения активации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 130–142.
- Гасимова В. А. Интеллект и креативность как психологические феномены // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы V международной конференции / Под ред. Л. И. Ларионовой. Иркутск, 2007. С. 186–195.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1999.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
- Сенин И. Г., Сорокина О. В., Чирков В. И. Тест умственных способностей. Ярославль: Психодиагностика, 1993. С. 3–25.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Ушаков Д. В. Языки психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 19–142.
- Фройнд Ф. А., Холлинг Х. Исследование и измерение одаренности и креативности с помощью Берлинского теста структуры интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 81–93.
- Amthauer R. Intelligenz – Struktur – Test: I-S-T 70. Göttingen, 1973.
- Dorfman L., Martindale C., Gassimova V., Vartanian O. Creativity and speed of information processing: A double dissociation involving elementary versus inhibitory cognitive tasks // Journal of Personality and Individual Differences. 2008. Vol. 44. P. 1382–1390.
- Eysenck H. J. Genius. The natural history of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y.: McGraw-Hill, 1967.
- Runco M. A. Divergent thinking / Ed. by M. A. Runco, S. R. Pritzker // Encyclopedia of creativity. San Diego et al.: Academic Press, 1999. Vol. 1. P. 577–582.
- Simonton D. K. Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects // American psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 151–158.
- Sternberg R. J. Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. N. Y.: Cambridge University Press, 1985.

- Sternberg R.* Intelligence // Eds. by M. A. Runco, S. R. Pritzker / Encyclopedia of creativity. San Diego et al.: Academic Press, 1999. Vol. 2. P. 81–88.
- Sternberg R. J., O'Hara L. A.* Creativity and intelligence // Ed. by R. J. Sternberg. Handbook of creativity. N. Y.: Cambridge University Press, 1999. P. 251–272.
- Torrance E. P.* The nature of creativity as manifest in its testing / Ed. by R. J. Sternberg // The nature of creativity. N. Y.: Cambridge University Press, 1988. P. 43–75.
- Wallach M. A., Kogan N.* Modes of thinking in young children: A study of the creativity–intelligence distinction. N. Y.: Holt, Rinehart, and Winston, 1965.
- Vartanian O., Martindale C., Kwiatkowski J.* Creative potential, attention, and speed of information processing // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43. P. 1470–1480.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЮВЕНИЛЬНОСТИ

О. В. Карпенко, С. В. Зверева (Санкт-Петербург)

Современные исследования убедительно доказывают существование такого конституционального признака как ювенильность, а также растущее число детей, имеющих этот признак. В ненаучной литературе их называют «дети-индиго», «дети нового сознания», «дети будущего». Еще в начале XX в. Л. Больк и его последователи рассматривали эволюцию человека как удлинение (пролонгирование) ранних стадий онтогенеза и накладывание их на более поздние стадии (Козырева, 2006, с. 46). В результате у взрослых представителей вида сохраняются ювенильные или инфантильные качества. Первым, кто доказал существование ювенильного типа личности был Я. Я. Рогинский (по его терминологии, «инфантильный»). (Рудкевич, 2004, с. 97–98) Среди последних исследований по данной теме следует отметить работы Л. А. Рудкевича, давшего определение ювенильности как конституционального параметра, который выражается в усилении мозгового черепа (нейрокрана) с одновременным ослаблением лицевого черепа (спланхнокрана) (Рудкевич, 2004, с. 180). Стоит отметить и работу Ю. К. Козыревой, в которой показано, что дети с высокой степенью ювенильности характеризуются высоким уровнем интеллекта, а также более высоким уровнем регуляции сенсомоторной деятельности, более качественным и скоростным сенсомоторным реагированием, лучшей функциональностью произвольного внимания, чем у детей с низкой степенью ювенильности. Люди с высокой степенью ювенильности характеризуются также выраженной

амбидекстрией, слабостью нервной системы, большей гибкостью когнитивного стиля и большей контролируемостью действий, а также более высоким уровнем развития креативного мышления (Козырева, 2006, с. 140–142).

В психологии креативность обычно понимается как общая способность к творчеству. Она является, с одной стороны, личностной характеристикой человека, и в концепциях, например, А. Лука, А. М. Матюшкина понимается как особый склад личностных свойств, а с другой стороны, с точки зрения Г. С. Батищева, Я. А. Пономарева, Б. Карлофа, В. Н. Дружинина, – выступает в качестве специфической формы активности. (Суровцева, 2004, с. 1) Существует представление о том, что креативность – довольно позднее эволюционное приобретение, и выраженные творческие способности можно считать новым прогрессивным эволюционным признаком (Рудкевич, 2002, с. 23).

Целью данной работы являлось исследование особенностей развития креативности у высокоювенильных детей в сравнении с их низкоювенильными сверстниками в контексте гендерных различий, а также выявление специфических психофизиологических маркеров высокой креативности.

Исследование проводилось в гимназиях г. Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие практически здоровые в соматическом и неврологическом плане дети 9–10 лет в количестве 60 чел.: 35 девочек и 25 мальчиков.

В соответствии с целью нами был определен следующий блок методов:

- 1 Методика антропометрических измерений для определения степени ювенильности. А именно, измерение длины головы измерительной лентой. Измерение производится от выпуклого участка над корнем носа между бровями до наиболее выдающейся кзади точки затылка. Голова испытуемого при измерении находится во франкфуртской диагонали. Ювенильными считались мальчики с длиной головы (или максимальная длина головы, наибольший продольный диаметр головы) от 39 см, девочки – от 37 см.
- 2 Компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии (тайм-тест): «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (Урицкий, Каменская, 2001). Данный метод позволяет оценить скоростные и качественные характеристики сенсомоторной интеграции. Каждому ребенку на экране монитора персонального компьютера предъявлялось

6 вариантов сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов, организованных в отдельные серии (число стимулов в сериях постоянно и равно 64). Зрительные и акустические раздражители во всех сериях имели одинаковые физические характеристики: зрительные были представлены кругами красного, синего и зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического раздражителя использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью в 1000 мс.

Серии различались между собой разной степенью упорядоченности межстимульных интервалов: присутствовал режим с хаотической размерностью при средней величине интервалов 1,5 с, режим с фрактальной размерностью при аналогичной средней величине интервалов и регулярный режим (ригидный) с константной величиной межстимульных интервалов 1 с.

- 3 Диагностика невербальной креативности (методика Е. Торренса, адаптированная А. Н. Ворониным).
- 4 Батарея тестов по изучению уровня развития творческого мышления (тест Гилфорда–Торренса, модификация Е. Е. Туник).
- 5 Прогрессивные матрицы Дж. Равена (взрослый вариант) для определения уровня развития интеллекта.
- 6 Опросник креативности Дж. Рензулли (для педагогов), созданный для оценки проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению.
- 7 Полоролевой опросник С. Бэм для выяснения психологического пола ребенка.

В ходе нашего исследования мы получили следующие ключевые результаты.

Рассмотрим различия между высоко- и низкоювенильными детьми (высокоювенильными считались мальчики с длиной головы 41–42 см и девочки – 39–40 см; низкоювенильными считались мальчики с длиной головы 39–40 см, девочки – 37–38 см).

Результаты оценки уровня развития интеллекта и креативности (в баллах) представлены в таблице 1.

Различия между данными выборками статистически достоверны по следующим параметрам:

- 1 Вербальная беглость ($t_{\text{эмп.}} = 4,7$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).
- 2 Вербальная гибкость ($t_{\text{эмп.}} = 3,8$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).
- 3 Вербальная оригинальность ($t_{\text{эмп.}} = 3,4$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).
- 4 Невербальная беглость–гибкость ($t_{\text{эмп.}} = 2,8$; $t_{\text{крит.}} = 2,6$ при $p < 0,01$).
- 5 Невербальная оригинальность ($t_{\text{эмп.}} = 5$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).

Таблица 1
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ
У ВЫСОКО- И НИЗКОЮВЕНИЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Параметры	Высокоювенильные дети	Низкоювенильные дети
Уровень развития интеллекта	62,0 + 9,0	65,0 + 11,0
Вербальная беглость	26,0 + 6,7	18,0 + 5,7
Вербальная гибкость	24,6 + 6,1	18,1 + 7,0
Вербальная оригинальность	17,0 + 5,8	12,0 + 5,7
Невербальная беглость–гибкость	53,8 +12,0	45,3 +11,0
Невербальная оригинальность	20,0 + 5,0	13,0 + 6,0
Проявления креативности, доступные внешнему наблюдению (по методике Дж. Рензулли)	32,0 + 3,5	26,0 +4,0

- 6 Проявления креативности, доступные внешнему наблюдению (количество баллов по методике Дж. Рензулли) ($t_{\text{эмп.}} = 6,7$; $t_{\text{крит.}} = 3,3$ при $p < 0,001$).

Из данной таблицы видно, что высокоювенильные дети характеризуются более высокими показателями развития всех компонентов креативности (вербальная и невербальная беглость, вербальная и невербальная гибкость, вербальная и невербальная оригинальность, внешние проявления креативности). Таким образом, высокоювенильные дети характеризуются более высоким уровнем развития креативности по сравнению с их низкоювенильными сверстниками.

Результаты оценки психологического пола (в баллах). Как высоко-, так и низкоювенильные мальчики характеризуются психологической андрогинией (среднегрупповые показатели маскулинности и фемининности у них одинаковы по 48 и по 54 балла). Как высоко-, так и низкоювенильные девочки, напротив, обладают выраженной фемининностью (по шкале маскулинность среднегрупповое значение в первом случае 47, а во втором – 46 баллов, по шкале фемининности в первом случае 57, во втором – 56 баллов). Таким образом, психологический пол одинаково сформирован у мальчиков и у девочек, независимо от степени ювенильности.

Также нами был произведен компонентный анализ данных. Он дал следующие результаты (см. таблицу 2).

Данный компонентный анализ показывает довольно сильную связь между всеми характеристиками креативности и ювенильностью, причем связи между этими признаками с одним знаком. Что под-

Таблица 2
1-й КОМПОНЕНТ, 21,11% ДИСПЕРСИИ

Параметры	Сила связи
Невербальная креативность (тест Е. Торренса)	+0,47
Вербальная беглость	+0,68
Вербальная гибкость	+0,57
Вербальная оригинальность	+0,55
Невербальная беглость–гибкость	+0,44
Невербальная оригинальность	+0,64
Ювенильность	+0,75
Внешние проявления креативности (методика Дж. Рензулли)	+0,59
/dt/ (абсолютное значение времени реакции), скоростная серия фрактальной размерности	+0,57
dt (общее время реакции, при котором учитываются как адекватные моторные ответы, так и фальстарты на стимулы), скоростная серия фрактальной размерности	+0,73
dt sound (абсолютное значение времени реакции на акустические стимулы), скоростная серия фрактальной размерности	+0,71
/dt/\^dt (коэффициент точности моторных ответов), зрительная мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,5
/dt/ (абсолютное значение времени реакции), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,69
dt (общее время реакции, при котором учитываются как адекватные моторные ответы, так и фальстарты на стимулы), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,75
dt sound (абсолютное значение времени реакции на акустические стимулы), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	-0,53
R\S (индекс Херста, отражающий способность испытуемого извлекать из стимульных цепей с разной степенью временной упорядоченности информацию), акустическая мономодальная серия с регулируемым режимом организации межстимульных интервалов	+0,59
/dt/ (абсолютное значение времени реакции), скоростная серия с хаотическим режимом межстимульных интервалов	+0,51
dt (общее время реакции, при котором учитываются как адекватные моторные ответы, так и фальстарты на стимулы), скоростная серия с хаотическим режимом межстимульных интервалов	+0,75

тверждает наше предположение о том, что чем выше степень ювенильности, тем выше уровень развития креативности. Если анализировать данные, полученные с использованием тайм-теста, то можно сделать

вывод о том, что высокоювенильные дети более точно соблюдают инструкцию теста, работают чуть медленнее низкоювенильных детей, но совершают меньше ошибок. Таким образом, качество сенсомоторной интеграции у высокоювенильных детей с высокой креативностью существенно выше.

Выводы

- 1 Показатели всех компонентов креативности (вербальная и невербальная беглость, вербальная и невербальная гибкость, вербальная и невербальная оригинальность, внешние проявления креативности) у высокоювенильных детей достоверно выше, чем у их низкоювенильных сверстников.
- 2 Мальчики, независимо от степени ювенильности, характеризуются психологической андрогинией.
- 3 Девочки, независимо от степени ювенильности, характеризуются выраженной фемининностью.
- 4 Качество сенсомоторной интеграции у высокоювенильных детей с высокой креативностью существенно выше, чем у низкоювенильных сверстников.

Заключение

В настоящее время проблема появления «детей нового сознания» активно обсуждается в различных периодических изданиях. Но в то же время анализ литературных источников показал недостаточность экспериментальных данных по проблеме ювенильности и полное их отсутствие в отношении детей младшего школьного возраста.

В ходе исследования полностью подтвердилась наша гипотеза о том, что дети с высокой степенью ювенильности характеризуются более высокими показателями развития креативного мышления, нежели их низкоювенильные сверстники.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что высокоювенильные дети 9–10 лет характеризуются более высокими показателями креативности, при чем всех ее компонентов, чем их низкоювенильные сверстники. Высокие показатели креативности присутствуют наравне у мальчиков и у девочек. Качество сенсомоторной интеграции у высокоювенильных детей также существенно выше, чем у их низкоювенильных сверстников.

Также мы выяснили, что ювенильные мальчики характеризуются психологической андрогинией, в отличие от ювенильных девочек, которые характеризуются выраженной фемининностью.

Литература

- Козырева Ю. К. Психофизиологические особенности адаптации к школе детей с различной степенью ювенильности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
- Рудкевич Л. А. Прогрессивные тенденции эволюции человека на современном этапе // Материалы IV международного конгресса по интегративной антропологии. СПб., 2002. С. 23.
- Рудкевич Л. А. Я знаю будущее моего ребенка. Тайны наследственности. СПб.: Весь, 2004.
- Суровцева С. С. Исследование психофизиологических предпосылок развития творческих и музыкальных способностей старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

ОСОБЕННОСТИ АКТИВАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СЕТИ КАК КОГНИТИВНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ТВОРЧЕСТВА

Е. М. Лаптева, Е. А. Валуева (Москва)

Креативность человека образуется сочетанием множества факторов – личности, мотивации, среды, особенностей когнитивных механизмов. Данное исследование направлено на изучение когнитивной базы творческого мышления. Оно опирается на традицию, заложенную Я. А. Пономаревым, и развивает его идеи об осознаваемом и неосознаваемом продуктах действия и о логическом и интуитивном полюсах мышления. В работах Я. А. Пономарева затрагивается одна из важных проблем, связанных с механизмами творческого мышления, – проблема доступа к содержаниям памяти. Наиболее доступными для нашего мышления являются знания, возникшие как «прямые продукты» наших прошлых действий. Однако для решения творческих задач их не хватает. Творческое мышление, по Я. А. Пономареву, способно оперировать «побочными продуктами», доступ к которым намного сложнее. Необходимо понять, действительно ли испытуемые, обладающие более высокими уровнями креативности, отличаются большей способностью извлечения труднодоступных элементов памяти, и если да, то какие механизмы за это ответственны.

