

## Концепции среды в контексте психологии одаренности

© В.Ю. Ивлев<sup>1</sup>, В.А. Иноземцев<sup>1</sup>, М.Л. Ивлева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

<sup>2</sup>Российский университет дружбы народов, Москва, 117198, Россия

*Проанализированы концепции среды как средства когнитивного и личностного развития одаренных. Исследованы различные подходы к среде в общем контексте разработки стратегий и конкретных методик развития одаренности. Приведено обоснование положения о том, что одним из наиболее перспективных направлений разработки методического аппарата работы с одаренными является создание развивающей инновационной среды.*

**Ключевые слова:** концепции среды, развивающая инновационная среда, одаренность, программы развития одаренных, психология одаренности

Общепризнанным фактором развития одаренных выступает среда, о чем свидетельствует анализ теоретических, экспериментальных и практических разработок в области психологии одаренности. При всех различиях в теоретическом осмыслении одаренности, парадигмах ее исследования и моделях развития среда остается «зоной единого согласия» с отводимой ей ролью. В.Д. Шадриков замечает, что развитие способностей проходит через тройную детерминацию, причем первичным фактором культурной детерминации является среда развития: ребенок рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности [1]. Функциональные системы, реализующие психические функции, вызревают в течение длительного периода, этот процесс детерминируется средой жизнедеятельности. Функциональные системы изначально формируются как окультуренные «второй природой», созданной человеком. Однако понимание среды, закономерностей ее функционирования и развития, структуры и функций порой диаметрально противоположно у психологов. Рассмотрение этой категории необходимо проводить на широком научном пространстве, чтобы выделить аспекты детерминирующего действия среды на одаренных, применимые в практике их обучения.

Можно выделить ряд тенденций, направлений и подходов к изучению среды. Первыми о необходимости рассмотрения развития человека лишь в контексте его реальной жизнедеятельности в среде заявили представители психоанализа. Именно они выделили наруше-

ние общения ребенка с матерью в раннем детстве в качестве главной причины психических отклонений взрослого человека. Развитие наук о человеке привело к тому, что понятие среды стало ключевым в формировании целостного взгляда на природу человека, отвечающего современному развитию науки и общества. Оно явилось точкой соприкосновения, интеграции, взаимообогащения различных подходов в том числе к проблеме одаренности и одновременно точкой отсчета и роста, которая дала возможность создать новое, творческое видение, нестандартное решение в интересующей области.

Категория среды вошла в научный обиход через обсуждение соотношения биологического и социального в природе человека. Отвлеченно-философское рассмотрение данной проблемы привело к оформлению позиции максимумов в оценке этого соотношения. На крайних полюсах расположились марксистско-ленинская традиция с абсолютизацией роли социума и биологизаторский подход, рассматривающий человека как уникальную биотехническую машину. Современные представления позволили сделать вывод о биосоциальной природе человека и привели к пониманию его системной целостности. Развитие человека осуществляется не в результате механического соединения двух линий, а при их диалектически неразрывной взаимосвязи. Иными словами, биологическое в человеке предстает в самой природе социального, поэтому следует рассматривать человека в контексте его реальной жизнедеятельности, пронизанной социальной средой. Об этом свидетельствуют последние достижения в области естественных наук, согласно которым в биологической организации индивида изначально запрограммированы возможности его функционального развития во взаимодействии со средой. В. Франкл [2] выделил три вида обусловленностей человеческого бытия: среда, влечения и наследственность. Ряд исследователей добавляют еще один — внутреннюю логику развития-саморазвития (А.В. Суворов, Б.М. Бим-Бад и др.). К сожалению, эти данные не находят должного отражения в процессах обучения и воспитания одаренных, а специфика взаимодействия в контексте «человек — среда» остается нераскрытой. Причины часто связаны с разобщенностью естественно-научных исследований, слабым внедрением достижений естественных наук в практику обучения и воспитания, отсутствием целостного взгляда на природу человека, который бы отвечал современному состоянию области одаренности.

Современное состояние разработки проблемы среды можно охарактеризовать как динамично развивающуюся область междисциплинарных исследований. Будучи актуальной в гуманитарных и естественных науках на протяжении всего исторического пути их развития, эта проблема сегодня приобрела особую остроту и значимость,

наполнилась новым содержанием и смыслом. В качестве причин актуализации проблемы и активизации ее исследований называют новое историческое состояние общества, среды обитания человека (исторической, социальной, духовной, природной), кризисную ситуацию, требующую построения адекватных отношений «человек — среда», изменения самого человека (уровня его сознания, самосознания и самоопределения, потребностей и возможностей их реализации, ценностных установок, мотивов поведения, целей и задач). Другие обстоятельства, обусловившие названную тенденцию, — усиление проявления активной роли человека, открытие новой картины мира и видения среды, появление новых глобально значимых ценностей и «выработанность» прежней системы отношений взаимодействия человека и среды.

Далее уточним те теоретические позиции, которые являются наиболее значимыми для исследования одаренности в ее связи с проблематикой среды. Активное изучение среды пришлось на 70-е годы XX в., и сегодня уже можно утверждать, что в то время выделилось и оформилось новое направление — психология среды. Оно разрабатывает обширный методический и теоретический базис, обладает значительным потенциалом знаний, сформированными теоретическими позициями по ряду ключевых аспектов, разнообразием ракурсов рассмотрения проблемы и направлений в ее изучении. Среди них выделяются вопросы соотношения биологического и социального, характера действия среды, ее взаимодействия с человеком, взаимовлияния субъекта и среды, воздействие среды на человека (в том числе когнитивное), особенности восприятия среды, реакция человека на взаимодействие с окружающей средой, экология среды, условия и механизмы адаптации к среде, а также роль среды в процессе онтогенеза.

Анализ понятийного аппарата категории «среда» позволил выделить следующие концептуальные компоненты в ее дефинициях: пространственно-временное тело бытия человека, целостный мир, средство самоопределения человека, пространство поведения человека, сфера, производная от социальных процессов, средство самовыражения человека, окружающие человека общественные, материальные и духовные условия существования. В качестве синонимов, взаимозаменяемых в ряде контекстов, употребляются термины «социальные воздействия», «социум», «фактор социального отбора», «развивающая среда», «социальное взаимодействие».

