

## Психологическое обеспечение работы с одарёнными детьми в начальной школе

М.Е. Богдавленская

В статье дано определение детской одарённости, описана её психологическая структура. Представлен типологический подход к феномену одарённости, рассматривающий благоприятный вариант психического развития одарённого ребёнка и «дисгармоничные» типы психического развития ребёнка с признаками одарённости. Анализируются основные механизмы появления проблем в социализации и обучении у детей с признаками одарённости при переходе к систематическому школьному обучению, которые необходимо учитывать в психолого-педагогическом сопровождении одарённых детей.

*Ключевые слова:* одарённость, творческий потенциал, психологическая структура, типы развития одарённости, «двойная исключительность», проблемы развития, психолого-педагогическое сопровождение.

Осознание в обществе важности проблемы развития одарённости в детстве за последние четверть века постоянно возрастает. В 2012 г. Президентом РФ была утверждена «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» и комплекс мер по её осуществлению. Фактически это означает, что выявление и психолого-педагогическое сопровождение одарённости в детстве становится обязательной задачей любого общеобразовательного учреждения, требующей реализации единой научно обоснованной системы работы с одарёнными детьми в массовой школе. С этой целью уже 15 лет существует «Рабочая концепция одарённости» (далее РКО), созданная в рамках Федеральной программы «Одарённые дети» [9]. Однако её применение на практике сталкивается с определёнными трудностями. Это связано с тем, что РКО ориентирована в большей степени на работу с одарёнными учащимися среднего и старшего школьного возраста. Требуется её адаптация, учитывающая особенности младших школьников.

Если в основной и старшей школе уже можно обозначить область интересов и оценить уровень реализации способностей ребёнка, складывается экспертное мнение учителей о возможностях и мотивации учащегося в конкретной предметной области, то критерии оценки одарённости младшего школьника во многом базируются на частных, порой противоречивых внешних проявлениях. В данной статье мы постараемся осветить наиболее значимые аспекты, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать в процессе сопровождения одарённых учащихся.

Первый аспект затрагивает **понимание психологического содержания феномена одарённости и его критериев**. В РКО говорится: «Одарённый ребёнок – это ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [9, с. 7]. Данное определение требует дополнительно разъяснения.

О наличии одарённости у детей, как правило, судят по показателям академической успешности, победам на конкурсах и олимпиадах или по более быстрому темпу в прохождении образовательных программ и более раннему проявлению умений и навыков (показателям опережающего сверстников типа психического развития). Однако необходимо помнить, что психологические механизмы создания уникального продукта (высоких достижений) могут быть различными. Под высоким уровнем достижений нами в первую очередь понимается их творческий, а не просто количественный характер (когда учащийся больше запоминает и знает, лучше других умеет что-либо делать и др.). Высокая степень проявления способностей далеко не всегда отражает истинный творческий потенциал ребёнка, и мы не можем достоверно прогнозировать дальнейший путь его развития.

К сожалению, стабильные достижения в детстве не являются гарантией будущей реализации ребёнка как одарённого взрослого. В РКО отмечается, что потенциальные предпосыл-

ки к значительным достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, но, в силу различных обстоятельств, незаурядные результаты демонстрирует меньшая часть этих детей. Именно поэтому оценка конкретного ребёнка как одарённого достаточно условна. Н.С. Лейтес ввёл понятия «возрастная одарённость» и «признаки одарённости» [7], так как даже выдающиеся способности ребёнка не гарантируют ему дальнейших достижений. Признаки одарённости, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Для прогноза развития одарённости необходимо выявление потенциальных возможностей будущих результатов и выявление тех причин, которые не позволяют ребёнку этот потенциал реализовать.