Важным этапом исследования является операционализация подхода, предложенного Я. А. Пономаревым, с помощью понятий, развиваемых в западной психологической науке. В первую очередь,

* Работа выполнена при финансовой поддержке грантов РГНФ №08-06-00755а и Президента РФ МК № 1799.2008.6.

речь идет о концепции активации семантической сети. Согласно активационному подходу знания человека могут быть представлены в виде сети взаимосвязанных элементов, а активация при этом определяется как состояние готовности этих элементов к тому, чтобы быть извлеченными из памяти. При этом одни элементы могут быть готовы к извлечению, а другие – нет. Идею применения активационного принципа к психологии творчества впервые предложил К. Мартиндейл. В своей модели он ввел понятия узкой и широкой активации (т. е. активированности небольшого или значительного числа элементов семантической сети, соответственно) и связал последнее состояние с творческим процессом. Целью нашего исследования стало выявление особенностей активации семантической сети у людей с разным уровнем креативности.

Один из интереснейших феноменов, наблюдающийся в ходе творческого процесса, – это феномен действия подсказки или ключа. Он заключается в том, что после безуспешных попыток решить какую-либо задачу, человек оставляет ее, но через какое-то время сталкивается (случайно в жизни или намеренно со стороны экспериментатора в исследовании) с ключом-подсказкой, после чего достаточно легко приходит к решению. Чувствительность к подсказке, очевидно, должна быть отличительной особенностью творческих людей. Такая чувствительность может быть обеспечена разными механизмами. Мы видим возможный путь поиска этих механизмов в особенностях активационных процессов. Согласно нашему предположению, одной из особенностей семантической сети высококреативных людей может быть ее способность удерживать в течение достаточно длительного времени ряд элементов в состоянии слабой активации (преактивации). Дополнительная активация этих элементов при встрече с подсказкой с большей вероятностью приводит к осознанию решения по сравнению с ситуацией, когда преактивация отсутствует.

Проверка нашей гипотезы возможна при использовании экспериментального варьирования времени предъявления подсказки в ходе решения задачи. Для этого эксперимент будет состоять из 3-х этапов. На 1 этапе испытуемые в течение определенного времени должны решать задачу. На 2 этапе (инкубационном) испытуемым нужно выполнять нерелевантное первому этапу задание, в котором содержатся слова-подсказки. Подсказки должны встречаться либо в начале задания, либо в конце. На 3-м этапе испытуемые возвращаются к решению задачи 1-го этапа. Согласно нашей гипотезе, при высоком уровне креативности должно наблюдаться более эффективное использование подсказки при ее позднем предъявлении.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Л. И. Ларионова (Иркутск)

Статья посвящена изучению психологической структуры интеллектуальной одаренности. В рамках данного исследования нас интересовали: а) эмпирическое выявление структуры одаренности; б) сформированность у старшеклассников основных компонентов одаренности (интеллекта, креативности, духовности); в) взаимосвязь этих компонентов; г) особенности психологического развития учащихся в группах с разным уровнем интеллекта; д) специфика развития основных компонентов одаренности в зависимости от гендерной принадлежности.

Идентификация старшеклассников как одаренных осуществлялась на основе критерия реальных интеллектуальных достижений. В исследовании участвовало 300 чел. – учащихся старших классов иркутских экспериментальных школ, лицеев, гимназий, победителей городских, областных, российских, международных олимпиад, соровских стипендиатов. Для сравнения была обследована контрольная группа (40 чел.) старшеклассников того же возраста со значениями психометрического интеллекта в пределах: $95 < IQ < 110$.

Мы понимаем интеллектуальную одаренность как личностное динамическое образование, в структуру которого входят интеллект, креативность, духовность. Мы предполагаем, что наряду с некоторой самостоятельностью структурных компонентов одаренности (интеллект, креативность, духовность) существует связь и взаимовлияние их друг на друга. При этом духовность рассматривается как системообразующий фактор одаренности.

В исследовании использовался набор из 9 методик, которые позволяли оценить развитость интеллекта, креативности, духовности, некоторых других личностных особенностей. В структуре духовности мы выделяем две составляющих: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя связана с категорией «Я» и исследовалась с помощью тестов самоотношения В. В. Столина, ценностных ориентаций М. Рокича, самоактуализации Н. Ф. Калина. Внешняя связана с категорией «Другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими, поэтому она исследовалась с помощью тестов на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О'Салливан, на особенности межличностного взаимодействия Т. Лири, на самоактуализацию Н. Ф. Калиной. Для диагностики психометрического интеллекта использовался культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла; для диагностики креативности – тест Е. Торренса; для диагностики акцентуации

характера – тест Х. Шмишека; для диагностики личностных черт – факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляционного, регрессионного анализов. В связи со сложностью структуры одаренности в ее изучении важную роль играют модели, особым образом структурирующие изучаемые явления. В нашем случае применялся регрессионный анализ для выявления влияния различных факторов на значение IQ. Аргументами в уравнениях были показатели креативности, личностных черт, функцией – значение IQ, весовые коэффициенты указывали на вклад факторов в прогноз развития IQ. По результатам исследования было построено свыше 100 регрессионных уравнений частных (по каждой методике) и общих уравнений (по результатам всех тестов).

Коротко остановимся на полученных результатах. В целом структура как вербальной, так и образной креативности у одаренных юношей и девушек достаточно однородна, у юношей это выражено в большей степени. Как интегральные, так и частные показатели вербальной и образной креативности у одаренных школьников независимо от пола имеют значения выше средних и высокие. «Обычные» девушки и юноши ($95 < IQ < 110$) имеют средние значения показателей образной и вербальной креативности.

Полученные данные позволяют предположить, что одаренные юноши и девушки в отличие от сверстников из контрольной группы более успешны в плане творческого подхода к решению задач, они проявляют терпимость к неопределенности, чутко воспринимают недостатки и пробелы в знаниях, не склонны принимать решения без учета всей доступной информации.

Данные по изучению акцентуации в зависимости от показателей IQ и гендерной принадлежности позволили установить следующие закономерности: у одаренных юношей в целом по данным исследований обнаружено меньшее количество акцентуаций, чем у девушек, а у неодаренных учащихся обнаружено большее количество акцентуаций, чем у одаренных. Особенно это касается девушек, у которых выявлены все 11 типов акцентуаций, имеющих высокую степень выраженности.

Регрессионные уравнения, построенные по результатам исследований, имеют разный вид в связи с разными закономерностями, существующими между значениями IQ и типами акцентуаций, а также гендерной принадлежностью испытуемых. У высокоодаренных мальчиков влияние на IQ оказывает гипертимическая акцентуация – 18,00; эмотивная – 31,65; демонстративная – 35,93. У высокоодаренных девочек – циклотимная – 34,39, дистимическая – 65,61. Полученные

нами данные согласуются с результатами исследований других авторов. Так, например С. С. Лутар с соавт. отмечают, что одаренные девочки больше подвержены депрессии, чем в равной мере одаренные мальчики (Luthar et al., 1992).

Регрессионное уравнение для высокоодаренных юношей имеет вид:

$$IQ = 7,31E + 16,44I + 23,71N - 2,5O + 29,14Q_1 + 10,79Q_3 + 10,11Q_4$$

Для высокоодаренных девушек:

$$IQ = 41,17E + 50,29M + 8,54Q_4$$

Для юношей из контрольной группы:

$$IQ = 85,27B + 1,7E - 13,04Q_4$$

Для девушек из контрольной группы:

$$IQ = 49,71A + 50,29N,$$

где А, В, Е, I, М, N, O, Q₁, Q₂, Q₄ – личностные факторы.

Приведем психологические портреты, составленные на основе регрессионных уравнений.

Высокоодаренные юноши имеют выраженное стремление к доминированию (Е), в то же время их отличает эмоциональная чувствительность, образность, мягкость, утонченность, художественное восприятие мира (I), социальная опытность (N), средний уровень чувства вины (O), разнообразные интеллектуальные интересы, гибкость и критичность мышления, стремление к конструктивным преобразованиям (Q₁), высокий самоконтроль поведения (Q₃), нефрустрированность (Q₄).

Высокоодаренных девушек, так же как юношей, отличает стремление к доминированию, выраженное еще в большей степени, чем у юношей (Е), интеллектуальные и художественные интересы, богатство и высокое напряжение внутреннего мира, самобытное мировоззрение, творческая одаренность и активность (М), нефрустрированность.

Портрет юношей из контрольной группы достаточно своеобразен. Наибольшее влияние на динамику их интеллекта оказывают не личностные, как у одаренных, а когнитивные факторы (В) (по данным теста имеющие низкие значения), осуществляющие наибольший вклад в развитие интеллекта, в незначительной степени стремление к доминированию (Е), нефрустрированность (Q₄).

У девушек из контрольной группы достаточно скромный психологический портрет, выделяются только два фактора, влияющих на развитие их интеллекта, это фактор А – открытость социуму, общительность и фактор N – социальная опытность.

При оценивании духовности мы исходили из представления о том, что это сложное личностное образование, включающее внутреннюю и внешнюю составляющую, производилось на основе данных о Я-кон-

цепции, ценностных ориентациях, особенностях межличностного взаимодействия.

Полученные результаты по изучению самоотношения показали, что при сходстве профилей самоотношения у одаренных и неодаренных юношей позитивный характер самоотношения в большей степени выражен у одаренных юношей. Аналогичная закономерность характерна и для девушек. При этом у обыкновенных девушек установлен конфликтный характер самоотношений, что отражает неблагополучие в их личностной сфере.

Анализ ценностных ориентаций показал существование отличий в структуре как терминальных, так и инструментальных ценностей одаренных и неодаренных учащихся. Самыми значимыми из терминальных ценностей у одаренных юношей и девушек являются ценности общения и человеческих взаимоотношений: друзья, любовь, ценность здоровья, интересная работа. У юношей отмечают также ценности «жизненная мудрость», «свобода», у девушек – «познание» и «уверенность в себе». Такие ценности, как «материально обеспеченная жизнь», «удовольствие», для одаренных учащихся являются незначимыми.

У учащихся из группы контроля, напротив, эти ценности входят в группу значимых, а терминальная ценность «интересная работа» занимает одно из последних мест в ряду их ценностей. Получились некие «ножницы»: молодежь хочет жить в достатке, но при этом главное средство достижения такого достатка – работа – оттеснена на задний план. В последние десятилетия произошли изменения в структуре ценностных ориентаций молодежи, связанные с социальными изменениями. Самыми престижными стали материальные ценности, ценности индивидуализма в противовес духовным, коллективистским ценностям. Об этом свидетельствуют данные лонгитюдных исследований духовного мира молодежи, проведенных Р.Г. Гуровой (2000); исследований ценностных ориентаций в условиях социального перелома Ч.А. Шакеевой (1998), исследований Й. Хорака, И. Вачека (1995) и др. Поскольку для русской культуры духовные ценности всегда были важнее материальных, постольку размывание ценностей, изменение ценностного ядра культуры опасно для существования как культуры, так и русского этноса в целом.

Для интерпретации структуры ценностных ориентаций одаренных и неодаренных учащихся можно использовать высказывание В.Н. Дружинина (1999) о том, что лица с высоким интеллектом являются носителями национальной культуры. По мнению С.В. Лурье (1997), одаренные люди удерживают традиционную культуру от прогрессирующего упрощения, они поддерживают и сохраняют целостность национальных традиций.

Анализ регрессионных уравнений, построенных по результатам изучения ценностных ориентаций одаренных учащихся, показал влияние духовных ценностей на развитие интеллекта.

Полученные данные о характере межличностных отношений показывают, что у одаренных учащихся эти отношения складываются благополучно по адаптивному варианту, по сравнению с неодаренными, характер отношений у которых имеет дезадаптивный вариант.

Рассмотрим алгебраические модели, описывающие влияние различных факторов на развитие интеллекта. Для одаренных юношей уравнение множественной регрессии имеет следующий вид:

$IQ = 11,56A + 4,68B + 56,65C + 11,62D + 3,50E + 11F$, где А – дистимическая акцентуация, В – демонстративная акцентуация, С – интегральный показатель вербальной креативности, D – N (социальная опытность), E – требовательность (межличностные отношения), F – ценность «равенство».

Как видно из этого уравнения, влияние на динамику интеллекта в большей степени оказывает вербальная креативность, затем дистимическая, демонстративная акцентуации, характер межличностных отношений, социальная опытность, а также ценность «равенство», которая проявляется в общении и может быть отнесена к духовным ценностям.

Для одаренных девушек:

$IQ = 8,33A + 65,59B + 26,08C$, где А – дистимическая акцентуация, В – вербальная креативность, С – М (креативность по 16-факторному опроснику).

На развитие интеллекта у одаренных девушек большое влияние оказывает вербальная креативность, дистимическая акцентуация характера, креативность.

Для контрольной группы юношей:

$IQ = -1,96A + 4,60B + 11,00C + 10,17D - 22,58E + 20,14F + 24,30G + 24,30H$, где А – педантичная акцентуация, В – дистимическая акцентуация, С – вербальная креативность, D – образная креативность, E – самоотношение, F – самоактуализация, G – В (шкала интеллекта 16-факторного опросника), H – требовательность (межличностные отношения).

Для контрольной группы девушек:

$IQ = -12,33A + 9,21B + 43,87C + 0,97D - 15,74E + 17,88F$, где А – дистимическая акцентуация, В – вербальная креативность, С – образная креативность, D – самоотношение, E – А (шкала открытости 16-факторного опросника), F – требовательность (межличностные отношения).

Сравнение алгебраических моделей влияния факторов на динамику интеллекта одаренных и неодаренных учащихся позволило

установить общее и особенное в психологических механизмах влияния. Общее – это влияние вербальной креативности, дистимической акцентуации и требовательности в межличностных отношениях. Особенное – степень этого влияния, наибольший уровень которой проявляется в группе одаренных. К особенному относится влияние фактора «социальных отношений» и ценности «равенство» у одаренных юношей, а также влияние образной креативности, самоотношения, самоактуализации на динамику интеллекта обыкновенных учащихся.

Полученные результаты подтверждаются данными других исследований, приведенными в литературе. В 1921 г. впервые Л. М. Термен при проведении лонгитюдного исследования установил, что одаренные более благополучны в личностном плане, более успешны в учебной и профессиональной деятельности, чем неодаренные. Данные свидетельствуют, что одаренные общительны и вообще «превосходные люди». Аналогичные данные получили и другие исследователи (Feldhusen et al., 1981).

Таким образом, данные нашего экспериментального исследования позволяют заключить, что отдельные компоненты одаренности имеют высокий уровень развития и что существует связь между отдельными структурными компонентами одаренности: интеллектом, креативностью, духовностью. Полученные данные в целом свидетельствуют о благополучии одаренных учащихся по сравнению с контрольной группой, что подтверждается высоким уровнем личностной адаптации, а также позитивным характером межличностных отношений.

