

## ШКОЛА ТИХОМИРОВА: ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Ю. Д. Бабаева**

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ОДАРЕННОСТИ

В статье анализируются современные тенденции в исследовании одаренности. Обосновывается положение о плодотворности общепсихологического подхода, разрабатываемого в школе Тихомирова, для решения многих дискуссионных проблем психологии одаренности. Созданный этой школой теоретический и методический задел позволяет преодолеть ряд существенных недостатков широко распространенного статичного, «сегментарного» подхода к изучению одаренности, а также способствует созданию новых методов ее диагностики.

*Ключевые слова:* одаренность, виды одаренности, интеллектуальное развитие, креативность, диссинхрония развития, диагностика одаренности, интеллектуальные эмоции, совместное творчество, социокультурные аспекты одаренности.

История психологии одаренности изобилует драматическими моментами и острыми дискуссиями как научного, так и политического характера, что во многом объясняется тесной связью этой проблематики с государственными интересами. Одаренные люди — не только национальная гордость, но и своеобразный «стратегический ресурс». Неудивительно, что в разных странах мира программы, направленные на поддержку наиболее одаренных представителей общества, принимаются на государственном уровне. В нашей стране в течение ряда лет реализуется подпрограмма «Одаренные дети» федеральной целевой программы «Дети России».

Далеко не все признают необходимость подобных программ. Часто на одаренность смотрят как на «подарок судьбы», ее неправомерно отождествляют с «элитарностью», что в современном мире приводит к попыткам представить исследования в данной области как «нарушение прав большинства». В результате эта проблематика нередко оказывается за пределами магистральных направлений психологии (Winner, 1996).

Среди многочисленных определений одаренности (а их уже больше 100) некоторые утверждены даже на государственном уровне. Примером служит определение этого понятия, разработанное американскими учеными и принятое конгрессом США, но при этом не избежавшее резкой критики, в том числе и в своей стране (подробнее об этом см.: Психология..., 1996). Обилие определений и теорий, острота дискуссий во многом объясняются сложностью и многогранностью феномена одаренности, невозможностью описать его с помощью нескольких признаков. Кроме того, грани и уровни, которые признаются системообразующими при одном психологическом подходе, могут не считаться таковыми при других (Щебланова, 2004).

Многие теории одаренности носят «локальный» и ярко выраженный прикладной характер. Ее изучение вне общепсихологического подхода ведет не только к ограничению анализируемых явлений узкими рамками прикладных задач, но и в конечном итоге к отрыву психологии одаренности от других психологических направлений. Это мешает выявлению основных закономерностей и механизмов возникновения и развития одаренности. Как справедливо отмечает А. Стеценко (1997), в исследованиях этого феномена теории необходимо придать статус ведущего, смыслообразующего фактора. Кроме того, нужны не «локальные», а общие теории, позволяющие анализировать как типичное, так и атипичное в психике в единой категориальной схеме, общей системе знаний. Создание таких теорий — одна из главных задач современной психологии (Winner, 1996).

Цель данной статьи — обоснование того, что подход, развиваемый в школе Тихомирова, может послужить прочной теоретической базой для решения ряда дискуссионных проблем психологии одаренности.

Определяя предмет психологии мышления, О.К. Тихомиров (1984) сформулировал ряд положений, имеющих несомненную значимость для изучения одаренности. Это положения о *полиморфности, процессуальности*, а также о *субъективном характере* человеческого мышления и необходимости *целостного подхода* к его изучению.

### **Разнообразие видов одаренности (принцип полиморфности)**

В психологии одаренности методологическим проблемам уделяется недостаточно внимания, поэтому неудивительно, что количество определений одаренности растет, а исследователи, предлагая свои идеи, стремятся избегать «чужих» разработок, «словно использованной кем-то зубной щетки» (Ziegler, Raul, 2000).

