

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕНТАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

К.п.н., доцент кафедры Психологии и безопасности жизнедеятельности ТТИ ЮФУ И.А. Кибальченко; педагог-психолог МОУ гимназия №2 имени А.П. Чехова г. Таганрога А.А. Астахова

Повышение продуктивности учебно-познавательной деятельности обучающихся субъектов, направленной на развитие актуального опыта, интегрирующего прошлый опыт с новым знанием актуально и на практике, и в науке. В основе познавательного отношения субъекта лежит его потенциал и система наличных психических образований, обеспечивающих его интеллектуальную деятельность и ментальный опыт. В связи с этим одно из приоритетных научных направлений – изучение интеллекта и психологических механизмов интеллектуальной одаренности, что становится (М.А. Холодная, Д.Б. Богоявленская и др.) Для понимания механизмов интеллектуальной одаренности рекомендуется учитывать особенности психологической организации субъекта деятельности, ибо те или иные параметры деятельности производны по отношению к психологическим ресурсам личности. При анализе психологических механизмов интеллектуальной одаренности мы исходили из положения Л. М. Веккера о том, что объяснение природы любого психического явления предполагает необходимость его изучения как с точки зрения совокупности его психических свойств (проявлений соответствующей психической активности в тех или иных конкретных условиях), так и с точки зрения характеристик психического носителя (или их иерархии) этих свойств [1].

Проявлением интеллектуальной одаренности, обнаруживающей себя в экстраординарных интеллектуальных достижениях, в качестве их психического носителя, с учетом исследований М.А. Холодной и собственных наблюдений, выступает индивидуальный познавательный опыт субъекта, а точнее — особенности его состава и строения. Предположение о том, что в основе экстраординарных интеллектуальных достижений лежат специфические формы организации познавательного опыта человека, то есть условия, можно найти сейчас в работах разных авторов (Д.Б. Богоявленская, В.И. Панов и др.).

Поэтому, необходимо создание условий и системы работы с интеллектуально одаренными детьми, ориентированной на максимальное содействие развитию их интеллектуальных возможностей, потенциала в целом, и создание для них режима наибольшего социального благоприятствования. Несомненно, при такой постановке проблемы требует решения вопрос о том, в каком конкретном виде может быть представлен индивидуальный познавательный опыт субъекта. В частности, одной из форм его организации являются когнитивные психические структуры, которые могут быть условно разделены на два типа: 1) как фиксированные формы опыта, для которых характерен горизонтальный принцип формирования (например, перцептивные схемы, фреймы, скрипты, семантические сети, прототипы и т.

п.); 2) как накопленные формы опыта, для которых характерен вертикальный принцип формирования (например, понятийные психические структуры, являющиеся результатом интеграции всех предшествовавших этапов познавательного развития субъекта [4]). Для понимания психологических механизмов интеллектуальной одаренности, по всей вероятности, важен учет когнитивных структур второго типа.

Не меньший интерес исследователей вызывает и такая форма организации индивидуального познавательного опыта, как база знаний субъекта. Особое внимание при этом сосредоточивается на явлении компетентности как условия экстраординарных интеллектуальных достижений реальной жизнедеятельности человека. И когнитивные структуры, и база знаний участвуют в свою очередь в порождении субъективного ментального пространства отражения, которое, также, будучи формой организации индивидуального познавательного опыта, играет, по нашему мнению, ключевую роль в феномене интеллектуальной одаренности.

Что касается основных проявлений интеллектуальной одаренности, то они могут быть представлены, по нашему предположению, на трех основных уровнях, характеризующих разные стороны работы интеллекта: а) уровне интеллектуальных способностей (последние обнаруживают себя в показателях интеллектуальной продуктивности, индивидуального своеобразия интеллектуальной деятельности и креативности); б) уровне интеллектуального контроля (в виде метакогнитивных способностей, связанных с осознанием собственных интеллектуальных качеств и сформированностью регулятивных процессов); в) уровне интеллектуальных критериев (в виде интеллектуальных интенций и репрезентаций субъекта).

Ниже приводится психологическая модель интеллектуальной одаренности (М.А. Холодной), описывающая когнитивное устройство этого психического явления (рис. 1).