Литература

- Гурова Р. Г. Духовный мир молодежи в меняющейся России XX века (лонгитюдное социолого-педагогическое исследование 1960–2000 гг.) // Мир психологии. 2000. № 4. С. 147–159.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1999.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика развития. М.–СПб., 2001.
- Лурье С. В. Историческая этнология // Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 1997.
- Хорак Й., Вачек И. Молодежь и ее ценностная ориентация // Гуманизация образования. 1995. № 2. С. 24–27.
- Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях. М.-Воронеж, 1998.
- Feldhusen J. F., Treffinger D. J. The Role of Instructional Material in Teaching Creative Thinking // Edition T. Psychology and Education of the Gifted /

Ed. by W. B. Barbe, J. S. Renzulli. USA, N. Y.: Irvington Publishers, Inc., 1981. P. 386–393.

Luthar S. S., Ligler E. S. Goldstein D. Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: the role of cognitive-developmental and experiential factors // *G. Child Psychol. Psychial.* 1992. Vol. 33. P. 361–373.

Terman L. M. The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent // *Edition T. Psychology and Education of the Gifted / Ed. by W. B. Barbe, J. S. Renzulli.* USA, N. Y.: Irvington Publishers, Inc. 1981. P. 5–19.

Werner E. E., Bachtold L. M. Personality factors of gifted boys and girls in middle childhood and adolescence // *Gifted Child Quarterly.* Spring, 1995. Vol. 28. № 1. P. 177–182.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

А. В. Морозов (Арзамас)

Изучение творческого характера педагогической деятельности имеет большую историю. Многие известные ученые внесли свой вклад в ее познание (и именно поэтому у целого ряда специалистов сформировалось устойчивое – хотя и абсолютно ложное – мнение, будто бы здесь уже все исследовано и изучать больше нечего), однако целый ряд причин обусловил серьезное отставание в разработке таких важных вопросов, как системогенез, креативность педагогической профессии. К числу главных факторов, тормозящих решение этих вопросов, относится практически изолированное друг от друга развитие психологии и педагогики, разделенность отраслей каждой из них, консервативное влияние идеологических установок на развитие теории и практики педагогической деятельности.

Структуру личности мы можем рассматривать как единство двух подсистем: потенциальной и актуальной; а способы прохода между этими подсистемами характеризуются в качестве механизма развития личности (Морозов, 2002).

Педагогическая функция потенциала реализуется в направляющей роли творческой деятельности личности, выступающей в качестве основания творческого преобразования своей жизнедеятельности. Единства в определении и содержании понятия «творческий потенциал» нет. Мы полагаем, что одна из основных причин существующего положения заключается в отсутствии теоретической концепции. Психологи и педагоги понятие «творческий потенциал» характеризуют как:

- синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности, осуществляющей творческую деятельность (И. А. Мартынюк, В. Ф. Овчинников);
- совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития (Л. Н. Москвичева, Г. А. Пихтовников);
- развитое чувство нового, открытость всему новому, как системе знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека, высокая степень развития мышления, его гибкость, нестереотипность и оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин);
- специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (определенной социальной роли), требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С. Р. Евинзон);
- интегральное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству (А. М. Матюшкин);
- социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (Е. В. Колесникова);
- как одну из сфер творческой личности, ее аксиологический потенциал (М. С. Каган, А. В. Кирьякова).

Творческий потенциал учителя, уточняют исследователи Т. Г. Браже и другие, складывается, прежде всего, из системы имеющихся у него знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется его деятельность: развитого чувства нового, открытости ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, нестереотипности и оригинальности, способности быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями (Браже, 1993).

Ряд ученых отмечает, что творческий потенциал личности – это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающих его субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии. При этом следует уточнение, что структурно-содержательный план творческого потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности, комплекс личностных проявлений, но не сводится к ним. А также акцентирует внимание на том, что вероятность проявления его зависит от личного

стремления человека в полной мере реализовать свои возможности, от степени его внутренней свободы; от сформулированности социального чувства (действенность, созидательность).

Профессор В. Г. Рындак рассматривает творческий потенциал учителя как систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию. При этом саморазвитие рассматривается как закономерное изменение индивида (Рындак, 1994).

Вместе с тем саморазвитие представляет собой как количественные, так и качественные изменения на основе созидательной и творческой деятельности, направленной на поиск оригинальных творческих идей и решений по изменению самого себя. Кроме того, для саморазвития характерны такие существенные отличия, как:

- а) изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самого себя;
- б) изменения происходят не только в мотивах интеллектуальной, эмоциональной сфер, но и в процессах «самости»: самоопределения, самосовершенствовании, самореализации, самопознании.

При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение постоянно усложняющихся творческих задач. В результате саморазвития возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, соответствующее процессу актуализации потенциала личности.

Творческое саморазвитие преподавателя – это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности педагога в его профессионально-творческом становлении. Творческое саморазвитие – это целенаправленно осознаваемый процесс, который охватывает все сферы личности, базируется и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования выше обозначенные процессы «самости». Творческое саморазвитие – это особый вид творчества личности, субъект-субъективной направленности и повышение эффективности, прежде всего, самопознания, творческого самоопределения, творческой самореализации.

Опираясь на рассмотренные теоретические положения, творческий потенциал личности преподавателя высшей школы мы рассматриваем как систему личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, направленности, определяющих результаты освоения педагогических инноваций, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию.

Роль самореализации во всех формах проявления саморазвития состоит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданиям значимых других и собственным задачам. В конечном счете роль самореализации состоит в раскрытии потенциала личности. Следовательно, творческий потенциал личности педагога мы можем рассматривать как необходимую предпосылку деятельности творческого характера.

Творческая деятельность не является делом избранных. Это дает нам право утверждать, что творческий потенциал преподавателя можно и нужно развивать. Каждый педагог, работающий в системе высшей школы, обладает в той или иной мере творческим потенциалом.

Творческий потенциал способствует выведению личности на новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность, когда личность реализует, выражает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, а и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь решения.

Творческий потенциал преподавателя выступает многокомпонентным и многофакторным явлением, характеризующим собой сплав знаний и умений, личностных и профессиональных качеств и способностей преподавателя, направленных на создание субъективно и объективно нового в педагогической практике. В структуре творческого потенциала существует внутреннее единство всех его компонентов, а сбалансированность их и полнота представленности личностных и профессиональных свойств и качеств может придать преподавателю дополнительную силу, обеспечить ему способность выступать в роли субъекта педагогической творческой деятельности.

Трудно ограничить творческий потенциал преподавателя только его креативными способностями, необходимо распространить его на другие свойства, качества личности педагога, его способности. Можно предположить, что в этом случае структура личностного и творческого потенциалов во многом будут тождественны. Более глубокому раскрытию сущностных сил индивида и сознательного, целенаправленного применения их через развитие социальной и ком-

муникативной культуры способствует понятие «творческий потенциал». Данное понятие характеризует сознательную актуализацию творческого потенциала на основе осознания ценности творчества.

В ряде экспериментальных исследований (В. А. Моляко и др.) система творческого потенциала представлена следующими основными составляющими: задатки, склонности, проявляющиеся в повышенной чувствительности, определенной выборочности, предпочтениях; интересы, их направленность, частота и систематичность проявления, доминирование познавательных интересов; любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем; быстрота в усвоении новой информации, образование ассоциативных массивов; проявление общего интеллекта – схватывание, понимание, быстрота оценок и выбора пути решения, адекватность действий; эмоциональная окрашенность отдельных процессов, настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелое принятие решений; творческость – умение комбинировать, находить аналогии, реконструировать; склонность к смене вариантов, экономичность в решениях; рациональное использование средств, времени; интуитивизм – способность к сверхбыстрым оценкам, решениям, прогнозам; сравнительно более быстрое овладение умениями, навыками, приемами (Моляко, 1994).

Представленные качества достаточно точно отражают сущность как творческого потенциала, так и ряда составляющих, важных для достижения положительного эффекта в деятельности творческой личности.

Общим для всех проанализированных подходов является то, что они или сориентированы на деятельность, или включают ее в структуру модели творческого потенциала как условие или средство развития.

Творческий потенциал, таким образом, включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые сформированы у индивида в результате социализации, обучения и воспитания. При этом непрерывное накопление новых знаний, умений, способов ориентации в мире приводит к появлению новых способностей (исследования Л. И. Анцыферовой). Возникающие при этом у личности переживания своих возросших возможностей выступают движущей силой особой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенций (Морозов, 2003).

Исследуя типологию личности преподавателя высшей школы, мы выделяем творчески работающего как отдельный тип. Подтверждение этому мы находим в ряде исследований зарубежных ученых, которые характеризуют педагога с творческой изобретательской

жилкой как старающегося увлечь хотя бы отдельных учеников, пробудить в них силу и способность полностью раскрыть свои творческие наклонности. Для них характерен такой уровень проникновения в профессию, при котором «мир работы» и «мир информации» оказывается тесно связанным. При этом полнота жизни, разнообразие впечатлений, широта интересов для таких преподавателей – личная и профессиональная необходимость. Опыт творчески работающего педагога характеризуется высокой психологической культурой, основными элементами которого являются: способность понимать других людей, умение адекватно эмоционально реагировать на их психологическое воздействие.

И. Ф. Харламов характеризует педагогическое творчество преподавателя внесением в учебно-воспитательную деятельность тех или иных методических модификаций, рационализацией приемов и методов обучения и воспитания. Как высший уровень профессиональной деятельности ученый выделяет педагогическое новаторство. По мнению И. Ф. Харламова, именно преподаватель-новатор является обновителем педагогического процесса, создавая новые программы, выдвигая новые идеи решения учебно-воспитательных проблем, создавая новые технологии (Харламов, 1992).

Высоко оценивая любое проявление педагогического творчества, В. И. Загвязинский подходит к нему дифференцированно, ценит его социальную значимость, новизну и гибкость. По своему объективному смыслу и значению педагогическое творчество преподавателя он условно подразделяет на открытия, изобретения и усовершенствования и, соответственно, ведет речь о трех уровнях творческого потенциала.

Наиболее масштабные и новаторские педагогические решения – это открытия, ибо они позволяют увидеть новые возможности совершенствования как самой деятельности, так и включенного в нее человека. Второй уровень творческого потенциала связан с преобразованием, конструированием отдельных элементов педагогических систем, средств, методов, условий обучения и воспитания. Третий уровень творческого потенциала учителя – это усовершенствования, т. е. чаще всего модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов и средств обучения и воспитания (Загвязинский, 1987).

По нашему мнению, творчески работающий педагог – это преподаватель, результат деятельности которого отличается качеством, новизной, оригинальностью, уникальностью. Ему присуща творческая самостоятельность, умение предвидеть и прогнозировать развитие педагогического процесса. Возможно, именно поэтому, основное

внимание ученых обращено на критериальную сторону творческой деятельности педагога. Определяя критерии, мы исходили из положения о том, что *критерий* – это признак, на основании которого производится оценка, суждение. В процессе выявления критериев мы учитываем следующие требования к их выделению и обоснованию:

- критерии должны отражать основные закономерности формирования личности;
- с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы;
- качественные показатели должны выступать в единстве с количественными;
- критерии должны быть раскрыты через ряд качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;
- критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-историческом пространстве.

Что же касается стимулирования творческого потенциала педагога в высшем учебном заведении, то мотивационный компонент инновационной деятельности нам представляется необходимым рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, оценив отношение преподавателя к изменениям, т. е. потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю, имея в виду источники побуждения: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации. На наш взгляд, выделение этих четырех групп мотивов оправданно, поскольку речь идет о людях с достаточно высокоразвитым самосознанием.

Адекватно профессионально мотивированные преподаватели наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких преподавателей характерен поиск инновационных форм и методов работы, осмысления своей деятельности, создание собственных концепций и научных школ.

Преподаватель, идущий по такому пути, – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стрем-

лении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Формирование личности преподавателя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Личность каждого преподавателя отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень ее реализации и др. Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность преподавателя, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения.

Литература

- Браже Т. Г.* Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. 1993. № 2. С. 70–74.
- Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987.
- Моляко В. А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. 1994. № 5.
- Морозов А. В.* Креативность преподавателя высшей школы. М., 2002.
- Морозов А. В.* Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования. М., 2003.
- Рындак В. Г.* Формирование творческого потенциала учителя (теория и диагностика). М., 1994.
- Харламов И. Ф.* О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Советская педагогика. 1992. № 7–8. С. 11–15.

ШКОЛЬНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И СПЕЦИФИКА РЕАКЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА СТОХАСТИЧЕСКИЙ СИГНАЛ

Е. И. Николаева, Е. Г. Вергунов (Санкт-Петербург)

Возможно, одной из наиболее востребованных в настоящее время идей, пронизывающих многие труды С. Л. Рубинштейна, является его понимание процесса обучения как процесса обучения мышлению (Рубинштейн, 1946, 1958). К сожалению, это представление до сих пор

* Работа выполнена при финансовой поддержке грантов РФФИ № 07-06-00414, РГНФ № 07-06-00469а.

не легло в основу методологии школьного обучения. Именно поэтому оценка часто определяется не способностью ребенка мыслить, а его умением адаптироваться или не адаптироваться к обучению в конкретной школе и в конкретном классе.

В связи с этим представляет интерес исследование взаимосвязи успешности обучения (согласно оценкам в классном журнале) и способности ребенка оценивать вероятность появления сенсорного сигнала разной модальности и реагировать на него. Безусловно, интегративная сенсомоторная деятельность лежит и в основе любого типа адаптации (Ильин, 2003), и в основе познавательных процессов (Киселев и др., 2000).

Известно, что процессы сенсомоторной интеграции с возрастом становятся все более эффективными (Анохин, 1962; Батуев, 1981; Diederich, 1995; Ratcliff, 2004). Однако успеваемость подростков падает при переходе из начальной в среднюю школу (Рабочая..., 1991). И тому есть множество причин, обусловленных, прежде всего, личностным ростом школьников, их прошлым опытом, сменой их приоритетов и нежеланием школы реагировать на эти изменения ее подопечных.

Представляло интерес сопоставить изменение сенсомоторной интеграции при восприятии стимулов различной модальности и успешности обучения в школе у учеников 4-х и 6-х классов, то есть того возрастного периода, когда ребенок становится подростком.

Объекты наблюдения и методы исследования

В обследовании принимали учащиеся четвертых классов (70 детей от 9,2–10,6 лет, 32 девочки и 38 мальчиков) и sixth классов (57 детей от 11,8–13,7 лет, 28 мальчиков и 29 девочек). Для исследования особенностей сенсомоторной интеграции применялся компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (авторы В. Г. Каменская, В. М. Урицкий) (Каменская, 2001).

Производилась оценка скорости моторных реакций в ответ на сенсорные стимулы различной модальности. Процедура тестирования проводилась следующим образом: на столе перед ребенком находился портативный компьютер. Каждому ребенку на экране монитора компьютера предъявлялись две серии эксперимента.

В рамках данного исследования использовались серии программы, представленные в виде сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов (число стимулов в сериях постоянно и равно 64). Зрительные и акустические стимулы в сериях имели одинаковые качественные характеристики: зрительные были

представлены кругами красного, синего, зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического стимула использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью 100 мс.