Труды К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Е.А. Аркина, М.Я. Басова, М.М. Бахтина, П.П. Блонского, М.И. Бобневой, Ш. Бюлер, Л.П. Бувей, Л.С. Выготского, М.С. Кагана, Ю. Круусвал, Е.А. Лапиной, К. Левина, Дж. Мида, Н. Опенгейма, А.-Н. Перре-Клермон, Ж. Пиаже, О. Рюлле, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна,

М. Хейдметс и других авторов заложили теоретический фундамент исследования среды и определили дальнейшие направления научных исследований.

Постановка проблемы среды была осуществлена усилиями Бюлера, Пиаже, а также педологов. Особого внимания заслуживают разработки отечественных педологов, которые в дальнейшем были обозначены как «учение о среде», подвергнуты критике и приостановлены. Они вновь возродились лишь с наступлением «оттепели» 1960-х годов. За рубежом интерес к среде не ослабевал, а, напротив, нарастал во многом благодаря исследованиям Мида, Левина, Опенгейма, Перре-Клермон, Э. Толмена и др.

Рассмотрим ведущие концепции, изучающие вопросы влияния среды на когнитивное и мотивационно-личностное развитие одаренных, закономерности и механизмы ее действия на них, а также социального взаимодействия.

Важность исследования этих аспектов не вызывает сомнений у большинства ведущих теоретиков и практиков в области одаренности. В работе [3] справедливо замечено, что опыт привел многих ученых к необходимости пересмотреть общепринятые критерии в определении одаренности и тщательно изучать среду, в которой развивается тот или иной ребенок. Установленным следует признать факт влияния родителей и других окружающих на открытие ребенком собственной одаренности, формирование им здорового самовосприятия и чувства полноценности, на стимулирование стремления одаренного ребенка преуспеть как один из признаков признания в будущем, воспитание добрых чувств к окружающему миру и самому себе, поиск наилучшего использования своих способностей для окружающих и самого ребенка, социоэмоциональное развитие одаренного ребенка через создание поля эмоциональной безопасности, развитие в одаренном ребенке положительных качеств и раскрытие его индивидуальности.

В анализе взаимодействия человека и среды выделяются несколько подходов. Один из них представлен сторонниками рефлексорной теории (В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, И.П. Павлов и их последователи), которые понимали взаимодействие человека с окружающей средой как приспособление или уравнивание организма со средой путем образования нервных связей, которые дифференцируются, сохраняются, угасают или повторно возбуждаются в ответ на раздражение внешнего мира.

Этот подход был хронологически первым. Его сменили взгляды на процесс взаимодействия человека со средой как на энергетический взаимообмен. В воздействиях среды Е.А. Аркин [4] выделяет ряд факторов (физических, химических, социальных, гигиенических и

др.), которые формируют силы личности, дают ей направление развития, определяющееся характером среды, хотя возможны случаи, когда человек своей энергией сможет направлять влияние внешних раздражителей, но это в каждом конкретном случае зависит от многочисленных условий, часто совершенно недоступных предвидению. В рамках указанного направления человек продолжает приспособляться к воздействиям внешней среды, хотя появляется идея противодействия со стороны субъекта, т. е. ему начинают приписывать определенную, аккумулированную им активность.

Следующий шаг был сделан сторонниками культурно-исторической концепции. Значительный интерес представляет подход М.Я. Басова, который изучал взаимодействие личности с социальной средой [5]. Ученый понимал среду как экологически значимые для организма стимулы. Человек сам порождает свою среду — объективный, независимый от сознания мир труда и культуры. В попытке создать теорию индивидуального сознания на началах марксизма с учетом принципов социодетерминизма и историзма Басов сохраняет представление о сознании как об активном регуляторе отношений человека со средой.

Среда как набор раздражителей, выполняющих функцию детерминант поведения, бывает трех видов: абиотическая, экологически валидная и социокультурная. Социокультурная среда — это созданные человеком продукты материальной и духовной культуры как результат интеллектуального и практического общения с окружающим миром. Влияние данной среды на психику осуществляется через деятельность. Предметно-логическим содержанием деятельности выступает «наука», благодаря которой человек становится активным деятелем в окружающей среде. Воздействие среды на человека происходит не прямо, а опосредованно, через «науку». Под «наукой» понимается схема познания и действия, аналогичная той, которая имеется в каждой науке. Таким образом, «наука» является фактором, организующим деятельность человека, которая не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуального сознания, но выступает продуктом истории культуры. Будучи последователем идей диалектического материализма, в частности, марксистской модели труда, Басов не мог оставаться в стороне от объективной логики развития психологии. Этим обстоятельством объясняются его попытки анализа развития человека как деятеля в среде и созданная им теория профессиональной трудовой деятельности людей, где психические процессы человека были включены в социально-историческую систему координат.

Ключевыми вопросами «учения о среде» у Л.С. Выготского выступают роль среды, своеобразие человеческой среды, ее изменчивость и относительность для ребенка [6]. Среда определяет развитие

ребенка как общественного существа. Она является всепроникающей и динамичной. Среда не может быть исследована без анализа тех конкретных отношений, в которые с ней вступает ребенок. Единицей, посредством которой осуществляется взаимодействие ребенка со средой, выступает «переживание», через которое среда влияет на ребенка. Развитие ребенка под влиянием среды начинается с приспособленческой формы поведения, которая преобладает на ранних этапах жизни ребенка. Постепенно оно становится более сложным, опосредованным благодаря выработке у ребенка умения пользоваться предметами окружающего мира как орудиями или знаками. Таким образом, развитие высших психических процессов, как и личностное развитие ребенка, происходит под влиянием и при активном взаимодействии с социальными условиями (средой).

