

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Е.И. ЩЕБЛАНОВА

НЕУСПЕШНЫЕ
ОДАРЕННЫЕ ШКОЛЬНИКИ

Москва
2008

УДК 159.922.73
ББК 88.37+88.8
Щ 30

Щ 30 Щебланова Е.И.
Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щебланова. –
М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. – 212 с.

ISBN 978-5-91070-033-2

В книге представлены данные современных психологических исследований, посвященных изучению трудностей, с которыми сталкиваются одаренные дети в школе, и диагностике так называемой скрытой одаренности учащихся. Эти исследования доказывают необходимость целостного и динамического подхода к диагностике детской одаренности. Выявление ее разных граней, их взаимосвязей и потребностей одаренных детей в обучении возможно лишь при внимательном всестороннем и продолжительном обследовании учащихся, включающем качественные и количественные, субъективные и объективные, внутренние и внешние, срезовые и лонгитюдные методы. Анализируются различные модели и стратегии консультативной и коррекционной работы с одаренными школьниками разного возраста.

Книга адресована специалистам, работающим с одаренными детьми школьного возраста: школьным психологам-практикам, преподавателям, студентам и аспирантам психологических факультетов вузов, а также научным сотрудникам.

УДК 159.922.73
ББК 88.37+88.8

ISBN 978-5-91070-033-2

© Щебланова Е.И., 2008
© Психологический институт РАО, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Предисловие | 5 |
| Глава 1. ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ | 9 |
| 1.1. Трудности определения детской одаренности | 9 |
| 1.2. Одаренность как высокий уровень способностей | 13 |
| 1.3. Личностный подход к пониманию одаренности | 17 |
| 1.4. Образовательный подход к развитию одаренности | 20 |
| 1.5. Многомерные модели одаренности | 22 |
| 1.6. Одаренность как психологическая система | 29 |
| Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И СВЯЗАННЫЕ С НИМИ ПРОБЛЕМЫ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ | 33 |
| 2.1. Опережающее развитие познавательной сферы | 33 |
| 2.2. Особенности мотивации | 36 |
| 2.3. Особенности эмоциональной регуляции | 47 |
| 2.4. Особенности социальных отношений | 50 |
| 2.5. Перфекционизм как свойство одаренных детей | 55 |
| 2.6. Высокий творческий потенциал | 61 |
| Глава 3. НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ – ПАРАДОКС ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ? | 66 |
| 3.1. Умственное развитие, обучаемость и обученность | 67 |
| 3.2. Причины неуспеваемости одаренных школьников | 72 |
| 3.3. Двойная исключительность | 76 |
| 3.4. Высокий уровень умственного развития – «обратная сторона медали» | 80 |
| 3.5. Стили учения | 83 |
| Глава 4. ПРОБЛЕМЫ В УЧЕНИИ, СВЯЗАННЫЕ С НЕРАВНОМЕРНОСТЬЮ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ | 90 |
| 4.1. Неравномерность развития как психологическая концепция | 90 |

| | |
|---|------------|
| 4.2. Неравномерность развития познавательных способностей | 93 |
| 4.3. Диссинхрония интеллектуального и психомоторного развития ... | 95 |
| 4.4. Нарушения внимания и гиперактивность | 97 |
| 4.5. Диссинхрония интеллектуального и аффективного развития | 108 |
| 4.6. Диссинхрония интеллектуального и социального развития | 109 |
| 4.7. Эффект Пигмалиона | 110 |
| Глава 5. НЕУСПЕШНЫЕ ОДАРЕННЫЕ МАЛЬЧИКИ И ДЕВОЧКИ | 112 |
| 5.1. Проблема гендерных различий в проявлении и развитии одаренности | 112 |
| 5.2. Гендерные различия познавательных способностей | 114 |
| 5.3. Влияние социальных и культурных факторов на гендерные различия в достижениях | 117 |
| 5.4. Внешние барьеры одаренных девочек | 121 |
| 5.5. Внутренние барьеры одаренных девочек | 123 |
| 5.6. Школьные трудности одаренных мальчиков | 127 |
| Глава 6. ВЫЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В УЧЕНИИ | 132 |
| 6.1. Проблема обнаружения дважды исключительных учащихся | 132 |
| 6.2. Выявление одаренности школьников, не успешных в учении | 134 |
| 6.3. Несоответствие способностей и достижений | 137 |
| 6.4. Слабость компонентов познавательных процессов | 139 |
| 6.5. Практические рекомендации | 140 |
| 6.6. Исследование московских одаренных школьников с разной успеваемостью | 144 |
| 6.7. Одаренные школьники с относительным отставанием вербального развития | 147 |
| 6.8. Личностные особенности неуспешных одаренных старшеклассников | 155 |
| Глава 7. СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ НЕ УСПЕШНЫХ В УЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ | 158 |
| 7.1. Неуспешные одаренные дети в разных условиях обучения | 159 |
| 7.2. Индивидуализация – главный принцип обучения одаренных детей с трудностями в учении | 164 |
| 7.3. Личностные характеристики, связанные с учебной успешностью ... | 169 |
| 7.4. Психологическое консультирование | 177 |
| 7.5. Роль семьи в развитии одаренного ребенка | 183 |
| 7.6. Помощь семьи неуспешным одаренным детям | 187 |
| Заключение | 193 |
| Литература | 196 |
| Словарь использованных терминов | 206 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последнее время резко выросла заинтересованность общества в реализации интеллектуального и творческого потенциала человека как одного из главных ресурсов не только развития, но и выживания человечества в условиях угрозы социальных и природных катаклизмов. В ответ на этот социальный запрос появилось множество книг, статей, сообщений, программ и тренингов, посвященных проблеме развития одаренности детей и молодежи. Но, к сожалению, лишь небольшая часть этих публикаций опирается на данные научных экспериментов или практической работы с одаренными детьми, и лишь немногие авторы, пишущие на эту тему, представляют всю глубину и сложность проблемы одаренности.

Сложность этой проблемы в значительной мере обусловлена ее междисциплинарностью — включенностью в проблемное поле большинства дисциплин и направлений психологии (психологии способностей, мышления, творчества, личности, развития и т.д.) и других наук (медицины, педагогики, социологии и т.д.). Велика также и идеологическая составляющая этой проблемы — ее неразрывная связь с вопросом о равенстве прав людей, в том числе и на образование в соответствии со своими возможностями и потребностями, о чем свидетельствует драматическая история ее изучения в отечественной науке. Проблема одаренности, ее измерения и развития стояла в центре обсуждения на первых психологических съездах 1906—1916 гг. и интенсивно разрабатывалась в первые послереволюционные годы. Однако в 1936 г. эти исследования были закрыты главным образом по политическим причинам, а их авторы подверглись гонениям (хотя некоторые аспекты этой проблемы продолжали изучаться в русле психологии способностей, трудового обучения и др.). После этого на длительное время в системе школьного

обучения возобладала так называемая «предмето-центрированная» педагогика, определяемая господством дидактической задачи, а не личности ребенка, и ориентированная на «среднего» ученика.

Тем не менее параллельно системе общеобразовательных школ (а иногда и внутри нее) в нашей стране была развита превосходная система обучения и развития детей в соответствии с их интересами и способностями в самых разнообразных музыкальных, спортивных, художественных и других кружках, школах, домах и дворцах детского творчества, в которые дети принимались по желанию или по конкурсу. Эта система, почти разрушенная в 1990-е гг., в том или ином виде функционирует и сейчас.

Кроме того, в связи с острой потребностью страны в высококвалифицированных и творческих специалистах в 1960-х гг. начали создаваться специализированные школы с углубленным обучением математике, физике, иностранным языкам и другим предметам. В эти школы принимали и принимают сейчас, как правило, наиболее успевающих по этим (или по всем) предметам учащихся, победителей различных конкурсов, олимпиад и/или успешно сдавших вступительные экзамены. Множество таких школ появилось в последние 10–15 лет, открылись многочисленные гимназии, лицеи, школы с программами повышенной сложности, авторскими и инновационными программами.

В последние два десятилетия актуальность проблемы детской одаренности и ее развития получает все большее признание и в фундаментальной науке, и в практике образования, и в государственных и местных органах власти. Одаренным детям уделяется особое внимание: они получают различного рода поддержку, награды, поощрения, а главное, возможность развивать свои интересы и таланты. И это замечательно!

Вместе с тем внимание всего общества, в том числе профессиональных педагогов и психологов, сосредоточилось на самых успешных учениках и студентах, на тех, кто уже демонстрирует выдающиеся достижения в учении или других видах деятельности. Однако в действительности проблема обучения и развития одаренных детей гораздо шире и не ограничивается только теми, кто уже достиг успеха, известности, а иногда и славы.

Выдающиеся достижения сами по себе составляют всего лишь один из признаков одаренности в детском и юношеском возрасте и не гарантируют (как и другие признаки) творческих успехов во взрослой

жизни и профессиональной карьере. В то же время очень многие одаренные дети, которые пока еще не могут или не умеют продемонстрировать свою неординарность, остро нуждаются в том, чтобы заметили их высокий творческий потенциал и помогли преодолеть трудности его реализации и развития в детские и молодые годы. Особое значение в этом процессе имеют условия школьного обучения как обязательного для всех, внешне регламентированного и охватывающего длительный период детского, подросткового и юношеского возраста.

Одаренность детей, чьи повышенные возможности и потребности не обнаруживаются и не реализуются в существующей системе школьного образования, часто называют скрытой, поскольку ее выявление вызывает значительные трудности. Наиболее часто одаренность детей недооценивается, если они недостаточно хорошо успевают в школе, по сравнению с их высокими умственными способностями. Их успеваемость может считаться вполне удовлетворительной по общепринятым стандартам, а сами они часто выглядят благополучными, если не нарушают дисциплину. Неуспешность одаренных учащихся не привлекает к себе большого внимания в обычных школах, перегруженных учебными и дисциплинарными проблемами их менее способных одноклассников. С большей остротой встает проблема успеваемости в классах и школах со специальным обучением, даже если в них набирают по высоким оценкам на экзаменах и тестах. Отбор, даже самый квалифицированный, сам по себе решить эту проблему не может.

Хотя успешность обучения нельзя отождествлять со школьными отметками, успеваемость детей оказывает огромное влияние на их жизнь, на их отношения с семьей, с учителями и одноклассниками, на формирование их потребностей, интересов, эмоций, самооценки (Ананьев, 1980; Эльконин, 1989). Столкновение с постоянными неудачами и хроническое ощущение своей вины и беспомощности глубоко травмируют всех детей, но особенно тяжело сказываются на тех, кто в силу своей одаренности стремится к высоким стандартам и творческой реализации своего потенциала. Социальные и эмоциональные последствия одновременного обладания исключительными способностями и трудностями в учении, когда одна или обе эти характеристики не распознаются, могут быть довольно разрушительными, если помощь не оказывается до наступления подросткового возраста.

Низкая успеваемость одаренных учащихся школ с программами повышенной трудности является наиболее частой причиной их ухода

(вынужденного или добровольного) в обычные общеобразовательные школы, в которых их высокие способности позволяют им более успешно справляться с учебой, не содержащей вызова их возможностям и в силу этого не раскрывающей их потенциал. Нереализованность потенциала одаренных школьников может иметь негативные последствия не только для развития их познавательной сферы, интересов и способностей, но и в той или иной степени деформировать их личность, нарушать поведение и межличностные отношения. Это подтверждают данные отечественных и зарубежных психологических исследований. Однако в нашей стране проблемам неуспешных (или недостаточно успешных по сравнению с их потенциальными возможностями) одаренных школьников не уделяется, на наш взгляд, достаточного внимания, в то время как за рубежом изучение этих проблем и поиск путей их преодоления составляют одно из магистральных направлений психологии одаренности.

В предлагаемой книге описываются современные теоретические представления и эмпирические данные психологической науки и практики об особенностях психического развития неуспешных одаренных детей, их школьных трудностях и подходах к выявлению и преодолению этих трудностей. Учитывая многочисленность и разнообразие отечественной психолого-педагогической литературы о проблемах школьной неуспеваемости детей с разной степенью отставания в умственном развитии, основной акцент сделан на работах зарубежных специалистов в области трудностей в учении детей с высоким уровнем общей умственной одаренности, их эмоциональных и социальных проблем.

Глава 1

ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Трудности определения детской одаренности

Определение одаренности (как и способностей, таланта, гениальности) сталкивается с огромными трудностями из-за того, что широкое использование этих терминов в повседневной жизни создает иллюзию их одинакового понимания всеми, кто ими интересуется. Эта иллюзия, однако, развеивается сразу же при попытках решения любого конкретного вопроса, относящегося к выявлению, воспитанию и обучению одаренных детей. Каждый человек понимает одаренность по-своему на основе своих представлений и опыта.

Но и в науке до сих пор не существует ни общепринятой теории одаренности, ни единого и универсального ее определения. Напротив, по мере изучения все яснее становится ее сложность и многоплановость, невозможность ее определения с помощью одного или нескольких признаков. Это привело к созданию более ста теорий одаренности, в каждой из которых нашли свое отражение разные грани и уровни этого многоликого феномена.

Так, в одном из словарей приведено даже несколько определений сразу: «одаренность – 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности...; 2) общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; 3) умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных

предпосылок способностей; 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности» (Краткий психологический словарь, 1985, с. 216).

Многочисленные определения одаренности построены на разных основаниях, тем не менее их можно разделить на две большие группы.

В первом случае под одаренностью понимается характеристика личности, уже известной своими выдающимися достижениями в одной или нескольких областях человеческой деятельности. Высшими уровнями одаренности считаются «талант» и «гений». Теории и результаты исследований такой, уже реализованной, одаренности сильно различаются между собой, особенно в понимании источников и движущих сил ее развития. Однако эти исследования объединяет то, что их объектом служит человек, одаренность и экстраординарные достижения которого уже высоко оценены современниками и/или потомками (например, Леонардо да Винчи, В.И. Вернадский, А.С. Пушкин, И. Гете, А. Эйнштейн, Ч. Дарвин).

Во втором случае речь идет об одаренности детей и молодежи, когда еще не известна общественная ценность их достижений. Тем не менее одаренность детей также часто отождествляется с их успехами в какой-либо деятельности, преимущественно в учебе.

Таким образом, главным критерием одаренности и во взрослом, и в детском возрасте оказываются выдающиеся достижения. Действительно, этот критерий широко используется во многих научных теориях, в образовании, в искусстве и повседневной жизни, хотя мнения разных авторов о том, какие достижения следует признать выдающимися и чем они должны отличаться от средних результатов, не совпадают. Одни авторы считают выдающимися лишь эпохальные открытия гениев, совершивших переворот в своей области, другие – упоминающиеся во всемирно известных, национальных, специализированных энциклопедиях, третьи – отмеченные престижными наградами (Нобелевской и другими международными премиями, почетными знаками и премиями страны, области, города).

Условность критерия выдающихся успехов даже по отношению к взрослым, не говоря уже о детях, иллюстрирует «пентагональная» теория одаренности американского психолога Р. Стернберга (Sternberg, 1993). Он рассматривает пять основных параметров оценки достижений: совершенство, уникальность, продуктивность, демонстративность

и ценность для общества, и показывает, что эти оценки любого продукта могут сильно различаться у разных экспертов, а иногда вообще быть сомнительными. Так, великий Ч. Чаплин занял всего лишь четвертое место на конкурсе исполнителей своих ролей.

Тем более, произвольный характер и сильную зависимость от субъективности экспертов имеет оценка достижений детей, так как она неизбежно включает, помимо прочего, еще возрастной и образовательный аспекты. Так, нас удивляет свободно читающий пятилетний ребенок, но в 8–10 лет мы уже не считаем это чем-то необычным, хотя мы не можем указать точный возраст, в котором изменяется подход к этой оценке. Точно также начинающий пианист может выделяться своими успехами среди таких же новичков и проигрывать в сравнении с уже обученными пианистами, даже если они музыкально меньше одарены, но указать точно, каким должен быть срок обучения, обеспечивающий возможность сравнения, не всегда возможно.

Различия между достижениями детей и взрослых связаны также и с тем, что одаренность школьников проявляется прежде всего в сфере усвоения уже существующих знаний и умений, и самостоятельное творчество при этом не всегда необходимо, тогда как об одаренности взрослых судят преимущественно по их творческой продуктивности. Успехи детей, в отличие от взрослых, обычно достигаются за гораздо более короткие промежутки времени (от минут до месяцев) и их открытия относятся к сфере уже известного. Кроме того, уровень и значение достижений, степень погружения в проблему и самосознания в творчестве взрослых несопоставимы с аналогичными показателями детей.

Таким образом, *неординарность детских достижений имеет относительный характер и определяется степенью их отличия от обычных для детей данного возраста*. Психологи подчеркивают ярко выраженную специфику детских достижений, их неразрывную связь с возрастными особенностями и влиянием окружения, которая у взрослых уже не обнаруживается.

Российские психологи попытались обобщить современное состояние знаний в области психологии одаренности и определили одаренность как *«системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»* (Рабочая концепция одаренности, 2003, с. 5). В этом определении особенно важны положения о

системном (а не одномерном или суммарном) и динамичном (а не раз и навсегда заданном) характере одаренности.

Однако определение одаренного ребенка в той же концепции противоречит, по нашему мнению, этим положениям, поскольку таковым предлагается считать ребенка, *«который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности»* (Рабочая концепция одаренности, 2003). В этом определении главным, на наш взгляд, является формулировка в скобках, т.е. *«имеет внутренние предпосылки для таких достижений»*. Такая формулировка подчеркивает понимание детской одаренности как *высокого творческого потенциала*, т.е. особо благоприятных внутренних условий психического развития, потенциальной возможности выдающихся достижений в будущем, на что указывали Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и многие другие авторы.

При этом, однако, встают вопросы о том, как и когда проявляется детская одаренность и что влияет на ее становление в разном возрасте. Эти вопросы связаны не только с теоретическим определением одаренности, но и с выбором практических средств ее выявления, мониторинга и развития в образовании. В данной книге представлены лишь некоторые вопросы проявления и развития *общей умственной одаренности в школьном возрасте*, которая понимается как общая основа разных видов специальной (математической, музыкальной, спортивной и др.) одаренности (см. Ананьев, 1962; Рубинштейн, 1989; Теплов, 1985).

Общая одаренность составляет целостную структуру возможностей человека в различных видах деятельности, она выступает одновременно и как результат предшествующего психического развития ребенка, и как внутреннее условие его дальнейшего развития во взаимодействии с окружением. Особенно важным является взаимодействие одаренности как внутреннего условия и школьного обучения, как одного из важнейших и общих для всех детей внешнего условия развития в течение длительного периода детства. Но, к сожалению, особенности этого взаимодействия изучены пока еще недостаточно, а имеющиеся по этому вопросу данные науки и практики весьма противоречивы, поскольку они получены с помощью разных, часто несопоставимых, методов на группах детей, отличающихся видом и уровнем одаренности, возрастом, полом, уровнем образования

и т.д. Одно из главных препятствий составляет разобщенность трех относительно самостоятельных направлений в изучении одаренности: когнитивного (познавательного), личностного и образовательного подходов.

1.2. Одаренность как высокий уровень способностей

Доминирующим и наиболее разработанным является когнитивное направление в изучении одаренности главным образом как *высокого уровня способностей* или *интеллекта в целом*. Иначе говоря, общая одаренность фактически отождествляется с *высоким уровнем интеллекта*, под которым чаще всего понимается общая способность к мышлению, познанию, активному овладению закономерностями окружающей действительности.

В ранних исследованиях одаренности под интеллектом понималась совокупность отдельных психических функций: сначала элементарных, затем более сложных и объединенных в систему. При этом признавался врожденный характер индивидуальных различий и возможность их измерения с помощью набора довольно простых тестов на чувствительность, восприятие, внимание, память. Однако по мере экспериментального изучения интеллект стали понимать как сложную и целостную структуру, объединяющую взаимосвязанные познавательные процессы разного вида и сложности, что привело к развитию многочисленных психометрических (измерительных) теорий интеллекта и основанных на них тестов.

В настоящее время существуют теории интеллекта как единого целого и, напротив, как совокупности независимых способностей и даже отдельных интеллектов (Анастази, 1982; Бурлачук, 2002; Дружинин, 1999; Neisser et al., 1996). На основе первого представления созданы тесты интеллекта, позволяющие получить единственный показатель – коэффициент интеллектуальности (IQ), например, прогрессивные матрицы Равена. Однако полезность такого коэффициента и теорий, построенных на его измерении, признается далеко не всеми.

Согласно другим теориям, результаты выполнения разных тестов определяются сравнительно независимыми факторами (от двух-трех до семидесяти и более), поэтому более обоснованным считается применение тестов, позволяющих измерить разные способности:

вербальные, счетные, пространственные и др. или, иначе говоря, профиль способностей. При этом связи между оценками этих способностей объясняются с помощью математических методов, хотя эти объяснения неодинаковы. Так, по мнению Ч. Спирмена, успех любой интеллектуальной деятельности определяется общим (G) фактором и множеством факторов, специфических для каждой конкретной деятельности. Но объяснение, что означает общий фактор, остается спорным: простую статистическую регулярность, умственную энергию, способность к абстрактному мышлению или индекс скорости переработки информации в центральной нервной системе.

Современные иерархические модели с общим фактором на вершине и несколькими уровнями все более специализированных факторов («дерево факторов») позволяют в некоторой степени примирить «генералистов» и «структуралистов». Именно такие модели реализованы в большинстве современных тестов, например, в шкалах исследования интеллекта Д. Векслера и тестах структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

О сложности структуры интеллекта говорит теория Р.Б. Кеттелла, выделившего «текущий» интеллект, который определяет первичное накопление знаний и минимально зависит от культуры, и «кристаллизованный» интеллект, который зависит главным образом от приобретенных знаний и интеллектуальных навыков.

В оригинальной кубической модели Дж. Гилфорда свойства интеллекта представлены в 120 «кубиках» – факторах по трем измерениям: операции, содержание и результаты (Guilford, 1967). Большинство этих факторов идентифицированы, для их измерения созданы тесты и разработаны системы развития соответствующих независимых способностей у детей.

В то же время ни одна из психометрических теорий не стала общепризнанной. К тому же сам по себе психометрический метод вызывает обоснованную критику со стороны сторонников других подходов к изучению интеллекта (феноменологического, генетического, информационного, процессуально-деятельностного и т. д.) (см. подробный анализ: (Холодная, 2002)).

Одним из главных возражений против измерительного подхода является то, что тестирование не позволяет выявить качественные изменения в умственном развитии ребенка и определить реальные отношения между этим развитием и возможностями обучения. К тому

же тесты полностью игнорируют некоторые важные для повседневной жизни стороны интеллекта. По мнению Р. Стернберга, с помощью тестов может быть измерен лишь один (аналитический) из трех видов интеллекта в его модели, тогда как показатели творческого и практического интеллекта фактически не зависят от IQ, хотя существенно связаны с успешностью реальной работы (Стернберг, 1996).

Для объяснения указанных противоречий Г. Айзенк выделил три уровня понимания интеллекта (Айзенк, 1995). *Биологический интеллект* составляет физиологическую, нейробиологическую, биохимическую и гормональную основу познавательной деятельности и определяется преимущественно генетическими факторами. *Психометрический интеллект*, измеряемый тестами, включает, помимо биологического интеллекта, культурные и социально-экономические факторы, воспитание в семье, образование, и зависит на 70 % от генетических и на 30 % от средовых влияний. Третий уровень – *социальный интеллект* – характеризует использование психометрического интеллекта для адаптации в обществе.

Следует заметить, что большинство критиков, указывая на ограниченность тестов, не отрицают их полезности для определенных целей. Тестовые показатели интеллекта и способностей продолжают широко использоваться для выявления одаренности, обеспечивая довольно надежный прогноз будущих успехов в учебе и работе всех, в том числе и одаренных школьников. Но так же, как и достижения, они не могут быть признаны ни абсолютно надежными, ни единственными и универсальными показателями одаренности.

С середины XX в. внимание психологов привлекли такие стороны одаренности, которые не измеряются тестами IQ. Исследования показали, что определение одаренности с помощью этих тестов не всегда выявляет детей с высоким творческим потенциалом (креативностью): в 20 % школьников с высшими показателями IQ не входили до 70 % тех, кто входил в 20 % детей с самыми высокими творческими способностями (Torrance, 1979).

Попытки включения заданий на воображение и фантазию предпринимались еще при создании первых тестов интеллекта, но особый интерес к созданию тестов креативности вызвал Дж. Гилфорд, разделив конвергентное и дивергентное мышление в своей кубической модели интеллекта (Guilford, 1967). Под креативностью он понимал способности к дивергентному мышлению – к порождению множества

разнообразных новых (нетривиальных) решений проблем, в отличие от конвергентного мышления, сознательно контролируемого и ориентированного на поиск единственно правильного решения. Созданные в русле этой модели тесты креативности стимулируют поиск необычных и неожиданных решений.

Эти идеи были развиты Е.П. Торренсом, который определил креативность как *процесс решения проблем*, включающий появление смутного ощущения проблемы (дефицита или несоответствия имеющейся информации); поиск, обнаружение и постановку (формулирование) проблемы; выдвижение гипотез о возможных путях ее решения; проверку этих гипотез, их изменение или отклонение; выдвижение и проверку новых гипотез; нахождение решения (или решений) и формулирование, интерпретацию и сообщение (публикацию) результатов (Torrance, 1979). По мнению автора, такое определение позволяет объединить в понятие «креативность» не только (1) способности человека, но и (2) его личностные особенности, (3) условия, способствующие творчеству, (4) результат творческого процесса.

С середины XX в. появилось очень много теорий креативности и основанных на них тестов, но, как и в отношении интеллекта, ни одна теория не стала общепризнанной. Дискуссии также вызывает вопрос о соотношении креативности и интеллекта: креативность понимается и как высший уровень развития интеллекта, и как один из важных компонентов в общей структуре интеллекта, и как сложная структура, включающая логический интеллект в качестве компонента. Уровень интеллекта рассматривается и как минимальный, и как верхний «порог креативности». Но, несмотря на остающуюся неопределенность, большинство теоретиков все же отделяют креативность от традиционно понимаемого интеллекта (как преимущественно логико-аналитической способности), признают сложную природу креативности, неразрывную связь с личностными особенностями человека и более сильное влияние окружения на ее развитие, по сравнению с развитием интеллекта.

Использование понятий «способности», «интеллект» и «одаренность» как взаимозаменяемых и относящихся только к познавательной сфере сохранилось до сих пор. Однако исследования способностей продемонстрировали, что их высокий уровень сам по себе не гарантирует появления выдающихся достижений. Свою особую роль в этом процессе играют личностные особенности одаренных людей.

1.3. Личностный подход к пониманию одаренности

Изучение личностных составляющих одаренности (мотивации, эмоций, воли, самосознания) является фокусом второго направления исследований, так называемого *личностного подхода*, получившего развитие главным образом под влиянием психоаналитических и гуманистических теорий личности, а также интереса к творческим аспектам одаренности. Этот подход включает изучение личности в целом и/или отдельных ее характеристик, рассматриваемых в качестве основных детерминант развития одаренного человека.

Так, в теории З. Фрейда основным механизмом творчества признается сублимация сексуальной энергии, а в теории А. Адлера – стремление к преодолению чувства собственной неполноценности, к превосходству, что может приводить к гиперкомпенсации – достижению выдающегося творческого результата. С точки зрения К. Юнга, конечная цель жизни человека – полная реализация Я, становление единого, неповторимого и целостного индивида, но этой цели достигают только самые способные, высокообразованные и имеющие достаточный досуг люди.

В гуманистической психологии творчество признается чертой, потенциально присутствующей во всех людях от рождения. В концепции А. Маслоу об иерархии потребностей высший уровень занимает потребность в самоактуализации, которая у среднего человека удовлетворяется всего лишь на 10 %, но у творческих людей может доминировать, несмотря на голод, жажду и угрозу жизни. Лишь одаренные люди (менее 1 % населения) достигают реализации своего потенциала, большинству людей мешает незнание своего потенциала, непонимание пользы самосовершенствования, подавление стремления к самоактуализации социальным и культурным окружением, негативное влияние потребности в безопасности.

Согласно феноменологической теории К. Роджерса, все люди от рождения обладают неограниченным потенциалом для самосовершенствования, а их важнейшим мотивом жизни является актуализация своих лучших качеств, но для этого они должны иметь возможность полноценно функционировать. Ключом к пониманию поведения человека является только личный мир его переживаний, в котором центральное место занимает Я-концепция, формирующаяся с самого раннего возраста под влиянием окружения.

Проблемы одаренности затрагиваются в большинстве теорий личности, а также в исследованиях, выполненных в русле каждой из них. В этих исследованиях, помимо изучения индивидуальных случаев, используются тесты и опросники, измеряющие личностные характеристики: открытость новому, предпочтение сложности, увлеченность задачами, любознательность, острый ум, независимость, уверенность в себе, устойчивость, наличие которых увеличивает вероятность творческих достижений. Особый интерес имеют сравнительные исследования личностных особенностей детей с разными видами и уровнями одаренности. Однако исследователи признают, что описываемые ими *личностные характеристики одаренных детей, во-первых, присущи не каждому из них, а во-вторых, встречаются и у других детей.*

Особенно интенсивно изучаются потребностно-мотивационные характеристики одаренных детей. В концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина познавательные потребности, составляющие психологическую основу *доминирования познавательной мотивации*, признаются наиболее общей характеристикой и структурным компонентом потенциала одаренного ребенка (Матюшкин, 2003). Он противопоставляет два типа активности: *адаптивный*, обеспечивающий приспособление и базирующийся на мотивации достижения, и *продуктивный*, составляющий основу возникновения и становления различных психических новообразований. Основой последнего являются познавательные потребности, процесс «удовлетворения» которых осуществляется как поиск, направленный на открытие и усвоение нового. Эти потребности развиваются как ненасыщаемые и стимулируют дальнейшее развитие познавательной активности и творческого поиска.

Творческую мотивацию часто противопоставляют *мотивации достижения*. По мнению Д. Б. Богоявленской, последняя характерна для низшего, стимульно-продуктивного уровня и не является определяющей в структуре творческой личности (Богоявленская, 2002).

В то же время многие ученые считают мотивацию достижений также одним из главных условий достижения выдающихся результатов в учении и профессии (Гордеева, 2006; Клаус, 1987; Хекхаузен, 2003). В одном из первых исследований связи мотива достижения и тестовых показателей интеллекта шести- и девятиклассников с их успехами в конце школы лучшим предиктором достижений оказались тесты, но сила мотива особенно сильно влияла на успехи учащихся с высоким

интеллектом. Это зависимость воздействия мотивации от уровня способностей соответствует теории кумулятивного достижения как произведения качества достижения (зависит от способностей и эффективности) на настойчивость (зависит от силы мотивации). Максимальное воздействие мотивации при высоком уровне интеллекта Х. Хекхаузен объяснил тем, что исходно высокая вероятность успеха дает наиболее сильную и стабильную мотивацию, а наиболее высокую вероятность успеха в учении имеют школьники с высокими способностями (Хекхаузен, 2003).

Многие исследователи подчеркивают особое значение *внутренней* (в противовес внешней) *мотивации*. Внутренняя мотивация означает, что человек радостно полностью погружается в переживание совершаемого действия. Американский исследователь творчества М. Чиксентмихайи назвал эту мотивацию радостью от активности, а полное «растворение» в деятельности – «потоком» (Csikszentmihalyi, 1996). В качестве мотивов творческого поведения описывают также инструментальные, игровые, экспрессивные и другие мотивы.

Мотивационная сфера включает также *самооценку* как центральный компонент личности, отражающий своеобразие ее внутреннего мира. Самооценка присутствует на всех этапах произвольной психической регуляции, действуя как прогностическая – при определении целей деятельности и программ ее исполнения, как актуальная – при реализации намеченной программы и как ретроспективная – при анализе результатов (Конопкин, 1980). Становление детской самооценки связывается с появлением реалистических представлений о своих возможностях, структура самооценки представлена когнитивным и эмоциональным компонентами, функционирующими в неразрывном единстве. Рефлексивность и критичность при самооценке – важнейшее условие появления стремления к самосовершенствованию. Учащиеся, проявляющие эти качества, достигают наиболее высокого интеллектуального и личностного развития, находясь в постоянном поиске новых знаний, способов деятельности и самовыражения (Захарова, 1998).

Привлекательность результата и вера в позитивный результат сами по себе недостаточны для запуска мотивации субъекта. Важно и то, насколько компетентным и эффективным чувствует себя человек, насколько он связывает свои результаты с собственными способностями, выполняя какое-либо дело. Высокая *самоэффективность* связана

с большим самоуважением, настойчивостью, успешностью в достижении целей, с меньшей тревожностью и депрессией (Bandura, 1997). Низкая самооффективность, напротив, может препятствовать достижению успеха даже при высоких способностях.

В личностном подходе к проблеме одаренности широко представлены развивающие программы и тренинги, целью которых является формирование или изменение различных личностных характеристик, хотя о результативности этих тренингов судят обычно по успешности познавательной деятельности, поскольку вопрос о том, какими должны быть личностные особенности для оптимального развития одаренности, пока еще изучен недостаточно.

Показано, что изменение личностных характеристик в благоприятную сторону позволяет улучшить показатели интеллекта, креативности и школьной успеваемости у части детей (Бабаева, 1998; Орлов, 1990; Хекхаузен, 2003; Хеллер, Зиглер, 1999; Яковлева, 1997). Однако повышение самооценки учащихся в личностном тренинге не всегда бывает полезным. Если самооценка и связанный с ней уровень притязаний оказываются завышенными при сохранении неосознанной неуверенности в себе, неуспех может вызвать чрезмерную аффективную реакцию учащихся, особенно подростков (Божович, 1995; Славина, 2002). Получены данные, что улучшение самовосприятия и достижений одаренных испытуемых в ходе личностных тренингов носит локальный характер и не переносится в другие условия, не задействованные в тренинге (Хеллер, Зиглер, 1999). В целом, наиболее эффективными оказываются развивающие программы, включающие воздействия, нацеленные одновременно и на когнитивное, и на личностное развитие одаренных детей.

В последнее время происходит стремительное сближение когнитивного и личностного подходов. Одаренность начинает рассматриваться как явление, присущее личности в целом, о чем свидетельствуют синтетические понятия: интеллектуальные эмоции, мотивированный мозг, эмоциональный интеллект.

1.4. Образовательный подход к развитию одаренности

Третье направление, рассматривающее одаренность преимущественно с точки зрения внешних влияний, в том числе школьного обучения, представлено *образовательным подходом*. Этот подход

называют иногда социокультурным, обозначая необходимость понимания культуры не только как внешнего, но и как внутреннего интегрального фактора одаренности (Л.С. Выготский). На современном этапе только намечаются тенденции к такому переходу, когда главным принципом развивающих программ для одаренных детей становится обеспечение соответствия условий воспитания и обучения их особым познавательным возможностям и потребностям.

Еще Ф. Гальтон по ответам выдающихся ученых сделал вывод о благоприятном развитии одаренности не столько при «обильном обучении», сколько при таком, которое возбуждает их любознательность и любовь к самостоятельным научным занятиям (Гальтон, 1996).

Несмотря на доказательства, что одаренные дети нуждаются в обучении, отличающемся от обычно принятого в школе (например, Блонский, 1997; Лейтес, 1997; Матюшкин, 2003; Фримен, 1996, 1999; Шумакова, 2004; Юркевич, 1996; Экземплярский, 1927), в большинстве стран господствует директивное обучение, которое исходит из закономерностей познания, а не индивидуальности ученика. В отношении одаренных детей принято расширять, ускорять, углублять и/или усложнять учебные предметы, но информационный поток знаний задается независимо от субъекта познания с ориентацией на более высокий в среднем уровень способностей к учению.

Альтернативу традиционному составляет развивающее, личностно ориентированное образование, направленное на развитие индивидуальных возможностей, способностей и интересов всех, в том числе и одаренных учащихся. В последние десятилетия в сфере школьного образования многих стран были проведены исследования, позволившие существенно расширить категорию «одаренные дети». Эти исследования продемонстрировали высокую эффективность специальных программ обучения не только для 1–2 % так называемых «вундеркиндов», но и для 10–20 и даже 30 % детей с уровнем умственного развития выше, чем у их сверстников. В тех случаях, когда обучение, ориентировалось на их особые познавательные потребности и возможности, наблюдался не только значительный рост умственных способностей этих детей, но и решались их личностные и межличностные проблемы, повышалась учебная мотивация, уменьшались нарушения поведения.

Кроме того, практический опыт показывает, что одаренные дети могут сталкиваться со специфическими трудностями в учении, которые могут маскировать и подавлять их одаренность, и для преодоления

которых им необходима дифференцированная психолого-педагогическая помощь. Все это заставило пересмотреть взгляды на одаренных детей как на крайне редкое в массовой школе явление и признать многообразие индивидуальных различий в этой группе и необходимость их выявления и учета в обучении.

Таким образом, в современном обществе растет признание права одаренных детей на обучение, учитывающее высокий уровень их умственного развития и любознательности. В основе такого обучения должна лежать ясная и последовательная, базирующаяся на знании психологических особенностей одаренных детей педагогическая система, которая за счет своей гибкости и вариативности отвечала бы потребностям развития каждого ученика. Справедливость этого положения о необходимости соответствия условий обучения возможностям детей, отстающих в развитии, не вызывает сомнений, но в отношении одаренных часто игнорируется.

Решение проблемы обучения одаренных школьников требует объединения всех подходов к изучению одаренности. Различные способы объединения этих подходов представлены в зарубежных многомерных моделях одаренности, ориентированных на практику образования.

1.5. Многомерные модели одаренности

Необходимость учета специальных потребностей одаренных детей в системе школьного образования нашла свое отражение в определениях одаренности, принятых государственными учреждениями многих стран. Наибольшую известность получило одно из самых первых определений одаренных детей в докладе комитета образования конгрессу США:

*«Одаренными и талантливymi являются идентифицированные квалифицированными специалистами дети, имеющие выдающиеся способности к высокому уровню выполнения деятельности и **требующие для реализации своего потенциала дифференцированных учебных программ и/или служб, выходящих за рамки обычного регулярного школьного образования.** Эти дети включают тех, кто демонстрирует достижения и/или потенциальные способности в одной или нескольких областях: общие интеллектуальные способности; специальные академические способности; творческое или продуктивное мышление; лидерские*

способности; визуальные и исполнительские виды искусства; психомоторные способности» (Marland, 1972; Definition ..., 2000).

Несмотря на критику этого определения учеными за отсутствие психологического обоснования (с точки зрения природы и структуры одаренности, классификации ее видов), оно до сих пор используется в большинстве штатов США и других странах, а положение о необходимости учета потребностей одаренных детей в образовании завоевывает все больше сторонников.

В основе большинства зарубежных программ обучения одаренных детей лежит *Трехкольцевая модель Дж. Рензулли*, согласно которой, одаренность определяется взаимодействием трех основных кластеров человеческих качеств: *общих интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, высокой креативности и высокой увлеченности задачей* (Рензулли, Рис, 1997). Одаренными и талантливыми признаются дети, обладающие этой композицией качеств или способные их развить и приложить в любой потенциально ценной области человеческой деятельности. Эти дети нуждаются в обеспечении такого широкого разнообразия возможностей обучения и психологического обслуживания, которое обычно не предоставляется традиционными программами обучения. Такое определение относит к одаренным значительно больше детей, чем их выявляют по достижениям и результатам тестов интеллекта, поскольку креативность и увлеченность задачей этими тестами не обнаруживаются.

Программы обогащающего обучения Дж. Рензулли и включенные в них программы психодиагностики направлены на развитие потенциала одаренных детей (Рензулли, Рис, 1997). Он разделяет два типа одаренности: школьную (способность к учению) и творчески продуктивную. *Школьная одаренность* в большей степени связана с аналитическими способностями, компетентностью и хорошей успеваемостью в школе. Она стабильна и сравнительно легко определяется с помощью стандартизированных тестов и многих неформальных процедур, что позволяет отбирать детей, обладающих такой одаренностью, в специализированные классы и школы. Таким детям необходимо соответствующее их повышенным возможностям обучение, например, *Модель уплотнения курса* того же автора. За счет исключения повторений, повышения уровня сложности и модификации содержания освобождается время для углубленного и/или ускоренного обучения, развития способностей и исследовательской деятельности учащихся.

Творчески продуктивная одаренность связана с развитием оригинальных идей, продуктов, художественных произведений и целых областей знаний. Такая одаренность не может проявляться постоянно, для нее характерны периоды пиков и спадов, которые тоже важны для творчества, обеспечивая возможность рефлексии, восстановления и накопления энергии для последующих усилий. Кроме того, творческая одаренность сильно зависит от специфики той деятельности, в которой она проявляется. Для развития этого вида одаренности автором предложена *Модель триады обогащения* обучения, включающая комплекс методов стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития их учебных интересов, повышения успешности учебы, интеграции учебных способов деятельности в разные области школьной программы.

Первый тип обогащения – общий исследовательский опыт – обеспечивает открытие для учащихся новых увлекательных тем, идей и областей знания в процессе групповых занятий.

Второй тип – групповой тренинг исследовательской деятельности – включает методы и материалы, направленные на развитие умственных процессов и исследовательских навыков высокого уровня, а также личностной и социальной сферы.

Третий тип – исследование реальных проблем индивидуально и в малых группах – представляет высший уровень, на который переходят только те учащиеся, которые сформировали позицию самостоятельных исследователей (Рензулли, Рис, 1997).

Обучение реализуется с помощью *Модели идентификации «Турникет»*, цель которой – предоставить широкий выбор видов обогащающего обучения потенциально одаренным детям, которыми признаются все дети, проявляющие интерес к обучению новым мыслительным умениям, исследуемым темам, решаемым проблемам. Примерно половина участников программы отбирается с помощью тестов интеллекта (способностей), другая половина – на основе интересов самих детей, рекомендаций их учителей, родителей, одноклассников. Если программа становится детям неинтересной, они вправе в любой момент выйти из нее. Дж. Рензулли считает познавательную деятельность (от усвоения базового умения до высших уровней творчества) производной интереса.

Неотъемлемой частью обучения является тщательная и многосторонняя психологическая диагностика – получение информации о

каждом ученике с акцентом на его сильных сторонах, используемой при построении индивидуальных планов обучения. Эта информация собирается в «Общий портфель талантов» по трем разделам: *интересы, способности и предпочитаемые стили обучения*. В него входят не только исходные характеристики детей, но и данные об их развитии в процессе обучения, влияющие на выбор путей развития способностей учащихся на уроках и внеурочных обогащающих занятиях.

Эта информация периодически возобновляется и анализируется совместно учениками и педагогами с целью принятия решения о необходимости модификации курса обучения и возможностях его обогащения. Дети под руководством учителей и психологов тоже активно участвуют в формировании своего «Портфеля», анализируют свои показатели и учатся познавать себя, принимать решения, организовывать свою деятельность. Такой подход коренным образом отличается от распространенных представлений о том, что диагностические данные должны быть конфиденциальными. Напротив, считается, что эта информация должна помочь самопониманию учащихся.

Эффективность Модели триады обогащения доказана во многих лонгитюдных исследованиях, полученные результаты которых свидетельствуют о существенном прогрессе всех участников программы. Исследование учащихся, проявивших особенно высокую творческую продуктивность в ходе обучения по триадной модели, доказало, что подростки и студенты могут быть не только «потребителями» новой информации, но и ее «производителями». Оказалось, что уровень выполнения и результаты их самостоятельных исследований по существу не отличались от работ специалистов, а иногда и превосходили их. Участие в программе позволило осуществить школьникам и студентам собственные проекты в интересующих их областях, почувствовать уверенность в своих силах и связать свои интересы с будущей специальностью.

По мнению некоторых психологов, модель одаренности Дж. Рензулли недостаточно отражает динамическое взаимодействие внутренних и внешних влияний на процесс развития ребенка, поэтому к триаде когнитивных и личностных особенностей была добавлена триада наиболее значимых *социальных факторов: семья, школа и сверстники* (Mönks, 1992). Считается, что при выявлении одаренных детей важно оценивать не только реально наблюдаемые и диагностируемые признаки, но и условия развития ребенка.

Одинаковый уровень развития способностей и интеллекта может свидетельствовать как о высокой познавательной активности самого ребенка, так и о высокой активности родителей в обогащении окружающей среды или в интенсивном обучении ребенка, иногда даже вопреки его желаниям. При этом динамичное взаимодействие между индивидом и его окружением имеет столь сложный и многозначный характер, что ранняя идентификация одаренности детей и даже обеспечение им соответствующих условий для развития не могут гарантировать выдающихся достижений. Самое большее, что могут сделать психологи и педагоги для таких детей, — это на каждом возрастном и/или образовательном этапе создавать условия, отвечающие их способностям и потребностям в развитии и обеспечивающие им уверенность в себе и чувство безопасности.

Психосоциальная модель основана на классификации талантов по критерию потребности в них общества (Tannenbaum, 1983). Общество испытывает необходимость в одних талантах, считает избыточными другие, вполне удовлетворяет свои потребности в третьих («по норме»), а четвертые вообще признает аномальными. Под одаренностью понимается психологический феномен, который может проявить себя в одном из таких талантов. Появление исключительных достижений определяется взаимосвязью пяти основных факторов, изображаемых в виде пятиконечной звезды. Концы звезды соответствуют высочайшему уровню общего интеллекта, исключительно высоким специальным способностям, личностным характеристикам (преданность делу, эмоциональная стабильность, способность к преодолению трудностей), окружению (семье, школе, обществу) и счастливому стечению обстоятельств. Выдающийся успех требует взаимодействия всех факторов, тогда как неудача может быть результатом единичного дефицита. Для каждого фактора в разных сферах общественно значимой деятельности существует свой минимальный порог.

Теория случайного совпадения сформулирована на основе ретроспективного анализа развития одаренности Моцарта в детском возрасте и синтеза других теорий (Feldman, 1992). В ней выделяются: 1) биологические качества, обусловленные и не обусловленные генетически; 2) индивидуально-психологические качества — общие и специальные способности, личностные особенности, функции исполнения и планирования, эмоциональные характеристики (например, необычная чувствительность); 3) непосредственное окружение, включающее

гигиену, питание, заботу и качества окружающей среды; 4) структуру семьи (количество детей, порядок рождения, семейные традиции), медицинское обслуживание; 5) культурный и социально-экономический контекст; 6) счастливое совпадение всех факторов.

В рассмотренных выше примерах многомерных моделей одаренность понимается как сложная структура, но состав ее важнейших компонентов у разных авторов неодинаков. К тому же эти модели описывают одаренность в статическом состоянии, не объясняя направленность и характер взаимодействия разных факторов в разном возрасте, их роль в развитии одаренности и достижений.

Попытка представить не только исходные предпосылки или результат, но и сам процесс оформления способностей в различные области приложения талантов представлена в модели канадского психолога Ф. Ганье, который предлагает развести понятия одаренности как потенциала и таланта как ее реализации (Gagné, 2004). По его мнению, одаренность – это наличие и использование в какой-либо области или областях человеческой деятельности *нетренированных и спонтанно выраженных естественных способностей*, уровень которых соответствует верхним 10 % возрастной нормы. Талант – это *выдающееся мастерство или развитые в ходе систематического учения способности, умения и знания в определенной области (областях) деятельности*, если достижения индивида соответствуют лучшим 10 % среди сверстников, обучающихся и/или действующих в той же области. Таланты постепенно появляются по мере преобразования способностей в хорошо освоенные и систематически развитые умения. Талант обязательно подразумевает наличие высоких естественных способностей, но такие способности могут часто так и не развиться в таланты. Развитие таланта проявляется, когда ребенок включается в систематическую познавательную, учебную и/или исполнительскую деятельность, и на это развитие могут влиять два типа катализаторов (по аналогии с катализаторами в химии): внутриличностные и внешние.

Мотивация как личностный катализатор играет критическую роль в процессе развития таланта, в преодолении препятствий, скуки и неудач. Наследственное предрасположение к определенным способам поведения (темперамент) и приобретенные стили поведения (личностные характеристики и позиции) также вносят заметный вклад в поддержку и стимуляцию или, напротив, в замедление и даже

блокирование развития таланта. Влияние окружения сказывается как на макроуровне (географический, демографический, социальный), так и на микроуровне (размер семьи, личность воспитателей, стиль воспитания, социально-экономический статус). Программы обучения для одаренных детей, реализованные в школе или во внешкольных учреждениях, как более организованные формы воздействий также влияют на этот процесс. Наконец, на развитие таланта могут влиять важные события жизни.

Другой вариант каузальной модели одаренности представляет *Мюнхенская концепция*. По мнению авторов, диагностика одаренности не является самоцелью, а необходима в качестве основы для решения важного практического вопроса — как выявить учащихся, потенциал которых не востребован в условиях массового обучения, ориентированного преимущественно на возраст детей, а не на их возможности и потребности. Они определяют *одаренность как высокий индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал выдающихся достижений в одной или нескольких сферах деятельности, по сравнению с референтной группой* (Хеллер, 1997; Hochbegabung ..., 2001).

Достоинство определений одаренности на основе критерия достижений — в относительно ясном решении вопроса, действительно ли человек одаренный. В то же время — и это очень важно в педагогическом отношении — при использовании таких определений легко не заметить тех одаренных, развитию потенциала которых препятствовали неблагоприятные личностные характеристики и/или условия социализации. Мюнхенская модель, хотя и использует критерий достижений, ставит их оценку не в начало, а в конец диагностического процесса, что позволяет судить о правильности диагноза и прогноза одаренности. Авторы модели попытались отразить причинно-следственную зависимость высоких достижений от личностных качеств индивида и особенностей его окружения.

Согласно модели, важнейшие факторы одаренности — это когнитивные способности (предикторы одаренности) и личностные характеристики одаренных индивидов, а также условия социального окружения. Основные когнитивные способности включают интеллект (вербальные, невербальные, математические, технические и другие способности), креативность (дивергентные мыслительные процессы или дивергентно-конвергентные стили проблемного мышления), социальную компетентность, музыкальные (художественные) и психомоторные

способности, которые считаются относительно независимыми, по крайней мере, на уровне средней школы.