Феномен одаренности пытаются описать с помощью понятий «интеллект», «креативность», «раннее развитие» и др. А. Маслоу и его последователи при описании выдающихся людей используют термин «самоактуализирующаяся личность». Отмечается также зависимость научно-практических подходов к определению одаренности от социокультурных факторов (Winner, 1996).

Изменение взглядов на природу одаренности прошло ряд основных этапов (Выготский, 1983). Вначале высокий уровень развития отдельной психической функции уже служил достаточным основанием для признания человека одаренным. Затем этот феномен стали связывать с целой группой психических функций. Позднее была выдвинута гипотеза, что успешность любой интеллектуальной деятельности определяют два вида факторов: 1) *общий (G)* фактор, который, по Ч. Спирмену, представляет собой собственно одаренность (и одновременно служит основанием так называемого однофакторного подхода к ее идентификации) и 2) факторы, *специфические* для конкретного вида деятельности. Одаренность также рассматривали как некий усредненный показатель для целого ряда гетерогенных функций. По мнению Л.С. Выготского, коренное изменение взглядов на природу одаренности связано с отказом от идеи *G*-фактора и признанием существования множества ее качественно разнородных видов.

Положение о разнообразии видов одаренности имеет принципиальное значение, так как указывает на невозможность сведения всего многообразия ее проявлений к некоему единому фактору или же к какому-то одному виду. Однако, несмотря на резкую критику, однофакторный подход не утратил своих позиций, а дискуссии по этому вопросу все еще продолжаются.

Виды одаренности чаще всего выделяются в зависимости от конкретных видов деятельности, в которых проявляются незаурядные способности (по этому критерию различают музыкальную, математическую одаренность и т.п.). Некоторые авторы предлагают рассматривать в качестве оснований для классификации способности более общего плана (интеллектуальные, творческие и т.п.), не связанные столь тесно с конкретными областями деятельности.

В разработанной в нашей стране «Рабочей концепции одаренности» (2003) предложен новый подход к классификации видов одаренности, базирующийся на пяти основных критериях:

1. По двойному критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» дифференцируются пять основных видов деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная), которые

обеспечиваются тремя главными психическими сферами (интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой). Каждая из этих сфер в свою очередь характеризуется разными уровнями психической организации. В соответствии с описанной схемой выделяются различные по содержанию виды одаренности.

«Творческая одаренность» часто выделяется как самостоятельный вид. В «Рабочей концепции» творчество определяется как развитие деятельности по инициативе самого субъекта. При этом под *развитием* понимается постоянное совершенствование деятельности, порождение новых замыслов по ходу ее осуществления, получение новых продуктов, значительно превосходящих первоначально ожидаемые результаты. Под *инициативой субъекта* подразумевается его увлеченность выполняемой работой, желание продолжать ее даже после достижения поставленной ранее цели (что означает постановку новых целей). Нетрудно заметить, что при таком подходе «творческая одаренность» выступает, по сути, синонимом одаренности и является характеристикой «не просто высшего уровня *выполнения* любой деятельности, но ее *преобразования и развития*» (там же, с. 22). Кроме того, с этих позиций нуждаются в переосмыслении многочисленные данные, свидетельствующие о сложной взаимосвязи между IQ-оценками и показателями креативности. Вместе с тем возможно и другое решение указанной проблемы. Согласно концепции, разрабатываемой в школе Тихомирова, изучение творчества проводится на основе анализа различных новообразований, которые порождаются в деятельности не только на «полюсе объекта», но и на «полюсе субъекта» (новые мотивы, эмоциональные оценки, смысловые образования и т.п.). В рамках этого подхода «творческую одаренность» вполне целесообразно выделять как самостоятельный вид.

2. По критерию «широта проявления одаренности в разных видах деятельности» разделяют *общую* одаренность, проявляющуюся в широком круге видов деятельности и обеспечивающую их успешность, и *специальную*, которая может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности.