Влияние среды на когнитивное развитие стало предметом исследования Ж. Пиаже [7] и его последователей. Поскольку акцент в этих работах делается на развитие индивида, то социальный мир может быть построен только на фундаменте, образованном активностью индивида и его развитием. Когнитивное развитие под влиянием среды происходит в результате когнитивного или социокогнитивного конфликта, который трактуется как обсуждение проблемы ровесниками, взгляды которых на нее различны. Причем влияние среды на развитие интеллекта ребенка является прогрессивным процессом: проходя последовательность стадий в определенном порядке, оно не может привести к возврату к более ранней стадии развития. Еще одной особенностью рассматриваемой теории является упоминание о полезности социального взаимодействия только между сверстниками. Взаимодействие должно быть равным, считает Пиаже, иначе ребенок принимает на веру информацию взрослого без когнитивного воспроизведения, которое является жизненно важным. Критическое отношение рождается из дискуссии, а дискуссия возможна только между равными. В связи с последним замечанием полезно вновь обратиться к трудам Л.С. Выготского [8], который уделил достаточно внимания роли социальных взаимодействий в интеллектуальном развитии ребенка и, подобно Пиаже, признавал ее очень важной. Однако эти две теории различны в представлении взаимодействия социального и индивидуального.

Важны три различия в теоретических позициях Пиаже и Выготского. Первое различие состоит в том, что, согласно Пиаже, развитие наиболее вероятно тогда, когда индивид действует самостоятельно в отношении среды и получает от нее информацию, противоречащую его существующему взгляду на мир. Для Выготского индивидуальная и социальная деятельность неразрывны. Второе различие — это направление развития. Для Пиаже оно всегда направлено вперед. Вы-

готский в некоторых работах указывает на равную возможность регресса в ситуациях, социальный контекст которых к этому предрасполагает. И, наконец, развитие, по Выготскому, возможно под влиянием взрослых.

Один из представителей интеракционизма Дж. Мид [9] предлагает собственную модель взаимоотношений личности и среды. Концепция Мида, которую называют символическим интеракционизмом, или теорией речевого поведения, ориентируется на исследование процессов поведения отдельных индивидов в условиях сотрудничества между ними. Согласно этой концепции, среда является формирующей силой, поскольку должны быть другие «Я», если человек хочет, чтобы было его собственное. Именно взаимодействие «Я» и «Других» образует социальную реальность, которая является определяющей для развития человека, в отличие от физических объектов со свойственной им пассивностью. Психологическую основу взаимодействия составляет система символов, которые определяют весь набор социальных отношений, культуры, т. е. человек обитает в мире символов, составляющих знаковые ситуации. Смысл самого взаимодействия распознается в процессе осуществления совместной деятельности через постановку целей путем выполнения определенных действий и операций, что составляет предмет анализа Мида. Таким образом, у него явно преувеличена роль взаимодействия как основного условия существования и развития индивида. Причем это взаимодействие рассматривается в отрыве от содержания и мотива целостной деятельности, в ходе которой взаимодействие возникает и осуществляется. В то же время категория взаимодействия, по мнению Мида, способна обобщить богатство психических явлений, выражающих позицию индивида, его внутреннюю установку по отношению к другим людям и социально-культурному контексту общения с ними.

Приведенные концепции заложили основы новой социально-генетической психологии взаимодействий, поскольку выдвинули и обосновали положение о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления ребенка. Причем оба процесса являются взаимообусловленными, так как протекают во взаимосвязи и порождают друг друга. Еще одна посылка, содержащаяся в названных теориях, — новая модель обучения, предполагающая видение процесса обучения как совместного действия, т. е. акцент переносится с содержания обучения на способы взаимодействия, и перед психологами возникает проблема организации эффективных форм учебного сотрудничества детей и взрослых.

Эти положения поставили перед психологами-практиками целый ряд вопросов, которые следовало экспериментально изучить. Проводимые исследования можно разделить на следующие группы:

- изучение влияния социальных взаимодействий на развитие мышления детей;
- анализ совместной учебной деятельности педагога и обучаемых;
- рассмотрение перспектив использования в групповой работе новых информационных технологий.

Особый интерес представляет первая группа исследований, в которых находят экспериментальное подтверждение положения об эффективности взаимодействий между парами сверстников в процессе решения задач. В этих исследованиях было доказано, что при условии правильно организованной работы по взаимодействию и координации различных точек зрения партнеров, совместно решающих задачи, удается разрешить имеющиеся несоответствия между различными уровнями развития детей, что актуально в связи с особенностями одаренных детей и их отличиями от остальных учащихся. Таким образом, возможно по-новому взглянуть на проблему индивидуализации обучения одаренных в контексте соотношения группового и индивидуального.

Современные исследования подтвердили правильность ряда других положений концепций Пиаже и Выготского о когнитивном развитии как результате влияния среды. Так, данные экспериментальных работ [10–13] подтвердили мнение Выготского об эффекте среды, когда регресс так же возможен, как и прогресс. Увеличение числа переменных, включенных в состав среды, согласуется с концепцией Выготского, который придавал существенное значение социально-культурному и историческому контексту взаимодействия личности и среды. Однако с обеими концепциями согласуется тот факт, что взаимодействие приводит к большему развитию и является эффективным.

Значительная часть работ современной психологии соответствует предсказаниям концепций Выготского, Мида и Пиаже и строится с их учетом. Общеизвестным является факт, что постановка проблемы социальных взаимодействий и обучения привела к оформлению соответствующего направления современной психологии. В связи с этим необходимо обратить внимание на концепции, выполненные в иных традициях.

А.-Н. Перре-Клермон предложила свой вариант анализа влияния среды в личностном развитии [14]. Она определяет социальные взаимодействия как основу для создания новых когнитивных образований. Ближайший этап развития ребенка зависит от ситуации взаимодействия как коммуникативно-знаковой среды. Источником развития ребенка выступает его взаимодействие со взрослым, а форма этого взаимодействия выводится из рефлексивно-содержательного анализа, который направлен на трансляцию образцов, схем, установок и т. д.