Наиболее значимыми личностными предпосылками одаренности признаются особенности мотивации достижений, Я-концепции, познавательных стилей, стратегий преодоления стресса, эмоционально-волевой регуляции. Эти факторы играют роль *внутриличностных модераторов* (регуляторов) процесса когнитивного развития и достижения успехов. *Внешними модераторами* этого процесса являются особенности ближнего и дальнего окружения: образование родителей и их отношение к одаренности детей; количество и порядок рождения детей в семье; психологический климат в семье и школе; события жизни; успехи и неудачи; природные, социальные, национально-культурные особенности. Особенно важным признается соответствие условий воспитания и обучения потребностям одаренных детей.

Каузальные модели явились шагом вперед в понимании взаимосвязей и роли разных компонентов в развитии одаренности, по сравнению со структурными моделями. Однако изначально постулируемая в этих моделях независимость проявлений одаренности в разных сферах деятельности препятствует пониманию общих закономерностей ее развития. Неправомерна, на наш взгляд, и сама классификация способностей, согласно которой интеллект и креативность (общие способности) противопоставляются специальным способностям (в разных видах деятельности). К тому же предикторами одаренности выступают только способности, а другие личностные свойства, в том числе и мотивация, рассматриваются всего лишь как *модераторы* или *катализаторы*. Но главным недостатком рассмотренных моделей является, на наш взгляд, игнорирование возрастного аспекта одаренности.

1.6. Одаренность как психологическая система

Основы системного понимания одаренности были сформулированы еще Л.С. Выготским, который четко выделил актуальную до сих пор проблему синтеза разных сторон одаренности в единую развивающуюся систему. В отечественной психологии системное понимание способностей развивалось многими психологами. При этом подчеркивался не только сложный состав самих способностей, но и их внутриличностная природа и связь с другими личностными

особенностями. Так, К.К. Платонов определил способности как «личность в ее потенции» (Платонов, 1972, с. 310), а Э.А. Голубева включила способности (наряду с мотивацией, темпераментом и характером) в число основных компонентов структуры индивидуальности и личности (Голубева, 2005).

Т.И. Артемьева предложила проследить развитие способностей через их рассмотрение в двух модальностях: «способностей как потенциального, еще не реализованного и способностей как уже сформированного, актуального и функционирующего образования» (Артемьева, 1984, с. 49). Такой подход позволяет представить личность в качестве исходного основания возникновения, развертывания и применения способностей, т.е. в качестве активного субъекта их развития. Развитие способностей рассматривается как многоуровневый процесс, и на каждом последующем уровне способности входят в новый синтез с другими личностными образованиями, создавая все более широкие возможности личности.

Особую важность для системного понимания одаренности имеет динамический, возрастной контекст. Возрастные аспекты умственной одаренности наиболее полно изучены Н.С. Лейтесом. Под одаренностью он понимает *особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребенка в необычно высокой восприимчивости к учению и более выраженных творческих проявлениях* (Лейтес, 1997), причем каждую возрастную ступень отличают качественно своеобразные, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам возможности развития. В созданных Н.С. Лейтесом психологических портретах одаренных школьников отражены целостные и всесторонние характеристики не только интеллектуальных способностей детей разного возраста, но и их потребностей и интересов, эмоциональных реакций, взаимоотношений со сверстниками и окружающими взрослыми, особенностей их поведения в разных ситуациях. Задачу изучения ранних признаков одаренности автор видит в том, чтобы «сквозь возрастные достоинства интеллекта выявить в той мере, в которой это возможно, уже собственно индивидуальные черты в их развитии» (Лейтес, 1997, с. 66).

Важный шаг в объединении идей системности и развития сделан в концепции А.М. Матюшкина о творчестве как центральном звене психического развития человека и *об одаренности как творческом потенциале*. Такое понимание отличается от общепринятого определения

одаренности детей, подразумевающего более быстрое, легкое и прочное усвоение учебного материала и демонстрацию высоких достижений. Для того чтобы понять природу одаренности, считает автор, нужно понять *творчество* не как итог, а как *источник, центральное звено психического развития человека*. Все специальные способности развиваются из этого общего основания, если они достигают уровня творчества в науке, технике и культуре. Психологическая структура общей одаренности, по его мнению, совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека на всех возрастных этапах (Матюшкин, 2003).

Согласно концепции А.М. Матюшкина, единая интегральная структура одаренности на всех уровнях индивидуального развития включает следующие основные факторы: 1) доминирование познавательной мотивации; 2) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; 3) возможности достижения оригинальных решений; 4) возможности прогнозирования и предвосхищения; 5) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Научный смысл работы по выявлению и развитию одаренных и талантливых детей А.М. Матюшкин видит в том, что она позволяет изучить природу и психологический механизм творчества и обеспечить возможность использования законов творчества для совершенствования содержания и методов обучения всех детей и учащихся. Развитие одаренных и талантливых детей составляет, по его мнению, идеальную модель творческого развития человека. В то же время велико и практическое значение этой работы, т.к. исследования показывают, что развитие одаренности при неблагоприятных условиях *может быть задержано и даже подавлено на любом этапе*.

Таким образом, понимание детской одаренности как потенциала, а детских достижений — лишь как одного из его проявлений принципиально отличается от общепринятого критерия одаренности как «успешности» и перемещает акцент с отбора одаренных детей на содействие полной реализации их творческих возможностей. Оно важно также и для объяснения школьной неуспешности одаренных детей, определения ее причин и мер необходимой психологической помощи в ее преодолении.

Потенциальная и актуальная одаренность являются этапами процесса ее становления и развития, реализации имеющихся ресурсов, которые могут присутствовать не только в явном, но и в скрытом виде. Выявление одаренных детей составляет сложную задачу, включающую обнаружение их скрытых возможностей, определение их особых познавательных потребностей и других личностных особенностей. Сложность этой задачи связана с тем, что ни один из признаков одаренности не может быть признан универсальным, и с тем, что одаренность не сводится к наличию того или иного признака или признаков, а является результатом функционирования и развития целостной личности в определенном социально-культурном контексте.

Научно и практически обоснованным методом выявления одаренных детей на современном этапе выступает множественная оценка детской одаренности как системного качества, обладающего собственной структурой и динамикой. Такая «диагностика развития» понимается как одно из звеньев обеспечения согласованности процесса обучения с индивидуальной траекторией развития одаренного ребенка.

Исследования и практика показывают, что между способностями и достижениями (высокой успеваемостью, победами на конкурсах и т.д.) нет однозначного соответствия, весьма существенную роль в успешности учебы и других видов деятельности играют личностные особенности детей и их ближайшее окружение. Обязательное для всех и внешне регламентированное школьное обучение оказывает сильное, длительное и систематическое влияние, как благоприятное, так и неблагоприятное, на проявления и развитие детской одаренности. Характер и степень этого влияния существенно зависят от соответствия условий обучения психологическим особенностям одаренных учащихся на каждом возрастном этапе. Хотя большинство одаренных детей при традиционном обучении сохраняют свои преимущества в интеллектуальном развитии, школьных и внешкольных достижениях, эмоциональном благополучии, по сравнению со сверстниками, для более полной реализации их потенциала необходимо развивающее обучение, учитывающее их психологические особенности.

Глава 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И СВЯЗАННЫЕ С НИМИ ПРОБЛЕМЫ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ¹

2.1. Опережающее развитие познавательной сферы

Многие потребности одаренных детей, связанные с их высокими познавательными возможностями, часто не находят ответа в традиционной системе школьного обучения, ориентированной главным образом на возраст, и даже входят с ней в противоречие. Как это ни парадоксально, именно опережающее развитие детей с высокой общей одаренностью может служить источником их проблем в обучении, если оно не отвечает их особым запросам и не стимулирует в достаточной степени их развитие. Исследования и практика свидетельствуют, что игнорирование этих запросов может не только тормозить раскрытие имеющегося потенциала, но и порождать самые разные трудности в учебе, развитии личности, общении и поведении одаренных школьников (Матюшкин, 2003; Фримен, 1996; Montgomery, 2003; Silverman, 1993). Какие же из этих проблем отмечают исследователями и педагогами наиболее часто?

Возникновение трудностей в учении одаренных детей часто бывает связано с их *стремлением к самостоятельному исследованию и целостному восприятию картины мира*, которое не находит удовлетворения в школе, особенно в младших классах. Легкость усвоения больших объемов сложной информации, понимания сложных причинно-следственных зависимостей и использования их для создания

¹ В главе представлены материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00371а.

собственных гипотез и теорий входит в противоречие с системой строго последовательного, фрагментарного, многократно повторяемого учебного материала.

Известно, что большинство одаренных учащихся обладают *способностью к самостоятельному изучению интересующих их тем, обнаружению связей между предметами и идеями, высокому уровню рассуждения и обобщения*. В результате они уже до начала школьного обучения обладают информацией экстраординарного качества, поэтому учебный материал может их не интересовать, а ожидание, пока одноклассники освоят то, что им давно известно, вызывать скуку и нетерпение. Такие учащиеся нуждаются в новой, изменяющейся и стимулирующей информации, постоянно создающей вызов их способностям. Одна из стратегий помощи в таких ситуациях – это применение системы индивидуальных (или для малых групп) заданий, в которых учащиеся могут сами регулировать уровень сложности материала, выполняя проверочные задания до и после изучения тем, причем методы такого обучения должны соответствовать сложности материала.

Легкость понимания учебного материала одаренными детьми связана также с *потребностью его углубленного изучения и обсуждения* с детьми равных интеллектуальных возможностей. Нелюбовь к повторению уже понятых правил, принципов, теорий может восприниматься их менее способными сверстниками, а часто и учителями, как проявления «всезнания» и отрицательно влиять на отношение к ним. В этом случае также помогают указанные выше стратегии.

Необычные способности к обработке информации позволяют одаренным детям *воспринимать разнообразные идеи одновременно на нескольких уровнях*. Этому соответствуют стратегии обучения, которые включают выполнение исследовательских проектов по самостоятельно выбираемым темам с выдвижением гипотез и их проверкой, и развитием исследовательских навыков. Окружающие могут воспринимать таких детей как не по возрасту серьезных. В то же время рутинные упражнения, натаскивание, зубрежка часто вызывают у одаренных детей острое неприятие и нарушения поведения вплоть до бунта.

Высокая скорость мыслительных процессов требует соответствующей скорости предъявления идей, возможности самостоятельно регулировать скорость учения. Адекватным для них является использование в обучении «мозгового штурма», «быстрого чтения», тогда как отсутствие активности и прогресса в обучении может вызывать

фрустрацию – переживание «чувства крушения», ведущее к формированию отрицательных черт поведения.

Высокий уровень развития вербальных способностей и речи, характеризующий большинство одаренных детей, требует возможностей для дальнейшего совершенствования словаря, устной и письменной речи, что может быть реализовано при самостоятельном издании газет, журналов, книг, фото- и видеосюжетов. Такие дети стремятся к обсуждению своих идей с единомышленниками, сотрудничеству с ними в работе над проектами, обмену мнениями и методами решения проблем. В то же время они склонны доминировать в дискуссии с учителями и одноклассниками, высмеивать их высказывания и использовать свои способности для отговорок и уваливания от трудных или неприятных для них заданий. Сверстники могут не понимать и не принимать таких детей за то, что они, по их мнению, «пускают пыль в глаза» и «хотят выделиться».

Ранняя дифференциация мыслительных структур, способность к мышлению в альтернативных направлениях и абстрактных терминах, визуальному и интегрированному представлению результатов требует реализации и развития всех этих возможностей, внедрения соответствующих методов и продуктов в учебный процесс. В обычной школьной программе возможность выражать свои идеи визуально и интегрально в пространственной форме сильно ограничена. Дети с опережающим развитием визуальных и пространственных способностей часто с трудом воспринимают строго последовательный и фрагментарный материал, избегают таких заданий или требуют целостного представления изучаемой темы, что часто воспринимается как нарушения поведения и неуважение учителя.

Ранняя способность к использованию концептуальных конструкторов (теорий) для сбора информации и решения проблем, а также к их созданию связана со стремлением к поиску и установлению закономерностей, связей. Одаренные дети могут страдать от невозможности других понять и оценить их оригинальные взгляды или теории, от конфликта созданных ими систем со знаниями, полученными позже. Они нуждаются в интеграции своих идей со знаниями из разных областей жизни в новые дивергентные и конвергентные структуры, в организации своего опыта в формы, доступные для понимания другими, в понимании социальной ценности различных решений.

Опережающее развитие оценочной функции нуждается в опыте самооценки и оценки другими и других, в знакомстве с моделями принятия решений и их практического использования, в освоении умений ставить реальные и достижимые краткосрочные цели. Иначе одаренные дети могут восприниматься и отвергаться за их высокомерие и «зазнайство» по отношению к другим или, напротив, страдать от чрезмерной самокритичности.

Опережающее развитие когнитивных и аффективных способностей к концептуализации (теоретическому осмыслению) и решению социальных и экологических проблем требует возможностей для изучения таких проблем и существующих подходов к их решению, их сложности, взаимосвязанности и последствий. При отсутствии такого обучения одаренные дети довольно часто проявляют тенденцию к быстрым и простым решениям, не принимающим во внимание многогранность и многозначность проблем, и считают, что только их юный возраст мешает специалистам принять их решение всерьез. В связи с этим необходимо включать в обучение обсуждение со специалистами интересующих детей вопросов и предлагаемых ими решений, участие в сборе и анализе необходимой информации профессионалами, в полевых исследованиях и экспедициях.

Одаренные дети начинают рано проявлять *интерес к интуиции и интуитивному знанию, предвидению будущего*, который часто высмеивается ровесниками и не принимается всерьез взрослыми. Из-за своей открытости этому опыту одаренные дети могут попадать под влияние лжеучений, поэтому они нуждаются в серьезном обсуждении этих вопросов и своих способностей к интуиции с грамотными и понимающими их философами, психологами и нейрофизиологами в изучении истории этой проблемы.

Большинство одаренных детей обладают *развитым чувством юмора*, который может быть не только тонким, но и грубым, обидным для других, поэтому их необходимо учить понимать действие своих слов и поступков на чувства и отношения окружающих, в чем могут помочь ролевые игры и обсуждение различных ситуаций из жизни.

2.2. Особенности мотивации

Мотивация и ее происхождение составляют область, в которой исследование является особенно сложным и противоречивым, особенно

в отношении одаренных детей. Превращение высоких интеллектуальных способностей в высокие достижения требует от них значительных усилий. Большинство (но не все) исследований, в которых учащиеся с высокими интеллектуальными способностями сравнивались с другими своими сверстниками, показали, что одаренные имеют более позитивную Я-концепцию, особенно в отношении академических способностей; более точно предсказывают результаты своего исполнения; сильнее мотивируются внутренней (удовольствием от деятельности), по сравнению с внешней (наградами), мотивацией; больше вкладывают усилий в учение.

Ограниченность этих исследований, однако, состоит в том, что лишь в немногих из них изучались индивидуальные различия этих конструктов у одаренных учащихся, а не только различия между одаренными и неодаренными. Более того, объектом большинства исследований были одаренные учащиеся, уже участвующие в специализированных программах, предполагающих обладание этим созвездием здоровых мотивационных характеристик. К тому же большинство учащихся в таких программах уже имеют высокие достижения (победы во всевозможных конкурсах и олимпиадах), соответствующие их способностям; уже выбрали при поддержке родителей более стимулирующее школьное окружение. Поэтому необходима чрезвычайная осторожность в распространении этих положительных результатов предварительно отобранных одаренных учащихся на других, в том числе одаренных детей. Необходимы дополнительные данные, которые позволили бы понять индивидуальные различия в качестве и степени мотивации среди учащихся с высокими способностями.

Как уже говорилось в разделе 1.3, особенности мотивационной сферы относятся к числу главных характеристик одаренного человека во все периоды его развития (Богоявленская, 2002; Лейтес, 1997; Матюшкин, 2003; Рензулли, Рис, 1997; Torrance, 1979).

В частности, по данным исследований В.С. Юркевич, одаренные дети, начиная с раннего возраста, отличаются от своих сверстников значительно большей интенсивностью и опережением возрастного развития *познавательной потребности* и повышенной широтой *познавательных интересов* (Юркевич, 1996, 2004).

М. Гросс приводит данные собственных и других исследований, которые показали, что одаренные учащиеся в общем мотивируются в большей степени внутренне, чем внешне; предпочитают учиться

скорее независимо, чем в группах детей с разноуровневыми способностями; терпеть не могут ответственности за учебные достижения одноклассников (Gross, 2002). Сравнение мотивационной ориентации академически одаренных семиклассников и гетерогенной популяции сверстников продемонстрировало, что одаренные были значительно в большей степени ориентированы на задачу и сосредоточены на ее выполнении и освоении стратегий решения, чем на высокие отметки или академическое признание. Дети со средними способностями оказывались скорее внешне мотивированными интересом к своим успехам.

В исследованиях отдельных случаев исключительно и глубоко одаренных детей часто выделяют в качестве их доминирующей эмоциональной характеристики страстное желание ребенка узнать больше и усовершенствоваться в области своей одаренности. Некоторые из этих чрезвычайно одаренных детей самостоятельно планировали собственные программы радикального ускорения начального и среднего обучения, лично договариваясь об этом с их учителями и администрацией (Gross, 2002).

Большинство учащихся с показателями интеллекта выше 170, по данным многих исследований, предпочитают работать или учиться преимущественно в одиночестве, а не с другими учащимися. Предполагается, что в этом предпочтении независимой работы отражается их естественная познавательная и эмоциональная ориентация. С этим согласны не все исследователи: высказывается предположение, что предпочтение работы в одиночестве зависит от ситуации. Показано, что высокоодаренные учащиеся могут эффективно работать в группах детей со сходным уровнем способностей (Gross, 2002). Такая групповая работа характеризовалась ими как мягкое руководство и взаимная поддержка одноклассников, близких по своим способностям и интересам, ориентированных главным образом на задачу и объединенных общими, интеллектуально стимулирующими целями. Тем не менее многие из этих детей заявили, что в начальной школе в гетерогенном классе они предпочитали работать независимо и сильно сопротивлялись требованиям быть наставниками для менее способных одноклассников. Сотрудничество они начинали ценить только тогда, когда учащиеся, с которыми они работали, были скорее их интеллектуальными, а не хронологическими ровесниками.

В литературе, посвященной личностным особенностям одаренных детей в разные возрастные периоды, указываются также и другие характеристики их мотивационной сферы (Одаренные дети, 1991; Психология одаренных детей и подростков, 1996; Фримен, 1996, 1999; Silverman, 1993).

Сильная поглощенность одаренных детей интересующей их задачей, экстремальное упорство в достижении поставленной цели, способность к длительному сохранению интереса и устойчивости к преждевременному (по мнению ребенка) завершению работы могут вызывать сильное противодействие необходимости прервать или прекратить свою деятельность. Способность к целостному пониманию явлений и ситуаций, к интеграции в уже созданную систему новых мыслей требует более длительного времени для инкубации идей. Жесткие временные ограничения при выполнении заданий или исследований могут вызывать фрустрацию и приводить к полному отказу даже от интересной работы, поэтому при обучении более предпочтительно продолжительное и индивидуализированное оценивание прогресса, чем разовая итоговая оценка продукта.

Необычайное разнообразие интересов и большая любознательность могут вызывать трудности их согласования с учебными задачами. Одаренные дети не всегда могут рассчитать свои силы, часто берутся одновременно за множество дел или проектов. Сильная потребность в самоактуализации мотивирует одаренных детей следовать их интересам, но она же может вызывать фрустрацию при отсутствии такой возможности, потерю уверенности в своих силах. С одной стороны, им необходимо поле для самой разнообразной деятельности и возможность следовать своим мыслям и интересам, но, с другой стороны, они нуждаются в организации этой деятельности, например, с помощью индивидуальных учебных планов и руководителей (менторов), учебных кружков и центров.

Высокая устойчивость, целенаправленность поведения одаренных детей может приводить к их увлечению какой-либо деятельностью или идеей сверх отведенного для этого времени, что может расцениваться как отсутствие гибкости и саморегуляции, упрямство и своеволие, вызывать физическое и умственное истощение.

Многие одаренные дети обладают *высоким уровнем энергии*, они мало спят, высоко физически и умственно активны, поэтому с трудом переносят отсутствие вызова своим возможностям и активной деятельности. В то же время у части одаренных детей высокая

интенсивность мыслительной деятельности, характерная для них, может приводить к истощению, усталости и болезням, поэтому они нуждаются в развитии механизмов саморегуляции и умения ставить и распределять приоритеты.

Я-концепция

Я-концепция — это общий термин, объединяющий более специфические конструкты, такие, как уверенность в себе, самовосприятие и самооффективность. В контексте нашей темы особое значение имеет академическая Я-концепция, т. е. представление о своих академических способностях.

Вообще, одаренные дети имеют тенденцию демонстрировать относительно более положительные Я-концепции, чем их неодаренные сверстники, особенно в интеллектуальном и школьном статусе, сравнительно с самовосприятием социальных навыков и самоудовлетворением (Robinson, 2002). Из возрастных групп, однако, старшекласники достигают самых низких оценок по шкале Я-концепции, что было обнаружено и в наших исследованиях (Щебланова, 2004). По зарубежным данным, это снижение наиболее существенно для одаренных старшекласниц, но, по нашим данным, гендерные различия этого показателя не были статистически достоверными.

В ранних исследованиях утверждалось, что, чем выше Я-концепция, тем здоровее человек, но позднее было доказано, что более реалистические или точные самовосприятия являются более здоровыми (например, способность точно предсказать собственное выполнение или сохранить свою уверенность рядом с другим успешным человеком). Показано также, что одаренные учащиеся, как группа, имеют тенденцию точнее оценивать трудность задачи и вероятность достижения ими успеха в конкретной ситуации (Robinson, 2002). Те, кто устойчив в развитии своих талантов, с большей вероятностью демонстрируют высокую увлеченность задачей и упорство, меньшую склонность, чем другие учащиеся, сомневаться в своих ценностях и желание демонстрировать свои достижения (Csikszentmihalyi, 1996). Может существовать некоторая вариация Я-концепции в зависимости от области проявления таланта; например, есть данные о том, что мальчики-подростки, занимавшиеся естественными науками, имели более положительный Я-образ, чем их ровесники музыканты, художники или математики.

Атрибуции успеха и неудач

По крайней мере, столь же важным, как и академическая самооценка, является набор атрибуций источника способностей и причин успешного или неудачного академического исполнения. Концепция локус контроля по Дж. Роттеру различает атрибуции внутренних влияний (например, способностей, усилий) и внешних влияний (например, помощи, удачи). Объяснение успеха или неудачи в выполнении какой-либо задачи может опираться на трудность задачи, степень подготовки, наличие скуки или интереса. Некоторые атрибуции являются непосредственными (немедленными) и связаны с ситуацией, другие – более стойкими. Одаренность переживается многими учащимися как двойственное качество, положительное по отношению к личностному росту и академическим достижениям, но отрицательное – для социальных отношений (Robinson, 2002). Многие одаренные учащиеся беспокоятся о том, что отношения других людей к ним могут в большей степени зависеть от этого ярлыка, чем от их личных качеств. Такая обеспокоенность может отрицательно влиять на исполнение, т.к. учащиеся могут намеренно снижать свою академическую успеваемость, чтобы быть принятыми социумом.

Согласно теории Х. Вайнера, люди стремятся к реалистической атрибуции, но верность оценок не всегда способствует улучшению мотивации (Weiner, 1985). Объяснение своих результатов внутренними факторами (способностями, старанием) имеет тенденцию вызывать эмоциональные реакции – чувство гордости за успех и стыда за неудачу, поэтому оптимальным признается отнесение успеха на счет внутренних факторов, а неудачи – на счет внешних, не зависящих от индивида. Если успех или неудача приписываются стабильным причинам – способностям или трудности задания, то индивид, скорее всего, будет ожидать такого же исхода в будущем, считая бессмысленными старания улучшить результат. Если же он верит, что результат зависит от степени его усилий (изменяемого параметра), у него появляется стимул увеличить эти усилия.

Приписывание успеха способностям, а неудачи – недостатку старания или невезению также представляется желательным с точки зрения теории «собственной эффективности» А. Бандуры (Bandura, 1997). Напротив, отнесение успеха на счет удачи, посторонней помощи или старания, а неудачи – на счет плохих способностей неблагоприятно для эффективного, направленного на успех поведения.

Вопрос о влиянии атрибутивных стилей на развитие одаренности изучался в Мюнхенских лонгитюдных исследованиях в тесной связи с проблемой гендерных различий (Хеллер, Зиглер, 1999; *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*, 2001). Эти исследования показали, что одаренные девочки, девушки, женщины значительно более тревожны и эмоционально лабильны, менее уверены в себе, по сравнению с представителями противоположного пола. В результате они не используют в полной мере свои возможности: с возрастом увеличивается их отставание от мужчин в развитии некоторых интеллектуальных способностей, и особенно в уровне достижений в области математики, естественных и технических наук. Одаренные школьницы и студентки часто приписывают свой успех в точных науках особой старательности или внешним факторам (везению), а неудачи – такому внутреннему стабильному фактору, как недостаточные способности, тогда как одаренные представители мужского пола, напротив, склонны объяснять свои успехи высокими способностями, а неудачи – отсутствием старания или невезением. Аналогичного мнения придерживаются, как показывают опросы, и окружающие люди: педагоги, одноклассники, родители.

На основании этих фактов была высказана гипотеза о том, что переориентация каузальной атрибуции могла бы помочь формированию правильной самооценки академических способностей и компетентности школьниц и студенток и тем самым способствовать повышению уровня их достижений. Были разработаны методы такой атрибутивной переориентации и сопровождающей ее комплексной диагностики и проведены исследования возможностей их применения в средней и высшей школе (Хеллер, Зиглер, 1999; Ziegler et al., 1996).

Для изменения стиля атрибуции использовался метод обратной связи – устное и письменное комментирование результатов выполнения заданий в процессе занятий по одному из учебных предметов. Исследование, проведенное на студентках университета, продемонстрировало статистически достоверные благоприятные изменения в стилях атрибуции, самооценке способностей, тревожности, но только в тех случаях, которые были связаны со спецификой данного предмета, не влияя на самооценку общих способностей и успехов в других областях. Важно, что эффект воздействия четко обнаруживался и в овладении данным предметом по итогам экзамена (Хеллер, Зиглер, 1999).

Метод атрибутивной переориентации оказался эффективным и для учащихся школьного возраста, причем не только девочек, но и

мальчиков (Хеллер, Зиглер, 1999; Ziegler et al., 1996). Участниками одного из исследований были 126 учащихся одной школы (средний возраст – 10,8 лет), из которых были сформированы три экспериментальные группы – две группы воздействия и одна «плацебо». Во все эти группы входили дети (23 девочки и 19 мальчиков), отличавшиеся по данным предварительного тестирования особенно неблагоприятным стилем атрибуции и/или низкой специальной самооценкой в области математики. Все испытуемые в течение шести недель получали дополнительные уроки математики (по одному часу в неделю), но в группах воздействия, в отличие от группы «плацебо», проводилась еще и атрибутивная переориентация. Кроме того, в те же сроки была протестирована еще и контрольная группа детей того же возраста, посещавших обычные уроки без каких-либо дополнительных занятий.

В группах воздействия устная обратная связь осуществлялась примерно трижды в течение часового занятия. Преподаватель использовал эту связь в контексте индивидуально выполняемых детьми заданий. Его комментарии были направлены на изменение неблагоприятной атрибуции, повышение самооценки и мотивации с помощью высказываний, подчеркивающих способности каждого ребенка, поощряющих его старание, информирующих о повторении успеха, объясняющих неудачи и пути их преодоления. Кроме того, в конце каждого занятия преподаватель письменно комментировал успехи каждого ребенка на индивидуальной карточке с указанием изученной темы и решенных задач.

Тестирование после окончания курса показало успешность атрибутивной переориентации у детей из групп воздействия, у них также заметно повысилась самооценка общих и математических способностей (в других группах этого не наблюдалось). По наблюдениям учителей заметно возросла активность этих детей на уроках. Начиная с четвертого занятия, дети из групп воздействия решали достоверно больше задач, чем дети из группы «плацебо», дополнительные занятия с которыми не включали психологического тренинга. В итоге школьная успеваемость по математике детей из групп воздействия оказалась достоверно выше, чем в группе «плацебо» и тем более в контрольной группе.

Таким образом, указанные исследования продемонстрировали, что атрибутивная переориентация, требующая всего несколько занятий, может приводить к убедительному улучшению в самовосприятии и

достижениях, что соответствует представлениям мюнхенской модели о существенной роли некогнитивных личностных факторов в развитии одаренности. Однако исследователи предостерегают от излишнего оптимизма по поводу подобных вмешательств (личностных тренингов), поскольку диагностические обследования испытуемых показывают, что эффект программы носит локальный характер и ограничивается соответствующей областью знаний. Стабильность полученного эффекта также требует изучения с помощью диагностических методов. При этом одним из предварительных условий для такого рода атрибутивной переориентации является наличие у детей дифференцированных представлений о собственных способностях и усилиях, о трудности заданий, о роли посторонней помощи, которые появляются в среднем после десяти лет.

Один из важнейших выводов мюнхенских исследований состоит в том, что, поскольку одна из целей атрибутивной переориентации — дать индивиду верное представление о собственных способностях и компетентности, этот метод необходимо объединять с теми видами воздействия, которые нацелены на их развитие. Иначе говоря, не следует ожидать немедленного появления достижений только в результате атрибутивной переориентации (как и любого личностного тренинга), этот метод помогает лучше использовать личные ресурсы и решать некоторые проблемы, связанные с трудностями в учении одаренных детей. Одним из условий успешности применения таких методов является высокий уровень их диагностического сопровождения, позволяющего выявить нуждающихся в психологической помощи и отслеживать эффект того или иного воздействия.

Имплицитные теории интеллекта

Имплицитные (неявные, подразумеваемые, как правило, неосознаваемые) теории интеллекта позволяют представить сложное взаимодействие атрибуций, целей и мотивации достижения по отношению к индивидуальным различиям между одаренными учащимися. Еще в 1970-е гг. К. Двек очертила влияние на достижение целей двух конкурирующих представлений о природе интеллекта (более подробно об этой теории см.: Гордеева, 2006). Сторонники *теории заданности* считают интеллект фиксированным и плохо контролируемым свойством, т.е. каждый человек имеет его определенное «количество» и мало может влиять на его изменение. Сторонники *теории*

прирастания, напротив, считают, что, хотя мы с рождения отличаемся способностями, интеллект может быть развит и улучшен с помощью усилий. Младшие дети имеют тенденцию придерживаться возрастной теории, но по мере их взросления ситуация меняется, а поскольку многие одаренные дети могут быть более «зрелыми», они могут изменять свои представления в более раннем возрасте.

Для сторонников теории заданности интеллекта важно казаться «умными» все время и достигать этого по возможности с наименьшими усилиями. Они вообще полагают, что их способности устойчивы, и что они их почти не могут изменить, поэтому они стремятся любой ценой превзойти остальных и достичь успехов, хороших оценок или похвал за достижение, не прикладывая больших усилий. Они склонны избегать трудностей и выбирать относительно простые задачи, т.к. возможные ошибки ставят достижение результата под угрозу. Они пробуют делать что-то новое только тогда, когда они уверены, что смогут быть сразу «на высоте», если же этой уверенности нет, они скорее откажутся от новой области деятельности и упустят ценные возможности научиться чему-то новому, чем попытаются еще раз. Экспериментально показано, что сочетание теории заданности и высокой уверенности в своих способностях является достоверным предсказателем снижения успеваемости при переходе из начальных в средние классы.

Напротив, те, кто придерживается теории возрастания интеллекта, ставят своей целью учение, энергично и постоянно вовлекаются в новые ситуации, больше стремятся делать следующие шаги, чем уже освоенные, сосредотачиваются в большей степени на использовании, чем на демонстрации своих новых знаний. И даже если ребенок оценивает свои способности как низкие, он будет выбирать более трудные задачи, способствующие научению, и в конечном итоге добиваться наибольших успехов.

К. Двек и ее коллеги сообщили о высокой частоте сторонников теории заданности среди одаренных учащихся, особенно среди тех, кто не получил достаточно стимулирующего школьного обучения (цит. по: Robinson, 2002). В обычной школе одаренные дети сталкиваются со многими ситуациями, в которых они подтверждают суждения о своих способностях как заданных. Сначала они обычно не встречаются с такими заданиями, с которыми они не могли бы ловко и быстро справиться с первого раза, поэтому они знают, что они «умные», и постоянно подкрепляют это мнение о себе. Они ожидают, что и в новых

ситуациях они останутся самыми успешными в классе с минимальными усилиями. К тому же одобрение взрослых за то, что они такие яркие и талантливые, укрепляет их веру в теорию заданности. Вместо поощрения детей к упорной работе, новым попыткам и постоянным усилиям в преодолении трудностей, взрослые просто подтверждают и вознаграждают их особый природный дар.

Исследование К. Двек указывает, что похвала за ум и способности больше, чем за усилие, создает уязвимость учащихся с высокими способностями, которая не проявляется вплоть до того момента, когда они начинают сталкиваться с неудачами. Поэтому, когда эти учащиеся, наконец, встречаются с более сложными вызовами в учении, что особенно часто случается при переходе из младших в средние классы, в школы с программами специализированного или ускоренного обучения, они с большой вероятностью сталкиваются с неприятностями. Они оказываются не в состоянии приложить достаточно усилий для поддержания своей репутации «умницы» и ответить на эти вызовы. На этих этапах незначительные нарушения, которые раньше прощались за высокий уровень компетентности (например, незавершенные или не сданные проекты и письменные работы), начинают оцениваться более серьезно. Это приводит к разрушению самооценок учащихся, привыкших избегать трудностей, и к выводу об отсутствии у них способностей вообще, выученной беспомощности и полной неуспешности.

Согласно данным К. Двек, ситуация может быть еще хуже для девочек, поскольку одаренные девочки чаще, чем одаренные мальчики, придерживаются теории заданности интеллекта и, следовательно, выбирают менее рискованные, но и менее стимулирующие задачи и демонстрируют беспомощность перед препятствиями.

Мнения одаренных детей о происхождении своих способностей зависят от их семейного и школьного окружения. Исследования показали, что среди одаренных учащихся, выбирающих летние усложненные образовательные программы, преобладают сторонники теории возрастания. Кроме того, одаренные дети, рассматривающие свои высокие способности как устойчивые перед лицом внешних сил (например, смена учителя, школы, программы), в противоположность более общему представлению о заданности способностей как устойчивых к внутренним силам (собственным усилиям), склонны действовать в своих ответах на успех и неудачу, как сторонники теории возрастания.

Академически успешные одаренные дети чаще считают источником своих достижений свои умеренно высокие способности, а неудачу приписывают внутренним, управляемым причинам, таким, как недостаток усилий. Исследования К. Двек говорят в пользу тренинга успеха, который в большей мере поощряет теорию возрастания и подчеркивает роль усилий и применения стратегий, чем обладания способностями. В одном из ее исследований маленькие дети, которых награждали за хорошее решение учебной задачи или за то, что они были «хорошим мальчиком» или «хорошей девочкой», становились наиболее беспомощными при последующей неудаче. Дети, которых хвалили за усилия и использование правильной стратегии, в последующих заданиях больше ориентировались на мастерство, а их академическая и общая самооценка была более позитивной.

2.3. Особенности эмоциональной регуляции

До недавнего времени большинство исследований одаренных детей фокусировались больше на их академических и социальных, чем на эмоциональных проблемах. Хотя эмоциональная сфера часто объявляется основополагающей в развитии разных видов одаренности и талантов, изучению аффективной регуляции у одаренных детей уделялось немного внимания.

В общем, аффективное регулирование направлено на уменьшение неблагоприятных или увеличение благоприятных условий, что позволяет индивидуумам понимать, организовывать и действовать в зависимости от переживаний. Аффективное управление включает взаимосвязанные внутренние процессы саморегулирования и внешние процессы социального регулирования. *Неконтролируемый аффект* проявляется во внешнем поведении в виде открытого неповиновения и протестов, неконтролируемого поведения и насилия. *Чрезмерно контролируемый аффект* характеризуется многими внутренними нарушениями в виде тревожности, страхов и депрессии.

Обзоры зарубежных исследований дают противоречивые представления об эмоциональных характеристиках одаренных детей (Keiley, 2002). В одних говорится, что в большинстве своем они высоко мотивированы, хорошо приспособлены, социально зрелы, открыты для нового опыта, независимы, обладают высокой Я-концепцией и терпимостью к неопределенности. В других, напротив, показано, что

одаренные дети могут сталкиваться с социальными и эмоциональными трудностями, связанными с их одаренностью. В третьих сообщается, что некоторые категории одаренных детей (из неблагополучных семей, из семей с низким социально-экономическим статусом, неуспешные в учении, исключительно высокоодаренные) могут попадать в зону риска плохой социальной адаптации. Но об особенностях аффективной регуляции в этих подгруппах одаренных детей известно довольно мало.

Немногочисленные данные все же позволяют полагать, что одаренные учащиеся могут подвергаться опасности развития внутренних нарушений, поскольку они чаще, чем обычные дети, подвергаются изоляции и одиночеству, которые считаются предшественниками депрессии и тревожных реакций. Их повышенные чувствительность, эмоциональность и интенсивность также могут вносить свой вклад в нарастание тревожности, страхов и межличностных проблем (Piechowski, 1997; Silverman, 1993; Webb, 1993). Собственные, родительские и социальные принуждения к достижениям могут вести к боязни неудачи или к маниакальному перфекционизму. Отрицательные проявления перфекционизма, обнаруженные у некоторых одаренных, были связаны с нарушениями аффективной регуляции (пищевые расстройства, депрессия, неуспешность, токсикомания и суициды) (Silverman, 1997).

Если одаренные ученики сталкиваются с неудачей, они часто не имеют стратегий для регуляции своего негативного аффекта, так как они почти не обладают опытом преодоления неудачи. Так, в одном из зарубежных исследований было обнаружено, что в конце начальной школы академически одаренные школьники демонстрировали более сильные отрицательные эмоции и физиологические реакции стресса в ответ на экспериментально введенную неудачу, по сравнению с группой неодаренных сверстников (Keiley, 2002). В то же время существует немало свидетельств о том, что одаренные дети и подростки имеют такой же или даже меньший риск возникновения внутренних проблем, как и их неодаренные сверстники. Было показано, что они проявляют, по существу, ту же самую степень интереса и удовольствия при работе в классе; испытывают меньше стрессовых, изменяющих жизнь событий; демонстрируют столько же или меньше внутренних негативных симптомов, случаев депрессии и мыслей о самоубийстве, как и другие учащиеся. Эксперименты также показали, что одаренные ученики средней школы имеют показатели эмоциональной регуляции в диапазоне возрастных нормативов.

Еще меньше данных о внешних проблемах и нарушениях аффективной регуляции, но согласно большинству из них, одаренные дети и подростки показывали столько же или меньше физической агрессии, неугомонности, отсутствия уважения и других проявлений нарушения поведения, в сравнении со своими неодаренными одноклассниками, на протяжении всех этапов школьного обучения.

Исследование стрессоров (причин возникновения стресса), уникальных для одаренности, также противоречиво. Из интервью одаренных пяти- и шестиклассников было получено множество отрицательных эмоциональных реакций на воспринятые стрессоры, связанные с одаренностью, включая расстройства, затруднения, раздражение и вину (Ford, 1989). Однако сравнение частоты ежедневных стрессоров – чувства непохожести на других, скуки, перфекционизма и других – у подростков в группах с высокими и средними способностями не обнаружило заметных различий между группами.

Более того, существуют доказательства, что одаренные ученики могут иметь буферные черты: высокую самооффективность, чувствительность, эффективные стратегии преодоления стресса, которые могут уменьшать отрицательное воздействие стрессоров. Это позволяет предполагать, что, хотя одаренные дети и подростки испытывают стрессоры в связи со своей одаренностью, они, возможно, также развили свои способности управлять отрицательными эмоциями, которые эти стрессоры провоцируют. Иначе говоря, опыт уникальных стрессоров, связанных с одаренностью, интенсивностью и чувствительностью, может быть сбалансирован большей устойчивостью, приобретенной в результате развития эмоциональной силы и навыков ее регуляции.

Роль семейного окружения

Многие одаренные дети растут в семьях, сосредоточенных на ребенке, с отношениями близости, заботы и поддержки между своими членами. Такие семьи могут помогать развитию стратегий аффективной регуляции у их детей. С другой стороны, одна из главных трудностей, которую испытывают родители одаренных детей, – это чувство собственного несоответствия, неспособности помочь эмоциональному, социальному и познавательному развитию своих детей, что может разрушать их ресурсы, искажать отношения в семье и приводить к конфликту (Silverman, 1993).

В экспериментах были выделены дисфункциональные паттерны регулирования в семьях одаренных детей (Keiley, 2002). В тех случаях, когда чувство принадлежности к семье подчеркивается в ущерб чувству самости, одаренные дети могут чувствовать себя обязанными больше следовать семейным правилам, чем исследовать и выражать свои собственные идеи и чувства. Эти послушные одаренные дети отказываются от чувства своего призвания, чтобы вписаться в окружение, и рискуют не развить свой потенциал. Если же в семье преувеличивается важность индивидуальности, уникальности, одаренные дети могут демонстрировать настолько странное и несоответствующее поведение, что они не вписываются в окружающую среду и отвергаются ровесниками и преподавателями. Эти отвергнутые одаренные дети вынуждены отказываться от отношений с другими, чтобы вписаться в свою семью. Эти два типа семей, соответствующие концепции различного окружения, связанной с интернализированными (послушными) и экстернализированными (независимыми, отвергаемыми) детьми, в настоящее время изучаются исследователями, интересующимися развитием аффективной регуляции и ее нарушениями.

2.4. Особенности социальных отношений

Результаты большинства исследований психосоциального развития интеллектуально одаренных детей и подростков представляют позитивную картину их социальной адаптации. Но эти результаты, однако, получены чаще всего в исследованиях умеренно (*moderately*) одаренных детей, и картина может быть совсем иной в случаях так называемой исключительной (*exceptional*) или глубокой (*proufound*) одаренности при IQ, равном, соответственно, 160–179 и от 180 и выше (Gross, 2002). Так, сообщается о существенных отрицательных корреляциях между показателем интеллекта одаренных учащихся и принятием их ровесниками, что свидетельствует о большей уязвимости самых высокоодаренных детей, вероятно, из-за их несовпадений со школой, друзьями и даже семьей. Они могут хорошо адаптироваться, но при этом пожертвовать своими выдающимися возможностями и социально значимыми достижениями.

Еще родоначальники исследования одаренности в США Л. Терман и Л. Холинворт отмечали, что дети с показателями интеллекта

выше 170–180 часто обладают значительно большими трудностями в социальной адаптации, чем умеренно одаренные дети. Л. Холинворт была первым психологом, выполнившим систематическое исследование отношений со сверстниками детей с разным уровнем интеллектуальной одаренности (Hollingworth, 1942). Она определила диапазон IQ, равный 125–155, как социально оптимальный интеллект, потому что дети в этом диапазоне обычно хорошо сбалансированы, уверены в себе и способны заслужить доверие и дружбу своих ровесников. Однако при IQ выше 160 различие между одаренными и их ровесниками становится настолько большим, что они вряд ли могут иметь сходные способности и интересы. Л. Холинворт показала, что, когда исключительно одаренные дети, отвергаемые своими сверстниками, уходили из не соответствующего им класса и получали возможность работать и играть с интеллектуальными ровесниками, их одиночество и социальная изоляция исчезали, и эти дети принимались другими как ценные одноклассники и друзья.

Эти данные находят подтверждение в современных исследованиях (Gross, 2002). В частности было проведено сравнение популярности и принятия ровесниками чрезвычайно (*extremely* – верхние 0,01 % среди ровесников) и умеренно (IQ=130–144) математически или вербально одаренных учащихся. Умеренно одаренные учащиеся считали себя и считались своими ровесниками более популярными, социально активными и ценимыми, чем чрезвычайно одаренные. При этом учащиеся с чрезвычайно высоким вербальным интеллектом признавали свое социальное положение самым низким. Эти данные были объяснены тем, что, во-первых, общество выше оценивает математический талант, а во-вторых, тем, что математическая одаренность менее очевидна в ситуациях общения, тогда как вербально развитые учащиеся могут быть более заметны из-за их значительно более сложной речи, скрыть которую намного труднее.

Изучение стратегий преодоления социальной изоляции высокоодаренных учащихся показало, что им часто было свойственно отрицать собственную одаренность, чтобы соответствовать стандартам ровесников. Но сами одаренные дети, как правило, предпочитают товарищеские отношения с одаренными ровесниками или старшими детьми. Этот факт характерен для дружбы детей вообще. Большинство детей склонны выбирать друзей скорее по умственному, чем по хронологическому, возрасту.

Дж. Фримен сравнивала две группы одаренных детей: целевую со средним IQ=147 и контрольную со средним IQ=134 (Freeman, 1991). Дети в целевой группе в 17 раз чаще говорили, что они чувствовали себя отличающимися от других детей, чем дети в контрольной группе. Кроме того, 83 % детей в целевой группе сообщили о наличии малого числа друзей, по сравнению с 30 % в контрольной группе, а 7 % сказали, что у них не было друзей вообще, по сравнению с 1 % в контрольной группе, причем друзья детей из целевой группы чаще были более старшего возраста.

Сравнение концепций дружбы у средних, умеренно одаренных и исключительно одаренных детей показало, что эти концепции образуют развивающуюся иерархию возрастных стадий с ожиданиями дружбы и веры в дружбу и становятся с возрастом более сложными (Gross, 2002). При этом скорее умственный, чем хронологический возраст диктует продвижение детей через стадии развития, о чем свидетельствовали сильные связи между уровнями интеллекта и концепциями дружбы детей. В возрасте, когда их ровесники со средними способностями искали лишь партнеров для игры, одаренные дети начинали искать близкую и устойчивую дружбу, основанную на доверии и безоговорочном принятии. Большинство исключительно одаренных детей в возрасте 6–7 лет уже демонстрировали концепции дружбы, которых не было у детей со средними способностями до возраста 11–12 лет.

По мнению Л. Холинворт и некоторых современных авторов, проблемы социальной изоляции кажутся особенно острыми в возрасте от 4 до 9 лет, поскольку с увеличением возраста и изменениями в обстоятельствах жизни область для выбора друзей расширяется. Однако другие авторы считают, что в начальной школе не обнаруживаются какие-либо специфические предубеждения против одаренных детей, скорее их даже любят, а иногда они даже более популярны, чем их другие сверстники, но к 13 годам такая популярность часто исчезает (Rimm, 2002). Это может быть связано со следующими особенностями развития социальной сферы одаренного ребенка (Фримен, 1996; Одаренные дети, 1991; Rimm, 1986; Silverman, 1993).

Высокий уровень самосознания одаренных детей сопровождается ранним пониманием своего отличия от других («Я не такой, как все»). Это может восприниматься негативно, приводить к самоизоляции или чувству отверженности всеми, в результате страдает уверенность в себе

и тормозится эмоциональное и личностное развитие. Даже тогда, когда одаренные подростки сами не чувствуют себя «другими», они могут предполагать, что их воспринимают как «других», и это влияет на их социальные взаимодействия.

С другой стороны, восприятие ребенком и окружающими одаренности как заслуги может формировать у него высокомерие и чувство превосходства над другими, что также ведет к личностным и межличностным нарушениям. В связи с этим одаренные дети должны учиться пониманию своих и чужих личностных проблем и утверждению своих потребностей и чувств без агрессии или обороны, а в сотрудничестве с разными людьми.

Высокий уровень ожиданий от себя, от своих способностей, высокая требовательность к другим часто вызывают у одаренных детей сильные и разрушительные переживания, уменьшение уверенности в себе, ссоры с друзьями и близкими. Их необычайная открытость чувствам и ожиданиям других, уязвимость для критики, высокая потребность в принятии и признании требуют специального внимания к развитию уверенности в себе, умения понимать и реалистически оценивать собственные ожидания и ожидания других в соответствии со своими высокими личными стандартами. Необходимо учить таких детей оценивать достижимость целей и воспринимать неудачи, остановки и даже возвращение назад как необходимые составляющие процесса познания.

У многих одаренных детей в довольно раннем возрасте появляются идеализм и чувство справедливости, поэтому, не имея жизненного опыта, они могут вовлекаться в общества и движения, декларирующие высокие цели, но преследующие корыстные интересы, а затем испытывать жестокие разочарования в людях, жизни и идеалах. Высокий уровень моральных суждений может приводить к нетерпимости и отсутствию понимания других людей, в том числе и сверстников, отторжению и изоляции, деформациям личности. Такие дети нуждаются в обсуждении вопросов морали, моральных дилемм в гораздо более раннем возрасте, чем их сверстники. Их также необходимо учить анализу, оценке и регуляции своих негативных реакций.

Отсутствие возможности конструктивно использовать и развивать лидерские способности, проявляемые многими одаренными детьми, может приводить к их утрате или, напротив, к применению в нежелательных и даже противозаконных действиях. Более раннее развитие внутреннего локуса контроля у одаренных детей может вызывать

трудности в согласовании своих и чужих приоритетов, к отрицанию ценностей, заданных извне, что может восприниматься как вызов школе, семье, обществу. Для развития лидерских качеств создаются социальные, культурные и учебные программы, направленные на обучение пониманию и практическому использованию разных стилей руководства и включающие групповые тренинги лидерства, ролевые игры с выбором руководителей.

Одаренные дети часто интересуются такими общечеловеческими философскими категориями, как красота, справедливость, правда, которые еще не доступны для понимания большинством их сверстников. Они увлекаются исследованием глобальных тем, связанных с мировым сообществом, будущим человечества, поиском братьев по разуму, их привлекает изучение высших уровней человеческой мысли, систем знаний и верований. Эти интересы должны находить отклик у окружающих. Детям необходимо обсуждать свои идеи и гипотезы с понимающими их людьми, единомышленниками и экспертами, участвовать в соответствующих исследовательских проектах, в том числе и международных, чтобы развивать свою связь с миром и гуманистическую направленность.

Как считают многие исследователи, проблемы социальной изоляции, отвержение ровесниками, одиночество и отчуждение, которые травмируют многих чрезвычайно одаренных детей, имеют своим источником не их исключительные интеллектуальные способности, а скорее ответ на них общества (Gross, 2002; Rimm, 2002). Эти проблемы возникают тогда, когда общество, система образования, школа отказываются создавать для одаренного ребенка коллектив не на основе случайного совпадения хронологического возраста, а на основе общности способностей, интересов и ценностей, что является необходимостью для развития их одаренности, и чем раньше это происходит, тем эффективнее предотвращается их социальная изоляция.