Стимулы в данных сериях предъявлялись одинаковое количество раз – 16, чередовались в случайном порядке. Обе серии характеризуются хаотическим режимом чередования межстимульных интервалов с фрактальной размеренностью, приблизительно равной 1,5, и средней величиной интервалов 1,5 с. В одной серии школьники, согласно инструкции, в ответ на каждый стимул должны были нажимать на клавишу «пробел» как можно быстрее, то есть данная серия требовала от детей скоростной сенсомоторной реакции на все стимулы, поэтому была названа скоростной (номер серии 1–1). В другой серии давалась инструкция не реагировать нажатием клавиши на кружок красного цвета. Данная серия, связанная с решением зрительной дифференцировочной задачи, позволяющая оценить особенности психофизиологических механизмов произвольного внимания, была названа дифференцировочной (номер серии 2–1).

В интерпретацию включались следующие параметры: среднее время реакции на все раздражители; число ответных моторных реакций, опережающих стимул (фальстартов); число пропущенных стимулов в связи с недостаточной концентрированностью и высокой отвлекаемостью; в задаче на зрительную дифференцировку подсчитывалось число нажатий на клавишу в ответ на кружок красного цвета («ошибки»).

Помимо этих статистических способов оценки качества сенсомоторного реагирования, использовался расчетный параметр распределения отдельных значений времени реакции у каждого участника экспериментов – индекс Херста (H) (Каменская, 2001). Этот параметр оценивает самоподобие распределения отдельных значений времени реакции (ВР) в разных масштабах времени с помощью расчета накопленного отклонения. При значениях $H > 0,55$ можно говорить о наличии ориентированной во времени сенсомоторной реакции. Иные значения параметра H свидетельствуют о случайном характере появления во времени отдельных событий, то есть конкретных значений времени сенсомоторных реакций.

Результаты и их обсуждение

Особенностью выборки является то, что в параллели 6-х классов нет ни одного отличника, а в параллели 4-х классов нет ни одного неуспевающего. Стоит также отметить, что в 6-х классах число троечников (22 человека, 38,6% от учащихся 6-х классов) практически

равно числу хорошистов (21 человек, 36,8% от учащихся 6-х классов), в то время как в 4-х классах число хорошистов превышает суммарное количество отличников и троечников (51 человек, 72,9% от учащихся 4-х классов).

Из общего числа школьников 29 имеют успеваемость выше среднего уровня по параллели классов (хорошисты в 6-х классах и отличники в 4-х), 73 – среднюю успеваемость по параллели классов (троечники в 6-х классах и хорошисты в 4-х), и 25 – успеваемость ниже среднего уровня по параллели классов (двоечники в 6-х классах и троечники в 4-х). Группы учеников, полученные в результате нашей градации по успеваемости, будем далее условно называть как «выше среднего уровня», «средняя» и «ниже среднего уровня».

Подготовка данных

Для всех участвовавших в исследовании школьников были определены следующие категории (таблица 1): пол (мужской–женский); класс (параллель 4-х классов – параллель 6-х классов); успеваемость (ниже среднего – средняя – выше среднего).

Диапазоны изменения исследуемых параметров отличаются на три порядка (например, индекс Херста и время реакций на стимулы отличаются в 1000 раз). Поэтому были произведены следующие преобразования (таблица 1).

Таблица 1
ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ИССЛЕДУЕМЫХ ПАРАМЕТРОВ

Параметр	Операции	Новый диапазон
Результаты тестов интеллекта	Деление на 10	от 0,9 до 19,5
Время реакций на стимулы	Деление на 50 и вычитание 2,95	от -13,05 до +10,65
Индексы Херста	Умножение на 10	от 3,6 до 8,1
Число ошибочных реакций на стимулы, фальстартов, пропусков стимулов	нет	от 0 до 43

Учитывая специфику данных, сложность связей между факторами и зависимыми переменными был использован подход, основанный на:

- концепции статанализа Шухарта для выявления «особых» факторов, влияющих на исследуемый процесс;
- концепции «простой структуры», которая была предложена Терстоуном для выбора в качестве основных таких факторов, факторное объяснение с помощью которых нуждается в минимальном количестве вспомогательных гипотез.

В итоге применительно к нашему исследованию была реализована такая последовательность этапов анализа:

- разбиение (ANOVA) общей выборки на «элементарные» группы всеми различными способами, комбинируя факторы: возраст (параллель 4-х или 6-х учебных классов), успеваемость (выше среднего уровня, средняя или ниже среднего уровня) и пол (мужской или женский);
- выявление (ANOVA) факторного объяснения, требующего минимального числа гипотез, описание свойств полученных таким образом групп детей через взаимодействие с измеренными параметрами и порядка составления дисперсионного комплекса.

Первоначально для статистической проверки значимости были определены «базовые» группы нулевых гипотез. Например, таковыми при формировании выборки по фактору «класс» стали 2 группы гипотез:

- отсутствие взаимной связи между измеряемыми параметрами и успеваемостью для параллели 6-х учебных классов при наличии фактора «пол», «успеваемость»;
- отсутствие взаимной связи между параметрами и успеваемостью для параллели 4-х учебных классов при наличии фактора «пол», «успеваемость».

Соответствующим образом формировались выборки по фактору «успеваемость» (3 группы гипотез) и «пол» (2 группы гипотез).

На основании значимости базовых нулевых и экспериментальных гипотез были отобраны нулевые гипотезы второго порядка, из которых получен новый дисперсионный комплекс, соответствующей «простой структуре» Терстоуна.

Проверка базовых нулевых гипотез показала, что:

- Результаты теста Равена и ассоциативного эксперимента не связаны с полом детей в диапазоне исследуемых возрастов.
- Результаты ассоциативного эксперимента достоверно (уровень $p \leq 0,01$ для учащихся с оценками выше среднего уровня и $p \leq 0,001$ для учащихся с другой успеваемостью) выше у школьников 4-х классов по сравнению с параллелью 6-х классов.
- Успеваемость на параллели 6-х классов связана с ассоциативным тестом: $r = 0,446$ при $p \leq 0,001$. Коэффициент конкордантности Кендалла в тесте Фридмана $1,00$ при $p \leq 0,001$.

- Успеваемость на параллели 4-х классов связана с результатами теста Равена: $r = 0,445$ и $p \leq 0,001$. Коэффициент конкордантности Кендалла в тесте Фридмана 1,00 при $p \leq 0,001$.
- У девочек с успеваемостью выше среднего уровня реакция на визуальный стимул красного цвета в скоростной серии рефлексометрии более медленная, чем у мальчиков с такой же успеваемостью: $r = 0,558$ и $p \leq 0,002$. Коэффициент конкордантности Кендалла в тесте Фридмана 1,00 при $p \leq 0,001$.
- В дифференцировочной серии рефлексометрии: у школьников из параллели 6-х классов число фальстартов больше, чем в параллели 4-х классов ($p \leq 0,001$); при этом время реакции на стимулы любых типов (включая и среднее время реакции с учетом знака) у школьников параллели 6-х классов меньше, чем в параллели 4-х ($p \leq 0,001$).
- У девочек 6-х классов с любой успеваемостью индекс Херста в дифференцировочной серии ниже по сравнению с параллелью 4-х: $r = 0,432$ и $p \leq 0,001$ (корреляция умеренной силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,001$.
- Индекс Херста в дифференцировочной серии у школьников с успеваемостью выше среднего уровня в 6-х классах ниже, чем у школьников 4-х классов с такой же успеваемостью: $r = 0,529$ и $p \leq 0,003$ (корреляция средней силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,001$.
- Индекс Херста в дифференцировочной серии у девочек с успеваемостью ниже среднего уровня в 6-х классах ниже, чем у девочек 4-х классов с такой же успеваемостью: $r = 0,938$ и $p \leq 0,002$ (корреляция высокой силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,008$.
- Число пропущенных стимулов в дифференцировочной серии у девочек со средней успеваемостью в 6-х классах больше, чем у девочек 4-х классов с такой же успеваемостью: $r = 0,433$ и $p \leq 0,009$ (корреляция умеренной силы и высокой значимости). Коэффициент конкордантности Кендалла 1,00 при $p \leq 0,001$.

Таким образом, для дальнейшего рассмотрения мы получаем следующие гипотезы:

- одними из наиболее высокозначимых факторов, то есть вносящих максимальный вклад в общую дисперсию, являются

- возрастная характеристика (параллель учебных классов) и принадлежность к одной из групп по успеваемости;
- общим фактором, то есть выражающим свойство, присущее самой исследуемой системе и определяющее случайную изменчивость в ней, является возрастная характеристика;
 - влияние прочих высокосignальных факторов является специфичным, то есть показывает нам причины, вызывающие неслучайные изменения в исследуемой системе;
 - влияние гендерной характеристики не относится к высокосignальным.

Наши данные отражают общие тенденции в школе, свидетельствующие о том, что для учеников начальных классов значимым является хорошая учеба, тогда как для современного подростка из обычной школы (не специальной и не гимназии) быть отличником не престижно, как не престижно проявлять рвение в учебе. Это означает, что в этот момент оценка может не отражать реальных способностей ребенка.

Согласно нашим данным, оценка в параллели 4-х классов отражает природный интеллект ребенка. В параллели 6-х классов она связана с качеством исполнения ассоциативного теста, который выполняется учениками этой параллели хуже, чем учениками 4 класса.

Четвероклассники настроены на работу с взрослым и ради этого показывают более высокие результаты в ассоциативном тестировании. Поскольку выполнить тест стараются все, то не прослеживается связь результатов ассоциативного тестирования с их успеваемостью. Но эта связь проявляется среди учащихся шестых классов с успеваемостью выше среднего уровня, поскольку только у них сохраняется стабильное стремление работать с взрослым, и потому они получают более высокие оценки.

Мы не нашли объяснений различным реакциям на стимулы красного цвета у мальчиков и девочек. Возможно, объяснение этого факта требует дополнительных данных. Число фальстартов, большее в параллели 6-х классов, также свидетельствует о менее успешной работе учеников 6-х классов (отличников там нет – в отличие от параллели 4-х классов).

Таким образом, наши данные говорят об изменении отношения четвероклассников и шестиклассников к работе с взрослым. Они же свидетельствуют о том, что оценка связана в той или иной мере с природными способностями ребенка только до 4 класса. Тогда встает вопрос, каким образом на основании оценок подростков можно судить об их компетенциях?

Литература

- Айдаркин Е. К. Нейрофизиологические механизмы оценки перцептивно-го времени и их роль в сенсомоторной интеграции // Е. К. Айдаркин, Д. Н. Щербина. Валеология. 2006. №3. С. 72–82.
- Анохин П. К. Теория функциональной системы как предпосылка к построению физиологической кибернетики // Биологические аспекты кибернетики. М.: Наука, 1962. С. 74.
- Батуев А. С. Высшие интегративные системы мозга. Л.: Наука, 1981.
- Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М.: ФиС, 1991.
- Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во ин-та практической психологии, 1996.
- Ильин Е. П. Психомоторная организация человека. СПб., 2003.
- Каменская В. Г. Практическая диагностика хронотопа в сенсомоторной деятельности как условие нормального нервно-психического развития дошкольника // Современные технологии практической психологии в системе образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. СПб.: Милана, 2001. С. 5–11.
- Киселев С. Ю., Лупандин В. И., Ткачук И. Е. Взаимосвязь интеллекта и показателей сенсомоторного теста у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2000. №4. С. 38–44.
- Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1946.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Просвещение, 1958.
- Diederich A. Intersensory facilitation of reaction time: Evaluation of counter and diffusion coactivation models // Journal of Mathematical Psychology. 1995. Vol. 41. P. 260–274.
- Ratcliff R. A. Comparison of Sequential Sampling Models for Two-Choice Reaction // Time Psychological Review. 2004. Vol. 111. №2. P. 333–367.

СВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА У ВЕТЕРАНОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ НЕЙРОТИЗМА

М. А. Падун, Л. И. Лочехина (Москва)

Размышляя о соотношении мышления и эмоций, С. Л. Рубинштейн утверждал, что эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта связано с динамикой мыслительного процесса. Согласно Рубинштейну, эмоции человека представляют собой единство эмоционального

и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в норме сознательная познавательная интеллектуальная деятельность тормозит эмоциональное возбуждение, придавая ему направленность и избирательность; при аффектах, т. е. при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается и возможна импульсивная непредсказуемость поведения (Рубинштейн, 2006).

Современная социальная ситуация сопряжена с высоким риском стрессовых воздействий. Одним из наиболее тяжелых стрессоров по силе своего влияния и характеру проявления негативных последствий является участие в боевых операциях. Отмечается, что личностная переработка боевого опыта представляет собой сложный процесс, последствия которого различны: от полной социальной и психической дезадаптации до формирования определенной жизненной мудрости, уникальной системы нравственных ценностей и значительного конструктивного потенциала, реализуемого с максимальной пользой для социума (Соловьев, 2000).

Согласно этиологической мультифакторной концепции А. Мэркуера, выделяется три группы факторов, сочетание которых приводит к возникновению посттравматического стресса (ПТС): 1) факторы, связанные с наличием самого факта травматического события, интенсивностью травмы, ее неожиданностью и неконтролируемостью; 2) факторы, связанные с формой и силой защитных механизмов личности, способностью к осмыслению ситуации и наличием социальной поддержки; 3) факторы риска: возраст к моменту травматизации, наличие травматических событий и психических расстройств в анамнезе, низкие интеллект и социоэкономический уровень (Табрина, 2003).

Известно, что восприятие того или иного психологического воздействия как стрессового, непосредственная или отдаленная реакция на это воздействие, а также механизмы совладания с психической травмой во многом зависят от индивидуально-личностных особенностей человека. В частности, Айзенк в своей модели обусловливания неврозов показал, что у людей с высоким нейротизмом и низкой экстраверсией существует большая предрасположенность к неврозам, так как они сильнее реагируют на эмоционально возбуждающие стимулы и дольше сопротивляются угасанию этих реакций (Eysenk, 1953).

В ряде исследований показано, что нейротизм положительно коррелирует с выраженностью посттравматического стресса. Питман и др., изучая возможность прогнозирования ПТСР на основе личност-

ных черт, пришли к выводу, что менее подвержены влиянию травмы активные, энергичные, устойчивые и выносливые люди, в то время как индивиды, имеющие высокие показатели по нейротизму и интроверсии, сильнее реагируют на травму (Pitman et al., 1999).

В свете вышеизложенного представляется вероятным, что люди с высоким значением нейротизма нуждаются в больших ресурсах, чтобы справиться с травмой. Поэтому у индивидов с негативной эмоциональностью будет ярче проявлен вклад интеллекта и других характеристик в процесс совладания со стрессом.

Когда говорят об интеллекте, как о некоторой способности, то в первую очередь опираются на его адаптивное значение для человека. По Ж. Пиаже (1999), развитый интеллект проявляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой.

Большой интерес представляет собой описанная В. Н. Дружининим (2001) метафора интеллекта как «когнитивного ресурса», в которой показано, что если множество когнитивных элементов, требующихся для представления задачи, больше, чем когнитивный ресурс субъекта, то он не способен построить адекватную репрезентацию ситуации. Говоря в терминах М. А. Холодной (Холодная, 2002), когнитивным ресурсом можно назвать число независимых измерений ментального пространства у данного индивида.

