

## **Гл. 4. ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

### ***Обучение одаренных детей в школе***

Любой процесс обучения преследует по крайней мере две цели. С одной стороны, мы даем ребенку совокупность знаний, необходимых ему для ориентации в жизни и профессии, с другой стороны, учим мыслить его самого. Умственное развитие подростка или ребенка идет не только в плане усиления общих интеллектуальных возможностей, но и в плане увеличения компетентности в конкретных областях: математике, гуманитарных науках, искусствах и т.д. Проблема, связанная здесь с одаренными детьми, заключается в их особых потребностях: они могут быстрее и глубже усваивать материал, чем большинство их сверстников; они также нуждаются в несколько иных методах преподавания.

Обычно различают два основных способа, применяемых при обучении одаренных детей: обогащение (enrichment) и ускорение (acceleration).

В условиях обычной школы ускорение принимает форму более раннего поступления ребенка в первый класс и последующего «перепрыгивания» через классы. В результате в 13 – 15 лет подросток может уже оказаться в выпускных классах или посещать университет.

Ускорение имеет как положительные, так и отрицательные черты. С одной стороны, одаренный ребенок получает адекватную своим способностям загрузку и избавляется от утомительной скуки медленного продвижения по материалу, необходимого его менее развитым сверстникам. Некоторые одаренные дети 13 – 15 лет уже способны изучать материал по университетской программе. С другой стороны, однако, большие нагрузки и не соответствующая

возрасту социальная ситуация иногда оказываются слишком трудными для рано развившегося подростка. В 13 – 15 лет многие одаренные дети (особенно мальчики) являются еще социально незрелыми и не могут найти себя в среде семнадцати – восемнадцатилетних студентов. Дополнительной проблемой при ускорении является так называемая “диссинхрония развития”, о которой уже говорилось в главе 1.

Другой метод поддержки обучения одаренных детей – обогащение – чаще всего в нашей стране принимает форму дополнительных занятий в разнообразных кружках (по математике, физике, моделированию и т.д.), секциях, школах специальных дисциплин (музыки, рисования и т.д.). В этих кружках обычно есть возможность индивидуального подхода к ребенку и работы на достаточно сложном уровне, не позволяющем скучать. Таким образом, создается достаточная мотивация и хорошие условия для прогресса одаренного ребенка. Проблема здесь заключается в том, что ребенок, посещающий кружок (или кружки), продолжает заниматься по общеобразовательным предметам по той схеме, которая не соответствует особенностям его интеллекта.

Более систематический и теоретически обоснованный метод обогащения разработан известным специалистом в области психологии одаренности Дж.Рензулли. Этот метод предполагает три уровня. Первый уровень включает занятия по общему ознакомлению с широкими, порой мировоззренческими темами, выходящими за рамки обычной школьной программы. Задача работы в рамках первого уровня, охватывающей всех, а не только особо одаренных детей, заключается в том, чтобы помочь ученикам найти интересующую их область занятий. Второй уровень на-

правлен на развитие когнитивных и эмоциональных процессов. Особенностью метода Рензулли является попытка совместить когнитивное обучение с интересами ребенка, проявившимися на основе занятий первого уровня. Два первых уровня рассчитаны на всех детей, но в ходе этих занятий из общего числа выделяются те, кто может считаться особенно одаренным в каких-либо областях. Эти дети допускаются к третьему, наиболее высокому в системе Рензулли уровню обогащения. Работа в рамках этого третьего уровня предполагает самостоятельные индивидуальные исследования ученика в той области, которая представляет для него наибольший интерес. Тем самым ребенок получает опыт собственно творческой работы: не просто усвоения накопленного людьми знания, но производства своего продукта. Система Рензулли включает, таким образом, не просто методы интеллектуального обогащения учеников, но и методы выявления наиболее одаренных из них на основании самого учебного процесса, а не психологических тестов. Тем самым обеспечивается определенная «демократичность» работы, подчеркиваемая и тем обстоятельством, что два из трех ее уровней предоставляются всем ученикам, а не только избранным. Кроме того, три уровня позволяют включить перед самостоятельной работой очень важный момент формирования интересов.

Довольно неоднозначное отношение встречают специальные школы для одаренных детей и так называемые «однородные классы» (классы, в которых собраны только дети с высоким уровнем умственного развития). Часто считается, что они воспитывают дух элитаризма и неравноправия детей, выделяя из них какую-то часть. Однако очевидны также и сильные стороны этих организационных форм.

Рассмотрим вначале проблему однородных – разнородных классов. Возьмем пример класса, который можно назвать разнородным. В таком классе на примерно 30 учеников приходится в среднем один-два, иногда три ученика, особо одаренных в какой-то области. Первый может иметь особую склонность к естественным наукам, второй – к языкам, третий – к искусству. В другом классе могут быть дети, очень способные к технике, ручным ремеслам, социальным отношениям, спорту и т.д. Все эти высокоодаренные дети и подростки имеют между собой очень значительные различия, которые необходимо оценить самым точным образом. В обычном классе учителю очень трудно работать с каждым из этих детей так, как это надо было бы делать. Он не может и накопить достаточный опыт, поскольку одаренные дети бывают в классе не иначе как исключением. В особенности учителя не имеют представления о совместной работе таких детей. К тому же их особенности таковы, что один учитель не может одновременно удовлетворить запросы одного ребенка, одаренного в науке, другого – очень способного к языкам, третьего – к искусству, технике и т.д. Для того, чтобы разрешить эту образовательную проблему, нужно доверить этих детей специализированным учителям. Эти специалисты будут работать тем более успешно, что должны будут долго иметь дело не просто с отдельными учениками, а с целыми группами, одаренными в определенном отношении, и, следовательно, способными гармонично работать вместе. В таких условиях выражение подлинного интеллектуального потенциала ребенка не будет больше ни подавляться, ни просто терпеться. Оно будет поддерживаться у особо одаренных детей, как это должно обстоять со всеми детьми.

Необходимость также и разнородных групп навязывается самой жизнью и нормами, которые ее определяют. Сегрегативные общества и вторичные формы сегрегации во всех странах привели к конфликтам, непониманию и в конце концов потерпели крах. Одни и те же дети должны входить в разные группы. Даже функциональные группы не обязательно должны быть однородными. Так, взаимное обучение является спонтанным между детьми разного возраста и уровня и должно найти свои организованные педагогические формы. Необходимо сделать общение и взаимодействие возможным для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и развитости. Например, некоторые формы совместного обучения позволяют развивать взаимное обучение путем организации школьных средств массовой информации (газеты, радио), советов учеников, разработки проектов и т.д.

Богатство подлинной системы образования состоит в сопряжении, с одной стороны, индивидуализации и, с другой – коллективной партикуляризации и в сопряжении групп, однородных по вкусам, ритмам и интересам и разнородных объемлющих групп.

Перейдем теперь к обсуждению проблемы специальных школ для одаренных детей. Тонкость состоит в том, что такая школа не обязательно должна быть «однородной». Ее специализация на обучении одаренных детей не предполагает с необходимостью, что подбираются ученики с одинаковым развитием способностей. Среди одаренных детей индивидуальный разброс особенностей еще выше, чем в среднем по популяции. Поэтому в школе, где собраны одаренные дети, будет еще больший разброс в образовательных потребностях, чем в обыкновенной школе. Такая школа должна включать возможность «разных скоростей движе-

ния» внутри себя. Ниже приводится ряд принципов, на которых может основываться деятельность школы для одаренных детей.

*Найти точку роста.* В силу диссинхронии развития одаренность проявляется отнюдь не во всех видах деятельности и не в любых учебных предметах. Более того, она может проявляться в деятельности вне рамок учебного процесса. Для успешной работы с одаренным ребенком школа обязана найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности. Тогда и только тогда у ученика появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха. Проявить свою сильную сторону означает возможность уйти вперед от школьной программы, не ограничиваясь ее рамками. Трудность выполнения этого принципа заключается еще и в том, что точка роста может лежать вне школьной программы, например, в конструировании технических устройств или любительском театре.

*Выявлении индивидуальных особенностей.* Одаренность не лежит на поверхности, она может быть незаметна для “невооруженного глаза”. О методах ее выявления подробно говорилось в главе 3.