3. По критерию «особенности возрастного развития» различают *раннее* и *позднее* проявление одаренности. Далеко не все вундеркинды, взрослея, превращаются в выдающихся людей. Нередко же развитие одаренности бывает, напротив, весьма замедленным и поэтому менее заметным окружающим. Согласно Н.С. Лейтесу (1997), в ряде случаев одаренность представляет собой лишь возрастной феномен, в связи с чем автор вводит специальное понятие — «возрастная одаренность».

4. По критерию «степень сформированности одаренности» дифференцируются *актуальная* и *потенциальная* одаренность. Наличие *актуальной* одаренности означает, что уже достигнутый уровень психического развития позволяет субъекту добиваться высоких (по сравнению с нормативными) результатов в одном или нескольких видах деятельности. *Потенциальная* одаренность — это лишь своеобразное «обещание на будущее», которое при неблагоприятных условиях может остаться невыполненным.

5. По критерию «форма проявления» различают *явную* и *скрытую* одаренность. *Явную* заметить нетрудно, так как высокие достижения человека в этих случаях, как правило, очевидны для окружающих, он может демонстрировать их даже в неблагоприятных условиях. *Скрытую* форму одаренности сложно выявить даже опытному специалисту. Ее проявления в деятельности субъекта нетипичны, слабо выражены, замаскированы. Известно, что многие выдающиеся люди в детстве не демонстрировали «типичных» признаков одаренности.

Для диагностики *потенциальной* и *скрытой* одаренности, а также для выявления психологических преград, тормозящих их проявление, развитие и реализацию, нами был разработан специальный метод — психодиагностический тренинг (Бабаева, 1998).

Многочисленные данные свидетельствуют о том, что развитие различных видов одаренности происходит *неодновременно и неравномерно*. По мнению Ж.-Ш. Терресье (Terrassier, 1985), одаренные дети часто страдают именно от *диссинхронии* в темпах развития их интеллектуальной, аффективной и моторной сфер. В наших исследованиях проводился развернутый анализ различных проявлений указанного феномена (Бабаева, 1998; Бабаева, Щербакова, 1995). При изучении интеллектуально-психомоторной диссинхронии помимо общепсихологических использовались и нейропсихологические методы исследования (Ахутина и др., 2003).

### **Роль процессуальных аспектов в изучении одаренности**

Традиционно в определениях одаренности представлена лишь результативная сторона этого феномена. Одаренность понимается как индивидуальная способность к высоким достижениям, качественные и количественные характеристики которых оцениваются в сравнении с аналогичными показателями референтной группы. При этом процессуальные аспекты анализируемого явления остаются в тени или вообще игнорируются, что нередко приводит к грубейшим ошибкам в идентификации одаренности, а многие важные характеристики «индивидуального интеллекта», по сути,

«исчезают» (Холодная, 1997). Поэтому для диагностики одаренности важнее анализировать не конечные продукты, а своеобразие порождающих их психических процессов.

Широко распространенная точка зрения о решающем значении *скорости* протекания интеллектуальных процессов нашла свое отражение в известном постулате: «хороший интеллект — это быстрый интеллект». Впрочем, постулат этот неоднократно оспаривался. Ряд авторов отмечают, что люди с замедленной скоростью мышления (так называемые «тугодумы») могут обладать высокой интеллектуальной продуктивностью.

В.Н. Дружинин (2007) предлагал рассматривать проблему временных ограничений при тестировании одаренности в более широком контексте, условно проранжировав все тесты интеллекта и креативности по шкале «регламентированность/свобода». В тестах с высоким уровнем регламентированности фиксируется количество заданий, лимитируется время их выполнения, накладываются ограничения на количество возможных ответов и их оценку, на условия общения с экспериментатором и т.п. При этом предполагается, что жесткие ограничения способствуют активизации интеллекта, который в этом случае рассматривается как способность к адаптации в трудных условиях. Творчество же, напротив, требует свободы, проявление которой подобные ограничения могут существенно сдерживать. Однако это мнение не является общепризнанным. Ряд исследователей считают, что отказаться от лимитирования времени следует и при диагностике интеллекта.

