

УЧИТЕЛЮ ОБ ОДАРЁННЫХ ДЕТЯХ (глазами психолога-консультанта)

Александра Кулемзина,

доцент Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук

Александр Македонский выбрал из всего табуна коня Буцефала, которого его отец Филипп забраковал и посчитал негодным. Плутарх по этому поводу пишет: «Пример этого коня указывает нам на то, что много природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней превращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами». В словах Плутарха отмечена важная роль воспитания в развитии детской одарённости. Известно, что воспитателем Александра Македонского был Аристотель, которого для своего сына выбрал Филипп. Он не ошибся в главном — в воспитателе своего сына.

Педагогическая практика не обеспечена знанием о специфических особенностях одарённости детей, о её структуре и составе, о целях и методах работы с одарёнными детьми, о критериях результативности такой деятельности. Работа педагогов или образовательных учреждений в сфере обучения и воспитания одарённых детей опирается либо на психологическое знание, оторванное от педагогической теории, либо на интуитивное понимание происходящих процессов. Ни то ни другое не спасает практическую педагогику от опасности совершения однотипных ошибок в области воспитания и обучения одарённых детей. Эти ошибки могут приводить или к невротизации личности одарённого ребёнка, или к затуханию одарённости, но обычно случается и то и другое вместе.

Можно проследить несколько областей, в которых совершаются педагогические ошибки при работе с одарёнными детьми. Это своеобразные ловушки — заманчивый, но ложный путь, приводящий в тупик или к гибели.

Ловушка в области интеллектуального воспитания и образования

В дошкольном возрасте это раннее обучение чтению, математике, иностранным языкам, раннее общее интеллектуальное развитие (так называемая знанцевая ориентация). Раннее обучение детей дошкольного и преддошкольного возраста чтению, счёту, иностранными языками, то есть мыслительным операциям со знаками, символами, — особый педагогический психотравмирующий фактор, предрасполагающий к неврозам одарённых детей.

В ситуации информационной перегрузки такого рода за пределами повышается активность левого полушария головного мозга, сменяющаяся его защитным торможением¹. Дети отличаются потерей жизнерадостности, сосредоточенности внимания, отсутствием волевой активности, нарушением волевой регуляции и «феноменом избирательного невнимания», когда дети ведут себя так, как будто не слышат². Из-за подавленной активности левого полушария головного мозга правое компенсаторно перевозбуждается, начинает генерализировать беспокойство, страхи, тревогу. Это приводит к нарушению сна, необоснованным предчувствиям беды, боязливости, суеверным магическим неприятным ощущениям, что в совокупности свидетельствует об астеническом синдроме — первой стадии эмоционально-психического нарушения в развитии личности. Если интеллектуальная нагрузка продолжает оставаться непомерной, разбалансировка в активности полушарий головного мозга сохраняется, но характер межполушарной активности снова меняется на противоположный: теперь левое перевозбуждается под воздействием генерированного правым полушарием беспокойства, навязчивых мыслей, что проявляется в мнительности, патологической рефлексии, невозможности принять решение, неуверенности в себе. При этом ребёнок продолжает справляться с интеллектуальной нагрузкой. Какая знакомая картина! Педагоги и родители пребывают в иллюзии, что знают признаки проявления у детей переутомления от чрезмерной интеллектуальной нагрузки. Первый признак, на который начинают реагировать взрослые, — ребёнок перестал справляться с нагрузкой. Но, как выясняется, резервы детского мозга обширнее, чем резервы детской психики, и рвётся там, где тонко.

Чем больше времени дети дошкольного возраста учатся, тем меньше они играют. В то время как игра — главная форма познания в дошкольном детстве. Игра для детей — уникальный способ научиться тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования и ориентации. В игре дети учатся жить

¹ Павлов И.П. Полн. собр. соч. Т. 3. Кн. 1. М.-Л., 1951.

² Захаров А.И. Устранение нарушений билатеральной регуляции головного мозга посредством гипнотерапии // Вестник гипнотерапии и психотерапии. 1991. 1. С. 64–68.

в символическом мире смыслов и ценностей³. Сознание имеет смысловое строение, а игра и есть та особая рамка деятельности, которая задаёт процесс смыслопорождения. Развитие человека связано именно с этим процессом.