*Занятия по индивидуальному расписанию.* Цель поддержания ребенка в его точках роста предполагает возможность индивидуальной скорости продвижения по различным учебным дисциплинам. Ребенок должен иметь возможность заниматься математикой, родным или иностранным языком и т.д. не со своими сверстниками, а с теми детьми, с кем он находится на одном уровне знаний и умений. При этом факт диссинхронии заставляет предпочесть индивидуальное расписание практике “перепрыгивания” через классы: одаренный ребенок это ведь не тот, кто про-

сто опередил свой возраст. Нужно именно индивидуальное расписание при всех организационных сложностях, которое оно несет с собой.

*Малые размеры учебных групп.* Желательно, чтобы учебные группы не превышали 10 человек. Только в этом случае можно достичь подлинно индивидуального подхода и обеспечить индивидуальное расписание ученикам.

*Не торопить учеников.* Не следует форсировать обучения в тех областях, где ученик сталкивается с трудностями. Вспомним, например, что у Пушкина в Царскосельском лицее не все было гладко с математикой. Что было бы, если бы вместо возможности читать и писать стихи, ему нужно было заниматься алгеброй по усиленной программе? Легко предсказать – развилось бы отвращение к учебе, были бы отравлены прекрасные юношеские годы, вероятно, не было бы той гармонической личности, которую мы видим у истоков нашей поэзии.

*Специальная помощь.* Диссинхрония развития в своих наиболее сильных формах может выражаться в специфических нарушениях, свойственных одаренным детям – дисграфии и дислексии. Условием успешной педагогики одаренности является оказание помощи при этих расстройствах. Помощь предполагает как индивидуальные занятия со специалистами, так и специальные средства на занятиях, например, печатание на компьютере вместо письма при дисграфии и чтение текстов ассистентом при выраженной дислексии.

*Готовить личность, а не профессионала.* Чрезмерно ранняя профессионализация ведет к сужению интересов и препятствует формированию полноценной личности. Это в особенности относится к проблеме вундеркиндов, которые, к сожалению, часто “перегорают” до того, как становятся

действительно творческими взрослыми. Дополнительную сложность проблеме вундеркиндов придает тот факт, что выдающиеся достижения детей обеспечиваются другой структурой способностей, чем выдающиеся достижения взрослых. Поэтому определять сферу будущей профессиональной деятельности нужно не очень рано. Известны и случаи очень позднего проявления таланта и нахождения своего призвания (например, Гоген).

*Воспитание лидерских качеств.* Творческая личность характеризуется умением самостоятельно, без оглядки на других выбирать сферу своей деятельности и двигаться вперед. Этому, среди прочего, может способствовать и хорошая разработка учебных программ, предназначенных не только для передачи знаний, но и для выработки “умения мыслить”.

*Учебные программы, открывающие простор для творчества.* Программы для одаренных детей должны открывать возможности для самостоятельной работы и рассмотрения сложных мировоззренческих проблем. Более подробно речь об этом пойдет ниже.

*Организация занятий по типу “свободного класса”.* Этот тип занятий, допустимый при небольших размерах учебных групп, предполагает возможность перемещения учеников по классу во время занятий, образования групп, занятых различными вопросами, и относительно свободный выбор работ детьми. Одаренные дети при правильной организации учебного процесса обладают повышенной познавательной мотивацией, что позволяет отказываться от ограничивающих дисциплинарных мер во время занятий.

*Стиль учителя – совместное творчество с учениками.* Учитель в работе с одаренными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определенную



совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия. Хорошей метафорой для такой работы может служить сократовский образ повивальной бабки: учитель своими вопросами способствует рождению нового знания. Такой подход связан и с тем, что учитель не устанавливает однозначных оценок правильности, эталона идеального ответа. Ученики сами спорят друг с другом и оценивают разные возможности ответов.

*Организация общешкольного учительского семинара.* Семинар позволяет складываться школе как коллективу единомышленников. Среди его задач – обсуждение продвижения каждого ученика по разным дисциплинам, его потенциальных возможностей. Такое обсуждение способствует пониманию учителями интеллекта каждого ученика как многомерного образования. Это особенно важно, поскольку, как показало одно диссертационное исследование, выполненное в Институте психологии РАН под руководством проф. В.Н.Дружинина, учителя склонны оценивать способности своих учеников по одномерной шкале, что не позволяет в достаточной мере воспользоваться принципом индивидуального подхода.

*Подбор учителей.* Подбор учителей должен основываться не только на их компетентности и умении находить подход к ученикам. Как указывалось выше, для формирования творческих возможностей детей особо важно наличие у них образцов творческого поведения значимых взрослых, в том числе учителей. Для формирования творческой личности у ребенка важно общение с творческими взрослыми, независимо от уровня компетентности последних. Следовательно, подбор учителей должен учитывать и фактор личной творческой, яркости кандидата.

*Работа с родителями.* Родителям должна предоставляться небанальная информация об их детях, их сильных и слабых сторонах и перспективах развития.

*Формирования корректных отношений между учениками.* Установка на лидерство и на соревнование не должна переходить в агрессивные формы поведения учеников. Решительное табу должно быть наложено на любую вербальную или физическую агрессию.

*Индивидуальная психологическая помощь.* Даже при самой рациональной организации учебного процесса нельзя исключить возникновение личностных проблем у одаренных учащихся. В этом случае им должна быть оказана помощь профессиональным психологом. Ниже проблема работы школьного психолога с одаренным ребенком будет рассмотрена подробнее.

Нетрудно видеть, что изложенные принципы образуют своего рода программу-максимум, осуществить которую в полном объеме непросто. Однако опыт их применения, например, в Кейдмьюрской международной школе (Шотландия) показывает их большой развивающий эффект. Позитивные результаты могут быть достигнуты уже при частичной реализации этих принципов.

### ***Учебные программы для одаренных детей***

Название данного раздела можно переформулировать так: чем должны отличаться программы для одаренных детей от обычных учебных программ? Кажется, все причастные к образованию люди понимают, что обучению одаренных следует быть особым, отвечать самым существенным потребностям способных детей. Однако немногие знают, как воплотить в жизнь эту идею. Отсюда одна из наблюдающихся тенденций в современных программах для

одаренных – собрать и предложить для изучения множество экзотических предметов, которые не входят в учебный план. Составители таких программ, очевидно, не дают себе труда задуматься, для каких целей это необходимо, каким познавательным и аффективным потребностям одаренных детей они отвечают, каков развивающий потенциал новых предметов.

При разработке учебных программ следует исходить из положений, основанных на общих особенностях одаренных. К общим особенностям относятся: *Способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений.* Такая особенность требует широты тем, перспективы, материала для обобщения. Прекрасную возможность представляет междисциплинарный подход, проблемы, которые изучаются разными науками.

*Потребность сосредоточиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и стремление разобраться в них глубже.* Эти потребности редко удовлетворяются при традиционном обучении, и им надо дать возможность реализоваться в специальных учебных программах через самостоятельную работу, задания открытого типа (то есть такие, которые допускают не один, а много возможных подходов и решений), развитие необходимых исследовательских умений.

*Способность подмечать, обдумывать подмеченное и выдвигать объяснения.* Целенаправленное развитие высших познавательных процессов в специальных учебных программах поднимает эти способности на качественно новый уровень и избавляет от бремени бесконечных повторений очевидного.

*Обеспокоенность, тревожность в связи со своей непохожестью на других детей.* Включение в учебную про-

грамму аффективного компонента дает возможность ребенку лучше понять себя, других, научиться выражать себя и свои переживания и ведет к принятию себя и других.

Исходя из этих особенностей учебные программы для одаренных должны отличаться от обычных по: **содержанию, процессу, требуемому результату и среде обучения**. Конкретно это выражается в том, что следует:

- *вводить в содержание широкие вопросы, темы или проблемы, требующие междисциплинарного подхода в их изучении;*

- *постоянно включать углубленное изучение тех проблем, которые выбраны самими учащимися;*

- *особое внимание уделить развитию умений самостоятельно работать, то есть умений типа “учись учиться”;*

- *ориентироваться в обучении в первую очередь на развитие продуктивного абстрактного мышления и высших умственных процессов;*

- *добиваться насыщенности заданиями открытого типа;*

- *особо выделить развитие исследовательских умений;*

- *помнить о необходимости развития базовых умений и навыков наряду с высшими умственными операциями;*

- *поощрять результаты, которые бросают вызов существующим взглядам и содержат новые идеи;*

- *поощрять использование разнообразных форм предъявления и внедрения в жизнь результатов работы;*

- *поощрять движение к пониманию самих себя, признанию своих способностей, сходства и отличия от других;*

*- оценивать результаты работы на основе конкретных критериев, связанных с конкретной областью интересов.*

При разработке любой программы и отдельного занятия следует постоянно держать в уме то, что развитие способностей идет наиболее эффективно при использовании активных форм обучения – групповых дискуссий, мозгового штурма, ролевой игры, групповых и индивидуальных проектов.