Вероятно, интеллектуальные способности позволяют осмыслить травматический опыт и интегрировать его в структуру личности (Вигура, 2003). Мы предположили, что для лиц с низким нейротизмом, то есть для эмоционально стабильных людей, интеллект не играет большой роли в совладании с травматическим стрессом: уровень внешней стимуляции относительно выносим для них, и травма переживается ими в меньшей степени. Для лиц с высоким уровнем нейротизма характерна высокая реактивность на внешнюю стимуляцию, однако можно предполагать, что при наличии развитого интеллектуального ресурса они будут более успешно справляться с переживанием травмы, нежели лица с высоким нейротизмом и низким интеллектом.

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи интеллекта и интенсивности посттравматического стресса у комбатантов.

Гипотеза: существует взаимосвязь между уровнем интеллекта и уровнем выраженности посттравматического стресса, опосредованная личностными особенностями комбатантов, в частности, при сочетании высокого нейротизма и высокого интеллекта картина посттравматической адаптации более успешна, чем при сочетании высокого нейротизма и низкого интеллекта.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе Центра восстановительной терапии им. М. А. Лиходея (г. Руза). В экспериментальном исследовании приняли участие ветераны боевых действий в Афганистане и Чеченской Республике без признаков органического поражения головного мозга и психических расстройств, без ранений или с ранениями легкой и средней степени тяжести в анамнезе.

Всего в исследовании приняли участие 155 чел. (добровольцы), мужчины, средний возраст исследуемых составил $41.79 \pm 6,26$ года. Среди респондентов 97 чел. (63%) имеют высшее образование, 54 чел. (35%) – среднее и среднее специальное образование, 4 чел. (2%) – незаконченное высшее образование.

Методики: 1) Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (военный вариант) (Практикум..., 2001); 2) Методика Стандартные Прогрессивные Матрицы Равена (Равен, 2001); 3) Пятифакторный личностный опросник NEO-FFI.

Результаты и их обсуждение

Для оценки выраженности признаков посттравматического стресса у участников описываемой выборки было проведено сравнение с данными Лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН. Из массива выборки была выделена группа испытуемых с высокими значениями посттравматического стресса (ПТС) – группа «Выраженный ПТС». В группу вошел 31 чел. (20% от общего количества исследуемых). Среднее значение по Миссисипской шкале составило $92,13 \pm 9,83$ балла, что соответствует среднему значению по группе «ПТСР», полученному в Лаборатории психологии посттравматического стресса (Практикум..., 2001).

Было проведено сравнение личностных характеристик между группами «Выраженный ПТС» и «Норма». Результаты проведенного статистического анализа показали, что между указанными группами существуют значимые различия по таким личностным факторам, как «Нейротизм», «Экстраверсия» и «Склонность к согласию» (таблица 1).

Таким образом, лица, имеющие выраженные признаки посттравматического стресса, более интровертированы, имеют высокий уровень нейротизма и в меньшей степени склонны к компромиссам во взаимоотношениях с людьми по сравнению с группой «Норма».

С целью проверки гипотезы о связи интеллекта и посттравматического стресса был проведен корреляционный анализ. Показано, что существует значимая, но невысокая обратная корреляционная связь между выраженностью признаков посттравматического стресса и интеллектуальными показателями: количеством правильных от-

Таблица 1

КРИТЕРИЙ МАННА–УИТНИ В ГРУППАХ «НОРМА» И «ВЫРАЖЕННЫЙ ПТС»

Показатели	Группа «Норма»			Группа «Выраженный ПТС»			U	p
	M±SD	Md	R	M±SD	Md	R		
Нейротизм	14,66±5,12	15	26	22,77±8,51	20	30	862,5	0,000
Экстраверсия	30,24±5,76	31	29	27,19±8,31	28	30	1448,0	0,034
Склонность к согласию	28,12±4,65	28,5	20	25,06±5,14	25	22	1251,5	0,003

ветов за единицу времени ($r = -0,213, p \leq 0,01$) и сложностью выполненных задач ($r = -0,180, p \leq 0,01$). Результаты анализа взаимосвязи между нейротизмом и выраженностью признаков посттравматического стресса подтвердили данные других исследователей: между уровнем нейротизма и выраженностью признаков посттравматического стресса существует значимая прямая взаимосвязь ($r = 0,652, p \leq 0,01$).

В дальнейшем проверялось предположение, что наибольший вклад интеллекта в совладание с травмой будет проявлен у лиц с высокой негативной эмоциональностью. Выборка была поделена на две группы по уровню нейротизма. Деление осуществлялось по медиане (15 баллов по шкале «Нейротизм» Пятифакторного личностного опросника), группы получили название «Низкий нейротизм» и «Высокий нейротизм» (Таблица 2).

Таблица 2

ОПИСАТЕЛЬНАЯ СТАТИСТИКА ГРУПП
«ВЫСОКИЙ НЕЙРОТИЗМ» И «НИЗКИЙ НЕЙРОТИЗМ»

	N	M	SD	Md	R
Общая выборка	155	16,28	6,76	15	36
«Низкий нейротизм»	78	11,23	2,90	11,5	11
«Высокий нейротизм»	77	21,40	5,59	19	24

Далее был проведен корреляционный анализ между выраженностью признаков посттравматического стресса (Миссисипская шкала) и интеллектуальными показателями (количество правильных ответов и сложность выполненных задач по методике Равена) в указанных группах. В группе респондентов с низким нейротизмом взаимосвязь между интеллектуальными показателями и выраженностью признаков посттравматического стресса не обнаружена. В то же время в группе респондентов с высоким нейротизмом отмечена значимая обратная корреляционная связь между этими показателями (таблица 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Спирмена между выраженностью признаков посттравматического стресса и интеллектуальными показателями в группах «Низкий нейротизм» и «Высокий нейротизм»

	Количество правильных ответов	Сложность выполненных задач
Группа «Низкий нейротизм»	-0,040	-0,030
Группа «Высокий нейротизм»	-0,370**	-0,310**

Примечание: ** – уровень достоверности $p \leq 0,01$.

Таким образом, показано, что у лиц с низким нейротизмом интеллект не связан с выраженностью признаков посттравматического стресса. Для лиц же с высоким уровнем негативной эмоциональности интеллект начинает выступать как один из факторов совладания с боевым стрессом. Когнитивная переработка травматической информации помогает более успешно справиться с травматическим опытом. При сочетании высокого нейротизма и низкого интеллекта картина совладания с травматическим стрессом менее успешна.

Результаты проведенного исследования показывают, что выраженность признаков посттравматического стресса взаимосвязана с уровнем интеллектуальных показателей и негативной эмоциональностью. Интеллект и позитивная эмоциональность формируют единую ресурсную систему совладания. Полученные результаты свидетельствуют о связи интеллекта и аффекта, а также о системном строении адаптационных ресурсов человека, характеризующихся взаимосвязью и взаимовлиянием различных частей этой системы друг на друга. Вероятно, при высоком уровне негативной эмоциональности человек в большей степени нуждается в когнитивной переработке травматической информации и эмоциональных переживаний, переоценке ситуации, поиске решения проблем.

Дальнейшее изучение взаимовлияний когнитивных и личностных факторов в генезе посттравматических стрессовых состояний даст возможность констатировать наличие системных связей между различными подструктурами индивидуальности, а также исследовать взаимосвязи между когнитивными характеристиками, личностными свойствами и психическими состояниями.

Выводы

Ветераны с выраженным посттравматическим стрессом отличаются от остальных участников боевых действий по уровню нейротизма, экстраверсии и склонности к согласию.

У участников боевых действий с высоким нейротизмом, в отличие от ветеранов с низким нейротизмом, интеллектуальные способности

отрицательно взаимосвязаны с выраженностью посттравматического стресса.

Литература

- Вигура Е. А.* Методический подход к формированию позитивной активности личности в негативных условиях деятельности // Вигура Е. А., Львов В. М. Проблемы психологии и эргономики. 2003. № 3. С. 47.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1999.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001.
- Практикум по психологии посттравматического стресса / Под. ред. Н. В. Тарабриной. СПб.: Питер, 2001.
- Равен Дж. К.* Стандартные Прогрессивные Матрицы. М.: Когито-Центр, 2001.
- Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Разд. 1 // Общая часть руководства / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1997.
- Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Разд. 3 // Стандартные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные и Плюс версии) / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006.
- Соловьев И. В.* Посттравматический стрессовый синдром: причины, условия, последствия, оказание психологической помощи и психореабилитация. М., 2000.
- Тарабрина Н. В.* Основные итоги и перспективные направления исследований посттравматического стресса // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 5–18.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.
- Eysenk H. J.* The structure of human personality. London-N. Y., 1953.
- Pitman R. K., Shalev A. Y., Scott P.* Posttraumatic Stress Disorder: Emotion, Conditioning & Memory // The Cognitive Neurosciences. 2nd. ed. Mass.: MIT Press, 1999. P. 1133–1147.

ОТНОШЕНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ОДАРЕННЫХ ДЕТЯХ ВО ВЬЕТНАМЕ

Л. В. Попова (Москва), Фи Тхи Хуеу (Вьетнам)

Обращение к трудам классиков психологии позволяет оценить, как далеко продвинулась современная наука, насколько глубоко и всесторонне исследуются поставленные проблемы, сверить, не уте-

ряно ли нечто в их понимании. В своих работах С. Л. Рубинштейн не раз рассматривал проблему способностей, их генезис, качественное своеобразие, индивидуальные особенности их развития и проявления. Такой уровень проявления способностей, как одаренность, также стал объектом теоретического анализа выдающегося психолога. Все современные концепции одаренности – многофакторные (Матюшкин, 1999). В работах С. Л. Рубинштейна (1935, 1959, 1973) мы находим постоянное подчеркивание сложности развития одаренности, не сводимой только к задаткам или же особенностям среды, то есть, по сути, прообраз современных многофакторных подходов. С. Л. Рубинштейн справедливо отмечал, что «некоторые люди, которые при благоприятных условиях могли бы широко развернуть свои способности и очень многое создать, оказываются не в силах преодолеть те внешние препятствия, которые создают неблагоприятные условия для их развития. Поэтому развитие способностей *существенно зависит от общественных условий*» (Рубинштейн, 1989, с. 133) (курсив наш. – Л. П., Ф. Х.). Разнообразные «общественные условия» входят в целый ряд современных многофакторных моделей одаренности (Gagne, 2003), появилась также социальная психология одаренности и креативности (Amabile, 1983; Tannenbaum, 1991).

В нашем исследовании мы поставили целью изучить некоторые из общественных условий, которые влияют на эффективную реализацию высоких способностей. Одним из таких условий являются устоявшееся отношение и стихийно сложившиеся представления об одаренности, особенностях развития и проявлений одаренных детей, которые преобладают в обществе, и на основе которых, иногда, организуют образование учащихся с высокими способностями. Нельзя не отметить, что в большинстве стран, ставящих перед собой задачу создания образования для одаренных, одним из первых шагов является определение отношения к одаренности и представлений о ней (Allodi, Rydelius, 2008). Результаты становятся основой для формирования научных понятий об этом явлении.

Известно, что представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира. Они имеют большое значение в деятельности человека. Благодаря содержащимся в них элементам обобщения, представления являются переходной ступенью от образов к абстрактным научным понятиям (Рубинштейн, 1989, т. 1, с. 301–303). Нами было проведено пилотажное исследование представлений и отношения к одаренным детям как первый этап в широкомасштабной программе изучения психолого-педагогических основ образования одаренных во Вьетнаме.

Следует сказать, что идея создания первого специализированного математического курса для одаренных учащихся старших классов

возникла под влиянием программ обучения в специализированных математических школах, появившихся в СССР в тот период. В 1958 г. в Москве была открыта первая специализированная школа для математически одаренных детей – школа № 2, в 1964 г. были созданы физико-математические школы-интернаты при университетах в Москве, Ленинграде, Киеве и Новосибирске. Примерно в это же время стали открываться специализированные школы для учащихся, одаренных в других предметных областях.

В сентябре 1965 г. во Вьетнаме (еще во время ожесточенной войны с США) был открыт математический курс для одаренных школьников при Ханойском университете (<http://khoia0.com>). С одаренными учащимися занимались ведущие преподаватели математического факультета университета. Спустя 2 года после начала работы этого математического курса появились специализированные математические курсы при пединститутах других городов, а также в нескольких провинциях. Открытие первого специализированного курса для математически одаренных учащихся при Ханойском университете стало вехой, которая обозначает появление системы специализированных школ, классов и курсов для одаренных учащихся во Вьетнаме.

К 2007 г. во всем Вьетнаме функционировало 58 государственных специализированных школ и 16 специализированных курсов, которые работают на базе университетов и институтов, и охватывают практически все виды способностей: по математике, естественным и гуманитарным наукам (<http://www.niesac.edu.vn>). Высокая оценка работы этих школ привела к тому, что в 2008 г. было открыто еще 5 специализированных школ. Таким образом, в настоящее время в стране работают 63 государственных школы для одаренных учащихся и 16 специализированных бесплатных учебных курсов.

Весной 2008 г. в Ханое прошла масштабная научно-практическая конференция «Развитие одаренности учащихся», результатом которой стал вывод о необходимости разработки новой модели обучения одаренных учащихся.

Согласно новому постановлению Министерства образования и обучения Вьетнама 2008 г. каждая провинция и каждый город могут получить финансовую поддержку для открытия одной или нескольких специализированных школ. В специализированной школе должно быть не менее 30% учителей, у которых есть степень магистра наук. Для повышения качества обучения специализированные школы получают возможность приглашать как отечественных, так и иностранных специалистов для проведения углубленных учебных курсов по тем или иным дисциплинам.

Учащиеся специализированных классов занимаются по углубленным программам, а также по усиленной программе изучают

иностранный язык и информатику. Кроме этого, специализированная школа должна организовать общественную деятельность учащихся, их подготовку по экономическим и социальным темам. Школа обязана проводить научные конференции учащихся.

Создание благоприятных условий для одаренных учащихся, безусловно, является достоинством современного образования во Вьетнаме. Однако анализ общей системы поддержки и развития одаренных учащихся показывает слабые места, которые нуждаются в исправлении.

Во-первых, сейчас первичное выявление одаренных детей во вьетнамских школах проводится учителями на основе оценки успехов учащихся в учебной деятельности. Подобные обязанности возлагаются на учителей в целом ряде стран (Попова, 2008; Monks, Pfluger, 2005). Однако, как отмечал С.Л. Рубинштейн: *«успешность сама по себе никак нельзя превращать в критерий одаренности. <...> Для того чтобы сколько-нибудь обоснованно заключать об одаренности детей по успешности их работы, темпам их продвижения и т. п., необходимо учесть условия их развития, а не только его результаты»* (Рубинштейн, 1989, с. 138). В настоящее время также очевидно, что при ориентации на успехи из поля внимания учителей выпадают такие категории одаренных учащихся: «недостиженцы», то есть учащиеся, не демонстрирующие высоких результатов по учебным предметам; учащиеся с трудностями в обучении, как, например, дислексии. Согласно требованиям, в специализированные школы Вьетнама не принимаются учащиеся с поведенческими проблемами. Из мировой практики известно, что такие проблемы могут быть обусловлены неадекватным уровнем обучения и могут свидетельствовать о потребности в углубленном изучении учебных дисциплин.