В игре ребёнок выше себя, он совершает прыжок над уровнем своего развития. Игра — мостик между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры для одарённых детей особенно важна⁴. Смысловой, понятийный тип обучения доминирует у одарённого ребёнка, поэтому постижение смыслов через игровую форму приобретает для него ещё большую важность. В отличие от взрослых, для которых естественная среда — язык, для ребёнка таковой является игра.

Вторая функция игры, имеющая значение в контексте образования и воспитания одарённых дошкольников, — это самопознание. Метакогнитивные способности одарённых детей есть предпосылки к интеллектуальной рефлексии, т.е. осознанию собственных интеллектуальных качеств с дальнейшим формированием регулятивных процессов⁵. Это наиболее полно воплощается в режиссёрской игре, так как такой вид игры — самостоятельная детская деятельность, где можно не приспособливаться к ситуации предложенной задачи, а управлять ситуацией, овладеть её содержательными особенностями, будучи автором игры. Это позволяет рассматривать любую ситуацию в целом (интегративные функции) и быть отделённым от неё, анализировать её (дифференциальные функции). Иными словами, иметь особую внутреннюю позицию и возможность развивать её.

³ Frank L. Play in Personality Development. Springfield: I.L., 1982.

⁴ Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969. С. 22–28.

⁵ Кулемзина А.В. Детская одарённость: Психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.

В обоих случаях игра представляет собой попытку ребёнка организовать свой опыт и себя в рамках этого опыта. Главная функция игры в том, чтобы превращать нечто невообразимое в реальной жизни в поддающиеся контролю ситуации⁶. Ребёнок в игре непрерывно открывает для себя заново свои возможности и обязанности, изменения в своих отношениях с миром, пересматривает свой образ Я. В игре дети устремлены к реальности, но свободны от её давления. Поэтому в игре больше всего зреют активность ребёнка, сознание и навыки его творческого отношения к миру.

Таким образом, уделяя достаточное время свободной детской игре, воспитатели тем самым поощряют развитие чувства реальности и воображение (предпосылка к творчеству), произвольность, способность к активной самостоятельной исследовательской деятельности, развитие метакогнитивного контроля, лидерских качеств, позитивной «Я-концепции», понятийного мышления. Кроме того, наблюдения за игрой детей — бесценный диагностический материал, поскольку игра — это символический язык для самовыражения.

Если дети недоигрывают в детстве, то в подростковом возрасте они увязают в компьютерных играх, у них формируются незрелые социальные навыки, они уходят в эскапизм, секты, агрессию, экстремизм.

В школьном возрасте к угасанию одарённости приводят следующие педагогические действия:

- информационные перегрузки;
- недоучёт личностных смыслов и персональных интеллектуальных интересов и потребностей одарённых детей;
- игнорирование интеллектуального кризиса детской одарённости, периодов спада и покоя в интеллектуальной деятельности;
- исходные ошибочные установки на то, что одарённый ребёнок обязан выдать экстраор-

⁶ Freud A., Burlingham D. War and Children. N.Y.: University Intelligence Press, 1944.

динарный интеллектуальный результат. К примеру, в уставе одного лицея для одарённых детей читаем: «Одарённость — способность достигать превосходных результатов, высоких показателей в разных сферах». Понятно, что в соответствии с таким усечённым пониманием детской одарённости (определением, характеризующим скорее одарённость взрослого человека) учитель видит не личность ребёнка, а его искажённую тень, некую функцию, выдающую результат и не имеющую права на ошибку.

Педагогические ошибки в сфере интеллектуального воспитания и образования приводят:

- а) к гиперактивности левого полушария мозга ребёнка с последующим защитным его торможением. Это тип неуверенного в себе, переставшего быть умным, рассеянного, неактивного, но болтливого, суетливого, тревожного ребёнка;
- б) к гиперактивности левого полушария головного мозга ребёнка с последующим торможением и вторичной гиперактивизацией. Это ребёнок рефлексивный, мнительный, неуверенный в себе, перепроверяющий, придумывающий свои правила и ритуалы, со сформированным защитным механизмом по типу интеллектуализации: говорит заумно, придумывает сложные запутанные формулы, схемы, слова.

