

ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Актуальность проблемы одаренности в настоящее время, прежде всего, связана с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и развитию его способностей нестандартно мыслить.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, по мнению Д.В. Ушакова, составляет одну из главных задач совершенствования системы образования [12;5]. Однако недостаточный психологический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как негативизм или отклонение от нормы. Эксперименты, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к одаренному ребенку, снять барьеры, блокирующие его таланты.

Цель данной статьи – проанализировать некоторые трудности, возникающие при работе с одаренными детьми в условиях современной школы.

Первая трудность, с которой сталкиваются педагоги – неоднозначность самого понятия «одаренность». Опрос, проведенный среди студентов факультета педагогики и методики начального образования КГУ и молодых учителей начальных классов, показал, что большинство респондентов под детской одаренностью понимают успешность в учебе. Таким образом, как отмечает Л.И. Духова, у учителя представление об одаренном ребенке существует лишь на уровне обыденного понимания, сложившегося в обществе, часто отождествляющем его с отличником. А стереотип восприятия отличника предопределяет и поведенческие характеристики: аккуратный, вежливый, добросовестный, выполняет все требования учителя. Однако одаренные дети нередко обладают как раз противоположными поведенческими характеристиками: отсутствием внимания к условиям, независимость суждений, отсутствие любви к порядку, пренебрежение к неинтересным видам деятельности. Все это не вызывает положительных эмоций у учителя. В результате способности ребенка оказываются невостребованными, и он даже может попасть в разряд «плохих» учеников [7; 105]. Все это связано с отсутствием знаний, умений и навыков работы с такими детьми, отсутствием понимания самого феномена «одаренность».

Ряд исследователей рассматривает одаренность как обладание высокими способностями [12; 13]. В толковом словаре Даля "способный" определяется как "годный к чему-либо или склонный, ловкий, пригодный, удобный". Наряду со "способным" используются понятия "способливый" и "способляться". Способливый человек характеризуется как находчивый, изворотливый, умеющий способиться, а способляться, в свою очередь, понимается, как умение сладить, управиться, устроить дело.

Способность – одно из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения. В частности, С.Л. Рубинштейн понимал под способно-

стями «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [14; 540].

Н.А. Толмачева определяет одаренность как «повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых он имеет возможность достигать сверхвысоких успехов в социально значимых видах деятельности и которые тем самым выделяют его среди других представителей данной возрастной или социальной группы» [19]. Однако, по нашему мнению, понятие «одаренности» не тождественно обладанию высокими способностями, т.к. для реализации высоких способностей необходимы мотивация, направленность личности на достижение высоких результатов в определенном виде деятельности, повышенная познавательная потребность. Это мнение разделяет Д.Б. Богоявленская, которая понимает одаренность как системное качество. «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1;5]. Причем Д.Б. Богоявленская рассматривает понятие «система» не как синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т.е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. Такой же подход присутствовал и в исследованиях Б.М. Теплова: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она представляет новое качество» [18; 103].

Вторая трудность при работе с одаренными детьми связана с проблемой выявления одаренности в каждом конкретном случае. Современные методы выявления одаренных детей в основном разворачиваются вокруг понятий «интеллект», «креативность или творческое мышление», «обучаемость». Мощным современным средством, направленным на оценивание интеллекта и креативности, являются тесты. Широкое применение в исследованиях интеллектуально-го развития школьников нашли:

- 1) адаптированный вариант методики Д.Векслера (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC);
 - 2) свободный от влияния культуры невербальный тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена;
 - 3) тест «Структуры интеллекта», разработанный немецким исследователем Р. Амтхауэром;
 - 4) интеллектуальный тест Кеттелла и другие тесты.
- Среди тестов творческого мышления наибольшей популярностью пользуются Миннесотские тесты, разработанные Е.П. Торрансом.

Однако, учителя-предметники нередко отмечают отсутствие тестовых методик, с помощью которых можно было бы оперативно и с высокой степенью надежности выявить способности ребенка вне зависимости от уровня его подготовленности.

В процессе нашей работы был расширен и дополнен психометрический тест, состоящий из че-

тырех фигур. Мы остановились именно на этом тесте, так его показатели в минимальной степени зависят от пола, расы, уровня образованности испытуемого. Мы допустили, что увеличение количества фигур в психометрическом тесте может расширить круг определяемых параметров. Так, введение в тест фигур «звезда» и «полумесяц», может выявить «художественный» тип личности испытуемого, в случае если он отдает предпочтение этим фигурам, и в свою очередь, отвержение этих фигур будет характерным для людей технического склада. Также в тест была введена фигура, состоящая из двух нелогично соединенных кругов. Допускается выбор ее особами, склонных к спонтанным, нелогичным, оригинальным поступкам. В экспериментальном исследовании принимали участие 65 школьников. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе испытуемые размещали фигуры в ряд по степени их предпочтения. Затем экспериментатор давал краткую характеристику испытуемого, исходя из места конкретной фигуры в общем ряду. Затем испытуемый на основе самоанализа соглашался или не соглашался с выводами экспериментатора. Самооценку испытуемый подтверждал фактами своего поведения в конкретных ситуациях. Для увеличения степени достоверности данных эксперимента был использован опросник ММРІ и тест «конструктивный рисунок с помощью геометрических фигур». Среднее совпадение данных самоотчетов и интерпретаций составило 90%, что позволило сделать вывод о целесообразности использования данной методики для психологического тестирования детей различных возрастов и разного уровня подготовленности.