На исследования среды заметное влияние оказали идеи холизма. Основатель холистической системы индивидуальной психологии А. Адлер [15] подчеркивал необходимость понимания каждого человека как интегрированной целостности в рамках социальной системы (среды). Он полагал, что каждый человек мотивирован целью превосходения и овладения средой. Стремление к превосходству коренится в эволюционном процессе постоянного приспособления к окружающему. Если бы это стремление не было врожденным для организма, ни одна форма жизни не могла бы сохраниться. Цель безусловно овладеть средой, которую можно назвать стремлением к совершенствованию, характеризует также развитие человека.

Интерес представляют исследования, посвященные изучению факторов семейной социализации ребенка в его мотивационно-личностном развитии, причем набор этих факторов достаточно широк. Это и соотношение возрастов, и общее количество детей в семье, и их пол, и близость по возрасту к брату, сестре, и позиция родителей, и отсутствие отца, матери, и кто в семье может заменить недостающего родителя, и, наконец, воспитательные установки родителей. Б. Заззо [16] изучала семейную социализацию в различной социальной среде. Ей удалось выявить зависимость между развитием ребенка и уровнем социальной среды, и зависимость эта увеличивается с возрастом. У подростков из социокультурной среды высокого уровня самоутверждение выражается более отчетливо, у них обнаруживается желание выделиться через отношение как к сверстнику, так и ко взрослым. Они более активно отстаивают свою моральную независимость, в то время как подростки из среды менее высокого социокультурного уровня особенно сильно отстаивают свою практическую независимость. Таким образом, социальная среда не исключает наличие возрастных особенностей развивающейся личности, однако влияет на темп развития и форму проявления этих особенностей.

Указанные исследования позволяют сформулировать следующие важные положения: взаимодействие человека с окружающей средой обусловлено двумя встречными тенденциями, а именно изменениями внешней среды под влиянием деятельности человека и изменениями самого человека под влиянием среды, что находит отражение в особенностях психики. Механизм взаимодействия человека и среды может быть представлен следующим образом: в результате взаимодействия индивида с окружающими его условиями оформляется особая промежуточная реальность, образ, в котором представлены различные компоненты социальной среды (идеологические, экономические, технические, познавательные, социокультурные и мотивационные). Под влиянием этого образа ребенок развивается, т. е. тип развития ребенка складывается в соответствии с образом жизни, который предостав-

ляет среда: социально-экономические условия семьи, уровень и особенности социокультурного развития среды жизнедеятельности, предоставляющие возможности развития. Однако путь личностного развития каждого человека строго индивидуален и зависит от многих факторов.

Вообще вопрос о роли среды в процессе социализации является одним из ключевых в психологии одаренности. При этом разработчики программ обучения и развития одаренных детей имеют в виду следующие положения. Согласно приводимым данным, проблемы социализации относятся к числу наиболее трудноразрешимых для одаренных. По данным П. Роуландс [17], большинство одаренных имеет негативную Я-концепцию. Именно поэтому в ряде программ предусмотрен акцент на социальное окружение с повышенным вниманием к семейной среде (например, труды К.А. Хеллера, К. Перлента). Признавая, что макросреда (общественная, «широкая») оказывает серьезное влияние на развитие одаренных детей, специалисты тем не менее уверены, что именно семья как компонент микросреды обеспечивает конкретизацию этого влияния, выступает тем условием, которое организует усвоение норм и требований общества, доносит до ребенка задачи, выдвигаемые общественной средой, и реализует их. Согласно Д.Б. Эльконину [18], из внешне однородной среды каждый индивид активно избирает одни и отвергает другие ее элементы, в результате чего внутри общей среды для каждого человека складывается индивидуальная, личная среда. Та часть социального окружения человека, с которой он активно взаимодействует, — это микросреда, или непосредственное взаимодействие (по Выготскому), выступающее в виде конкретных условий жизни человека и того близкого круга людей, с которыми он поддерживает контакты, непосредственно воздействующие на личность. В ряде исследований установлено, что дети в основном усваивают систему ценностей своей семьи. Эти данные были получены в результате сравнения влияния различных социально-экономических и социокультурных сред на развитие у личности систем ценностей. С возрастом усиливается влияние среды, однако навыки общения и выстраивания системы отношений с другими людьми закладываются в семье во взаимодействии детей с родителями и, что чрезвычайно важно, с братьями и сестрами.

Ученые экспериментально доказали, что экономический и образовательный уровень микросреды определяет уровень интеллектуального развития личности ребенка. Ряд исследователей [19–25] подтвердили, что для когнитивного развития детей значимыми оказываются такие формальные характеристики семьи, как ее размер и порядковый номер рождения ребенка. Что касается размера семьи, то здесь наблюдается эффект снижения уровня интеллектуального раз-

вития детей с увеличением их числа. Эффект очередности рождения проявляется в том, что с повышением порядкового номера рождения снижаются интеллектуальные показатели, за исключением последнего ребенка. Оба эффекта надежно воспроизводятся независимо от национальной, культурной, географической принадлежности детей, их возраста, типа местности. Предполагаемые причины следует искать во внутрисемейной среде, или, конкретнее, в интеллектуальной среде семьи.

Имеются данные о влиянии семьи на гендерную социализацию. В литературе приводятся факты как положительного, так и отрицательного влияния. Речь идет, в частности, о барьерах, которые создают институты социализации, в том числе семья и школа, на пути реализации одаренности женщин. Для объяснения феномена «исчезающей одаренности» [26] необходимы многофакторные модели, которые учитывали бы биологические и психологические особенности женщин, а также социальные детерминанты, влияние семьи, школы, стереотипов половых ролей.

Известны и другие примеры негативного влияния среды на развитие одаренных детей. Так, в результате исследования высокоодаренных школьников, проведенного в Чикаго [27], было установлено, что их самооценка ниже, чем у трети сверстников, а социальная уверенность — чем у четверти. Причины негативного самовосприятия, по мнению исследователей, следует искать в психодинамике отношений школьников с родителями, которые предъявляли к детям слишком высокие требования, соответствовать которым оказалось непосильным для одаренных. Общеизвестны примеры негативного воздействия на одаренных эмоционального климата в школе, неприятия их учителями и окружающими как следствия их «особенности».