Есть много способов, которыми школа и семья могут помочь одаренным учащимся справляться с давлением сверстников. Поддержка семьи помогает одаренным детям иметь дело с «антиодаренной» направленностью сверстников, которую они могут чувствовать в течение юности. Родители должны быть особенно осторожными, чтобы не подчеркивать значение популярности и социального успеха. Они должны ценить и поддерживать детский талант в течение

этого трудного периода в их развитии и не усиливать давление, которое ребенок уже чувствует. Им, вероятно, придется противостоять сообщениям о популярности сверстников, терпеливо объясняя, что акцент на популярности как соревновательной форме дружбы заканчивается для многих людей с окончанием средней школы.

Непрерывные препирательства с родителями толкают подростков к большей зависимости от норм сверстников при отклонении родительских норм и отказу от реализации своих высоких возможностей. Лучший способ поддержать одаренных и талантливых учащихся, особенно подростков, состоит в том, чтобы помочь им собрать группу одаренных единомышленников, которые близки им своими увлечениями, стремлениями и способностями. Это будет поощрять их к высоким достижениям и полному использованию своих талантов. Научные кружки, молодежные оркестры, художественные программы, дискуссионные клубы, интеллектуальные и творческие команды одаренных учащихся помогают им оценить свой талант, сформировать положительную Я-концепцию и идентичность.

Важно, чтобы школьные психологи и учителя научились понимать давление сверстников и изоляцию, переживаемые некоторыми одаренными детьми. Следует всемерно поддерживать таких детей, чтобы их социальная изоляция не приводила к гневу на себя или других, а также к риску, что их высокие познавательные способности и чувствительность будут использованы во вред себе и обществу.

2.5. Перфекционизм как свойство одаренных детей

Одаренные люди часто стремятся к совершенству (мыслей, теорий, продуктов, себя и других людей, общества, мира), а неудачи воспринимают как собственное бессилие, что может вызывать тяжелые депрессии и отказ от попыток в новых сферах. Перфекционизм представляет один из наименее понятных аспектов одаренности. Этот термин используют для обозначения как здорового стремления к совершенству, к высшим ступеням успеха в какой-либо области (спорте, музыке, математике), так и к невротической, навязчивой и разрушительной поглощенности достижением некоего идеала. Перфекционистами часто называют людей, которые получают удовольствие от высококачественного выполнения работы (как процесса, так и результата). Но так же называют и тех, кто не способен почувствовать

удовлетворение от достигнутого результата, всегда осознавая его несовершенство в сравнении с замыслом, постоянно стремится к недостижимой цели и превосходству над всеми, измеряют свою ценность социальным успехом.

Двойственность природы перфекционизма особенно ярко проявляется у одаренных людей. Определить, в каких случаях их стремление является реалистическим, а в каких – утопическим, невозможно, поскольку нельзя измерить пределы их потенциальных возможностей. И хотя эти вопросы пока еще мало изучены, результаты исследований демонстрируют, что перфекционизм может служить источником неудач и сильных переживаний одаренных детей, поскольку он составляет непреходящую часть их жизненного опыта. Авторы этих исследований даже утверждают, что никогда не встречали одаренных детей, которые не были хоть в чем-то перфекционистами. Стремление к совершенству считается характерной чертой тех, кто имеет потенциал для его достижения (Schuler, 2002; Silverman, 1997; Whitmore, 1980).

Перфекционизм может проявляться в разных формах, не все из которых признаются обществом. Довольно часто это стремление к совершенству считается помехой для достижения скорейшего практического успеха, особенно в сфере бизнеса и по отношению к внешним признакам преуспевания. Стремление к совершенству настолько непопулярно, что за рубежом, главным образом в США, опубликовано множество руководств по избавлению от него. Однако нельзя не признать, что прогресс общества, науки, культуры, техники был бы невозможен, если бы одаренные люди, гении не отдавали все свои силы и время для достижения целей, представлявшихся всем остальным несбыточными.

По черновикам большинства великих писателей и поэтов можно проследить, сколько сил было затрачено на поиск одного-единственного слова, точного выражения мысли или образа. Многие художники оставили бесчисленное количество эскизов к своим картинам, а гениальный Ч. Чаплин поставил своеобразный рекорд, 352 раза пересняв один из эпизодов фильма «Огни большого города». Поглощенность идеями, стремление к самому наилучшему ее воплощению характеризует и великих ученых, которые даже во сне не оставляли своих поисков: хорошо известна история создания таблицы Д.И. Менделеева.

Научные и клинические исследования одаренных детей и подростков привели к следующим заключениям (Ford, 1989; Schuler, 2002; Silverman, 1997; Whitmore, 1980):

- 1) как группа одаренные учащиеся являются перфекционистами;
- 2) они более склонны к перфекционизму, чем их ровесники со средними способностями;
- 3) их перфекционизм может быть положительной силой для высоких достижений.

Девочки могут показывать больше перфекционистских тенденций, чем мальчики, и, действительно, уровень перфекционизма у одаренных девочек растет по мере того, как они переходят из начальных в средние и старшие классы.

О причинах перфекционизма существует много гипотез (Schuler, 2002; Silverman, 1997). Одни предполагают, что у некоторых индивидуумов перфекционизм является врожденным и что давление высоких стандартов заложено внутри ребенка. Другие полагают, что дети-перфекционисты имеют перфекционистских родителей или родителей, которые больше заинтересованы их оценками, чем учением. Третьи считают, что перфекционисты являются первенцами или единственными детьми, или детьми из дисфункциональных семей. В качестве причин называют также интенсивное раннее академическое обучение младенцев, распространение в средствах массовой информации сообщений о необходимости быть совершенством, а также атмосфера соревновательности в классе, школе, регионе и давление учителей и одноклассников, что надо быть лучшими и всех побеждать.

Связь между одаренностью детей и перфекционизмом становится понятной, если принять во внимание, что для стремления к совершенству требуется иметь представление об этом совершенстве, обобщающем многообразие связей реального мира с тем, что еще только рождается в воображении. Высокие цели, к которым стремятся одаренные, часто являются абстрактными концепциями, требующими способностей к концептуальному мышлению, что возможно лишь при достаточно высоком уровне развития интеллекта, абстрактного мышления, воображения.

С другой стороны, в перфекционизме одаренных детей отражается и неравномерность их развития. Опережая в умственном развитии своих сверстников, они способны сами ставить перед собой высокие стандарты, соответствующие их умственному возрасту, но еще не достижимые в

других сферах. Так, шестилетний ребенок, опережающий по умственному развитию сверстников на три года, стремится читать, писать и считать так же хорошо, как девятилетний, несмотря на то, что развитие его моторной и зрительной координации, регуляции внимания и других функциональных систем соответствует его хронологическому возрасту. В это время цели его ровесников, как правило, значительно проще и больше соответствуют возрастным возможностям.

К тому же дети с опережающим умственным развитием стремятся общаться и дружить с детьми с равными умственными возможностями и общими интересами, которыми часто оказываются дети старшего возраста. Одаренные дети принимают для себя их стандарты и замахиваются на пока еще недоступные цели.

Одаренные дети обладают более высокой способностью предвидеть последствия своих действий, чем их сверстники. С самых ранних лет способности позволяют им достигать успеха во всем, поэтому они привыкают к нему и начинают бояться любой неудачи. Они не умеют оценить и преодолеть последствия своих ошибок, которые очень сильно переживают, и начинают избегать тех сфер, в которых могут оказаться не на высоте.

Одаренные дети, стремящиеся к совершенству, действительно часто испытывают неудачи в школе, так как их способности требуют вызова и стимуляции. Если задания слишком легкие, они усложняют их, чтобы получить внутреннее удовлетворение от того, что справились с трудным делом: нарисовали не одну картинку на заданную тему, а целый альбом картинок на разные темы; написали не две страницы сочинения, а целых двадцать, но не о том. Изменение цели самими детьми, чтобы выполнить работу безупречно с точки зрения собственных стандартов, может быть единственным способом мотивировать себя сделать хорошо то, что ниже уровня их компетентности, но это может восприниматься окружающими как неадекватность, невнимательность и даже хулиганство.

Когда одаренные учащиеся считают работу неинтересной, они могут бороться за высокое качество ее исполнения вместо выполнения учебной задачи. Искусственные награды, вроде отметок, становятся единственно возможным их удовлетворением. Когда же работа содержит вызовы, как в специализированных программах, учителя-перфекционисты и соревнующиеся ровесники могут усиливать негативные аспекты перфекционизма. Наконец, интроверты, которые составляют

по разным данным не менее половины одаренных учащихся, имеют тенденцию быть сильными перфекционистами (Silverman, 1997).

Перфекционизм может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на стремление одаренных детей к самосовершенствованию. С одной стороны, он служит внутренним побудителем индивида к прогрессу в его собственном развитии и проявляется в неудовлетворенности тем, «что есть», и в мечте сделать «что должно быть». Но с другой стороны, установление слишком высоких стандартов может вызывать сильные переживания, если эти стандарты не достигаются. В этом случае дети могут тяжело страдать от своей вины и стыда, от сознания, что обманули свои и чьи-то ожидания, даже если окружающие высоко оценивают их достижения. И наоборот, когда одаренные дети ставят кажущиеся невозможными цели и достигают их, они могут испытывать глубокое удовлетворение вне зависимости от реакции окружающих. Сам по себе процесс достижения этой цели может быть для них настолько захватывающим, что они теряют счет времени и силам.

Первоначально перфекционизм понимался как унитарное качество, связываемое с идеализмом, интроверсией, озабоченностью своими недостатками, страхом не оправдать свои и чужие ожидания, предъявлением нереальных требований к другим. Этот сплав различных характеристик рассматривался преимущественно в связи со стрессами, вызывающими депрессию, анорексию, булимию и другие болезни. Корни этих характеристик искали главным образом в особенностях семейного воспитания. Однако исследования выявили сложность и многогранность этого качества, двойственный характер его проявлений и влияний на развитие личности одаренных детей, а также неоднозначность роли родителей, семьи и другого окружения в формировании стремления к совершенству.

Психологами были описаны три компонента перфекционизма. Ориентированный на себя перфекционист характеризуется сильной мотивацией быть безупречным, устанавливая и достигая своих собственных стандартов. Ориентированный на других перфекционист требует от других людей, чтобы они были безупречными и соответствовали установленным им стандартам. Социально предписанный перфекционизм вызывается убеждением в необходимости соответствовать чужим ожиданиям (родителей, учителей, общества). Для измерения перфекционизма разработаны специальные опросники, но они в значительной степени сфокусированы на его негативных компонентах и связях с болезнями.

Хотя еще почти не известны данные об особенностях перфекционизма у одаренных детей разного возраста, с разным уровнем и видом одаренности в условиях ускоренного обучения или обучения в отобранных и смешанных классах, доказано, что высокая самокритичность является одним из главных источников стресса для одаренных детей. В то же время желание одаренного человека достичь совершенства, преодолев препятствия, задержки и неудачи, необходимо поддерживать как внутренний стимул к его развитию.

В связи с этим в обучении одаренных детей особое внимание должно уделяться вопросам постановки целей, их реалистичности, организации деятельности по их достижению, а также выработке специальных приемов, позволяющих планировать и структурировать свою деятельность. Психологи предлагают решить эту дилемму обучением одаренных детей ставить и выбирать приоритеты. Известно, что никто не может быть совершенным во всем и всегда. Совершенство требует значительно больше времени и тяжелой работы, чем обычное, удовлетворительное исполнение. Детей следует учить пониманию этого, умению делать этот болезненный выбор и осознанию, что они обладают внутренней силой для достижения выбранной цели. Они должны научиться воспринимать свои ошибки не как крушение надежд, а как учебный опыт, ступеньку к будущему успеху.

Только стремление к высоким целям может привести к высоким достижениям. Воспринимается ли перфекционизм как врожденный двигатель, выученное поведение или комбинация обоих, существует много способов справляться с его отрицательными проявлениями (Schuler, 2002; Silverman, 1997). Родители и учителя должны быть осторожными, расценивая перфекционизм как нездоровый. Одаренные дети и подростки нуждаются в помощи родителей, учителей и консультантов-психологов, чтобы понять, что желание высоких достижений, наличие стремления к совершенству, любовь к порядку и организованности могут быть позитивными. Обучение расставлять приоритеты, предоставление времени на исправление ошибок и расслабление и последовательность в своих увлечениях будут уменьшать стресс, который сопровождает нездоровый перфекционизм.

Перфекционизм, который выражается в повторении попыток, ведет к успеху; перфекционизм, который заканчивается параличом, избеганием, тревогой, страхом и отказом, гарантирует неудачу. Необходимо помогать одаренным учащимся получать удовольствие от своих достижений

и рассматривать препятствия как возможность чему-то научиться; хвалить их за усилия больше, чем за стремление казаться «умным» или «талантливым»; поощрять их прикладывать свои усилия к тому, что их заботит больше всего, а не пытаться делать все одинаково хорошо. Этим взрослые могут поддерживать увлечения, прогресс и творческие достижения одаренных детей и содействовать их успехам.

Школа слишком нетерпима к ошибкам, поэтому страх перед ними парализует одаренных детей, заставляет отступить перед трудностями, отказаться от своих стандартов, тогда как их стремления должны поддерживаться пониманием, что знание тупиков сужает поле для поиска правильного пути к поставленной цели.

2.6. Высокий творческий потенциал

Особую остроту имеют школьные проблемы у детей с высоким творческим потенциалом. Их высокие творческие возможности, которые не обнаруживаются с помощью традиционных методов, используемых в образовании, и развитие которых, хотя и объявляется в числе главных целей школьного обучения, но исчерпывается, как правило, опять же усвоением правил и умений, отрицательно влияет на успехи детей в школе.

Большинство исследований посвящено изучению академической или интеллектуальной одаренности детей, участвующих в специальных образовательных программах. Намного реже исследуются проблемы творчески одаренной молодежи. Во множестве научных и литературных источников описаны разнообразные личностные черты, мотивация, социальное окружение и познавательные стили творчески одаренных взрослых. Значительно реже исследовались особенности творчески одаренных подростков, причем изучались преимущественно отдельные случаи и использовались описательные методы, поэтому возможность распространения их выводов на всех таких детей вызывает серьезные сомнения.

Тем не менее в исследованиях и детей, и молодежи, и взрослых с высокой вероятностью обнаруживается, что некоторые эмоциональные характеристики, личностные черты и факторы окружения облегчают развитие высоких уровней творческого потенциала и творческой продуктивности и поэтому должны рассматриваться как взаимосвязанные компоненты единой системы (Csikszentmihalyi, 1996; Neihart, Olenchak, 2002; Torrance, 1979). Многие психологи полагают,

что существует особый психологический профиль творческой личности, несмотря на огромное индивидуальное разнообразие этих профилей, отличающих творческих индивидуумов от обычных людей.

Творческие люди считаются открытыми для нового опыта, упорными, не конформными (не склонными подчиняться общим нормам), а также интеллектуально и эмоционально независимыми. Они могут быть эмоционально неустойчивыми и импульсивными, но все же часто уверены в себе и имеют хорошее понимание собственного творческого потенциала и своих способностей. Они склонны к оригинальности и воображению в мыслях и действиях, в меньшей степени ориентированы на группу, больше сосредоточены на себе (интровертированы), чаще стремятся оставаться в одиночестве, чем средние люди. Последнее может быть связано с тем, что некоторые творческие задачи требуют длительных периодов концентрации без перерывов. Творчески одаренные индивиды также имеют тенденцию в меньшей степени мотивироваться внешними наградами (высокими отметками, призами и общественным признанием) и значительно в большей степени руководствоваться любовью к напряженной творческой активности. Довольно часто от них требуется эмоциональная зрелость и даже мужество для преодоления препятствий на пути творческой самореализации.

Высокий творческий потенциал одаренных детей, возможно, чаще всего служит причиной возникновения их проблем в школе, связанных с отсутствием понимания. Способность видеть необычные и разнообразные связи и целостные образы (гештальты) требует возможности самостоятельно исследовать материалы и идеи, «играть» с ними, думать «около» и не по правилам. Высказывания таких детей часто воспринимаются как не относящиеся к делу, а они сами — как чудные и странные, что глубоко ранит их, нуждающихся в понимании и принятии необычных направлений их мыслей.

Творческая энергия, доминирующая в жизни таких детей, определяет независимость и нестандартность их поведения, неподчинение общим правилам и авторитетам. Они часто создают помехи на уроке, причиняют беспокойство учителю, их поведение подчас трудно предсказать, их считают недисциплинированными, необязательными и не способными ничему научиться.

Гибкость мышления связана с быстрым переключением мысли с одних аспектов и проблем на другие, с восприятием одной и той же проблемы с разных точек зрения. Она требует возможностей для

разных подходов к решению проблем, принятия учителем необычных результатов и открытого, непредвзятого их оценивания, но часто расценивается как неадекватное поведение, неуважение авторитетов и традиций.

Независимость, способность к воображению и порождению оригинальных идей и решений связана с потребностью в развитии навыков проблемного и продуктивного мышления и участия в решении значимых проблем. В то же время она может порождать трудности с жесткой конформностью окружения, отвергающего одаренных за их непохожесть и отказ следовать общепринятым нормам и вызывающего в ответ открытый мятеж.

Вначале такие дети дружелюбны и не замечают, что чем-то отличаются от других, но, столкнувшись с непониманием и неприятием сверстников и учителей, они могут вырабатывать стереотипное поведение «очкариков-интровертов» или, напротив, вести себя вызывающе, бунтовать. Частая конфронтация с окружением требует от таких детей научиться либо справляться с возникающим напряжением и развивать продуктивное поведение, либо подавлять свои творческие потребности и пытаться быть «как все», что может приводить к личностному разрушению, агрессии или апатии. Если школа игнорирует и даже враждебно воспринимает творческие способности и интересы детей, от них трудно ожидать высокой мотивации к учению и, соответственно, заметных успехов в ней.

Творческие потребности детей, как это ни удивительно, часто мешают их успехам даже при обучении их рисованию, музыке и другим видам художественной деятельности, когда главной целью является выработка технических умений, а не оснащение ребенка средствами для его самовыражения, для достижения его собственных творческих целей.

По мнению специалиста по детской художественной одаренности А.А. Мелик-Пашаева, творческий потенциал детей скрыт от педагогов, ориентированных лишь на профессиональные образцы и техническую сторону искусства. С другой стороны, педагоги, абсолютизирующие наивность и непосредственность детского искусства также рискуют проглядеть индивидуальную одаренность, отличающуюся от возрастных стандартов несоответствием между замыслом и воплощением, стремлением создать нечто, превышающее наличные возможности (Мелик-Пашаев, 2000). В результате одаренность, потенциально

присущая ребенку, не проявляется в успешной деятельности и остается скрытой, подавленной, что не может не отражаться на его развитии.

Творческая одаренность и расстройства настроения

Исследования эмоционального здоровья творчески одаренных взрослых, прежде всего писателей и художников, часто сообщают о значимо более высоком числе расстройств настроения и самоубийств среди них. Они свидетельствуют о трех типах расстройств настроения: чередование настроений, определенные типы мыслительных процессов и терпимость к иррациональности (Neihart, Olenchak, 2002). Некоторые исследователи попытались объяснить эту связь следующим образом.

Предполагается, что приподнятое настроение предшествует периодам творческой производительности. Изменения настроения, порождающие или тормозящие мысли, стимулируют творческий процесс. Депрессия может играть важную роль в замедлении темпа мысли, представлении чувств и идей в перспективе и устранении неподходящих понятий. Иначе говоря, возможно, что познавательные процессы связаны с определенным настроением, а креативность — с нарушениями настроения. Познавательными свойствами, общими и для креативности, и для некоторых психических нарушений считают беглость, скорость и гибкость мышления, а также способность комбинировать идеи для создания новых, оригинальных умственных связей.

Так, известный специалист по креативности (как гомопространственного мышления) А. Ротенберг сделал заключение, что познавательная способность к комбинированию парадоксов или к объединению в единое целое дискретных объектов характеризует и людей, предрасположенных к высоким уровням креативности, и людей, страдающих некоторыми видами психозов (Rotenberg. 1988). Вместе с тем в его исследовании четко прочерчена узкая, но *отчетливая граница между психотическими процессами и творческой мыслью*.

Хотя аналогичные данные о художественно одаренных подростках нам не известны, ряд зарубежных исследований обеспечивают косвенную поддержку гипотезе о том, что творчески одаренные подростки могут быть в психологическом отношении более уязвимыми, чем академически или интеллектуально одаренные.

Во-первых, стремление к высоким творческим достижениям одаренных подростков часто приводит к их низкой популярности и отвержению сверстниками. По словам М. Чиксентмихайи, никто не

может ожидать, что он будет исключением и нормой в одно и то же время (Csikszentmihalyi, 1996). Творчески одаренные дети и подростки могут казаться особенно странными своим ровесникам, когда они имеют глубокие интересы и страстные увлечения, не вписывающиеся в господствующие тенденции, а также склонность к оригинальному мышлению и самовыражению. Во-вторых, развитие творческого таланта требует проводить намного больше времени в уединении, чем это обычно бывает у средних подростков, и это также может увеличивать риск нарушений психического здоровья.

Влияние окружения

Литература подтверждает, что высокая креативность включает не только творческие способности и определенный уровень интеллекта, но также и особенности темперамента, восприятия, отношений, мотивации. Есть данные, указывающие, что творчески одаренные в литературе и визуальных искусствах учащиеся могут быть более уязвимы в психологическом отношении, чем их сверстники, таланты и интересы которых лежат в других областях.

Специфические черты творчески одаренных детей и подростков требуют особых условий в школе, позволяющих отдельным учащимся распознавать и развивать свою творческую одаренность и одновременно защищать их от потенциальных опасностей, которые могут сопровождать стремление к творческому самовыражению. Реализация высокого творческого потенциала требует разнообразных видов социальной и эмоциональной поддержки, включающих понимание другими, доброжелательное внимание к способностям и свободное самооценивание. Окружение должно принимать желание творчески одаренного ребенка больше быть одному и не считать его уединение патологическим. Взрослые должны ценить и воспитывать независимость мыслей, действий, оценок и самооценок одаренных детей, а также организовывать их общение с ровесниками со сходными способностями и стремлениями.

Пока еще очень мало известно о социальном и эмоциональном развитии творчески одаренных детей и подростков. Необходимы дальнейшие исследования вопроса о связи между высокими творческими достижениями в области литературы и визуального искусства и нарушениями настроения, а также исследования влияния различного окружения и обучения в реализацию творческого потенциала молодежи.

Глава 3

НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ – ПАРАДОКС ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Одаренные дети, не достигающие успеха в школе, часто успешны во внешкольных занятиях: в кружках, спортивных соревнованиях, общественной жизни. Даже такие учащиеся, которые не успевают по большинству школьных предметов, могут демонстрировать свой талант или интерес, по крайней мере, в одном из них. Одаренность таких детей может также выявляться при выполнении психологических тестов.

Отнесение одаренных учащихся к неуспевающим или неудачникам игнорирует любые их положительные результаты. Но ведь и само понятие «неуспешность» неоднозначно: во-первых, оно зависит от уровня способностей, а во-вторых – от субъективного восприятия. Для одних детей, в том числе и одаренных, а также для их преподавателей, родителей, одноклассников «четверка» может означать низкий результат или неудачу, если они ожидали получить «пятерку». Другие спокойно воспринимают более низкую отметку и говорят: «В конце концов, “тройка” – тоже вполне положительная оценка».

Признание особой природы успеха и неудачи является первым шагом к пониманию неуспешности одаренных школьников. Представление о собственной неуспешности глубоко связано с развитием у них негативной Я-концепции. Дети, и особенно подростки, которые привыкают видеть себя неудачниками, в результате начинают сами ставить себе пределы того, на что они способны. Любой успех в школе они сбрасывают со счетов как «счастливую случайность», а отсутствие успеха воспринимают как подтверждение отрицательного самовосприятия, которое ведет к заключению: «Зачем стараться? Я все равно не справлюсь» или «Даже если я сделаю на “отлично”»,

скажут, что мне просто повезло или дали списать». Это снижает, а иногда и полностью блокирует их инициативу, интерес к учению и способность принимать стимулирующие вызовы, а также приводит к попыткам уйти от действительности, погрузиться в выдуманный, виртуальный мир.

3.1. Умственное развитие, обучаемость и обученность

Учителя и родители, как правило, уверены, что дети с высоким уровнем умственного развития должны успевать по всем школьным предметам, поскольку общеобразовательные программы ориентированы на способности среднего ученика. Стереотип о том, что одаренные дети — лучшие во всем, глубоко укоренился не только в школе, но и в обществе. Мнение о том, что одаренные дети могут сталкиваться с трудностями в учебе и даже быть не способными к освоению базовых навыков (чтения, письма, счета), часто кажется парадоксальным или, по меньшей мере, преувеличенным.

Проблемы школьной неуспеваемости в нашей стране традиционно разрабатывались по отношению к учащимся с задержками умственного развития, в расчете на них создавались и приемы коррекции. В то же время работы Н.А. Менчинской и ее сотрудников показали, что *успешность обучения, хотя и связана с общим умственным развитием, но не тождественна ему* (Психологические проблемы неуспеваемости школьников, 1971). Высокий уровень умственного развития может сочетаться не только с высокой, но и с низкой способностью учащихся к усвоению знаний и способов учебной деятельности (обучаемостью), в частности ее могут компенсировать высокая работоспособность или организованность. В то же время рост умственного развития с возрастом и/или в процессе обучения может происходить при сохранении или даже снижении уровня этой способности. В этих исследованиях были выделены группы неуспевающих учащихся: с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника, с высокой обучаемостью при утрате позиции школьника и с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника. Причем среди неуспевающих присутствовали и учащиеся с высоким качеством мыслительной деятельности, но с отрицательным отношением к учению.

Различия между одаренностью, обучаемостью и обученностью подчеркивал Б.Г. Ананьев, указывая, что *обучение есть процесс взаимодействия преподавания (деятельности учителя) и учения (деятельности*

учащегося), результатом которого является *обученность ребенка* – «сформированность относительно самостоятельных знаний, умений и навыков, соответствующих данному году обучения» (Ананьев, 1962, с. 18).

Несмотря на то, что усвоение учебных предметов требует определенного уровня способностей и одаренности, Б.Г. Ананьев считал ошибочным суждение о возможностях ребенка по степени усвоенности этих предметов, по непосредственному эффекту обучения в данный момент. Обученность, по его мнению, соответствует прошлому и настоящему времени в процессе обучения, но не определяет в полной мере его будущего, т.е. подготовленности к дальнейшему обучению и жизни – обучаемости (восприимчивости к обучению). Обучаемость как более общий и опосредованный продукт обучения, тесно связанный с обученностью, но отличный от нее по природе, составляет своего рода «зону ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому) и предполагает высокий уровень аналитико-синтетической деятельности мозга ребенка, обусловленный накоплением и обобщением жизненного опыта под влиянием обстоятельств жизни и воспитания.

В современной зарубежной литературе по психологии одаренности также используется близкое к обучаемости понятие учебного потенциала, хотя и тесно связанного с уровнем интеллектуального развития, но не сводимого к нему. Этот потенциал определяется как способность к учению, к использованию учебной деятельности для достижения максимального прогресса в собственном развитии (Clark, 1992; Kanevsky, 1995).

Однако изучению проблем в учении, в частности неуспеваемости учащихся с высокими общими умственными способностями, уделялось значительно меньше внимания по сравнению с проблемами их отстающих в развитии сверстников. В то же время проблемы одаренных школьников не могут быть сведены к внешне сходным проблемам их одноклассников со средними и сниженными способностями. Решение этих проблем также должно быть иным, начиная с выявления признаков одаренности неуспевающих учащихся и причин их трудностей в учении и кончая разработкой стратегий преодоления этих трудностей в соответствии с особыми возможностями и потребностями таких детей.

Многочисленные наблюдения и научные данные показывают, что обычно одаренные дети учатся легко и быстро, почти играя, они на лету воспринимают новое, часто самостоятельно или при минимальной

помощи взрослых осваивают новые области знаний и умений, делают глубокие обобщения, интуитивные догадки и обоснованные выводы. Именно по этим признакам отличают одаренных детей от их обычных сверстников, на них ориентируются при создании программ обучения для одаренных детей. Но все ли одаренные обладают этими признаками, всегда ли и во всех ли ситуациях они их демонстрируют?

Как уже говорилось, современные психологи рассматривают одаренность как многоуровневое и многогранное явление, а одаренных детей – как достаточно обширную (до 30 % возрастной популяции) и крайне разнообразную группу. Психологические исследования обнаруживают значительные различия не только между одаренными и их обычными сверстниками, но и между детьми с разными и даже с одинаковыми видами и уровнями одаренности, в том числе и между детьми с общей одаренностью. К важнейшим из них относятся их различия в способности достигать успеха в учебе, что во многом определяет условия не только когнитивного развития, но и формирования личностных качеств одаренных учащихся.

Было бы неправильно отождествлять успешность учения со школьной успеваемостью. Общеизвестна ограниченность, субъективность, ненадежность и частая необоснованность школьных отметок как показателей учебного процесса и его результатов. Применение надежных и валидных тестов школьных достижений по различным предметам (далеко не все используемые тесты относятся к их числу) позволяет несколько усовершенствовать диагностику усвоенных знаний, умений и навыков, но не все они в равной мере поддаются измерению.

Вместе с тем успеваемость детей в школе оказывает огромное влияние на всю их жизнь, на отношение к ним родителей и других членов семьи, учителей и одноклассников, на формирование их потребностей, интересов, эмоций, самооценки. Столкновение с постоянными неудачами и хроническое ощущение своей вины и беспомощности глубоко травмируют всех детей, но особенно тяжело сказываются на тех, кто в силу своей одаренности стремится к высоким стандартам и реализации своего творческого потенциала.

Масштабы школьной неуспеваемости одаренных детей изучались в США, Канаде, Германии, Нидерландах, Венгрии, Израиле и других странах, где широко применяются тесты интеллекта (IQ). По данным статистики, успеваемость 40–60 % одаренных школьников

не соответствовала высокому уровню тестовых показателей их когнитивных способностей, а 15–45 % отчисленных за неуспеваемость старшекласников имели IQ выше 130 баллов. В 1983 г. Конгрессу США был представлен доклад «Нация в опасности» («Nation at Risk»), утверждавший, что более половины школьников страны успевают по математике и естественно-научным предметам гораздо хуже, чем можно было бы ожидать при их высоких интеллектуальных способностях (Lupart, 1992).

Полученные факты позволили психологам и педагогам привлечь особое внимание к необходимости повышения эффективности образования и создания условий для более полного раскрытия потенциала одаренных школьников. Для решения этой проблемы прежде всего требовалось понять, какие психологические особенности мешают одаренным детям использовать свои ресурсы в процессе обучения и чем обусловлено несоответствие их низких успехов высокому умственному развитию.

Одаренность многочисленной категории детей, чьи повышенные возможности и потребности не обнаруживаются и не реализуются в существующей системе школьного обучения, часто называют скрытой, поскольку обнаружение таких детей при использовании обычных процедур педагогической и психологической диагностики вызывает значительные трудности.

Такая одаренность не реализуется или недостаточно полно реализуется в достижениях детей, в том числе и учебных. В англоязычной литературе это явление получило название «underachievement» (under – ниже, недо-, под-; achievement – достижение). Этим понятием – недостаточных достижений («недоуспешности») – обозначают более низкий уровень индивидуальных достижений одаренных людей, по сравнению с их потенциальными возможностями, нереализованность их потенциала в достижениях. Оно имеет как широкий смысл по отношению к разным видам деятельности, так и более узкий смысл, когда используется по отношению к относительно низкой (недостаточно высокой) успеваемости школьников, по сравнению с их высокой общей одаренностью.

Еще Л. Термен в 1920-х гг. признавал, что почти никому из одаренных людей не удается полностью реализовать свой потенциал. Причины этого весьма разнообразны и довольно мало изучены. Одним из значимых препятствий в реализации одаренности признаются неудачи

в учении вообще и в школьном учении в частности. Эти неудачи способны не только задерживать когнитивное развитие, но и приводить к деформации личности.

Необходимо подчеркнуть, что неуспешность одаренных детей необязательно означает их неуспеваемость или более низкую успеваемость, чем в среднем у их сверстников, хотя и такое не исключается. По отношению к одаренным детям о недостаточно высоком уровне достижений говорят главным образом тогда, когда сравнивают их достижения с достижениями детей, обладающих столь же высоким уровнем способностей. Это относится к школьной успеваемости в целом и по отдельным предметам, к успехам в обучении другим видам деятельности: музыке, живописи, спорту и т.д.

В более ранних работах достижения ребенка признавались недостаточными, если их уровень, определенный по тестам достижений или успеваемости, был заметно ниже его показателя IQ (или соответствующей способности). Достоверным считалось расхождение в одно стандартное отклонение и выше. В современных углубленных и динамичных моделях скрытой одаренности под недостаточностью достижений также понимается расхождение между действительным и ожидаемым выполнением деятельности, но ожидаемые результаты определяются уже не одним, а целым комплексом объективных и субъективных показателей одаренности. Но хотя в науке многомерные теории вытеснили представления об одном факторе одаренности, на практике, в том числе и при отборе, одаренность школьников по-прежнему чаще всего определяется одним показателем — достижениями в учебе и усвоении определенных знаний, умений и навыков.

Указанный критерий отбора является наиболее распространенным и у нас, и за рубежом. Всемирный совет по одаренным и талантливым детям представил кросс-культурные данные об определении одаренности детей в 32 центрах и университетах Австралии, Бразилии, Великобритании, Германии, Голландии, Израиля, Индонезии, Канады, Македонии, Нигерии, Саудовской Аравии, США, Таиланда, Турции, ЮАР, Югославии и Ямайки. Опрос показал, что главным и наиболее частым признаком одаренности детей на первом этапе диагностики (скрининге) служит высокий уровень их достижений, определяемый по школьной успеваемости, тестам достижений и (или) учительским отзывам. Этот уровень обычно составляет 95 перцентилей, что соответствует менее чем 5 % высших достижений в возрастной группе.

При этом большее значение придается успехам в математике и естественных науках, чем в лингвистических и гуманитарных дисциплинах. Новые и комплексные методы: portfolio – портфель данных, интервью, невербальные методики – используются гораздо реже, чем стандартизированные тесты интеллекта и школьных достижений (Clark, 2000).

Таким образом, в программы для обучения одаренных детей отбираются главным образом те дети, чья одаренность уже в той или иной степени реализовалась, причем реализовалась именно в учебной деятельности.

В то же время понятия «одаренные» и «высокоуспевающие» дети далеко не всегда совпадают. Одаренные дети, как доказано наукой и практикой, отличаются от сверстников целым комплексом особенностей познавательной, личностной и социальной сфер. Наиболее общими характеристиками одаренных учащихся, связанными с их познавательными потребностями, обычно считают высокий уровень мышления и быстрый темп учения с опережением сверстников на 2–8 лет. Соответственно, таким детям требуется более высокий уровень сложности и интенсивности учения, большая глубина изучения материала, движение от фактов к принципам, теориям и обобщениям, поиск нового, альтернативного, отличающегося от общеизвестного.

Высокоуспевающие школьники могут не иметь таких качеств. Напротив, они вполне успешно работают на том уровне знаний и мышления, которое предлагает традиционная программа обучения, и часто не нуждаются в более абстрактном и открытом (незавершенном, неопределенном) материале.

Иначе говоря, одаренные дети далеко не всегда оказываются лучшими учениками, а высокие оценки в учебе далеко не всегда свидетельствуют об одаренности. Некоторые психологи даже выделяют специальную академическую (школьную, учебную) одаренность. Не следует, по-видимому, и абсолютизировать указанное различие. Одаренность и успешность в учении и/или других видах деятельности часто, хотя и необязательно, может отмечаться у одних и тех же детей.

3.2. Причины неуспеваемости одаренных школьников

Недостаточная успешность одаренных учащихся не привлекает к себе большого внимания в обычных школах, перегруженных учебными и дисциплинарными проблемами их менее способных

одноклассников. Успеваемость одаренных может считаться вполне удовлетворительной и даже хорошей по общепринятым средним стандартам. Такие дети часто выглядят благополучными и ничем не примечательными, особенно, если не нарушают дисциплину. По мнению Дж. Фримен, тихие и нетребовательные умные дети обычно бывают обделены необходимым вниманием, что отрицательно сказывается на их развитии (Фримен, 1996). С большей остротой встает проблема успеваемости одаренных в классах и школах со специальным обучением, гимназиях и лицеях, даже если в них набирают по высоким отметкам. Никакой квалифицированный отбор сам по себе решить эту проблему не может.

Исследования показывают, что учителя, родители и дети по-разному отвечают на вопрос: кто виноват в том, что высокие способности не реализуются в школьных успехах. *Учителя*, как правило, ставят под сомнение способности детей, степень их подготовленности и/или желание учиться, обвиняют родителей в неумении заставить детей работать, а психологов – в неправильном диагнозе. *Родители* видят причину прежде всего в неспособности учителя (школы) соответствовать потребностям и способностям ребенка или обрушиваются на последнего с обвинениями в лени, упрямстве и желании делать по-своему. *Учащиеся* винят в своих неудачах учителей, но тем не менее часто переживают чувство вины и из отношений и высказываний окружающих делают вывод, что именно с ними что-то не так, тогда как у других все отлично (Butler-Por, 1995; Whitmore, 1980).

На самом же деле неудачи одаренных школьников в учении, как правило, порождаются сложным переплетением различных причин как внутреннего, так и внешнего характера, препятствующих реализации их потенциала в достижениях, зачастую доступных их гораздо менее способным сверстникам. Существуют различные классификации этих причин у разных авторов, но все они достаточно условны, поскольку в некоторых случаях найти причину вообще трудно или даже невозможно, а в других – их выявляется целый букет.

Одни из них коренятся в окружении, другие – в самом ребенке, третьи – в несоответствии того и другого. Можно привести следующие примеры почти бесконечного числа причин (Reis, McCoach, 2002).

Факторы окружения:

- хроническое отсутствие или недостаток стимуляции, замедленное обучение в классе или переход из обычного класса в класс с

программой более высокого (соответствующего способностям) уровня сложности;

- давление ровесников, требующее соответствия «обычным» нормам, «быть похожим на остальных»;
- одиночество, отвержение одноклассниками и образовательным учреждением;
- семейные условия: конфликт в семье лишает энергии; сосредоточение родителей на неуспешном ребенке маскирует другие конфликты; семья имеет слишком низкие, слишком переменчивые или слишком ригидные ожидания.

Индивидуальные факторы (могут быть генерализованными чертами или ответами на условия окружения):

- интернализированные проблемы: депрессия, тревожность, перфекционизм, избегание неудачи, низкая уверенность в себе;
- эктернализированные проблемы: непослушание, раздражительность, неконформность, гневливость;
- нераспознанные нарушения способностей к учению, которые накладываются на учение/исполнение;
- нетрадиционные виды одаренности (например, пространственное мышление), которые не соответствуют ожиданиям преподавателей;
- нарушения саморегуляции: неорганизованность, импульсивность, дефицит внимания;
- неадаптивные стратегии: неумение ставить реалистические цели, использование преимущественно краткосрочных, а не долгосрочных стратегий преодоления препятствий;
- социальная незрелость или чрезмерный акцент на погоне за социальным успехом в противоположность академическому.

Школы сталкиваются главным образом с психологическими последствиями этих причин – низкой успеваемостью и даже неспособностью к учению одаренных детей, которых объединяет высокий риск того, что их потенциал останется незамеченным. И хотя школа не всегда имеет возможность повлиять на причины, порождающие эти трудности (например, на неблагоприятный климат в семье), знание их может помочь выбору правильного направления в профилактической и коррекционной работе.

Одну из важнейших причин неуспеваемости одаренных детей психологи связывают с влиянием социально-экономических и

национально-культурных условий. Им они объясняют трудности, которые могут возникать у одаренных детей из семей с низким социально-экономическим и образовательным статусом, неблагоприятным климатом и культурным окружением; национальных меньшинств и переселенцев (неродной язык, различия в предшествующем обучении, эмоциональные стрессы, национальные стереотипы); жителей отдаленных и неблагоприятных (экологически, экономически, политически) районов. В ряде стран в эту подгруппу включают одаренных девочек, на развитие которых могут оказывать сильное влияние национальные, культурные и социальные полоролевые стереотипы окружения.

Психологические исследования привлекли внимание к необходимости учета этих факторов при диагностике одаренности, в которой больший удельный вес должны иметь невербальные методы, наблюдение за поведением детей в естественной обстановке, специальные программы стимулирования развития одаренности и динамичное оценивание прогресса детей в ходе этих программ. Все эти моменты являются значимыми для диагностики одаренности в целом, но особую важность они приобретают по отношению к тем или иным социальным категориям, находящимся в неблагоприятном положении, по сравнению с основным контингентом детей и школьников. За рубежом разрабатывается большое количество программ диагностики и развития одаренности для таких детей. Психолого-педагогические аспекты этих программ сильно зависят от конкретных социальных, политических, экономических, культурных, национальных и других условий.

Большинство ученых согласны с тем, что корни неудач одаренных учащихся уходят в их раннее детство, в особенности семейных связей и семейного воспитания. В семьях успевающих учащихся родители, как правило, больше интересуются детьми, отцы больше влияют на жизнь семьи и воспитание детей, матери более ответственны и независимы, высоко ценится хорошее образование. Неуспевающие дети часто не ощущают поддержки в семье, не отождествляют себя с родителями, зависят главным образом от матери, тогда как отцы их отвергают или подавляют. В таких семьях сурово наказывают за малейшие проступки или, напротив, господствует вседозволенность; успехи детей не замечаются или, напротив, дети считают, что родители ценят их только за достижения; иногда достижения детей воспринимаются родителями

как угроза их превосходству или покою (Clark, 1992; Khatena, 2000; Lee-Corbin, 1997). Высказывается также мнение, что неуспеваемость одаренных учащихся может быть следствием моделирования поведения одного из родителей.

Данные о том, что у одаренных детей из неблагополучных семей чаще отмечаются трудности в учебе, чем у их благополучных одноклассников, все же весьма разноречивы. Почти все исследователи приводят нередкие исключения из этого «правила», не позволяющие говорить об однозначном и прямом влиянии этого комплексного по своей природе фактора. Разные влияния усиливают и ослабляют друг друга и их невозможно учесть в полном объеме. В неполной и/или малообеспеченной семье развитию ребенка может уделяться значительно больше внимания, чем в семье с полным достатком; успехи одаренных детей нередки и при неблагоприятном семейном климате, тогда как благополучие в семье успехов отнюдь не гарантирует (Butler-Por, 1995; Khatena, 2000; Lee-Corbin, 1997).

Высокий риск появления проблем в учебе существует у одаренных детей с физическими ограничениями (зрения, слуха, речи, движений), некоторыми видами болезней, недостаточным питанием. В то же время серьезные физические дефекты могут служить не помехой, а побудителем к высшим достижениям. Проблемы диагностики и развития этих детей имеют свою специфику, зависящую от характера их ограничений, хотя общие для всех одаренных детей подходы к их решению также сохраняют свое значение (Butler-Por, 1995; Khatena, 2000; Silverman, 1993).

К категории риска относят также одаренных детей с трудностями освоения базовых навыков (чтения, письма, счета), родного или иностранного языка, математики или других областей знаний, умений и навыков, с эмоциональными и поведенческими проблемами, хотя в их развитии может не обнаруживаться никаких функциональных или органических нарушений. Таких детей часто выделяют в особую группу и называют одаренными не способными к учению (Gifted Learning Disabled).

3.3. Двойная исключительность

Исследования, посвященные проблемам одаренных детей с трудностями в обучении, доказали существование этой популяции учащихся со своими специфическими характеристиками и потребностями. Эти

учащиеся обладают выдающимися способностями или талантами, но при этом проявляют низкие способности или даже неспособность к определенным аспектам школьного обучения. Одаренность некоторых из них признается учителями и родителями, но чаще всего большинство из них одаренными не считаются и не принимаются в программы для детей с высокими интеллектуальными и творческими способностями.

В зарубежной литературе таких детей называют *дважды исключительными* (twice, double or dual exceptional), что означает одновременное признание их высокой общей одаренности, с одной стороны, и трудностей в учении (вплоть до неспособностей к обучению чтению, счету, письму и т.д.), с другой стороны. В некоторых странах это обозначение является официальным диагнозом, который ставится специалистами и предполагает оказание специальной психолого-педагогической консультативной и/или коррекционной помощи.

К сожалению, в нашей стране до сих пор с трудом воспринимается представление о возможных трудностях одаренных детей в обучении, хотя о единстве способностей и неспособности писал еще К.К. Платонов, рассматривавший проблему способностей в связи с учением о личности как целостной изменяющейся структуре, включающей способности как свойства. По его мнению, «отрыв способностей от личности в целом часто усугубляется тем, что неспособность рассматривают только как отсутствие способностей. Но ведь это не всегда так. Чаще отсутствие определенного свойства личности сочетается с другим свойством. Кроме того, одно и то же свойство личности может входить в структуру способностей к одному виду деятельности и неспособности – к другому» (Платонов, 1972, с. 88–89).

По определению К.К. Платонова, *способности* («хорошие способности») – это структура свойств личности, нужных для освоения какой-либо деятельности, выполнения ее и совершенствования в ней, от таких свойств зависит и степень удовлетворения личности выполняемой деятельностью; *неспособность* (плохие способности) – это такая структура личности, которая неблагоприятна для освоения определенного вида деятельности, выполнения ее и совершенствования в ней и которая вызывает не только появление стойких ошибочных действий, но и чувство неудовлетворенности выполняемой деятельностью.

Сравнив общие структуры летных способностей и неспособностей (хороших и плохих летных качеств), К.К. Платонов показал, что в каждом конкретном случае выраженность взаимосвязи и частные

структуры отдельных компонентов этих общих структур могут сильно различаться. Эти компоненты могут в той или иной степени компенсировать друг друга, хотя существуют и основные или некомпенсируемые компоненты способностей к данной деятельности. В качестве примера последних К.К. Платонов называл любовь к детям для учителя младших классов, музыкальность для музыканта и отсутствие боязни высоты для монтажника-высотника. Однако эти вопросы о структуре способностей и неспособности и возможностях компенсации их компонентов остаются до сих пор плохо изученными, особенно по отношению к одаренным школьникам.

В зарубежных исследованиях выделены три группы дважды исключительных учащихся, отличающиеся соотношением проявлений их одаренности (высоких интеллектуальных способностей) и неспособности успешно учиться в школе и других образовательных учреждениях (Baum, 1994; Beckley, 1998; Brody, Mills, 1997).

Первую группу составляют учащиеся, одаренность которых признается в школе, несмотря на отсутствие заметных успехов в учебе. О них часто говорят, что при своих способностях они могли бы учиться лучше, если бы не лень, отсутствие мотивации и/или уверенности в своих силах. Глубинные причины их затруднений могут оставаться нераспознанными на протяжении длительных периодов школьной жизни. Но если сложность курса и требования к учащимся заметно повышаются, например, при переходе из младших в средние классы или при появлении нового учителя, их академические проблемы могут приводить к явной неуспеваемости, эмоциональным и поведенческим проблемам.

Вторая группа включает детей, у которых отставание некоторых способностей к учению проявляется со всей очевидностью, тогда как их одаренность вообще в школе не обнаруживается и не признается. Психологи предполагают, что эта группа значительно больше, чем представляется большинству педагогов. В одном из исследований у трети всех школьников, признанных не способными к учению (во многих странах существуют точные стандарты и методы для идентификации разных проявлений такой неспособности), был установлен высокий уровень интеллектуального развития. Неадекватность суждений об их интеллектуальных способностях, основанных на их слабой успеваемости и/или низких результатах тестирования, ведет к недооценке их потенциала, который остается скрытым и не получает условий для своей реализации.

Но, возможно, самой многочисленной является *третья группа* учащихся, чьи высокие и низкие способности взаимно маскируют друг друга. Они учатся в обычных классах, их не берут в специальные программы для способных детей, но и не замечают у них каких-либо отклонений. Чаще всего их называют средними, поскольку они вполне справляются с требованиями школьной программы без особых проблем и запросов. Развитие таких детей кажется достаточно благополучным, но более внимательный анализ показывает, что многие из них в существующих условиях не могут полностью реализовать свой потенциал. Они часто оказываются не в состоянии самостоятельно или с помощью традиционных методов коррекции справиться со своими ограничениями, и при усложнении обучения их академические трудности возрастают и уже обнаруживаются со всей очевидностью, а потенциальные возможности, напротив, еще сильнее подавляются.

Социальные и эмоциональные последствия одновременного обладания исключительными способностями и трудностями в учении, когда какая-то одна или обе эти характеристики не распознаются, могут быть многочисленными и довольно разрушительными, если помощь не будет оказана до наступления подросткового возраста.

Большинство практиков, работающих с одаренными детьми, признают существование такой проблемы. Предполагается даже фундаментальная связь трудностей в учении, по крайней мере, у некоторых индивидов с их даром. Так, дислексия (нарушения чтения) рассматривается как один из симптомов очень высоких уровней визуального мышления (например, у Леонардо да Винчи или А. Эйнштейна), являвшегося, возможно, до возникновения письменности более значимым и ценным, чем вербальный интеллект (West, 1997).

В то же время далеко не всегда осознается разнообразие и масштаб проявлений такой двойной исключительности. Когда педагоги и психологи говорят об одаренных учащихся с трудностями в учении, они обычно подразумевают тех, кто силен в одних областях и не справляется с другими, и/или тех, кто, несмотря на высокие способности, не достигает успеха в учебе. При этом из их поля зрения выпадают еще две самые большие группы детей, чья одаренность оказывается замаскированной либо слишком заметными трудностями, либо вполне удовлетворительными успехами. Выявление таких детей оказывается довольно сложным и для специалистов-психологов, т.к. возникает

необходимость обнаружить одновременно их одаренность и неспособность к ее реализации в учебной деятельности.