### Как оценить и улучшить свою программу

Оценка развития учащихся и оценка эффективности учебной программы – обязательные компоненты любого обучения. Оценка должна быть неотъемлемой и постоянной частью всего процесса разработки и реализации учебной программы. Каждая ступень этого процесса тщательно анализируется с точки зрения того, какую информацию необходимо собрать, как ее организовать и представить для оценки.

Для чего оценивать программу? Во-первых, в последнее десятилетие значительно облегчилось введение разнообразных инноваций. Освободившись от строгого контроля со стороны отделов образования, многие учителя стали разрабатывать и вводить собственные учебные курсы. Чаще всего такие курсы предлагаются именно для одаренных учащихся. Многие из них содержат массу привлекательных форм занятий, необычные сведения. К сожалению, развивающий эффект от них может быть нулевым – они могут “нагружать” дополнительной информацией и только, так как далеко не все из них построены на основе знаний особенностей одаренных детей и их реальных потребностей. Даже в таких программах учащиеся могут показывать

весьма высокие результаты. Однако педагог обязан постоянно задавать себе вопросы и искать на них как можно более объективный ответ: “Что в программе действительно способствовало выдающимся достижениям? Это действительно заслуга программы или это произошло только потому, что ребенок одарен, а мне хватило здравого смысла не стоять у него на дороге? Что развивает программа в ребенке?”

Во-вторых, чаще всего регулярная оценка помогает понять слабые и сильные стороны программы и улучшить ее. Она может придать учителю недостающую или дополнительную уверенность в правильности избранного пути в обучении.

В-третьих, оценка служит целям индивидуализации обучения – ведь одаренные дети так же отличаются друг от друга, как и остальные их сверстники. Неудовлетворительный отзыв среди положительных может свидетельствовать о том, что учителю не удалось определить какие-то специфические особенности этого ребенка. Ими могут быть: иная сфера интересов, сформировавшаяся склонность к определенным видам работы, свой познавательный стиль, стиль научения, потребность в более широком, глобальном, рассмотрении проблемы и так далее. Иногда такая оценка может помочь выявить до тех пор скрытую или скомпенсированную трудность в учебе, обусловленную дислексией, дисграфией и другими нарушениями в психическом развитии.

Доступ к широкому кругу альтернатив в школьном образовании поднимает множество вопросов, ответ на которые позволяет найти систематическая оценка учебной программы. Как правило, встают и такие вопросы: соответствуют ли те или иные учебники, учебные материалы, педаго-

гические приемы, организация и управление программой поставленным целям.

Следует особо подчеркнуть, что обучение влияет не только на развитие познавательной сферы, и не только эта сфера подлежит оценке. Если, например, одной из задач программы является знакомство учащихся с широким спектром идей, тем, областей, которые не входят в базовый пласт обучения, то необходимо включить вопросы, шкалы для оценки как познавательного, так и аффективного компонента. Последний определяется тем, какие чувства испытывали одаренные дети при работе с предложенным материалом, как он повлиял на них в отношении появления новых планов, замыслов, желания продолжить его изучение самостоятельно. Большую пользу приносит так называемый отсроченный контроль – возможность проследить, как впоследствии (через два-три месяца) повлиял опыт, полученный в этой программе, на планы и проекты учащихся.

Здесь мы приводим один из возможных вариантов формы, помогающей оценить представленность основных компонентов в программах для одаренных детей.

#### ОЦЕНКА КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЛАНА ПРОГРАММЫ

*Оцените представленность каждого компонента в программе баллами от 5 до 1, где 5 соответствует высшей оценке, а 1 – самой низкой. Дайте комментарий или обоснуйте свою оценку.*

1. Концентрация в содержании на понятиях, темах, проблемах

---

---

2. Междисциплинарный или исследовательский подход

---

3. Самостоятельная работа, углубленное изучение темы, работа над проектами

---

4. Обучение исследовательским умениям, умениям творческого и критического мышления; умения работать с литературой

---

5. Более сложный уровень содержания предмета, большая скорость обучения

---

6. Социально-эмоциональное развитие

---

Сами учащиеся способны дать полезную информацию как по общей оценке программы, так и по улучшению ее отдельных элементов. Обращение к ним помогает развитию рефлексии в ситуации реальной жизни и формирует чувство причастности к тому, что происходит в школе. Ниже приводится одна из возможных форм оценки учащимися программы.



## ОЦЕНКА УЧАЩИМИСЯ СВОЕГО УЧАСТИЯ В ПРОГРАММЕ

Укажи, в какой программе ты участвовал/а в этом году

\_\_\_\_\_

1. Нравились ли тебе твои занятия в программе?  
Очень \_\_\_\_ Да \_\_\_\_ Немного \_\_\_\_ Нет \_\_\_\_ Совсем  
нет \_\_\_\_\_

2. Перечисли три особенности программы, которые тебе понравились больше всего в этом году.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

3. Назови то, что тебе не понравилось в программе в этом году.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

4. Как ты думаешь, какая *твоя* работа была лучшей в этой программе в этом году?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Какие улучшения *ты* могла/мог бы внести в свою работу в программе?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Если ты будешь в подобной программе на следующий год, что бы *ты* делал/а по-другому?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Что бы *мы* могли сделать иначе?

---

7. Какую бы оценку по шкале от 1 до 10 (наивысший балл) ты дал/а своей самостоятельной работе. Обведи соответствующий балл:

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Приветствуем дополнительные комментарии!

---

### Индивидуализация обучения одаренных детей

В обществе уже сложилось представление, что такое одаренный ребенок. Оно носит обобщенный характер и довольно часто не содержит индивидуальных характеристик, не говоря уже о том, чтобы учесть целый диапазон казалось бы взаимоисключающих качеств. Такое представление опасно, так как не заставляет пристально всматриваться буквально в каждого ученика. Одаренные дети не похожи друг на друга как по диапазону и своеобразию своих способностей, так и по личностным характеристикам. Эти различия должны быть учтены в учебных программах. В гибкой программе признаются различия в уровне развития познавательных процессов, некоторых умений и навыков, в предпочтении стиля работы. Вот один из опросников, помогающий выявить предпочитаемый стиль в учебной работе.

#### ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ

Опросник для ученика/ученицы

Фамилия \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Дата заполнения \_\_\_\_\_

*Около каждого пункта поставь крестик в той графе, которая лучше всего соответствует твоим предпочтениям в условиях работы. Постарайся объяснить свой*

выбор. Цифры в графах следующие: 1 – очень не нравится; 2 – не нравится; 3- все равно; 4 – нравится; 5 – очень нравится.

<b>Условия работы</b>	1	2	3	4	5	<b>Объяс- ни по- чему</b>
-----------------------	---	---	---	---	---	-----------------------------------

Один/одна  
С друзьями  
В маленькой груп-  
пе  
Долго над чем-то  
работать  
Работать неболь-  
шими периодами  
Дома  
В библиотеке  
В школе

*Идеальный класс для меня*

*Если бы у тебя был выбор, и можно было бы создать идеальную классную комнату, какой бы она была? Напиши, как бы она была организована, какие материалы и оборудование было бы в ней, как бы в ней вели себя люди, каким был бы в ней учитель, какие особые виды учебной работы в ней бы проводились, и т.д.*

---

---

---

---

Со временем и накоплением опыта определение одаренности становится все более широким. Одаренность сей-

час определяется как способность к выдающимся достижениям в *любой социально значимой* сфере человеческой деятельности, а не только в академических областях. Соответственно учителю необходимо помнить об этом широком диапазоне проявления одаренности и стараться создавать условия для ее развития. В том случае, когда у школы нет подходящих условий, задача учителя – организовать поиск того, где и как можно развивать эти способности (дома творчества, станции юных натуралистов и технического творчества, клубы, спортшколы).