В ряде исследований [28, 29] было обнаружено негативное влияние взаимодействия детей и родителей на развитие интереса и способностей детей. Объяснение заключалось в социальном окружении и принадлежности к определенному классу. Выяснилось, что английские матери в рабочих семьях не стимулировали познавательное развитие своих одаренных детей в отличие от семей среднего класса. В афроамериканских семьях поведенческие модели, характеризующие ребенка как одаренного, воспринимались негативными, не принимались и подавлялись наказанием. Как следствие, доля одаренных детей в семьях среднего и высшего классов оказалась гораздо больше.

Оценивая роль среды с точки зрения ее воздействия на одаренных, следует признать, что она способствует процессу их психического (познавательного и личностного) развития. Именно поэтому термин «развивающая среда» вполне уместен и в целом адекватно отражает суть процессов социального взаимодействия и направление,

которое оно придает развитию. При этом важно отметить, что под развитием в работе понимается, согласно точке зрения отечественных психологов, сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Т. Ананьев). Общими характеристиками развития, по Анциферовой, являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения [30]. В связи с этим следует подчеркнуть, что социальное взаимодействие, как указывает А.Н. Поддьяков [31], может быть представлено не только как поддерживающее и помогающее, но и как противодействующее, тормозящее и замедляющее процесс обучения и развития.

Тем не менее помощь и противодействие являются двумя взаимосвязанными типами социальных отношений, по-разному меняющими направление процесса познавательного и личностного развития одаренного ребенка, закономерности этого процесса, его структуру и результаты, но их взаимодействие составляет суть процесса развития. Соответственно, они должны быть осмыслены и транслированы в программы для одаренных детей с позиции поиска их конструктивных возможностей в плане развития. При этом не следует забывать, что данные программы не должны строиться на апологетике социального начала в одаренных либо основываться на отдельно взятом аспекте развития. Необходим учет всех особенностей целостной биосоциальной природы человека и взаимовлияния этих уровней друг на друга. С такой целью программы для одаренных должны основываться на достижениях естественных наук в решении вопроса о соотношении биологического и социального в природе человека, результатах интегративных биолого-гуманитарных исследований, а также на знании законов возрастной психофизиологии и природы индивидуальности, учете половых особенностей протекания высших психических функций. Внедрение этого подхода в практику обучения и воспитания одаренных поможет преодолеть тенденцию к усреднению взглядов на личность одаренных, создаст условия для адекватного развертывания заложенных в них программ развития и формирования среды, подходящей для реализации индивидуальных его возможностей.

Методика обучения, в свою очередь, должна строиться не на типовых способах, а на специфических методах и средствах обучения и воспитания, идущих от запросов и реальных возможностей одаренных, но не от представления взрослых о том, что им необходимо. В определении количественного состава группы обучаемых, про-

странственной организации среды, формировании эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер и т. д. следует принимать во внимание природу индивидуальности, ее биогенетические основы с тем, чтобы сформировать надежный фундамент для разработки практических рекомендаций создателям программ для одаренных по своевременному выявлению проблем таких детей, преодолению и предотвращению их нежелательного развития.

Возможны различные стратегии выстраивания отношений со средой. Наиболее распространены две: адаптация к среде и организация среды, ее воспроизведение. Первая стратегия предусматривает, что бремя приспособления полностью ложится на одаренных, и оно не разделяется микросредой. В основе второй стратегии лежит активность одаренных, направленная на создание, построение системы новых отношений, соответствующих сфер их жизнедеятельности и выявление условий, путей, возможностей дальнейшего развития, т. е. усиливается активная роль одаренных за счет вхождения в число значительно воздействующих на общую ситуацию развития новых групп людей. Расширяется самостоятельное проявление одаренных на разных уровнях.

Учет фактора развивающей среды позволяет разрешить многие проблемы одаренных, поскольку именно такая среда способствует формированию позитивной Я-концепции, концепции творческого конформизма для разрешения конфликта между сохранением независимости и подчинением групповым интересам, уменьшению влияния негативных общественных стереотипов, подавлению поступков, рождающих негативную реакцию окружающих, снятию блокировки творческой энергии одаренных, оформлению адекватных представлений о себе, мире, поиску своего места в обществе, стимулированию позитивного умственного развития и даже открытию одаренными своей одаренности.

Как было установлено в предыдущих работах авторов, конечной целью когнитивного и личностного развития одаренных является создание развивающей среды для них средствами практической психологии [32, 33]. Исходя из понимания развивающей направленности среды не просто на содействие развитию другого, но и на саморазвитие (т. е. среда становится развивающей в том случае, если она способствует взаимному развитию включенных в нее людей как субъектов этого процесса), будем делать упор на термин «саморазвитие». Таким образом, подчеркивается собственная активная роль растущих одаренных как сначала стихийного, а затем сознательного субъекта своей жизни. Еще одна движущая сила развития личности одаренных — взрослые, выступающие не просто как условие личностного развития, а как участники этого процесса, его субъекты, которые стимулируют или подавляют собственную активность ребенка. Совместная

деятельность и деятельное общение взрослых и детей в реальных контактах друг с другом — среда, в которой развиваются личности одаренных и взрослых.

Отношение к среде — важнейший аспект становления личности. Обеспечить оптимальное когнитивное и личностное развитие одаренных возможно через создание развивающей инновационной среды, изменение содержания деятельности всех ее субъектов, т. е. людей, вступающих во взаимодействие с одаренными детьми: педагогов, родителей, других детей, семейных врачей или педиатров, библиотекарей, социальных работников.

Необходима специальная работа с одаренными, целесообразность проведения которой определяется:

- насущной потребностью компенсировать отставание в этой области;
- необходимостью преодоления антиинтеллектуалистских установок, распространенных в обществе;
- стремлением обеспечить полноценное развитие одаренного ребенка и достичь оптимального соответствия конкретных программ особенностям этой группы детей.