Таковы два собирательных образа, знакомых каждому педагогу и воспитателю. Это не индивидуальные особенности, это результат педагогических деструкций, к которым могут привести неумелые, неквалифицированные педагогические воздействия.

Ловушки в сфере развития творческой активности детей

К ним относятся:

- прямое развитие креативности посредством специальных упражнений, задач, программ, тренингов;

- ложные профессиональные установки, что одарённый ребёнок это творческий ребёнок;
- понуждение ребёнка к созданию творческих продуктов без учёта того, что в развитии одарённого ребёнка бывают кризисы креативности, спады и периоды покоя, накопления;
- недоучёт личностных смыслов, динамики развития и уникальности в сочетании способностей;
- предъявление стандартов, образцов в творческой деятельности;
- предоставление полной свободы творчества, когда установка «Делай, что хочешь» приводит к тому, что ребёнок теряется сам в себе.

Эти педагогические ошибки способствуют гиперактивизации правого полушария с последующим его запредельным торможением. Это тип ребёнка с ослабленной волевой регуляцией, с компенсаторно-развитой фантазией, фантастическими представлениями, интеллектуальный потенциал сохранён, но мышление вязкое, по касательной или замкнутыми циклами.

Педагогические ловушки в развитии личности одарённого ребёнка

К ним относятся:

- перегрузка учебными и развивающими видами деятельности (кружки, клубы, факультативы), в которых ребёнок — участник деятельности, организованной для него другими;
- отсутствие права выбора;
- скрытые или явные манипуляции одарённостью ребёнка для достижения каких-либо профессиональных целей без учёта кризисов детской одарённости, периодов спада, пауз в развитии;
- сравнение ребёнка с другими детьми или выдвижение разного рода образцов, стандартов личности, характера, поведения, продуктов деятельности;
- недостаток свободы, любви, уважения;
- недоучёт роли уникальности личности в генезе развития одарённости;
- недоверие к жизненному опыту и силам ребёнка;
- оценочные суждения, относящиеся к личности ребёнка, а не к его поступкам;
- принуждение играть роль одарённого ребёнка, соответствовать представлениям взрослых о том, каким ребёнок должен быть.

Драма одарённого ребёнка в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться и, как правило, реально оказываются всего лишь средствами, обслуживающими те или иные потребности окружающих его взрослых — учителей, воспитателей, психологов и родителей. Собственная жизнь ребёнка как таковая становится при этом исключительно «жизнью для...». Так он, становясь всё более благовоспитанным, постепенно лишается своей одарённости, обменивая её на признание, похвалу, заботу, внимание и т.п. Вместе с этим он утрачивает собственную жизнь, свои переживания, свои действия, утрачивает самого себя. Вот та психологическая тюрьма, в которой оказывается большинство одарённых детей. Неудивительно, что в итоге наш так называемый мир взрослых оказывается своего рода сообществом заключённых, отсидевших свой срок и выпущенных на свободу, так точно отмечает Элис Миллер⁷. Заключённых, потерявших собственное Я, добавим мы. Выпущенные из такой темницы бывшие одарённые дети ставшие заурядными взрослыми, не способны не только на акт творчества, но и просто на искреннее и спонтанное проявление чувств. Они способны испытывать лишь такие эмоции, которые позволяет ощущать унаследованная от родителей и учителей внутренняя цензура. Депрессии и душевная опустошённость — расплата за этот самоконтроль. Подлинное Я никак не проявляется, поскольку осталось в неразвитом состоянии.

Да, есть дети, которые полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к ним родителями и учителями, эдакие маленькие взрослые. Они чуткие и внимательные, а поскольку целиком ориентированы на оценку со стороны взрослых, оценку и их деятельности, и их личности, обладают тонкой нервно-

⁷ Миллер Э. Драма одарённого ребёнка и поиск собственного Я. М., 2000.

психической организацией, то ими легко манипулировать. Против манипулирования ребёнок совершенно незащищён. Несостоявшиеся в детстве родители и педагоги реализуют в одарённом ребёнке не его самого, а несостоявшихся себя. Трагизм ситуации в том, что взрослые так же беспомощны. Они, во-первых, не подозревают, что одарённый ребёнок, оказавшийся в сфере их влияния, для них всего лишь компенсация их нереализованных и вытесненных в бессознательное потребностей, а во-вторых, даже осознав это, ничего не могут поделать.