Полемика ведется и по проблеме соотношения показателей интеллектуального развития с показателями креативности. Р. Стернберг и Л. О'Хара (Sternberg, O'Hara, 1999) выделяют пять возможных вариантов ее решения: 1) отождествление креативности с интеллектом; 2) рассмотрение креативности как одной из составляющих интеллекта; 3) анализ интеллекта и креативности как перекрывающихся понятий; 4) представление о креативности как о самостоятельном качестве, которое не может быть измерено с помощью тестов интеллекта; 5) изучение креативности как системного свойства, включающего интеллект. Широкую известность получила «теория интеллектуального порога», согласно которой при IQ ниже 115—120 баллов интеллект и креативность образуют единый фактор, а при IQ выше 120 баллов показатель креативности становится независимой от IQ величиной. Отмечается также, что при очень высоком IQ (свыше 180) эта закономерность нарушается. Кроме того, в зависимости от сферы приложения творческих способностей роль интеллекта может быть различной.

Высказывается предположение, что корреляции между показателями креативности и интеллекта определяются сходством и различием условий тестирования. При проверке этой гипотезы исследователи не ограничивались лишь варьированием временных ограничений. Так, М. Уоллах и Н. Коган (Wollach, Kogan, 1965) не только снимали ограничение на время выполнения тестов креативности, но и с помощью специальных приемов создавали игровую ситуацию, пытались снизить соревновательную мотивацию и стремление к получению социального одобрения. Оказалось, что в этих условиях корреляция показателей креативности и IQ близка к нулю. Влияние временных ограничений на результаты тестирования одаренности во многом зависит от индивидуальных особенностей испытуемых. По данным Т.В. Галкиной и Л.Г. Алексеевой (1991), при диагностике креативности с помощью теста Медника снятие лимита времени оказывает более выраженное влияние на высококреативных испытуемых.

Несмотря на интенсивный рост исследований, посвященных указанным проблемам, количество «белых пятен» и дискуссионных вопросов остается по-прежнему большим. С нашей точки зрения, для решения многих из этих проблем необходимо усилить внимание к процессуальным аспектам изучаемых явлений. Это позволит не только анализировать различные закономерности, но и выявлять стоящие за ними психологические механизмы.

Данные, полученные в школе Тихомирова с помощью глазодвигательной методики, свидетельствуют, что структура мыслительной деятельности может существенно меняться под влиянием условий ее протекания, а также особенностей стоящих перед субъектом целей. Поэтому при изучении специфики мыслительных процессов в условиях дефицита времени необходимо прежде всего выяснить, какие из механизмов развернутой поисковой деятельности редуцируются и в какой степени. Согласно полученным результатам, в этих условиях не только значительно интенсифицируется моторная активность глаза, но и меняется «удельный вес» разных механизмов процесса поиска решения задачи: звено установления взаимодействий между элементами, характеризующими свойства ситуации, интенсифицируется, тогда как «звено оценки значения определенных взаимодействий, их роли в системе других взаимодействий, процессы выделения из них главного и т.д.», напротив, редуцируются (Тихомиров, 1969, с. 145—146).

В проведенном нами исследовании школьники 7—16 лет выполняли задания из теста Равена и тестов креативности Торренса и Гилфорда. При этом использовались различные схемы варьирова-

ния временных ограничений. Полученные данные позволили сделать вывод, что при решении задач в условиях дефицита времени в наибольшей степени редуцируются процессы *выдвижения гипотез, их вербализации, уточнения и проверки*, а также процесс *выбора окончательного решения* из уже возникших у испытуемого альтернатив. Специфические изменения в процессах *целеобразования* проявились в особенностях конкретизации конечной цели (ориентация на количественные и/или качественные показатели успешности), в разнообразии и количестве выдвигаемых испытуемым промежуточных целей и др. В целом происходило сужение зоны ориентировки, поиск решения задачи не носил развернутого характера, усиливалось чувство неуверенности в правильности принятого решения. Можно предположить, что указанные особенности являются одной из причин изменения корреляций между показателями интеллекта и креативности при варьировании временных ограничений на выполнение тестовых заданий.