Работа по созданию развивающей инновационной среды для одаренных должна стать актуальным направлением деятельности психолога. Содержание этой работы определяется решением следующих задач:

- разработать и апробировать систему мер, направленных на улучшение социальной среды одаренных (климата в семье, школе, условий обучения, отношений со сверстниками и т. п.);
- развить творческие умственные параметры интеллекта одаренных наряду с его рассудочным уровнем;
- повысить компетентность одаренных в любой области деятельности;
- обеспечить оптимизацию процесса социализации одаренных и преодоления возможных трудностей в их социальной адаптации;
- способствовать развитию адекватной Я-концепции и самоуважения, плодотворного отношения к учебе, к себе и своему окружению;
- сформировать и развить социальные навыки и способность понимания других людей и чуткого отношения к ним;
- помочь овладеть умениями и навыками в решении проблем, возникающих у одаренных.

В литературе приводится множество классификаций сред по разным основаниям. Например, выделяют такие виды сред, как образовательная, семейная, внешкольная дополнительная, стихийная, младшешкольная, среднешкольная, старшешкольная. Я. Корчак [34] выделяет четыре типа «воспитывающей среды»: догматический,

идейный, безмятежного потребления, внешнего лоска и карьеры. В.А. Ясвин [35] предлагает следующие типы образовательной среды: догматический, безмятежный, карьерный и творческий. Имеются и классификации на основе различных типов взаимодействия между субъектами: авторитарный, гуманистический, демократический и т. д.

Если рассмотреть понятие развивающей инновационной среды как родовое понятие, то адекватное описание этой среды предполагает построение множества различных моделей, каждая из которых отражает лишь определенный ее аспект. Не углубляясь в детали, обозначим главные структурные элементы развивающей инновационной среды: одаренный, значимый другой, культура, природа. Нисколько не умаляя значения других подсистем в структуре развивающей инновационной среды, будем рассматривать в качестве основного условия и средства психического и личностного развития одаренного ребенка обучение. Соответственно, центральными фигурами модели развивающей инновационной среды могут выступать: одаренные — обучающиеся, значимые другие — педагоги как основные субъекты образовательного процесса. Каждая фигура располагается на фоне ее отношений с окружающими ее родителями, сверстниками, коллегами, а психолог выступает связующим звеном.

Основные направления деятельности психолога — это работа с педагогами одаренных и самими одаренными. По содержанию своей работы психолог выполняет следующие функции:

- образовательно-мировоззренческую (расширение знаний);
- воспитательно-мобилизующую (гуманизация субъектов образовательного процесса);
- жизненно-практическую (формирование установки на использование рекомендаций психологов в жизни);
- профессионально-прикладную (обеспечение профессионального роста) и развивающую (целенаправленное общее развитие).

В качестве примера рассмотрим воспитательно-мобилизующую функцию, которая связана с развитием у одаренных культурной, гуманитарной позиции и соответствующего способа мышления и мировоззрения. Основными характеристиками этой позиции являются: субъективное, авторское отношение, выражающееся в отсутствии претензий на абсолютную истинность, ценностное отношение, предполагающее не отстраненное созерцание, а живое, активное участие в любой ситуации, способность к использованию всего многообразия средств общения, существующих в культуре. Таким образом, важнейшая составляющая деятельности психолога — создание практической психологии одаренности, в рамках которой окажется возможным совместными с педагогом усилиями проектировать развивающую инновационную среду для каждого обучающегося. Эта работа

включает в себя в том числе отбор педагогов для одаренных. Педагоги должны обладать такими важными качествами:

- иметь позитивную Я-концепцию, высокую самооценку, успешный опыт педагогической работы, быть эмоционально стабильными, целеустремленными, обладать творческим началом;
- иметь специальную теоретическую подготовку, увязанную с опытом практической работы, разбираться в особенностях психологии одаренных;
- разбираться в имеющихся программах и моделях обучения одаренных, учитывать опыт коллег;
- обладать ярко выраженными интеллектуальными способностями, широким кругозором, иметь обширные знания в различных дисциплинах, в том числе смежных;
- быть объективными и уметь правильно оценивать успехи одаренных;
- уметь находить контакт с родными одаренных, вовлекать их в процесс обучения.

Поведенческие особенности педагога, работающего с одаренными, согласно Л.В. Поповой, следующие: «Он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает эмоционально безопасную атмосферу...; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ученика; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности...» [36, с. 208]. В осуществлении задач, стоящих перед педагогами в работе с одаренными, существенную помощь могут и должны оказать психологи. Только их совместными усилиями можно раскрыть сильные и слабые стороны одаренных, обеспечить полноценное психическое и личностное развитие.

Важный аспект создания развивающей инновационной среды — помощь педагогам в освоении знаний об особенностях одаренных, имеющихся различиях внутри этой группы детей, о роли социального окружения, видах и типах социальных сред, влиянии особенности личности на развитие одаренности, видах и типах одаренности, диссинхронии в ее развитии, возрастной динамике показателей одаренности, методах идентификации одаренности, программах обучения и развития одаренных и особенностях развивающего обучения, методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса.