Дальнейшие перспективы исследования заключаются в продолжении поиска и разработки тестовых методик, позволяющих быстро и надежно оценить способности ребенка.

Однако, необходимо отметить, что при использовании тестовых методик диагностики одаренности, нужно осторожно относиться к результатам тестирования. Выявление одаренных детей – не однократное мероприятие, а длительный процесс, т.к. одаренность может развиваться во времени. Выявлением одаренных детей с помощью тестов психодиагностическая работа с ними не заканчивается. Ведь существующие на сегодняшний день тесты не позволяют исчерпывающим образом проанализировать способности человека и предсказать их дальнейшее развитие. Тесты являются очень полезным инструментом, поскольку могут выявить в человеке те возможности, которые иным способом не видны. Однако тот факт, что нам не удалось при помощи существующих тестов найти у ребенка каких-либо высоких способностей, еще не говорит о том, что этих способностей нет или что они не разовьются со временем. Как формулирует этот принцип В.Н. Дружинин, тесты должны применяться по положительному критерию. Диагностика одаренности должна опираться на наблюдения, практический опыт, интуицию учителей, анализ отношений с родителями и сверстниками, что позволит составить целостное представление о ребенке.

Кроме того, не стоит забывать, что основной задачей педагога является гармоничное развитие личности ребенка, а не стимулирование выработки творческого продукта. Олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции истощают одаренность ребенка так же, как истощают ожидания и надежды взрослых, которых ребенок пытается соответствовать. Перестал писать хорошие сочинения, проиграл первенство по шахматам, на турнире поэтов растерянно молчал — не смог того, что мог раньше. По нашим наблюдениям

и по многочисленным литературным данным, реакция специалистов в таких случаях однотипна — принимаются экстренные меры по усилению развития креативности, наращиванию творческой массы. Еще больше тренировок, репетиций, упражнений... Кризис усугубляется. Источник иссякает. Эта практика широко распространена, хотя по данным В.Н. Дружинина и В. Варда [6;85] еще с 1980 г. известно, что целенаправленное развитие креативности в специально организованных условиях невротизирует детей, делает их тревожными, агрессивными, приводит к хроническим психосоматическим заболеваниям, депрессии, перевозбудимости, вызывает внутри- и межличностные конфликты. Одним словом, играет деструктивную роль.

Уделяя особое внимание развитию воображения ребенка как одной из составляющих креативности, следует иметь в виду, что фантазия ребенка может иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной внутренним конфликтом личности. Развивая фантазию как защитный механизм личности, мы только усугубляем невроз ребенка. По мнению А.В. Кулемзиной, для здоровой, но не сформировавшейся личности ребенка целенаправленное развитие фантазии небезопасно [9]. От фантазии до мечтательности один шаг, а от мечтательности — до пассивности. Т. Рибо сравнивает мечтательность с безволием, а творчество соответствует воле, движению. "Всякое изобретение имеет двигательное происхождение", — считает он [13]. Творческий акт уходит своими корнями не столько в воображение, и тем более не в фантазию, сколько, во-первых, в базовые когнитивные стилевые характеристики личности — полнезависимость, дивергентность и др., и, во-вторых, в индивидуальный познавательный опыт ребенка [8]. С богатством и разнообразием этого опыта связана одна из характеристик креативности — гибкость мышления. «Гибкость мышления — способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливая ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию» [15;64]. Очень близким к гибкости мышления является легкость генерирования идей («продуктивность мышления»). Чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них оптимальных, их сопоставления, развития, углубления и т.п. Обилие идей, с одной стороны, является основой, с другой — необходимой предпосылкой к творчеству. Однако основной особенностью мышления творчески одаренного ребенка является оригинальность. Об оригинальности принято судить по продуктам деятельности — характеру и тематике рисунков, сочинений, новизне идей решения задач и т.д. При этом следует различать оригинальность, которая возникает как свойство продукта одаренного, и оригинальность — стремление выделиться, во что бы то ни стало (например, с помощью необычных предметов одежды, пирсинга и др.)

