



Одаренный ребенок и школьные проблемы

И.Е. ТОКАРЬ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры адаптивного образования,
Академия социального управления, Москва

Восхищаясь гениями, достижения которых во многом определили траектории развития науки и искусства, судьбы народов и человечества в целом, мы призываем молодое поколение следовать их примеру. Однако обращение к биографиям многих из когорты великих может оказаться не вполне удачным примером для современных школьников, так как далеко не все они ладили с учителями и одноклассниками, отличались прилежанием в учебе и примерным поведением. И как бы странно ни звучало, большое количество из почитаемых ныне авторитетов слыли в школе... малоспособными, а некоторые так и не смогли закончить школу.

Не самыми светлыми воспоминаниями о школе могли бы поделиться Д. Байрон, О. Бальзак, В.Г. Белинский, Р. Бернс, Г. Гельмгольц, А. Герцен, П. Корнель, П. Кюри, К. Линней, С. Морзе, И. Ньютон, Л. Пастер, Э. По, В. Скотт, Т. Эдисон и др. Современная педагогическая наука определила бы специфику их трудности как проблему школьной дезадаптации. Об отдельных ее сторонах стоит поговорить более подробно, чтобы не пропустить за неблагоприятной картиной ее проявлений истинную одаренность. Тем более что рост количества одаренных детей, по мнению академика Д.И. Фельдштейна, — одна из отличительных характеристик современного детства.

При подсчете частоты зарождения людей со сверхспособностями отечественный ученый-генетик В.П. Эфроимсон пришел к выводу, что на тысячу новорожденных приходится рождение одного вероятного гения. Вместе с тем возможность проявить себя получает всего-навсего один из ста тысяч (1 : 100000). Количество талантов, реализовавшихся до уровня признания их творений

и деяний непревзойденными, даже в век почти поголовного среднего и очень часто высшего образования составляет один к десяти миллионам (1 : 10000000). Таким образом, из тысячи потенциальных гениев 999 гасится на этапе реализации [5, 21]¹.

Вышеуказанное подводит к выводу о том, что тот институт, который в наивысшей степени призван открывать, развивать, поддерживать и продвигать таланты — система образования, — непреднамеренно выполняет противоположную функцию. В дошкольные годы конфликт (если он имеет место) между образовательной организацией и одаренным ребенком проявляется не столь явно. В школе же он зачастую принимает тупиковый характер, запуская при этом механизмы школьной и социальной дезадаптации. По данным исследователей, самыми неординарными подходами к решению стандартных задач обладают дошкольники. Причем по данным одного эксперимента, проведенного не так давно зарубежными исследователями, 98 % из них активно используют дивергентное мышление, т.е. легко находят множество решений одной и той же задачи. По мере взросления эти же дети утрачивают свое преимущество по изучаемому показателю и в 8–11 лет только 50 % из них ярко проявляют способность к дивергентному мышлению. Такова плата за приспособление к новым для ребенка образовательным условиям (как в дошкольном образовательном учреждении, так и в школе). Трудностями адаптации можно объяснить и весьма интересный факт, на который обращают внимание исследователи, а именно одаренных дошкольников больше, чем младших школьников.

Выше уже отмечались повышенные риски развития у одаренных школьников адап-

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



тационных нарушений. По мнению профессора Г.Ф. Кумариной, эти нарушения, в том числе и у одаренных детей, могут быть спровоцированы проблемами здоровья, социальными условиями, академической неуспешностью или же совокупностью различного рода причин, за которыми удачно скрываются способности и склонности ребенка, а возможно, и талант.

Так, проблемы с *академической успешностью* в отношениях со школьными учителями были у создателя универсального парового двигателя Д. Уайта, русского писателя Н.В. Гоголя. А.П. Чехов не получал за сочинения более высоких отметок, чем «удовлетворительно». Н.А. Некрасов выбыл из пятого класса гимназии ввиду хронической неуспеваемости. Б. Франклин, Джером К. Джером, М. Твен бросили школу в 12 лет. Д. Свифт и М.М. Зощенко провалили выпускной экзамен. И. Песталоцци был рассеян и, по мнению учителей, бестолков. Про Л.Н. Толстого и его способностях к обучению учителя говорили: «...не хочет и не может». У. Черчилль был самым последним учеником в школе и также слыл тупым и неспособным [1]. К сожалению, список великих, познавших на себе прелести академической неуспеваемости, весьма обширен. По данным Е.П. Торранса, около 30 % учащихся, отчисленных из школы за неуспеваемость, составляют одаренные и сверходаренные дети [3].