Наше понимание феномена одарённости отличается от распространённого взгляда, приравнивающего одарённость к проявлению высокого уровня развития общих умственных и специальных способностей. В рамках концепции творческих способностей и одарённости, разрабатываемой Д.Б. Богоявленской [2], и в соответствии с антропологическим подходом к развитию, представленным в трудах В.И. Слободчикова [10], мы считаем, что одарённость – результат целостного процесса становления личности ребёнка по механизму субъектогенеза, а также результат интеграции способностей, мотивационного, эмоционального и волевого развития, проявляющегося в способности к осуществлению деятельности по своей инициативе [3].

Данное определение позволяет подойти к пониманию **психологической структуры одарённости**. Эта структура предполагает следующие неотъемлемые составляющие, развитие которых должно быть учтено в образовательном процессе.

1. Высокий (или выше среднего) уровень развития способностей, необходимых для осуществления успешной деятельности; качество их интеграции, обеспечивающее компенсацию недостаточного развития отдельных способностей.

2. Сформированный уровень психической регуляции, в основе которого лежит механизм становления высших психических функций. Саморегуляция в структуре одарённости отвечает за возможность реализации замыслов детей в их деятельности, возможность реализовать свои способности, получить результат.

3. Доминирование познавательной мотивации в структуре личности, приоритет духовных и познавательных ценностей.

Главенствующая роль духовного развития в становлении творческой личности подчёркивается как отечественными (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, А.А. Мелик-Пашаев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Б.М. Теплов и др.), так и многими зарубежными исследователями (Э. Ландау, П. Рензулли, Р. Стернберг и др.). Подлинно одарённым может быть только ребёнок, глубоко и искренне увлечённый деятельностью, соответствующей области его талантов. Именно **доминирование внутренней мотивации** и определяет способность ребёнка к развитию деятельности по своей инициативе, проявлению подлинно субъектной, авторской позиции. «То, что ребёнок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя всё новые замыслы, рождённые в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место "развитие деятельности". **Развитие деятельности по инициативе самого ребёнка и есть творчество** (выделено автором. – М.Б.). При таком понимании понятия "одарённость" и "творческая одарённость" выступают как синонимы. Таким образом, "творческая одарённость" не рассматривается как особый, самостоятельный вид одарённости, характеризующий любой вид труда... "творческая одарённость" – это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но её преобразования и развития» [9, с. 22].

4. При рассмотрении структуры одарённости в дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо учитывать и уровень развития веду-

щей деятельности. Вслед за О.М. Дьяченко [4] мы считаем, что только при условии полноценно прожитых возрастных периодов детства ребёнок может реализовать свои возможности в специфических для определённого возраста видах деятельности как субъект, как творец. Чем младше ребёнок, тем весомее доля возрастных закономерностей развития в структуре одарённости. **Для дошкольного возраста и первоклассников это развитие игровой и продуктивных видов деятельности. Чем ближе к концу начальной школы, тем больше их вытесняет учебная деятельность.**

Выделенные составляющие характеризуют уже сформированную, сложившуюся личность одарённого взрослого, когда уровень и направленность мотивационного развития являются системообразующими факторами. Характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей, может быть как стимулирующим, так и тормозящим развитие способностей ребёнка фактором. Именно процесс самоопределения по отношению к базовым жизненным ценностям, который хотя бы единожды на протяжении жизни разворачивается у каждого человека, будет определять судьбу его творческого потенциала. Это обуславливает **приоритет воспитания личности** в психолого-педагогической работе с одарёнными детьми.

В детстве структурные составляющие одарённости представляют собой переплетающиеся линии психического развития ребёнка и являются предпосылками, вносящими свой вклад в процесс её становления.

Второй аспект относится к **оценке одарённости с точки зрения возрастных норм развития**. Решение вопроса о соотношении одарённости и нормы психического развития в детстве определяет стратегию всей психолого-педагогической работы с одарёнными детьми. Выше уже говорилось, что в современной педагогической практике одарённость часто понимается как любое превышение статистических возрастных норм (способность усваивать и делать что-либо больше, быстрее, раньше и т.п., чем сверстники). Однако превышение,

впрочем как и снижение, средневозрастных показателей любого аспекта психического развития – это уже «не норма». Если довести рассуждение до логического конца, то оно увенчается выводом: одарённость – вид психической патологии. Этот взгляд достаточно распространён, особенно в отношении «особо одарённых» детей (например, в работах В.С. Юркевич). В РКО говорится, что «процесс становления одарённости таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в "группу риска"» [9, с.31].