Есть категория одаренных детей, находящихся в зоне повышенного риска. Это – высоко одаренные дети. Их выделяют, главным образом, по тестам интеллекта, и они составляют очень малую долю от числа всех детей, однако они существенно отличаются от, скажем так, «нормально одаренных» по многим когнитивным и эмоциональным показателям. Кого относят к высоко одаренным? Обычно речь идет об интеллектуально одаренных детях, коэффициент умственного развития (IQ) которых 160-200 баллов. В некоторых исследованиях предлагается относить к высоко одаренным тех, чей IQ >160-179 баллов, и к исключительно одаренным тех, у кого он – 180 и выше.

Всю эту категорию одаренных детей можно с грустью обозначить как “исключительно” одаренных и в том смысле, что основная проблема этих детей заключается в их “исключении”, неприятии, социальной изоляции их сверстниками и, довольно часто, учителями. Как уже говорилось в Главе 1, при умственном развитии выше 160 разница между высоко одаренными детьми и их сверстниками настолько велика, что это приводит к особым проблемам в развитии, обусловленным социальной изоляцией.

Психологи отмечают также трудности, обусловленные возрастом: взрослый гений подвижен, самостоятелен и может найти соответствующее себе окружение; ребенок зависим и ограничен в своих поисках. При коэффициенте в 180 баллов шестилетний ребенок почти на равных с обычным 11-летним, а в 11 лет – с выпускником школы. Такой ребенок сталкивается с наитруднейшей проблемой – приспособлением к окружению. Исключительно высоко одаренная молодежь находится в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны своих ровесников.

Следует подчеркнуть, что этот риск возникает в том случае, когда реальный уровень способностей высоко одаренных детей не понимается окружающими, и нормальный для них процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе. Наиболее частые особенности таких детей:

- трудности в нахождении близких по духу друзей;
- проблемы участия в играх и развлечениях сверстников;
- проблемы конформности, то есть старание подстроиться под других, казаться такими, как все, отказ от своей индивидуальности;
- трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития;
- очень ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе.

Ряд исследований показал, что учителя очень часто не распознают высоко одаренных учащихся и отрицательно оценивают их способности и достижения. Социальная изоляция таких детей – не следствие эмоциональных нарушений, а результат условий, в которые ставится ребенок при

отсутствии группы, с которой он мог бы общаться. Одаренные дети нуждаются в сверстниках не по возрасту, а по интеллекту. Отсюда при обучении им недостаточно только обогащения, необходимо радикальное ускорение, возможно, в сочетании с несколькими перескакиваниями через класс, распределенными во времени, или же специализированные школы со специальными программами обучения.

### **Завершающий вопрос**

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 и администрации прежде всего хороших знаний в области психологии одаренных детей и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими учителями, с родителями одаренных. Он требует постоянного роста знаний и мастерства учителя, гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и Вашей сильной стороной. *Готовы ли Вы к этому?* Дайте себе честный ответ и на его основе примите решение.

### ***Школьная психологическая служба и одаренные дети***

Работа школьного психолога прежде всего ассоциируется с “трудными” детьми и подростками – теми, кто сам испытывает социальные и психологические трудности в обучении и поведении или создает их окружающим. Реже вспоминают о детях педагогически успешных, но психологически неблагополучных: тревожных, замкнутых, невротизированных и т.д. В последнюю очередь педагоги, школь-

ные администраторы, да и сами школьные психологи, связывают свою профессиональную деятельность с одаренными учениками. К сожалению, обращение к этим детям чаще всего происходит в контексте уже оформившихся, выраженных проблем такого ребенка или подростка. Ниже будет рассмотрено, что сегодня реально может сделать школьный психолог в плане понимания актуальных задач и проблем одаренного ребенка и организации с ним реальной практической работы в различных социально-педагогических ситуациях: при обучении такого ребенка в массовой школе и в образовательном учреждении, ориентированном на работу с одаренными детьми и подростками.

### Ситуация первая: одаренный ребенок в массовой школе

С одаренностью ребенка в школе психолог обычно встречается в двух ситуациях: “благополучная” одаренность и одаренность как проблема ребенка и (или) окружающих его людей. Одаренность может органично вписаться в жизнедеятельность, а может породить множество сложных социально-психологических и внутриличностных противоречий. В первом случае мы говорим о благополучной одаренности, во втором – как о проблеме.

#### **Благополучная одаренность**

Каким предстает школьному психологу “благополучный” одаренный школьник? Он знает на доступном его возрасту уровне о своих особенностях, принимает их в себе, опирается на них в процессе своего развития и самореализации. Качества, данные ему природой, являются предметом его самоуважения, но это не отражается негативным образом на его отношении к людям, ими не обладающими. В своей семье он не стал “белым рыцарем”, но и не создал

своим близким серьезных проблем из-за своей уникальности. Благодаря ли ей или вопреки, но ему удалось построить с людьми – сверстниками, значимыми взрослыми – удовлетворяющие его равноправные отношения. Ему удалось приспособиться к данным ему образовательным возможностям: извлекая из них максимум пользы для себя, он активно продвигается вперед.

Это – портрет, близкий к идеальному, но между тем на практике школьный психолог не так редко сталкивается с ситуацией относительно благополучного развития одаренного ребенка в массовой школе. Такому положению дел ребенок школьного возраста обязан прежде всего своим родителям, выбранному ими стилю воспитания и общения, а также тем взрослым, с которыми его свела судьба в дошкольном детстве. Обязан он и самому себе, свойствам своей нервно-динамической организации, которая дала ему наряду с активностью изначальную организованность психической деятельности, устойчивость к нагрузкам. Часто важным фактором является и его крепкое физическое здоровье.

В чем может заключаться работа школьного психолога в описываемой ситуации? Ее можно охарактеризовать как поддерживающую, гармонизирующую психопрофилактическую работу.

В работе с педагогами и родителями одаренного ребенка можно выделить следующие направления:

1. Контроль за нервно-физической нагрузкой школьника, создаваемой деятельностью и требованиями педагогов и родителей. Одаренные дети часто внешне весьма устойчивы к перегрузкам, и взрослым не просто преодолеть соблазн вложить в ребенка как можно больше информации, навыков, представлений и др. Между тем перегрузки для него так же опасны, как и для любого другого школьника.



2. Консультативная и просветительская работа со взрослыми, имеющая множественные задачи, мы подчеркнем три из них. Во-первых, очень важно следить за тем, чтобы взрослые не “эксплуатировали” способности ребенка в ущерб другим его интересам и возрастным потребностям, не превращали его в узко специализированную высокопроизводительную машину. В этом плане психологу необходимо стоять на страже интересов ребенка как личности, имеющей множество потребностей, соблазнов, решающей разнообразные возрастные и индивидуальные задачи, даже если они мешают развиваться его основному “дару”. Во-вторых, и это перекликается с уже сказанным выше, необходимо ориентировать взрослых на целостное развитие ребенка, в том числе тех сторон его психики, его “Я”, в которых он не проявляет себя ярко. Интересно, что это простое соображение, всегда легко принимается родителями обычного ребенка, но часто вызывает протест и несогласие у взрослых, опекающих одаренного школьника. Наконец, в-третьих, консультативная помощь школьного психолога направлена на выработку педагогами и родителями стиля эффективного общения с одаренным ребенком, адекватной оценки его поступков, понимание его поведенческих проявлений. Это всегда затруднено тем обстоятельством, что взрослые неосознанно сравнивают такого ребенка с его сверстниками, видят его отличия и не всегда способны внутренне согласиться с его правом быть не таким, как все.

3. Методическая помощь педагогам в подготовке и реализации индивидуальной программы обучения одаренного ребенка. Нельзя сказать, что сегодня сам школьный психолог в полной мере оснащен достаточным технологическим знанием об организации процесса образования одаренных детей. Однако его помощь может быть полезной пе-

дагогу. С помощью диагностики и наблюдения за ребенком психолог может выявить наиболее сильные стороны познавательной деятельности школьника, его интересы и тем самым помочь педагогу ориентироваться в выборе материала и отборе его содержания. Психолог может участвовать в выработке общей логики обучения одаренного школьника: последовательности тем, темпе их усложнения и т.д.

*В работе с самим одаренным школьником* могут быть выделены следующие задачи:

1. Консультативная, тренинговая работа с ребенком или подростком, направленная на развитие самосознания, широкого и глубокого понимания своих способностей и возможностей. В данном случае мы хотели бы подчеркнуть важность формирования у одаренного человека ценностного отношения к себе и своему таланту, понимания его социального и личностного ценностного смысла.