Именно поэтому в современную систему подготовки учителей в целом ряде стран вводятся учебные курсы по выявлению одаренных, издаются методические материалы, в которых описываются критерии выявления, поведенческие проявления одаренности разными категориями учащихся, особенности возрастного развития (Monks, Pfluger, 2005). Наш анализ последних постановлений по организации образования одаренных учащихся и программ подготовки учителей в педагогических вузах Вьетнама показывает, что в них не предполагается специальная подготовка учителей к выявлению и обучению одаренных учащихся.

Безусловный вклад в задачу выявления одаренных детей могли бы внести психологи. Однако подготовка психологов для школы началась сравнительно недавно в стране. В их обязанности при работе с учащимися входит, в первую очередь, помощь в урегулировании конфликтов, случаи асоциального поведения. В стране еще не организована

разветвленная школьная психологическая служба, которая могла бы взять на себя задачу выявления и сопровождения одаренных детей.

Для выполнения этой задачи необходимо внести определенные изменения в учебные планы подготовки психологов в университетах Вьетнама. Изучение действующих планов выявило отсутствие в них такой дисциплины, как психология одаренности. Особенности поведенческих проявлений, возрастного развития, потребностей в иных формах обучения не рассматриваются ни в нормативных учебных курсах, ни в курсах по выбору. Таким образом, можно констатировать, что на данном этапе не сформированы научно обоснованные понятия об одаренности даже у тех специалистов, в круг профессиональных обязанностей которых должны входить оказание помощи учителям и родителям в выявлении и развитии одаренных детей.

Сложившаяся ситуация определяет задачи нашей исследовательской работы в этом направлении. Мы планируем собрать следующие данные:

- как понимают феномен одаренности педагоги, у которых уже есть опыт работы с одаренными учащимися и у которых такого опыта нет;
- какие представления о природе одаренности и условиях ее развития доминируют в профессиональном и непрофессиональном сообществах;
- какие критерии используются для отнесения учащихся к категории одаренных;
- какие представления сложились о том, какое обучение одаренных учащихся может дать наилучшие результаты с точки зрения их личностного развития и развития высоких способностей;
- каково отношение у профессионалов и непрофессионалов к специализированным школам и классам.

Полученная информация послужит основой для разработки учебных программ по психологии одаренности для подготовки будущих учителей, психологов, для курсов повышения квалификации учителей и преподавателей вузов.

Нами запланирован сбор данных об отношении к одаренным детям, к их обучению и развитию, которые раскроют как особенности стихийно сформированных представлений, так и научно обоснованное понимание явления одаренности в современном вьетнамском обществе. Эти данные необходимы для проведения широкой просветительской работы среди разных слоев общества для формирования адекватного понимания проблем одаренных детей и условий, благоприятных для их развития.

В начале 2009 г. нами были получены данные по пилотажному опросу, который был проведен среди студентов-первокурсников педагогического института г. Тхай Нгуен на севере Вьетнама. Первокурсники были выбраны на основе того, что им еще не читались учебные курсы ни по психологии, ни по педагогике. Их ответы отражают стихийно сложившиеся отношение и представления об одаренных детях. В опросе участвовало 55 студентов математического и филологического факультетов, пятеро из них ответили не на все утверждения, их ответы были исключены из обсчета. Средний возраст участников – 19 лет, среди них 31 девушка и 19 юношей (общее число – 50). Использовалось 25 утверждений, на которые следовало выбрать один из 5 вариантов ответа: *полностью согласен; согласен; нет определенного мнения; не согласен; совершенно не согласен.*

Анализ и обсуждение результатов. Наименее однозначные ответы были получены на 4 утверждения: от четверти до более чем трети студентов выбрали вариант «*нет определенного мнения*», остальные ответы были примерно одинаково распределены по четырем оставшимся вариантам. Такая ситуация свидетельствует о противоречивом отношении и недостаточных знаниях. Максимальный разброс в ответах был по трем утверждениям, которые относятся к образованию одаренных, например: «*При современной системе обучения большинство детей с высокими способностями не достигают своего подлинного уровня развития*» (№ 15) и «*Совместное обучение всех детей с разными уровнями развития способностей лучше всего отвечает задачам общества*» (№ 22). Одно утверждение (№ 13) говорит о недостатке знаний личностных особенностей одаренных: «*Дети с высокими способностями часто весьма самокритичны и склонны к низкой самооценке*». Еще пять утверждений вызвали затруднения в однозначных ответах, хотя неопределенных ответов было меньше. Например, в ответах на утверждение № 9: «*Слишком раннее выявление высоких способностей может вредить детям*» примерно по 20% получил каждый вариант.

Высокий процент однозначных ответов был получен на два утверждения: «*Не все дети с высокими способностями обладают творческими или организаторскими способностями, хотя они и присущи многим из них*» (№ 19) и «*В отличие от детей с задержками умственного развития дети с высокими способностями не нуждаются в особом внимании ни в процессе обучения, ни в системе образования*» (№ 8). Более 82% опрошенных согласились с первым утверждением и не согласились со вторым.

В целом результаты говорят о том, что менее 30% опрошенных имеют адекватные представления об одаренности, особенностях

развития одаренных детей и эффективных стратегиях их обучения. Наименьшее количество правильных ответов было получено по тем утверждениям, которые описывали поведенческие проявления одаренных детей, не соответствующие традиционным представлениям о постоянной успешности и высокой мотивации к учению; отсутствию трудностей в обучении.

При выраженном внимании к образованию одаренных учащихся во Вьетнаме на данный момент отсутствует психолого-педагогическая подготовка будущих учителей к работе с ними. Начатое нами исследование направлено на выявление уровня знаний и отношения к одаренным учащимся как основы для подготовки высококвалифицированных национальных кадров в этой области.

Литература

- Матюшкин А. М.* Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 5–9.
- Попова Л. В.* Образовательные программы для одаренных учащихся в Великобритании // Психология и школа. № 1. 2008. С. 39–45.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. М.: Педагогика, 1989.
- Allodi M. W., Rydelius P.-A.* The needs of gifted children: a pilot-study of Swedish teachers' knowledge and attitudes // From Giftedness in childhood to successful intelligence in Adulthood / Proceeding of the 11th ECHA Conference. Prague, 2008. P. 41–52.
- Amabile T. M.* The Social Psychology of Creativity. N. Y.: Springer-Vrelag, 1983.
- Gagne F.* Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory // Eds. by N. Colangelo, G. A. Davis. Handbook of gifted education. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003. P. 60–73.
- Monks F., Pfluger R.* Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005.
- Tannenbaum A. J.* (1991). The Social Psychology of Giftedness // Ed. by N. Colangelo, G. A. Davis. Handbook of gifted education. Boston: Allyn and Bacon. P. 27–44. <http://khoia0.com>; <http://www.niesac.edu.vn>.

КАЧЕСТВО ПРОЦЕССОВ АНАЛИЗА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Ратанова (Москва)

Исследователи, занимающиеся проблемой одаренности, в качестве основной характеристики, как правило, выдвигают интеллектуальные (умственные) способности, при этом считают, что умственная

одаренность – это особый склад личности, сочетание определенных умственных качеств.

Наряду с общей умственной одаренностью (умственными способностями, интеллектом высокого уровня), в психологии выделяют специальные виды одаренности (к музыке, рисованию, технике и т. д.). Специальную одаренность отождествляют с творчеством, или креативностью.

В мировой психологии особый интерес вызвала проблема раскрытия сущности и природных основ интеллекта (умственных способностей, общей умственной одаренности). Данной проблемой занимались многие зарубежные (Ф. Гальтон, А. Бине, Ч. Спирмен, Г. Фримен, Л. Термен, Д. Гилфорд, Р. Стернберг, Г. Айзенк и др.) и отечественные исследователи (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков и др.).

На начальном этапе изучения интеллект отождествлялся с простейшими психофизиологическими функциями, а в качестве показателя общих интеллектуальных способностей рассматривалась различительная чувствительность, которая измерялась с помощью специально разработанных тестов. При этом подчеркивался врожденный характер индивидуальных различий между людьми (Гальтон, Кеттелл). Фримэн вслед за Гальтоном высказал предположение, что отличительная особенность интеллекта – это высоко утонченное различающее чувство на концептуальном уровне умственной деятельности. Современные исследователи на базе новых методик вновь показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, более тонкую дифференциацию информации и реагирование на новизну, чем их менее одаренные сверстники (Матюшкин, Сиск, 1988).

Большой вклад в исследование общих способностей и творческой одаренности внес С. Л. Рубинштейн, по мысли которого, способности составляют суть развития человека. «Развитие человека, – писал он, – в отличие от накопления „опыта“, овладения знаниями, умениями, навыками, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» (Рубинштейн, 1973, с. 221).

Содержание понятия «умственные способности» С. Л. Рубинштейн связывал с присущим каждому данному человеку качеством мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, абстракции, и особенно генерализации отношений, так как именно генерализация и закрепление в индивиде генерализованных операций ведут к формированию у индивида соответствующих способностей. Но в чем же

состоит это качество, как оно развивается и совершенствуется и почему его развитие представляет собой развитие как таковое, раскрыто не было (Чуприкова, 2007).

В связи с этим Н. И. Чуприкова считает, что содержание понятия способностей приобретет свою определенность, если обратиться к представлению о внутренних репрезентативно-когнитивных структурах как носителях умственного развития. Репрезентативно-когнитивные структуры являются обобщенно-абстрактным результатом приобретения знаний, умений и навыков, который и составляет сущность развития как такового. Они являются внутренней основой всех текущих процессов переработки информации и организации деятельности. Поэтому от них зависит качество процессов анализа, синтеза, обобщения и абстракции, присущее каждому данному человеку, а также легкость и быстрота приобретения новых знаний, умений, навыков.

Имеются и другие подходы к пониманию способностей.

А. Л. Готсдинер (1991) соотносит понятие способностей с устойчивой функциональной психофизиологической системой, формирующейся при длительно повторяющемся взаимодействии внешних воздействий с внутренними родовыми свойствами человека. В. Д. Шадриков (1991) и В. Н. Дружинин (1995) определяют способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции и имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. В работе М. А. Холодной (1990), как и Н. И. Чуприковой, обосновывается положение, что носителем интеллекта (общих умственных способностей) являются когнитивные психические структуры, обеспечивающие репрезентацию действительности в индивидуальном сознании и предопределяющие интеллектуальные свойства человека.

Как показывает литература, большинство моделей одаренности построено без учета специфики возраста или ориентировано на работу с детьми школьного возраста. В очень немногих исследованиях показана специфика одаренности на ранних этапах развития. Так, в работах М. Луис и Л. Михельсон раскрывается тот факт, что одаренность детей раннего возраста характеризуется не столько уровнем интеллектуального развития, сколько сенсорной чувствительностью и эмоциональной выразительностью (Одаренный ребенок, 1997). Умственно одаренных дошкольников отличает от обычных детей старшего дошкольного возраста определенное соотношение способностей в области образного и логического мышления, воображения и познавательной активности.

Проблема творчества (креативности), как и общая умственная одаренность, находится в настоящее время в центре внимания исследователей. Особенно важным представляется знание особенностей творческого развития и структуры креативности у детей на ранних этапах онтогенеза в наиболее сензитивный для этого период – средний и старший дошкольный возраст.

Несмотря на множество отечественных и зарубежных исследований по данной проблеме, она остается до конца не решенной и дискуссионной. Отмечается и разное понимание сущности креативности. Одни исследователи понимают общую способность к творчеству как одну из общих способностей человека (Дж. Гилфорд, П. Торренс, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин и др.), другие рассматривают креативность как самостоятельную психологическую характеристику и самостоятельный компонент в модели структуры интеллекта (Гилфорд, 1965), третьи выдвигают концепцию редукции творчества к интеллекту, четвертые предполагают наличие сложной зависимости между интеллектом и креативностью (теория «интеллектуального порога» П. Торренса, согласно которой при $IQ < 115 \div 120$ единиц интеллект и креативность образуют единый фактор, а при $IQ > 120$ творческие способности не зависят от интеллекта).

Для получения новых данных, несколько проясняющих некоторые вопросы умственной и творческой одаренности и снимающих противоречия между ними, а также для получения дополнительной картины о связях показателей интеллекта, творчества и когнитивной дифференцированности нами проведен сопоставительный анализ когнитивных и личностных особенностей интеллектуально и творчески одаренных детей старшего дошкольного возраста.

Это и множество других наших исследований проведены в рамках системно-структурного подхода к раскрытию природных основ общих умственных и специальных способностей, умственной и творческой одаренности и других сторон психического развития, представляемого дифференционной теорией Н. И. Чуприковой (2007). Согласно этой теории, основой интеллектуального развития, способностей, одаренности и т. д. являются сложные по компонентному составу многоуровневые репрезентативно-операциональные когнитивные структуры, хранящие, извлекающие и анализирующие поступающую информацию и развивающиеся в соответствии с общим и универсальным принципом развития от общего к частному, от форм простых, целостных (глобальных) и недифференцированных к более развитым, сложным, высокорасчлененным и иерархически упорядоченным, осуществляющим глубокий, широкий многоаспектный и гибкий анализ и синтез действительности.

Наши исследования позволяют также найти ответ на возникший в связи с пониманием С.Л. Рубинштейном сути способностей вопрос: как выявить и измерить качество мыслительных процессов анализа и синтеза, присущих данному человеку. Для этого нами (Н.И. Чуприкова, Т.А. Ратанова) разработана методика, выявляющая дискриминативные способности детей и взрослых, характеризующие качество анализа воспринимаемых объектов. Проблема выявления качества мыслительных процессов, как видно, стоит в психологии давно; нами делается попытка ее решения.

В первом исследовании интеллектуально одаренных детей (Иванова, 1999) участвовали 27 детей подготовительных групп дошкольных учреждений Москвы, получивших по тесту Д. Векслера от 117–142 баллов и имеющих третий или четвертый уровень по методике «Прогрессивные матрицы» Д. Равена (экспериментальная группа). В контрольную группу вошли 24 ребенка, отобранные в случайном порядке.

Во втором исследовании творчески одаренных детей (Левина, 2005) участвовали дети 6 лет дошкольных учреждений г. Обнинск и Балабаново Калужской области, составившие две группы. В экспериментальную группу вошли дети, получившие по тесту Торренса высокий уровень креативности ($T > 60$) (30 чел.). Контрольную группу составили дети, отобранные в случайном порядке (30 чел.).

Методики исследования

В обоих исследованиях использовался комплекс одинаковых основных методик, состоящих из 3-х блоков, и некоторых дополнительных методик, которые касались креативных детей, участвовавших во втором исследовании.

I блок. Методики оценки уровня интеллектуального развития детей:

- 1 Тест интеллекта Векслера, адаптированный А. Ю. Панасюком (1973).
- 2 «Прогрессивные матрицы» Равена.
- 3 Методика выявления степени овладения действиями наглядно-образного мышления («Письмо») (Венгер, Холмовская, 1978).
- 4 Методика изучения степени сформированности действий логического мышления («Квадраты»).

II блок. Методики оценки когнитивной и личностной дифференцированности–глобальности:

- 1 Методика измерения когнитивной дифференцированности («скоростной классификации») стимул-объектов (Н.И. Чуприкова, Т.А. Ратанова).

- 2 Методика «Личностный семантический дифференциал» (Келли) (только в первом исследовании).