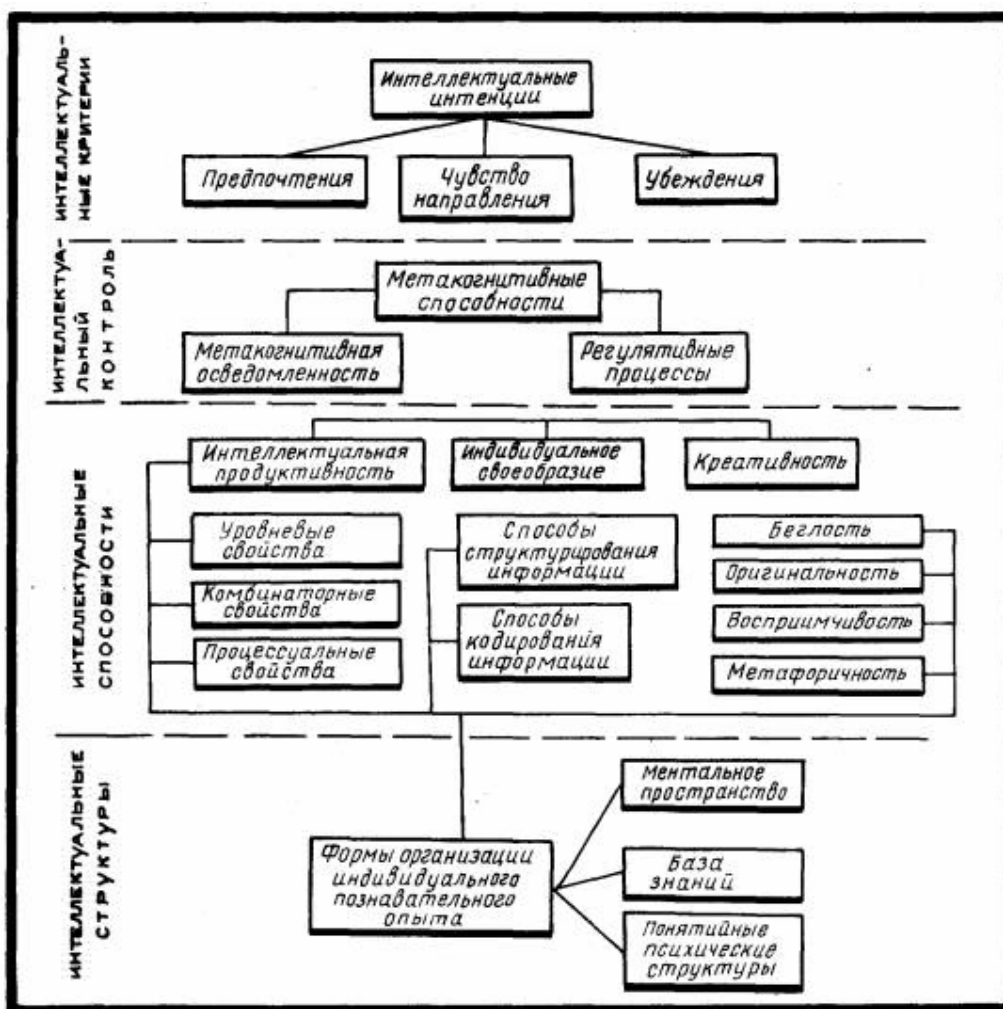


Рис. Психологическая модель интеллектуальной одаренности

Как отмечает М.А. Холодная, интеллектуальная одаренность — весьма сложное по своему “устройству” психическое явление, и представленная психологическая модель в определенной мере избыточна в том смысле, что далеко не всегда в структуре интеллекта одаренного человека полностью и в равной мере представлены все описанные выше составляющие. Кроме того, она и недостаточна с той точки зрения, что в ней не отражены те личностные факторы, которые с несомненностью оказывают влияние на формирование и проявления экстраординарных интеллектуальных возможностей. Тем не менее, эта модель является, на наш взгляд, удобной основой для комплексных прикладных программ с учетом всех четырех уровней “устройства” интеллектуальной одаренности, ориентированных на целенаправленное содействие развитию интеллектуальных возможностей учащихся и основанных на уже существующих разработках зарубежных и отечественных авторов.