Педагогу нужно очень внимательно приглядеться к своей жизненной истории, иначе трагизм собственного детства он будет переносить на всех детей, оказавшихся в сфере его влияния.

Что произойдёт, если взрослые не помогут ребёнку обрести самого себя? Если они не сумеют распознать и исполнить истинного Его? Если они вольно или невольно попытаются решить с помощью ребёнка или посредством ребёнка свои проблемы и удовлетворить свои потребности? Такие отношения могут быть эмоционально богатыми и прочными, но у этой связи отсутствует главный компонент: она не создаёт условий, в которых ребёнок смог бы выразить свои чувства и ощущения. Он в силу своей одарённости развивает в себе те качества, которые хотят видеть в нём взрослые, ибо только это гарантирует ему их любовь, но потом ему всю жизнь это мешает быть самим собой. В данном случае возрастные потребности не только не интегрируются, а, напротив, игнорируются и вытесняются в бессознательное.

Итак, возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, индивидуальный жизненный опыт, возможность быть субъектом собственной деятельности — вот те опоры, на которых строится полноценная педагогическая поддержка одарённым детям. Все три крупных блока описанных ошибок могут приводить к глобальным последствиям: потере одарённости и невротизации ребёнка.

Педагогические ловушки, вероятно, так заманчивы потому, что под детской одарённостью чаще всего понимается способность выдавать высокий интеллектуальный результат. Эта особая детская способность невольно эксплуатируется. Напомним, однако, что одарённость не сводится ни к особой способности, ни к их сумме, но определяется как системное качество совместно работающих и особым образом структурированных функциональных систем, реализующих психические функции, которые включены в индивидуальную деятельность, имеют индивидуальную меру выраженности, могут проявляться в экстраординарных достижениях, а могут находиться в латентном состоянии⁸. Заключительную фразу определения мы выделим, потому что у одарённого ребёнка есть шанс до поры до времени не выдавать экстраординарных результатов, накопить дары, дать одарённости созреть, побыть просто ребёнком, которому, для того чтобы вырасти в одарённого взрослого, нужны не только факультативы и олимпиады, но гамак и клубника.

Кризисы детской одарённости: рекомендации учителю

Знание о кризисах детской одарённости, причинах их появления, закономерностях протекания и прогнозе развития может быть полезно не только теоретикам, но и практикам — специалистам в области детства. Это позволит эффективно психологически и педагогически поддерживать одарённых детей или хотя бы не допускать ошибок в педагогическом процессе. Эти ошибки, как правило, базируются на трёх мифах. Миф первый — одарённость всегда проявляет себя в творческом продукте. Миф второй — одарённость нужно развивать. Миф третий — современное школьное образование знает, как работать с одарёнными детьми.

⁸ Шадриков В.Д. О содержании понятий способности и одарённость. М.: Педагогика, 1986.

Многие авторы отмечают неравномерную динамику развития детской одарённости⁹. Феномен «исчезновения», «затухания» одарённости давно интересует практиков — психологов и педагогов. Что же делать, чтобы детская одарённость не исчезала? А если она должна исчезнуть, то стоит ли тратить столько средств и сил на специализированное образование? Практики задают вопросы теоретикам, те, в свою очередь, предлагают профилактические или хирургические меры в русле своих концепций, а в случае неудачи ссылаются на то, что «тайна сия велика есть».

Попробуем взглянуть на кризисы детской одарённости в русле системных представлений о ней. Всё многообразие форм исчезновения детской одарённости, описанных в специальной психолого-педагогической литературе, можно свести, в основном, к следующим типам:

1. Утрата творческого потенциала: ребёнок прекращает создавать особые, свойственные его одарённости творческие продукты — назовём это **кризисом креативности**.
2. Снижение интеллектуальной активности ребёнка, проявляющееся в исчезновении интеллектуальной продуктивности, — **кризис интеллектуальности**.
3. Снижение или полная потеря интереса к процессу и результатам своего труда — **кризис мотива достижений**. Это описывается по-разному — или как нарушение волевой регуляции: «мог бы, но не хочу»; или как победа заниженной самооценки: «мог бы, но получился плохо»; или как неадекватная оценка требований социума: «мог бы, но это никому не нужно» и т.д.