2. Обучение социально-психологическим навыкам и умениям установления и поддержания отношений с окружающими, понимания своих чувств и переживаний в общении, конструктивного решения конфликтов. Одаренные дети и подростки чаще, чем другие дети, испытывают социально-психологические трудности в общении, деловом сотрудничестве с людьми, построении близких доверительных отношений. Далеко не всегда у них в должной мере формируются способность к эмпатии, пониманию смысла действий и реакций партнеров по общению, что создает им известные трудности в подростковом и зрелом возрасте. Социально-психологическое обучение, организованное школьным психологом индивидуально с данным школьником или в групповой форме, позволит решить или заблаговременно “снять” эту проблему.

Особое значение работа школьного психолога с “благополучным” одаренным школьником приобретает в том случае, когда он осваивает в один год программу нескольких классов. В этой ситуации ребенок продолжает свое обучение не со сверстниками, а с более старшими школьниками, причем за годы обучения в школе, может несколько раз поменять свой классный коллектив. Социально-психологические проблемы, с которыми он сталкивается при этом, решить полностью, видимо, не суждено ни одному психологу. Это некоторая “особая судьба”, уготованная ему природой и родителями, которая будет к нему тем благосклоннее, чем лучше он будет осознавать то, что с ним происходит и почему. Развитие такой саморефлексии, направленной на принятие своей жизненной ситуации, – важная задача школьного психолога.

### **Одаренность как проблема**

К сожалению, это более распространенный вариант развития способного ребенка в массовой школе. Проявления – симптоматика – этого варианта развития весьма разнообразна. Главная ее особенность состоит в том, что в своем поведении, обучении, внутреннем психологическом состоянии одаренный ребенок приближается к ребенку дезадаптированному. Одаренность принимает вид неуспешности, социальной запущенности, девиантности и т.п. О конкретных проявления мы поговорим чуть ниже.

Прежде всего закономерно возникает вопрос: чья это проблема – одаренность школьника? На практике мы в большинстве случаев начинаем работать с ситуацией, сложившейся вокруг ребенка, в тот момент, когда он уже стал общей проблемой – и своей собственной, и своей семьи, и школы. Но до того момента, когда все взаимодействие вокруг ребенка заплетется в тугую проблемный узел, могут

быть достаточно четко дифференцированы две ситуации: одаренность как проблема самого ребенка и одаренность как проблема окружающих его взрослых.

*Одаренность как проблема ребенка*, естественно, является целостным состоянием его личности, так как проблема не может существовать локально в психическом мире человека, она неизбежно затрагивает все аспекты его бытия. Но при этом проблема может преимущественно локализоваться в одной из следующих сфер: обучении, общении и поведении, внутриличностном состоянии. Когда проблемы одаренного ребенка локализуются преимущественно *в сфере обучения* это может проявляться в низкой учебной мотивации, демонстративном или тревожном игнорировании различных заданий педагога, отсутствии простейших знаний по определенным предметам в сочетании с блестящими успехами по другим. Возможны даже ситуации выраженной школьной неуспешности по основным программным дисциплинам (напомним в данном контексте широко известный пример с Альбертом Эйнштейном).

Причины школьной неуспешности одаренных детей справедливо связываются с той устойчивой фрустрацией, которая формируется педагогической средой общеобразовательной школы на пути реализации их познавательных потребностей и возможностей. Действительно, массовая школа часто тормозит познавательное развитие и самого “обычного” ребенка, в случае же с ребенком очень способным, это “притормаживание”, вступая в конфликт с потребностью школьника в саморазвитии, может приводить к серьезным разрушительным для ребенка последствиям. Но это не единственная возможная причина школьной неуспешности одаренного ребенка. Его обучение по обычной программе, не создающее ему интеллектуальных проблем,

ситуаций преодоления материала и концентрации своих возможностей, может привести к тому, что в начальной школе у него не формируются определенные навыки организации учебной деятельности, не вырабатывается эффективный учебный стиль. В средней школе это может привести к проблемам с подготовкой домашних заданий, выполнением определенных сложных учебных действий. Такие дети, например, могут блестяще справляться с творческой, нестандартной работой, и терпеть фиаско при выполнении рутинных, трудоемких заданий.

*Поведенческие социально-психологические проблемы* одаренных детей проявляются очень часто в хорошо известных школьному психологу формах дезадаптивного поведения, таких как, например, асоциальное, агрессивное поведение. Протест ребенка против сложившейся практики отношения к нему сверстников и взрослых, неудовлетворенность отношениями, длительное подавление его важных потребностей – в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании и др. – могут принимать в поведении формы демонстративной асоциальности, защитной агрессии. Такой школьник ведет себя вызывающе, бурно и недоброжелательно реагирует на действия и оценки окружающих, позволяет себе ненормативные, даже выражено асоциальные поступки: портит вещи, нецензурно бранится, дерется ...

Достаточно часто в школьной практике можно встретить и противоположную социально-психологическую реакцию одаренного ребенка на ситуацию подавления его естественных проявлений и потребностей: уход в себя, в мир своих фантазий и грез, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах. Депрессивное поведение может принимать и демонстративные черты.

Одну из серьезных причин таких социально-психологических проявлений мы уже обозначили: это длительная депривация (подавление, неудовлетворение) со стороны ближайшего социального окружения школьника его важных психологических потребностей. С такой ситуацией подавления, разрушающей нормальные контакты ребенка с миром, ухудшающей его самочувствие, сталкиваются не только одаренные дети. Для них проблема усложняется тем, что их потребности, интересы часто нетривиальны, иногда объективно непонятны окружающим. Часто требуется особая работа школьного психолога по разъяснению педагогам и родителям мотивационно-потребностных особенностей одаренных детей, организации условий для их общения со сверстниками.

Другая причина социально-психологических проблем – несформированность у школьника средств общения. Одаренные дети чаще других сталкиваются с ней. Истоки ее часто лежат в дошкольном прошлом детей, той особой щадящей среде, которую создали для них любящие родители. Отсутствие необходимых средств общения может быть также следствием ситуации обучения школьника с более старшими учениками.

Наконец, о некоторых личностных проблемах, возникающих у одаренных детей. Одаренность – это слово не из детского сознания. Талантливый ребенок осознает скорее не свою одаренность, а свою **отличность** от других. А по действующим в этом мире социально-психологическим закономерностям переживание этой **отличности** самим ребенком и его окружением может перерасти в **отдельность**, **отчужденность** и породить серьезные личностные конфликты. В младшем школьном возрасте такие конфликты находят свое выражение в высокой тревожности, неуверен-

ности детей, невротической и психосоматической симптоматике. В подростковом возрасте, в период знаменитого “кризиса идентичности” осознание своего “Я” как отличного (а, следовательно, для подростка – неадекватного) может привести и к серьезным психическим срывам.

Какие же действия могут быть совершены школьным психологом в описанных выше ситуациях? Несмотря на то, что мы говорим об одаренности как проблеме самого школьника, основное направление работы психолога – с родителями и педагогами. Конкретно это:

1. Просветительская, консультативная работа по принятию взрослыми одаренности ребенка, особенностей его поведения, миропонимания, интересов и склонностей. Уже само понимание взрослым особенностей школьника часто позволяет снять ряд проблем. Так, поведенческая дезадаптация одаренного школьника в форме неугомонности, неусидчивости, расторможенности – следствие его интеллектуальной, познавательной или какой-то другой “недогруженности”. Дав ребенку достаточное количество материала для переработки, педагог снимет эту проблему.

2. Консультативная, методическая работа, направленная на создание для данного ребенка удовлетворяющей его интересы образовательной среды.

3. Консультативная, методическая работа со взрослыми, направленная на организацию социальной жизни одаренного ребенка, расширение и углубление его социального опыта, представлений о мире, лежащем за пределами его собственных познавательных или других интересов. Вместе с классным руководителем психологу часто необходимо продумать ряд шагов, конкретных мероприятий, которые помогли бы школьнику включиться (если он в этом заинтересован) в классный коллектив, систему эмоциональ-

ных отношений со сверстниками. Особая задача – формирование у одноклассников адекватного представления об особенностях одаренного школьника, позитивного их принятия.