III блок. Методики изучения личностных особенностей детей:

- 1 Тест тревожности (Амен, Дорки, Тэмми).
- 2 Фрустрационная методика С. Розенцвейга.

Во втором исследовании, кроме указанных, применялась в качестве основной методика исследования креативности: краткий тест творческого мышления П. Торренса «Незавершенные фигуры» (фигурная форма), адаптированный И. С. Авериной, Е. И. Щеплановой (1995) и др.

Сопоставительный анализ результатов исследований интеллектуально и творчески одаренных детей старшего дошкольного возраста позволил сделать следующие выводы.

- 1 Интеллектуально и творчески одаренные дошкольники старшего возраста характеризуются более высоким уровнем интеллектуального развития, чем их обычные сверстники:
 - в первом исследовании у детей экспериментальной группы (интеллектуально одаренных) общий интеллект по Векслеру – 126,1 балла, контрольной группы – 106,75, у творчески одаренных детей во втором исследовании этот показатель – 117,5 балла, у их обычных сверстников – 107,4 балла, т. е. показатели общего интеллекта у детей контрольных групп обоих исследований близки между собой;
 - преобладанием невербального интеллекта над вербальным: незначительным у интеллектуально одаренных детей, у которых показатели вербального интеллекта равны 115,2 балла, невербального – 116,9, и более значительным преобладанием показателя невербального интеллекта над вербальным у творчески одаренных детей (соответствующие показатели 104,6 и 109,7 балла);
 - высоким уровнем развития логического мышления и сформированности действий наглядно-образного мышления по методикам Л. А. Венгера.
- 2 Дети старшего дошкольного возраста, опережающие своих сверстников по интеллекту и креативности, имеют более высокий уровень когнитивной дифференцированности (расчлененности когнитивных структур), способности к анализу стимул-объектов и выделению их свойств и отношений (время выполнения дифференцировок объектов по критериальным признакам значительно короче, чем у их сверстников).

- 3 Особенности творчески одаренных дошкольников проявились также: в высоком уровне креативности (высокие показатели по «продуктивности» (9), «гибкости» (8,9), «оригинальности» (16,9), «разработанности» (42,3); в разнообразных индивидуальных вариантах сочетания структурных компонентов творческого мышления.
- 4 Выявились различия в уровне интеллектуального развития интеллектуально и творчески одаренных детей с разным уровнем IQ. В первом исследовании дети с более высоким IQ особенно опережают детей с более низким IQ по субтестам, где требуются умения синтезировать вербальный и невербальный материал. Во втором исследовании креативные дети с более высоким IQ опережают таких же детей с более низким IQ по основным показателям интеллектуального развития, но в большей степени в невербальных компонентах интеллекта, показатели которых в этих подгруппах дошкольников, соответственно, 113,9 и 105,6 балла ($p < 0,001$). Эти данные дают основание для предположения, что у детей дошкольного возраста с опережающим интеллектуальным развитием происходит неравномерное развитие процессов интеграции и дифференциации, а у креативных детей – вербальных и невербальных подструктур интеллекта.
- 5 Более высокое интеллектуальное развитие интеллектуально и творчески одаренных детей в подгруппах с более высоким IQ, чем с более низким, также сопряжено с большей их когнитивной дифференцированностью – более высокой дискриминативной способностью (меньшим временем дифференциации объектов по заданным признакам по методике Н. И. Чуприковой, Т.А. Ратановой).
- 6 Дети с интеллектуальным и креативным опережением в развитии и их подгруппы с более высоким IQ характеризуются более высокими показателями по экстрапунитивным реакциям по тесту С. Розенцвейга, по тревожности и самооценке, чем дети этих выборок с более низким интеллектом. Анализ этих показателей свидетельствует о том, что у детей старшего дошкольного возраста с разным интеллектуальным уровнем еще не произошло формирования самооценки как личностной черты, а наблюдаются лишь элементарные самооценочные реакции. Но особенности эмоциональной сферы не обуславливают дисгармоничного развития некоторых сторон личности детей данного возраста с интеллектуальным и креативным опережением в развитии и не являются препятствием при общении со сверстниками.

- 7 В обоих исследованиях детей дошкольного возраста выявилось определенное количество взаимосвязей как внутри интеллектуальных и творческих показателей и времени разных типов дифференцировок, так и между ними, а также связей их с личностными показателями.
- 8 У креативных детей старшего дошкольного возраста существует определенная зависимость между показателями креативности и интеллекта. У них выявлено незначительное количество значимых связей 4 из 68 (5,8%), при этом в 3 из 4 случаев с интеллектом по Векслеру связан показатель «оригинальность», в одном случае – «гибкость» по Торренсу ($p < 0,05$ во всех случаях). В контрольной группе у менее креативных сверстников их оказалось 39 из 68 (57,3%), т. е. в 10 раз больше. Наиболее связаны с интеллектом показатели «оригинальность» (12 из 17 связей), «гибкость» (11 связей), «продуктивность» и «разработанность» имеют 9 и 7 связей, при этом большинство связей приходится на невербальные субтесты и ВИП, НИП, ОИП.

Выявилась связь между показателями креативности и временем дифференцирования стимул-объектов. В экспериментальной группе (с высокой креативностью) оказалось незначительное количество связей (4 из 88, или 4,5%), в контрольной же группе обычных детей обнаружилось большее количество корреляций (27 из 88, или 30,6%). При этом в первой группе выявились значимые связи между показателем «разработанность» и семантическими типами дифференцировок. Во второй (контрольной) группе отмечаются связи всех показателей креативности с разными типами дифференцировок, но большинство связей приходится на показатель креативности – «гибкость» (10 связей из 22).

- 9 Вероятно, креативность (творчество) может являться самостоятельной психологической характеристикой человека (Гилфорд, 1965). Высокий уровень развития интеллекта неоднозначно связан с высоким уровнем творческих способностей: по отдельным показателям интеллекта креативные дети могут опережать, по другим – отставать от интеллектуально одаренных детей. Представляется неверной имеющая место в литературе точка зрения о редукции творчества к интеллекту.

Таким образом, два описанных исследования, раскрывающих интеллектуальные и творческие способности детей старшего дошкольного возраста, показали взаимосвязь уровня развития интеллекта, креативности и некоторых личностных особенностей старших дошкольников с уровнем их когнитивной дифференцированности, с дискриминативными способностями, с качеством мыслительного процесса анализа.

Литература

- Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М., 1965.
- Готсдинер А. Л. К проблеме многосторонних способностей // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 82–88.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: Латерна Вита, 1995.
- Иванова Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием: Автореф дис. ... канд. психол. наук. М, 1999.
- Левина И. А. Взаимосвязь когнитивной дифференциации, креативности и личностных особенностей (на материале старшего дошкольного возраста): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Матюшкин А. М., Сиск Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88–97.
- Одаренный ребенок / Под. ред. О. М. Дьяченко. М., 1997.
- Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. М.: Наука, 1973. С. 220–235.
- Холодная М. А. Существует ли интеллект как психологическая реальность? // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 121–128.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие. Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.
- Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М.: Наука, 1991. С. 7–21.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ В АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЕ

П. А. Тадеев (Киев, Украина)

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что исследованию одаренности и творческого потенциала личности уделяется надлежащее внимание, в частности таким ее аспектам, как проблема индивидуальных различий (Б. Ананьев, Л. Выготский, С. Рубинштейн, Б. Теплов); определение подходов к пониманию психологических основ и структуры одаренности (Дж. Гилфорд, Ж. Пиаже, К. Телит, Б. Скиннер, К. Тейлор, К. Хеллер, Р. Уайт, Н. Лейтес, П. Торранс и другие); психологические концепции интеллекта и творчества (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, М. Смутьсон, К. Хеллер); развитие интеллектуального и творческого потенциала личности (Д. Богоявленская, В. Дружинин, С. Максименко, В. Моляко, С. Сисоева, О. Кульчицкая, Ю. Гильбух, В. Штерн и др.).

С. Л. Рубинштейн отмечал: «Ненадежность выводов по изучению одаренности в большой мере объясняется узостью и механистичностью применяемых методов. Чаще всего употребляются тесты с количественными, а не качественными показателями» (Рубинштейн, 2000, с. 432)

В истории исследования проблемы одаренности и креативности в США важное место принадлежит таким психологам и педагогам, как Дж. Рензулли, Г. Гарднер, Р. Стернберг, С. Марленд, А. Шведел, К. Вестберг, С. Добинз, Т. Салвин, Н. Гронлунд, Б. Блум, Дж. Керрол, Р. Ганье, В. Раган, С. Вердер и многим другим.

Ради объективности необходимо подчеркнуть, что большинство современных ученых одаренность не сводит к интеллекту. Этим же позиций придерживался С. Л. Рубинштейн: «Нужно, однако, сказать, что если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.» (Рубинштейн, 2000, с. 428)

Один из основных вопросов идентификации, который поднимают американские педагоги и психологи: чем отличается:

- а) конвергентное и дивергентное мышление (Guilford, 1967; Torrance, 1984);
- б) сознательное и бессознательное (Sternberg, 1982);
- в) академическая и креативная/продуктивная одаренность (Renzulli, 1982; Renzulli, Delcourt, 1986).

По мнению Рензулли, на протяжении последней четверти столетия человечество значительно продвинулось вперед в решении проблемы идентификации одаренных учащихся, а новые подходы и концепции одаренности базируются на современных теориях о возможностях человеческого интеллекта, учитывая при этом требования демократии касательно обеспечения политического и социально равенства (Рис, 2009, с. 9)

Психологи утверждают, что важно определить не только «глубину» таланта, а и его тип. Проще всего определить интеллектуальный тип одаренности. Дети с таким типом одаренности самостоятельно углубляют и расширяют знание в интересующей их сфере и философски осознают прочитанное. Именно они – потенциальные светила науки, генераторы идей, способные осуществить весомые открытия.

Кое-чем отличается академический тип одаренности от интеллектуального. В случае его наличия на первое место выдвигаются

способности детей к обучению. Обучение для них – приятное занятие, оно не создает никаких трудностей, причем не имеет значения, о каких учебных предметах идет речь. Это типичные медалисты, из которых потом формируются добротные специалисты. Иногда тяжело отличить интеллектуальную одаренность от академической. Однако, если «интеллектуалы» имеют критическое мышление, стремятся к философскому осмыслению сложных научных проблем, то «академики» – всегда гении обучения, мастера быстрого и качественного усвоения учебного материала.

Еще один тип одаренности, который легко диагностировать – художественный. Он проявляется через интерес ребенка к музыке, танцам, живописи, скульптуре, актерскому искусству.

Четвертый тип – креативный, он проявляется в нестандартном мышлении, в особом взгляде на мир, стремлении создавать оригинальные проекты. Чтобы раскрыть одаренность указанного типа, детям нужно предложить деятельность, которая раскрывает их самобытность: или это непривычные темы сочинений, или исследовательские проекты.

Еще один тип одаренности – это социальная (лидерская) одаренность. Этот тип отмечается способностью понимать людей, налаживать с ними конструктивные отношения. Лидерская одаренность предусматривает наличие достаточно высокого уровня интеллекта, интуиции, способности сопереживать.

Последняя в типичном списке – психомоторная (спортивная) одаренность. Как свидетельствуют опросы известных спортсменов, утверждение об их низких умственных способностях не соответствует действительности. Наоборот, большинство из них имеет высокий уровень интеллекта. Исследователи давно доказали прямую связь моторного (двигательного), психического и интеллектуального развития. Не случайно среди известных спортсменов есть и признанные писатели (Ю. Власов), и успешные бизнесмены (Пеле), и талантливые педагоги (И. Роднина).

Определить тип одаренности могут даже родители, если они внимательны к своим детям. Это очень полезно, поскольку знание типа одаренности дает ответ на мотивы поведения ребенка и его настоящее или будущее отношение к обучению. Однако если ребенок одарен, неплохо знать глубину ее способностей – потенциал – и тогда делать вывод о том, насколько специализированным должно быть соответствующее учебное заведение: класс с углубленным изучением определенного цикла, спецшкола или интернат для особо одаренных. Как видим, проблема определения уровня способностей ребенка возникает особенно остро тогда, когда выбирается учебное заведение.

Как подчеркивает Н. Коланжело, чаще всего родители одаренных детей задают такой вопрос (Colangelo, 1988): как я могу узнать, что мой ребенок одарен? Необходимо констатировать, что нет определенной измерительной техники или комбинации техник, использование которых дало бы однозначный ответ на этот вопрос. Когда человек получает Нобелевскую премию, то уже невозможно сомневаться относительно его исключительных достижений, то есть достижение является показателем одаренности. Если того или другого индивида выделяют среди других как одаренного, то этот вывод делается на основе имеющихся у него на этот момент достижений. При этом хотелось бы, чтобы такие достижения стопроцентно отображали будущие свершения индивида, если мы ставим цель отобрать людей с высоким потенциалом для их будущей реализации, а это бывает далеко не всегда, потому что потенциал и достижения – это не тождественные вещи. Достижения – это результат действия таких базовых факторов, как унаследованные способности, благоприятная окружающая среда и мотивация личности на достижение. Достижения в школьном возрасте – это лишь потенциал для будущих достижений. Вместе с тем эти достижения нельзя считать унаследованными способностями, потому что они являются результатом действия полученных при рождении способностей, окружающей среды и мотивации индивида на успех. Вышесказанное побуждает сделать вывод о том, что, рассматривая одаренность как потенциал будущих исключительных достижений и не оперируя объективным значением унаследованных способностей, не имея возможности спрогнозировать наличие благоприятной окружающей среды, идентифицировать одаренных на основе имеющихся достижений является мало достоверной процедурой. Таким образом, можно выявлять одаренных, если иметь целью привлечение их к той или иной программе, которая максимально адаптирована к спектру способностей и интересов школьника, успех в овладении которой зависит от имеющихся на момент отбора достижений.

В разработке любой методики диагностики одаренности используют определенную теоретическую базу, ядром которой являются трактования сущности одаренности, ее структуры и содержания. В наше время существует больше ста определений одаренности, причем все они не универсальные и не могут удовлетворить психологов и педагогов. И все же основной критерий интеллектуальной одаренности – стойкая потребность ребенка в сложном умственном труде. Это может быть и стремление решать сложные математические задачи, и желание писать стихи, и попытка создать новую электронную систему. Уместно отметить, что использование указанной парадигмы и соответствующих диагностических методик позволило установить,

что индивидов с уровнем интеллектуальных способностей выше нормы – около 20%; группа с очень высоким уровнем развития названных способностей насчитывает около 5% индивидов.

Проблема разработки теоретических принципов диагностики одаренности, измерение интеллектуальных способностей и механизмов их практической реализации освещены в ряде работ. В частности, монография (Torrance, 1977) посвящена обработке методов выявления одаренных учеников разных культурных уровней. В обзоре представлены результаты и тенденции, связанные с определением и воспитанием одаренных учеников в условиях разных культурных сред. Также анализируются методики выявления, которые включают усовершенствованные традиционные процедуры, средства, которые, на наш взгляд, имеют недостаточную связь с культурной средой, а также процедуры, построенные с учетом особенностей культурного окружения. Предлагается не психометрический подход к выявлению сильных граней личности и их использования в мотивировании учебной деятельности, выборе учебной практики и выборе карьерного плана (что предусматривает возможность выражать чувства и эмоции; умение импровизировать с обычными материалами и объектами; артикулятивность в ролевой игре, социодрама, пересказ историй). Заключительная часть работы содержит альтернативные программы, подходы и дополнительные советы относительно выявления и развития одаренности. В приложениях приведены итоговые таблицы, которые содержат данные о расовой и социоэкономической основе тестов креативного мышления Торренса, пробное письмо для наблюдения за признаками одаренности среди учеников разных культурных уровней и сборник биографий и автобиографий людей, которые достигли успеха.