Одарённость – это уникальный вариант развития человека. Он индивидуален и неповторим по содержанию и темпам. Поэтому развитие одарённости невозможно сопоставлять с какими-либо возрастными нормативами.

Наша позиция отражает подход к одарённости не как к заданности или исключительности, а как к **социокультурной задаче развития любого ребёнка**, а также рассмотрения процессов поддержки и развития одарённости в детстве как образовательного проекта по становлению субъектно-личностной позиции. Такие основополагающие свойства субъекта, как инициативность, самостоятельность, ответственность, являются сущностными атрибутами одарённой личности. Вслед за В.И. Слободчиковым мы понимаем норму психического развития «не как среднестатистическую характеристику в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста» [10, с. 33]. «Норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях. Задача возрастного психолога и педагога – соответствующие условия определить, а при необходимости и создать» [Там же, с. 24].

Следующий важный аспект относится к выявлению **специфики разных типов развития одарённости в детстве**.

В РКО выделяются два типа развития одарённости: гармоничный и дисгармоничный. Под дисгармоничным типом развития одарённости понимается такая её структура, при которой наличие отдельных способностей, достигающих высокого уровня, или достижений сочетается с серьёзными нарушениями в психическом развитии и, соответственно, с наличием проблем в обучении и воспитании ребёнка с признаками одарённости, требующими особого внимания со стороны специалистов. Дж. Элкиндр в 1983 г. ввёл для таких детей специальное понятие: «дважды исключительные учащиеся». Именно они создают самые большие проблемы для реализации образовательного процесса. Наличие «дважды исключительных учащихся» подкрепляет устоявшееся в обществе представление об одарённых детях как о «трудных». Считается, что их боятся учителя, ими озадачены родители, к ним недоброжелательно присматриваются одноклассники. Однако если по отношению ко всем «обычным» детям – при возникновении у них трудностей в учёбе, поведении, общении – педагог, психолог и родители ищут пути помощи и коррекции через выявление их причин, то принципиально иначе обстоит дело с «одарёнными». Налёт фатализма («таков дар») определяет глобальную стратегию работы с этими детьми лишь через поиски форм организации их обучения: отдельные классы, специальные школы, индивидуальные программы. Чтобы работа с одарёнными детьми была эффективной, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих проблемы определённого рода.

По психологическому механизму можно разделить проблемы одарённых детей с дисгармоничным типом развития на три группы.

**Первая группа** характеризуется наличием диссинхронии в развитии отдельных психических функций. В таком случае у ребёнка на фоне явных признаков одарённости в какой-либо сфере обращает на себя внимание резкое отставание (или яркие нарушения) в развитии других сфер психики (например, психомоторной и

речевой). Давно стали расхожими представления об одарённых детях как о физически слабых «ботаниках» или неэмоциональных, необщительных «теоретиках». Распространено мнение, что одарённость и выдающиеся способности являются следствием какого-либо дефекта развития. Соответственно решается и вопрос о специфичности для одарённости возникающих у ребёнка проблем. Дефект рождает как незаурядные способности, так и проблемы. Все составляющие неотделимы друг от друга – неравномерность психического развития способствует возникновению сложных эмоционально-личностных проблем у одарённых детей [1]. Согласимся с тем, что механизм компенсации в формировании выдающихся способностей существует, но его нередко принимают за проявление одарённости. Некоторые из обследованных нами детей действительно проявляли схожую симптоматику, но она относилась к нарушениям функционального характера, в частности на нейрофизиологическом уровне. Мы считаем, что нельзя, исходя только из степени развития отдельной функции (или ряда функций), оценивать ребёнка как одарённого.