Эти данные согласуются с результатами исследований, проведенных Е.Л. Григоренко и С.Д. Смирновым (1988). Оказалось, что количество гипотез, выдвигаемых испытуемыми в процессе решения мыслительных задач, коррелирует с показателями креативности по Торренсу. Причем оригинальность гипотез, выдвинутых до начала решения, имела более высокую корреляцию с показателями креативности.

### **Целостный подход к изучению одаренности**

Одним из важнейших аспектов научного подхода, разрабатываемого в школе Тихомирова, является установка рассматривать в неразрывном единстве проблемы мышления, личностной регуляции и общения. Для психологии одаренности в большей степени характерно так называемое «*сегментарное видение*», когда каждый «сегмент» изучаемого феномена (интеллект, креативность, личностные особенности) анализируется отдельно друг от друга, а связующий их фактор, по сути, не принимается во внимание (Ландау, 2002).

Длительное время интеллект рассматривался как ведущий показатель одаренности, которую связывали лишь с умственной сферой человека, резко отделяя последнюю от эмоционально-мотивационных и волевых процессов. Тесная связь одаренности с мышлением подчеркивалась с помощью специального термина «*умственная одаренность*». В. Штерн (1997) определил «*умственную одаренность*» как общую умственную способность, позволяющую приспособляться к новым задачам и условиям жизни.

В рамках *когнитивного подхода* широкое распространение получила *однофакторная модель одаренности*, по сути отождествля-

ющая ее с единственным количественным показателем уровня интеллектуального развития — IQ. Популярность этой модели обусловлена относительной простотой ее применения и однозначностью принятия решения о наличии одаренности. Критики этой модели указывают на недопустимость столь грубого упрощения сложного и многоаспектного феномена одаренности. Отмечается также, что некритичное увлечение тестами интеллекта нередко приводит к грубым ошибкам в идентификации одаренности, вызванным игнорированием потенциальных возможностей развития психики, личностных особенностей субъекта, конкретных социокультурных условий его существования (Бабаева, Войскунский, 2003).

Исторические корни описанного подхода восходят к идеям античных философов, которые не только считали ум основной характеристикой человека, определяющей успешность его деятельности, но и акцентировали негативные стороны влияния аффектов на мышление. В большинстве психологических теорий (Г. Майера, Э. Блейлера и др.) внимание по-прежнему обращалось лишь на негативное влияние эмоций на познание. Неудивительно, что многие теории одаренности ограничивались рассмотрением когнитивной сферы человека.

Теоретико-эмпирическое обоснование позитивной роли эмоций в мышлении связано с фундаментальными исследованиями, выполненными в школе Тихомирова. Одно из важнейших теоретических положений, на которые опирались эти исследования, восходит к тезису о «единстве интеллекта и аффекта», выдвинутому Л.С. Выготским. Полученные представителями этой школы данные позволили обосновать предположение о существовании так называемых «интеллектуальных эмоций», а также выявить конкретные механизмы влияния данного вида эмоций на процесс мышления (Тихомиров и др., 1999).

Существенное влияние особенностей эмоциональной сферы человека на проявление и развитие его способностей признают многие современные исследователи. Однако имеющиеся данные о специфике эмоционального развития одаренных людей весьма противоречивы. Необходимо отметить также, что большинство авторов уделяют внимание лишь «социальным эмоциям», возникающим в условиях межличностного взаимодействия, что, с нашей точки зрения, неправомерно. При изучении одаренности необходимо анализировать специфику развития «интеллектуальных эмоций» и особенности их взаимодействия с «социальными эмоциями». Полученные нами данные (включая результаты 10-лет-

него лонгитюдного исследования) свидетельствуют, что помимо интеллектуально-аффективной диссинхронии существенное значение имеет неравномерность развития самой эмоциональной сферы субъекта. Высокий уровень развития «социальных эмоций» может сочетаться с низким уровнем развития «интеллектуальных» и наоборот (Бабаева, 1998).