Кризис креативности

Высокий творческий потенциал ребёнка частично или полностью утрачивается в силу невозможности предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии одарённости в целом. Очень часто образовательные

или воспитательные так называемые развивающие программы для одарённых детей на самом деле не развивают способности, а эксплуатируют их. Олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции истощают одарённость так же, как её истощают ожидания и надежды взрослых, которым ребёнок пытается соответствовать.

Здесь мы сталкиваемся с парадоксом. С одной стороны, одарённость слишком востребована социумом, с другой — одарённость впадает в кризис невозможности реализоваться, предъявить свои способности (подчёркиваем слово «свои»).

Получается, что общество требует (из лучших, разумеется, побуждений) не столько то, что может делать ребёнок, сколько то, что оно само (общество) хочет, чтобы этот ребёнок делал. «Оправдывай мои ожидания», — говорит общество одарённому ребёнку. В педагогической практике это противоречие встречается нередко: учитель обучает ребёнка не в соответствии с его индивидуальной и уникальной зоной ближайшего развития, а привычно предъявляя всеобщий образец, стандарт, стереотип, то есть те самые ожидания общества.

Симптомы приближения этого типа кризиса видны каждому, кто близок к ребёнку, — учителям и родителям. Перестал писать хорошие сочинения, проиграл первенство по шахматам, на турнире поэтов растерянно молчал — не смог того, что мог раньше. Реакция специалистов в таких случаях однотипна — принимаются экстренные меры по усиленному развитию креативности. Ещё больше тренировок, репетиций, упражнений... Кризис усугубляется. Источник иссякает. Эта практика широко распространена до сих пор, хотя ещё с 1980 года известно, что целенаправленное развитие креативности в специально организованных условиях

⁹ Гильбух Ю.Э. Умственно одарённый ребёнок. Киев, 1993; Лейтес Н.С. Умственные способности. М: Педагогика, 1971.

невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает межличностные конфликты¹⁰.

Обсуждая этот тип кризиса, важно остановиться ещё на одном аспекте проблемы развития творческой активности, а именно на развитии воображения.

Развитие воображения традиционно считается почётной задачей педагогики. При этом воображение, фантазию, креативность, творческий потенциал личности почитают за синонимы, хотя всё это — понятия разных порядков.

Например, фантазия ребёнка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняющая функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности. Тогда, развивая фантазию как защитный механизм личности, мы усугубляем невроз ребёнка, и больше ничего. Таких детей, к сожалению, с каждым годом становится всё больше. Судя по статистике, это относят в разряд дезадаптации, а это, скорее, школьные деструкции.

Для здоровой, но несформировавшейся личности ребёнка целенаправленное развитие фантазии также небезопасно. Т. Рибо сравнивает мечтательность с безволием, а творчество соответствует у него воле, движению: «Всякое изобретение имеет двигательное происхождение», — считает он¹¹.

По нашим данным, творческий акт уходит корнями не столько в воображение и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — независимость, дивергент-

ность — и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт¹². Если ребёнку предоставить возможность накапливать индивидуальный познавательный опыт, а также быть субъектом собственной деятельности, у него есть все шансы этот тип кризиса счастливо миновать.

Кризис интеллектуальности

Этот тип кризиса возникает в случае перегруженности одарённого ребёнка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности, без учёта индивидуальных познавательных потребностей, личностных смыслов. Ещё Л.С. Выготский в качестве предупреждения ошибок такого рода писал: «Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда остаются одинаково приложимыми во все области воспитания», имея в виду, что «воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике»¹³.

Современная педагогика упускает из виду, что возрастные изменения одарённости не просто представляют собой некоторый непрерывный рост интеллекта, но имеют закономерные возрастные и личностные характеристики, обеспечивающие этот рост. Главная опасность заключается в том, что интеллект ребёнка развивается в ущерб его физическому, эмоциональному, личностному развитию. Пример тому — выпускники специализированных физико-математических школ (в их современном возрождающемся варианте). Эти юноши, с IQ выше 150 баллов, могут переводить стихи с испанского на японский, минуя русские понятия, но они не способны вступать в эффективные коммуникации, создавать семьи, нести ответственность. Репертуар их социальных, половых ролей очень инфантилен.