**Вторая группа** проблем связана с нарушениями в развитии общей регуляции и воли. У детей из этой группы, невзирая на очень высокий уровень развития способностей и сформированную познавательную мотивацию, страдает блок реализации в деятельности. «Фонтан» идей не переходит на стадию продукта. Подобное несоответствие порождает серьёзные внутрилличностные конфликты, приводящие к резонёрству и активному отказу от выполнения предложенной педагогом деятельности. Именно таким детям обычно приписывается перфекционизм как личностная особенность, хотя это не совсем точно: невозможность реализовать идею не всегда связана со стремлением к совершенству.

Нарушения развития, характерные для первой и второй групп, нередко приводят к учебной неуспешности и проявлениям социальной дезадаптации у детей уже на начальном этапе школьного обучения.

Анализируя причины, порождающие проблемы в обучении и социа-

лизации у «дважды исключительных» детей, и исследователь, и практик сталкиваются с большой сложностью, которая заключается, по меткому замечанию В.Т. Кудрявцева, «в различении специфического и неспецифического в одарённости» [5, с. 55]. Это вопрос принципиальный, так как от ответа на него будут зависеть реальные пути помощи ребёнку. Если проблемы возникают как специфические для феномена одарённости (т.е. являясь неотъемлемой частью этого феномена), то уместнее будут адаптационно-компенсаторные подходы. Коррекция проблем возможна, если они вызваны неспецифическими (внешними) для феномена одарённости механизмами.

Наши исследования показали, что особенности развития одарённых школьников, у которых возникают проблемы в социальной адаптации и обучении, во многом связаны с недостаточностью формирования произвольной регуляции поведения и деятельности, а также с наличием дефектов общей психической регуляции, вызванных дизонтогенетическими факторами. Нарушения развития при феномене «двойной исключительности» (сложности речевого и моторного развития, эмоциональная «глухота» или лабильность, трудности в адаптации и социализации), традиционно относимые к характеристикам одарённости, не являются её специфическими признаками. За подобной симптоматикой часто стоят не проявления высокой мотивации или увлечённости, а дизонтогенетические факторы.

Многие полагают, что одарённые дети способны заниматься только той деятельностью, которую считают интересной, т.е. составляющей суть их одарённости. Наряду с этим существует мнение (особенно в зарубежной литературе), что одарённому ребёнку необходимо преодолевать трудности и препятствия в интеллектуальной деятельности, иначе интерес к ней может иссякнуть. Ребёнок также может быть крайне беспокойным и проявлять все признаки гиперактивного поведения, если учебная программа кажется ему слишком лёгкой, а концентрировать внимание только тогда, когда есть постоян-

ная высокая нагрузка. Если задание повторяется или оказывается ниже возможностей ребёнка, он его сразу отвергает. Этим и оправдываются организационные мероприятия по акселерации развития детей с признаками одарённости – «перепрыгивание», включение ребёнка в группы старших по возрасту детей с целью увеличения учебной нагрузки – в надежде, что таким способом можно избежать возникновения поведенческих проблем.

С примерами «перепрыгивания» через классы нам приходится сталкиваться довольно часто. Однако, как правило, более высокий темп учёбы и повышенная интеллектуальная нагрузка приводят к снижению познавательной мотивации и резкому падению академической успешности. Родители Никиты А. рано заметили, что у них очень способный ребёнок: в 3 года он уже умел читать, а в 4 – писать. По возрасту мальчик поступил в школу с углублённым изучением китайского языка. Педагоги отмечали у ребёнка высокие способности к языкам и математике, но в то же время видели, что на уроках он не мог сосредоточиться и занимался в основном тем, что ему интересно. В 1-м классе Никита быстрее всех справлялся с заданиями и начинал мешать другим детям. По предложению учителей после третьей четверти его перевели во 2-й класс. Разницу в программе Никита преодолел очень быстро, но у него возникли трудности в контактах со сверстниками. В 3-м классе социальная дезадаптация усугубилась, что привело к снижению успеваемости. И родители, и педагоги отметили резкое снижение учебной мотивации. Сам ребёнок признался, что ему лучше было в детском саду, поскольку «там нет домашних заданий, вкусная еда, можно долго играть». По признанию Никиты, он сожалеет, что учился со старшими по возрасту детьми. Свой перевод в другой класс он объяснил так: «Я вертелся и разговаривал на уроках, и *они решили*, что мне скучно».