В исследованиях Е.Ю. Савина под руководством М.А. Холодной доказано, что основой интеллектуальной одаренности является сформированность понятийного и метакогнитивного форм ментального опыта. То есть начало пути в развитии одаренности – формирование

понятийного и метакогнитивного опыта. При этом как отмечено Л.М. Веккером, М.В. Осориной, М.А. Холодной, когда мы нечто понимаем, мы это словесно определяем, мысленно видим и чувствуем [4. С. 198]. Иначе говоря, создаем схему или образ. В этом заключается объективное бытие актов самосознания, самонаблюдения» [3. С. 46 – 47]. «Сознание и осознание чего-то начинается с образа» [3. С. 228]. Через интенциональность и образ обеспечиваются познавательные механизмы.

Если посмотреть на проблему интеллектуальной одаренности в аспекте образовательных условий, то среди школьных курсов, по своему содержанию направленных на актуализацию у учащихся самых различных образов, отражающих не только представление о внешних объектах, но собственную интенциональность и понятийный опыт, можно выделить курс «Изобразительное искусство». На сегодняшний день курс изобразительного искусства как учебная дисциплина фактически является второстепенным и не находит признания ни среди учителей, ни среди обучающихся. Одной из доминирующих причин данного отношения к урокам изобразительного искусства нам видится приоритетность направлений образовательной системы в целом, где основные ставки делаются на циклы математических и естественнонаучных дисциплин. Однако, взрослые, занимающие такую позицию, не учитывают тот факт, что образ или ментальная репрезентация являются первостепенной основой интеллектуального развития субъекта.

Ментальная репрезентация – это актуальный умственный образ того или иного конкретного события (т.е. субъективная форма «видения» происходящего). Наличие репрезентации – это свидетельство существования особого рода психической реальности, которая хотя и инициируется извне, но зарождается и обеспечивается внутри субъекта. Особенности репрезентации происходящего определяют характер последующей интеллектуальной деятельности, в том числе показатели ее эффективности [4, с.152]. В трудах Л.М. Веккера, М.В. Осориной и других авторов «язык образов», в том числе и рисунки, называют «фигурой речи»; «языком форм»; языком, концептуально уравниваемым с языком словесным (Там же). «На фоне стабильной картины внешнего мира, та зона, куда направляет свою творческую активность ребенок, переживается им как место прорыва в другое пространство, «дыра» в иную реальность» (Там же. С. 119).

Нельзя не согласиться и с утверждением Э. Ханта о том, что индивидуальные различия в репрезентациях не являются случайностями экспериментальных психологических исследований. Они – важные детерминанты естественной умственной компетентности (Hunt, 1983).

О том, как построена репрезентация (индивидуальная умственная "картина события"), можно судить по ряду показателей: 1) особенностям распределения внимания (какие элементы проблемной ситуации воспринимаются как релевантные); 2) объему времени, затраченному на ознакомление с ситуацией; 3) форме субъективного представления ситуации (вербальной или визуальной); 4) характеру задаваемых вопросов (Dodd, White, 1980).

Если использовать школьный курс изобразительного искусства с целью изучения ментальных репрезентаций обучающихся, то мы можем формировать более полный психологический портрет каждого ребенка. Художественный образ – детерминанта потенциала и интенциональности одаренности. Рисунок как продукт творчества обучающегося – это особое пространство личностных смыслов, переживаний, установок, мнений, опыта, добытого и воплощенного им в художественной форме. В процессе рисования обучающийся может вести рефлексивный диалог с собой: отдельные образные элементы произвольно наделяются смыслом, встраиваются в исходную когнитивную структуру рисунка и искажающим ее репрезентацию в ментальном пространстве ребенка. Понимая смысловое содержание которое было заложено изначально, ребенок на его основе выстраивает свое содержание, отличное от исходного. Стимулом для субъективных проекций ментального образа является актуальный умственный образ конкретного элемента и субъективный познавательный опыт ребенка. Поэтому рисунок ребенка можно рассматривать в нескольких аспектах: 1) диагностический материал, 2) средство саморазвития, 3) рефлексивно-инновационное дидактическое средство.

В связи с этим необходимо создать условия, для развития новых возможностей обучающихся с использованием рефлексивно-инновационных методик оценки и самооценки учебно-познавательного опыта. По классификации методов многих авторов (С. Л. Рубинштейна, Г. Пирьова, Б. Г. Ананьева и др.) эти методики относятся к методам внутреннего наблюдения и самонаблюдения. Обратим внимание на герменевтический метод (2 квадрант), включенный в классификацию В.Н. Дружинина. Он претендует на статус общезначимого метода научного исследования, однако основное внимание он обращает на субъективные формы сознания, на то, как субъект воспринимает и осознает смысловые феномены. Причем внимание обращается в основном на истолкование уже добытого, т.е. готового, знания.