Альтернативой когнитивного подхода стал личностный подход к изучению одаренности, который наиболее отчетливо представлен в психоанализе и гуманистической психологии. В нем основное внимание уделяется эмоционально-мотивационным аспектам этого феномена, выявлению и анализу личностных особенностей выдающихся людей. При этом изучение когнитивных процессов, как правило, отступает на второй план.

Многие современные ученые отмечают недопустимость «разрыва» когнитивных и личностных аспектов одаренности, подчеркивая необходимость целостного (холистического) подхода к ее изучению. Д. Бом (Bohm, 1980, 1998), сравнивая «сегментарное видение» с отражением некоей реальности «в разбитом зеркале», указывает, что целое никогда не бывает статичным или совершенным. Все неразрывные аспекты целого развиваются в личности на протяжении жизни и раскрываются в реальности взаимодействия человека с внешним миром. Попытки теоретико-эмпирической верификации этого подхода приводят к идеям поиска «целостно-образующих факторов», а также «единиц анализа», сохраняющих основные свойства целого (Ландау, 2002).

По мнению Д.Б. Богоявленской (2002), единицей анализа творчества является феномен «ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности», отражающий природу одаренности. Для исследования этого феномена создан соответствующий метод, получивший название «креативного поля».

В работах школы Тихомирова для верификации целостного подхода к изучению мышления были проведены широкомасштабные исследования процессов *целеобразования* и *смыслообразования*, в которых в неразрывном единстве фокусируются когнитивные и аффективные, индивидуальные и социальные аспекты изучаемого явления. Результаты наших исследований позволяют утверждать, что разработанный для этих целей методический аппарат может использоваться для решения многих проблем психологии одаренности.

Рассматривая мотивацию как главную характеристику субъекта деятельности, основным источником его активности, О.К. Тихомиров (1984) уделял особое внимание процессу *принятия задачи* и

формирования *отношения* к ней. В современной психологии одаренности все больше исследователей приходят к выводу, что «ключ» к актуализации способностей кроется в изменении мотивации и отношения субъекта к выполняемой им деятельности. Интересно отметить, что эту точку зрения высказывают и сами одаренные дети. Так, девятилетний вундеркинд отметил, что «творческим» является не задание, предлагаемое учителем, а отношение к нему со стороны выполняющего это задание ученика.

Известно, что инструкции для многих тестов креативности содержат прямое указание на поиск оригинальных ответов. По данным Т.В. Галкиной и Л.Г. Алексеевой (1991), чем выше уровень креативности у детей, тем в меньшей степени влияют на продуктивность их творческой деятельности подобные инструкции. На основе этих результатов В.Н. Дружинин (2007) делает вывод, что для высококреативных людей мотивация творчества стала «внутренней», а ее актуализация не зависит от воздействия со стороны экспериментатора.

С нашей точки зрения, это заключение нуждается в дальнейшей проверке. Поэтому в наших исследованиях мы уделили особое внимание анализу взаимосвязей между имплицитными представлениями о творчестве, тестовыми показателями креативности и результатами ее оценки самим испытуемым, спецификой его отношения к так называемым «творческим заданиям» и субъективной ценностью творчества (Бабаева, Сабадош, Тюктева, 2005).

Важное достижение представителей школы Тихомирова — выявление и изучение особой *структурирующей функции* мотива (Тихомиров и др., 1999). Результаты исследований свидетельствуют, что варьирование мотивационных факторов меняет не только продуктивность, но и структуру мыслительных процессов. Изучение особенностей этих влияний проводилось с помощью анализа динамики целевой структуры процесса решения задач. Эти исследования открывают новые перспективы для изучения актуалгенеза и онтогенеза одаренности. В первую очередь это относится к изучению специфики «зоны ближайшего развития» у одаренных детей. Согласно полученным нами данным, роль изменений, происходящих в результате реализации структурирующей функции мотива, бывает столь высока, что ребенок без всякой «подсказки» со стороны взрослого может самостоятельно обнаружить оригинальный способ решения задачи, сформулировать новую проблему и т.п. Возникшие новообразования могут не только «переноситься» в другие ситуации, но и оказывать влияние на дальнейший процесс развития одаренности.