3.4. Высокий уровень умственного развития – «обратная сторона медали»

Многие психологи и педагоги все еще считают, что одаренность эквивалентна выдающимся достижениям. Признавая все же существование способных, но ленивых детей, или детей с разным уровнем специальных способностей, они никак не могут согласиться с тем, что ребенок может одновременно обладать высоким умственным развитием и слабыми способностями к учению, которое традиционно понимается в школе, как усвоение знаний, умений и навыков. Большинство из них отказываются считать одаренными школьников, с огромным трудом осваивающих чтение или письмо, а то и просто не способных провести звукобуквенный анализ слова.

Однако специальные исследования подтверждают, что очень высокий уровень развития той или иной сферы у таких детей может сосуществовать с низким уровнем развития другой сферы, и даже в пределах одной и той же сферы уровень развития разных способностей может существенно различаться. Такая несогласованность различных звеньев в системе той или иной способности, функции, сферы, в межсистемном взаимодействии всех уровней может при определенных условиях вызывать трудности в учении, из-за которых ребенка объявляют не способным к какому-либо конкретному предмету или к учению в целом.

Американский психолог Л. Силвермен, специализирующаяся на изучении и обучении слабоуспевающих одаренных детей, описывает следующие признаки одаренности в паре с часто сопутствующими им признаками отсутствия (а точнее, нарушения) способности к учению, которые могут отмечаться во всех возрастах (Silverman, 1993):

- Блестящая долговременная память, свойственная большинству одаренных детей и позволяющая им овладевать огромной и сложной информацией, может сочетаться со слабостью кратковременной памяти, из-за которой им часто трудно сразу повторить только что сказанное.
- Недостатки кратковременной и оперативной памяти связаны также и с тем, что им требуется время, чтобы осмыслить, привести в

систему, связать новое с уже имеющимся опытом, тогда как механическое запечатление происходит с трудом.

- Превосходное понимание смысла прочитанного может сочетаться у одаренных детей с трудностями в декодировании букв и слов, которые могут проявляться даже в среднем и старшем школьном возрасте. Им часто легче уловить суть сложной абстрактной концепции, чем справиться с фонетическим и буквенным анализом.

- Одаренные дети с легкостью осваивают компьютер, но часто не могут научиться писать разборчиво. Неисправимый ужасный почерк, а иногда и дисграфия для многих из них становится непреодолимым препятствием, если для продолжения обучения или карьеры необходимо представлять письменные работы.

- Многие одаренные дети гораздо лучше справляются со сложной и напряженной работой, обеспечивающей вызов их способностям, тогда как рутинная деятельность, простое запоминание, упражнения на повторение выполняются ими с трудом.

- Они экстремально любознательны, задают много вопросов, но могут быть не способны к заучиванию не интересного для них материала.

- Развитая речь и богатый словарный запас, характеризующие таких детей, могут проявляться только в устной речи, тогда как их письменная речь может быть скудной и отставать не только от устной, но даже и от письменной речи их менее способных сверстников. Поэтому они могут блистать в дискуссиях и устных ответах, но отказываться делать письменные работы. К тому же им часто трудно освоить языковые механизмы и правила грамматики, синтаксиса и т.д.

- Одаренные дети часто хорошо рассуждают, но их могут так захлестывать эмоции от желания высказать свои идеи, что они теряют нить рассуждений или нужные слова, и их речь кажется сумбурной и непродуманной. Нередко им трудно сформулировать свои интересные и творческие идеи для других из-за эгоцентризма.

- Их превосходное математическое мышление может не замечать-ся учителем из-за того, что даже несложные вычисления выполняются с трудом. Часто одаренные дети только с большими усилиями заучивают таблицу умножения и математические формулы, порой им легче вывести эти формулы самим, чем их запоминать.

- Восприимчивые и сообразительные, иногда даже мудрые не по годам, эти дети могут быть безнадежно неорганизованными.

- Обладая острой наблюдательностью и развитым воображением, они могут быть крайне невнимательными на уроках. Часто обладая острым слухом, они имеют слабую слуховую память и/или не умеют внимательно слушать, а обладая острым зрением, невнимательны к деталям.

- Одаренные дети часто очень энергичны, активны, способны к длительной и интенсивной деятельности, но не способны к выполнению заданий, ограниченных по времени (тесты, контрольные работы, экзамены).

- Они имеют блестящее чувство юмора, находчивы, умеют манипулировать людьми, поэтому часто находят умные способы избегать областей, в которых не сильны. Трудности в учении многих одаренных детей трудно обнаружить, поскольку они умеют их хорошо маскировать. В результате, однако, весьма часто одновременно с проблемами остается скрытой и их одаренность.

- Многие одаренные дети, блистающие в естественных науках, геометрии, механике, технике, музыке, искусстве, испытывают неудачи в освоении иностранных языков и тех предметов, в которых велико значение слушания и последовательного запоминания.

Великий психолог К. Юнг блестяще описал невидимую драму собственных неудач, которые он пережил в школе и продолжал вспоминать, несмотря на все свои выдающиеся достижения в научном творчестве (Юнг, 1994, с. 40–41). В его воспоминаниях ярко и красочно отражена внутренняя жизнь, мысли и чувства одаренного ребенка, ведущего скрытую от всех борьбу со своими проблемами в учении и глубоко страдающего от них: «...Уроков математики я просто боялся. Учитель делал вид, что алгебра — вполне обычная вещь, и ее нужно принимать как нечто само собой разумеющееся, тогда как я не понимал даже, что такое числа... Никто не мог объяснить мне, что такое число, и я даже не мог сформулировать вопрос. С ужасом обнаружил я, что никто не понимает моего затруднения... Но вещь, которая больше всего выводила меня из себя, было равенство: если $a=v$ и $v=c$, то $a=c$, если по определению a было чем-то отличным от v , оно не могло быть приравнено к v , не говоря уже о c ...

Сейчас, будучи пожилым человеком, я безошибочно чувствую, что, если бы тогда я, как мои школьные товарищи, принял бы без борьбы утверждение, что $a=v$, или солнце равно луне, собака — кошке и т.д., — математика дурачила бы меня до бесконечности, и каких размеров достиг бы обман — я стал понимать только, когда мне исполнилось восемьдесят

четыре. Для меня на всю жизнь осталось загадкой, почему я не преуспел в математике, ведь вне сомнения, я мог хорошо считать. Невероятно, но главным препятствием были соображения морального характера...

По мере того, как мы продвигались в математике, я старался более или менее не отставать, списывая алгебраические формулы, значения которых я не понимал, и запоминая, где находится та или иная комбинация букв на доске. Но в какой-то момент я перестал успевать... Из-за моего непонимания я был так запуган, что не смел задавать вопросы.

Уроки математики стали для меня постоянным кошмаром. Другие предметы давались мне легко, а поскольку благодаря хорошей зрительной памяти я сумел в течение долгого времени не вполне честным образом успевать на уроках математики, у меня, как правило, были хорошие оценки. Но мой страх неудач и мое чувство собственной малозначительности перед лицом огромного мира породили во мне не только неприязнь, но и молчаливое отчаяние, с которым я теперь ходил в школу. Вдобавок я был освобожден от уроков рисования по причине полной неспособности. В этом был свой «плюс», — у меня оставалось больше свободного времени, но, с другой стороны, это было новым поражением, потому что на самом деле я не был лишен некоторых способностей к рисованию, но я не знал, что это существенно зависит от того, что я рисую. Я мог рисовать лишь то, что занимало мое воображение, а меня принуждали копировать головы греческих богов с незрячими глазами и, когда это не получалось должным образом, учитель, очевидно, думал, что мне требуется что-то более реалистическое и ставил передо мной картинку с изображением козлиной головы. Эту задачу я провалил окончательно, что положило конец моим урокам рисования».

3.5. Стили учения

Еще одна часто встречающаяся особенность одаренных детей, которая может служить причиной их низкой школьной успешности, связана с *преобладанием того или иного познавательного стиля*. Познавательными стилями называют относительно устойчивые индивидуальные различия в способах познания реальности, особенностях познавательных процессов, использовании познавательных стратегий. Различают стили кодирования информации (доминирование слуховой, зрительной, кинестетической или другой модальности), когнитивные (полезависимость — полenezависимость,

импульсивность – рефлексивность и т.д.), интеллектуальные (законодательный, исполнительный и т.д.), эпистемологические (эмпирический, рационалистический и т.д.) и другие стили.

Подробное рассмотрение этих стилей и результатов их исследований представлено в книге М.А. Холодной (Холодная, 1990). Мы остановимся лишь на некоторых аспектах проблемы соответствия стиля обучения и познавательных стилей учащихся, которая актуальна для всех детей, но по отношению к одаренным приобретает особую значимость в связи с большей амплитудой индивидуальных различий в стилях этой группы. В частности, сказанное относится к предпочтению целостного (глобального, холистического, панорамного) или последовательного способов восприятия, обработки и усвоения информации. Различия между одаренными детьми по этим параметрам были обнаружены в ряде психологических исследований.

Согласно выводам американского исследования, в котором участвовало более 800 одаренных школьников, 50 % из них с IQ=130–145 предпочитали последовательный стиль учения (Silverman, 1993). Это значит, что они способны высоко успевать при традиционном школьном обучении: «со ступеньки на ступеньку». Действительно, эти дети были успевающими учениками, воспринимались учителями как одаренные и отбирались в специальные программы обучения для одаренных и талантливых школьников.

Однако другую половину учащихся учителя не считали одаренными, хотя многие из них имели такие же или даже более высокие показатели интеллекта. Эти учащиеся предпочитали пространственный, целостный стиль обработки информации и, как правило, не отличались успехами в школе. Они делились на две группы: с самыми высокими и самыми низкими показателями интеллекта в данном исследовании. Те из них, кто имел очень высокий IQ (более 150), демонстрировали также хорошие способности и к последовательному учению, но предпочитали все же целостный подход. Они часто настолько сильно опережали своих одноклассников, что не утруждали себя выполнением школьных заданий: «Зачем складывать двузначные числа, если можно решать в уме алгебраические уравнения!» Из-за их отказа выполнять задания (слишком легкие и не интересные для них) учителя не считали их одаренными.

Другую группу представляли наименее успешные учащиеся (20–25%). Тщательное психологическое обследование выявило у них экстраординарное развитие пространственных способностей с

относительным отставанием способностей к усвоению последовательно поступающей информации, что не способствовало их школьным успехам. Они предпочитали целостное восприятие информации и не отличались высокими баллами по тестам IQ, хотя по невербальным тестам, тестам креативности и во внешкольной деятельности у них отмечались многие из признаков одаренности. Часть этих детей испытывали трудности с арифметическими действиями, чтением, буквенным и фонетическим анализом, механическим запоминанием.

Учащихся, для которых характерна целостная, пространственная ориентация, называют «глобальными» учениками. По мнению психологов, к ним относится около 50 % всех одаренных детей. По данным исследований, они имеют высокоразвитую интуицию, высокие способности к абстрактному мышлению, мгновенному «целостному видению» проблемы, математическому мышлению, творческим видам деятельности, у них прекрасная зрительная память, богатое воображение и развитое чувство юмора (табл. 3.1) (Silverman, 1993). Их познавательный стиль парадоксален: они довольно легко осваивают трудный материал, но могут делать ошибки в более простых задачах.

Однако их способности часто недооцениваются из-за расхождения между их способом учения и способом, которым преподается материал в классе. Если у них не достаточно сильны последовательные процессы, то их преимущества остаются в школе незамеченными из-за слишком очевидных трудностей в обучении. Учитель в классе имеет слишком мало времени, чтобы выслушать каждого ребенка, сражающегося со словами, и одаренность тех, кто тщетно пытается высказать свои неординарные идеи, слишком часто остается нераспознанной. «Глобальные» ученики могут переживать из-за отсутствия успеха в заучивании наизусть, упражнениях и тестах на время, что может отражаться в нарушениях поведения, в низкой самооценке.

Для выявления глобальных учеников используется качественный анализ выполнения тестовых и учебных заданий. Большинство таких учеников имеют экстраординарные результаты при выполнении визуально-пространственных заданий, таких, как составление фигур из кубиков, лабиринты, пазлы, ориентация в пространстве, зрительная память. Те из них, кто имеют трудности с последовательным восприятием, плохо выполняют задания, требующие запоминания последовательностей, заучивания наизусть, особенно при слуховом предъявлении материала.

Таблица 3.1.

Сильные и слабые стороны «глобальных» учеников

| Сильные стороны | Слабые стороны |
|---|--|
| Ранние способности к решению пазлов и лабиринтов. | Может иметь трудности изучения фонем. |
| Изоощренное чувство юмора. | Может иметь трудности буквенного анализа слов. |
| Способность к творческому мышлению. | Может иметь трудности запоминания математических фактов. |
| Развитое абстрактное мышление. | Может плохо выполнять задания с ограничением времени. |
| Острая зрительная память. | Может забывать домашнюю работу или делать ее плохо. |
| Необычное воображение. | Может иметь неразборчивый, неряшливый почерк. |
| Владение метафорами, аналогиями, сатирой. | Может сначала делать, а потом думать. |
| Исключительные способности к геометрии и естественным наукам. | Может иметь плохие способности к иностранным языкам и заучиванию наизусть. |
| Понимание сложных связей и систем. | Может казаться отсутствующим и невнимательным. |
| Блестящее математическое мышление. | Может болтать в классе вместо того, чтобы слушать. |
| Умение видеть проблемы. | Может быть телевизионным фанатом. |
| Способность ставить (задавать) пронциательные вопросы. | |
| Проницательный инсайт. | |
| Высокоразвитая интуиция. | |
| Возможный музыкальный талант. | |
| Возможные механические способности. | |
| Возможный талант художника. | |

Достижения и поведение «глобальных» учеников значительно улучшаются при использовании визуальных, индуктивных, глобальных, междисциплинарных методов и стратегий обучения, а также видов деятельности, требующих синтеза. Стратегии обучения «глобальных» учеников должны учитывать, что они запоминают то, что видят,

и часто забывают то, что слышат, поэтому для их обучения важнее показывать, чем рассказывать. Поскольку многие из них не могут делать заметки (конспектировать) или завершать письменные работы из-за плохой координации тонкой моторики, им может помочь как можно более раннее использование клавиатуры (печатной машинки или компьютера). Поскольку они часто понимают сложные концепции, но затрудняются в выполнении последовательности простых действий и не могут учиться «со ступеньки на ступеньку», им необходимо сначала представить всю картину целиком как цель обучения.

Среди наиболее *эффективных методов* обучения «глобальных» учеников наиболее часто упоминаются следующие:

1. Обозначение изучаемых тем и целей урока на доске или на плакате.

2. Разрешение наблюдать за другими прежде, чем пытаться делать самостоятельно.

3. Использование визуального или ручного опыта (рассматривания, ощупывания, выполнения практических действий).

4. Привлечение внимания прикосновением к плечу, если не слышат.

5. Использование в большей степени зрительного чтения, чем слушания.

6. Использование метода визуализации при буквенном анализе слов:

а) показ анализируемого слова;

б) представление написанного слова с закрытыми глазами;

в) называние букв слова по порядку с закрытыми глазами;

г) называние букв слова в обратном порядке с закрытыми глазами;

д) написание слова;

е) использование кинестетических методов с младшими детьми (лепка букв и слов из пластилина, ощупывание выпуклых букв и т.п.).

7. Обучение печати на клавиатуре и разрешение печатать задания на компьютере.

8. Использование книг жанра фэнтези, богатых зрительными образами, с целью усиления интереса и способности к чтению.

9. Поощрение к открытию и использованию собственных методов решения проблем.

10. Предоставление сложного, абстрактного материала, несмотря на трудности с усвоением легкого последовательного материала.

11. Более широкое использование смыслового запоминания и мнемонических правил, вместо заучивания наизусть.

12. Ограничение заданий на время. Если они необходимы, разрешение тренироваться дома или отдельно, чтобы улучшать собственные результаты, а не соревноваться с другими.

13. Использование материала, представляющего высокий интерес для детей.

14. Эмоциональное поощрение.

15. Использование юмора в обучении (но не сарказма).

Адаптивные методы, помогающие компенсации недостатков:

- Использование компьютерных программ для проверки правильности написания слов.

- Использование наушников для исключения шума во время учения.

- Составление списков для запоминания слов, вещей, событий, дат.

- Использование визуализации (зрительных образов) в помощь запоминанию.

- Использование музыки и ритма в помощь запоминанию.

- Печатание лекций вместо их письменного конспектирования.

- Качественное оценивание ответов прежде, чем выставление отметки в баллах.

Необходимо поддерживать уверенность детей в том, что они будут успешнее, когда станут старше и материал станет больше соответствовать их познавательному стилю. Многие пространственно-ориентированные ученики неожиданно расцветают в подростковом возрасте. Одна из возможных причин этого чуда состоит в том, что материал становится достаточно стимулирующим для того, чтобы форсировать интеграцию двух полушарий. Большинство «глобальных» учеников хорошо компенсируют слабости последовательных процессов во взрослом возрасте и преуспевают в таких областях, как компьютерные технологии, авиация, физика, изобразительное искусство, архитектура, музыка и теоретическая математика.

Указанные стилевые различия по ряду позиций совпадают с принятым в отечественной литературе, начиная с И.П. Павлова, разделением на художественный и мыслительный типы. Индивидуальные различия в успешности учебной деятельности школьников с разными типами высшей нервной деятельности и когнитивными стилями

были продемонстрированы в цикле работ Э.А. Голубевой и ее сотрудников (Голубева, 2005).

В указанных исследованиях, проведенных на трех уровнях – психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом – были выявлены и прослежены сложные взаимосвязи между многочисленными характеристиками способностей и склонностей детей и подростков с разным уровнем умственного развития, в том числе и с высокими способностями. Обнаружены также стили индивидуальности – когнитивный (в большей мере присущий лицам мыслительного типа) и коммуникативный (в большей мере присущий лицам художественного типа). Полученные результаты продемонстрировали трудности, с которыми учащиеся с преобладанием невербальных способностей сталкиваются в школе, где эти способности часто недооцениваются. Кроме того, выделены разные типы способностей в пределах их одного вида: коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические, и показана зависимость успешности обучения от степени его соответствия индивидуальным стилям.

В исследовании С.А. Изюмовой были получены данные о специфике природных предпосылок развития мнемических способностей у учащихся литературных и математических классов, о связи используемых ими разных стратегий и способов обработки информации с соответствующим полушарием мозга (Изюмова, 1995). На основе полученных результатов автором предложены методы внутренней (в условиях неспециализированного обучения) и внешней (в литературных и математических классах) дифференциации обучения в зависимости от индивидуального своеобразия памяти учащихся для более полноценного усвоения ими школьных знаний.

Глава 4

ПРОБЛЕМЫ В УЧЕНИИ, СВЯЗАННЫЕ С НЕРАВНОМЕРНОСТЬЮ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

4.1. Неравномерность развития как психологическая концепция

Многие трудности одаренных детей происходят из-за того, что почти все они опережают возрастную норму в развитии некоторых сфер больше, чем в других, а иногда могут и значительно отставать в развитии некоторых сфер от своих сверстников. У части одаренных детей эта неравномерность, или асинхронное развитие, с возрастом сглаживается, иногда за счет «подтягивания» отстающих сфер, а иногда и за счет утраты имеющихся преимуществ. У другой части эта неравномерность может сохраняться и во взрослом возрасте, образуя уникальное сочетание сильных и слабых сторон.

Асинхронность развития одаренных детей привлекала внимание уже первых исследователей одаренности. Л. Термен в 1931 г. подчеркивал, что раннее интеллектуальное развитие усложняет проблему социальной адаптации одаренных детей (Terman, 1931). Он писал, что ребенок восьми лет с умственным развитием 12–14-летнего сталкивается с ситуацией почти невыносимо трудной. Чтобы успешно решить эту проблему, он должен иметь хорошо сбалансированную личность и быть почти социальным гением. Психологи считают, что чем выше показатель интеллекта, т.е. расхождение между умственным и хронологическим возрастом ребенка, тем острее проблема его социальной адаптации.

Маленький одаренный ребенок может казаться обладающим многими возрастами сразу. По образному описанию психолога, ему

может быть восемь лет при езде на велосипеде, 12 лет при игре в шахматы, 15 лет при изучении алгебры, 10 лет при сборе окаменелостей и два года, когда он делит сладости со своей сестрой (Tolan, 1990). Эти различия с трудом воспринимаются окружающими – родителями и школой. Неравномерное развитие одаренного ребенка – это, с одной стороны, его расхождение в развитии разных сфер со сверстниками, а с другой стороны – это большие несоответствия между его сильными и слабыми сторонами.

Понятие асинхронии одаренных детей обеспечивает полезную концептуальную основу для объяснения многих проблем, встающих перед ними, и даже для определения одаренности, как *асинхронного развития, в котором опережающие познавательные способности и повышенная интенсивность объединяются, чтобы создать внутренний опыт и знание (понимание), качественно отличающиеся от нормы* (Silverman, 2002). Определение одаренности как асинхронного развития выдвигает на первый план сложность мыслительного процесса, интенсивность чувств, эмоции, воображение и экстраординарное знание, которое является результатом этого сплава. Все эти факторы создают социальную и эмоциональную уязвимость и требуют дифференцированного воспитания, обучения и рекомендаций для содействия оптимальному развитию одаренных детей. Особенно это касается тех, кого называют «дважды исключительными», т.е. одаренными, но неуспешными в учении и других видах деятельности. Когда одаренность приравнивается к высоким достижениям, одаренные дети с трудностями в учении лишаются возможности признания их дара, но если принять во внимание асинхронию, становится очевидно, что дважды исключительные дети особенно нуждаются в специальной поддержке. Экстремально асинхронное развитие усиливает их социальные и эмоциональные проблемы.

Неравномерность в развитии одаренных детей, отражающаяся в заметном несоответствии между их высоким потенциалом и трудностями его практической реализации, между темпами прогресса интеллектуальной, аффективной и моторной сфер, была отмечена многими клиницистами и исследователями. Однако существуют расхождения в терминах, обозначающих этот феномен. Американские психологи чаще используют термин «асинхрония», тогда как в Европе получил распространение термин «диссинхрония», который предложил французский психолог Ж.-Ч. Террасье для обозначения целостного

паттерна признаков, или синдрома, характерного для опережающего развития многих одаренных детей (Terrassier, 1985).

И тот, и другой термин отличают от «гетерохронии» – неравномерности морфологического и функционального развития при отставании, дисфункции и недостаточной сформированности отдельных функциональных систем психики, также вызывающих школьные трудности, от дисгармонии – серьезных деформаций в развитии личности и от дисхронии – нарушений последовательности действий во времени. И хотя сторонники термина «асинхрония» считают, что приставка «дис» имеет патологический подтекст, термины «асинхрония» и «диссинхрония» чаще всего используются по отношению к сходным явлениям.

Согласно Ж.-Ч. Террасье, диссинхрония имеет два взаимосвязанных аспекта: внутренний и внешний (социальный). Внутренняя диссинхрония относится к несоизмеримым темпам интеллектуального, психомоторного и эмоционального развития (внутри) индивида. Например, дети, которые могут читать до того, как научатся писать, переживают диссинхронию между их навыками восприятия письменной речи и физическими навыками письма, что может вызывать у них сильные переживания. Социальная диссинхрония выражает связи с окружающим миром и означает несовпадение с социальным контекстом, например, когда одаренные дети попадают в класс в соответствии со своим хронологическим, а не умственным возрастом, и поэтому по познавательному развитию опережают своих одноклассников.

Многие родители и педагоги хотели бы, чтобы одаренный ребенок был совершенно «нормальным» (т.е. не отличался от других его сверстников) во всем, кроме своих высоких способностей. Тогда и его жизнь, и жизнь окружающих была бы намного легче. Часто можно слышать такое утверждение, что одаренные – это всего лишь дети, нуждающиеся в дополнительной (обогащенной, углубленной, продвинутой) умственной нагрузке в школе. Но хотя одаренные дети – это дети с детскими потребностями в заботе, игре, исследовании окружающего мира, они имеют вполне определенные различия с другими детьми.

О ребенке, который рано и с увлечением читает, нельзя сказать, что он просто раньше освоил навык чтения. Его жизненный опыт другой, чем у его не читающих сверстников, чтение развивает его

познавательные навыки и воображение в быстром темпе, обогащает его новыми фактами, впечатлениями, мыслями, чувствами. То же самое можно сказать и о раннем развитии речи, т.к. речевое развитие играет роль не только в формировании всех познавательных способностей, но и в биологической организации головного мозга. Раннее развитие абстрактного мышления также означает больше, чем просто раннее развитие. Чем раньше ребенок развивает мыслительные способности более высокого уровня, тем раньше он их использует для обработки своего жизненного опыта. И поскольку траектория развития такого ребенка отклоняется от нормы очень рано в жизни, она будет оставаться и дальше уникальной.

Многие одаренные дети способны развить свой дар и использовать его продуктивно. Но некоторые из этих успешных детей, как и окружающие их люди, сосредотачиваются только на том, что они могут делать, и игнорируют то, кем они являются. Необходимо понять и поддержать одаренного ребенка целиком больше, чем только его достижения. Понимание и поддержка делают возможным для ребенка развитие не только его способности получать хорошие отметки, завоевывать награды и двигаться вверх в выбранной карьере, но чувствовать свою гармоничность и ценность как личность.

4.2. Неравномерность развития познавательных способностей

Неравномерность развития познавательных способностей коррелирует с IQ: чем выше показатель интеллекта, тем с большей частотой и силой проявляются различия в спектре способностей (Silverman, 2002; Terman, 1931). Эта неравномерность может иметь преходящий характер, исчезая с возрастом, может достигать особой остроты на одних возрастных этапах и сглаживаться на других, но может оставаться относительно постоянной характеристикой человека в течение всей его жизни. Существует также мнение, что диссинхронии в развитии одаренных детей связаны не столько с их одаренностью, сколько с неадекватностью условий воспитания и обучения их высокому потенциалу.

Многие одаренные дети очень рано (в 4–5 лет) и самостоятельно осваивают чтение, конечно, не без помощи родителей или других членов семьи, отвечающих детям на их вопросы. Но встречаются и такие дети, которые при высоком уровне интеллекта оказываются не в состоянии научиться хорошо читать не только в младшей, но и в средней

школе. Изучению *дислексии* одаренных детей – нарушению способностей к овладению чтением, варьирующему от легких затруднений до весьма специфичных проблем, например, неспособности ребенка перевести зрительные символы – буквы, изображенные на бумаге, в звучащие слова, – посвящено большое число исследований (Able underachievers, 2004; Gyarmathy, 2004; Montgomery, 2003).

Классическая коррекционная педагогика рассматривает дислексию как один из симптомов общего речевого недоразвития, которое в большинстве случаев сопровождается нарушением интеллекта. Однако в зарубежной психологии накоплено множество данных о том, что эти нарушения нередки у детей с нормальным и даже высоким интеллектом и нормально функционирующими органами чувств. В качестве подтверждения возможности дислексических расстройств у одаренных людей приводятся примеры известных ученых, писателей и общественных деятелей, страдавших ими в детстве: А. Эйнштейна, Дж. Ирвинга, А. Кристи, А. Франса, Г. Флобера и многих других (Фримен, 1996; Gyarmathy, 2004; Montgomery, 2003; West, 1997).

Распространено мнение, что симптомом дислексии является зеркальное письмо. Действительно, обратное написание слов и букв довольно часто встречается на начальных стадиях овладения навыками письма как у тех, кто страдает дислексией, так и у остальных детей, но дислексия означает трудности не с копированием, а с узнаванием и называнием букв, дефицит лингвистических способностей (Montgomery, 2003). Данные о более частых случаях дислексии у мальчиков, чем у девочек, не всегда подтверждаются. Сама по себе с возрастом дислексия не проходит и даже после успешной коррекции может в той или иной степени проявляться в нарушениях речи, чтения и письма у взрослых.

Не менее распространен дисбаланс между развитием *речевого, наглядно-зрительного и наглядно-действенного мышления*, который может отражаться в профиле интеллектуальных способностей одаренных детей. По субтесту шкалы умственного развития Векслера «Словарь» дети редко имеют показатели опережения больше, чем 2–3 года, тогда как по субтесту «Аналогии» опережение может достигать 4–6 лет. Еще чаще наблюдается расхождение между невербальными и вербальными тестами интеллекта, когда показатели первых достигают 160–170 баллов, а вторых – 130–140 (Gyarmathy, 2004; Montgomery, 2003).

На уроках математики быстрое понимание материала заставляет ребенка считать, что он знает урок, но его ответ часто оказывается хуже, чем ответ ученика, хотя и менее способного, но обладающего лучшим вниманием и памятью на словесные выражения, благодаря которым он получает и более высокие оценки, и более высокое признание учителя. Одаренные дети более расположены к пониманию, чем запоминанию информации. Невербальные способности почти никогда не признаются в образовании, что отрицательно влияет на их реализацию и способствует усилению внутренней диссинхронии.

4.3. Диссинхрония интеллектуального и психомоторного развития

Одним из важнейших проявлений внутренней диссинхронии является противоречие *между интеллектуальным и психомоторным развитием*. Хотя умственно одаренные дети часто начинают ходить, говорить, читать и писать раньше сверстников, нередко отмечается дисбаланс в развитии этих сфер, что может порождать трудности в школе, особенно по отношению к письму и чтению.

Вот как описывает психолог ребенка семи лет с чрезвычайно высоким интеллектом ($IQ=191$) и отставанием в развитии моторики: «Его моторный контроль, конечно, сильно отстает от абстрактного мышления. Письмо медленное и неразборчивое, тогда как чтение быстрое и беглое. В арифметике он великолепен и превосходит детей восьми и девяти лет, даже тех, кто имеет высокий интеллект, но в игре с ними он не может схватить мяч и всегда последним выбирается в команду, потому что мешает во всех игровых соревнованиях» (Hollingworth, 1942).

По некоторым данным, большинство детей с $IQ=140$ и выше овладевают чтением до поступления в школу. Однако для многих из них большие проблемы вызывает обучение письму. Попытки тонкой координации движений не согласуются с их естественным быстрым умственным ритмом, а приложение слишком больших усилий продуцирует мышечную ригидность, дрожание рук. Сильная концентрация на выполнении действий не позволяет ребенку следовать его собственным мыслям, что ведет к неудаче. Детей заставляют тренировать эти процедуры часами, но такая «муштра» требует много энергии, утомительна и непродуктивна, поэтому ребенок стремится ее избежать. Это негативное отношение распространяется затем и на написание слов, и на письменное выражение мыслей. Более того, иногда такие способы

улучшения почерка приводят к торможению высокого темпа протекания мыслительных процессов и к достижению равновесия в развитии за счет снижения его общего уровня (Фримен, 1996; Montgomery, 2003; Terrasier, 1985).

Некоторые дети пишут медленно, пропускают и искажают буквы и слова, не дописывают фразы, допускают много ошибок при знании правил. Нейропсихологические исследования демонстрируют, что в момент своего формирования письмо как специальное психическое действие является сложным, многогранным процессом, в котором принимает участие большое количество мозговых областей, каждая из которых вносит свой специфический вклад в этот процесс (Корсакова и др., 1997).

Когда этап формирования пройден, вся эта система укорачивается и упрощается, но в начале этого процесса трудности могут быть вызваны самыми различными причинами, а устранить их пытаются, как правило, одним и тем же методом – усиленной тренировкой с многократными упражнениями в переписывании текстов. Если же, например, трудности письма вызваны слабостью слухоречевой памяти, такая тренировка окажется бесполезной и даже вредной нагрузкой (Корсакова и др., 1997). Это также справедливо и по отношению к одаренным детям, для которых все формы «зубрежки» оказываются, как правило, малоэффективными.

Среди одаренных встречается немало детей с *леворукостью*, некоторые из них могут испытывать такие же трудности в чтении и письме, как и их обычные ровесники-левши, особенно, если их неправильно переучили. Эти специфические трудности могут вызываться разными причинами, но сами по себе не дают оснований ставить под сомнение одаренность детей, что нередко делают учителя начальных классов. Правильная организация коррекции позволяет решить проблемы таких детей (Безруких, 1998).

Яркой иллюстрацией к сказанному могут служить воспоминания известной французской певицы Мирей Матье (Матье, 1991, с. 50):

«Учительница остановилась у меня за спиной, и я вдруг услышала ее резкий голос:

– Мирей!..левой рукой не пишут!

Я с удивлением уставилась на нее. Я же так старалась, даже от старания все губы искусала. Буквы у меня получились такие красивые... Но я от рождения была левшой...

– До чего ты упряма! Пиши правой рукой!

Я бы и рада была, но ничего не получалось. Как только я брала карандаш в правую руку, он переставал меня слушаться и, как я ни старалась, вместо букв получались неразборчивые закорючки. Учительница не понимала, что я ничего не могу поделывать, и невзлюбила меня. Над моим ухом то и дело раздавался ее визгливый голос: “Пиши правой рукой! Правой рукой! До чего ж ты упряма!” И вслед за этим – удар линейкой.

В конце концов я кое-как научилась писать правой рукой...

И с той поры я сделалась слегка косноязычной. Возможно, стараясь изо всех сил писать не левой рукой, а правой, я стала то и дело оговариваться. В моей речи согласные звуки менялись местами, переходя справа налево, и наоборот. Например, улицу Букрери я называла улицей Буркери, а вместо Сент-Агриколь говорила Сенг-Атриколь...

Полностью я от этого до сих пор не избавилась. Даже теперь я, случается, запинаясь, произношу некоторые слова. И если пишу правой, как того хотела учительница, то ем и шью левой...

Мое косноязычие немало забавляло подружек, но меня оно тревожило с каждым днем сильнее. Я словно гналась за слетавшими с моего языка словами, пытаюсь их поймать (я спотыкалась на словах, как другие спотыкаются у порога). Поэтому, читая вслух, я все время запинаясь. И учительница решила: раз я невнимательна на уроках... мое место на последней парте! И добилась того, что я и в самом деле перестала слушать, как она объясняет урок. Я совершенно не понимала ее, а она не понимала меня».

Только когда Мирей перешла в следующий класс, уже другая учительница, которая отлично понимала, почему она путалась, произнося слова, смогла помочь ей пристраститься к учению.

4.4. Нарушения внимания и гиперактивность

У детей с опережающим умственным развитием встречается недостаточное развитие системы регуляции внимания, проявляющееся как в слабости его различных характеристик (объема, устойчивости, переключения), так и в симптомах гиперактивности, импульсивности. Такие нарушения, сходные с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ – диагноз, который устанавливает специалист), препятствуют их успехам в учебе и выполнении тестов интеллекта,

способностей и достижений. Данные о распространенности СДВГ среди одаренных детей противоречивы, что связано с недостатком исследований этой проблемы. Тем не менее, в научной литературе описаны особенности познавательной, эмоциональной и социальной сфер одаренных детей с нарушениями внимания (НВ), в том числе и с медицинским диагнозом СДВГ, и их отличия от других сверстников (Kaufmann, Castellanos, 2000; Moon, 2002; Webb, Latimer, 1993).

Различия между одаренными и обычными детьми с НВ

В тестах интеллекта и достижений одаренные дети с НВ (их одаренность чаще всего определяется показателем интеллекта выше 120 или выдающимися достижениями в какой-либо области, хотя НВ могут серьезно уменьшать эти результаты) демонстрируют более высокую степень меж- и внутритестовой изменчивости показателей. Они пропускают намного более легкие пункты и выполняют правильно намного более трудные пункты. Они имеют больший разброс исполнения обычно в пределах от среднего значения до высокой одаренности. Кроме того, высокоодаренные дети (показатель интеллекта от 150 и выше), особенно математически одаренные, легко оперируют числами и могут получать самые высокие баллы в субтестах арифметики и последовательности цифр по шкале умственного развития Векслера (WISC—III), поэтому психологи, которые полагаются исключительно на эти тесты, не смогут обнаружить НВ у многих таких детей.

Одаренные дети с НВ также часто показывают высокий уровень функционирования, по крайней мере, в одной предметной области. Способность к абстрактному мышлению особенно часто хорошо развивается и опережает уровни других навыков, необходимых для успехов в школе.

По сравнению со своими обычными сверстниками с НВ, эти одаренные дети чаще демонстрируют зрелое использование метакогнитивных стратегий: группировку по категориям, мнемонические приемы, отдаленные ассоциации, организацию паттернов или пространственных структур, что позволяет им иногда достигать выдающихся результатов. Но, владея этими стратегиями, они часто забывают их применять, и тогда качество их работы резко снижается, что частично объясняет изменчивость их результатов в разных условиях.

Одаренные дети с НВ могут также отличаться от большинства средних детей большей степенью асинхронии — различий в развитии

познавательных, социальных и эмоциональных областей в сравнении с возрастом и показателем интеллекта. Они могут часть времени вести себя менее здраво, чем средние ровесники, но более здраво — в другое время, например, изображая самолет в школе в возрасте семи-восьми лет, но с другой стороны, выдвигая идеи о том, как играть в сложные игры. Они также могут быть гораздо более эмоциональны, чем ровесники с НВ. Чувствительность — это важный аспект одаренности, и одаренные дети с НВ проявляют свою чувствительность в понимании внешнего окружения, внутренних состояний и чувств, в сочувствии и сострадании к другим. Когда эти чувства отрицательные, одаренные дети с НВ могут разрушаться от забот, которые обычно не свойственны детям.

Одаренные дети с НВ часто имеют более специализированные интересы, чем их сверстники, и выполняют сходные виды деятельности более сложными способами. Одаренные дети с НВ нуждаются и любят большую сложность, чем ровесники, и разыскивают ее в действиях и интересах. Интересы могут быть устойчивыми и интенсивными в течение многих лет. Некоторые из этих детей занимаются многими видами деятельности длительное время и приобретают опыт разных областях.

В дружбе может отражаться и одаренность, и НВ ребенка. Эти дети требуют более сложных дружеских отношений на основе общности интересов и более серьезного понимания правил и стратегий поведения, чем ровесники. Однако одновременно они характеризуются нарушениями социального поведения, неправильным пониманием социальных сигналов, целей и действий группы, неумением регулировать время. Хотя они часто беспокоятся о справедливости, что отражает более развитую мораль одаренных детей, их незрелое эмоциональное развитие проявляется в детской неспособности действовать в согласии с теми же моральными принципами. Так, ребенок настаивает на справедливых правилах игры до тех пор, пока он не начинает проигрывать, и тогда справедливость становится менее значимой для него, чем победа.

Различия между одаренными детьми с НВ и без НВ

Одаренные дети с НВ показывают более высокую степень асинхронии между развитием познавательной, социальной и эмоциональной областей и более сильную вариативность зрелости их способностей. Недостатки в познавательном развитии, по сравнению

с другими одаренными детьми, могут проявляться в меньшей способности к индуктивному и последовательному мышлению, адекватному использованию рабочей памяти, решению проблем, связанных с выделением части и целого, главного и второстепенного среди данных. Одаренные дети с НВ, в сравнении с одаренными ровесниками, необычно долго делают простые упражнения, выполняют меньше заданий, могут спешить из-за этого, часто меняют темы проектов. Им особенно трудно работать в группах даже с одаренными детьми. Многие одаренные дети с НВ не испытывают внутреннего удовлетворения от выполнения задачи, как другие одаренные дети. С другой стороны, при деятельности, которую они выбирают сами, одаренные дети и с НВ, и без НВ способны погрузиться в работу на долгие часы без особого внешнего подкрепления. Эта способность к сверхсосредоточению, падению в «поток» (Csikszentmihalyi, 1996) и есть то, что дает «самоудовлетворение» от творческой работы для большинства одаренных детей, независимо от их других проблем.

Эмоциональные и социальные проблемы одаренных детей с НВ

Одаренные дети с НВ, как правило, одновременно имеют трудности с регуляцией эмоций, самообладанием и самоконтролем поведения, торможением действий. Они часто бывают более эмоционально незрелыми, хотя и более развитыми в познавательной сфере, чем их ровесники (Moon, 2002). Они менее способны судить о ситуациях по их существенным особенностям, о причинах и следствиях того или иного поведения, о возможных трудностях во взаимоотношениях между людьми. В результате они испытывают огромное внутреннее рассогласование между своими познавательными и эмоциональными способностями. Другим людям они часто кажутся капризными и непредсказуемыми. Такие дети нуждаются в большей психолого-педагогической помощи, чем другие дети, чтобы научиться понимать, регулировать и, соответственно, выражать свои эмоции.

Дети с НВ являются также и социально незрелыми, отставая на целых два-три года от других детей в своем социальном развитии (Kaufmann, Castellanos, 2000). Они демонстрируют раздражающее и иногда агрессивное поведение, за которое их ненавидят ровесники и которое может вести к социальному отвержению (Moon, 2002). Особенно велик риск отвержения одаренных учащихся с НВ, когда они

учатся в классах для одаренных, в которых, как правило, существуют более высокие нормы социального и мотивационного поведения, чем в общих классах. К сожалению, пока еще почти нет эффективных рекомендаций, как облегчить развитие дружбы одаренных детей с НВ с их сверстниками.

Жизнь с ребенком с НВ является стрессом для семьи. А поскольку НВ имеют генетический компонент, один или оба родителя одаренного ребенка с НВ часто также имеют подобные нарушения. По этим причинам семьи одаренных детей с НВ обычно характеризуются более напряженными, противоречивыми и дезорганизованными отношениями, чем обычные семьи одаренных детей. Родители этих детей должны знать об одаренности, и о НВ, чтобы понимать своего ребенка, предотвращать появление у него серьезных эмоциональных и поведенческих проблем и способствовать раскрытию его потенциала. Воспитание таких детей требует понимания, навыка и терпения. Семьям одаренных детей с НВ с дисфункциональными паттернами взаимодействия между их членами может оказаться полезной семейная психотерапия. В таких случаях раннее вмешательство помогает предотвратить развитие проблем с токсикоманией, дисциплинарными нарушениями, нарушениями поведения.

Одаренные дети с НВ имеют трудности поддержания внимания к обычным задачам, регуляции внимания, переключения между задачами, мониторинга своего прогресса в долгосрочных проектах, запоминания домашних заданий и результатов домашней работы, организации вещей в своих столах и шкафчиках, удержания последовательности мыслей и действий. Школьный стресс неизбежен, когда ребенок имеет трудности сосредоточения внимания и завершения школьной работы. Преодоление школьного стресса у одаренных детей с НВ составляет трудную задачу. Таких детей обычно не так много, чтобы обеспечить их программами, предназначенными одновременно для их одаренности и НВ. Одним из лучших общих подходов к работе с такими детьми, как и с другими дважды исключительными детьми, — это индивидуализация учебных планов, учитывающих и таланты, и неспособности конкретного ребенка.

Очень важно *при организации помощи одаренным детям с НВ опираться на их сильные стороны*, чтобы захватить их внимание. Для этих учащихся, в отличие от обычных детей и детей с отставанием в развитии, увеличение стимуляции часто работает лучше, чем сокращение

отвлечений в окружающей среде. Например, им может быть легче делать уроки при включенной музыке или при работающем телевизоре. В условиях школы эти дети также предпочитают высокостимулирующую познавательную среду. Они любят практические действия с учебным материалом, компьютерное обучение, особо интересное содержание уроков и внимание взрослого «один на один».

Для развития слабых сторон одаренных детей с НВ, при отсутствии в литературе специально разработанных рекомендаций, практическим психологам и учителям необходимо разрабатывать эффективные стратегии помощи таким ученикам на основе материалов по обучению и развитию одаренных детей и детей с трудностями в учебе, особенно с НВ. Например, одаренным детям с НВ, как и другим детям с НВ, может быть полезно прямое обучение учебным навыкам. Можно также комбинировать творческие задания, рекомендуемые для одаренных детей, с заданиями, направленными на коррекцию НВ (Kaufmann, Castellanos, 2000).

Таким образом, одаренные дети с НВ имеют определенные задержки развития и поведенческие характеристики, которые подвергают их риску возникновения социальных и эмоциональных проблем. Эти дети для максимизации своего развития и реализации своего высокого потенциала нуждаются в ранней и точной идентификации, долгосрочном и индивидуализированном психолого-педагогическом сопровождении, включающем семейный и школьный контекст. Однако идентификация таких детей составляет проблему.

Ошибки идентификации одаренных детей с НВ

Нередко проявления одаренности и НВ смешиваются и принимаются одно за другое. Действительно, некоторые характеристики одаренных, особенно высококреативных и гиперактивных детей кажутся совпадающими: спонтанность, неограниченный энтузиазм, эмоциональность, высокая активность, отвлекаемость. Предполагается, что у одаренных детей могут быть диагностированы НВ, и эти дети могут направляться на лечение, хотя в действительности они не имеют нарушений (Kaufmann, Castellanos, 2000; Moon, 2002). Такой диагноз имел бы отрицательные последствия для познавательного, социального и эмоционального развития таких детей, поскольку их познавательные потребности останутся без удовлетворения, а сами они могут получить ненужное лечение, в том числе медикаментозное.

Помогает различить признаки НВ и одаренности наблюдение, в каких ситуациях и условиях они характеризуют поведение детей (Kaufmann, Castellanos, 2000; Moon, 2002; Webb, Latimer, 1993).

Ребенок с нарушенным вниманием проявляет его дефицит почти во всех ситуациях, особенно если задачи не влекут за собой немедленных последствий (награды). Одаренные дети отвлекаются, скучают, пытаются себя развлечь или грезят наяву, главным образом, если им неинтересно и деятельность не соответствует их запросам, и могут быть собранными и сосредоточенными в других ситуациях, на других уроках, с другими учителями, когда увлечены задачей.

Гиперактивные дети ведут себя импульсивно, неудержимо и неутомимо, не подчиняются правилам и указаниям старших даже тогда, когда они осознают неправильность своего поведения и согласны с необходимостью подчинения. Во внешне сходном поведении одаренных детей, напротив, отражается их несогласие с авторитетами, правилами, традициями, стремление что-то изменить, доказать свою правоту. Иногда они создают весьма сложные системы своих правил и не только неукоснительно соблюдают их, но и требуют этого от других. Одаренные могут быть также очень активными, нуждаться в меньшем отдыхе и сне, как и гиперактивные дети.

Но самое большое отличие между этими группами заключается в непостоянстве качества и времени выполнения любых задач (учебных, тестовых и др.) детьми с НВ, их школьная успеваемость очень неровная, а отклонения тестовых результатов могут достигать 60 процентилей в течение полугода.

В последнем случае, особенно при групповом тестировании, трудно бывает отделить детей, чьи низкие результаты вызваны неправильным восприятием заданий из-за невнимательности (неточность, пропуск деталей), от тех, кто не способен их решить из-за отставания в интеллектуальном развитии. Необходимо индивидуальное обследование этих детей квалифицированным психологом, чтобы дифференцировать их затруднения.

Другой тип ошибок может заключаться в том, что у ребенка вообще не выявляются или НВ, или одаренность, или одаренность и НВ. Это может происходить по разным причинам.

Во-первых, одаренность может какое-то время маскировать НВ. По данным исследований, чем выше показатель интеллекта, тем позже могут диагностироваться НВ, которые тем не менее отрицательно

вливают на Я-концепцию одаренного ребенка, потому что его попытки быть внимательнее оказываются мало эффективными для преодоления дезорганизации, мечтательности, болтливости, неспособности сидеть неподвижно и социальной незрелости. Как следствие, ребенок с признанной одаренностью и скрытым дефицитом внимания может легко развивать выученную беспомощность в областях, в которых действуют НВ.

Во-вторых, неэффективность познавательных процессов и трудности регуляции внимания могут приводить к снижению показателей тестов интеллекта. Дети с НВ обычно имеют их на 5–10 пунктов ниже, чем дети со сходным уровнем способностей, но без нарушений. Типичный профиль их способностей – это почти нормальные показатели в вербальных тестах и на 10–40 пунктов ниже нормы в тестах исполнения. Когда отбор одаренных учащихся для образовательных программ полагается преимущественно на тесты интеллекта, одаренные дети с нарушениями внимания могут быть пропущены. В чрезвычайных случаях такой ребенок может казаться «средним» по способностям, так что оба вида исключительности будут скрыты.

Третья причина ошибок в идентификации этой категории детей – это их необычный профиль внимания (Kaufman, Castellanos, 2000). Градиент подкрепления для детей с НВ отличается от такового в норме. Градиент подкрепления – это скорость, с которой сила подкрепления уменьшается при увеличении времени между поведенческим актом и его следствиями. Для детей с НВ этот градиент оказывается ниже нормы при отсроченном подкреплении и выше нормы при непосредственном (немедленном) подкреплении.

На практике это означает, что детям с НВ труднее, чем обычным детям, удерживать внимание при слабом или отсутствующем интересе, при мало стимулирующей деятельности с отсроченным поощрением. К сожалению, именно такие задачи преобладают в школьной деятельности (повторение пройденного материала, заучивание отдельных правил и параграфов, изучение не интересующих тем и т.д.).

Во второй ситуации, напротив, дети с НВ могут регулировать внимание лучше, чем обычные дети, когда они сильно заинтересованы, задачи обеспечивают вызов их способностям, а подкрепление следует быстро за выполнением работы. Это может быть работа в условиях ограниченного времени, видеоигры и/или творческое самовыражение, когда одаренные дети с НВ входят в состояние, называемое «гиперфокусом»,

или «поток», характеризующее истинное творчество. В этом состоянии их нарушения исчезают, и наблюдающие за ними взрослые начинают считать, что проблемы удержания внимания на более рутинных задачах возникают в большей степени из-за нежелания детей, а не из-за познавательных нарушений, с которыми дети не могут справиться.

Несоответствие этих двух профилей регуляции внимания у одаренного ребенка с НВ возмущает преподавателей, которые или не включают таких учащихся в программы для одаренных, или отчисляют их из таких программ. Неверное истолкование поведения этих детей в свою очередь может провоцировать возникновение у них эмоциональных и социальных проблем, о которых речь шла выше.

В то же время существуют данные о том, что некоторые из обычных рекомендуемых способов работы с обычными детьми с НВ могут осложнять проблемы одаренных детей с НВ. Например, т.к. одаренные дети обычно предпочитают большую сложность, сокращение времени работы и упрощение задачи могут увеличивать фрустрацию у некоторых одаренных учащихся НВ, которые лучше бы справились с более трудными и интригующими задачами. Точно так же уменьшение стимуляции может быть контрпродуктивно для некоторых одаренных детей с НВ, которые как группа имеют тенденцию интенсивнее и качественнее работать с высоким уровнем стимуляции.