Для исследователя, использующего герменевтический метод, важнее всего материал и результат его истолкования (факт).

Так же в принципе очерчивается и зона применимости герменевтики в психологическом исследовании: адекватным объектом ее является творчество (психологический анализ уникальных продуктов творческой деятельности), уникальная психическая индивидуальность человека и его неповторимый и невозпроизводимый жизненный путь.

Иначе говоря, герменевтический метод используется тогда, когда требуется познать уникальный, целостный, неприродный объект (который несет «отпечаток разумности») путем перевода его признаков в термины «внутреннего» языка исследователя и получить в ходе этого перевода его оценку и «переживание понимания» как результат процесса [2]. В этом ключе используют в психодиагностике произведения искусства. О применении к их постижению герменевтического метода говорит Х. Г. Гадамер (Гадамер Х. Г., 1983). В связи с этим разработанные методики являются сочетанием в психологическом измерении следующих методов и

коммуникативного, герменевтического и самонаблюдения. Они объединяют 1, 2, 3 квадранты, на которые делят оси пространство методов (рис. 2).

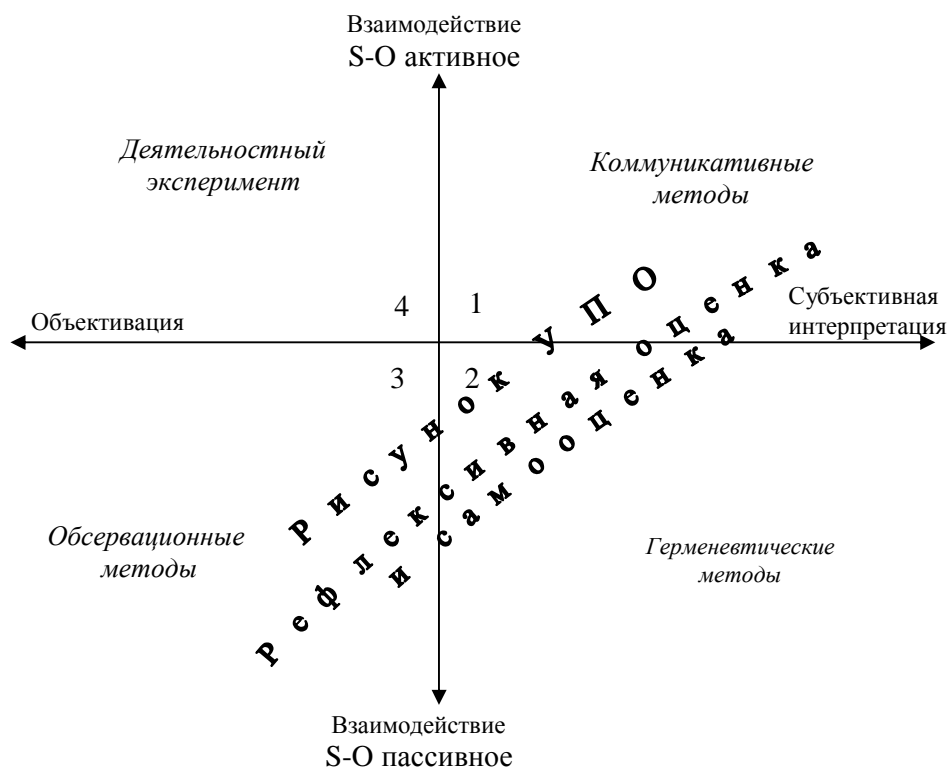


Рис. 2. Методики изучения учебно-познавательного опыта в классификации методов

Такой подход к актуализации ментальных репрезентаций обучающихся позволит создать условие, обеспечивающее возможность использования учеником наиболее значимого учебно-познавательного опыта, полученного в процессе обучения, делая наиболее разнообразной возможность репрезентаций знаний обучающихся и способствуя формированию рефлексивной системы оценки и самооценки в учебной деятельности.

Такой подход способствует реализации инновационных технологий в работе педагогов и психологов по направлению развития интеллектуальной одаренности в условиях образовательной среды.

1. Веккер Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с.

2. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 320 с.

3. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. — М.: Наука, 1997. — 463 с.

4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — 2-е изд., перераб. И доп. — СПб: Питер, 2002. — 272 с.