Далее – это специальная психологическая работа с самим ребенком, испытывающим различные психологические трудности. Часто не обойтись без глубокой психотерапевтической, психокоррекционной работы, направленной на решение внутренних психологических конфликтов, снятие тревожности, страхов, агрессивных психологических защит. Другое направление работы – социально-психологическое обучение ребенка. Оно направлено на расширение имеющегося в его распоряжении репертуара поведенческих реакций, коррекцию сложившихся форм поведения, осознание ребенком своей позиции в общении. Существенное значение имеет работа по осознанию ребенком своей одаренности, по построению им своей системы отношений с миром и самим собой сквозь призму своих особенностей и возможностей. Частная задача для ряда случаев – восстановление или формирование навыков продуктивной учебной деятельности, режимных моментов жизни.

*Одаренность ребенка как проблема окружающих его взрослых* затрагивает школьного психолога прежде всего с точки зрения педагога, трудностей, возникающих у него во взаимоотношениях и в обучении одаренного школьника. Что может лежать в основе таких трудностей? Выделим три, наиболее распространенные в школьной практике причины. Первая из них связана с психологической неготовностью учителя принять факт одаренности данного школьника. Очевидно, что такая позиция меняет всю систему представлений о ребенке, его реальных возможностях, накладывает отпечаток на восприятие смысла его поступков



и слов, определяет поведение учителя. Для педагога, как и для любого взрослого, принятие факта одаренности ребенка психологически означает признание его первенства в определенной области. Если эта область является для педагога сферой самореализации, признать преимущество ученика особенно трудно. Именно поэтому наибольшие проблемы возникают в средней школе у учеников, обладающих широкой интеллектуальной одаренностью. Кроме того, признание одаренности потребует от учителя определенных профессиональных усилий по созданию ему условий для полноценного развития. Если учитель не уверен в своей педагогической компетентности, он будет неосознанно сопротивляться самой мысли о талантливости ребенка. Итак, в основе описываемой проблемы очень часто лежит личностная и профессиональная неуверенность педагога, низкая самооценка. Соответственно и работа психолога носит в данном случае психотерапевтический, лично ориентированный характер. Она направлена на решение личностных проблем учителя, повышение его профессиональной уверенности, принятие педагогом факта одаренности ученика как творческой профессиональной задачи, решение которой – достойная сфера самореализации. В широком смысле речь идет о формировании позиции Учителя – человека, умеющего находить и развивать дар своих учеников.

Вторая причина – чисто технологическая по своей сути. Проблема в работе с одаренным учеником возникает у педагога, не владеющего арсеналом соответствующих профессиональных средств. При этом учитель вполне может осознавать, что данному ребенку нужен особый подход, но в силу отсутствия такового в его методических рекомендациях, он не предпринимает каких-либо шагов по его самостоятельному созданию. Решение этой проблемы лишь час-

тично лежит в области технологии. Даже если бы таковые существовали в современной отечественной педагогике и психологии, мало просто передать их учителю. Необходимо сформировать профессиональный интерес к их применению. В реальности же перед психологом стоит задача заинтересовать педагога в создании или адаптации такого подхода, его реализации и анализе результатов.

Наконец, третья причина. Она может быть определена следующим образом: “эксплуатация” педагогом одаренности школьника либо из престижных профессиональных соображений, либо в качестве символической компенсации собственных неудач и проблем (“Если я не смог, то пусть хоть он...”). Выше упоминалось о том, к каким пагубным последствиям может привести реализация таких установок в общении и обучении ученика (превращение его в инструмент для поднятия престижа школы, искусственное ограничение его потребностей и интересов, односторонность его жизненного опыта и возможностей). В данном случае требуется работа, направленная на решение личных проблем педагога, которые он проецирует на ученика, а также расширение его представлений об одаренности, методах педагогического развития одаренного ребенка.

В целом мы можем выделить следующие направления работы психолога в массовой школе с одаренными учениками:

**1. Проведение психологической диагностики.** Известно, что педагоги и школьные администраторы традиционно большой интерес проявляют к диагностическим приемам, направленным на выявление одаренных детей. О методах такой диагностики речь шла в предыдущей главе. Задача школьного психолога, кроме проведения самой диагностики, заключается в консультациях педагогов по вопросам

проведения наблюдений над особенностями умственного развития детей. Это займет определенное время, однако в дальнейшем он “пожнет два урожая”: получит информацию о потенциальных возможностях школьников и поможет педагогам перестроить свой взгляд на учащихся. Наиболее важной нам представляется проведение другой диагностики – дифференциальной, направленной на выявление одаренных детей в группе дезадаптированных школьников и оказание им соответствующей специальной помощи.

**2.** Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, имеющее своей целью расширение их представлений о природе и проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей и т.д.

**3.** Создание в школе социально-психологических условий для проявления и развития одаренности школьников. Такие условия могут создаваться как психологом в процессе специальных развивающих, тренинговых занятий и программ, так и педагогическим коллективом. В этом случае психолог ведет консультативную работу с педагогами, оказывая им помощь в разработке и анализе индивидуальных программ обучения одаренных школьников.

**4.** Оказание психологической помощи одаренным детям и их педагогам в решении возникающих у них проблем.

**5.** Формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности: одаренность – это уникальное целостное состояние личности ребенка, это большая индивидуальная и социальная ценность, она нуждается в выявлении и поддержке, но не должна использоваться как средство обеспечения престижа школы.

## Ситуация вторая: одаренный ребенок в специализированной школе

Рассмотрим возможные направления работы школьного психолога в образовательном учреждении, специализирующемся на обучении и психологическом развитии одаренных детей и подростков. *В работе со школьниками* наибольшее значение, с нашей точки зрения, имеют следующие направления психологической деятельности:

1. Помощь школьникам в социально-психологической адаптации. Обучаясь в специальных заведениях, общаясь в своей культурной среде, одаренные дети нередко испытывают трудности в общении, построении взаимоотношений, организации формального социального взаимодействия за рамками такой среды. В задачи психолога должна входить работа, направленная на расширение социального опыта школьников, осознание особенностей различных форм социальных контактов, расширение репертуара их социального поведения. В работе с подростками важное значение приобретает работа, направленная на формирование адекватных отношений с противоположным полом.

2. Организация в школе психологической среды, поддерживающей и развивающей идею уникальности каждого школьника, ценности и значимости его способностей и возможностей. Именно такая психологическая обстановка, в противовес конкуренции, самоутверждению за счет других, позволит максимально раскрыть потенциал каждого ученика.

3. Организация специальных условий для всестороннего, целостного психологического развития школьников. Выше мы уже говорили о необходимости развивать все стороны психического мира, личности одаренных учеников, не

превращая их в стартовую площадку, “материальную базу” для развития пусть уникальной, но лишь отдельной грани его индивидуальности.

4. Оказание школьникам методической, технологической помощи в развитии различных психологических особенностей и свойств, совершенствовании своих способностей. Психолог может оказать школьникам серьезную помощь в выработке навыков саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания. В подростковом возрасте практически все школьники испытывают интерес к анализу и развитию самих себя, у одаренных детей такие потребности часто особенно выражены.

5. Психопрофилактическая работа. В учреждениях, ориентированных на обучение одаренных детей, особенно важно следить за соблюдением педагогами, школьной администрацией, родителями некоторых психофизических возрастных норм, не допускать значительной интеллектуальной, информационной, физиологической перегрузки школьников.

В работе с педагогическим коллективом и школьной администрацией наиболее важным представляется:

1. Оказание психологической профессиональной и личностной поддержки педагогов, помощь в формировании устойчивой самооценки, выработке позиции Учителя, Мастера. Это важно, конечно, и просто из тех соображений, что развить одаренность ученика способен только уверенный в себе, лично целостный (психологи иногда говорят – “проработанный”) педагог. Но работа такого типа важна и по другой причине – с точки зрения перспектив личностного развития и профессионального роста самого педагога, работающего с одаренными учениками. Так же как школьник не должен превращаться по воле воспитывающих и

обучающих его взрослых в живого носителя своего таланта, так и педагог не может рассматриваться как средство его развития. Удовлетворенность педагога своим трудом, ощущение собственно значимости – несомненная социальная ценность и объект профессиональных забот школьного психолога.

2. Оказание педагогическому коллективу школы методической помощи в построении психологически адекватных программ обучения, воспитания и развития одаренных детей на различных этапах обучения. Школьный психолог может выступать и как эксперт в оценке используемых педагогом программ (их содержательных и методических аспектов) с точки зрения их соответствия возрастным и индивидуальным особенностям школьников, и как соразработчик новых педагогических подходов.