Психолог может провести работу с педагогом по развитию психодиагностической функции. Эта работа предполагает решение следующих вопросов: идентификация одаренности, диагностика уровня раз-



вития образовательной среды и ее эффективности, типа отношений «педагог — одаренный ребенок», скрытой одаренности, выявление внутренних психологических преград в развитии способностей и личности одаренного, уровня личностного развития одаренных и динамики личностного роста, проявление потребности в персонализации и т. д. Согласно данным психологических исследований, уровень развития психодиагностической функции определяется общим «академическим» интеллектом педагога и его высоким социальным интеллектом.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта проведения научных исследований («Инновационная среда для развития одаренности студентов технического вуза в условиях цифровизации»), проект № 20-013-00477.*

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Шадриков В.Д. *Способности человека*. Москва, Воронеж, Институт практической психологии, НПО «МОДЭК», 1997, 288 с.
- [2] Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва, Прогресс, 1990, 372 с.
- [3] Takacs S. They don't get gifted until 4<sup>th</sup> grade: what parents can do until then. *Roepers Review*, 1982, no. 4, pp. 43–45.
- [4] Аркин Е.А. *Личность и среда в свете современной биологии*. Москва, Ленинград, Государственное издательство, 1927, 260 с.
- [5] Басов М.Я. *Общие основы педологии*. Москва, Ленинград, Государственное издательство, 1931, 802 с.
- [6] Выготский Л.С. *Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4: Детская психология*. Москва, Педагогика, 1984, 432 с.
- [7] Piaget J. *The origins of intelligence in children*. New York, International University Press, 1952, 442 p.
- [8] Выготский Л.С. *Собрание сочинений. В 6 т.* Москва, Педагогика, 1982–1984.
- [9] Mead G.H. *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Press, 1934, 437 p.
- [10] Silverman I.W., Stone J.M. Modifying cognitive functioning through participation in a problem-solving group. *The Journal of Education Psychology*, 1972, no. 63, pp. 603–608.
- [11] Tannenbaum A.J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York, Macmillan, 1983, 343 p.
- [12] Murray B. Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, 1982, no. 7, pp. 257–271.
- [13] Mugny G., Perret-Clermont A.-N. Doise W. Interpersonal coordination and sociologic differences in the construction of the intellect. In: *Progress in Applied Social Psychology. Vol. 1*. London, Academic Press, 1981, pp. 315–344.
- [14] Перре-Клермон А.-Н. *Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей*. Москва, Педагогика, 1991, 248 с.
- [15] Adler A. *Praxis und Individualpsychologie*. Munich, Bergmann, 1930, 245 p.
- [16] Zazzo B. *La Psychologie Differentielle des Adolescent*. Paris, P.U.F, 1966, 407 p.
- [17] Rowlands P. *Gifted children and their problems*. London, Dent, 1974, 180 p.
- [18] Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва, Международная педагогическая академия, 1995, 224 с.
- [19] Думитрашку Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей. *Вопросы психологии*, 1996, № 2, с. 104–113.

- [20] Belmont L., Marolla F. Birth order, family size & intelligence. *Science*, 1973, no. 182, pp. 1096–1101.
- [21] Blake J. Family size & the duality of children. *Demography*, 1981, no. 18, pp. 421–443.
- [22] Breland H. Family configuration & intellectual development. *The Journal of Individual Psychology*, 1977, no. 33, pp. 86–96.
- [23] Storfer M.D. *Intelligence & Giftedness. The contributions of heredity & early environment*. San-Francisco, Oxford, Jossy-bass publishes, 1990, 636 p.
- [24] Wagner M., Schubert H. Family size: A review. *The Journal of Genetic Psychology*, 1985, no. 146, pp. 65–78.
- [25] Zayonc R., Marcus H., Marcus G. The order puzzle. *The Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, no. 37, pp. 1325–1341.
- [26] Olshen S.R. The disappearance of giftedness in girls: an intervention strategy. *Roeper Review*, 1987, no. 9, pp. 251–254.
- [27] Leaverton L., Herzog S. Adjustment of the gifted child. *The Journal for the Education of the Gifted*, 1979, Spring, no. 2, pp. 149–152.
- [28] Freeman J. *Gifted children*. Baltimore, University Park Press, 1979, 292 p.
- [29] Ward M.C. *Them Children: a study of language learning*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971, 85 p.
- [30] Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. В кн.: *Психология формирования и развития личности*. Москва, Наука, 1981, с. 3–19.
- [31] Поддьяков А.Н. *Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей*. Москва, Российское психологическое общество, 1998, 85 с.
- [32] Ивлева М.Л., Иноземцев В.А. Типологический анализ прикладных исследований одаренности. *Известия МГТУ «МАМИ»*, 2012, № 1, с. 361–366.
- [33] Ивлева М.Л., Иноземцев В.А. Прикладные исследования одаренности в современной психологии. *Известия МГТУ «МАМИ»*, 2015, т. 6, № 2, с. 79–84.
- [34] Корчак Я. *Педагогическое наследие*. Москва, Педагогика, 1990, 272 с.
- [35] Ясвин В.А. *Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде*. Москва, Молодая гвардия, 1997, 176 с.
- [36] Попова Л.В. Проблема самореализации одаренных женщин. *Вопросы психологии*, 1996, № 2, с. 31–41.

Статья поступила в редакцию 05.11.2021

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:

Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А., Ивлева М.Л. Концепции среды в контексте психологии одаренности. *Гуманитарный вестник*, 2021, вып. 6.

<http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2021-6-748>

**Ивлев Виталий Юрьевич** — д-р филос. наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия» МГТУ им. Н.Э. Баумана. e-mail: vitalijivlev@yandex.ru

**Иноземцев Владимир Александрович** — д-р филос. наук, профессор кафедры «Философия» МГТУ им. Н.Э. Баумана. e-mail: inozem\_63@mail.ru

**Ивлева Марина Левенбертовна** — д-р филос. наук, профессор, заведующий кафедрой социальной философии Российского университета дружбы народов. e-mail: marinanonna@yandex.ru

## Concepts of environment in the context of psychology of giftedness

© V. Yu. Ivlev<sup>1</sup>, V.A. Inozemtsev<sup>1</sup>, M.L. Ivleva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 105005, Russia

<sup>2</sup>RUDN University, Moscow, 117198, Russia

*The paper analyzes the concepts of the environment as means of cognitive and personal development of the gifted people, examines various approaches to the environment in the general context of designing strategies and specific methods to cultivate giftedness, and proves that a developing innovative environment is one of the most promising directions for developing a methodological apparatus in the work with gifted people.*

**Keywords:** *concepts of the environment, a developing innovative environment, giftedness, giftedness development programs, psychology of giftedness*