Из сказанного ясно, насколько важно, хотя и сложно, определить одаренность детей, страдающих НВ. Такие дети чаще всего плохо успевают в школе, и их одаренность обычно скрыта за очевидным дефицитом. Выявить их сильные и слабые стороны можно лишь при квалифицированном использовании комплекса диагностических приемов, включающих наблюдения за ребенком в разных ситуациях, опрос учителей и родителей, тестирование способностей, достижений и личностных характеристик. Причем применение тестов эффективно лишь в условиях дифференцированного анализа факторов, влияющих на успешность их выполнения, при индивидуальном клиническом обследовании.

В процессе диагностики НВ одаренные дети с НВ должны сравниваться в большей степени с одаренными ровесниками в стимулирующем окружении, чем с обычными детьми в общеобразовательных классах. Данные учительских опросников и наблюдений необходимо рассматривать в контексте класса, в котором учится ребенок. Таким образом, профиль его сильных и слабых сторон должен быть собран из

различных источников, включая дом, школу и другие виды активности. Эти показатели должны сравниваться скорее с его собственными средними показателями, чем с абсолютной возрастной нормой, поскольку дефекты одаренных детей с НВ могут не обнаруживаться, если в качестве меры способностей или достижений используются только возрастные нормы. Это справедливо также для тестов исполнительских функций, памяти и обработки информации, когда они используются для определения сильных и слабых областей.

Кроме того, зарубежные психологи указывают, что измерения интеллекта не должны основываться только на шкале умственного развития для детей Векслера (Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC), т.к. эта шкала может иметь слишком низкий потолок для некоторых одаренных детей (Анастаси, 1982). Использование шкалы умственного развития Стэнфорд-Бине (Stanford-Binet Intelligence Scale for Children) или специальных тестов для одаренных детей (например, усложненных матриц Равена – АРМ) обеспечивают лучшую оценку интеллектуального потенциала, сил и слабостей одаренных детей.

Психологическое консультирование и рекомендации для одаренных детей с НВ

Знание о том, что такое одаренность и что такое НВ, включая гиперактивность, имеет первостепенную важность для правильной диагностики одаренных детей, имеющих такие нарушения. Это особенно важно для детей, которые находятся в несоответствующих (и одаренности, и НВ) и нестимулирующих условиях обучения. Развивающее обучение в немногочисленных классах (10–12 человек) может значительно уменьшить проявления НВ у многих одаренных детей с умеренными НВ. Стимулирующее обучение в специализированном классе для одаренных также может существенно помочь организации энергии некоторых детей с очень умеренными НВ. Эти дети могут достаточно хорошо отвечать на вызовы такого стимулирующего обучения и, благодаря своим способностям к сверхсосредоточению, могут достигать внушительных результатов. Многие из этих детей обладают способностью самостоятельно регулировать свое поведение, на которое более строгие воздействия не имеют влияния. Использование этих способностей одаренными детьми с умеренными НВ позволяет им компенсировать свои слабости.

Однако детям с НВ от умеренного до серьезного уровня вряд ли будет достаточно изменения программы обучения в целях удовлетворения их потребности в большей стимуляции. НВ – это не только школьная проблема. Они часто взаимосвязаны и с социальными и эмоциональными областями, поэтому дети могут нуждаться в многократных психолого-педагогических воздействиях на все эти области, чтобы достичь лучшего функционирования во всех областях. Особенно это важно для одаренных детей с НВ, у которых асинхрония развития выражена намного сильнее, чем у их одаренных сверстников, потому что сильная асинхрония уменьшает способность таких детей удовлетворять свои повышенные познавательные потребности с помощью варьирования ситуаций. Для одаренных детей с умеренными и серьезными НВ изменение школьного окружения на более стимулирующее также необходимо, но не достаточно. Этого также не достаточно и для удовлетворения потребностей одаренных детей с мягкими НВ, но не имеющих навыков самостоятельного овладения компенсационными механизмами. У таких учащихся нарушения НВ становятся более выраженными при увеличении академических требований.

Школьные программы должны учитывать силу и слабости одаренных детей с НВ и обеспечивать образовательную среду, максимизирующую стимуляцию и интерес на соответствующем уровне сложности. Это связано с тем, что такие дети имеют основные дефекты в исполнительских функциях, которые требуют коррекции, но способы этой коррекции будут отличаться от рекомендуемых для большинства обычных детей с НВ. Хорошим примером является ускорение (акселерация). Одаренные дети с НВ могут нуждаться в одно и то же время и в ускорении, и в освоении метакогнитивных навыков, которые будут поддерживать более высокий уровень требуемого функционирования. Таким образом, им нужна дифференцированная программа, а не только ускоренное обучение. Одаренные дети без НВ могут быстро овладевать поддерживающими навыками, перескакивать вперед и не отставать от старших учащихся. Обычные дети с НВ, напротив, не нуждаются в акселерации, но могут нуждаться в помощи для построения навыков выполнения регулярной работы в общеобразовательном классе.

Одаренным детям с НВ требуются академические программы, которые позволят им идти вперед в своих сильных областях при «подтягивании» более слабых областей. Они могут нуждаться в специальном

обучении учебным и организационным навыкам более высокого уровня сложности, которые их одаренные ровесники приобретают без трудностей. Одаренные дети с НВ без деятельности, отвечающей их познавательным потребностям в стимуляции и сложности, не могут развить способности к фокусированию и регулированию своего внимания, приобретают неконструктивные привычки и навыки работы и достигают менее высоких успехов. Они также могут терять интерес к учению и сталкиваться с поведенческими и эмоциональными проблемами, вторичными по отношению к их недостаточным достижениям. Таким образом, работа с одаренными детьми с НВ требует командного подхода, объединяющего квалифицированных специалистов и в области одаренности, и в области НВ в целях удовлетворения уникальных потребностей этих детей.

4.5. Диссинхрония интеллектуального и аффективного развития

Интеллект и чувства слишком часто у одаренных детей не развиваются параллельно, поэтому они могут использовать свои преимущества в интеллектуальной сфере, чтобы маскировать свою эмоциональную незрелость. Но сдерживаемые и скрытые эмоции могут неожиданно прорываться в слезах, страхах, ночном возбуждении, с которыми они не могут совладать, и это может вызывать еще большее отчаяние.

Одаренный ребенок также находится в трудной ситуации, когда его развитый интеллект обеспечивает его информацией, которая провоцирует тревогу и которую он не может соответствующим образом переварить. Его ум становится источником как интеллектуального богатства, так и невротического поведения. Одним из способов защиты может быть вытеснение, но одаренные дети чаще предпочитают метод интеллектуализации, уход в чистый интеллектуализм. Интеллект может иметь успокоительный эффект на незрелые эмоции, обеспечивая объяснение и возможность овладения умением справляться с потенциально тревожными ситуациями.

Однако ребенок с такой формой интеллектуальной защиты в экстремальных ситуациях может быть диагностирован как невротик. По мнению Ж.-Ч. Террасье, этому ребенку необходимо позволять выражать свои импульсы, удовольствие, отвращение, стыд, гнев. Он также должен сталкиваться с некоторыми трудностями и учиться их

преодолевать, чтобы уметь рисковать, протестовать, терять. Если он не будет уметь желать или испытывать нужду, он будет погружаться в скуку, а скука – это форма депрессии этого ребенка.

4.6. Диссинхрония интеллектуального и социального развития

Диссинхронии также отражаются и на *связях с окружающими*, с другими детьми. Одаренные дети стремятся выбирать друзей того же или более высокого уровня интеллектуального развития, которые могут быть старше их по возрасту. Они могут вполне нормально общаться и со своими обычными сверстниками, но возможность общения с интеллектуально равными собеседниками делает их гораздо счастливее (Фримен, 1996).

Важнейшим проявлением *внешней диссинхронии* является несоответствие уровня умственного развития одаренных детей с уровнем, на который рассчитано школьное обучение. Замедление развития одаренного ребенка, работающего ниже своих способностей, измеряют с помощью так называемого школьного коэффициента, равного частному от деления возраста, на который рассчитано обучение, на реальный умственный возраст одаренных детей. Если эти два возраста сбалансированы, то ребенок прогрессирует, если же ребенок опережает в развитии своих восьмилетних одноклассников на четыре года и не имеет соответствующей его возможностям стимуляции, то коэффициент равен 0.67 и означает, что ребенок использует только две трети своих возможностей (Terrasier, 1985).

В семье оба родителя и другие члены семьи часто ожидают от одаренного ребенка, что он будет себя вести в соответствии со своим возрастом. Хотя родители часто сами устанавливают одаренность своих детей, они сталкиваются со многими трудностями из-за диссинхронии между интеллектуальным и аффективным развитием. Одаренные дети уже в раннем возрасте задумываются над проблемами рождения, смерти, существования Бога, конца света. Когда они выражают эти мысли в три-четыре года, они приводят своих родителей в замешательство. Эта тенденция к раннему философствованию вызывает особые трудности в семьях с низким культурным уровнем, в которых родители не понимают ребенка, что вызывает у него стресс, когда он осознает, что его никто не понимает. Одаренный ребенок сталкивается в такой семье с альтернативой: либо принять правила семьи и отказаться от

своей неординарности, либо идти по пути интеллектуального развития и связанного с ним чувства вины. Чтобы достичь гармонии в такой семье, часто требуется помощь психолога.

Одаренные дети характеризуются тенденцией выбирать друзей, которые могут иметь такой же уровень интеллекта, но быть старше по возрасту, или даже более развитых интеллектуально. Большую часть времени они будут уделять более старшим и интересным детям и взрослым в домашних играх и разговорах. В играх на улице обычно они выбирают ровесников. Если одаренный ребенок находит хотя бы одного-двух друзей близкого интеллектуального уровня, он становится намного счастливее, однако в обычной общеобразовательной школе это бывает редко.

4.7. Эффект Пигмалиона

Хотя для описания диссинхронии развития одаренных детей используют такие понятия, как симптомы и синдромы, психологи не считают ее патологией, нежелательным отклонением от нормы. Диссинхрония характеризует реальные условия, в которых развивается большинство детей, существенно опережающих своих сверстников в умственном развитии. Именно опережение определяет возникновение неравномерности в развитии одаренности, в отличие от неравномерности как результата задержанного развития. Источник проблем большинства одаренных детей заключается в том, что они не получают в школе условий воспитания и обучения, адаптированных к их высокому потенциалу. Это требует от них значительных усилий, поскольку они должны решать не только задачи, общие для всего периода детства, но также и особые задачи для одаренных.

В психологии описан так называемый «позитивный эффект Пигмалиона», когда учителям сообщали, что их весьма средние ученики обладают блестящими способностями, и высокие ожидания учителей способствовали тому, что способности учащихся действительно заметно возрастали. Этот эффект был также прослежен и на одаренных учащихся. Когда учителей информировали о наличии высокого потенциала у их учеников, они лучше могли помочь его реализации.

Однако, по данным специалистов, большинство одаренных школьников остаются нераспознанными. Для них ситуация противоположна описанной выше. Ж.-Ч. Террасье назвал ее «отрицательным

эффектом Пигмалиона» (Terrasier, 1985). В тех случаях, когда учителя игнорируют выдающиеся способности ребенка и ожидают от него «нормальности», т.е. соответствия средневозрастным стандартам, они помогают ему оставаться в этой позиции, согласно их ожиданиям. В школе это провоцирует невнимание к этим детям, которые могут мечтать на уроках из-за скуки в мало стимулирующей обстановке и концентрироваться только на сложных и интересных для них видах деятельности. Поэтому они будут успешными в решении сложных проблем и делать ошибки в простых задачах.

Согласно концепции диссинхронии, «отрицательный эффект Пигмалиона» проявляется и внутренне, и внешне. Внутренне это влияет на представление ребенка о себе, которое он вырабатывает как отражение взгляда общества на его потенциал. Это затрудняет для него открытие и принятие собственной одаренности. Он пытается приспособиться к задаваемым социальным нормам, тормозя свой природный потенциал так, что его интеллект может становиться источником социально вызываемой вины. Внешне на одаренных детей влияют ожидания окружающих, что все дети, независимо от того, одаренные они или нет, будут играть роль, подходящую их возрасту. Это поощряет их регрессировать, снижая уровень своего развития к «нормальному» путем самоотрицания.

«Отрицательный эффект Пигмалиона» различается у разных детей по силе и сфере действия, в зависимости от характеристик детей и социальных условий. Некоторые дети остаются в его власти долгие годы.

Глава 5

НЕУСПЕШНЫЕ ОДАРЕННЫЕ МАЛЬЧИКИ И ДЕВОЧКИ¹

5.1. Проблема гендерных различий в проявлении и развитии одаренности

Исторически сложившиеся и до сих пор широко распространенные стереотипы, связанные с полом, отводят женщине подчиненную, обслуживающую роль, тогда как мужчины воспринимаются как господствующий пол, обладающий такими характеристиками, как объективность, непредвзятость, ориентация на решение проблемы, и поэтому более пригодный для занятия руководящих постов, чем женщины. К тому же бесспорным является неравенство достижений мужчин и женщин во многих профессиях. Оно доказывается сравнением числа выдающихся ученых, писателей, художников, политических деятелей разного пола, хотя «стеклянный потолок» (термин, введенный в 1980-х гг. для описания невидимого барьера, ограничивающего успешность женщин в профессиональной карьере, особенно в естественных науках, математике, технике) начал интенсивно разрушаться со второй половины XX века.

Многие аспекты различий в достижениях мужчин и женщин были отмечены родоначальником научных исследований проблемы одаренности Ф. Гальтоном (Гальтон, 1996). В его исследованиях одаренных людей участвовали исключительно мужчины, поэтому часто утверждают, что Ф. Гальтон считал женщин значительно менее одаренными, чем мужчины, в силу их биологической природы. Однако именно он

¹ В главе представлены материалы исследования, выполненного при финансовой поддержке РГНФ, проект № 05-06-06043а.

впервые попытался проследить генетические корни одаренности не только по мужской, но и по женской линии. Ф. Гальтон также первым указал на трудности, с которыми сталкиваются одаренные женщины и, прежде всего на социальное неодобрение их стремлений к образованию и самореализации.

В научной литературе до сих пор встречаются утверждения о более низком уровне способностей, особенно интеллекта, у женщин, по сравнению с мужчинами, чем и объясняется более низкий уровень достижений женщин во многих видах деятельности. Однако проведенные в конце XX столетия многочисленные исследования различий в проявлениях и развитии одаренности у женщин и мужчин доказали, что эта проблема является сложной и многогранной и требует комплексного изучения.

Исследования этой проблемы включают следующие основные направления: 1) выявление различий в способностях мужчин и женщин; 2) определение возможных биологических и психофизиологических детерминант этих различий; 3) изучение личностных особенностей мужчин и женщин и их взаимосвязей с развитием и реализацией способностей; 4) изучение влияния социальных и культурных условий (в частности, полоролевых стереотипов окружения) на когнитивное и личностное развитие женщин и мужчин и их самореализацию в различных сферах жизни.

Фокус исследований в течение XX столетия постепенно смещался с первого к последнему направлению, а половые различия все чаще стали называться *гендерными*, подчеркивая не только биологическую, но и социальную и культурную детерминацию этих различий. Особая актуальность изучения гендерных различий в проявлении, развитии и реализации одаренности связана со следующими обстоятельствами: *во-первых*, эти различия особенно ярко выражены именно в верхней части спектра способностей; *во-вторых*, недостаточная вовлеченность одаренных женщин в необходимые для общества сферы деятельности ограничивает использование этого важного ресурса его развития и, что не менее значимо, препятствует реализации одаренных женщин в карьере, соответствующей их потенциалу, и достижению ими успеха и личностного удовлетворения; *в-третьих*, исследование условий, препятствующих высоким достижениям одаренных школьниц и студенток, и путей их коррекции оказывается также полезным и для понимания причин и преодоления недостаточной успешности учащихся противоположного пола.

5.2. Гендерные различия познавательных способностей

В научной литературе по проблеме гендерных различий обычно указывается, что на ранних этапах онтогенеза (согласно одним авторам — до поступления в школу, согласно другим — до начала подросткового возраста) девочки по показателям (в том числе и тестовым) умственного развития опережают своих ровесников — мальчиков (например, Голубева, 2005; Дружинин, 1999; Шебланова, 2008). Во взрослом возрасте эти различия сглаживаются, но остается различие в распределении этих показателей: мужчины чаще, чем женщины, демонстрируют крайние значения — как самые низкие, так и самые высокие. Если же анализируется профиль способностей, то довольно часто выявляется превосходство женщин по вербальным, а мужчин — по математическим и пространственным способностям. Объясняются указанные различия тем, что у мужчин больше выражено разделение функций между правым и левым полушариями мозга, чем у женщин, а также более ранней локализацией пространственных функций в правом полушарии у мальчиков и речевых функций в левом полушарии у девочек. Эти данные часто рассматриваются в связи с концепцией о влиянии половых гормонов на формирование мозговых структур, ответственных за различные способности.

В то же время, несмотря на большое количество экспериментальных данных в этой области, они не достаточно доказательны и весьма противоречивы, поэтому вопрос о гендерных различиях по способностям и их биологических и психофизиологических детерминантах остается остродискуссионным.

Подавляющее большинство свидетельств о гендерных различиях по способностям и достижениям (главным образом по данным тестирования) одаренных детей, молодежи и взрослых получено в западных странах, и в частности в лонгитюдных проектах под руководством Л. Термана, П. Торренса, Дж. Стэнли, Дж. Фримен, К. Хеллера.

Так, по суммарным данным исследований, проведенных в США за 35 лет, семнадцатилетние юноши в 8–10 раз чаще, чем их сверстницы, попадали в верхние 10 % результатов по тестам математики, естественных наук и техники, тогда как девушки по некоторым из тестов вообще не попадали в верхние 3 % (Hedges, Nowell, 1995). При этом у одаренных мальчиков нередко обнаруживались глубокие нарушения грамотности, по которой они отставали от сверстниц в среднем на полтора года.

Полученные данные привели к заключению о существенном различии врожденных способностей у мужчин и женщин, позволяющих мужчинам достигать более высоких успехов в большинстве наук.

Однако большинство исследований, и американские в том числе, свидетельствуют о значительно более сложных взаимозависимостях между способностями, личностными и внешними факторами одаренности. Например, в лонгитюдном исследовании высокоодаренных математиков под руководством Дж. Стэнли было показано, что достижение выдающихся успехов в физико-математических и инженерных науках определялось не только высоким уровнем интеллектуальных способностей в школьном возрасте, но и связанными с ними специфическими потребностями и предпочтениями индивида, а также с условиями его обучения в юные и молодые годы и профессиональной деятельности во взрослом возрасте (Benbow, Lubinski, 1993; Stanley, 2004).

Особенно ярко эти взаимозависимости высветились при сравнении проявлений и развития одаренности у учащихся разного пола. Превосходство мальчиков в выполнении математических, пространственных и механических тестов и отсутствие различий в выполнении вербальных и невербальных (усложненных матриц Равена) тестов было связано с сильным преобладанием у них интересов к теории математики и технике, тогда как интересы девочек были более разнообразны и сравнительно сбалансированы. Последние признавали значение не только теоретических, но и прикладных наук, интересовались естественными, социальными и эстетическими науками. В итоге при равном уровне достигнутых к 23-м годам успехов одаренные мужчины чаще реализовывали себя в теоретической математике, физике и технике, тогда как одаренные женщины чаще выбирали профессии, связанные с органической природой и социальными науками.

Сначала результаты этого исследования, казалось бы, позволяли утверждать, что математический талант связан с особенностями мозговой активации и торможения, лежащими в основе раннего развития, т.е. с биологическими причинами. Однако в следующих поколениях школьников обнаружилось значительное снижение гендерных различий в результатах выполнения сложных математических тестов (Stanley, 2004). Если в начале 1980-х гг. соотношение мальчиков и девочек, высокоодаренных в математике, было 12:1,

то в начале 2000-х гг. оно уменьшилось до 3:1, тогда как аналогичное соотношение для высоких вербальных способностей оставалось близким к 1:1 (Brody, 2005; Brody, Mills, 2005). В то же время гендерные различия в интересах математически одаренных школьников сохранились: очень мало девочек, в отличие от мальчиков, при равенстве способностей выбирали изучение математики, физики, инженерных и компьютерных наук. В соответствии с этими результатами гендерное неравенство в участии и достижениях в указанных науках не может объясняться только способностями.

В нашем лонгитюдном исследовании одаренных учащихся I–XI классов пятнадцати школ г. Москвы (Шебланова, 2004, 2008) были описаны возрастные особенности гендерных различий по показателям тестов познавательных (вербальных, математических и невербальных) способностей. В младших классах эти различия редко достигали статистической значимости. В период с III по VII классы девочки демонстрировали достоверно более высокие невербальные способности, чем мальчики, но, начиная с VI класса, мальчики начинали опережать девочек по математическим показателям. В период с VII по IX классы прослеживалось значимое превосходство мальчиков по математическим и суммарным показателям интеллекта, а в IX классе еще и по невербальным показателям. И, наконец, в течение всего периода с IX по XI классы сохранялось достоверное превосходство мальчиков по невербальным и суммарным показателям интеллекта. При этом превосходство девятиклассников над своими сверстниками по математическим показателям было достоверно только по средним данным, при отдельном анализе показателей в гуманитарных и математических классах гендерные различия не достигали уровня значимости.

Кроме того, в подгруппах высокоодаренных и исключительно одаренных учащихся в III–V классах преобладали девочки (в отношении 3:2). В VII–IX классах, напротив, в подгруппе с наивысшим уровнем интеллектуальной одаренности было больше мальчиков (2:1), а в подгруппах с умеренным уровнем интеллектуальной одаренности – девочек. На остальных возрастных этапах заметных диспропорций в подгруппах не отмечалось. По скорости обработки информации и показателям творческого мышления ни на одном из возрастных этапов существенных различий между мальчиками и девочками выявлено не было. В целом гендерные различия по показателям способностей одаренных школьников в нашей работе

оказались значительно менее выраженными, чем в Мюнхенском исследовании с использованием тех же методов диагностики (Хеллер и сопр., 1991; Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2001).

В то же время в нашем исследовании гендерные различия по внешкольной активности были существенными, подтверждая данные о большем разнообразии интересов одаренных девочек. В IX классе девочки в целом были значительно активнее мальчиков в культурной, литературной, театральной и общественной деятельности. При этом девочки-гуманитарии были значительно активнее одноклассников почти во всех видах внешкольной деятельности, а девочки-математики – в культурной, литературной, театральной и общественной деятельности. В математических классах активность мальчиков в занятиях естественными науками была лишь незначительно выше, чем у девочек.

Несовпадение данных о характере и выраженности гендерных различий в познавательных способностях одаренных школьников в разных странах обнаружено во многих кросскультурных исследованиях, что свидетельствует о значительном влиянии социальных факторов на формирование этих различий. Более того, проведенный зарубежными учеными метаанализ нескольких сотен исследований этой проблемы привел к выводу, что гендерные различия в способностях к математике и языку столь малы, что для практических целей их можно считать не существующими. Иначе говоря, измеряемые различия в способностях лиц разного пола существуют из-за сложного взаимодействия маленьких биологических различий и больших различий в опыте социализации (Хеллер, Зиглер, 1999).

5.3. Влияние социальных и культурных факторов на гендерные различия в достижениях

Результаты зарубежных исследований награжденных выпускников школ и победителей различных олимпиад через несколько лет после награждения выявили заметные различия в профессиональном самоопределении испытуемых разного пола с исходно близким уровнем способностей (Arnold, 1994). Оказалось, что выбор профессии, способа получения образования и сферы профессиональной деятельности у женщин гораздо сильнее зависел от планирования семейной жизни, чем у мужчин. При этом женщины чаще, чем мужчины,

отказывались от интересной работы при неблагоприятных условиях. К тому же, несмотря на то, что в студенческие годы успехи в учебе у представителей обоих полов не отличались, у женщин значительно чаще отмечалась заниженная оценка своих интеллектуальных способностей. На этом основании был сделан вывод о том, что достижения в период ранней взрослости в большей мере зависят от социального окружения одаренной женщины, в том числе и от отношения общества к разным полам, чем от ее интеллектуальных способностей, знаний и умений.

Немецкие психологи К. Хеллер и А. Зиглер в обзоре исследований гендерных различий в математике и естествознании отметили, что одаренные девочки больше, чем одаренные мальчики, подвержены влиянию социальных стереотипов о «неженских» предметах, а также имеют намного меньше ранней практики и взрослых образцов для подражания (Хеллер, Зиглер, 1999). Они отметили, что даже по существующим тестам пространственных способностей, в которых мальчики добиваются большего успеха, чем девочки, можно ожидать всего лишь двойного преобладания мужчин среди дипломированных специалистов, тогда как в реальности это соотношение превышает 30:1.

Влияние социальных и культурных факторов, в том числе и условий обучения, на выраженность гендерных различий в способностях, достижениях и личностных характеристиках одаренных учащихся демонстрировались во многих исследованиях. Но наиболее убедительные свидетельства этого влияния получены в Великобритании, где в последние годы школьницы оказываются более успешными, чем их одноклассники, не только в таких предметах, как английский язык, искусство и история, но также в физике, химии и математике (Фримен, 1999; Freeman, 2004).

Об этом свидетельствуют результаты тестов школьных достижений, которые все дети выполняют в 7, 11 и 14 лет, и почти все общенациональные экзамены, сдаваемые в 16, 17 и 18 лет. Такая тенденция появилась в конце 1980-х гг., причем в течение четырех лет положение изменилось от примерного равенства полов до явного неравенства и отмечается не только в школе, но и после ее окончания. В 2003 г. послешкольное образование продолжили 46,7 % девочек и лишь 40,4 % мальчиков. В последнее десятилетие в университетах женщины получают больше высших степеней, чем мужчины, и лидируют в 12 из 17 университетских специальностей, включая медицину, юриспруденцию и бизнес.

Эта тенденция, по всей видимости, связана с общим британским движением к обеспечению равенства гендерных возможностей в школах. Это движение, начатое с середины 1970-х гг., можно считать огромным экспериментом, проводимым на почти 60-ти миллионах человек, при использовании других стран для сравнения. Дж. Фримен, обобщая данные ученых и педагогов о продолжающемся увеличении женских достижений в британском образовании, выделила следующие наиболее вероятные его причины (Freeman, 2004):

1. Административные меры.

Направленная на обеспечение гендерного равенства школьная политика сочетается с некоторыми формами постоянного мониторинга. Квалифицированные школьные инспекторы отмечают (помимо прочего) гендерные противоречия в ежедневном обучении в классе, в частности следят за тем, чтобы поднятые руки девочек и мальчиков замечались учителями одинаково часто.

2. Стиль образования и оценки.

Произошли глубокие изменения в оценивании различных видов знаний: переход от обучения фактам к созданию учениками коллекции (portfolio) письменных работ, аналитических и исследовательских проектов. Эти виды учения требуют высокой и устойчивой внимательности в классе и вне его, что, возможно, более благоприятно для девочек, чем для мальчиков, которые чаще выполняют работы в последнюю минуту и предпочитают знать правильный ответ, а не стремиться к углубленному пониманию материала. Показано, что многим девочкам и некоторым мальчикам чуждо ускоренное и технократическое обучение математике. Особенно это справедливо для одаренных девочек, плохо реагирующих на быстрый темп, внешнее давление и соревновательность и нуждающихся во времени для обдумывания, обсуждения и понимания материала. Академические интересы мальчиков часто более хрупкие, они предпочитают более строгих преподавателей, устанавливающих ясные границы поведения, отлично владеющих своим предметом и награждающих хорошую работу.

Изменение методов оценки, включая трудность и типы работ, может также влиять на измеряемый успех. Девочки добиваются большего успеха в длительных задачах, открытых и связанных с реальными ситуациями, мальчики, напротив, более успешны при быстром усвоении абстрактных теорий, однозначных фактов и правил. В настоящее время, традиционная система экспертизы уходит из британских школ

и университетов: уменьшается число кратковременных тестов, чаще используется непрерывное накопление баллов за выполнение проектов и письменных работ.

3. Эмоциональные изменения.

Исследования показали, что британские девочки стали более уверенными в собственных способностях и их представление о женственности больше не противоречит успешности в учебе. Но есть и обратная сторона: высокоуспешные девочки в Англии чувствуют некоторое напряжение из-за своих успехов, а профессиональные планы девочек-подростков могут быть причиной их стресса из-за конфликта между планированием семейной жизни и карьеры.

4. Социально-экономические влияния.

За последние десятилетия в Англии произошли социальные изменения, в том числе в профессиональной занятости. Предполагается, что в XXI столетии приблизительно 70 % новых рабочих мест будет занято женщинами. Современных девочек больше привлекает собственная карьера, в то время как многие мальчики сохраняют старомодные понятия о мужчине — главе семейства и женщине — домохозяйке. Однако способность выбирать не традиционные для женщин области образования и профессии и становиться высокоуспешными характеризует преимущественно девочек из среднего класса. При сравнении мальчиков и девочек из семей с низким социально-экономическим уровнем, девочки оказываются менее успешными в учебе и профессии, как и во всем мире.

К тому же, анализируя гендерные реверсии в достижениях одаренных британских школьников, Дж. Фримен подчеркивает сохранение расхождения между высокими достижениями женщин в учебе и их намного более низкой профессиональной успешностью, а также нерешенность вопроса о том, вызвано ли это социальной дискриминацией женщин или их собственными недостатками. Несомненно, однако, что способности сами по себе не могут объяснить все эти гендерные особенности.

Результаты британского эксперимента выдвигают на первый план в качестве причин гендерных различий сильные культурные влияния. На основании обзора международных исследований Дж. Фримен заключила, что способность к преодолению негативных социальных гендерных давлений в значительной степени определяется особенностями воспитания и личности одаренных детей.

5.4. Внешние барьеры одаренных девочек

И все же почему некоторые одаренные женщины достигают выдающегося положения или известности, в то время как другие, имевшие такой же потенциал, не смогли достичь того, о чем они мечтали в детстве и юности? Почему некоторые яркие девочки становятся слабоуспевающими в школе? Исследование этих вопросов обнаружило множество внешних барьеров, личностных факторов, социальных и эмоциональных проблем, препятствующих пониманию и реализации потенциала одаренных женщин. Некоторые из этих проблем уже затрагивались в предыдущих разделах в другом контексте. Здесь мы рассмотрим внешние барьеры, препятствующие реализации одаренности школьниц в достижении успеха в учебе и последующей жизни.

Почти от рождения одаренные и талантливые женщины оказываются в мире ограничивающих их достижения стереотипов, создаваемых родителями, школой и обществом. Кроме того, когда большинство знаменитых лидеров, руководителей государств, художников, музыкантов, изобретателей составляют мужчины, девочкам и молодым женщинам чрезвычайно трудно развить сильную веру в собственный творческий потенциал. Эти барьеры существуют почти во всех странах, хотя их влияние неодинаково.

Первостепенным среди влияний на самовосприятие одаренных и талантливых женщин являются представления родителей о способностях и достижениях своих детей и их ожидания. В исследовании влияния родителей на самооценку математических способностей одаренных девочек-подростков были найдены устойчивые значимые связи между родительскими ожиданиями и тем, как эти девочки оценивают свои математические способности и достижения (Reis, 2002). Мнения родителей сильно действуют на юных девочек, и воспоминания об отрицательных родительских комментариях часто посещают, по их собственному признанию, многих одаренных и талантливых женщин спустя десятилетия после отъезда из дома.

Во многих исследованиях показано, что учителя обычно способны идентифицировать одаренных мальчиков, но нередко удивляются, когда узнают, что какая-то из их учениц считается очень умной (другими учителями или психологами) или успешно выполняет тесты интеллекта. Это часто происходит потому, что одаренные девочки могут очень умело скрывать свой интеллект и «заглушать свой голос».

Получены данные о том, что в среднем учителя больше любят умных мальчиков, чем таких же девочек. Безусловно, эти факты относятся далеко не ко всем учителям, а лишь к более или менее выраженным усредненным тенденциям.

Согласно данным опроса, преподаватели обоих полов оценивали умных мальчиков как более компетентных в навыках критического и логического мышления и творческого решения проблем, а умных девочек – как более компетентных в сочинениях по литературе (Reis, 2002). Мужчины-преподаватели воспринимали ярких девочек как более эмоциональных, напряженных и доверчивых, но менее любознательных, изобретательных, импульсивных, оригинальных, с менее развитым воображением, чем мальчики. В среднем они чаще рассматривали учениц в более традиционной манере, чем женщины-преподаватели.

Согласно полученным данным, большинство учителей обоего пола привержены одному из наиболее распространенных полоролевых стереотипов: у мужчин лучше врожденные способности, а женщины добиваются успеха с помощью усердия. Некоторые преподаватели ожидают меньшей успешности девочек, чем мальчиков, особенно в математике и естественных науках. Девочки могут с ранних лет усваивать эти более низкие ожидания. Так, в одном из исследований преподаватели выбирали способность как причину успеха в математике для 58 % способных мальчиков и 33 % способных девочек (Fennema, 1990; Reis, 2002). И хотя преподаватели не придерживались общепринятых полоролевых стереотипов, они вырабатывали собственные стереотипные представления о своих наиболее успевающих по математике учащихся, преувеличивая активность на уроках, любовь к предмету и самостоятельность мышления мальчиков, в отличие от девочек.

В отечественной психологии сравнительно мало исследований гендерных различий одаренности на разных этапах школьного детства. В исследовании с участием более 140 учащихся I, V, VII и X классов московской гимназии было показано, что девочки не только не отстают, но и во многих случаях опережают мальчиков (Динерштейн, 2002). При этом гендерные различия по показателям тестов интеллекта были незначительными, а по показателям тестов творческого мышления Торренса – статистически значимыми (кроме X класса). Тем не менее родители мальчиков чаще, чем родители девочек, считали, что их дети обладают высокими способностями, и с возрастом эта тенденция усиливалась. В I классе высоко оценили способности

своих детей 57 % родителей мальчиков и 45 % родителей девочек, в VII классе – 51 и 32 % соответственно. Сходные различия в оценке способностей мальчиков и девочек выявились у учителей, которые в целом выше оценивали способности мальчиков. Причем с возрастом число мальчиков, потенциальные способности которых оцениваются учителями высоко, постоянно увеличивалось от 35 % – в I классе до 59 % – в X классе. Успехи в учебе девочек учителя чаще объясняли их усердием, а неудачи мальчиков – различными внешними факторами или внутренними свойствами (отсутствием усидчивости, невнимательностью, ленью). Автор предполагает, что, хотя в исследовании не выявлено прямого влияния полоролевых стереотипов учителей и родителей на уровень интеллектуальных и творческих способностей детей в школьном возрасте, оно может сказаться на их дальнейшем развитии.

Согласно результатам нашего лонгитюдного исследования одаренных учащихся, о котором уже говорилось выше, различия в учительских оценках интеллектуальной и творческой одаренности девочек и мальчиков ни в одной из возрастных параллелей не достигали статистической значимости (Щебланова, 2004). В то же время эти различия были довольно ярко выражены у отдельных учителей, которые оценивали одаренность мальчиков значительно выше, чем одаренность девочек, хотя это не подтверждалось данными комплексного психологического обследования, школьными и внешкольными достижениями.

Во многих странах успеваемость девочек по большинству предметов в младших, средних и даже старших классах выше, чем у мальчиков, но это необязательно позитивно влияет на одаренных девочек. Их более высокие отметки, контрастируя с общепринятыми стереотипами, могут усиливать веру в то, что они не столь одарены, как мальчики, и их успех достигнут только за счет большего усердия, что может создавать внутренние барьеры для развития их одаренности.

5.5. Внутренние барьеры одаренных девочек

Как бы ни было велико влияние внешних барьеров для реализации одаренных женщин, более важная роль принадлежит их внутренним барьерам, личностным факторам, личному выбору и решениям, которые препятствуют реализации или даже пониманию ими своего потенциала.

В конце младших классов, а затем в средних и старших классах некоторые одаренные девочки теряют свою тягу к учению и веру в свои способности, у них появляется боязнь демонстрации своих возможностей и снижается доверие к себе. Они могут все сильнее и сильнее сомневаться в своей интеллектуальной компетентности, ощущать себя менее способными, чем они на самом деле являются. В ряде исследований также указывается, что девочки часто пытаются избегать соревнований, чтобы сохранить отношения с окружающими, даже если это означает, что они теряют шансы использовать свои умения.

По литературным данным, уверенность в себе и самооценка способностей одаренных девочек устойчиво уменьшаются с возрастом. Хотя считается, что одаренные мальчики и девочки более похожи друг на друга, чем на своих неодаренных сверстников, это не относится к одной критической области – к признанию и принятию высокого уровня своих способностей. Опрос одаренных учениц средних классов показал, что они избегали демонстрировать свои выдающиеся интеллектуальные способности и искали способы лучшего приспособления к групповым нормам ровесников (Callahan et al., 1994).

Л.В. Попова на основе своего исследования пришла к заключению, что одаренной девочке (девушке) трудно принять себя, поскольку существует внутренний конфликт между ее индивидуальными особенностями, жизненными ценностями и традиционными представлениями о женщине (Попова, 2007). Если она увлекается математикой или физикой, ее могут называть «синим чулком», если она интроверт, то ее могут обвинить в недостаточной эмоциональности и т.д. Таким девочкам нужна постоянная внутренняя работа, чтобы остаться в ладу с собой, и в этом им нужна поддержка окружающих.

Как уже было сказано в разделе 2.2, по данным Мюнхенского лонгитюдного исследования, одаренные девочки, девушки, женщины отличаются от представителей противоположного пола большей выраженностью тревожности и эмоциональной лабильности, а также меньшей уверенностью в себе и своих способностях (Хеллер и сопр., 1991; Хеллер, Зиглер, 1999; Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2001). Свои более низкие оценки по математике и естественным наукам и слабый интерес к этим предметам школьницы и студентки часто объясняют меньшими способностями, по сравнению со своими ровесниками, причем отставание женщин от мужчин по уровню достижений в математике, естественных и технических науках с возрастом

увеличивается. Такое поведение многими психологами интерпретируется как «выученная беспомощность» (Dweck, 1999), преодоление которой, по мнению исследователей, возможно с помощью методов атрибутивной переориентации с целью формирования правильной самооценки академических способностей и компетентности школьниц и студенток и повышения уровня их достижений (Хеллер, Зиглер, 1999).

Для изменения стиля атрибуции в экспериментах использовался метод обратной связи — устное и письменное комментирование результатов выполнения заданий в процессе занятий по одному из учебных предметов (математике, физике, химии) с целью повышения доверия к способностям и поощрения усилий и интереса. Атрибутивная переориентация оказалась эффективной и для студенток, и для способных школьниц, не успешных в математике. Тестирование показало заметное повышение самооценки общих и математических способностей, активности на уроках и школьной успеваемости по математике у детей из групп воздействия, по сравнению с контрольными группами. Причем этот метод оказался эффективным и для неуспевающих одаренных мальчиков, также обладавших непродуктивным стилем атрибуции.

Характеристика девочек как ярких или талантливых может создавать для них социальные проблемы, которые могут негативно влиять на развитие их личности, особенно в подростковом возрасте (Reis, 2002). Высокий интеллектуальный уровень и принятие сверстниками одаренные девочки часто воспринимают как несовместимые вещи, потому что соревнование для них означает, что когда один выигрывает, другой теряет. Исследователи сообщают, что одаренные девочки испытывали большие трудности при сравнении себя с другими учащимися и часто преуменьшали свои достижения. Их пугала социальная изоляция как последствие их высокой успешности в учебе и интеллектуальной деятельности.

При боязни неодобрения сверстников яркие девочки и девушки могут преднамеренно преуменьшать свои способности, чтобы избежать оценки как недостаточно привлекательных внешне или отличающихся от остальных. Другими словами, они могут намеренно изображать себя «не слишком умными», быть «как все». Родители также могут посылать отрицательные сигналы о том, как девочки должны вести себя, как они должны одеваться, как они должны высказываться и в каких ситуациях.

В разных странах изучались также различия в представлениях одаренных мальчиков и девочек подросткового возраста о будущих проблемах в их жизни. На вопрос о том, что они будут делать после окончания колледжа, мальчики чаще, чем девочки, называли определенную работу или карьеру и заявляли, что женщины не должны работать после рождения детей (Lupart et al., 2004; Reis, 2002). Только очень маленькое число мальчиков, по сравнению с подавляющим большинством девочек, ожидали, что оба родителя будут работать и разделять заботу о детях.

Особенно часто возникают проблемы с реализацией одаренности женщин, обладающих мультипотенциальностью (высокими способностями ко многим видам деятельности) (Reis, 2002). Они обычно имеют сильное желание учиться и бесконечную жажду знаний в разных областях, высокие показатели в тестах разных способностей и достижений, разносторонние познавательные, профессиональные и культурные интересы сопоставимой интенсивности и устойчивости. Соответственно, они имеют множество возможностей в учебе, карьере и свободных увлечениях, и эти разные выборы и составляют их мультипотенциальность. Для некоторых женщин обладание многими выборами выгодно, потому что они предоставляют разнообразие возможностей для реализации их одаренности. Другие, однако, оказываются неспособными найти и выбрать приносящий удовлетворение жизненный и профессиональный путь, так как невозможно делать все, что они могли бы и хотели бы делать.

Перфекционизм, свойственный одаренным людям, значительно чаще и сильнее проявляется у женщин (Reis, 2002; Schuler, 2002; Silverman, 1997). Он может заставлять их ставить неблагоприятные цели и тратить всю свою жизнь, пытаясь достичь невысказанного совершенства во всех сферах — на работе, дома, в воспитании детей, во внешнем виде, в одежде и в других областях. В одном из исследований перфекционизма у одаренных подростков было найдено, что существенный вклад в возникновение нездорового, дисфункционального перфекционизма у одаренных женщин вносило их более выраженное, чем у сверстников мужского пола, беспокойство о возможных ошибках, о необходимости соответствовать родительским ожиданиям, как их понимают сами дети, о будущей родительской критике (Schuler, 2002). У девочек-подростков отмечалась сильная боязнь неудачи, вместо стремления к успеху, они были фиксированы на избегании

ошибок, что приводило их к состоянию высокой тревожности. В отличие от «здорового» женского перфекционизма, невротизированные ученицы беспокоились об ошибках и из-за своих собственных высоких стандартов, и из-за высоких стандартов их родителей. Они в большей степени работали ради мнения других – преподавателей, ровесников или родителей, чем ради своего интереса. Они отрицательно оценивали перфекционизм своих родителей и воспринимали родительские ожидания как требование быть безупречными во всем, что они делали.

Сравнение отстающих в школе и высокоуспевающих одаренных учениц из семей с низким социально-экономическим уровнем, показало, что последние были чрезвычайно устремлены к независимости (Reis, 2002). Некоторые из них говорили, что они хотят другой жизни, чем у их матерей, но многие объясняли, что родители помогали им развить намерение стать успешными. Высокоуспевающие ученицы сильно поддерживали других высокоуспевающих учеников, включались во многие виды деятельности, были независимыми, гибкими и целеустремленными в учении.

Таким образом, неравенство достижений мужчин и женщин во многих видах деятельности, объяснявшееся ранее более высокими способностями мужчин, все чаще воспринимается как результат неадекватных образовательных возможностей одаренных женщин, их социальных и личностных барьеров и/или неблагоприятного влияния на них учебных методов и материалов. Появляется все больше свидетельств в пользу предположения о том, что удаление внешних и внутренних барьеров и изменение условий социализации женщин окажутся плодотворными способами для достижения гендерного равенства, помогая женщинам достичь успеха, равного с мужчинами. Но только недавно появилось несколько публикаций, привлекающих внимание к школьным трудностям, с которыми чаще сталкиваются одаренные мальчики.

5.6. Школьные трудности одаренных мальчиков

Вопросы школьной неуспеваемости одаренных мальчиков редко изучались в контексте проблемы гендерных различий, что удивительно, поскольку почти все исследователи указывают, что их среди слабоуспевающих учащихся, по крайней мере, не меньше, а часто значительно больше, чем девочек. Так, в нашем исследовании среди

одаренных учащихся с относительно низкой успеваемостью (ниже средней для одаренных и не выше средней для возраста) заметно преобладали мальчики: в 4,5–10 раз в V–VI классах и в 1,5–3 раза в VII–XI классах (Щебланова, 2004). К тому же в литературе по нарушениям развития также приводятся данные о преобладании мальчиков среди тех, кто одновременно проявляет признаки одаренности и неспособности к учению, например, нарушения внимания и гиперактивность, симптомы дислексии, трудности в общении и адаптации к окружению, о которых речь шла выше.

Однако в то время как многочисленные исследователи изучали проблемы, стоящие перед одаренными женщинами, исследования социальных и эмоциональных проблем одаренных мужчин немногочисленны. Тем не менее эти исследования указывают на множество социальных и эмоциональных проблем, центральных для развития мужской одаренности, включая проблемы собственной идентичности (устойчивого образа Я) и веры в себя, эмоциональной чувствительности и эмпатии (сочувствия), признания психологической андрогинии (наличия у лиц одного пола признаков другого пола) (Hebert, 2002). Формирование самоидентичности как нормальный процесс, когда молодые люди находятся в поиске информации о себе и своем окружении, чтобы определить свои важные жизненные выборы, в большинстве психологических теорий признается наиболее важной задачей развития в подростковом возрасте.

Как показало одно из наиболее подробных исследований одаренных и высокоуспешных учеников средней школы, наиболее важным фактором, определившим их успех, было развитие сильной веры в себя, которая смогла обеспечить их энергией, стремлением и средствами, в которых они нуждались, чтобы ответить на жизненные вызовы (Hebert, 2002). Эти школьники приобрели стремления, близко соответствовавшие их личным качествам, сильным сторонам и талантам. Они не сомневались в достижимости этих стремлений, поскольку они понимали, что обладают внутренней мотивацией, поддерживающей их движение к успеху. По мнению авторов, сила внутренней мотивации, которая позволяла им преуспевать в школе, будет поддерживать их целеустремленность и позволит им достичь своих целей во взрослой жизни.

Несколько качеств этих молодых людей послужили основой для формирования этой веры в себя: чувствительность, мультикультурная высокая оценка (понимание), стремление и внутреннее желание.

Важной частью сильной веры в себя была повышенная чувствительность — качество, которое позволило этим молодым людям ценить, например, индивидуальные различия людей вокруг них, красоту поэзии или отношения с ребенком-инвалидом, обучающимся плаванию. У них было развито сочувствие, эмоциональное самосознание и самопонимание, эмоциональная экспрессивность (способность выразить свои эмоции) — качества, которые позволяли им уравновешивать свою эмоциональную жизнь, когда они развивали свою идентичность. Они рассматривали свои способности к эмоциональному самовыражению как качество, которое поможет им стать более успешным в жизни. В своих эмоциях они видели функциональные средства, которые помогали им в нахождении смысла их жизненных переживаний и позволяли им ощущать свою безопасность как чувствительных мужчин в городских условиях.

Результаты этого и других исследований совместимы с теорией сверхчувствительности одаренных индивидов (O'Connor, 2002; Piechowski, 1997). Высокоэмоциональные мужчины могут быть чувствительны к людям вокруг них, к чувствам других людей, к чужой критике и к несправедливости мира, в котором они живут. Если их чувствительность ценится, молодые люди способны выражать ее. Однако, если чувствительный, интеллектуальный, творческий молодой человек вырастает, переживая критику и насмешку в своем окружении, отвергающем чувствительность мужчин, он может подавлять свою чувствительность и, как следствие, эмоционально отдаляться от людей вокруг него. Платой за это отдаление может быть множество серьезных проблем, поэтому важно, чтобы одаренный чувствительный ребенок, подросток, юноша нашел подобных себе, кто будет ценить это качество и поддерживать его эмоционально. Развитие эмпатии, эмоционального самосознания и способности выразить свои эмоции помогает им становиться более успешными в семье, социальных отношениях и профессии.

Наряду с эмоциональной чувствительностью, психологическая андрогиния также была признана характеристикой одаренных индивидов. Психологическую андрогинию определил один из известнейших американских специалистов по творчеству М. Чиксентмихайи как способность человека, независимо от пола, быть в одно и то же время агрессивным и заботливым, чувствительным и жестким, доминирующим и покорным (Csikszentmihalyi, 1996). Это позволяет

человеку удваивать свои ответы и взаимодействовать с миром, обладая намного более богатым и разнообразным спектром возможностей. В поддержку этого явления среди высокоинтеллектуальных, творческих индивидов свидетельствуют многие авторы. Они отмечают, что в психологическом отношении андрогинные люди имеют более широкие понятия о том, какое поведение соответствует или не соответствует мужчине, и никоим образом эта манера мышления не затрагивает их мужскую идентичность.

В исследовании одаренных студентов педагогического университета было обнаружено, что как часть своей идентичности они демонстрировали эмпатические качества и комфорт со своей психологической андрогинией (Hebert, 2002). Они признавали и ценили у себя характеристики, которые традиционно считаются женскими. Они знали, что они эмпатичны и заботливы, и ценили эти свои качества, потому что понимали, что это позволяет им быть более хорошими людьми и профессиональными педагогами.

Участники исследования гендерных представлений одаренных мужчин также говорили о важности своих способностей к эмоциональному самовыражению. Они ценили свою эмоциональность, но не рассматривали ее как специфически женскую черту, а признавали, что их желание выражать свои эмоции, было типичным для большинства мужчин.

Таким образом, обзор исследований гендерных различий способностей, достижений и личностных особенностей одаренных детей в школьном возрасте доказывает нерешенность, сложность и многозначность этой актуальной проблемы, невозможность ее сведения к одним лишь биологическим объяснениям. В этих исследованиях можно выделить две главные темы:

- 1) противоречивость сведений о гендерных различиях одаренных школьников в познавательной и личностной сферах, причем такие противоречия отмечаются между результатами, полученными не только в разных странах, но и в одной и той же стране и даже в одном и том же исследовании;

- 2) зависимость гендерных различий в проявлении, развитии и реализации одаренности от социокультурного и в том числе образовательного контекста и возможность влияния на факторы, ответственные за гендерное неравенство, под которым обычно понимается отставание

достижений женщин в некоторых видах учебной и профессиональной деятельности.