В статье (Williams, 1998) рассматриваются результаты исследований, в которых оказывалось влияние двух основных внешних факторов на потенциальную одаренность детей, прежде чем был начат процесс диагностики одаренности. В исследовании принимали участие 13 детей возраста от 4–6 лет и изучалось родительское понимание влияния внутренних и/или внешних факторов на познавательное развитие их детей: были ли предусмотрены родительские ожидания детского познавательного развития пятью параметрами домашней среды: социоэкономический статус, время, которое родители проводят со своими детьми, часы работы родителей, уровень образования родителей и количество детей в семье. Ожидание родителями одаренности ребенка было отмечено еще до того, как проводилась диагностика одаренности, и находилось под влиянием одного из этих пяти факторов: уровень образования отца. Другие факторы домашнего

среды оказали второстепенное влияние на познавательное развитие ребенка: режим рабочего дня матери, количество времени, которое родители проводят с детьми и общее количество детей в семье. Вообще результаты свидетельствуют о наличии как прямой, так и косвенной связи между физической и психологической домашней атмосферой, родительскими представлениями об одаренности и познавательными возможностями ребенка.

Первый из трех документов (Hokanson, 1976) проекта SEARCH (Поиск Исключительных Способностей у Детей с Недостатками) рассматривает методы выявления познавательной одаренности у исключительных детей. В этом же документе объясняется, что познавательная модель Кеттела текучего интеллекта является основной предпосылкой, которая используется. Отдельные части работы посвящены изучению лиц с недостатками слуха, физическими недостатками, умственно отсталых лиц, с невозможностью учиться, проблемами с поведением. В указанной работе освещены такие проблемы: влияние недостатков на познавательное развитие, на репрезентативность процесса оценивания, интерпретацию баллов и ответов общеупотребительных тестов, интерпретацию обычного (естественного, натурального) наблюдения. Описаны также техники измерения языковых умений (детройтский тест способности к обучению и иллюстративно-словарный тест Пибоди); невербальных достижений (международная шкала Ляйтера и колумбийская шкала умственной зрелости); пространственно-визуальных соотношений; последовательности и памяти; социальной осознанности и понимания (тематический апперцептивный тест).

Основная предпосылка, которая лежит в основе обучения одаренных, такова: одаренные ученики могут и должны отличаться от большинства, которые не наделены такими качествами, и, будучи раз выделенными из общей массы, должны иметь надлежащее отношение. Эта парадигма укоренилась в психометрической традиции и приобрела вид «медицинской модели» с ее определением характеристик или «симптомов» одаренности и применением количественных показателей для точного обнаружения учеников с такими характеристиками. Нужно указать, что эта парадигма является неадекватной в трех аспектах: (1) размер способностей не является фиксированным и зависит для каждой личности от времени и обстоятельств, а потому не может быть всесторонне предусмотрен с помощью традиционных тестов интеллекта; (2) методики выявления являются произвольными и надуманными; (3) одаренные ученики обеспечиваются единой, фиксированной программой, которая не предоставляет возможности всем ученикам учиться и применять мощные средства обучения и мышление. На основе вышесказанного можно утверждать, что тра-

диционная парадигма должна освободить место более широкому, динамическому и прогрессивному взгляду на природу одаренности. Выявление одаренности должно быть более гибким и учебно-ориентированным. Школы должны рассматривать более широкий спектр учебных средств, разработанных для поощрения всех учеников к большим достижениям. Как определение одаренности, так и процедуры ее диагностики ныне не лишены определенной частицы мифичности. Как правило, она выражается в утверждениях наподобие: каждый в чем-то одаренный, более умный ребенок является также более творческим, одаренные – это физически здоровые, успешные люди и т. п.

Ретроспективно оценивая столетние поиски в диагностике одаренности, уместно сделать ударение на том, что Термен (Terman, 1926) для выявления одаренных индивидов использовал консервативное правило верхнего одного процента по результатам измерения интеллектуальных способностей. Однако со временем в обращение были введенные другие определения одаренности, которые, кроме интеллектуальных способностей, предусматривали такие конструкты, как мотивацию (Feldhusen, 1986), творчество (Renzulli, 1986), лидерство (Marland, 1971) и другие качества личности.

Литература

- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Саллі М. Піс.* Вступ до серії видань // Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талентів. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару 13–14 травня 2009 р. Кн. 1 / Застосування методів групування та прискорення у навчанні обдарованих учнів. Київ, 2009.
- Colangelo N.* Families of gifted children: the next ten years // *Roeper Review*. 1988. Vol. 11. №1. P. 16–18.
- Feldhusen J. F.* A conception of giftedness // Ed. by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. *Conceptions of giftedness*. N. Y.: Cambridge University Press, 1986.
- Hokanson D. T., Jospe M.* The Search for Cognitive Giftedness in Exceptional Children. 1976.
- Marland S. P.* Education of the gifted and talented // US Congress Report 72/5020. Washington, DC: US Off. Educ., 1971.
- Renzulli J. S.* The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Ed. by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. *Conceptions of giftedness*. N. Y.: Cambridge University Press, 1986.
- Renzulli J. S.* What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition of the Gifted and Talented. 1979. Brief Number 6.
- Terman L. M.* Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926. Vol. 1.
- Torrance E. P.* Discovery and Nurturance of Giftedness in the Culturally Different. 1977.

Williams N., Gonzalez V. Identification of Giftedness in Preschoolers: Are Parents' Perceptions Related to Home Environment Factors and Cognitive Assessments? // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 1998. P. 6.

МОТИВЫ ДОСТИЖЕНИЯ КАК МЕДИАТОРЫ МЕЖДУ ПОЛИМОДАЛЬНЫМ Я И КРЕАТИВНОСТЬЮ

А. В. Челнокова (Пермь)

Значительной частью обширного научного наследия С. Л. Рубинштейна является изучение человеческой индивидуальности как воедино связанной совокупности внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия (1941, 1946, 1957). С. Л. Рубинштейн заложил основы психологии творчества (1922, 1941, 1960), выделял среди свойств творческой личности глубину и остроту мысли, интеллектуальную инициативу, необычность постановки задачи и ее решения (1958), подчеркивал важную роль мотивации (1946). Благодаря инициативе С. Л. Рубинштейна, его учеников и последователей проводились исследования творческой активности, мотивации творчества, особенностей творческой личности и механизмов творческой реализации. Эти подходы и фактические данные открывают перспективы исследования креативности как способности к творчеству в связи с особенностями личности и мотивации.

В нашей работе изучались мотивы достижения как медиаторы между Я-концепцией и креативностью. Конструкт Я рассматривался в рамках концепции полимодального Я (Дорфман), мотивы достижения – с позиций концепции полимодальных мотивов достижения (Дорфман; Дорфман, Феногентова), креативный потенциал личности – по Хоугу (Gough, Heilbrun), креативное мышление – по Гилфорду (Guilford).

В основу исследования были положены следующие предпосылки. Во-первых, были установлены взаимодействия личностных и когнитивных характеристик у субъектов, различающихся по степени оригинальности мышления (Разумникова, Шемелина; McCrae; Razumnikova, Volf, Tarasova). Во-вторых, субмодальности полимодального Я могут быть связаны и с полимодальными мотивами достижения (Дорфман, Феногентова, Дудорова; Дудорова), и могут вносить определенные вклады в креативность (Дорфман, Ковалева; Ковалева; Смирнова). В-третьих, полимодальные мотивы достижения могут быть связаны и с полимодальным Я (Дудорова), и с креативным мышлением (Огородникова, Дорфман).

Тестировалась гипотеза о том, что субмотивы полимодальных мотивов достижения выступают в качестве медиаторов между субмодальностями полимодального Я и креативностью (креативным потенциалом личности и креативным мышлением).

В исследовании приняли участие 142 студента физического факультета Пермского государственного педагогического университета – 64 юноши и 78 девушек в возрасте от 16–22 лет. Субмодальности полимодального Я измерялись Пермским вопросником Я (Дорфман, 2008); субмотивы полимодальных мотивов стремления к успеху и избегания неудачи – Пермским вопросником полимодальных мотивов стремления к успеху и избегания неудачи (Феногентова); креативный потенциал личности – с помощью Контрольного каталога прилагательных Хоуга (Gough, Heilbrun); креативное мышление – тестом «Необычное использование предмета» (Аверина, Щепланова; Guilford; Wallach, Kogan).

Данные обрабатывались с помощью путевого анализа в терминах структурных линейных уравнений: субмодальности полимодального Я являлись экзогенными факторами, субмотивы полимодальных мотивов достижения – факторами-медиаторами, креативный потенциал личности и креативное мышление – эндогенными факторами.

Статистически наиболее вероятной и пригодной была модель, в которой креативный потенциал личности и креативное мышление образовали два отдельных фактора. Значимые пути с положительными коэффициентами прошли от Авторского Я к авторскому субмотиву стремления к успеху и далее, к креативному потенциалу личности. Были также обнаружены значимые пути с отрицательными коэффициентами от Авторского Я к авторскому субмотиву избегания неудачи и далее, к креативному потенциалу личности и креативному мышлению. Эти результаты свидетельствуют о том, что авторский субмотив стремления к успеху служит медиатором между Авторским Я и креативным потенциалом личности. Усиление выраженности этого медиатора приводит к тому, что Авторское Я способствует креативному потенциалу личности. Авторский субмотив избегания неудачи служит медиатором между Авторским Я, с одной стороны, креативным потенциалом личности и креативным мышлением, с другой. Однако этот медиатор, наоборот, тормозит позитивные вклады Авторского Я в креативный потенциал личности и креативное мышление.

Гипотеза о воплощенном, превращенном и вторящем субмотивах стремления к успеху и избегания неудачи как медиаторах между субмодальностями полимодального Я и креативностью не получила эмпирической поддержки.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Е. А. Шепелева (Москва)

В соответствии с теоретическими представлениями С. Л. Рубинштейна, способности человека являются закрепленной в индивиде системой обобщенных психологических процессов. Способность, представляя собой свойство личности, выражается в возможности переноса действий с одного материала на другой, из одной ситуации в другую, и включает в себя систему операций, требующихся для совершения действия. Способности проявляются у конкретного человека с различной продуктивностью в зависимости от соотношения уровня обобщенности психического процесса и степени владения необходимыми операциями (Рубинштейн, 1973).

Такой подход позволяет операционализировать способности человека, связанные с социально-эмоциональной сферой психики – понимание эмоций, управление эмоциями, способность к эффективному социальному взаимодействию, наряду с традиционно выделяемыми в психологии способностями – общим интеллектом, обучаемостью, креативностью и др. (Дружинин, 2008).

Изучение эмоционального и социального интеллекта как специфической способности «действовать разумным образом в человеческих отношениях» (Thorndike, 1920, с. 227, цит. по: Робертс с соавт., 2004) в настоящее время актуально как для фундаментальной, так и для прикладной и практической психологии. В теоретическом плане конструкт эмоционального интеллекта позволяет соединить аффективную и когнитивную стороны познавательных процессов, в психологической практике развитие социальных способностей актуально практически во всех сферах жизнедеятельности человека. Обучение человека владению своим эмоциональным состоянием, пониманию чувств и переживаний других людей, эмпатии и другим эмоциональным и социальным проявлениям находит применение в педагогической, организационной, клинической и других отраслях психологии (Орел, 2007).

Целью нашего исследования являлось изучение чувствительности к распознаванию интенциональности как одной из операциональных составляющих эмоционального интеллекта. Нами была разработана оригинальная компьютерная психодиагностическая методика, регистрирующая скорость восприятия и оценки намерений. Методика направлена на измерение скорости реакции на эмоционально окрашенные изображения ситуаций межличностного взаимодействия, представляющие собой черно-белые силуэтные фотографии. Данный

тест является одним из косвенных методов диагностики эмоционального и социального интеллекта, позволяющим за короткое время оценить способность человека к пониманию своих и чужих чувств и эмоций, управлению эмоциональными состояниями, а также предсказать эффективность межличностного взаимодействия индивида.

Данные, полученные в пилотажном исследовании, проведенном на взрослых испытуемых (объем выборки составил 36 чел.), демонстрируют тенденцию к положительной взаимосвязи быстроты восприятия интенций и показателями эмоционального интеллекта, измеренными с помощью опросника «ЭмИн» (Люсин, 2006), – внутрличностным эмоциональным интеллектом и пониманием эмоций, а также с социальной самоэффективностью.

По результатам пилотажного исследования методика была модифицирована и в настоящее время проходит апробацию в средних школах Москвы (объем выборки составил более 300 чел.). В дальнейшем планируется включение данной методики в общий комплекс тестов эмоционального интеллекта и его применение в психологической практике, а также построение теоретической структурной модели когнитивной переработки эмоциональной информации.

Литература

- Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008.
- Люсин Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
- Орел Е.* Эмоциональный интеллект: понятия и способы диагностики // Интернет-публикация: www.flogiston.ru, 2007.
- Робертс Р. Д., Мэттью Дж., Зайднер М., Люсин Д. В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Thorndike E. L.* Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 2

Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна,
Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского

*

Проблема деятельности
в отечественной психологии

*

Исследование мышления
и познавательных процессов

*

Творчество, способности, одаренность

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Обложка – *П. П. Ефремов*

Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*

Корректор – *И. В. Клочкова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: rio@psychol.ras.ru

www.ipras.ru

Сдано в набор 15.08.09. Подписано в печать 24.08.09

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура гтс SNARTEP. Усл. печ. л. 25,5. Уч.-изд. л. 24

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»
121099, Москва, Шубинский пер., 6

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ РАН

2009

- Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 235 с.
- Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
- Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.
- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 448 с.
- Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Психология социальных явлений)
- Митькин А. А. Пути психологического поиска. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Достижения в психологии)
- Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

2008

- Барабанщиков В. А., Белопольский В. И. Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.
- Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
- Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)

- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психологические исследования: Вып. 3 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
- Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 365 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Психология – наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. С. Обухова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 543 с.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. (Методология, теория и история психологии)
- Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 576 с.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 384 с.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (14–15 февраля 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 232 с.

2007

- Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 340 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть I. – 428 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть II. – 388 с.
- Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 192 с.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
- Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.
- Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН)
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
- Психологические исследования: Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 303 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с.
- Белопольский В. И.* Взор человека: Механизмы, модели, функции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 415 с.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.* Самосознание проблемных подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 332 с.

- Психология – наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 1–2 ноября 2007 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе: Материалы Первой международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2007 г., Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Пономаренко В. А.* Профессия – психолог труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. (Достижения в психологии)
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с.
- Залевский Г. В.* Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)
- Гостев А. А.* Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
- Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В.* Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 461 с.
- Резников Е. Н.* Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 191 с.
- Харламенкова Н. Е.* Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
- Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с. (Труды Института психологии РАН)
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.) / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 270 с. (Труды Института психологии РАН)