3. Формирование в образовательном учреждении определенного социально-психологического климата, построенного на взаимном уважении, сотрудничестве педагогического и ученического коллектива, ценностном отношении к одаренности одних и сподвижничеству других, творческом, новаторском подходе к учебно-воспитательному процессу.

### ***Работа с одаренными детьми вне школы***

Ниже будет описано несколько форм обучения, которые не требуют кардинальных изменений образовательной системы и больших финансовых затрат, но зарекомендовали себя как весьма эффективные. К ним относятся менторство и библиотерапия.

*Менторство.* В небольших городках и поселках, не говоря уже о крупных городах, можно найти людей, профессиональный и жизненный опыт которых неоценим в обучении одаренных. В нашей стране их обычно называют

Учителями с большой буквы. По сути – это менторы. Согласно толковым словарям, ментор – советчик, руководитель, наставник юношества. Обширные и глубокие познания менторов в конкретной сфере деятельности, свободная ориентация в ее организационных структурах – “коридорах власти” – могут стать действенным стимулом и поддержкой развития одаренных детей. Исследования показали, что те из одаренных, кто работал с менторами, достигали больше, чем их столь же способные сверстники, у которых не было менторов. Как выяснилось, сотрудничество с ментором – лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) ребенка или другие традиционно используемые критерии. Исследователь одаренности Бенджамин Блум (1985 г.) пишет, что в биографиях выдающихся личностей часто подчеркивается роль ментора в их развитии. Было отмечено, что многие лауреаты Нобелевской премии выбирали себе менторов, которые впоследствии сами получали эту премию. П.Торренс характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения одаренных.

Почему так высока эффективность менторства? Дело в том, что учитель не в состоянии быть всем для каждого ученика. Природа и разносторонность интересов одаренных детей требует выхода за пределы школьной программы и школы. Ментор вносит глубину и сложность в содержание интересующего одаренного ученика предмета, которых обычно трудно достичь в школе, особенно, если это не специализированная школа. Отличительной чертой менторства является то, что длительная совместная работа над интересующей ментора и одаренного ребенка проблемой ведет к передаче продуктивных способов “думания”: подходов к

постановке и решению проблем, к стимуляции выработки собственного взгляда на предмет и в целом на жизнь.

Менторы могут: 1) привлекаться к работе с группой или отдельными одаренными детьми время от времени, для того чтобы расширить их знания об окружающем мире профессий, специальностей и видах деятельности; 2) работать с малой группой или одним одаренным ребенком над проектом на протяжении довольно длительного времени; 3) достигать уровня классического понимания этого термина – наставник, личный учитель, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, и тот, кто оказывает влияние на всю его жизнь. Сейчас ставится вопрос о формировании системы менторов на протяжении жизни одаренной личности как основы ее самореализации.

Особую ценность представляет менторство для одаренных девочек, так как они больше, чем мальчики, нуждаются в ролевых моделях для стимуляции достижений в силу специфики их социализации. Ментор помогает им в выборе профессии, особенно нетрадиционной, поддерживает высокий уровень притязаний. Менторство обеспечивает наилучший переход от обучения к профессиональной деятельности и продвижению в ней. Хороший ментор делится профессиональными секретами, вводит в мир деловых/научных связей и защищает от дискриминации по половому признаку.

*Проблемы подбора ментора и их решение.* Есть несколько факторов, которые вносят трудности в подбор менторов для учащихся. Во-первых, пару “ментор – одаренный” невозможно составить чисто административно. Во-вторых, специалисты в своей области далеко не всегда умеют устанавливать хорошие взаимоотношения с детьми и подростками.



Первая трудность снимается через организацию подбора менторов. Он идет как бы с двух сторон: а) возможный ментор высказывает интерес к работе со школьниками; б) учитель начинает поиск ментора в ответ на выраженный интерес ребенка к проблеме, теме, области науки или техники; в) при встрече специалиста с группой учащихся или классом кто-то из детей проявляет желание продолжить изучение обсужденной темы. Очевидно, что реализация менторства требует времени и кропотливых усилий по накоплению банка данных о возможных менторах, а также по подготовке их к будущему сотрудничеству – ведь большинство из них не имеет педагогического опыта.

При подборе ментора полезно обратить внимание на личностные качества, которые способствуют наилучшему сотрудничеству с одаренными: высокая степень заинтересованности в выполнении функций ментора; компетентность в своей области; любовь к молодежи; гибкость; чувство юмора; умение слушать; энтузиазм по отношению к своей области деятельности, “влюбленность” в свою работу. От ментора необходимо узнать мотивы, по которым он хочет быть ментором, ожидания, связанные с этой деятельностью.

При подготовке ментора чрезвычайно важно настроить его на то, что ментор *не* делает работу за своих подопечных, но и не заставляет их разрабатывать свою мысль или проблему. Форму взаимодействия ментора и одаренного ребенка можно назвать бескорыстным сотрудничеством. Ментор помогает одаренному выявить и развить собственные идеи. Следует отметить, что менторство как форму обучения одаренных лучше всего применять начиная с седьмого-восьмого класса.

Менторство направлено в первую очередь на развитие познавательных интересов и лишь отчасти на удовле-

творение аффективных потребностей. Одаренные нуждаются в эмоциональной, личностной поддержке. Им необходимо помогать в понимании и принятии себя, в узнавании, в чем они похожи и в чем отличаются от других. Они так же, как и остальные учащиеся, могут испытывать трудности в выборе профессии, поэтому важно расширять их знания о мире профессий, о том, какие способности могут воплотиться в жизнь через ту или иную специальность.

Одним из успешных, не требующих больших материальных затрат методов решения таких проблем является *библиотерапия* – лечение книгой. Давно признано, что книги являются ценным и эффективным средством помощи детям и взрослым в решении личностных проблем, а также проблем, связанных с учебой; средством развития умений, необходимых для достижения успеха в жизни. Книги помогают в развитии положительной я-концепции. Их благотворное влияние объясняется тем, что при надлежащем использовании они могут изменять ценностные ориентации, способы толкования жизненных событий и межличностных взаимоотношений.

Как все дети, одаренные сталкиваются с целым рядом жизненных трудностей, плюс к этому испытывают некоторые только им свойственные проблемы. Среди этих проблем такие, как непонимание их сверстниками, учителями, родителями; трудности в постановке целей в обучении и в выборе профессии. Если эти трудности не разрешаются, то появляется чувство собственной ненужности, формируется отрицательная Я-концепция, обостряются взаимоотношения с окружающими, исчезают достижения в учебе.

Библиотерапия особенно эффективна в работе с одаренными благодаря тому, что: 1) они рано начинают читать и интересуются книгами; 2) книги предоставляют возмож-

ность общаться с талантливыми людьми всех времен и народов, прошедшими и преодолевшими подобные проблемы. В романах и пьесах, биографиях и автобиографиях, поэмах и дневниках одаренный ребенок может найти ключ к лучшему пониманию того, что происходит с ним и миром. Через отождествление себя с героями, сталкивающимися со знакомыми конфликтами, мучающимися теми же вопросами, одаренные находят пути разрешения своих проблем.

Учитель является важным звеном в программе библиотерапии. Первым шагом в воплощении программы становится определение проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети. В этом помогут наблюдения, беседы с ребенком и с его родителями. Следующий шаг – консультации учителя со школьным библиотекарем или контакты с детской библиотекой, для того чтобы выбрать подходящие книги. Со временем учитель накопит достаточно много информации о книгах и описываемых в них проблемах.

Библиотерапию в классе можно использовать в зависимости от потребностей класса и/или отдельных учащихся. Например, это может быть проблема всего класса – скука на каких-то уроках из-за учебной программы, не учитывающей особенности конкретной аудитории; проблема отдельной ученицы или ученика – например, трудности взаимоотношений с одноклассниками более старшего возраста при “перепрыгивании” через класс; личностные трудности – например, в развитии положительного самовосприятия. Успешная библиотерапия требует: 1) прочтения специально подобранной книги, отражающей в той или иной мере аналогичную проблему; 2) последующего обсуждения прочитанного. Чтение книги без обсуждения может не привести к желаемому результату. Важно, чтобы одаренный принял участие в обсуждении прочитанного, имел возможность вы-

сказаться. В зависимости от проблемы обсуждение может быть проведено во всем классе, в малых группах, только с одним человеком. В дополнение к обсуждению, основываясь на книге, можно использовать ролевые игры, драматизацию, поиск новых вариантов решения проблем.