Определение гендерных различий в выполнении тех или иных заданий, в участии и достижениях в тех или иных профессиях, изучение возможных влияний на характер и выраженность этих различий, оценка эффективности стратегий вмешательства (коррекции) – важные направления исследований, начиная с 1970-х гг. и до настоящего времени. Гендерные различия в достижениях в таких областях, как математика, обычно принимались как результат неадекватных образовательных возможностей, социальных барьеров или неблагоприятного влияния учебных методов и материалов. Найденные различия в пользу мужчин были особенно яркими среди учащихся с высокими способностями. Предполагалось и часто подтверждалось, что изменение условий социализации женщин, окажутся плодотворными способами для достижения гендерного равенства, помогая женщинам достичь успеха, равного с мужчинами.

Помимо указанных тем, в литературе по гендерной психологии существует и расширяет свое значение другое направление, развиваемое в контексте представлений о ценности «различных голосов» мужчин и женщин для прогресса культуры и общества в целом (Gilligan, 1993). Делаются попытки использования женского опыта и интересов в формировании содержания и методов обучения.

Беспокойство об образовании и жизни одаренных женщин остается распространенным во всем мире. В отечественной психологии одаренности представлена главным образом первая тема – сравнение способностей, достижений и личностных характеристик одаренных мальчиков и девочек в разном возрасте. Влияние различных условий обучения на гендерные различия в развитии одаренности остается недостаточно изученным. В частности это относится и к повторному внедрению раздельного школьного обучения мальчиков и девочек, и к программам, и тренингам для одаренных детей разного возраста. Эти вопросы все еще ждут своего исследования.

Глава 6

ВЫЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В УЧЕНИИ

6.1. Проблема обнаружения дважды исключительных учащихся

В настоящее время выявление одаренности учащихся и трудностей в учении представляет собой скорее взаимоисключающие, чем взаимосвязанные действия. К сожалению, слишком многие неуспешные в учении одаренные учащиеся не отвечают требованиям школ с программами так называемого повышенного уровня сложности, потому что при отборе в такие школы и при переводе из класса в класс крайне редко учитываются особые характеристики этой категории детей. В частности, учителя значительно чаще считают одаренными высокоуспевающих учащихся, чем их одноклассников с равными способностями, но с трудностями в учении.

С другой стороны, внимание к трудностям в учении обычно привлекают неуспевающие ученики, тогда как одаренные, способные в той или иной степени самостоятельно компенсировать свои учебные проблемы и успевать удовлетворительно, редко попадают в сферу внимания педагогов и психологов, если у них нет проблем в поведении.

Главным барьером на пути решения проблем слабоуспевающих детей с высокими интеллектуальными способностями является трудность выявления их одаренности, скрывающейся за неудачами. Эта трудность связана в частности с различиями в теоретических определениях одаренности: в широте, содержании и точности этого конструкта, его статическом или динамическом понимании, представлениями о доле одаренных в популяции.

Несмотря на признание большинством современных психологов многосторонности и многоуровневости одаренности, существует значительное расхождение между теорией и практикой. Если в теории растет понимание того, что развитие потенциала детей определяется сложным взаимодействием их познавательных способностей, личностных особенностей и воздействий окружения, то на практике одаренность учащихся чаще всего определяется их успехами в учебе и тестовыми баллами.

При этом, однако, хотя и нет согласия между многочисленными современными определениями одаренного ребенка, фактически ни одно из них не исключает учащихся с трудностями в учении.

Во-первых, эти определения не утверждают, что ребенок должен демонстрировать выдающиеся достижения во всех видах деятельности.

Во-вторых, подавляющее большинство определений не устанавливает нижние пределы уровня способностей или исполнения деятельности (если эти уровни устанавливаются, они, как правило, носят условный характер, т.е. действительны в данных условиях).

В-третьих, большинство определений утверждают, что дети могут обладать потенциальной одаренностью, даже если они в настоящий момент не демонстрируют выдающихся достижений. К сожалению, однако, концепция о независимости потенциальной одаренности и актуального исполнения с трудом принимается не только практиками, но и учеными.

Попытки описать одаренных учащихся с трудностями в учении трудно основывать на определениях каждой исключительности по отдельности, отсутствие согласия между ними очевидно при их сопоставлении, а перекрытие этих двух состояний вообще редко рассматривается. Так, многие определения одаренности признают способности учащихся в какой-либо области, например, в искусстве или в спорте, при отсутствии способностей к учению в школе. Большинство людей легко понимает и принимает то, что ученик может иметь разные способности и потребности в спорте и математике. Однако многим людям трудно принять положение о том, что одаренность учащегося и трудности в учении могут лежать в связанных академических областях, например, учащийся может намного опережать своих одноклассников в чтении, но с трудом справляться с письмом.

Другая трудность выявления дважды исключительных учащихся связана с тем, что из пяти основных целей диагностики одаренных детей – скрининга (как правило, с помощью группового тестирования), идентификации, отбора в специальные образовательные программы, индивидуализации процесса обучения и его сопровождения на всех ступенях развития – на практике в лучшем случае осуществляются первые три. Часто диагностика вообще сводится к скринингу, с помощью которого набирают классы, и считают, что это автоматически должно обеспечивать академическую успешность отобранных детей по всем предметам школьного курса. Если же достижения этих детей оказываются ниже ожидаемых, то прежде всего ставятся под сомнение их одаренность и/или мотивация к учению.

Ясно, что дети, о которых идет речь, представляют собой очень разнородную группу, в которой представлены все виды и уровни одаренности в комбинации со всевозможными трудностями в учении. Поэтому попытки найти один определяющий признак или паттерн признаков, чтобы выявить всех одаренных учащихся с трудностями в учении, являются, по всей видимости, бесполезными. Вместе с тем существуют некоторые характеристики, которые должны рассматриваться при выявлении этих учащихся (Brody, Mills, 1997):

- признаки высоких способностей, одаренности и таланта;
- признаки несоответствия между ожидаемыми и фактическими достижениями;
- признаки дефицита познавательных процессов (внимания, памяти, некоторых видов мышления, познавательного стиля) или личностных особенностей, препятствующих достижениям.

6.2. Выявление одаренности школьников, не успешных в учении

В современной психологии предпринимаются попытки разработать альтернативные процедуры выявления одаренных детей, позволяющие уменьшить значение тестирования с помощью следующих приемов:

- использования множественных источников информации о достижениях, способностях, интересах и других характеристиках детей;
- качественного анализа данных, особенно ошибок в выполнении заданий, в том числе заданий в тестах;

– учета социального контекста (семья, национальные и культурные особенности ближайшего окружения);

– учета развивающего контекста (особенности программ развития и обучения);

– перенесения акцента при идентификации одаренности с подтверждения одаренности учащегося на выявление его потенциала и определение условий, требующихся для реализации и развития этого потенциала.

Прежде всего следует принять во внимание, что те же трудности, с которыми такие дети сталкиваются в учении, могут сказываться и на результатах тестирования (Van Tassel-Baska, 1998; Khathena, 1992; Lupart, 1992). Поэтому на первых этапах диагностики рекомендуется устанавливать более низкий порог для одаренности и включать в дальнейшее более разностороннее и индивидуализированное обследование более многочисленную группу детей (более 10 %).

Кроме того, как показывают исследования и практика, использование одного суммарного показателя IQ вызывает особенно много возражений. Известно, что тесты IQ измеряют весьма ограниченный диапазон способностей, в частности, они мало пригодны для выявления творческих или специальных, в том числе и математических, способностей. Их показатели сильно зависят от социально-культурного окружения, степени владения языком, на котором ведется тестирование, и других факторов, из-за чего они не всегда адекватно отражают способности детей. Это, однако, не означает бесполезности тестов IQ, а лишь свидетельствует об их ограниченности.

Ряд зарубежных психологов считают весьма информативным анализ профиля способностей или результатов выполнения отдельных субтестов. Полезными для обнаружения признаков скрытой одаренности детей признаются современные версии шкалы умственного развития Векслера WISC III-R или WISC IV. (К сожалению, широко распространенные в нашей стране шкалы Векслера относятся к значительно более ранним версиям, ориентированным главным образом на выявление отставания в развитии и не способным дифференцировать высокие уровни способностей.)

Согласно результатам зарубежных исследований, профиль интеллектуальных способностей одаренных учащихся, отстающих в учении, часто бывает нетипичным, по сравнению с классическими представлениями об одаренности. Именно в таких нетипичных паттернах

показателей умственного развития может обнаруживать себя скрытая одаренность. Но мнения о том, в чем состоит эта специфика, весьма противоречивы (Beckley, 1998; Brody, Mills, 1997; Silverman, 1993; Van Tassel-Baska, 1998). Одни авторы указывают на существенно более высокие показатели вербального интеллекта в сравнении с невербальным (различия значительно сильнее, чем в норме), другие, напротив, считают, что невербальные показатели таких детей, особенно если их проблемы связаны с чтением или письмом, могут не отличаться от тех, что демонстрируют их успешные одаренные сверстники, тогда как вербальные оценки не превышают возрастные нормативы.

Описаны также трудности в учении у детей, имеющих высокие показатели IQ, вербального понимания, экспрессивных умений и многочисленных визуальных и творческих способностей, но относительно низкие показатели эмоционального развития и способностей, требующих последовательной, высококоординированной моторной деятельности, различения звуков, кратковременной памяти (Beckley, 1998; Brody, Mills, 1997).

Распространено мнение о высокой эффективности тестов креативности, например, тестов П. Торренса, как метода выявления тех детей, чья одаренность может не обнаруживать себя в тестах интеллекта по тем же причинам, что и в учебной деятельности. Эксперименты доказывают, что высокие показатели по этим тестам, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, могут служить указанием на скрытую одаренность, которая часто, хотя и далеко не всегда, находит подтверждение при тщательном и разностороннем психологическом обследовании (Baum, 1994; Clark, 1992).

Большинство специалистов подчеркивают, что для выявления одаренности детей, слабо успевающих в школе, необходимо в дополнение к тестам IQ, способностей и достижений широко использовать наблюдения за ними на уроках и в свободное время, структурированные интервью с детьми, их родителями и учителями, опросники по интересам, тесты креативности. В этом случае более точно могут быть выявлены и оценены как слабые, так и сильные стороны ребенка.

Особенно рекомендуется использование «Портфеля данных» (Portfolio, по Рензулли) об особенностях мыслительных процессов и уникальности идей, увлечениях, поделках, успехах и неудачах каждого ребенка, предложениях учителей и родителей. Специальное внимание обращается на разнообразие интересов (сверх обычных для

этого возраста), быстроту понимания причинно-следственных связей, предпочтение независимости в учении, увлеченность определенными темами.

Иногда номинации сверстников и даже самих проблемных одаренных детей оказываются более ценными, чем номинации их учителей. Такая разносторонняя диагностическая информация позволяет индивидуализировать стратегии преодоления внешне сходных проблем у детей с опережением и отставанием умственного развития.

6.3. Несоответствие способностей и достижений

Обнаружение несоответствия между реальными успехами детей и теми, на которые они потенциально способны, или, точнее, которые демонстрируют большинство детей равных способностей (по тем или иным показателям), также представляет трудную задачу. Такое несоответствие вовсе не обязательно свидетельствует об отсутствии или слабости каких-то способностей у учащегося. Его причиной могут быть и особенности мотивации, эмоциональной, волевой и других личностных сфер, и негативные влияния окружения (пробелы в образовании, отсутствие поддержки). Однако если то или иное относительное отставание в развитии способностей все же существует, то оно чаще всего проявляется в расхождении между ожидаемыми и демонстрируемыми достижениями.

Но поскольку даже в случае явной одаренности такое несоответствие трудно доказать из-за нечеткости определений и измерений всех этих характеристик, оно может быть обнаружено только при специальном направленном поиске с тщательным анализом всех проявлений как одаренности, так и трудностей в учении. При этом следует принимать во внимание, что эти проявления могут взаимно маскировать друг друга и создавать видимость благополучия, когда все требования школьной программы удовлетворительно и даже хорошо выполняются без использования имеющихся резервов.

Учащиеся, чьи таланты и проблемы находятся в несвязанных областях, могут считаться одаренными (например, в спорте или искусстве) и также диагностироваться как имеющие трудности в учении (например, в математике или даже во всех предметах), но концепция несоответствия между способностями и достижениями (между ожидаемыми и фактическими достижениями) к ним не применяется. Речь

идет об учащихся с общей умственной одаренностью и имеющих трудности в учении, т.е. имеющих несоответствие между высоким уровнем своих способностей и относительно низким уровнем достижений, равным или даже ниже, чем у их менее способных сверстников.

Критерии для идентификации недостаточно успешных одаренных отстающих должны включать метод для определения заметного несоответствия способностей и достижений *в течение довольно длительного периода времени*. Хотя почти у всех учащихся отмечаются кратковременные трудности, которые могут не указывать на долгосрочную проблему, всякий раз, когда выполнение учащимися заданий заметно ухудшается, это заслуживает особого внимания учителей, школьных психологов и родителей.

Некоторые психологи предлагают определять недостаточную успешность по несоответствию результатов индивидуального исполнения (например, тестов по учебным предметам) образовательно-возрастным нормативам. Однако такое несоответствие может идентифицировать только наиболее сильно отстающих в учебе одаренных учащихся, тогда как удовлетворительные успехи многих из этих учащихся часто маскируют их неспособности, если эти успехи не сравниваются с имеющимися возможностями. Выбор учащихся, нуждающихся в помощи, исключительно на основе слабых учебных достижений, например, оценок или результатов учебных тестов в нижних 20 %, не сможет идентифицировать одаренных учащихся с трудностями в учении, которые функционируют на уровне класса или близко к нему. Таким образом, несоответствие между способностью и достижением не должно быть единственным основанием для определения одаренных учащихся с трудностями в учении, это должно быть лишь частью информации, подлежащей тщательному рассмотрению.

Другие авторы предлагают использовать лонгитюдные тестовые данные для выявления возможной недостаточной успешности. Тестовые показатели интеллекта, шкалы достижений или отметки, которые снижались в течение трех лет подряд, являются сильными индикаторами проблемы недостаточной успешности. Однако, используя такую формулу, можно не только недооценить число недостаточно успешных одаренных учащихся, но сделать это слишком поздно для эффективной психолого-педагогической помощи.

В целом для одаренных учащихся с трудностями в учении вполне справедливо утверждение, что решение о наличии и серьезности

трудностей в учении должно в конечном счете полагаться на профессиональное суждение, основанное на многоплановой и продолжительной оценке, в которой нормативные (тестовые) показатели познавательных способностей, интеллекта и достижений составляют лишь часть, хотя и очень важную.

6.4. Слабость компонентов познавательных процессов

Хотя несоответствие между достижениями и способностями может служить предпосылкой для выявления академически одаренных учащихся с трудностями в учении, одного этого несоответствия не достаточно, т.к. оно может быть вызвано очень разными причинами. Точно так же неровные профили тестовых или других показателей сами по себе не являются обязательным признаком отставания в развитии какой-либо способности или наличия неспособности. Обнаружение недостаточной сформированности того или иного компонента познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти и т.п.) может помочь отличить неспособность к учению от других причин школьной неуспешности.

Например, установление относительного отставания развития той или иной составляющей процессов обработки информации с помощью методик диагностики внимания, восприятия, памяти, мышления может помочь дифференцировать естественные индивидуальные различия в развитии тех или иных познавательных способностей (например, вербальных и числовых) и сосуществование интеллектуальной одаренности и неспособности к учению. Установление дефицитарности этих процессов может также помочь отличить одаренного ребенка, не успевающего из-за недостаточно стимулирующей его развитие программы, от того, кто не успевает на уровне, соответствующем его общему умственному развитию, из-за слабости того или иного звена: относительно низкого развития слуховой памяти, распределения внимания, саморегуляции и контроля, вербального или пространственного мышления.

Однако сложность выявления такого отставания заключается в том, что оно чаще всего является относительным, т.е. может не отставать от возрастных нормативов, но быть ниже тех требований, которые предъявляет высокий уровень познавательных потребностей и интеллекта самих одаренных детей, а также более сложные программы

их обучения. Поэтому нейропсихологические методы диагностики дефицитарности познавательной сферы не всегда работают на этом контингенте детей, особенно в среднем и старшем школьном возрасте. У детей с высокими интеллектуальными способностями средние баллы по нейропсихологическому тесту (восприятия, внимания, памяти и других процессов) могут свидетельствовать о дефиците.

К тому же высокая способность одаренных детей к компенсации своих слабых сторон требует очень квалифицированного и внимательного анализа, чтобы «развернуть» их уже автоматизированные и свернутые мыслительные процессы, обнаружить их «слабое звено» и оценить степень адекватности его компенсации. В то же время установление причины академической неуспешности особенно важно для одаренных учащихся с трудностями в учении. Без этого невозможно отличить их от неуспевающих детей с нормальным (соответствующим возрастным нормативам) умственным развитием и/или немотивированных по разным причинам, что требуется для решения вопроса о необходимости психолого-педагогической помощи и ее характере.

Как показывает наш опыт, в ряде случаев информацию о нарушениях в тех или иных мыслительных процессах у одаренных учащихся младших и средних классов позволяет получить применение школьного теста умственного развития (ШТУР), созданного под руководством К.М. Гуревича (Психологическая диагностика, 2001). Эффективность этого теста связана, в частности, с тем, что на его основе разработаны программы коррекции умственного развития школьников, направленные на устранение обнаруживаемых при тестировании ошибок и недостатков мыслительного процесса (Акимова, Козлова, 2002). Принципы построения этой диагностико-коррекционной программы, особенно индивидуализированный характер ее использования, являются общими по отношению ко всем детям, а входящие в нее системы заданий помогают обнаружить некоторые трудности в учении, встречающиеся и у одаренных детей. Однако в большинстве случаев требуется усложнение, модификация и/или комбинирование этих методик.

6.5. Практические рекомендации

Недостаток ясного описания одаренных учащихся с трудностями в учении ведет к тому, что очень немногие из них идентифицируются.

Тем не менее очевидно следующее:

- данные исследований позволяют считать этих учащихся отдельной подгруппой одаренных детей;
- эти учащиеся сильно различаются между собой видами и уровнями одаренности и талантов, а также трудностями в учении;
- для идентификации одаренных учащихся с трудностями в учении необходимо обнаружить несоответствие между их потенциалом и его реализацией в учебных достижениях;
- для выбора соответствующего психолого-педагогического вмешательства необходимо установить причины трудностей в учении или, по крайней мере, исключить другие причины, которые требуют другие виды вмешательства.

Чтобы выявить одаренных учащихся с трудностями в учении и определить их потребность в психолого-педагогической помощи, необходимо использовать полную диагностическую батарею методик, включая индивидуальный тест интеллекта, тесты (или другие показатели: мнения учителей, успеваемость) школьных достижений, индикаторы познавательных процессов (внимания, памяти и др.) и личностных характеристик (мотивации, эмоций и др.), наблюдения за поведением на уроках и в свободное время.

Выявление одаренных детей с трудностями в учении требует специфических изменений принципов, методов и средств, традиционно применяемых при отборе одаренных детей. Главные изменения в диагностике касаются необходимости делать следующее:

- включать в первую фазу скринингового процесса детей с теми или иными проблемами в учении, т.е. не считать их неодаренными априори;
- признавать нетрадиционные проявления интеллектуальной одаренности, не связанные с успеваемостью в школе;
- при установлении условных границ одаренности принимать во внимание возможное снижение оценок из-за специфических трудностей детей;
- принимать во внимание профиль показателей, а не выносить суждения на основании суммарного тестового балла;
- не ограничивать оценку тестовыми баллами, включать качественный анализ выполнения заданий и ошибок, реакцию на подсказки и т.п.;
- определять виды деятельности, в которых сильные стороны проявляются особенно ярко;

- определять виды деятельности, в которых трудности проявляются особенно сильно (вплоть до неспособности к чему-либо);
- анализировать показатели ребенка, имеющего какую-либо проблему, в сравнении с показателями других детей с такими же проблемами;
- определять условия и характеристики, которые позволяют эффективно устранить или компенсировать трудности ребенка, с тем чтобы в достаточной степени были раскрыты и его сильные стороны.

Одна из современных моделей идентификации скрытой одаренности предложена канадским психологом Дж. Люпарт (Lupart, 1992). По ее мнению, в традиционной диагностике используется одинаковая для всех статичная, количественная, фрагментарная, изолированная и основанная на мнении экспертов и сравнении с другими оценка детей, при которой скрытую одаренность трудно обнаружить. Новая модель ориентирует диагностический процесс на конкретного учащегося в контексте его деятельности, интересов и образовательных потребностей. Целостная, разносторонняя и динамическая оценка когнитивного и мотивационно-личностного развития основывается на широком определении одаренности, имеет опережающий характер и строится на сотрудничестве разных специалистов и взаимодействии с самим учащимся. Она включает как формальные, так и неформальные, оценочные процедуры и информацию от учителей и родителей.

На первом этапе такой диагностики на основе синтеза данных тестирования и интервью создается суммарный профиль учащегося, отражающий уровень его интеллектуальных способностей, достижений и креативности, особенности мотивации и Я-концепции, оценки учителей, семейные условия. На втором этапе проводится углубленное индивидуальное изучение (собеседование) учащегося в контексте деятельности в течение 2–2,5 часов. В такие собеседования по мере необходимости включаются письменные работы, чтение, обсуждение письменных работ разного периода и материалов по внеклассной деятельности. Обязательным компонентом является расспрос ребенка об его участии в мероприятиях класса и школы, отношениях с окружающими, а также о восприятии ребенком себя как члена семьи, класса, школы. Полученная в итоге информация позволяет полнее учитывать в обучении сильные и слабые стороны ребенка и развивать их в постоянном сотрудничестве как с ним самим, так и с его учителями и родителями.

В идеале ранняя идентификация и соответствующее вмешательство рекомендуются в целях психолого-педагогической помощи и профилактики социальных и поведенческих проблем, которые часто возникают, когда игнорируются потребности одаренного ребенка с трудностями в учении. Кроме того, диагностика одаренности и трудностей в учении должна продолжаться как преемственный процесс в течение всей школы. Детские способности и потребности меняются с возрастом, поэтому необходим их непрерывный мониторинг для обеспечения соответствия между условиями обучения и индивидуальной траекторией развития ребенка.

И все же сами по себе диагностические обследования, даже многосторонние и многоступенчатые, далеко не всегда позволяют выявить скрытую одаренность детей. Наиболее эффективным методом ее выявления признается соединение в единое целое углубленной и разноплановой диагностики и специальным образом организованного обучения.

В то же время такого рода тренинги или циклы дополнительных занятий могут послужить мощным диагностическим средством выявления скрытой одаренности детей. Так, Ю.Д. Бабаева в русле динамической теории одаренности Л.С. Выготского разработала психологический тренинг, включающий методы, направленные на выявление преград, тормозящих развитие способностей, и на идентификацию скрытой одаренности, психокоррекционные и развивающие методы, а также новые учебные курсы для школьников (Бабаева, 1998). Программы обучения образуют с методами диагностики, коррекции и развития единое целое, что позволяет стимулировать развитие психологических механизмов преодоления трудностей, пробудить в детях потребность в саморазвитии и открыть ему путь реализации этой потребности. Эффективность указанного психодиагностического тренинга была подтверждена экспериментально с помощью оценок экспертов, показателей школьной успеваемости и внешкольной активности, психологического тестирования и наблюдений. В итоге шестилетнего специального обучения и развития дети, ранее квалифицированные по результатам тестирования и экспертным оценкам учителей как неодаренные, практически сблизились по показателям интеллекта и креативности с теми, которые изначально были определены как одаренные, и далеко опередили контрольные не отобранные классы, с которыми такая работа не проводилась.

Специалисты по проблемам одаренных детей признают, что для выявления одаренности необходимо не только их длительное диагностическое обследование, но и диагностическое сопровождение специально организованного обучения, направленного на уменьшение (или снятие) возможных барьеров и стимуляцию их интересов, творческой активности, стремления к самостоятельному познанию. Такое обучение может осуществляться в русле основного школьного курса и на дополнительных занятиях по желанию детей. Динамическая диагностика, проводимая в ходе таких занятий, позволяет в известной степени компенсировать несовершенство современных методических средств.

6.6. Исследование московских одаренных школьников с разной успеваемостью

Выявление психологических особенностей учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития и относительно низкой академической успеваемостью составило одну из основных задач нашего лонгитюдного исследования (Щебланова, 2004). В исследовании участвовали учащиеся I, III, V, VII и IX классов четырнадцати московских школ с углубленным изучением различных предметов, гимназий, лицеев. В каждой из пяти параллелей 60 одаренных детей (30 девочек и 30 мальчиков) отбирались с помощью двухступенчатой процедуры. Сначала учителя выделяли 30 % учащихся с высокой, по их мнению, интеллектуальной и творческой одаренностью, из которых затем отбирались 30 % учащихся с лучшими показателями тестов интеллекта. В итоге показатели всех одаренных учащихся входили в верхние 10 % распределения для каждого возраста. Кроме того, из трех классов тех же школ без отбора были составлены контрольные группы также численностью 60 человек в каждой параллели.

Все 600 учащихся обследовались с помощью разработанной нами психодиагностической системы трижды с интервалом в один год. Система включала следующие методики: 1) учительские рейтинги интеллектуальных и творческих способностей; 2) тесты познавательных (вербальных, математических и невербальных) способностей для одаренных учащихся (русская версия Мюнхенских тестов KFT); 3) тест скорости обработки информации (соединения чисел в таблицах); 4) рисуночные и вербальные тесты творческого мышления; 5) анкеты

для учащихся на познавательную активность, мотивацию достижений (надежда на успех, боязнь неудачи, стремление к достижениям), тревожность (эмоциональность, общая и экзаменационная тревожность, нарушение мышления при стрессе), самооценку (общая и академическая), саморегуляцию (распределение внимания, планирование работы), внешкольную активность и достижения. Регистрировалась также школьная успеваемость по основным предметам за год. Для статистической обработки результатов использовался комплекс SPSS.

Полученные результаты показали, что успеваемость одаренных учащихся в V–XI классах почти по всем предметам (за исключением истории и литературы на некоторых этапах) была статистически достоверно выше, чем у их сверстников из контрольных групп¹. Максимальные различия достигали 0,82–0,98 баллов в оценках по русскому и иностранному языкам и математике. Различия между учениками из специализированных классов оказались, на первый взгляд, парадоксальными, что лишний раз подчеркивает зависимость этого показателя от сложности программ обучения и уровня их требований: гуманитарии превосходили математиков по всем предметам (включая математику и физику), кроме русского и иностранного языков, в которых были выше успехи математиков.

При выявлении учащихся, успеваемость которых была значительно ниже их высоких, по учительским и тестовым оценкам, способностей, нами использовался критерий, предложенный зарубежными специалистами. К ним мы относили учащихся, оценки которых по основным предметам за год значительно (на два стандартных отклонения и более) отставали от средних оценок сверстников с аналогичным уровнем способностей. В группах одаренных учащихся были выделены две подгруппы.

Первая подгруппа каждой возрастной параллели была представлена одаренными, успеваемость которых оставалась высокой (не более двух четверток) на протяжении трех лет наблюдения. В нее входило в V–VII классах 11 девочек и 4 мальчика; в VII–IX классах – 11 девочек и 12 мальчиков; в IX–XI классах – 9 девочек и 7 мальчиков. Их средние годовые оценки составляли 4,61–4,82 балла.

¹ В I–II классах отметки не ставились, а в III классах лишь очень немногие из одаренных детей были слабоуспевающими (образовательная программа начальной степени I–III).

Во вторую подгруппу входили одаренные, имевшие от двух (в V–VI классах) или трех (в VII–XI классах) и более троек по основным предметам в течение 1–3 лет. Их годовые оценки составляли 3,5–3,7 баллов, как и в контрольных группах их сверстников, т.е. успеваемость этих учащихся считалась низкой лишь относительно уровня их способностей, а по общепринятым стандартам она была вполне удовлетворительной. Количество таких относительно слабо успевающих составляло от 11 до 29 % от общего числа одаренных с преобладанием мальчиков, особенно сильным (в 4,5–10 раз) в V–VI классах. Примерно у половины из них успеваемость оставалась низкой на протяжении всех трех лет наблюдения.

Можно предположить, что в реальности несоответствие успеваемости и способностей встречается чаще, поскольку в группу одаренных не входили ученики, высокий потенциал которых не был замечен учителями. Это подтверждается большей долей слабоуспевающих одаренных пяти- и семиклассников в неотобранных контрольных группах (64–67 %).

Сравнение учительских рейтинговых оценок интеллектуальных и творческих способностей одаренных школьников также свидетельствует в пользу высказанного предположения. Если эти оценки высокоуспевающих одаренных всех возрастов были статистически достоверно выше, чем контрольных групп, то оценки слабоуспевающих одаренных не отличались от них.

В отличие от учительских, показатели тестов интеллектуальных способностей у одаренных учащихся с высокой и низкой успеваемостью отличались незначительно и достоверно превышали аналогичные показатели контрольных групп по всем шкалам. Лишь в VII классе показатели вербального и невербального интеллекта высокоуспевающих учащихся были выше, чем у их менее успешных сверстников, а различия между вербальными показателями слабоуспевающих и контрольной группы не были достоверными.

Тестовые показатели креативности у одаренных учащихся с разной успеваемостью не отличались.

Показатели надежды на успех и академической самооценки у успешных одаренных на всех ступенях обучения были существенно выше, чем в контрольных группах и подгруппах менее успешных сверстников, тогда как между последними различий не отмечалось. Боязнь неудачи, напротив, в группе одаренных была достоверно

слабее, чем в контрольной группе, у успешных – на всех ступенях обучения, у неуспешных – только в IX–XI классах. У высокоуспевающих учащихся V–VII классов наблюдалась достоверно более высокая, чем в контрольной группе, познавательная активность. Однако различия между подгруппами одаренных не были значимыми, так же, как и различия между одаренными и контрольной группой в IX–XI классах.

По показателям эмоциональности, экзаменационной тревожности и неустойчивости мышления при стрессе одаренные учащиеся с низкой успеваемостью в V–VIII классах не отличались от своих более успешных сверстников. В IX и X классах, напротив, эти различия проявлялись весьма ярко: у высокоуспевающих учащихся отмечались достоверно более низкие показатели, чем в контрольных группах и у слабоуспевающих одаренных. Однако в XI классе различия между подгруппами одаренных снова сглаживались, и их показатели были достоверно ниже, чем в контрольной группе.

Таким образом, судя по полученным результатам, наиболее выраженные различия между когнитивными показателями одаренных учащихся с разной успеваемостью обнаруживались в сфере вербального интеллекта, что не удивительно при доминировании словесной деятельности в школьном обучении. По мотивационно-личностным характеристикам высоко- и низкоуспевающие одаренные в наибольшей степени различались в VIII и IX классах – в период интенсивного отбора наиболее успешных учащихся в старшие (специализированные) классы. Важно отметить, что описанные различия отразили лишь усредненные тенденции, некие общие характеристики недостаточно хорошо успевающих одаренных школьников, которые могли своеобразно проявляться у конкретных индивидов.

6.7. Одаренные школьники с относительным отставанием вербального развития

Одним из распространенных проявлений диссинхронии развития одаренного ребенка является расхождение между их значительно опережающим возраст общим умственным развитием и отстающим от него развитием словесной сферы. При этом уровень развития этой сферы может соответствовать возрастным нормативам и даже превышать их. Но в результате *относительного отставания* вербального развития ученик может оказаться неспособным к формулированию своих

интересных, оригинальных и гораздо более сложных, чем у обычных ровесников, мыслей в устной и/или письменной речи. В дошкольном и в начале школьного возраста такие дети могут сталкиваться с трудностями при обучении чтению и письму.

Обычно именно опережающее речевое развитие детей является одним из наиболее признанных и ярких признаков детской одаренности, поэтому любые признаки отставания в этой сфере воспринимаются окружающими, в том числе педагогами и даже психологами, как основание для отказа признать ребенка одаренным. Однако еще Л.С. Выготский считал обоснованным представление о том, «что одаренные дети задерживаются на ступени конкретных представлений дольше, чем малоодаренные, как будто интеллект вначале должен насытиться наглядным созерцанием и создать таким образом конкретную основу для последующего развития абстрактного мышления» (Выготский, 1984, т. 4, с. 210).

Среди участников нашего исследования не было случаев с диагнозом дислексии. Можно предположить, что такие дети не попадают в школы с программами повышенной трудности. Тем не менее даже среди высокоодаренных и исключительно одаренных нередко встречались учащиеся с относительным отставанием вербального развития и, вследствие этого, со сниженной успеваемостью по всем или отдельным предметам. Особенно часто возникают такие проблемы в младших и в начале средних классов, но встречаются и у старшеклассников, как показывают приведенные ниже примеры из практики.

1. Первоклассник *Дима Б.* при первом тестировании продемонстрировал исключительно высокие КФТ-показатели по всем шкалам (более чем в два раза выше, чем среднее значение для группы одаренных детей этого возраста), несмотря на то, что он был самым младшим из всех участников исследования. Учитель также включил его в число детей с наивысшим уровнем интеллектуального развития. Димины показатели фигурного теста творческого мышления, особенно оригинальности, были также максимально высокими, но учитель не включил его в число творческих детей. Дима имел высокие показатели творческой активности (24 из 32 баллов) и надежды на успех (9 из 10 баллов) и очень низкую боязнь неудачи (1 из 9 баллов). Мальчик самостоятельно читал книги, преимущественно познавательные, увлекался математикой, археологией, историей, был общительным, имел много друзей.

Проблемы в учении у него начались в конце II класса, когда он не смог показать требуемую скорость чтения (негативное мнение об этом показателе высказывали многие физиологи и психологи). Хотя и в школе, и дома он постоянно упражнялся, он не мог быстро читать вслух, путал буквы и слова, не схватывал смысл текста, чрезмерно волновался и расстраивался. Учитель, родители и даже одноклассники, привыкшие к его постоянным успехам по всем предметам, проявляли недовольство мальчиком, которое тот очень остро переживал.

В III классе масштабы трудностей и вызываемые ими переживания усилились, поэтому родители обратились за помощью к психологу. К этому времени неудачи сильно изменили Диму. Он потерял интерес почти ко всем своим увлечениям, но по школьным предметам учился на «четыре» и «пять», кроме скорости чтения, за которую с трудом получал «тройку». Его показатели интеллектуальных способностей снизились с исключительного уровня до условной границы одаренности, а показатели креативности — до средневозрастного уровня. Хотя выраженность надежды на успех не изменилась, его творческая активность заметно уменьшилась, а боязнь неудачи и тревожность значительно усилились.

В то же время Дима продолжал много читать. Он легко и быстро прочитывал большие и довольно сложные для его возраста книги (энциклопедии, научно-популярные книги), показывал хорошее понимание прочитанного, мог ответить почти на все вопросы по тексту. Но если его просили почитать вслух, начинались проблемы и переживания. Углубленный анализ процесса чтения показал, что Дима, который самостоятельно научился чтению в пять лет, прекрасно владеет стратегией так называемого «глобального чтения целых слов» (Корнев, 2003; Ясюкова, 2007) и обладает блестящей зрительно-пространственной памятью. Это позволяет ему читать «про себя» очень быстро и почти без речедвижений, что подтвердили тесты на чтение с зажатым между зубами языком или выстукиванием ритмов. Для чтения вслух глобальный метод оказался не эффективным. Зрительный процесс (опознание) значительно опережал двигательный (произнесение) и слуховой (контроль произносимого) процессы. В результате этой несогласованности появлялись нарушения, и тем сильнее, чем быстрее старался читать ребенок.

Все эти моменты были объяснены самому ребенку, что имело большое значение для снятия его неуверенности в своей способности

справиться с трудностями (усиления самоэффективности), постоянно-го страха перед неудачами и чувства вины за несоответствие ожиданиям окружающих. Объяснения были также даны родителям и учителю, которым было рекомендовано, во-первых, поддержать уверенность ребенка в своих силах, а во-вторых, вернуться к чтению вслух с удобной для ребенка скоростью и увеличивать ее лишь очень постепенно, поощряя малейший успех и не требуя выполнения норматива. В течение двух месяцев Дима смог достичь требуемой скорости и получить заветную «четверку». Но главное, он снова стал жизнерадостным и уверенным, что если постарается, ему все удастся. Впоследствии мальчик успешно окончил школу и поступил на химический факультет МГУ.

2. *Яша Ч.*, один из одаренных пятиклассников, отобранный для участия в нашем исследовании в соответствии с высокими учительскими и тестовыми показателями его интеллектуальных способностей, в младших классах считался одним из лучших учеников, но в V классе у него стали появляться «тройки» за устные ответы, главным образом по гуманитарным предметам. Особенно большие трудности возникли в начале VI класса, когда «тройки» стали основными отметками и появились дисциплинарные нарушения: невыполнение домашних заданий, отказы от устных ответов, выкрики и язвительные реплики с места, позволявшие Яше уклоняться от выполнения трудных заданий и не признаваться себе в неспособности справиться с ними. Проблемы с высказыванием собственных мыслей стали настолько очевидными, что новый учитель русского языка и литературы даже заподозрил серьезные дефекты речевого развития и направил мальчика к логопеду, который никаких нарушений не обнаружил.

Яшины показатели вербальных способностей (словарь и понимание предложений) в V и VI классах соответствовали высокому уровню одаренности, а математических и невербальных способностей превышали исключительный уровень по принятой нами классификации. По суммарному показателю он входил в 5 % детей этого возраста с самым высоким интеллектом, а по показателям вербальных и невербальных тестов креативности соответствовал возрастной норме. Яшу отличали высокие показатели познавательной активности и надежды на успех (статистически достоверно выше, чем в среднем у одаренных сверстников). Однако очень высокие показатели страха перед неудачей и экзаменационной тревожности (статистически достоверно

выше, чем в контрольной группе сверстников) свидетельствовали о его дискомфортном состоянии.

При индивидуальном психологическом обследовании Яша проявил общительность, доброжелательность, в беседе свободно выражал свои мысли. Был весьма озадачен своими неудачами в школе и не мог объяснить, с чем они связаны. Яшины письменные работы были слишком короткими, маловыразительными, непоследовательными, не всегда соответствовали заданной теме. И хотя в обычной школе такие работы скорее всего не вызвали бы нареканий, в гимназии с углубленным изучением иностранных языков они были явно ниже общего уровня. Большинство учителей по правильным ответам мальчика на отдельные вопросы высоко оценивали его умственное развитие и знания, но признавали тем не менее его неспособность к развернутым высказываниям и ведению дискуссий.

Несмотря на высокое качество выполнения всех вербальных заданий из разных тестов, Яше были предъявлены упражнения из коррекционных программ, разработанных для развития активной речевой деятельности учащихся VI–VIII классов под руководством К.М. Гуревича (Борисова, Логинова, 1993). Мальчик блестяще выполнил эти упражнения, многие из которых были усложнены, по сравнению с исходными вариантами. И хотя они не вызвали у него затруднений, в процессе их выполнения Яша, по-видимому, смог систематизировать свой вербальный опыт и научился переводить в активную последовательную речь тот «рой» мыслей, который рождался в его голове в ответ на каждый вопрос и не позволял построить свое высказывание. По его выражению: «Что-то включилось в голове». Особенно помогли задания на отношения между понятиями, выделение в них общего и различного, расположение их от частного к общему, построение из них целостных систем.

Яше было рекомендовано активно использовать приемы систематизации понятий при подготовке к урокам, написании письменных работ и докладов. Одновременно была проведена специальная работа с учителями, которым были продемонстрированы его высокие показатели в тестах способностей и объяснен характер затруднений, мешавших проявлению этих способностей. Особое внимание учителей и родителей было привлечено к необходимости поддержки усилий Яши и его уверенности в своих силах. Это дало заметное улучшение в выполнении сначала домашних заданий, а затем и заданий в классе, и VI класс был закончен без «троек».

В VII классе Яшины результаты по тестам интеллектуальных способностей еще немного выросли и соответствовали исключительному уровню по всем шкалам. Но особенно заметно выросли его показатели творческого мышления по вербальному тесту «Необычное использование», которые значительно превысили средние даже для одаренных детей этого возраста: по беглости и гибкости в два, а по оригинальности в три раза. Возросла также его академическая самооценка, а боязнь неудачи заметно снизилась. В то же время экзаменационная тревожность осталась по-прежнему высокой. Яша успевал на «четыре» и «пять» (примерно поровну) и успешно участвовал в школьных, окружных и городских конкурсах и интеллектуальных марафонах.

Как показывает Яшин пример, риск неправильной оценки одаренности детей довольно высок в период перехода из младших в средние классы школы, когда от одного основного учителя, всесторонне изучившего индивидуальные особенности своих учеников, они переходят к нескольким разным учителям, преподающим свои предметы во многих классах и не всегда хорошо знающим всех детей. Несмотря на единые базовые программы, уровни знаний, умений и навыков детей по окончании начальной школы заметно различаются, различны также и требования, предъявляемые разными учителями к пятиклассникам. Многие дети в этот период сталкиваются с трудностями адаптации, и поэтому их способности зачастую оказываются скрытыми за этими трудностями.

3. Недостаточно высокий уровень развития словесной сферы, по сравнению с развитием других сфер, может оказывать свое негативное влияние на успехи в школе и у одаренных старшеклассников, что подтверждает пример *Николая К.*, ученика IX математического класса, обратившегося к нам за консультацией. Он признался, что ему никак не удается добиться успеха в учебе из-за неспособности точно и ясно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Его недовольство собой вызывалось не столько невысокими отметками, сколько расхождением между тем, «что в мыслях», и тем, что «в реальной жизни».

Несмотря на то, что средняя успеваемость Николая в IX классе не превышала 3,5 балла: тройки были по русскому и иностранному языкам, литературе, географии и химии, четверки — по остальным предметам, учителя оценивали его творческие способности высшим баллом, а интеллектуальное развитие — лишь немного ниже. Причиной слабой успеваемости они считали небрежность, отсутствие интереса

к учению, лень, что на самом деле не соответствовало действительности. Показатели математических и невербальных способностей Коли соответствовали высокому уровню одаренности, но показатели вербальных способностей не превышали уровень контрольной группы, а показатели вербальных тестов творческого мышления были даже ниже этого уровня. Колю отличали хорошая регуляция внимания и организованность в работе, но слабая надежда на успех и высокие показатели тревожности.

Качественный анализ выполнения вербальных заданий теста (выбор наиболее близких по смыслу слов и завершение предложений) показал, что ошибки Коли вызывались недостаточно точным различением известных ему, но близких по значению слов, и смысловых оттенков сложных по конструкции предложений. Выяснилось, что Николай начал читать рано (до школы), читал быстро и много, но, по-видимому, недостаточно внимательно, поэтому при правильном понимании общего смысла он часто не мог точно воспроизвести важные детали текста, а его ответы оказывались приблизительными и неполными. Наиболее ярко эти недостатки проявились при выполнении заданий, аналогичных тестам Г. Эббингауза, в которых требовалось вставлять слова, пропущенные в научных и художественных текстах. После выполнения этих заданий все случаи несовпадения результатов с оригиналами анализировались с психологом, поэтому эти тесты одновременно служили упражнениями для развития внимательного и вдумчивого чтения.

В X классе Николай по собственному желанию подготовил исследовательские работы, посвященные сравнению черновиков и окончательных вариантов известных произведений русских классиков: А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого и др. Эти работы вызвали большой интерес учителей и одноклассников, были премированы на школьном конкурсе, что укрепило веру Николая в свои силы.

В X–XI классах успеваемость Николая заметно улучшилась, и школу он окончил без «троек», получив «пять» по физике и «четыре» – по всем другим предметам. В конце XI класса его показатели интеллектуальных способностей превышали исключительный уровень одаренности по вербальной и невербальной шкалам при сохранении высокого уровня математических показателей (как и большинство его сверстников, в этот период Коля занимался дополнительной подготовкой к поступлению в ВУЗ, куда и поступил после окончания школы).

Одновременно существенно возросли его показатели вербального теста творческого мышления: беглости и гибкости – в 2,5–3 раза, оригинальности – в четыре раза, и повысилась внешкольная активность в области естественных наук, культуры и литературы. Однако при усилении у него надежды на успех все показатели тревожности оставались по-прежнему высокими.

Приведенные примеры показывают, что зависимость мнения учителей об умственной одаренности школьников от их успеваемости и умения продемонстрировать свои знания и навыки, ставит в особенно невыгодное положение тех одаренных, уровень вербального развития которых отстает от опережающего развития других сфер. Риск недооценки способностей таких учащихся сохраняется на протяжении всего школьного обучения. По нашим данным, такие учащиеся в V–VI классах составляли около трети, а в VII–XI классах – около половины всех слабоуспевающих одаренных. Их показатели математических и невербальных способностей были выше (часто значительно) условных границ одаренности, тогда как вербальные показатели не отличались от средних в контрольной группе сверстников. Повышение успеваемости этих учащихся в большинстве случаев совпадало с увеличением их тестовых вербальных показателей, но увеличение последних могло наблюдаться и без повышения успеваемости, по крайней мере, в наблюдаемый период. Возможно, успеху в учении препятствовали пробелы в знаниях, неблагоприятные личностные особенности и другие причины.

В Яшином примере нарушения речи были столь очевидными, что заставили учителей даже усомниться в соответствии его способностей требованиям школы, и высокие результаты тестирования помогли их переубедить. В случае Николая, правильно оценивая высокий уровень его одаренности, учителя тем не менее ошибались, считая его недостаточно мотивированным и старательным, хотя подросток просто не мог самостоятельно определить причину своих неудач.

Почти в каждой школе нам встречались среднеуспевающие и даже плохо успевающие учащиеся с очень высокими невербальными КФТ-показателями при среднем уровне вербальных и математических способностей. Некоторых из этих школьников учителя считали одаренными, хотя и с сомнением: «кажется», «чувствую по глазам», «иногда что-то мелькнет». Способности других вообще не признавали,

с недоверием воспринимая результаты тестирования: «списал(а), наверное». Удивительно, но наблюдательность и высокий уровень логического мышления, демонстрируемый такими детьми на отвлеченном наглядном материале, никак не проявлялись в их учебной деятельности даже на уроках естественных наук и математики.

В ряде случаев это было связано с временной неравномерностью развития, пробелами в учении, трудностями адаптации к новым условиям, и с течением времени при соответствующем обучении отмечался прогресс и по показателям тестов, и по успеваемости. Но если в V–VII классах такой прогресс наблюдался довольно часто, то позже почти все такие учащиеся были вынуждены уходить из школ с программами повышенной трудности. Неудачи в учении, неверие в свои силы и отсутствие поддержки негативно сказывались не только на развитии познавательной сферы таких подростков, но и приводили к угасанию у них познавательных интересов, росту апатии или, напротив, агрессии, нарушениям поведения.

Противоположный тип одаренных, но слабоуспевающих школьников встречался реже. Его отличали низкие (на уровне контрольной группы) показатели невербальных способностей, по сравнению с другими шкалами, превышавшими условные границы одаренности. Качественный анализ результатов таких испытуемых показал, что большинство ошибок в невербальных заданиях допускалось ими из-за невнимательности – пропуске какой-либо детали при правильном понимании закономерностей в расположении фигур. Эти пропуски часто вызывались недостаточно хорошей регуляцией внимания, иногда вследствие повышенной утомляемости, которые негативно сказывались и на успехах в учебе. Учителя обычно признавали способности таких детей, но для выявления истинных причин их затруднений были необходимы психодиагностические методы.

6.8. Личностные особенности неуспешных одаренных старшеклассников

Приведенные примеры показывают, что важную роль в школьных достижениях одаренных учащихся играют не только их способности, но и личностные особенности. Это подтвердили наши данные о том, что показатели надежды на успех были высокими и у высокоуспевающих девятиклассников, и у тех слабоуспевающих одаренных сверстников, которые к XI классу смогли преодолеть свое отставание.

Более того, показатели надежды на успех у этих одаренных школьников, справившихся со своими трудностями, стали даже выше, чем у стабильно успешных. Это свидетельствует, с одной стороны, о зависимости успеха от выраженности надежды на него, а с другой стороны, о влиянии достижений на выраженность этой надежды в будущем. Те старшеклассники, которые преодолели свои трудности в учебе, и те, кто не смог или не захотел этого сделать, отличались между собой и другими личностными характеристиками.

Так, одаренные девятиклассники с низкой успеваемостью, достигшие в последующие два года заметных успехов в учебе, характеризовались более высокими по сравнению со всеми одаренными показателями организованности работы и регуляции внимания. От контрольной группы они, как и все одаренные, отличались высокой академической самооценкой и низкими показателями тревожности и нарушений мышления при стрессе. Улучшение успеваемости большинства из них сопровождалось ростом показателей интеллекта, особенно вербальных и математических способностей, а также внешкольной активности в разных областях. Подтверждение высокого уровня способностей этих учащихся результатами проведенного тестирования оказало им, по их словам, большую моральную поддержку.

Трое одаренных учащихся, которым не удалось избавиться от троек (мальчик и девочка — гуманитарии и девочка — математик), отличались высокими показателями тревожности, нарушений мышления при стрессе, боязни неудачи (еще усилилась в XI классе) и экстернальной атрибуции при низкой общей и/или академической самооценке. Негативное влияние этих личностных особенностей на развитие одаренности и достижение успехов в разных видах деятельности отмечалось многими исследователями. Таким учащимся необходима специальная длительная работа с психологом и постоянная поддержка со стороны окружающих.

Двое других высокоодаренных математиков — Денис Р. и Максим П., — несмотря на почти полное преобладание троек на протяжении трех лет наблюдения, имели прямо противоположные личностные характеристики: очень низкие показатели эмоциональности и тревожности и очень высокую академическую самооценку. Они уделяли много сил и времени тем областям математики и физики, которые их интересовали, и добивались в них исключительно высоких результатов, но оставляли без внимания остальные школьные предметы. Окружающие

признавали их высокую одаренность, несмотря на низкие оценки, которые не вызывали у самих ребят никакого беспокойства, поэтому вмешательство психолога не требовалось.

Низкая успеваемость высокоодаренной ученицы математического класса Оли Д. была связана с полной потерей интереса к учению и уходом в личную жизнь. В период с IX по XI классы у нее наблюдалось заметное снижение познавательной активности, показателей вербальных и математических способностей (с высокого до среднего уровня контрольной группы) и внешкольной социальной активности. В XI классе низкие показатели тревожности, организованности работы и регуляции внимания сочетались у нее с низкой академической и высокой общей самооценкой и преобладанием экстернальной атрибуции успеха и неудач. Свои дальнейшие планы девочка не связывала с продолжением учебы.