¹⁰ Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–93.

¹¹ Рибо Т. Творческое воображение. СПб.: Эрлих, 1901.

¹² Кулемзина А.В. Детская одарённость: психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.

¹³ Выготский Л.С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка // Вопросы психологии, 1966, № 6.

Доминирование в развитии интеллектуального компонента, усугубляемое специализированным обучением, — это вещь очень коварная, прежде всего потому, что нарушается равномерность развития ребёнка. Позаимствуем у М. Люшера метафору — куб личности, в четырёх углах которого расположены интеллектуально-продуктивная, эмоционально-волевая, физическая и социальная компоненты. Развивая интеллект в ущерб остальным составляющим, мы как бы усиливаем, нагружаем только один угол. Что происходит с кубом? Он деформируется. Так же деформируется и личность ребёнка, если в воспитании одарённых детей пренебрегать физической нагрузкой, социально и эмоционально активной деятельностью. Вот почему в классах, работающих по методическим пособиям В.С. Юркевич и Т.В. Хромовой, проводятся тренинги по выработке «чувства реальности», а мы почти не шутя называем физкультуру самым главным предметом в школах для одарённых детей.

Итак, принцип ответственности за развитие не только одарённости, но одарённого ребёнка в целом с учётом его специфических черт имеет две важные стороны. Во-первых, ответственность перед самим ребёнком за его гармоничное и счастливое будущее. Во-вторых, ответственность перед государством за воспитание полноценного, зрелого гражданина, готового принимать решения, нести ответственность.

Действительно, трудно представить себе, что даже очень одарённый человек, погружённый полностью в свою предметную сферу, был счастлив в этой своей изоляции, ещё труднее представить, что такой человек может принести реальную пользу своей стране.

Кроме того, такой защитный механизм личности, как интеллектуализация, может принимать форму умствования, оригинальничанья. И так же как без специальной диагностики трудно распознать творческое или невротическое начало имеет фантазия ребёнка, трудно определить, действительно ли ребёнок умственно одарён, или его умствования — это психологическая защита, выполняющая регулятивную функцию, которая направлена на устранение тревожности, вызванной неврозом. В последнем случае развивать интеллект, поощрять оригинальность — значит усугублять невроз. Именно поэтому, на наш взгляд, бессмыс-

ленна диагностика одарённости как таковой (строго говоря, детская одарённость не измеряема, но измеряемо поэлементно качественное или количественное своеобразие тех структур, которые её составляют). Важнее диагностировать личность одарённого ребёнка в целом.

Можно использовать в комплексе, например, неадаптированную полную версию Цветового теста М. Люшера с таблицей 4G и «кубом личности», тест рисования дерева К. Коха и некоторые другие проективные методики. Только тогда диагностика сможет выполнять свою прямую функцию — выдавать инструментальную информацию, с учётом которой можно выстраивать индивидуальную программу развития каждого ребёнка. С помощью комплексной диагностики личности ребёнка, а не фрагментарно одной его одарённости можно точно определить специфические черты личности, констатировать возможные зарождающиеся аномалии, характер одарённости, выдать прогноз развития и квалифицированные рекомендации.

Такая диагностика имеет смысл, поскольку одарённость не функционирует сама по себе, она всегда «встроена» в личность. Как точно определил один мальчик: «Я состою не только из химии, но из ног, которые любят футбол, и из желудка, который любит зефир». Таким образом, развитие одарённости — это только одна сторона большой проблемы: развития личности одарённого ребёнка.

Этот вид кризиса так же, как и первый, парадоксально опасен снижением интеллектуальной активности, а в дальнейшем — интеллектуальной продуктивности и может привести к торможению развития одарённости.

Кризис мотива достижений

Этот тип кризиса возникает, если в процессе формирования личности

личностная рефлексия доминирует над интеллектуальной. Это приводит к возникновению негативного «образа Я» и, как следствие, к торможению развития одарённости. Нам представляется, что функцию саморегуляции в системе детской одарённости обеспечивает такое интегративное качество одарённых детей, как рефлексия. Одарённые дети отличаются особенно развитой рефлексией не только от обычных сверстников, но и от неодарённых взрослых¹⁴.