Поскольку влияние мотивационных факторов может быть как конструктивным, так и деструктивным, мы уделяли особое внимание изучению эмоционально-мотивационных факторов, блокирующих проявление, развитие и реализацию одаренности. Так, были выявлены и проанализированы феномены «невостребованного творчества» и «страха перед творчеством», изучалась также феноменология творческих кризисов у взрослых одаренных людей (Бабаева, 1998; Бабаева, Кононенко, 2004).

Важное направление исследований в школе Тихомирова связано с изучением специфики совместного творчества (Тихомиров и др., 1999). Для психологии одаренности большое значение имеет изучение закономерностей влияния процесса *обмена идеями* на показатели креативности субъекта. Эта актуальная проблематика тесно связана с задачами разработки методов стимуляции творчества, развития творческих способностей, а также с обучением одаренных детей. Она весьма интенсивно исследуется за рубежом, тогда как в нашей стране оказалась мало изученной. Дискуссии связаны в основном с обсуждением преимуществ совместной творческой деятельности по сравнению с индивидуальной. Полученные нами результаты позволили выявить и изучить конкретные психологические механизмы влияния обмена идеями на показатели креативности субъекта: когнитивное обогащение, трансляцию «творческого эмоционального фона», сравнение своих творческих продуктов и возможностей с аналогичными характеристиками партнера. Изучалась также специфика функционирования этих механизмов в зависимости от формы организации процесса обмена идеями (опосредствованной или непосредственной) и содержательных особенностей формулируемых идей. Были получены также новые эмпирические данные об особенностях соотношения *предметных* и *коммуникативных* целей в условиях обмена идеями (Бабаева, Яголковский, 2006).

Разрабатываемая в школе Тихомирова смысловая теория мышления продолжает развиваться и обогащаться. Одно из перспективных, с нашей точки зрения, направлений связано с изучением *социокультурных аспектов* мыслительной деятельности. Развертывание исследований в этой области весьма актуально и для психологии одаренности.

В рамках традиционной (натуралистической) исследовательской парадигмы одаренность понималась как некое психическое свойство индивида. При этом последний, как правило, рассматривался изолированно, вне контекста его взаимодействия с социальной средой и культурой в целом. Осознание ограниченности тако-

го подхода привело к попыткам разработки новой *социокультурной парадигмы* в изучении одаренности (Бабаева, Войскунский, 2003; Стеценко, 1997).

Усиление внимания к социокультурным аспектам одаренности позволяет по-новому взглянуть на накопленные эмпирические результаты. Так, известно, что с возрастом у детей *снижаются* показатели креативности, что, как правило, объясняется негативным влиянием традиционной системы школьного обучения. По мнению большинства исследователей, этот «спад» приходится на период младшего школьного возраста и носит лишь временный характер, что позволяет говорить о так называемой U-образной зависимости показателей креативности от возраста. Отмечается, что конкретная форма этой кривой (смягченная или, напротив, явно выраженная) зависит от характера обучения, а также от некоторых других факторов (Handbook..., 1999).

По мнению В.С. Юркевич (1997), не обремененная грузом знаний и шаблонов креативность маленького ребенка «наивна». По мере накопления им опыта, усвоения различных образцов на смену «инфантильному творчеству» приходит зрелая, «культурная креативность», позволяющая ребенку активно преодолевать сложившиеся стереотипы.

Результаты наших исследований указывают на необходимость различения «когнитивных» и «социальных» стереотипов. В одних случаях сложившиеся стереотипы не позволяют ребенку придумать что-либо оригинальное, а в других «маленький фантазер» вполне сознательно отказывается от своих творческих идей, чтобы получить поощрение от взрослых, демонстрируя при этом хорошее знание социальных норм (Бабаева, 2001).