Таким образом, одаренные учащиеся IX–XI классов, не отличавшиеся успехами в учебе, своими мотивационно-личностными характеристиками отличались как от своих успешных одаренных сверстников, так и друг от друга. Варьировали также и причины их низкой успеваемости, и отношение к ней самих школьников. Вместе с тем у неуспешных школьников заметно чаще, по сравнению с другими одаренными, преобладали такие характеристики личностной сферы, которые психологи относят к деструктивным: боязнь неудачи, высокая тревожность, нарушения мышления при стрессе, экстернальная атрибуция успехов и неудач, низкая самооценка.

Полученные данные подтверждают представление о том, что отсутствие успехов в учебе у одаренных учащихся может негативно влиять на их мотивационно-личностные особенности, которые в свою очередь могут препятствовать успеху. Поэтому коррекционные программы, не учитывающие эти особенности и закрепляющие негативные представления одаренного школьника о своих возможностях, часто оказываются не только бесполезными, но и порождают эмоциональные и поведенческие проблемы. Во многих таких случаях требуется помощь психолога, способного выявить проблемы таких учащихся и определить пути их решения.

Глава 7

СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ НЕ УСПЕШНЫХ В УЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В последние 20–30 лет в мировой психологической литературе получили популярность исследования отдельных случаев и качественный анализ неуспевающих одаренных учащихся. Кроме того, появилось большое число публикаций с рекомендациями, тренингами и программами по преодолению этой неуспешности, но лишь очень немногие из них имеют экспериментальные доказательства своей эффективности.

Так, в редких исследованиях используется контрольная группа, группа сравнения или правильно организованный лонгитюдный проект. Крайне редко прослеживается эффективность этих вмешательств через более или менее длительный период времени после того, как они заканчиваются. Хотя во время и сразу после окончания тренингов некоторые неуспешные учащиеся демонстрируют заметный прогресс, долгосрочные эффекты таких программ неясны. Что случается, когда учащийся возвращается в свой регулярный класс и снова сталкивается с рутинной школьной работой? Можно ли полностью преодолеть неуспешность одаренных старшеклассников и, если можно, то – каким образом? Эти и многие другие вопросы пока остаются без ответа.

Ответить на эти вопросы трудно еще и потому, что, как уже было сказано, разброс индивидуальных различий среди этих учащихся очень велик и с точки зрения проявлений одаренности, которые часто отсутствуют в школьных условиях, и с точки зрения трудностей в учении, которые эти ученики умеют хорошо маскировать. И все же можно выделить три направления поиска путей преодоления академической неуспешности таких учащихся (Siegle, McCoach, 2002):

1. Неуспешность является симптомом несоответствия условий школьного обучения образовательным возможностям и потребностям учащегося. Эти условия, в одних ситуациях, могут быть недостаточно стимулирующими для развития сильных сторон (общего интеллектуального развития или отдельных способностей), а в других ситуациях, могут предъявлять непосильные требования к относительно отстающим, слабым сторонам, причем и те и другие стороны могут быть замаскированными друг другом или неадекватными способами компенсации недостатков.

2. Случаи, когда неуспеваемость учащегося вызвана серьезными физическими, познавательными и/или эмоциональными проблемами: дефицитом способностей к учению (трудностями в овладении чтением, письмом, счетом), нарушениями внимания и гиперактивностью, тревожностью, депрессией, нарушениями слуха и зрения, ухудшением здоровья или любой комбинацией таких проблем. В этих случаях коррекция академической неуспешности должна быть вторичной по отношению к исправлению первичных нарушений. Поэтому рекомендуется, чтобы все неуспевающие одаренные учащиеся были обследованы психологом, владеющим нейропсихологическими методами диагностики, по поводу широкого разнообразия физических, умственных, эмоциональных проблем перед тем, как сделать неуспешность учащегося главным центром внимания.

3. Неуспешность является результатом личностных особенностей, например, ценностных ориентаций, мотивации, саморегуляции, самоэффективности, Я-концепции и т.д.

7.1. Неуспешные одаренные дети в разных условиях обучения

В общеобразовательных школах (классах) учатся, по-видимому, большинство неуспешных одаренных детей. Программы обучения в этих школах, как правило, ориентированы на так называемого среднего ученика, но предполагается, что каждый учитель способен в преподавании своего предмета учесть возможности и потребности широкого диапазона учащихся. Если учитель знает и ценит индивидуальные особенности своих учеников, способен дифференцировать и индивидуализировать учебную программу, то он может обеспечить благоприятные условия для оптимального развития одаренных учащихся. Для этого существуют также специальные рекомендации и учебные

пособия педагогов и психологов по развитию одаренных учащихся в классах, в которых представлены дети с разными видами и уровнями способностей и образовательных потребностей.

Однако в реальности создать условия для оптимального развития разнообразных групп детей очень трудно, особенно это касается недостаточно успешных в учении одаренных детей и тем более имеющих какие-либо дисфункции, часто временные и/или относительные в развитии.

Учащиеся, функционирующие на среднем уровне своих одноклассников или близком к нему, даже если они одновременно обладают высокими способностями и трудностями в учении, не обращают на себя такого внимания, как учащиеся с более серьезной неуспеваемостью при отставании в развитии. Именно последним адресованы почти все психолого-педагогические коррекционные программы. В последнее время больше внимания школьные специалисты стали уделять развитию учащихся с очевидно высокими способностями и академическими успехами в учебе. Но познавательные проблемы и потребности одаренных детей, не успешных в учении, остаются невидимыми, часто провоцируя их социальные, эмоциональные и поведенческие проблемы, которые в свою очередь становятся препятствием к достижению успехов в учебе и вовлекают в этот «порочный круг» не только всю личность ребенка как «неудачника», но и его отношения с окружающими.

Школы и классы, работающие по программам повышенной трудности для обучения учащихся с высокими уровнями способностей и мотивации к учению, как правило, ориентированы на высокоуспевающих одаренных учащихся. Эти программы значительно варьируют по форме и содержанию. Они могут включать индивидуальное обучение, обучение в отдельных группах или классах, в которых учащиеся с высокими способностями сгруппированы вместе, чтобы учить материал с большей скоростью и/или на более продвинутом и обогащенном уровне. Посещение уроков для изучения одного или нескольких предметов в более старших классах также является одной из альтернатив обучения одаренных детей, хотя этому препятствуют трудности согласования расписания занятий.

Независимо от типа программы, цель дифференцированного обучения одаренных и способных учащихся состоит в обеспечении им

условий, которые в большей степени стимулируют их развитие, чем общеобразовательная учебная программа. Когда одаренные сгруппированы вместе для обучения, взаимодействие их с другими детьми близких способностей рассматривается как благоприятное условие для их учения и поддержки друг друга.

В то же время во всех странах существуют противники такого группирования, указывающие на такие проблемы, как элитизм (создание исключительных условий для избранных), недостаточная теоретическая и экспериментальная обоснованность внешней дифференциации детей по способностям, особенно в младшем возрасте, противоречивость методов этой дифференциации (в частности тестов). Многие из этих возражений обсуждались еще в начале XX в., в частности несостоятельность многих из них была показана В.М. Экземплярским в 20-х гг. (Экземплярский, 1927), но до сих пор эти дискуссии продолжаются. Тем не менее число сторонников обучения одаренных (как, впрочем, и других контингентов) детей по программам, учитывающим их особые возможности и потребности, растет так же, как и число, и разнообразие программ школьного и дополнительного образования. Соответственно, растет спрос и на разработку систем психолого-педагогического сопровождения таких программ и помощи в решении возможных проблем одаренных школьников.

В то же время проблемы выявления дважды исключительных учащихся и их особенностей, а также непризнание их особых потребностей в обучении ведут к тому, что очень немногие из них включаются в программы, в которых их одаренность могла бы раскрыться. Это приводит, с одной стороны, к потере ценных человеческих ресурсов, необходимых для развития общества и, с другой стороны, к нереализованности потенциала одаренного человека и связанным с этим его социальным и эмоциональным проблемам. Поэтому важно предпринимать специальные усилия по включению таких детей в программы для одаренных учащихся и предотвращению их исключения из этих программ, но при этом необходимо очень внимательно анализировать серьезность их трудностей в учении в сопоставлении с характером и требованиями программ.

Акселерация (ускорение) и обогащение считаются двумя главными подходами к организации обучения, отвечающего на потребности одаренных. Ускорение может включать более раннее поступление в школу, перескакивание через класс (или классы), более быстрое прохождение какого-либо предмета или всего курса. Ускорение в обучении

предмету, в котором ребенок проявляет свою одаренность, может особенно подходить для одаренных учащихся с трудностями в учении, которые получают возможность учиться на высоком уровне в области их силы без необходимости соответствовать такому же уровню в области их слабости.

Например, математически одаренные учащиеся могут быстро прогрессировать в своем собственном темпе через ускоренный курс математики даже тогда, когда их слабые стороны создают им некоторые проблемы в изучении литературы, родного и/или иностранного языка. Если им разрешают в некоторых случаях пользоваться калькулятором или текстовым процессором, больше времени тратить на выполнение тестов и т.д., многие одаренные учащиеся с трудностями в учении могут становиться высокоуспешными в ускоренных и/или сложных курсах, соответствующих их одаренности. Этот факт сравнительно недавно был признан зарубежными элитными колледжами, оценившими эффективность адаптации своих программ обучения к потребностям академически способных учащихся с трудностями в учении.

Программы обогащения направлены на обеспечение одаренных учащихся более разнообразным образовательным опытом путем включения в учебный план обычно не входящих в него более глубоких и/или широких тем. За рубежом, а в последние годы и в нашей стране, были развиты многочисленные модели обогащения школьного и дополнительного обучения. Наиболее часто используемой в мире моделью обогащения, которая оказалась эффективной и для одаренных учащихся с трудностями в учении, является Школьная модель обогащения Дж. Рензулли, о которой речь шла в первой главе. Эта и другие программы обогащения, применяемые как дополнительные к основному школьному обучению, доказали свою успешность для этих детей, позволяя им взаимодействовать с другими учащимися со сходными интересами и способностями и развивать свои сильные стороны, получая соответствующие вызовы. Ценность структурирования познавательной деятельности одаренных детей с трудностями в учении вокруг их интересов и переживаний, как показывает практика, обеспечивается многими программами обогащения.

Менторство (наставничество), не получившее еще широкого развития в наших школах, также представляет средство для содействия развитию одаренных учащихся, в том числе и тех, кто одновременно имеют

трудности в учении. Наставники обеспечивают учащимся возможность учиться предмету своего интереса «из рук в руки» и одновременно служат образцами для подражания, особенно если наставник в свое время сталкивался со сходными трудностями и сумел их преодолеть.

Некоторые родители и педагоги беспокоятся о том, что одаренные учащиеся с трудностями в учении будут расстраиваться, если они окажутся не в состоянии конкурировать с успешными ровесниками при обучении по программам для одаренных. Такие проблемы должны оцениваться для каждого учащегося индивидуально с учетом возможностей использования адаптивных методов (калькуляторов, компьютеров и т.д.). Однако многие преподаватели категорически не желают принимать во внимание специфические потребности слабоуспевающих учащихся, часто даже признавая их сильные стороны.

Вместе с тем исследования показали, что такие учащиеся сохраняли более высокую Я-концепцию, если они обучались по программам для одаренных с трудностями в учении или только для одаренных, по сравнению с теми, кто обучался по коррекционным программам, ориентированным на их трудности (Brody, Mills, 1997). Это свидетельствует о том, что, если ускоренное и/или обогащенное обучение доступно одаренным учащимся с трудностями в учении, оно оказывает положительное влияние на их академическую, эмоциональную и социальную сферы, поэтому участие таких детей (по крайней мере, часть дня) в программах, ориентированных на их сильные стороны, оказывается весьма желательным.

Коррекционные программы для неуспевающих школьников, напротив, обычно фокусируются на отставании и нарушениях в психическом, главным образом умственном, развитии и не принимают во внимание глобальный концептуальный стиль мышления одаренных, их стремление к самостоятельному познанию и решению творческих проблем. И все же одаренным учащимся с трудностями в учении могут быть полезны и занятия со специалистом, который может предложить необходимые коррекционные стратегии. Однако условия в специальных группах коррекции вряд ли будут лучшим окружением для обеспечения таким детям интеллектуальных вызовов, стимулирующих развитие их одаренности. Характер, серьезность и причина трудностей одаренного учащегося, а также его возраст должны тщательно рассматриваться при его помещении в такие группы даже на часть дня, что, вероятнее

всего, будет соответствовать учащимся с серьезными нарушениями. Но и в последнем случае необходимо не упустить важность развития одаренности учащегося. Особое значение имеет обучение учителей, способных уменьшить (ликвидировать) слабости учащихся при одновременном обеспечении стимулирующего обогащения, требующегося для развития их сильных сторон.

Таким образом, в общеобразовательных школах, программы которых ориентированы на так называемого среднего ученика, одаренность дважды исключительных детей редко замечается, так же, как и их трудности в учении. В то же время школы и классы, работающие по программам развития и обучения одаренных детей, как правило, ориентированы на высокоуспевающих учеников, а дети, не справляющиеся с предъявляемыми требованиями, даже будучи высоко интеллектуально одаренными часто или не проходят конкурс в такие учреждения, или отсеиваются из них. Коррекционные программы для неуспевающих школьников, напротив, обычно фокусируются на отставании и нарушениях в психическом, преимущественно умственном, развитии и не принимают во внимание высокий уровень и концептуальный стиль мышления одаренных, их стремление к самостоятельному познанию и решению творческих проблем.

Такое положение — «вне системы общего образования» — неуспешных одаренных детей привлекает внимание психологов во многих странах. Признается, что эта неуспешность может вести к потере ценных человеческих ресурсов для развития общества, так же, как и к нереализованности возможностей, социальным и эмоциональным проблемам индивида.

7.2. Индивидуализация — главный принцип обучения одаренных детей с трудностями в учении

Направленность на своеобразие, уникальность ученика, желание максимально использовать эту уникальность в процессе обучения и воспитания, понимание, что без этого невозможно полноценное развитие личности, лежат в основе ряда отечественных и зарубежных систем обучения и воспитания (например, Занков, 1968; Клаус, 1987; Сухомлинский, 1960; Унт, 1990; Ушинский, 1950).

Особенно важны эти принципы при обучении одаренных детей с трудностями в учении. Такие учащиеся требуют индивидуализированного

обучения, опирающегося в первую очередь на их сильные стороны и развивающего то, что в них уже заложено. С другой стороны, индивидуализированное обучение позволяет создать стимулы и условия для максимально полной реализации и развития относительно слабых, отстающих (часто временно) сторон и/или выработать стратегии их компенсации без ущерба для целостного познавательного и личностного развития.

Несмотря на то, что традиционно стратегии обогащения и коррекции различаются своими целями, организацией и содержанием, их необходимо объединять так, чтобы не наказывать детей за их слабости отказом в предоставлении образовательных альтернатив в тех областях, где они сильны. Одаренных детей с проблемами в учении следует вовлекать в обогащенную деятельность по тем же причинам, что и других одаренных. Многие из них способны прекрасно освоить отдельные аспекты обогащенной деятельности, поэтому рекомендуется стимулировать их творческую продуктивность именно в этих аспектах.

Индивидуализация программ особенно важна для обеспечения шансов каждого ребенка на одобрение и поддержку в тех видах учения, которые адресованы его способностям и интересам, соответствуют его уровню развития и обладают для него высокой значимостью. Основная цель таких индивидуализированных программ — максимально способствовать раскрытию одаренности каждого ребенка, предоставляя ему «здесь и сейчас» шансы на достижение успеха в области его повышенных возможностей и потребностей, и стимулировать его стремление к преодолению препятствий, обеспечивая его соответствующими приемами и технологиями и поддерживая его уверенность в своих силах.

Такие индивидуальные программы обязательно должны включать четыре взаимосвязанных аспекта обучения:

1. Высокий уровень обучения в области опережающего развития.
2. Развивающее обучение в областях развития, соответствующего возрасту.
3. Коррекционное обучение в области имеющихся трудностей.
4. Адаптивное обучение, позволяющее временно или постоянно (в случае стойкой неспособности) обходить имеющиеся препятствия для достижения успеха в значимых для развития одаренности областях.

В идеале индивидуальные программы должны создаваться единой командой в составе психологов-специалистов по диагностике и

обучению одаренных детей, по диагностике и коррекции школьной неуспеваемости, учителя (учителей), родителей и самого ребенка. На практике такое едва ли достижимо, но тем не менее в ходе обучения все эти точки зрения должны приниматься во внимание с акцентом в большей степени на сильных, а не на слабых сторонах развития ребенка. Существенную роль при этом призвана играть сопровождающая диагностика, направленная не только на отслеживание изменений тех или иных характеристик после психолого-педагогических воздействий, но и на прогнозирование развития познавательных способностей и потребностей учащихся и профилактику возможных будущих проблем. Необходимо также учитывать ресурсы, доступные в школе и семье.

Многие психологи считают, что благоприятные условия для выявления и развития скрытой одаренности детей могут быть созданы при их объединении в отдельные классы или группы в рамках основного или дополнительного курса обучения. Хотя характер учебных трудностей у таких детей может значительно различаться и требовать неодинаковых коррекционных воздействий, такое объединение оказывается весьма эффективным для решения многих их личностных и межличностных проблем, связанных с неадекватной самооценкой, отсутствием уверенности в себе, эмоциональной неустойчивостью, нарушениями в поведении и т.д.

В нашей стране нам не известны такие программы, которые были бы специально предназначены для классов одаренных детей с трудностями в учении. Немного таких программ и за рубежом.

Программы основного курса школьного обучения в отдельном классе весь день (Separate-class / all-day) часто рекомендуются для одаренных учащихся с наиболее серьезными дисфункциями развития. Независимо от серьезности проблем учащихся такие классы предлагают многочисленные преимущества для дифференциации обучения, позволяют устранить движение из класса в класс, когда классы ведут обучение по разным программам (для одаренных, с углубленным изучением разных предметов или общеобразовательные), и лучше соответствуют эмоциональным потребностям учащихся. Такие программы обычно пытаются справиться с проблемами, связанными с низким уровнем доверия к себе и мотивации, а также с индивидуализацией обучения, направленной на увеличение академических достижений.

Пример успешного обучения одаренных детей с проблемами в учении, в том числе с диагнозом дислексии, в отдельных классах в

течение полного дня представляет также программа школы на Гавайях (Hishinuma, 1991), разработанная в русле концепции междисциплинарного обучения (Kaplan, 1986; Шумакова, 2004). Философия этой школы состоит в опоре на сильные стороны учащихся и на технологию обучения, которая противоположна использованию упражнений и практических техник, включает ускорение и обогащение, направленные на стимуляцию сильных сторон учащихся при освоении основных учебных навыков и проявляет внимание к социальным и эмоциональным потребностям детей.

Усвоение многочисленных умений учащихся в этой школе происходит не при их изолированной и направленной тренировке, а в контексте обогащенной деятельности, соответствующей возрасту, интересам и мотивации учащихся. Дети практикуются в письме, чтении, фонемном и буквенном анализе слов, устной выразительности, математике, естественных и социальных науках в процессе выполнения исследовательских проектов. Все дисциплины интегрированы в общее целое и акцентируют критическое мышление и исследовательские умения. Каждый учащийся имеет свой индивидуальный план обучения, зависящий от его академических потребностей и интересов. Такая стратегия обучения обеспечивает, с одной стороны, развитие высокого уровня мыслительной активности, а с другой стороны, помогает преодолению отставания в ходе индивидуальных занятий в интересующей ребенка области.

Большинство *дополнительных к основному курсу программ* для одаренных детей, имеющих проблемы в учении, разрабатываются на основе концепции обогащенного обучения Дж. Рензулли (см. *Главу 1*). Определение таких детей, их одаренности и трудностей обычно осуществляется с помощью разносторонней диагностики, включающей, помимо стандартизированных методов, структурированные интервью учителей о творческих возможностях и увлечениях детей в специфических областях деятельности (школьные предметы, живопись, фотография, шахматы, компьютер). Для групп таких детей организуются дополнительные занятия, стимулирующие их творческие достижения. Программа поощряет учащихся самостоятельно выбирать углубленные проекты по интересующим их темам. Преподаватели должны быть компетентными и в области обучения одаренных, и в области специальной психологии, и владеть определенными стратегиями коррекции и компенсации трудностей в учении. Обучение включает постоянное

психодиагностическое сопровождение, позволяющее обеспечить более полное, чем в регламентированной учебной деятельности, раскрытие возможностей и интересов детей, а также устранение ограничений, мешающих им проявить свою одаренность и почувствовать вкус успеха.

Обучение адаптивным стратегиям и методам также является очень важным для неуспешных одаренных учащихся, независимо от используемой учебной программы или условий, в которых она применяется. Рекомендуется использование всех доступных средств, помогающих устранять или уменьшать существующие у них ограничения в коммуникации. Для этого необходимо разрешать детям применять, хотя бы в отдельных случаях, различные вспомогательные средства (схемы, диктофоны, компьютеры, калькуляторы), если трудности касаются навыков чтения, письма, счета, а не собственно умственного развития. К сожалению, очень немногие учителя соглашаются на этот шаг, часто предоставляющий единственную возможность ребенку проявить высокий уровень своего логического и творческого мышления, скрытый за слабой слуховой или зрительной памятью, зрительно-пространственной или сенсомоторной координацией.

Например, учащимся, способным к решению сложных математических проблем, но имеющих трудности с вычислениями, рекомендуется временно разрешать пользоваться калькулятором, чтобы заинтересовать их задачей и шансом в полной мере проявить свои способности, а также усилить мотивацию к овладению счетом. Компьютер с текстовым редактором может быть чрезвычайно полезен для учащихся, чьи проблемы связаны с грамматикой, синтаксисом, пунктуацией или стилем письма, для того чтобы они могли оформить собственные проекты в области своих увлечений. Учащимся, которые не могут записывать объяснения в классе, можно было бы писать лекции на диктофон. Аудиозаписи книг и другие источники информации (например, фильмы) могли бы помочь учащимся с проблемами чтения, но с сильными навыками обработки слуховой информации. Поскольку процесс коррекции серьезного дефицита навыка чтения может потребовать нескольких лет, развитие способностей и интересов не следует откладывать до тех пор, пока ребенок не сможет самостоятельно исследовать библиотеку.

Использование и развитие в обучении не только словесных, но и визуальных, образных, пространственных способов мышления, общения

и сообщения, а также мультисенсорного обучения (комбинирование слуховых, зрительных и тактильных элементов в учебной задаче) подтвердили свою эффективность в обучении одаренных учащихся с трудностями в учении. Разделение больших задач на меньшие единицы, подчеркивание значимости задач, использование альтернативных методов оценки (неограниченных по времени или устных тестов), похвалы, помощь ровесников и совместные действия с ними – вот примеры некоторых методов, которые могут помочь этой категории учащихся.

Образцы для подражания успешным взрослым, имевшим в детстве аналогичные трудности, могут способствовать увеличению уверенности в себе и вдохновить детей на преодоление их трудностей. Рекомендуется также обсуждать с детьми роль их способностей и трудностей в учении, привлекать их к участию во всех видах деятельности и взаимосвязей с партнерами, создавать атмосферу принятия и уважения всех участников. Показано, что одаренные учащиеся, понимающие свои слабые и сильные стороны, способны лучше планировать свои действия и принимать ответственность за свое учение.

Безусловно, все сказанное не означает отказа от специальной работы по преодолению трудностей в учении одаренных школьников. В настоящее время, однако, лишь очень немногие методы и технологии предназначены для коррекции нарушений познавательного развития таких дважды исключительных детей. Для разработки таких методов и технологий необходимо быть специалистом и в области психологии одаренности, и в области нейропсихологии и специальной психологии. Школьные психологи и учителя, даже те из них, кто признает существование такой проблемы, оказывают помощь таким детям главным образом на основе своего личного опыта и интуиции.

Особое внимание привлекает изучение возможностей преодоления личностного неблагополучия неуспешных одаренных детей, хотя специалисты считают, что исследовать роль личностных характеристик и отношений учащихся в их неуспешности следует только после исключения или установления более серьезных проблем (болезней, нарушений в развитии и т.д.).

7.3. Личностные характеристики, связанные с учебной успешностью

В одном из американских исследований сравнивали личностные характеристики одаренных высоко- и слабоуспевающих старшеклассников

из разных школ (Siegle, McCoach, 2002). Результаты показали, что последние отличались от успешных по показателям отношений к учителям и школе, ценностных ориентаций, саморегуляции и мотивации. С помощью многомерного шкалирования было описано два отдельных профиля неуспешных одаренных. Одна группа высоко оценивала цели школьного обучения и демонстрировала близкие к средним результаты саморегуляции и мотивации, но сообщала об отрицательном отношении к учителям и школе. Другая группа, напротив, положительно относилась к учителям и школе, но не ценила цели школьного обучения и имела низкий уровень саморегуляции и мотивации.

Знание, какие из вышеперечисленных параметров отличают успешных от неуспешных, одаренных и неуспешных от друг друга, позволяет исследователям проектировать различные воздействия для изменения отношений и характеристик учащихся с целью реверсии их паттернов неуспешности. Большинство руководств по таким воздействиям основано на результатах психологических исследований четырех характеристик успешных учащихся: самоэффективности, восприятия окружения, целевой ориентации и саморегуляции.

В целом высокоуспешные школьники демонстрируют высокие показатели самоэффективности. Они имеют высокую академическую Я-концепцию, т.е. они полагают, что обладают способностями успешно справляться с учебными заданиями. Во-вторых, они доверяют своему академическому окружению (школе, классу) и ожидают, что это окружение будет способствовать их успешной учебе, а также положительно относиться к своим преподавателям и школе. В-третьих, они любят школу и/или полагают, что учеба в данной школе важна для них и даст им определенные преимущества в будущем. Наконец, они умело владеют стратегиями саморегуляции, которые позволяют им ставить реалистические цели и успешно их достигать.

Хотя большинство исследований этих факторов проведены на выборках учащихся с разным уровнем умственных способностей, их результаты позволяют полагать, что увеличение этих показателей может помочь слабоуспевающим одаренным учащимся средних и старших классов достичь успеха в учебе. В младшем школьном возрасте личностные характеристики, как известно, еще очень неустойчивы и в значительно большей степени зависят от мнения окружающих взрослых.

Самоэффективность

Концепция самоэффективности, предложенная американским ученым А. Бандурой в конце 1970-х гг., интенсивно развивается в последние 25–30 лет (подробнее об этой концепции см. (Гордеева, 2006; Хьелл, Зиглер, 1997; Bandura, 1997)). Под самоэффективностью понимают чувство собственной компетентности и эффективности, веру в свои способности успешно выполнять какую-либо деятельность.

Учащиеся развивают эту веру разными способами, и те, кто уверен в своих силах, с большей вероятностью принимают участие в разнообразных видах деятельности, не избегая и тех ее видов, в которых успех не гарантирован. Выраженность самоэффективности влияет на то, какие виды деятельности выбирают учащиеся, насколько выбранная деятельность является стимулирующей для их развития (содержит вызовы их способностям) и насколько они упорны в выполнении этой деятельности. Это справедливо для любого вида деятельности: от спортивных состязаний и музыки до учебы в школе.

Согласно экспериментальным данным, одаренные учащиеся в среднем имеют более высокие показатели самоэффективности или академической Я-концепции, чем их неодаренные ровесники (Siegle, McCoach, 2002; Whitmore, 1980). При этом эти показатели у неуспешных одаренных часто оказывается ниже, чем у успешных, но все же выше средневозрастных, что не позволяет считать доказанным, что неуспешность одаренных вызвана именно низкой самоэффективностью.

Тем не менее для учащихся, которые страдают от неуверенности в своих силах, предлагаются различные стратегии усиления самоэффективности, основанные на положении о том, что люди, успешные в прошлом, с большей вероятностью ожидают успеха в будущем. Пословица «Успех рождает успех» справедлива и в отношении самоэффективности. Признание успехов детей и их прогресса в определенных областях окружающими людьми может помочь развить самоэффективность. Этой цели могут послужить и награды, если они привязаны к конкретным достижениям учащихся.

Когда преподаватели предоставляют детям возможность улучшить их неудачно выполненную работу, они также поощряют эффективное поведение. Учащиеся часто воспринимают экзамены, контрольные и другие задания как статичный портрет своих способностей в данный

момент времени, вместо того, чтобы относиться к оценке как составляющей процесса учения. Напротив, они должны признавать, что любое задание, независимо от того, насколько низко оно оценено, может быть усовершенствовано, и что первая попытка, если она ошибочна, не исключает исправления путем повторного выполнения задания. Использование коллекций (портфолио) работ ученика может быть эффективным способом документирования его роста и совершенствования в течение времени, которое наглядно демонстрирует процесс достижения успеха при приложении определенных усилий.

Необходимо обратить внимание на то, что похвалы учителя должны быть специфичными для тех навыков, которыми овладевает учащийся. Такие похвалы, как: «Вы действительно овладели этими правилами», обеспечивают больше информации, чем общий комментарий: «Хорошая работа».

Обратная связь, соединяющая успехи со способностями, оказывает более сильное влияние, если она обеспечивается в начале выполнения работы. Хотя такая обратная связь в случае успеха может увеличивать самоэффективность, неудачи никогда не следует приписывать отсутствию или недостатку способностей. Когда неудача приписывается недостатку усилий или познавательных стратегий, учащиеся, вероятнее всего, приложат больше усилий в следующий раз при выполнении подобной задачи. По контрасту неудача, приписанная недостаточным способностям, снижает и даже блокирует учебную мотивацию. Когда ученики не справляются с заданием, учителя могут помочь им, объяснив их неудачи «недостатком приложенных усилий» или использованием неправильной стратегии, одновременно привлекая их внимание к тому, что сделано правильно. Например: «Правило вы знаете, но следует внимательнее выполнять вычисления». Такой комментарий обеспечивает и положительную обратную связь, и стратегическое руководство.

Учителям не рекомендуется оказывать непрошенную помощь, выражать сочувствие после неудачного выполнения работы или хвалить за выполнение легкого задания. Учащиеся обычно принимают эти действия как указание на их низкие способности. Так, похвала за работу, не требующую усилий, может вызвать у детей сомнение, что другие верят в их способности.

Следует непрерывно увеличивать сложность учебных заданий для учащихся, которые достигли мастерства в определенных навыках

или предметах. Одаренных учащихся часто вынуждают неоднократно демонстрировать одни и те же умения, работы и достижения, однако повторное выполнение одной и той же задачи не поддерживает высокую самооффективность и даже может ее подрывать. Если учителя стремятся развивать самооффективность учеников, они должны последовательно создавать вызовы их способностям, обеспечивать их стимулирующими заданиями.

В то же время существует опасность неадекватной оценки затраченных усилий одаренного ученика. Такой случай из своего детства описал К. Юнг, когда он «с величайшим старанием» подготовил работу по заинтересовавшей его теме. Однако при обсуждении работ учитель изрек: «Сочинение Юнга – самое что ни на есть лучшее, но для него это была пара пустяков, и он сделал это играючи, легкомысленно и беспечно. Поэтому он вообще не заслуживает никакой оценки» (Юнг, 2006, с. 43). Эта несправедливость привела к тому, что с тех пор Карл вообще перестал работать на уроках немецкого языка.

Восприятие детьми своего школьного окружения

Предполагается, что восприятие учащимися своего окружения играет важную роль в формировании их мотивации. Учащиеся, рассматривающие свою окружающую среду как дружественную и укрепляющую, с большей вероятностью будут ожидать от себя достижения успеха, и прикладывать усилия для этого. Такие фразы, как: «Этот учитель меня не любит» или «Я не могу учиться таким образом», могут свидетельствовать о том, что дети не воспринимают свое учебное окружение как дружественное или что они не верят в связь между своими усилиями и результатами.

Как показано во многих исследованиях, независимо от уровня способностей, слабоуспевающие школьники чаще относятся к школе негативно, их высокоуспевающие сверстники, напротив, заинтересованы учением и позитивно относятся к школе.

Для того чтобы быть успешными в любой системе или организации, необходимо владеть определенными умениями. Необходимо понять эту систему, включиться в нее и освоить ее. Слабоуспевающие одаренные дети также отрицательно настроены по отношению к школе (Siegle, McCoach, 2002). Они могут чувствовать, что они не вписываются в систему, а в некоторых случаях их одаренность создает им дополнительные проблемы. Одаренные учащиеся, как и все,

хотят «выглядеть хорошими» и избегать столкновений со своими сверстниками. При этом они часто жалуются, что учителя в классе не спрашивают их, когда они поднимают руку, но намеренно создают им трудности, вызывая тогда, когда никто не знает ответа. С точки зрения преподавателя, может быть вполне объяснимо, почему он задает трудный вопрос одаренному ребенку, надеясь на его сообразительность. Однако одаренные учащиеся сильно переживают, когда они не могут ответить правильно. Или, напротив, их могут дразнить, если они постоянно отвечают на самые трудные вопросы правильно. Иногда и сами преподаватели не столько стремятся понять одаренность этих учащихся, сколько воспринимают их присутствие в классе как угрозу своему авторитету. Поэтому академическая неуспешность одаренных учащихся может быть следствием стратегии преодоления, посредством которой они стремятся приспособиться к недружественной школьной среде.

Ценностные ориентации и постановка целей

Ценностные ориентации, система ближних и дальних целей влияют на саморегуляцию и мотивацию детей, на то, как они организуют и осуществляют свою учебную деятельность, как они решают задачи достижения успеха в этой деятельности. Когда учащиеся высоко оценивают школьные цели, они сильнее вовлечены в изучение академических предметов, тратят больше усилий на учебу и с большей вероятностью достигают в ней успеха.

По результатам исследования неуспешных и успешных одаренных старшеклассников было сделано заключение, что фактором успешности может быть более сильная уверенность в своих силах и более раннее профессиональное самоопределение последних. Было показано, что неуспешные одаренные старшеклассники были способны изменить в противоположную сторону паттерны неуспешности с помощью развития целей, которые были и мотивирующими их лично и прямо связанными с академической успешностью (Siegle, McCoach, 2002). Мотивация учащихся к выполнению поставленных задач вырастает из ценности достижения, утилитарной (прагматической) ценности и внутренней ценности, связанной с задачей.

Ценность достижения — это степень важности, которую учащиеся приписывают решению той или иной задачи в зависимости от того, насколько она касается концепции их идентичности и идеалов. Так,

учащиеся, считающие себя спортсменами, ставят цели, связанные с их видом спорта. Они сильнее мотивируются достижением этих целей, потому что важны для их самовосприятия, для решения вопроса о том, кем они являются. Обеспечение учащихся образцами для подражания – ролевыми моделями, которые высоко оценивают академические достижения, может быть одним из способов увеличить ценность успехов в обучении. Как показывает практика, ролевые модели «того же пола», подходящие учащимся по тем или иным параметрам, оказываются наиболее эффективными (Rimm, 1986). Такие примеры из жизни, фильмов, литературы персонализируют школьный опыт, помогая учащимся связать учебные цели и их идеалы.

Утилитарная ценность – это степень важности, которую учащиеся приписывают решению той или иной задачи в зависимости от того, насколько она касается достижения целей в будущем. В то время как учащиеся могут не любить учебу, они могут ценить ее как необходимость для получения награды или желаемого результата в будущем. Их учебная деятельность должна быть необходимой составляющей их образа будущего. Поскольку цели могут играть ключевую роль в достижении более поздних результатов, учителя и родители должны помочь учащимся видеть за пределами сегодняшней деятельности ее дальнейшие благоприятные последствия, должны уметь ответить на обычный вопрос: «Зачем нам это учить?»

Внутренняя ценность часто происходит от удовольствия от самого процесса деятельности. Когда учащимся нравятся учебные задачи, они внутренне мотивируются на достижение успеха в их решении. И интерес, и личная значимость создают внутреннюю ценность для учащихся. Они приносят в класс разнообразные знания и интересы, и учение становится лично-значимым, когда их предшествующие знания и опыт связываются с текущим опытом учения. Помочь этому можно созданием обогащенной среды и обеспечением возможности для учащихся следовать своим интересам. В последнее время для систематической помощи неуспешным одаренным учащимся все шире используются самостоятельно выбранные и основанные на их интересах исследовательские проекты в рамках программ обогащения обучения. Этот подход особенно соответствует сильным сторонам и интересам большинства таких учащихся и помогает полностью устранить академическую неуспешность более чем в половине выборки (по результатам трех независимых исследований).

Саморегуляция

Эффективность саморегуляции учебной деятельности зависит от организационных навыков учащихся и их отношения к выполнению задач. Для того чтобы осуществлять саморегуляцию, учащийся должен иметь право выбора и контроля. Часто одаренным учащимся не разрешают контролировать собственное учение, не предоставляя им возможности демонстрировать и развивать свои способности к саморегуляционным процессам.

Считается, что, если учащиеся обладают хорошими исполнительскими навыками и высокой мотивацией к учению, они должны иметь реалистические ожидания и применять соответствующие стратегии управления. Между тем использование одаренными учащимися стратегий саморегуляции значительно варьирует. Многие одаренные учащиеся вполне самостоятельно и успешно регулируют свой процесс учения, но есть и такие, кто демонстрируют низкие уровни саморегуляции. При этом, согласно исследованиям, некоторые одаренные учащиеся могут быть высокоуспешными и без использования стратегий саморегуляции, но позже при усложнении деятельности и повышении требований они могут столкнуться с неуспешностью, если они не разовьют необходимые стратегии.

Поскольку одаренные учащиеся, как правило, в начальной школе не сталкиваются с серьезными вызовами, они часто не развивают навыки самоуправления, которыми овладевают другие, даже менее способные учащиеся. В младших классах хорошая память и способность к быстрой обработке информации могут компенсировать многие учебные навыки. Часто учителя пытаются научить этим навыкам учащихся прежде, чем у тех появится потребность в этих навыках для достижения успеха. Этот процесс обычно расстраивает как учителей, так и учащихся. Навыки саморегуляции усваиваются лучше, когда они требуются для решения насущной проблемы. Поэтому одаренных школьников необходимо обеспечивать обучением, соответствующим их возможностям и потребностям, с максимально раннего возраста и постоянно до окончания школы.

Учителя могут помогать учащимся развивать саморегуляцию с помощью специального обучения стратегиям, формирования и моделирования навыков в работе с классом. Учебные модели для развития саморегуляции учеников включают обучение постановке цели, использованию стратегии и самомониторинг. В этой модели учащиеся

учатся самостоятельно оценивать свой текущий уровень мастерства, анализировать учебную задачу, устанавливать собственные учебные цели, выбирать соответствующую стратегию изучения материала и контролировать выполнение своей работы.

При использовании этой модели с одаренными учащимися учителя должны уделять особое внимание первому шагу – оценке текущего уровня мастерства. Учителя, позволившие учащимся оценивать свое мастерство и устанавливать свои цели, могут быть удивлены тем, насколько хорошо некоторые одаренные сами оценивают свои предшествующие знания и уровень овладения предметом. Когда в классе используется не только формальная, но и неформальная предварительная оценка, для одаренных детей это выгодно по нескольким причинам: во-первых, они получают возможность продемонстрировать овладение содержанием и навыками прежде, чем их научат, и работать на соответствующем уровне сложности, что создает у них потребность использовать больше стратегий саморегуляции, чтобы достичь успеха; во-вторых, учащиеся учатся оценивать, что они знают и чего не знают, что помогает им развивать навыки самоконтроля. И, наконец, учащиеся более активно включаются в учебный процесс, поскольку они начинают видеть связь между деятельностью в классе и развитием умений.

Иначе говоря, использование программ для развития навыков саморегуляции у одаренных учащихся оказывается более успешным, когда они могут демонстрировать овладение предшествующим учебным материалом и практиковать развитие навыков саморегуляции в контексте изучения нового.

7.4. Психологическое консультирование

Психологическое консультирование фокусируется на выяснении и, по возможности, изменении личностной, семейной или обеих характеристик, которые вносят вклад в недостаточную успешность учащихся. Консультирование может проводиться индивидуально с ребенком, членами его семьи, группой детей и/или родителей, учителями.

В большинстве ситуаций консультирования *цель психолога состоит не в том, чтобы заставить неуспешного стать более успешным учащимся, а скорее помочь учащемуся решить, является ли успех желательной целью для него и, если так, помочь полностью изменить свои непродуктивные привычки и стиль познания.*

Психологи-консультанты, работающие с одаренными детьми и подростками, признают, что они имеют уникальные социальные и эмоциональные проблемы, связанные с их одаренностью. Наиболее обычная потребность в консультировании школьников – это помощь в борьбе со стрессорами, связанными с ростом одаренного ребенка в обществе, которое не всегда признает, понимает или приветствует одаренность. По данным опроса нескольких сотен родителей, педагогов и консультантов, самая большая потребность в консультировании по проблемам, связанным с одаренностью детей, – это отношения в семье, школе и со сверстниками, эмоциональная и социальная адаптация, управление стрессом (Moon, 2002; Reis, Moon, 2002).

Психологи-консультанты, специализирующиеся на работе с одаренной и талантливой молодежью, считают, что эти дети испытывают как внутренние стрессоры (например, внутреннюю диссинхронию или экзистенциальную депрессию), так и стрессоры окружения (например, несоответствующие условия обучения или враждебная к одаренности культура сверстников). Семьи одаренных детей также сталкиваются с уникальными проблемами, например, с чувством замешательства у родителей по поводу той роли, которую они должны играть, когда школа не отвечает потребностям их ребенка (Moon, 2002).

Стрессоры, связанные с одаренностью, и у детей, и у их семей могут быть смягчены с помощью методов управления напряжением и/или рекомендаций психологов, специально обученных психологии одаренных индивидов. Потребность в консультировании оказывается максимальной в ранней юности, когда многие одаренные учащиеся сталкиваются с конфликтами между достижением и аффилиацией (принятием), а также в моменты перехода от одного типа школьной программы к другому, особенно, когда новая школьная программа намного сложнее, чем прежняя.

По сообщениям из разных стран особенно сильную потребность в консультировании по поводу проблем одаренности имеют высокоодаренные дети, обучающиеся в общих классах; слабоуспевающие, в том числе дважды исключительные (с трудностями в учении) одаренные учащиеся; одаренные девочки; одаренные дети из семей с низким образовательным и экономическим уровнем, культурных или этнических меньшинств (Moon, 2002; Silverman, 1993; Whitmore, 1980).

Стратегии консультирования одаренной молодежи могут быть профилактическими или корректирующими (Baum, 1994; Delisle, Berger, 1990; Moon, 2002; Reis, Moon, 2002; Winebrenner, 2004).

Одна из наиболее общих *профилактических стратегий консультирования* состоит в разработке программ эмоционального развития, которые обычно разрабатываются на основе соответствующих пособий об эмоциональных потребностях одаренных учащихся и осуществляются учителями или школьными психологами. Некоторые программы для одаренных учащихся включают эмоциональные компоненты, предназначенные для помощи участникам в понимании и обсуждении проблем, связанных с их одаренностью в поддерживающей образовательной и дружеской (группе сверстников) среде.

Другая профилактическая стратегия, которая может быть осуществлена родителями, преподавателями или консультантами, — это чтение и обсуждение книг о самопомощи, в частности руководств по воспитанию одаренных детей.

Библиотерапия (чтение книг об одаренных людях) или кинотерапия (просмотр фильмов об одаренных индивидах) также могут служить в качестве различных видов самопомощи. Биографии известных людей, действительные и вымышленные истории могут помогать молодежи понимать свою одаренность, преодолевать трудности и проявлять упорство в развитии своих талантов. Через опосредованную идентификацию с главными персонажами читатели и зрители могут примерять новые роли и отношения, выражать чувства и безопасно исследовать альтернативные подходы к решению конфликтов.

Групповое консультирование также зарекомендовало себя как превосходная профилактическая стратегия, если есть специалист, обученный такому консультированию. Группы могут быть полезны и для учащихся, и для их родителей. Групповое консультирование с фокусом на одаренности можно организовывать на любом этапе школьного обучения, но особенно оно эффективно в средних классах, когда необходимо помочь учащимся справиться с конфликтами между достижением и аффилиацией и определиться с образовательными и профессиональными планами. Поскольку многие одаренные дети рано задумываются о будущей профессии, им могут быть полезны занятия по профориентации уже в начале средних классов. Групповое профконсультирование должно учитывать гендерные проблемы, особенно влияние социальных ожиданий и полоролевых стереотипов.

Рекомендуется обеспечить групповое консультирование во время перехода в программу более высокого уровня сложности. Например, при поступлении в гимназию после окончания начальной школы, начало V класса было бы превосходным временем группового консультирования детей и их родителей по профилактике проблем, возникающих в средних классах.

Групповое консультирование позволяет учащимся видеть, что другие дети испытывают проблемы, подобные их собственным. Однако некоторые учащиеся могут требовать внимания к своим уникальным проблемам и потребностям, что скорее будет видно в процессе консультации тет-а-тет.

Наконец, дифференцированные службы семейного консультирования рекомендуются в качестве стратегии профилактики социальных и эмоциональных проблем и содействия здоровому развитию одаренных детей. В разных странах создаются группы поддержки для родителей одаренных учащихся. Эти группы проводят беседы, направленные на уменьшение беспокойства родителей об одаренности их детей, например, об их семейной адаптации, способах взаимодействия семьи со школой.

Семейное консультирование включает диагностику характеристик одаренных детей, их способностей и мотивационно-личностных особенностей и рекомендации, каким образом семья может ответить на академические, социальные и эмоциональные потребности ребенка. Некоторые модели семейного консультирования включают также системную диагностику характеристик семьи. Но, к сожалению, эффективность различных подходов к консультированию семей одаренных детей систематически не исследовалась.

Корректирующие стратегии консультирования могут быть необходимы, когда профилактические стратегии недоступны или неэффективны. Одаренным детям, которые не успевают в школе, и в частности обладают двойной исключительностью, может быть полезно консультирование, сосредоточенное одновременно на индивиде и его окружении. Могут также потребоваться услуги профессиональных медицинских специалистов, когда одаренный ребенок имеет к тому же нарушения настроения, например, депрессию или тревожность, нарушения внимания, пищевые нарушения. С такими одаренными детьми и их семьями работают профессионалы, обученные и психологии одаренности, и психотерапии. Однако публикации об использовании

предложенных этими специалистами стратегий для одаренных детей очень редки и представляют собой описание уникальных случаев, что не позволяет применить их по отношению к другим детям и проверить опытным путем.

Поэтому остаются не выясненными вопросы о том, какое консультирование более эффективно в решении социальных и эмоциональных проблем одаренных детей: семейное, групповое или индивидуальное; какое направление консультирования и психотерапии лучше всего подходит для работы с одаренными детьми и подростками; какой вид семейной терапии наиболее эффективен для одаренных детей и их семей. Почти нет сравнительных исследований пригодности или эффективности разных направлений консультирования одаренных индивидов и их семей.

Кроме того, очень немногие программы обучения дипломированных специалистов уделяют внимание консультированию и психотерапии одаренных детей и их семей. В связи с этим не знакомые со спецификой этого контингента психологи-консультанты и психотерапевты могут считать патологическими нормальные для одаренных детей характеристики, например, адаптивный перфекционизм, высокую возбудимость, оригинальность и т.д.

Некоторые виды коррекции, направленные на борьбу с недостаточной успеваемостью одаренных учащихся соединяют консультативные и ориентированные на школу воздействия (Baum, 1994; Delisle, Berger, 1990; Moon, 2002; Winebrenner, 2004). Приведем в качестве примера три типа стратегий, эффективность которых подтверждена в практической работе с неуспешными одаренными учащимися.

1. *Поддерживающие стратегии* используют в классной работе исследовательские методы и проекты, которые позволяют учащимся чувствовать себя частью «семьи», а не «фабрики». Эти методы также включают обсуждение в классе всего, что волнует учащихся; планирование детьми (разумеется, в определенных границах, не нарушающих обязательные элементы) своей индивидуальной учебной программы в соответствии с их потребностями и интересами; разрешение учащимся не выполнять задания по тем предметам, в которых они уже показали высокую компетентность и т.д.

2. *Внутренние стратегии* основаны на идее, что Я-концепция учащихся тесно связаны с их желанием достичь академических успехов. Таким образом, класс, который обеспечивает положительное

отношение к успехам всех детей, скорее всего, будет поощрять их достижения. В таких классах учителя поощряют не только успехи, но и стремление к нему и предпринимаемые для этого попытки; оценивают ответы учащихся в соответствии с разработанными в классе правилами и обязанностями; позволяют ученикам самим оценивать свою собственную работу перед получением оценки от преподавателя.

3. *Коррекционные стратегии.* Учителя, которые эффективно помогают детям преодолевать их неуспешность, признают, что учащиеся не должны быть совершенными во всем, и что каждый ребенок имеет индивидуальное сочетание сильных и слабых сторон, социальных, эмоциональных и интеллектуальных потребностей. С помощью коррекционных стратегий учащимся предоставляется возможность превзойти других в тех областях, где они сильны и которые им интересны, и в то же время обеспечиваются возможности для преодоления дефицита в слабых областях. Такая коррекция может быть успешной только в «безопасном окружении», в котором ошибки рассматриваются как часть процесса учения каждого человека, включая учителя. Ключ к возможному успеху находится в готовности учителей и родителей к поощрению учащихся всякий раз, когда их исполнение (результаты) или отношение к работе изменяется (хотя бы немного) в положительную сторону.

Таким образом, можно считать доказанным, что одаренные дети и их семьи испытывают влияние уникальных психосоциальных стрессоров, связанных с одаренностью. И хотя большинство одаренной молодежи демонстрируют хорошую адаптацию к окружающей действительности, специалисты рекомендуют проводить профилактику стрессов, связанных с одаренностью, для всех одаренных детей, чтобы гарантировать их эмоциональное и социальное здоровье. Кроме того, остается необходимость поиска наиболее эффективных стратегий профилактического консультирования, индивидуальной и семейной психотерапии для работы с одаренными и талантливыми клиентами, имеющими серьезные проблемы, в частности школьную неуспешность. Поскольку факторы, влияющие на развитие этой неуспешности, крайне многочисленны и разнообразны, нет единого вида эффективной помощи для всех случаев. Скорее всего, необходимо разрабатывать целый континуум стратегий и методов для систематического решения проблемы в соответствии с индивидуальными потребностями каждого одаренного ребенка.