Мы объясняем это тем, что одарённые дети в целом лучше дифференцируют раздражители любой природы (не только перцептивные или семантические, но и социальные), у них лучше развит анализ (в том числе ситуационный).

С шести лет можно выделить развитие и действие как минимум двух видов рефлексии — интеллектуальной и личностной. Первая проявляется на уровне интеллектуального контроля. Она связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств, формированием регулятивных мыслительных процессов и предполагает возможность произвольно управлять своими когнитивными ресурсами. Это проявляется, во-первых, в отслеживании ребёнком хода протекания своей умственной деятельности, в знании своих познавательных качеств, их слабых и сильных сторон, а во-вторых, в обнаружении и использовании приёмов регуляции работы своего интеллекта, смены стратегий переработки информации, стимулировании или сдерживании интеллектуальных операций, предсказании, планировании.

Личность ребёнка находится в становлении. В данном случае мы имеем взаимоотношения развивающейся личности и развивающейся одарённости. Формирующаяся личность вступает в сложные, иногда противо-

речивые отношения с одарённостью ребёнка. Это проявляется в развитии не только интеллектуальной, но и личностной рефлексии. Наши наблюдения показывают, что реакция одарённых детей на собственные слова и поступки часто бывает двойственной. Они как бы смотрят на себя со стороны. Ребёнок говорит и параллельно с этим оценивает, что он говорит, как он говорит и *соответствует ли это* ожиданиям окружающих. Нетрудно догадаться, что речи и поступки одарённых детей, как правило, не соответствуют ожиданиям собеседника, вызывают реакцию непонимания или отторжения.

Совершенно невольно одарённые дети постоянно сравнивают себя с окружающими сверстниками и часто расценивают результаты этого сравнения не в свою пользу. У них формируется комплекс неполноценности: «Я не такой, как все, значит, я хуже».

Всё вышесказанное позволяет нам расценивать интеллектуальную рефлексия как фактор положительной обратной связи, а личностную рефлексия — как фактор отрицательной обратной связи в механизме саморегуляции системы детской одарённости. Может быть, поэтому одарённые дети очень любят, когда их просят: «Расскажи, как ты это придумал». Эти слова включают интеллектуальную рефлексия. И очень не любят, когда их начинают сравнивать с другими детьми.

При этом типе кризиса одарённый ребёнок не захочет, во-первых, соответствовать предъявленным эталонам, во-вторых, выработать свои собственные. Несомненно, развитие личностной рефлексии может осуществляться различными способами. Есть активно используемое в современной практике педагогические концепции, которые интерпретируют развитие рефлексии как приоритетный и позитивный фактор развития личности и мышления. Хотя по экспертным данным, дети,

¹⁴ Лейтес Н.С. Умственные способности. М: Педагогика, 1971; Семёнов И.Н. Возрастные особенности одарённых детей // Инновационная деятельность в образовании. 1994, № 1. С. 56–64.

долго обучающиеся по таким программам, чаще бывают невротизированы, чем ученики обычных школ¹⁵.

Полезные выводы

Детская одарённость будет укрепляться и развиваться, успешно проходить кризисные состояния и обретать новое качество, если сделать акценты на следующих позициях. Во избежание кризиса *первого типа* необходимо предоставлять ребёнку возможность быть субъектом собственной деятельности и развивать его индивидуальный познавательный опыт. Во избежание кризиса *второго типа* следует развивать наряду с интеллектуальной сферой одарённого ребёнка его физическую, эмоционально-волевою, социально-коммуникативную сферы, поскольку законы развития для одарённых и обычных детей принципиально одни и те же.

Во избежание кризиса *третьего типа* важно достигать воспитательными мерами оптимального соотношения личностной и интеллектуальной рефлексии в каждом конкретном случае, с каждым ребёнком.

Кризис, которого не избежать

Мы обсудили кризисы, вызываемые, условно говоря, «экзогенными» причинами — неблагоприятной внешней обстановкой. Кризис как естественная, закономерная, всеобщая форма смены одного стабильного состояния другим характеризует многие психические процессы, в том числе и некоторые периоды развития детской одарённости. Возрастной подростковый кризис одарённых детей всегда сопровождается кризисом одарённости. Это происходит даже в том случае, когда подростковый кризис протекает плавно, незаметно, внешне благополучно. Такой неизбежный кризис в подростковом возрасте приобретает обычно одну из трёх описанных форм. Он проявляется либо раздельно в виде кризиса креативности, интеллектуальности, мотива достижений, либо в их комбинации.