**Заключение.** Анализ современных тенденций в изучении одаренности позволяет утверждать, что общепсихологический подход, разрабатываемый в школе Тихомирова, весьма плодотворен для решения многих теоретических, эмпирических и прикладных проблем в этой области психологии. В рамках данного подхода в неразрывном единстве рассматриваются проблемы мышления, личностной регуляции и общения. Анализ качественного своеобразия изучаемых явлений предполагает не только оценку их результативной стороны, но и выявление специфики порождающих их процессов и конкретных психологических механизмов. Поэтому использование богатого теоретического и методического задела, созданного школой Тихомирова, позволит преодолеть многие недостатки типичного для психологии одаренности статичного «сегментарного» подхода к изучению этого феномена и будет способствовать созданию новых методов диагностики и развития одаренности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Егорова А.Ю., Кричевец А.Н.* Неравномерность интеллектуального и психомоторного развития одаренных детей // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов: Тезисы докладов. Т. 1. СПб., 2003.

*Бабаева Ю.Д.* Психологический тренинг для выявления одаренности: Методическое пособие. М., 1998.

*Бабаева Ю.Д.* Идеи Л.С. Выготского о динамическом подходе к изучению одаренности и перспективы их развития // Культурно-историческая психология развития: Материалы первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского (Москва, 15—17 ноября 2000 г.) / Под ред. И.А. Петуховой. М., 2001.

*Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.* Одаренный ребенок за компьютером. М., 2003.

*Бабаева Ю.Д., Кононенко А.Ю.* Творческие кризисы: проблемы и перспективы исследования // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. М., 2004.

*Бабаева Ю.Д., Сабодаш П.А., Тютеева Э.Ш.* Роль творчества в системе ценностей современных российских школьников // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследования: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина (Москва, 19—20 сентября 2005 г.) / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная. М., 2005.

*Бабаева Ю.Д., Щербакова О.Ю.* Проблема диагностики интеллектуальной и социальной одаренности // Ежегодник РПО. 1995. Т. 1. Вып. 2.

*Бабаева Ю.Д., Яголковский С.Р.* Динамика проявлений креативности в условиях обмена идеями // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М., 2006.

*Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.

*Выготский Л.С.* Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.

*Галкина Т.В., Алексеева Л.Г.* Диагностика и развитие креативности // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина и В.В. Шадрикова. М., 1991.

*Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д.* Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез при решении задач с неопределенными условиями // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 1.

*Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. СПб., 2007.

*Ландау Э.* Одаренность требует мужества. М., 2002.

*Лейтес Н.С.* Возрастной подход к феноменам детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.

Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996.

Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. М., 2003.

*Стеценко А.П.* Социокультурная парадигма в изучении одаренности: недостающие звенья // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.

*Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.

*Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., 1984.

*Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б.* и др. Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М., 1999.

*Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск; М., 1997.

*Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.

*Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.; Воронеж, 2004.

*Юркевич В.С.* О «наивной» и культурной креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.

*Bohm D.* Wholeness and the implicate order. L., 1980.

*Bohm D.* On creativity / Ed. by L. Nichol. L., 1998.

Handbook of creativity / Ed. by R.J. Sternberg. N.Y., 1999.

*Sternberg R., O'Hara L.* Creativity and intelligence // Handbook of creativity / Ed. by R.J. Sternberg. N.Y., 1999.

*Terrassier J.-C.* Dyssynchrony-uneven development // The psychology of gifted children / Ed. by J. Freeman. Chichester, UK, 1985.

*Winner E.* Gifted children: myths and realities. N.Y., 1996.

*Wollach M.A., Kogan N.A.* A new look at the creativity—intelligence distinction // J. of Personality. 1965. N 33.

*Ziegler A., Raul T.* Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Abilit. Stud. 2000. Vol. 11. N 2.