Таким образом, игнорирование проблем развития ребёнка, заключающихся в несформированности или дефицитности отдельных аспектов

психического развития (шире – в дигенезе, отходе от генеральной линии развития), становится одним из основных барьеров в развитии одарённости. Для её сохранения в этом случае необходимо осуществление специализированной коррекционной помощи.

В третью группу входят дети с ярко выраженным опережающим развитием. Его природа может носить спонтанный и искусственно провоцируемый характер. Спонтанное опережающее развитие может быть связано с неравномерностью (гетерохронностью) психического развития, когда отдельные психические функции развиваются раньше, чем у основной массы детей данного возраста. Такое развитие выражается в больших возможностях ребёнка по сравнению со сверстниками. Этим детям принято называть вундеркиндами. Наиболее драматична и даже трагична ситуация, когда способности «чудо»-ребёнка со временем перестают быть видны на фоне достижений его сверстников (в институте уже не важно, в каком возрасте человек научился решать задачи для 7-го класса – в семь лет или в четырнадцать), а ощущение собственной уникальности гипертрофировано. В жизненной практике это воспринимается как «исчезновение одарённости».

Дети, проявляющие опережающее интеллектуальное развитие, чаще подвержены натиску раннего обучения, так как они с лёгкостью осваивают предложенный материал, а возникающие у них проблемы, требующие своевременной психолого-педагогической коррекции, приписываются взрослыми феномену одарённости. Наличие у ребёнка выдающихся способностей провоцирует их эксплуатацию, что приводит к искусственной стимуляции развития этих способностей в ущерб специфическим для каждого возраста видам деятельности и может не соответствовать потребностям и внутренней мотивации ребёнка. Высокие достижения ставят ребёнка в разряд одарённых, в то время как соответствующая структура одарённости не сформирована. Этот факт становится основой как личностных, так и учебных про-

блем ребёнка в дальнейшем, но в первую очередь выражается в социальной дезадаптации.

Наличие в классе ребёнка с опережающим типом развития создаёт немалые трудности для реализации образовательного процесса. Как правило, такие дети приходят в школу из системы семейного дошкольного обучения и резко отличаются по своим образовательным возможностям от большинства сверстников. Кроме того, у них часто отсутствуют навыки социального поведения, что приводит к ярким проявлениям социальной дезадаптации. Эти дети становятся изгоями в классе, подвергаются насмешкам и травле.

Итак, игнорирование задач возрастного развития ребёнка ради ускоренного формирования у него отдельных умений и навыков (акселерация развития), которое становится всё более характерным для современного образования, является психологическим механизмом, однозначно блокирующим развитие одарённости.

Здесь необходимо подчеркнуть огромное значение работы психолога с семьёй. Нам нередко приходилось сталкиваться с отказом родителей от психологической помощи в решении проблем развития их сына или дочери в страхе, что они «станут как все», что признаки одарённости исчезнут. Более того, многие родители сознательно игнорировали возникающие у ребёнка проблемы (прежде всего поведенческие) и делали упор на форсированное развитие способностей из-за слепой веры в то, что более раннее освоение учебных программ – гарант будущей жизненной успешности.