¹⁵ Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–93.

Очень точно подметил это состояние один тринадцатилетний мальчик. Он сказал: «Не трогайте меня, я оуклился». Оукливание сопровождается метаморфозом — глубокими перестройками организационной структуры. Никто не знает, как внутри этой куколки гусеница превращается в бабочку, но известно, что до и после метаморфоза живое существо бывает достаточно адаптивно и мобильно, может перестраиваться, приспосабливаться, выдерживать нагрузки и стресс. В состоянии метаморфоза куколка не может реагировать на воздействия гибко и адекватно. Она либо не реагирует совсем, либо погибает.

Эта натуралистическая метафора очень точно отражает состояние детской одарённости в период подросткового кризиса. Вероятнее всего, в это время она подвергается глубоким перестройкам и формируется во взрослую одарённость. У некоторых детей такой «период молчания» занимает 2–3 месяца, у других — 2–3 года. После этого почти внезапно подросток начинает демонстрировать вполне зрелую одарённость, иногда шокируя окружающих, если они оказались не готовы. Из куколки вылетает бабочка. У некоторых детей такой период молчания затягивается на всю жизнь. Воздействия на гусеницу или куколку оказались столь деструктивными, что она погибла. В случае с насекомым виноватыми оказываются хищники, град или кислотный дождь. А кто виноват в нашем случае? Стоит ли нагружать подростка пятидесятистраничным рефератом по инверсии координатной плоскости, может лучше сходить с ним в поход? Вот для этого и нужны специалисты в области детской одарённости, чтобы они могли дать квалифицированную индивидуальную консультацию — что, сколько, когда и с кем.

Итак, главной остаётся проблема образования для одарённых детей. Каким должно быть образование, чтобы оно развивало личность одарённого ребёнка,

а не некоторые черты его одарённости? Интенсифицируя, ускоряя, усложняя учебные программы, мы забываем базовый принцип построения образовательных программ для одарённых детей — принцип ответственности за их будущее. Плохо совсем не черпать воду из колодца, но ещё хуже вычерпать всё до дна, разрушая родник. В обоих случаях источник не выживет.

Сейчас российская педагогика оказалась в ситуации полной растерянности — нет программ по обучению одарённых детей (таких, чтобы долгосрочно развивали одарённых детей с учётом их психологической специфики); нет программ по педагогическому мониторингу одарённости — методов диагностики, прогностики, развития, поддержки; нет программ работы

с родителями одарённых детей; нет системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с этим контингентом детей; нет программ для высшей педагогической школы; нет такой специальности в тарификации педагогических специальностей — «педагог по работе с одарёнными детьми»; да и науки такой — «педагогика одарённости» — тоже пока нет. И это при том, что, к примеру, в Сибири число одарённых детей в каждом возрасте составляет от 8 до 10%, а это самый высокий показатель на планете.

Вот и кочуют среди специалистов мифы, сутью своей порождая кризисы детской одарённости. То ли это заколдованные круги, то ли лабиринт Минотавра. **НО**

Департамент образования и науки Костромской области
Костромской областной институт повышения квалификации работников образования
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Уважаемые коллеги!

Департамент образования и науки Костромской области проводит 25–27 марта 2009 года межрегиональную научно-практическую конференцию с международным участием

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В РЕАЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Участники конференции: педагоги, психологи и руководители образовательных учреждений субъектов Российской Федерации, научные работники, представители Министерства образования и науки РФ, учителя.

Информационные партнёры конференции: газеты «Первое сентября», «Классное руководство и воспитание школьников», журналы «Народное образование», «Воспитательная работа в школе», «Справочник классного руководителя», «Новые ценности образования».

В программе конференции:

- Школьная реальность и современные концепции деятельности классного руководителя;
- Сферы ответственности классного руководителя в современной школе и видение их различными субъектами школьной реальности.
- Проблема оптимизации управления деятельности классного руководителя в современной школы.

Место проведения конференции: г. Кострома, Костромской институт повышения квалификации работников образования.