Необходимо помнить и выполнять несколько положений, связанных с использованием библиотерапии:

самой учительнице или учителю следует читать как можно больше – согласно данным исследований, желание и интерес к чтению детской литературы – основа успеха этой формы работы; просите информировать Вас о всех новых книгах по мере их поступления в библиотеку или в продажу;

книги должны быть легко доступными для учащихся, и у них должно быть достаточно времени для чтения с удовольствием;

предлагаемые книги обязательно должны соответствовать уровню развития одаренного ребенка, то есть быть не ниже его;

обсуждения, следующие за прочтением книги, должны быть сосредоточены не на учителе, но на детях – они должны быть активными участниками обсуждения.

Библиотерапия не может решить все проблемы, с которыми встречаются одаренные дети, однако при хорошей организации она предлагает богатые возможности для решения многих существующих трудностей и предотвращения будущих.

### ***Правила для руководства ума***

Способности детей, в том числе самые выдающиеся, не являются чем-то раз навсегда данным. Люди могут научиться лучше или хуже употреблять свои способности.

Наиболее крупные интеллектуальные достижения в истории совершаются людьми, которые сумели при помощи большой работы правильно “направить” свой ум. Так, великий французский философ, математик и естествоиспытатель Р.Декарт писал, что своими выдающимися достижениями он обязан не столько свойствам своего ума или памяти (со всей скромностью Р.Декарт признавал, что он в этом отношении уступает “некоторым другим”), а счастливому случаю и своим “правилам для руководства ума”. Речь идет об определенном подходе к своей умственной работе и мировоззрению, которое позволяет нам более или менее эффективно распорядиться своим интеллектом. Психологические исследования позволили выявить условия, в которых эффективность применения способностей возрастает.

Важнейшим условиям плодотворной умственной работы как ребенка, так и взрослого является вера в себя и в свои возможности. В сфере науки известен так называемый “закон накапливаемых преимуществ”, который состоит в том, что продуктивность ученого возрастает после того, как он совершает открытия, высоко оцениваемые научным сообществом. Предполагаемый механизм действия этого закона состоит в том, что высокая оценка научного сообщества поднимает уверенность ученого в своих силах, что ведет к дальнейшему росту его продуктивности. Действие аналогичного механизма в отношении детей еще более выражено: плохие отметки, неодобрение учителя, родителей, одноклассников заставляет сомневаться в своих силах, снижает эффективность занятий. Напротив, даже частный успех может заставить ребенка поверить в свои силы и обрести творческие способности.

Психологи различают мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи. При наличии мотива достиже-

ния ученик нацелен на результат, стремится к нему, готов для этого на определенный интеллектуальный риск. Такая мотивация очень плодотворна для творческого развития. В случае мотива избегания неудачи, наоборот, ребенок не столько стремится достичь цели, сколько боится ее не достичь, получить неодобрение учителя или подвергнуться на смешкам товарищей. Этот тип мотивации неблагоприятен, поскольку он приводит ребенка к отказу от творческого риска. Представим, например, что при изучении

Задача учителя заключается в том, чтобы поддерживать мотивацию достижения учеников, их готовность идти на творческий риск. Он должен делать акцент на поощрении, а не на наказании.

Психологическая наука только в последнее время подошла к пониманию того, насколько чувствительны дети к поощрению или осмеянию их интеллектуальных и творческих начинаний, и как отношение других людей сказывается на развитии способностей ребенка. Причем оптимальной здесь является “золотая середина”: необходима поддержка самостоятельного мышления ребенка, но не стоит и формировать у него слишком высокие притязания, объявляя “гениальным” любое его произведение, что иногда делают некоторые родители. Учитель, как правило, сталкивается с ребенком, у которого уже выработаны семьей некоторые способы поддержания самооценки. Поэтому для содействия интеллектуальному и творческому развитию ребенка часто может быть очень важной коррекция этих установок, в чем большую помощь может оказать школьный психолог.

В одном исследовании американских авторов утверждается, что дети могут иметь два типа представлений о природе умственных способностей. Один тип предполагает, что ум есть данная от природы способность, которой может

быть у человека либо много, либо мало. Дети, имеющие такие представления, не склонны к творческому экспериментированию, поскольку интерпретируют неудачи как отрицательную оценку своих умственных способностей. Второй тип представлений рассматривает ум, как то, что может быть развито, а также то, что состоит из нескольких различных способностей. Дети с таким типом представлений легче осознают, что неудачи того или иного их интеллектуального начинания не ставят под сомнения ценность их умственных способностей, а скорее позволяют учиться выбирать правильную стратегию. Задача учителей и родителей состоит в том, чтобы поддерживать второй тип представлений, который не только ближе к истине, но и способствует большей творческой активности учеников.

Вера учителя в способности ученика может передаваться тому без сознательного желания учителя, по косвенным признакам. В одном известном американском эксперименте школьным учителям было сказано, что некоторые ученики их класса, по совершенно точным данным психологических обследований, в следующем году проявят очень хорошие способности. В действительности же эти ученики были названы в случайном порядке. Результатом исследования было открытие “эффекта Пигмалеона” – дети, от которых учителя ожидали лучших результатов, действительно занимались лучше и показывали объективно лучшие результаты, чем другие.

Любой процесс обучения преследует по крайней мере две цели. С одной стороны, мы даем ребенку совокупность знаний, необходимых ему для ориентации в жизни и профессии, с другой стороны, учим мыслить самого. Процессы мышления связаны со способностью применения знаний в новых ситуациях, а также с приобретением этих

знаний. Многократно отмечалось, что в мышлении постановка хорошей проблемы часто оказывается более трудной, чем решение этой проблемы. Приходится также констатировать, что обучение постановке проблем порой также труднее, чем обучение их решению. В этом плане особое внимание следует обратить на то, как поддерживать и развивать в ребенке его собственную активность, связанную с задаванием вопросов. Американские ученые В.Вильямс и Р.Стернберг разработали схему, которая позволяет оценить степень продуктивности реакции взрослого на вопросы ребенка. Они предлагают представить, что ребенок посмотрел фильм или прочитал книгу о Нидерландах и задает вам вопрос: “Почему люди в Нидерландах такие высокие?” В.Вильямс и Р.Стернберг различают 7 уровней ответа взрослым на вопрос, причем чем выше уровень, тем больше ответ содействует умственному развитию ребенка. Уровень не зависит от степени знания взрослым соответствующей области, он отражает аспект интеллектуального взаимодействия.

Первый уровень, связанный с отвержением вопроса, состоит в ответах типа “Не задавай глупых вопросов!”, “Не отвлекай меня!”, “Тебе еще рано это знать!”, “Мы будем проходить это позже”. Постоянные ответы такого типа отучают детей задавать вопросы.

Второй уровень – это просто повторения вопроса. Например, “Потому что они голландцы, а голландцы очень высокие” или “Они много растут”. Такой ответ формально снимает вопрос, однако приучает ребенка поверхностно относиться к размышлению.

Третий уровень заключается в прямом ответе или отказе со ссылкой на незнание. Ответы этого уровня: “У них такая генетика”, “Они много едят мяса”, “Я не знаю”.



Эти ответы снабжают ребенка новой информацией. Если они еще включают одобрение типа “Это хороший вопрос”, то способствуют дальнейшему задаванию вопросов со стороны ребенка. Однако такого рода ответ не учит ребенка собственно размышлению.

Четвертый уровень состоит в том, что взрослый предлагает обратиться к источнику знания: “Давай посмотрим в энциклопедии”. Этот тип ответов учит ребенка, что знание не всегда есть в наличии, что важен процесс поиска знания.

Пятый уровень – предложить ребенку различные варианты ответа: голландцы высокие из-за генетики, климата, инъекции гормонов, из-за того, что они убивают детей маленького роста или носят туфли на каблуках. Ребенок таким образом начинает понимать, что даже относительно простые вопросы могут предполагать несколько гипотетических ответов.

Шестой уровень предполагает не только формулировку гипотез, но и их проверку. Например, “Как нам определить, какое объяснение верно?” Какие следствия можно ожидать, если верны гипотезы о генетике, климате или еде? Как опровергнуть гипотезу об убийстве маленьких детей?

Наконец, оптимальный седьмой уровень состоит в том, что взрослый помогает ребенку осуществить процесс проверки: он предлагает найти способ собрать информацию для оценки справедливости альтернативных гипотез. Таким способом ребенок приучается не только думать, но и действовать для проверки мыслей.