Характер отношения к ребёнку в семье может быть причиной, порождающей действительно серьёзные проблемы у одарённых детей. Их семьи очень различаются между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребёнка (вплоть до их игнорирования). Однако всех родителей объединяет явное или подсознательное ожидание от ребёнка выдающихся результатов. Дж. Фримен утверждает, что чрезмерные родительские амбиции приводят к высокому уровню агрессивности у детей [11]. Н.С. Денисенкова,

анализируя проблемы заниженной самооценки и перфекционизма у одарённых детей, отмечает, что одной из причин являются скрытые высокие родительские ожидания, а также стремление детей соответствовать «семейным мифам» [8, с. 124–125]. По мнению В.Т. Кудрявцева, «степень симплификации, акселерации психического развития в рамках семейной психической общности может значительно превосходить аналогичные эффекты, с которыми мы сталкиваемся, например, в дошкольном и школьном образовании. В данном случае может идти речь о разрушении личности изнутри» [5, с. 56]. Ожидание от ребёнка высоких достижений, тенденция к эксплуатации его способностей негативно влияют на характер детско-родительских отношений, общую атмосферу в семье, ставят ребёнка в ситуацию, когда он должен любыми доступными ему средствами поддерживать свою репутацию. Как показывают наши исследования, это путь деформации мотивационного развития, возникновения личностных проблем, формирования невротических реакций и, часто, девиантности. Такие «типичные» для одарённых детей личностные проблемы, как заниженная самооценка, эмоциональная лабильность, перфекционизм и страх творчества, могут иметь первопричиной искажённую систему требований к ребёнку в рамках детско-родительских отношений.

Таким образом, следует распознать в ребёнке потенциал его развития, создать условия для реализации интересов, помочь преодолеть трудности, которые сопровождают процесс его становления как творческой личности. Это основные задачи психолого-педагогической деятельности по развитию одарённости в системе общего образования. Какие бы проблемы ни испытывал в своём развитии одарённый ребёнок, надо понимать, что возникающие перед ним трудности – не обязательно результат высоких способностей, но всегда проблема становления его личности. «Не одарённость становится "драмой", – пишет Эрика Ландау, – а запущенность тех сторон детской личности, которые оказываются

невостребованными... Развивать надо не только специфическое дарование. Необходимо учитывать всю личность, её эмоциональные, интеллектуальные, художественные и социальные способности. Когда одарённому ребёнку помогают подобающим образом, он не бывает проблематичным» [6, с. 7].

### Литература

1. Ахутина, Т.В. Трудные дети : неравномерность развития высших психических функций / Т.В. Ахутина, Ю.Д. Бабаева, А.Н. Кричевец // Ежегодник РПО : Психология и её приложения. – М. : УМО «Инсайт», 2002. – Т. 9, вып. 2. – С. 324–325.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей : монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара : Изд. дом «Фёдоров», 2009. – 416 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология одарённости : понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М. : МИОО, 2005. – Вып. 1. – 176 с.
4. Дьяченко, О.М. Специфика умственной одарённости детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 67–77.
5. Кудрявцев, В.Т. Рецензия на доклад Ю.Д. Бабаевой / В.Т. Кудрявцев // Одарённый ребёнок. – 2004. – № 5. – С. 54–59.
6. Ландау, Э. Одарённость требует мужества : Психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Э. Ландау. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 144 с.
7. Лейтес, Н.С. Возрастной подход к феноменам детской одарённости / Н.С. Лейтес // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 57–66.
8. Одарённый ребёнок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М. : Междунар. образоват. и психол. колледж, 1997. – 140 с.
9. Рабочая концепция одарённости / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. – 2-е изд. – М. : Магистр, 2003. – 94 с.
10. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии : Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пос. для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
11. Фримен, Дж. Ваш умный ребёнок / Дж. Фримен. – М.: Семья и школа, 1996. – 192 с.

*Мария Евгеньевна Богоявленская – канд. психол. наук, ст. научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва.*