7.5. Роль семьи в развитии одаренного ребенка

Семья играет важнейшую роль в реализации потенциала одаренных детей и подростков, обеспечивая среди прочего выбор школы, возможности дополнительного и внешкольного обучения, оплату кружков и занятий, материалов и инструментов, а также затрачивая время на поиск программ, организацию занятий, поездки и практический контроль. Некоторые области одаренности, особенно такие, с которыми школа обычно не имеет дела, например, фигурное катание, гимнастика, музыка, требуют огромных вложений родительских ресурсов всех типов.

Но главное – это наличие у родителей ценностей, способствующих развитию одаренности и таланта, например, признание ими важности обнаружения и развития способностей, достижений на максимально возможном высоком уровне, независимого мышления и самовыражения, активного использования свободного времени для культурного и интеллектуального роста (Шумакова, 2004а; Olszewski-Kubilius, 2002; Smuthy, 2004). Каждая семья по-своему смотрит на окружающий мир и объясняет события или обстоятельства, и это в значительной степени влияет на детские ценности и отношения. Родители могут проявлять любовь к работе и учению, служить моделью независимого учения вне традиционных структур и условий, демонстрировать личностные качества, связанные с развитием творчества: отсутствие боязни риска, умение преодолевать задержки и неудачи, упорный и длительный труд для достижения цели и т.д.

Другая очень важная роль родителей – помощь своим одаренным и талантливым детям в строительстве социальных взаимосвязей, которые могут эмоционально поддерживать их способности и содействовать их развитию. Качество, размер и сила этих социальных сетей определяют, насколько они будут психологически и физически благоприятными для индивида. Социальный мир ребенка начинается с семьи. Но через какое-то время при достижении более высоких уровней развития одаренности и таланта этот мир раздвигается, чтобы включить учителей, тренеров, наставников и широкий круг ровесников. Участие в специальных видах деятельности, соревнованиях, внешкольных и летних программах может увеличивать и населять социальные сети сверстниками и единомышленниками, обеспечивающими эмоциональную поддержку для достижений в учебе и других

видах деятельности, а также поддержку устойчивости увлечения в кризисные периоды времени.

Хотя исследования в целом подтверждают положительную роль семьи в развитии таланта, они также показывают, что разные виды динамики семьи влекут за собой и разные последствия для детей. А именно динамика семьи сильно влияет на детскую мотивацию достижений или творчества, и различные паттерны установок, поведения и стилей воспитания в семье могут вызывать различные виды мотивации.

Обнаружено, что большинство творчески одаренных детей имеют семьи, которые больше ценят независимость, чем взаимозависимость членов семьи; не сосредоточены только на ребенке; имеют несколько напряженные семейные отношения (с «колебаниями»); имеют больше возможностей для выражения отрицательных эмоций и соревнования между членами семьи, что влечет за собой развитие мотивации *власти* и *доминирования* (Albert, 1980). В то же время высокоуспевающие в школе учащиеся в большинстве случаев выходят из семей, более спаянных и сильно сосредоточенных на ребенке, что ведет к сильной родительско-детской идентификации и, как следствие, к высоким уровням мотивации достижения.

Ретроспективные исследования детства выдающихся творческих деятелей часто описывают стрессы, травмы, конфликты в их семейном окружении. В то же время большинство людей с высоким IQ, высококомпетентных и хорошо адаптированных специалистов, хотя и не выдающихся, вышли из благополучных и счастливых семей с нормальными и умеренными уровнями стресса (Olszewski-Kubilius, 2002). Но эти наблюдения все же не позволяют однозначно решить вопрос: являются ли семейные стрессы и несчастное детство необходимыми компонентами процесса рождения творческой личности?

Многие исследователи считают условием развития высокого уровня одаренности и хорошего умственного здоровья сбалансированность поддержки и напряжения между членами семьи. Такие семьи обеспечивают для детей среду, являющуюся одновременно и интегрированной (члены семьи связаны и поддерживают друг друга), и дифференцированной (родители имеют высокие ожидания, что дети разовьют свои таланты до возможно высокого уровня, и поощряют их индивидуальность). Из таких семей выходят личности, которые мотивируются и регулируются самостоятельно. По мнению М. Чиксенмихайи и других авторов, чрезмерный акцент на одной из сред может

воспитывать или высокоталантливых и творческих, но плохо приспособленных людей (доминирует дифференцирование), или, наоборот, очень хорошо приспособленных, но не столь талантливых и творческих (доминирует интеграция) (Csikszentmihalyi, 1996).

Исследования говорят, что важным фактором семейного климата является степень, в которой он дает детям свободу развивать свою уникальную идентичность, право иметь и выражать собственные мысли. Такие семьи стимулируют раскрытие творческого потенциала и поощряют интеллектуальный риск. Условия, способствующие этому, сильно варьируют, но, как правило, они включают нечто, что приводит к уменьшению родительско-детской идентификации и уровня родительского контроля и создает некоторое «эмоциональное пространство» между родителями и ребенком. Обстоятельства, которые создают это «пространство», включают как несбалансированные родительские или другие семейные связи, так и более мягкие, обычные обстоятельства, например, родителей, интересы которых не ограничиваются целиком и полностью детьми, а включают собственные интересы, увлечения, карьеру (Olszewski-Kubilius, 2002). Дети в таких семьях становятся более независимыми, автономными, менее подверженными влиянию полоролевых стереотипов. Они отдаляются от межличностных отношений дома (в очень трудных обстоятельствах) и/или стремятся к временному уединению (в более мягких обстоятельствах), используя больше времени и возможности для развития богатого воображения и творческой активности (Simonton, 1996).

С другой стороны, в семьях, члены которых эмоционально очень близки, и родители чрезмерно включены в детские жизни, происходит сильная психологическая идентификация родителей и детей, и дети усваивают родительские ценности и ожидания в отношении достижений. Через этот процесс дети могут также приобретать очень сильную мотивацию достижения, причем не только в соответствии со своими приобретенными ценностями, но часто всего лишь для того, чтобы соответствовать высоким ожиданиям других, доставлять им удовольствие.

Важную роль в создании мотивации к высоким уровням достижений играют семейные стрессы (Csikszentmihalyi, 1996; Olszewski-Kubilius, 2002). Влияние стресса довольно трудно определить, он представляет собой высокоиндивидуализированное переживание: то, что является сильным стрессом или вызовом для одного человека, может

быть довольно умеренным для другого или проходить незамеченным для третьего. Есть предположение, что стресс может порождать мощную мотивацию к успеху, особенно тогда, когда индивиды могут стремиться к достижению, чтобы приобрести восхищение и привязанность других людей, компенсировать свои неудовлетворенные или нереализованные психологические потребности, преодолеть отверженность или доказать, что они чего-то стоят. Стрессовая ситуация может стать катализатором для потенциально талантливых индивидов, которые отвечают на свои неудовлетворенные потребности во внимании, любви и одобрении творческим самовыражением и/или внешним признанием своих творческих усилий.

Стрессовые условия в семье могут заставлять ребенка искать убежище в безопасных и контролируемых интеллектуальных действиях или использовать творческую деятельность как выход для эмоций. Они могут форсировать раннее психологическое созревание ребенка. Вызовы детства могут готовить детей к преодолению интеллектуально-напряженного и маргинального существования, которые характерны для высокотворческих людей. Некоторые индивиды могут превращать напряженные или трудные события детства в позитивные вызовы, мотивирующие их к «правильности неправильного», или решают более широкую социальную проблему с помощью своей взрослой работы и карьеры (Csikszentmihalyi, 1996).

Большинство семей испытывают все же умеренные уровни стресса и напряженности, более точно называемые вызовами, и оказывается, что они могут положительно влиять на детей, в зависимости от того, как они интерпретируются и поддерживаются семьей. При этом факторы семейного окружения взаимодействуют с другими факторами, например, с конституцией человека, которая может определять степень его уязвимости к стрессу, устойчивости и способности справиться с вызовами (Csikszentmihalyi, 1996; Olszewski-Kubilius, 2002).

Все приведенные выше наблюдения говорят об очень высокой сложности и разнонаправленности семейных влияний. Различные сочетания характеристик семьи могут повлечь за собой различные последствия для детей, создавая более или менее благоприятные условия для развития их одаренности. Развитию способностей, креативности и хорошего умственного и личностного здоровья содействуют такие стили воспитания, которые уменьшают родительско-детскую идентификацию, но не аффилиацию (присоединение), любовь и привязанность;

помогают ребенку находить собственную идентичность (а не приписывают ее); разрешают открытое выражение идей и независимых мыслей; обеспечивают всемерную поддержку, но не устраняют стимулирующие вызовы.

Родителям следует устанавливать и поддерживать обязанности детей, но при этом предоставлять им автономию, независимость, личное психологическое и эмоциональное пространство (Csikszentmihalyi, 1996; Olszewski-Kubilius, 2002; Smuthy, 2004). Они могут сильно вовлекаться в детские достижения, непосредственно и активно поддерживать их, но не чрезмерно погружаться в них эмоционально или психологически.

Родителям необходимо помогать детям становиться успешными, разрешая им переживать и преодолевать трудности. Они не должны ограждать или пытаться защитить детей от рискованной или трудной работы, но должны позволять им испытывать напряженность и стресс под действием стимулирующих идей и высоких ожиданий от их потенциала. Родители могут поддерживать развитие стратегий преодоления стресса, таких, как богатая внутренняя жизнь, фантазии, использование временного уединения для уменьшения внешнего давления и обновления, выражение эмоций с помощью творческой работы, активное использование досуга и других путей, которые помогают детям брать под контроль свои обстоятельства.

7.6. Помощь семье неуспешным одаренным детям

Родители и семья могут стать эффективными помощниками в развитии одаренного ребенка, имеющего трудности в учении, но для выполнения этой роли они должны знать и об одаренности, и о возможных причинах неуспешности дважды исключительных детей. Достичь этого нелегко даже в тех странах, где проблемы таких детей давно признаны и интенсивно изучаются, печатается много научных и популярных книг по этим проблемам.

В нашей стране, к сожалению, существует огромный дефицит серьезной психологической литературы, ориентированной на практику, при доминировании около- и даже псевдонаучных рекомендаций, в которых трудно разобраться родителям, педагогам и практическим психологам.

Как показывают исследования, проведенные в разных странах, в том числе и наш опыт работы в школах для детей с высокими познавательными способностями, одна из частых причин школьной неуспешности детей может скрываться в семейном климате, эмоциональных проблемах родителей и детей. Дети могут сердиться на родителей по разным поводам и выражать свой гнев и переживания многими способами. Так, они могут травмировать родителей, не успевая в школе и не позволяя им гордиться их достижениями.

Семейные конфликты имеют разные источники. Довольно обычной является ситуация, когда родитель считает, что поощряет своего одаренного ребенка, но при этом всегда хочет большего, чем этот ребенок достигает. С лучшими намерениями родитель дает понять, что сам ребенок не может самостоятельно думать или делать что-то достаточно хорошо, вследствие чего ребенок учится не доверять своему собственному суждению и/или начинает преднамеренно избегать тех видов деятельности, в которых от него ждут чего-то, по его мнению, недостижимого.

Когда же конфликт существует между родителями, и один родитель (чаще отец) проявляет строгость и взыскательность, а другой пытается это компенсировать, ребенок начинает стремиться к достижениям, чтобы угодить папе, но затем воспринимает слова мамы: «Нельзя так много работать!» Ребенок приходит в замешательство в попытках угодить обоим родителям.

Нередко у одаренного ребенка складываются отрицательные отношения с отцом, ощущающим угрозу от сына, превосходящего его в чем-то и более успешного в школе, чем когда-то был он, особенно если отец не успешен в своей профессии. Такое отношение отца может быть явным, проявляться в комментариях, разного рода шуточках, а иногда и в прямом унижении сына, а может быть и не вполне осознаваемым. Такое явное или скрытое соперничество негативно сказывается на формировании личности ребенка, снижает его самооценку, стремление к успеху и надежду на удачу. Преодолеть это влияние ребенку очень трудно, даже если его поддерживают другие члены семьи, иногда не удается избавиться от него и во взрослом возрасте.

Довольно часто семья имеет нереалистично завышенные, перфекционистские ожидания от одаренного ребенка, который начинает приравнивать собственную ценность к своим успехам в школе или в другой деятельности. Это может вести к росту боязни совершить

ошибку, полному отказу от риска (выполнения заданий, в которых успех не гарантирован) и эмоциональным срывам даже при незначительных неудачах. В таких ситуациях дети скорее предпочтут не заканчивать или не сдавать свою работу учителю, чем получить отметку, не соответствующую, по их мнению, ожиданиям родителей.

Некоторые родители «давят» на детей, пытаясь через них вновь прожить свою собственную жизнь, но уже без допущенных ранее ошибок, и/или вынудить их к чрезмерно быстрому продвижению и высоким достижениям, часто делая детей тревожными и несчастными. Такие родители не принимают мысли, что их дети – другие люди, что они должны прожить свое детство и свою жизнь. Единственно, чем может защититься ребенок – это намеренно терпеть неудачи в школе. Такой порочный круг может быть разорван только тогда, когда родители научатся понимать, что происходит.

Образец для подражания (ролевая модель), который демонстрируют некоторые родители, может служить примером и стимулом в развитии одаренного ребенка, но может быть и неприемлемым для него, вызывая постоянное беспокойство и снижение самоуважения в тех случаях, когда этот пример навязывается или не соответствует его индивидуальности. В последнем случае дети стараются не быть похожими на родителей и нередко выбирают себе профессию, позволяющую им сохранить свое Я и избежать повторения жизни родителей и/или сравнения с ними.

Любая из указанных проблем может вести к снижению самооценки ребенка, его самоуважения, доверия себе и своим возможностям достичь поставленных целей. Главное, что могут сделать родители, чтобы помочь своему дважды исключительному ребенку, – это улучшить понимание его потребностей, тогда им будет легче принять существующие в нем противоречия. Например, многие из этих детей способны тратить часы на сложный проект, начатый по собственному желанию, но оказываются неспособными завершить простое школьное домашнее задание. Родители часто расстраиваются и сердятся из-за этих парадоксов, причины которых очень сложны, и их нельзя объяснить просто ленью или непослушанием.

Зарубежные психологи – специалисты в области учебных проблем одаренных детей публикуют множество рекомендаций для родителей (Neuman, 2005; Silverman, 1993; Smuthy, 2004; Rimm, 1986). Приведем некоторые наиболее частые из этих рекомендаций.

Следующие *вопросы* могут помочь родителям найти причину семейных проблем, сбалансировать отношения в семье и найти эффективный подход к преодолению трудностей:

– Создаю ли я у своего ребенка впечатление, что я хочу его/ее успехов для своего удовольствия?

– Не уделяю ли слишком много внимания достижениям ребенка вместо заботы о нем (ней)?

– Действительно ли я ужасно реагирую, если мой ребенок неуспешен или не интересуется вещами, которыми я хочу, чтобы он (она) интересовался?

– Не подрываю ли я доверие моего ребенка, вызывая у него (нее) чувство вины, когда он (она) становится старше и более независимым?

– Как я реагирую, когда мой ребенок сердится?

– Использую ли я сарказм и не подчеркиваю ли я те виды деятельности, в которых он (она) не может быть достаточно успешным?

– Являюсь ли я сам (сама) соответствующим образцом для подражания?

Справиться с проблемами дважды исключительных детей можно терпеливым и ежедневным трудом, в котором, по мнению специалистов, необходимо соблюдать следующие *правила*:

- Принять ребенка таким, каков он есть, признать не только его слабости, но и сильные стороны.

- Хвалить ребенка за достигнутые успехи, даже если они не очень заметные.

- Обеспечивать обогащающую среду, соответствующую интересам ребенка (музеи, поездки, материалы, обсуждения, книги).

- Вовлекать ребенка в принятие решений о нем или его жизни, например, о его школьных и внешкольных занятиях, о решении сменить школу или образовательную программу.

- Не сравнивать ребенка с другими – это никому не приносит пользы, но может причинить много вреда.

- Разговаривать честно с ребенком о том, что значит быть одаренным и иметь трудности в учении.

Специалисты по дважды исключительным детям дают родителям следующие *советы*, помогающие развитию у ребенка уверенности в своих силах и независимости:

- Позвольте ребенку принимать реальные решения и жить с их последствиями. Вы можете руководить, но позвольте ребенку принять заключительное решение. Позвольте вашему ребенку решать, как тратить свои карманные деньги, выбирать собственный завтрак или решать, что надеть. Ребенок может делать ошибки, но так люди учатся. Поощряйте ребенка видеть в себе уникальную личность, которая имеет ценность для семьи и общества.

- Никогда не отнимайте то, что ребенок любит и в чем преуспевает (если это не вредно и не антисоциально). Это может быть фортепьяно, спорт, игра или другая деятельность в свободное время. Говорить, что ребенок не сможет делать это до тех пор, пока не улучшит отметки в школе, — неправильно: появляющееся чувство лишения и фрустрации будет вести даже к уменьшению достижений.

- Высказывание «У тебя есть способности, почему ты их не используешь?», — укрепляет чувство несоответствия. Не читайте нотаций, не ворчите на ребенка. Объяснение всегда предпочтительнее.

- Не принуждайте ребенка к выполнению чего-то лишь потому, что вы считаете это хорошей идеей. Постарайтесь убедить его в этом.

- Не ставьте ограничения времени для выполнения работы любой ценой и не создавайте у детей чувства, что вы из-за него мучаетесь. Это укрепляет мысли о неудачах не только в школе, но и дома. Проявляйте ваш интерес и энтузиазм более естественно.

- Не проверяйте постоянно прогресс ребенка. Это подразумевает, что ребенок безответственен и не контролирует свою жизнь, т.е. демонстрирует разрушительный недостаток доверия.

- Учитесь доверять суждению ребенка.

- Используйте высказывания, которые ясно показывают, что чувства ребенка важны для вас и вы цените его (ее) мнение. Объясните, что можно чувствовать гнев, но это должно выражаться приемлемыми способами. Ваши отношения с ребенком должны быть основаны на взаимном уважении.

- Неуспевающему ребенку часто помогает указание достижимых для него целей. Расположите эти цели в порядке приоритетов, но будьте гибкими. Руководите, но не давите.

- Отрицательному давлению группы сверстников можно противодействовать мягкими убедительными аргументами, которые указывают на преимущества, которые во взрослом возрасте дает хорошая

работа и успех: независимость, чувство собственного достоинства, финансовые и социальные преимущества.

- Излишний акцент на достижениях или результатах, а не на усилиях ребенка, его увлеченности и желании учиться тому, что интересно, — обычная ошибка родителей. Различие между давлением и поддержкой тонкое, но очень важное. Давление на ребенка подчеркивает результаты его работы, такие, как победа, завоевание награды и получение пятерок, за что ребенка сильно похвалят. Поддержка подчеркивает затраченные усилия, процесс выполнения, шаги, предпринятые для достижения цели и совершенствования, и оставляет признание и оценку самому ребенку. Неуспешные одаренные учащиеся сильно нуждаются в поддержке, но склонны отклонять незаслуженную похвалу как искусственную или неискреннюю. Родителям следует быть внимательными и сообщать детям, когда они гордятся их усилиями.

- Обескураживающие комментарии — «Если ты такой одаренный, то почему получил тройку?» или «Мы все для тебя делаем, почему ты такой неумеха?», — никогда не бывают плодотворными. Постоянное соревнование с другими может также вести к неуспешности, особенно когда ребенок постоянно чувствует себя или победителем, или проигравшим. Не следует сравнивать детей с другими, лучше показать им, как надо вести себя на соревновании и как справиться с неудачей.

- Обучение учебным навыкам и управлению временем, а также специальные репетиторы могут быть неэффективными для учащихся, отстающих в учебе длительное время. Это будет работать только тогда, когда ребенок сам очень стремится к этому, а репетитор может его увлечь и учесть его интересы и стиль учения. Предназначенные для широкой аудитории курсы выработки учебных навыков или репетиторы, не понимающие одаренного учащегося, могут причинить больше вреда, чем пользы.

- Хронические проблемы отсутствия достижений не могут быть решены быстро — через неделю, месяц или даже год. Это требует времени, терпения и сотрудничества ребенка, семьи, педагогов. Каждый из них будет часто сердиться, расстраиваться, но нужно упорно продолжать этим заниматься.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в мире существует уже более сотни концепций одаренности, опирающихся на разные теоретические основания, результаты экспериментов и практического опыта. Такое многообразие концепций отражает сложность природы одаренности, невозможность выработки общих эталонов и стратегий развития всех ее видов, уровней, проявлений. Однако при всем различии точек зрения на условия, как внутренние, так и внешние, определяющие реализацию потенциала одаренных детей, большинство современных психологических концепций объединяют понимание одаренности как целостного, многопланового и развивающегося качества личности.

В определение одаренных детей часто входит положение о необходимости обеспечения для них специальных условий обучения, поскольку их высокие познавательные возможности и потребности часто не находят ответа в традиционной школе, ориентированной главным образом на возраст. Вместе с тем до сих пор весьма дискуссионными остаются вопросы о том, каковы особенности одаренных детей, по сравнению с их сверстниками, и какие условия воспитания и обучения являются наиболее благоприятными для развития разных видов и уровней одаренности, в том числе общей умственной одаренности в школьном возрасте. В нашей стране в последние двадцать лет все больше внимания уделяется как научным исследованиям этих вопросов, так и практическим мерам содействия развитию одаренных детей.

Однако в большинстве случаев дело ограничивается выявлением и награждением наиболее успешных в учебе детей, победителей всевозможных конкурсов, марафонов, олимпиад, что само по себе, безусловно, необходимо, особенно если награды побуждают этих детей к дальнейшему прогрессу, учению, творчеству, решению новых

и более трудных задач. При этом значительно более многочисленная категория детей, высокий потенциал развития которых по разным причинам еще не реализован в высоких достижениях, остается вне сферы внимания педагогов и психологов. В то же время за рубежом непрерывные исследования этой темы насчитывают уже более семи десятилетий, а в последние 30 лет проблема школьной неуспешности учащихся с высокими способностями считается одной из самых актуальных.

Причины этой неуспешности весьма разнообразны и могут происходить из дисфункциональных отношений в семье, мотивационных проблем, недостатка социальных навыков, отвержения ровесниками, нарушений познавательных процессов, которые слишком долго остаются нераспознанными. Для большинства учащихся с высоким потенциалом значительным добавлением к ситуации, если не первопричиной, является ежедневное столкновение с давно освоенными материалами и навыками, медленный темп продвижения, низкий уровень объяснений и несоответствующее их интересам содержание.

В данной книге мы смогли затронуть лишь некоторые аспекты проблемы нереализованной одаренности, связанные с академической неуспеваемостью детей с высоким уровнем умственного развития. Разумеется, описанные в книге примеры не должны внушать мысль, что существуют только такие характеристики неуспешных одаренных школьников и подходы к их выявлению и помощи в преодолении учебных трудностей. Никакие отдельные методы и стратегии не будут работать со всеми слабоуспевающими одаренными. Эти дети так же отличаются друг от друга, как и от своих высокоуспешных одаренных сверстников. Кроме того, различные личностные факторы (которые обсуждались и не обсуждались в книге) взаимодействуют друг с другом, и влияние этого взаимодействия на достижение успеха пока еще довольно мало исследовано. Поэтому представленные в книге рекомендации следует воспринимать с осторожностью, помня о необходимости индивидуализации всех воздействий как главном принципе работы с неуспешными одаренными детьми.

Большинство существующих в нашей стране программ и методов обучения одаренных и высокомотивированных учащихся не в состоянии (а часто и не стремятся к этому) включать умственно одаренных учащихся с трудностями в учении. Чтобы улучшить

условия образовательной среды для этой категории, следует уйти от использования жестких определений и нормативов для отбора детей для обучения по специальным программам повышенной сложности. Необходимы более широкие определения одаренности и трудностей в учении, которые могли бы учесть двойную исключительность учащихся, а выбор программ должен быть более гибким, чтобы ответить на индивидуальные потребности этих потенциально одаренных детей.

В действительности сложный характер человеческих способностей указывает на то, что всем учащимся нужны индивидуализированные программы обучения, опирающиеся на их сильные стороны и корректирующие их слабости. Но это особенно важно для одаренных учащихся с трудностями в учении, у которых профили познавательных способностей значительно более разнообразны, чем у других учащихся. Также жизненно необходима психолого-педагогическая и семейная поддержка уникальных социальных и эмоциональных потребностей неуспешных одаренных учащихся.

Обучение таких детей должно ориентироваться на высокий уровень абстрактного и проблемного мышления, творческой активности, обеспечивать индивидуальную скорость продвижения как в областях, связанных с одаренностью, так и в проблемных областях, включать стимулирующую активность повышенного уровня, активное исследование, экспериментирование и дискуссии, в полной мере учитывать интересы и увлечения детей. Необходимо поддерживать уверенность детей в успехе, помогать улучшению их Я-концепции, создавать условия, в которых они могут использовать свои преимущества и предпочитаемые способы учения (познания), использовать свою интеллектуальную силу, чтобы развить стратегии преодоления проблем.

Литература

Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 111–131.

Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. — М.: ИЦ «Академия», 2002. — 160 с.

Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и способности. — Л.: ЛГУ, 1962. — С. 15–36.

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1980.

Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2-х кн. — М.: Педагогика, 1982.

Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5, № 3. — С. 46–55.

Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности. — М.: Молодая гвардия, 1998. — 278 с.

Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.

Блонский П.П. Психология младшего школьника. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. — 575 с.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: ИЦ «Академия», 2002. — 320 с.

Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 212 с.

Борисова Е.М., Логинова Г.П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6–8-х классов: Пособие для учителей и школьных психологов. Обнинск: Принтер, 1993. — 40 с.

Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2002. — 352 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. — М.: Педагогика, 1983–1985.

Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. — М.: Мысль, 1996. — 272 с.

Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. — Дубна: Феникс+, 2005. — 512 с.

Гордеева Т.О. Психология мотивация достижения. — М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2006. — 336 с.

Динерштейн И.В. Полорольевые стереотипы и развитие способностей // Одаренный ребенок. — 2002. — № 3. — С. 51–62.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 368 с.

Занков Л.В. Дидактика и жизнь. — М.: Просвещение, 1968. — 164 с.

Захарова А.В. Генезис самооценки. — Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1998. — 135 с.

Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. — М.: Наука, 1995. — 382 с.

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. — М.: Педагогика, 1987. — 176 с.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: Наука, 1980. — 255 с.

Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. — 330 с.

Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 124 с.

Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.

Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.

Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 720 с.

Матье М. Моя судьба. — М.: Искусство, 1991.

Мелик-Пашаев А.А. О явном и тайном в детской художественной одаренности // Начальная школа: плюс — минус. 2000. — № 3. — С. 18–22.

Одаренные дети / под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. — 376 с.

Орлов А.Б. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной психологии // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11, № 6. — С. 16–27.

- Платонов К.К.* Проблема способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
- Попова Л.В.* Психология одаренности. Дифференциация работы с одаренными. Одаренные школьники: особенности развития и содействие самореализации. Выпуск 4. — М.: МИОО, 2006. — 120 с.
- Психологическая диагностика: уч. пособие / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 368 с.
- Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. — М.: Педагогика, 1971.
- Психология одаренных детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
- Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др. — 2-е изд. — М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. — 95 с.
- Рензулли Дж., Рис С.М.* Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. — М., 1997. — С. 214–242.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1989.
- Славина Л.С.* Трудные дети: избранные психологические труды. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. — 432 с.
- Стернберг Р.Д.* Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. — 1996. — № 6. — С. 54–61.
- Сухомлинский В.А.* Избранные произведения: в 5-ти т. Т. 5. — Киев: Радянська школа. 1960.
- Теплов Б.М.* Избранные труды: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1985.
- Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990.
- Ушинский К.Д.* Собрание сочинений: в 11-ти т. Т. 9. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Фримен Дж.* Ваш умный ребенок. — М.: Семья и школа, 1996. — 192 с.
- Фримен Дж.* Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований // Иностранная психология. — 1999. — № 11. — С. 10–18.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. 2-е изд. — СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с.
- Хеллер К.А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. — М., 1997. — С. 243–264.
- Хеллер К.А., Зиглер А.* Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация

улучшить результаты одаренных школьников // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 30–40.

Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120–127.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта: уч. пособие. – Киев: УМК ВО, 1990.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.

Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо; МПСИ, 2006. – 368 с.

Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 336 с.

Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 119–127.

Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 368 с.

Щебланова Е.И. Проблема гендерных различий в психологии одаренности // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2008. – № 1 (в печати).

Щебланова Е.И., Задорина Е.Н. Гендерные различия умственного и мотивационно-личностного развития одаренных учащихся III–IX классов // Психология и школа. – 2006. – № 1. – С. 106–118.

Экземплярский В. М. Проблема школ для одаренных. – М.; Л.: Московское акционерное изд-во, 1927. – 98 с.

Эльконин Д.Б. Проблемы психодиагностики // Избранные психологические труды. – М., 1989. – С. 281–305.

Юнг К. Воспоминания, размышления, сновидения. – Киев: AirLand, 1994.

Юнг К.Г. Феномен одаренности // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: ЧеРо; МПСИ, 2006. – С. 41–54.

Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. – 136 с.

Юркевич В. С. Познавательная потребность и становление способностей у одаренных детей // Московская психологическая школа: История и

современность: в 3-х т. Т. 1. Кн. 2. / под ред. В.В. Рубцова. – М.: ПИ РАО: МГППУ, 2004. – С. 149–156.

Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

Ясюкова Л. А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2). – С. 112–116.

Able underachievers / Ed. by D. Montgomery. London; Philadelphia: Whurr Publishers, 2004. – 230 p.

Albert R. S. Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences // Gifted Child Quarterly. – 1980. – Vol. 24, N 1. – P. 87–95.

Arnold K.D. The Illinois valedictorian project: early adult careers of academically talented male high school students // Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent / Ed. by R.F. Subotnik, K.D. Arnold. Norwood, 1994. – P. 24–51.

Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change // Psychological review. – 1997. – Vol. 84. – P. 191–215.

Baum S. Meeting the needs of gifted learning disabled students // The Journal of secondary gifted education. – 1994. – Vol. 5, N 1. – P. 6–16.

Beckley D. Gifted and learning disabled: twice exceptional students // The ERIC clearinghouse on disabilities and gifted education. ERIC EC digest. 1998.

Benbow C.P., Lubinski D. Psychological profiles of the mathematically talented: some sex differences and evidence supporting their biological basis // The origin and development of high ability / Ed. by G.R. Bock, K. Ackrill. Chichester. 1993. – P. 44–66.

Brody L.E. The study of exceptional talent // High ability studies. The journal of the European Council for High Ability. – 2005. – N 1. – P. 87–96.

Brody L. E., Mills C. J. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues // Journal of learning disabilities. – 1997. – Vol. 30, N 3. – P. 282–296.

Brody L.E., Mills C.J. Talent search: what have we learned // High ability studies. The journal of the European Council for High Ability. – 2005. – N 1. – P. 97–111.

Butler-Por N. Gifted children: who is at risk for underachievement and why? // Nurturing talent, individual needs and socialability / The 4th conference of ECHA. Assen: Van Gorcum, 1995. – P. 252–261.

Callahan C. M., Cunningham C. M., Plucker J. A. Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women // Roeper Review. – 1994. – N 17. – P. 99–105.

Clark B. Growing up gifted. – New York: Macmillan, 1992. – 674 p.

Clark B. Cross-cultural identification survey results // Communicator. California association for the gifted. – 2000. – Vol. 31, N 2. – P. 30–31.

Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. – N. Y.: HerperPerennial, 1996. – 456 p.

Delisle J. R., Berger S. L. Underachieving gifted children // The ERIC clearinghouse on disabilities and gifted education. Eric EC Digest #E478, 1990.

Definitions of giftedness // Communicator. California association for the gifted. – 2000. – Vol. 31, N 2. – P. 16–17.

Dweck C.S. Self theories: their role in motivation, personality and development. Philadelphia, PA: Taylor and Francis. 1999.

Feldman D. H. The theory of co-incidence: how giftedness develops in extreme and less extreme cases // Talent for future / Ed. by F.J. Mönks, W.A.M. Peters. – Assen, 1992. P. 10–22.

Fennema E. Teachers' beliefs and gender differences in mathematics // Mathematics and gender / Ed. by E. Fennema, G. Leder. – N. Y.: Teachers College Press. – P. 1–9.

Ford M. Students' perceptions of affective issues impacting the social emotional development and school performance of gifted/talented youngsters // Roeper Review. – 1989. – Vol. 11. – P. 131–134.

Freeman J. Gifted children growing up. – London: Cassell, 1991.

Freeman J. Cultural influences on gifted gender achievement // High ability studies. The journal of the European Council for High Ability. – 2004. – N 1. – P. 7–23.

Gagné F. Transforming gift into talents: The DMGT as a developmental theory // High ability studies. The journal of the European Council for High Ability. – 2004. – Vol. 15. N 2. – P. 119–147.

Gilligan C. In different voice: psychological theory and women's development. – 2nd ed. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

Gross M. U. M. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 19–29.

Guilford J.P. The nature of human intelligence. – N. Y.: McGraw-Hill, 1967.

Gyarmathy E. Holistic learners: identifying gifted children with learning abilities – an experimental perspective // Able underachievers / Ed. by D. Montgomery. – London, Philadelphia: Whurr Publishers, 2004. – P. 76–85.

Hebert T. P. Gifted males // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 137–144.

Hedges L.V., Nowell A. Sex differences in mental test scores, variability and numbers of high-scoring individuals // Science. – 1995. – Vol. 269. – P. 41–45.

Hishinuma E.S. Assets school: Serving the needs of the gifted. Learning disabled // Gifted child today. – 1991. – Vol. 14, N 5. – P. 36–38.

Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter / Ed. by K. A. Heller. – Göttingen: Hogrefe, 2. Auflage. 2001. – 509 p.

Hollingsworth L.S. Children above 180 IQ Stanford-Binet: origin and development. – Yonkers-on-Hudson, N. Y.: World Book, 1942.

Khatena J. Enhancing of gifted children: a guide for parents and teachers. – Cresskill: Mampton Press, 2000.

Kanevski L. Learning potentials of gifted students // Roeper review. – 1995. – Vol. 17, N 3. – P. 157–163.

Kaplan S. The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted // Systems and models for developing programs for the gifted and talented / Ed. by J. Renzulli. – Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986. – P. 182–193.

Kaufmann F.A., Castellanos F.X. Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students // International handbook of giftedness and talent / Ed. by K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik. 2nd ed. – Amsterdam: Elsevier, 2000. – P. 621–632.

Keiley M.K. Affect regulation and the gifted // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 41–50.

Lee-Corbin H., Evans R. Factors influencing success or underachievement of able child // Maximizing potential: lengthening and strengthening our stride. Proceedings of the 11th World conference of gifted and talented children. – Hong Kong, 1997. – P. 376–382.

Lupart J.L. The hidden gifted: current state of knowledge and future research directions // Talent for the future / Ed. by F.J. Monks, W. A.M. Peters. – Assen, 1992. – P. 177–190.

Lupart J.L., Cannon E., Telfer J.A. Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations // High ability studies. – 2004. – N 1. – P. 25–42.

Marland S. P. Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. – Washington, DC: U.S. Government printing office, 1972.

Mönks F.J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // Talent for the future / Ed. by F.J. Mönks, W.A.M. Peters. – Assen, 1992. – P. 191–202.

Montgomery D. Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality. — London: David Fulton Publishers, 2003. — 211 p.

Moon S.M. Gifted children with attention-deficit / hyperactivity disorder // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 193–201.

Neihart M., Olenchak F.R. Creatively gifted children // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 165–175.

Neisser U. (chair), Boodoo G., Bouchard T.S., Boykin A.W., Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Sternberg R.J., Urbina S. Intelligence: knowns and unknowns // American psychologist. — 1996. — Vol. 51, N 2. — P. 77–101.

Neumann L. No one said it was easy. Challenges of parenting twice-exceptional children // Gifted education communicator. A journal for educators and parents. California association for the gifted. — 2005. — Vol. 36, N 3-4. — P. 41–43.

O'Connor K.J. The application of Dabrowski's theory to the gifted // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 51–60.

Olszewski-Kubilius P. Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 205–212.

Piechowski M. M. Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence // Handbook of gifted education / Ed. by N. Colangelo, G A. Davis. — 2nd ed. — Boston: Allyn and Bacon, 1997. — P. 366–381.

Reis S. M. Gifted females in elementary and secondary school // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Edited by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 125–135.

Reis S.M., McCoach D.B. Underachievement in gifted students // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 81–91.

Reis S.M., Moon S.M. Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented students // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — P. 251–266.

Rimm S. Underachievement syndrome: cause and cures. — Watertown, WI: Apple Publishing, 1986. — 313 p.

Rimm S. Peer pressures and social acceptance of gifted students // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 13–18.

Robinson N. M. Individual differences in gifted students' attributions for academic performances // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 61–69.

Rothenberg A. Creativity and the homospatial process: experimental study // Psychiatric clinics of North America. – 1988. – N 11. – P. 443–460.

Schuler P. Perfectionism in gifted children and adolescents // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 71–79.

Siegle D., McCoach D. B. Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 237–249.

Silverman L.K. Counseling the gifted and talented. – Denver: Love publishing company, 1993.

Silverman L. K. Perfectionism // Maximizing potential: lengthening and strengthening our stride: Proceedings of the 11th World conference of gifted and talented children. – Hong Kong, 1997. – P. 417–423.

Silverman L. K. Asynchronous development // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 31–37.

Simonton D.K. Greatness: who makes history and why. – N. Y.: The Guilford press, 1996.

Smuthy J. F. Parents of disadvantaged gifted children: what do they need? // Journal of Illinois association for gifted children (IAGC). 2004. – P. 62–64.

Stanley J.C. A quiet revolution: finding boys and girls who reason exceptionally well mathematically and / or verbally and helping them get the supplemental educational opportunities they need // High ability study. 2005. N 1. P. 5–14.

Sternberg R. J. The concept of “giftedness”: a pentagonal implicit theory // The origin and development of high ability / Ed. by G. R. Bock, K. Ackrill. – Chichester: John Wiley and sons, 1993. – P. 5–21.

Tannenbaum A. J. Gifted children: psychological and educational perspectives. – N. Y.: Macmillan, 1983.

Terman L. M. (1931). The gifted child // A handbook of child psychology / Ed. by C. Murchison. – Worcester, MA: Clark University Press, 1931. – P. 568-584.

Terrasier J.-Ch. Dysynchrony: uneven development // The psychology of gifted children / Ed. by J. Freeman. — Chichester: John Wiley & Sons, 1985. — P. 265–274.

The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. — Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. — 295 p.

Tolan S.S. Giftedness As Asynchronous Development // The ERIC clearing-house on disabilities and gifted education. Eric EC Digest #E476, 1990.

Torrance E.P. The search for satorie and creativity. — N. Y.: The creative education foundation, Inc., 1979. — 220 p.

Van Tassel-Baska J. Excellence in educating the gifted. — Denver: Love publishing company, 1998.

Webb J.T. Nurturing social-emotional development of gifted children // International handbook of research and development of giftedness and talent / Ed. by K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow. — Oxford: Pergamon, 1993. — P. 525–538.

Webb J.T., Latimer D. ADHD and children who are gifted // Exceptional children. — 1993. — Vol. 60. — P. 183–184.

Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion // Psychological review. — 1985. — Vol. 9, N 4. — P. 548–573.

West T.G. In the mind's eye: visual thinkers; gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity. — Amherst, N. Y.: Prometheus Books, 1997. — 397 p.

Whitmore J.R. Giftedness, conflict and underachievement. — Boston: Allyn and Bacon, 1980.

Winebrenner S. Teaching strategies for twice-exceptional students // Journal of Illinois association for gifted children (IAGC). — 2004. — P. 35–39.

Ziegler A., Heller K.A., Broome P. Motivational preconditions for girls gifted and highly gifted in physics // High ability studies. The journal of the European Council for High Ability. — 1996. — Vol. 7, N 2. — P. 129–143.

Словарь использованных терминов

Акселерация — здесь: подход к обучению одаренных детей, в котором главную роль играет опережение общеобразовательной программы по срокам и темпам обучения: например, прохождение трехлетнего курса школьного обучения за два года или изучение университетского курса по какому-либо предмету в школе.

Андрогиния — сочетание развития маскулинности (мужских качеств) и фемининности (женских качеств), при котором обе характеристики одновременно имеют достаточно высокий уровень развития.

Асинхронность, асинхрония — разновременность, гетерохронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций.

Атрибуция каузальная — объяснение человеком своего поведения и поведения других людей, приписывание причины действий внутренним диспозициям человека (устойчивым чертам, мотивам, установкам) или внешним ситуациям (трудности задачи, помощи, помехам).

Аффилиация (присоединение) — социальный мотив, побуждение к взаимодействию с другими людьми на основе взаимопривлекательных, взаимообогащающих, приносящих удовлетворение, дружеских отношений и привязанностей.

Вербальный — имеющий отношение к различным формам речевой (словесной) информации и процессам оперирования этой информацией.

Взаимодействие — эффект взаимного влияния факторов друг на друга (например, познавательных и эмоциональных).

Визуальный — имеющий отношение к мысленному представлению информации в виде пространственных образов той или иной формы обобщенности и процессам оперирования этой информацией.

Выученная, приобретенная беспомощность – безнадежность и покорность, приобретаемые в случае, если человек или животное не чувствует возможности контролировать повторяющиеся неприятные события.

Гендер – в психологии социально-биологическая характеристика, с помощью которой дается определение понятиям «мужчина» и «женщина».

Гендерные роли, полоролевые стереотипы – существующие в данной культуре модели образцов поведения (норм) для мужчин и женщин.

Генетический фактор – влияние на развитие ребенка процессов в организме, обусловленных унаследованным от родителей набором генов.

Гетерохронность, гетерохрония – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций.

Дивергентное мышление – вид мышления, который предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов. В ряде теорий этот вид мышления признается одним из главных компонентов творчества.

Дивергентные способности – способности к дивергентному мышлению.

Диграфия – серьезные трудности в ручном письме, например, ребенок не может добиться, чтобы почерк был разборчивым или чтобы скорость письма соответствовала средней для возраста.

Дискалькулия – серьезные трудности в понимании и использовании символов или функций, необходимых для успеха в математике.

Дислексия – серьезные трудности в понимании и использовании одной или нескольких областей письменной речи. В зарубежных публикациях этот термин часто используют для обозначения любых нарушений речи: слушания, говорения, чтения, письма, спеллинга.

Дисномия – заметные затруднения при вспоминании имен и названий, необходимых для устной и письменной речи.

Диспраксия – серьезные трудности в выполнении рисунков, письма, застегивания пуговиц и других задач, требующих тонких двигательных навыков, или в последовательности необходимых движений.

Дистресс – разрушительный, деструктивный стресс.

Драйв – сильный стимул, побуждающий к действию.

Зона ближайшего развития (ЗБР) – область еще несозревших, но созревающих психических процессов. ЗБР определяет перспективу развития ребенка.

Идентификация — здесь:

1. Сопоставление, сличение одного объекта с другим, отнесение к какому-либо классу или группе (например, к одаренным детям).
2. Механизм познания путем эмоционально-когнитивного отождествления себя с чем-то или кем-то.

Идентичность — здесь: устойчивый образ Я, сознание в себе определенных личностных качеств, индивидуально-типологических особенностей, черт характера, способов поведения, которые признаются своими, достоверными.

Интеллект — здесь: обобщенная и относительно устойчивая система умственных способностей человека.

Интеллектуализация — механизм психологической защиты, действие которого выражается в том, что человек знает о наличии у него определенных импульсов (например, гнев на отца), но сами эти (агрессивные) импульсы вытесняются.

Интеллектуальные чувства, эмоции — переживания, связанные с процессом познания: удивление, любознательность, радость открытия и т.п.

Когнитивные, познавательные процессы и способности — психические процессы и способности, связанные с восприятием и переработкой информации (ощущение, восприятие, представления, память, воображение, мышление, речь).

Когнитивные стили — относительно устойчивые индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении.

Конвергентное мышление — вид мышления, который предполагает, что существует лишь одно правильное решение проблемы.

Конвергентные способности — способности к конвергентному мышлению.

Консультирование (психологическое) — деятельность психолога по оказанию помощи человеку в проблемных ситуациях, специальная организация процесса общения, помогающая актуализации личностных резервов и ресурсов и обеспечивающая успешный поиск возможностей самостоятельного принятия ответственного решения проблемы консультируемым человеком.

Конформность — тенденция человека согласовывать свои взгляды и поведение с взглядами и поведением других людей.

Коррекция (психологическая) — деятельность, направленная на оптимизацию отдельных психологических функций, обеспечивающих поведение и обучение (концентрация внимания, объем памяти и т.д.).

- Корреляция** — связь между переменными (показателями, факторами и т.д.).
- Корреляционное исследование** — изучение естественно возникающих связей между переменными, показателями, факторами и т.д.
- Локус контроля** — степень, в которой люди воспринимают свою жизнь как контролируруемую «изнутри» посредством собственных усилий и действий или контролируемую «извне» случаем или внешними силами.
- Лонгитюдное исследование** — длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее проследить возрастную и индивидуальную изменчивость различных характеристик человека в разные фазы его жизненного цикла.
- Метакогнитивное учение** — направление в обучении, подчеркивающее осознание когнитивных процессов, которые облегчают собственное учение и их приложение к академическим и рабочим заданиям. Типичные метакогнитивные техники включают систематические репетиции ступеней и сознательный выбор стратегий для выполнения задачи.
- Мотив** — сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием); внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением какой-либо потребности.
- Мотив достижения** — устойчиво проявляемая потребность человека добиваться успеха в деятельности.
- Мотив «избегания неудачи»** — стремление избежать срыва, неудачи, порицания или наказания в деятельности.
- Мотивация** — система мотивов, побуждающая к активной деятельности для достижения значимых целей.
- Мультисенсорное обучение** — направление в обучении, которое комбинирует слуховые, зрительные и тактильные элементы в учебной задаче.
- Наглядно-действенное мышление** — вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами.
- Наглядно-образное мышление** — вид мышления, в котором используются зрительные образы.
- Невербальный** — имеющий отношение к реальным предметам, наглядным впечатлениям, жестам, а также к процессам оперирования с этим материалом; общий термин для наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

- Номинация** – один из основных компонентов процесса психологической диагностики. Самономинации, номинации сверстников, учителей, родителей.
- Обучаемость** – сложная динамическая система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при наличии исходного уровня знаний, положительной мотивации и т.д.).
- Онтогенез** – процесс развития человека, охватывающий весь его жизненный цикл от рождения до смерти.
- Паттерн** – образец, модель, шаблон, структура, особенности рисунка различных проявлений активности человека.
- Практическое мышление** – вид мышления, который направлен на преобразование окружающей действительности на основе постановки цели, выработки планов, а также восприятия и манипулирования реальными предметами.
- Продуктивность** – плодотворность и результативность деятельности, отражение степени достижений в различных областях.
- Самоактуализация** – наиболее полная и свободная реализация в деятельности личностью своих возможностей, талантов, способностей.
- Самооценка** – компонент самосознания, включающий, наряду со знанием о себе, оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств, поступков; оценка личностью самого себя, своих возможностей, места среди других людей.
- Самосознание** – осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения. Целостная оценка себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля.
- Самопрезентация** – акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать благоприятное или соответствующее чьим-либо идеалам впечатление.
- Саморегуляция** – система психического воздействия на себя с целью сознательного управления личностью своими психическими состояниями в соответствии с требованиями ситуации и целесообразностью.
- Самоуважение** – всеобъемлющая положительная оценка человеком самого себя. Чувство собственного достоинства.
- Самозффективность** – вера в свои способности и компетентность, в собственную эффективность в какой-либо деятельности.

- Скрининг (отсевание)** – психодиагностическая процедура предварительного, ориентировочного отбора испытуемых по критерию принадлежности к той или иной группе. Этот отбор осуществляется с помощью групповых, относительно простых и кратких методик, обладающих высокой текущей валидностью и обеспечивающих достаточно надежную дифференциацию испытуемых по выбранному критерию.
- Социализация** – процесс включения ребенка в общество, процесс и результаты усвоения и активного воспроизводства им социального опыта.
- Стили мышления** – устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.
- Стили учения** – направления оценки и обучения, подчеркивающие разнообразие темпераментов, способностей и предпочитаемых способов браться за задачу. Обычно рассматривают следующие стили: активный – пассивный, рефлексивный – импульсивный, вербальный – пространственный.
- Стресс** – психическое состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия и проявляющееся в высокой физической и эмоциональной напряженности организма.
- Теоретическое мышление** – вид мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов.
- Тест** – в психологии: стандартизированное испытание (задание или система заданий), позволяющее измерить уровень выраженности определенного психологического качества: различных видов способностей и достижений, мотивации, эмоций и т.д.
- Установка** – благоприятная или неблагоприятная оценочная реакция на что-либо или кого-либо, которая выражается в мнениях, чувствах, целенаправленном поведении.
- Фактор** – движущая сила, причина какого-либо процесса, явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении.
- Фрустрация** – психическое состояние, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) препятствиями, возникающими на пути к достижению цели. Проявляется в виде гаммы отрицательных эмоций: гнева, раздражения, тревоги, вины. Блокирует целенаправленное поведение.
- Я-концепция** – относительно устойчивая, обобщенная, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений человека о самом себе.

Щебланова Елена Игоревна

доктор психологических наук,
заведующая лабораторией психологии одаренности
Психологического института РАО, профессор Московского городского
психолого-педагогического университета, психолог гимназии № 1569
«Созвездие» г. Москвы, лауреат Премии Президента Российской Федерации
в области образования. Имеет около 150 публикаций.

НЕУСПЕШНЫЕ ОДАРЕННЫЕ ШКОЛЬНИКИ

Выпускающий редактор *В.Г. Колесников*
Корректор *Н.А. Иванова*
Оригинал-макет: *М.Г. Сухова*

Издатель: ООО «Исследовательская группа «Социальные науки»».
249031, Калужская обл., г. Обнинск, а/я 1023, тел. (48439) 7-41-26.
E-mail: ig_socin@mail.ru

Формат 60×84/16. Тираж 500 экз. Заказ № 1029.
Отпечатано на Фабрике офсетной печати.
249039, г. Обнинск, ул. Королева, 6.