Еще одной проблемой является так называемая «диссинхрония развития», свойственная многим одаренным детям. Диссинхрония заключается в том, что при опережающем развитии отдельных функций одаренные дети в других отношениях ничем не отличаются от своих ровесников и даже иногда уступают им. Распространенным примером диссинхронии является слабое развитие мелкой моторики у некоторых интеллектуально одаренных детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Мелкая моторика, как известно, является важнейшим компонентом развития

письма, то есть условием успешного освоения правописания в младших классах. В результате в младших классах школы некоторые интеллектуально одаренные дети оказываются слабо успевающими, а их особые возможности и потребности — невостребованными. У них теряется учебная мотивация, и может развиться стойкое отвращение к школе. Другим, менее распространенным, но еще более драматичным примером диссинхронии является дислексия у некоторых одаренных детей. Биографические данные донесли до нас сведения о великих людях, страдавших в детстве расстройствами речи: Микеланджело, Р. Бернс, О. Роден, А. Эйнштейн, У. Черчилль. Понятно, что проблемы с речевым развитием сильно затрудняют ребенку возможность учиться со своими сверстниками. Далее включается тот же механизм: низкая успеваемость — потеря учебной мотивации — невостребованность способностей — утрата интереса к школе — уход в свои проблемы. По этому механизму, видимо, и происходит образование случаев так называемой «скрытой одаренности». «Скрытой» называется такая одаренность, которая не проявляется в высокой школьной успеваемости или каких-либо других явных достижениях ребенка или подростка и не является очевидной для тех, кто ребенка окружает — семьи, учителей, сверстников. Более того, дети, обладающие такого рода одаренностью, часто бывают просто неуспевающими. Так, П. Торранс сообщает драматические цифры, согласно которым 30% детей, отчисляемых из школ за неуспеваемость, составляют одаренные. Один из наиболее известных примеров — А. Эйнштейн, в 15 лет, исключенный из гимназии.

Диссинхрония развития доставляет неприятности и тем детям, чья одаренность видна «невоору-

женным глазом». Достаточно общепринятой во всем мире является практика «перепрыгивания» через классы. С одной стороны, такая практика полезна: одаренный ребенок получает адекватную загрузку своих способностей, не скучает на уроках. Однако с другой стороны, такие дети всегда отличаются от своих новых товарищей по классу, они не только менее развиты физически, но и в эмоциональном, личностном, социальном отношении являются также менее зрелыми. Особенно ярко это проявляется у тех вундеркиндов, которые поступают в университеты в возрасте 12 — 15 лет. Будучи уже вполне зрелыми в плане усвоения учебных дисциплин, они часто оказываются исключенными из «неформальной» студенческой жизни.

Потеря мотивации к учебе в школе одаренными детьми может вести к опасным последствиям еще в одном отношении. Одаренные люди, не нашедшие себе полезного применения в обществе, образуют костяк сил, направленных на разрушение общества. Способные дети, не нашедшие себя в школе и не продолжившие образования в вузе, все равно будут искать применение своим большим возможностям, что и приводит к риску асоциального поведения.

В заключение следует подчеркнуть, что работа учителя с одаренными детьми — первичная идентификация, выбор форм обучения, разработка учебных программ, их оценка и индивидуализация — это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей, прежде всего, хороших знаний в области психологии одаренных детей и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими учителями, родителями одаренных.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богоявленская Д.Б.* Одаренность. Рабочая концепция. — М.: 2002.
2. *Гильбух Ю.З.* Внимание: одаренные дети. — М., 1991.
3. *Гильбух Ю.З.* Умственно одаренный ребенок. — Киев, 1993.
4. *Гильманов С.А.* Оригинальность: признак одаренности или способность одаренной личности // Одаренный ребенок. — 2004. — №4.
5. *Дружинин В.Н.* Психодиагностика общих способностей. — М., 1996
6. *Дружинин В.Н., Хазратова Н.В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 4. — С. 83–93
7. *Духова Л.И.* Готовность учителя к работе с одаренными детьми // Одаренный ребенок. — 2004. — №4
8. *Кулемзина А.В.* Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. — Томск, 1999.
9. *Кулемзина А.В.* Три мифа про детскую одаренность. // Одаренный ребенок. — 2002. — №4.

10. *Кульчицкая Е.И.* Психологические вопросы выявления одаренности. — Киев, 1992.
11. *Лейтес Н.С.* Психология одаренности детей и подростков. — М., 1996.
12. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. — М., 2000.
13. *Рибо Т.* Творческое воображение. — Спб., 1901.
14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — Санкт-Петербург, 2001.
15. *Савенков А.И.* Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. — СПб.: Питер, 2004.
16. *Семенов И.Н.* Возрастные особенности одаренных детей // Инновационная деятельность в образовании. — 1994. — № 1. — С. 56–64.
17. *Словарь-справочник по психологической диагностике.* — Киев, 1989.
18. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. — М.: 1961.
19. *Толмачева Н.А.* Одаренность как педагогический и психологический феномен. // Одаренный ребенок. — 2004. — №4.

Подано до редакції 9.09.05.

РЕЗЮМЕ

У статті аналізуються деякі труднощі, що виникають під час роботи з обдарованими дітьми, зіставляються різні визначення поняття «обдарованість», роз-

глядаються шляхи виявлення обдарованості, зокрема, пропонується використовувати розширений і доповнений автором психогіометричний тест.

SUMMARY

The article analyses some possible difficulties occurring while working with gifted children. Different definitions of the notion “gift” are compared. Ways of

examining the gifted children are discussed. The author suggests using the enlarged and extended psychogeometrical test.