### REFERENCES

- [1] Shadrikov V.D. *Sposobnosti cheloveka* [Human abilities]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh, NPO MODEK Publ., 1997, 288 p.
- [2] Frankl V.E. *Man's Search for Meaning*. Beacon Press, 1st ed., 188 p. [In Russ.: V.E. Frankl. *Chelovek v poiskakh smysla*. Moscow, Progress Publ., 1990, 372 p.].
- [3] Takacs C. They don't get gifted until 4<sup>th</sup> grade: what parents can do until then. *Roeper Review*, 1982, no. 4, pp. 43–45.
- [4] Arkin E.A. *Lichnost i sreda v svete sovremennoy biologii* [Personality and environment in the light of modern biology]. Moscow, Leningrad, Gos. izd. Publ., 1927, 260 p.
- [5] Basov M.Ya. *Obschie osnovy pedologii* [General foundations of pedology]. Moscow, Leningrad, Gos. izd. Publ., 1931, 802 p.
- [6] Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy. V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works. In 6 vols., vol. 4. Children's psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, 432 p.
- [7] Piaget J. *The origins of intelligence in children*. New York, International University Press, 1952, 442 p.
- [8] Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy. V 6 t. psikhologiya* [Collected Works. In 6 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982–1984.
- [9] Mead G.H. *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Press, 1934, 437 p.
- [10] Silverman I.W., Stone J.M. Modifying cognitive functioning through participation in a problem-solving group. *The Journal of Education Psychology*, 1972, no. 63, pp. 603–608.
- [11] Tannenbaum A.J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York, Macmillan, 1983, 343 p.
- [12] Murray B. Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, 1982, no. 7, pp. 257–271.
- [13] Mugny G., Perret-Clermont A.N. Doise W. Interpersonal coordination and sociologic differences in the construction of the intellect. In: *Progress in Applied Social Psychology. Vol. 1*. London, Academic Press, 1981, pp. 315–344.
- [14] Perret-Clermont A.-N. *Social interaction and cognitive development in children*. London, Academic Press, 1980. [In Russ.: Perret-Clermont A.-N. *Rol sotsialnykh vzaimodeystviy v razvitiy intellekta detey*. Moscow, Pedagogika, 1991, 248 p.].

- [15] Adler A. *Praxis und Individualpsychologie*. Munich, Bergmann, 1930, 245 p.
- [16] Zazzo B. *La Psychologie Differentielle des Adolescent*. Paris, P.U.F, 1966, 407 p.
- [17] Rowlands P. *Gifted children and their problems*. London, Dent, 1974, 180 p.
- [18] Elkonin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1995, 224 p.
- [19] Dumitrashku T.A. *Voprosy psikhologii (Problems of psychology)*, 1996, no. 2, pp. 104–113.
- [20] Belmont L., Marolla F. Birth order, family size & intelligence. *Science*, 1973, no. 182, pp. 1096–1101.
- [21] Blake J. Family size & the duality of children. *Demography*, 1981, no. 18, pp. 421–443.
- [22] Breland H. Family configuration & intellectual development. *The Journal of Individual Psychology*, 1977, no. 33, pp. 86–96.
- [23] Storfer M.D. *Intelligence & Giftedness. The contributions of heredity & early environment*. San-Francisco, Oxford, Jossy-bass publishes, 1990, 636 p.
- [24] Wagner M., Schubert H. Family size: A review. *The Journal of Genetic Psychology*, 1985, no. 146, pp. 65–78.
- [25] Zayonc R., Marcus H., Marcus G. The order puzzle. *The Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, no. 37, pp. 1325–1341.
- [26] Olshen S.R. The disappearance of giftedness in girls: an intervention strategy. *Roeper Review*, 1987, no. 9, pp. 251–254.
- [27] Leaverton L., Herzog S. Adjustment of the gifted child. *The Journal for the Education of the Gifted*, 1979, Spring, no. 2, pp. 149–152.
- [28] Freeman J. *Gifted children*. Baltimore, University Park Press, 1979, 292 p.
- [29] Ward M.C. *Them Children: a study of language learning*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971, 85 p.
- [30] Antsyferova L.I. K psikhologii lichnosti kak razvivayuscheysya sistemy [To the psychology of personality as a developing system]. In: *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* [Psychology of the formation and development of personality]. Moscow, Nauka Publ., 1981, pp. 3–19.
- [31] Podd'yakov A.N. *Problemy izucheniya issledovatel'skogo povedeniya: Ob issledovatel'skom povedenii detey i ne tolko detey* [Problems of studying exploratory behavior: on the exploratory behavior of children and not only children]. Moscow, Rossiyskoe psikhologicheskoe obshchestvo Publ., 1998, 85 p.
- [32] Ivleva M.L., Inozemtsev V.A. *Izvestiya MGTU «MAMI» (Proceedings of MAMI)*, 2012, no. 1, pp. 361–366.
- [33] Ivleva M.L., Inozemtsev V.A. *Izvestiya MGTU «MAMI» (Proceedings of MAMI)*, 2015, vol. 6, no. 2, pp. 79–84.
- [34] Korczak J. *Pedagogical legacy* [Pedagogicheskoe nasledie]. Publ., 1990, 272 p. (In Russ.).
- [35] Yasvin V.A. *Trening pedagogicheskogo vzaimodeystviya v tvorcheskoy obrazovatel'noy srede* [Training of pedagogical interaction in a creative educational environment]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1997, 176 p.
- [36] Popova L.V. *Voprosy psikhologii (Problems of psychology)*, 1996, no. 2, pp. 31–41.

**Ivlev V.Yu.**, Dr. Sc. (Philos.), Professor, Head of the Department of Philosophy, Bauman Moscow State Technical University. e-mail: vitalijivlev@yandex.ru

**Inozemtsev V.A.**, Dr. Sc. (Philos.), Professor, Department of Philosophy, Bauman Moscow State Technical University. e-mail: inozem\_63@mail.ru

**Ivleva M.L.**, Dr. Sc. (Philos.), Professor, Head of the Department of Social Philosophy, RUDN University. e-mail: marinanonna@yandex.ru