Биографии большого числа знаменитостей начинаются со слов «был крайне хилым ребенком». Группу *риска развития адаптационных нарушений по здоровью* представляют И. Брамс, К.П. Брюллов, Ф.Н. Глинка, А. Кубин, И. Кант, Ф. Лист, М.Ю. Лермонтов, У. Моэм, Ф. Ницше, А. Нобель, И. Ньютон, В.Ф. Одоевский, Н.П. Огарев, Б. Паскаль, Ж. Пуанкаре, Б. Спиноза, Т. Рузвельт, А. Эйнштейн. И. Гете, признанный в 2011 г. величайшим немцем в истории Германии, судя по истории болезни, должен был бы умереть в младенчестве или вырасти в человека с глубокой задержкой психического развития.

Ввиду недостаточности информации трудно анализировать условия воспитания гениев. Но и поверхностное изучение этого вопроса наводит на мысль о том, что многие

из них с точки зрения современной педагогики выросли в социальных условиях, называть которые идеальными вряд ли найдутся основания. Так, биографы писателя А.И. Куприна отмечали, что его детство проходило в нищете, унижении, нередко было и наказание розгами, а юношеские годы повторяли собой обычный по тем временам путь сироты из благородных. Много в школе говорили о великой нужде будущего художника И.И. Левитана. Семья поэта О.Э. Мандельштама была трудная и запутанная. Ж.-Ж. Руссо вырос без матери, брошенный отцом и неприспособленный к жизни. Семья М.Е. Салтыкова-Щедрина была дикая и нравная, отношения между членами ее отличались какой-то зверской жестокостью, чуждой всяких теплых родственных сторон [1].

Проблема школьной адаптации и дезадаптации одаренных детей очень серьезная. В рамках ознакомительной статьи можно коснуться только отдельных ее сторон, связанных с недостатками формирования школьной зрелости.

Определенная часть одаренных детей достаточно часто испытывает трудности на стадии формирования простейших навыков, так необходимых для успешного обучения в школе. Дисгармоничность развития является причиной академической неуспеваемости, во многом зависящей от того, насколько у ребенка сформированы психофизиологические и психические функции, на которых базируется процесс учения. Если высокий уровень развития высших психических функций у одаренных детей не подлежит сомнению, то сформированность таких функций, как пространственное восприятие и анализ, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительный анализ и синтез, зрительно-моторные координации, сложнокоординированные движения пальцев и кисти рук, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез и др., зачастую оставляют желать лучшего. Проблемы формирования названных функций лежат в основе трудностей учеников при овладении навыками каллиграфии, письменной речью (письмом и чтением). Неудивительно, что у одаренных школьников очень часто диагностиру-



ют дисграфию (нарушение письма) и дислексию (нарушение чтения). Команда великих дисграфиков выглядит весьма внушительно. Среди них Леонардо да Винчи, А. Эйнштейн, М. Фарадей, Х.-К. Андерсен, В. Маяковский, У. Дисней, Н. Рокфеллер, К. Тарантино, Д. Хоффман, Ф. Бондарчук и т.д.¹

Для того чтобы избежать трудностей в овладении простейшими навыками, целесообразно в дошкольном возрасте уделять пристальное внимание формированию названных школьно значимых психофизиологических функций. Однако если по каким-то причинам их развитие не достигло нужного уровня, то в начальных классах должна быть продолжена коррекционно-развивающая работа. Она может быть организована как во внеурочное время учителем начальных классов, так и на занятиях, проводимых школьными специалистами — педагогом-психологом или учителем-логопедом.

О том, как помочь одаренному ребенку с признаками школьной незрелости и несовершенством психических и психофизиологических функций, пойдет речь ниже.

В целях предупреждения трудностей, связанных с несовершенством *сложнокоординированных движений кисти и пальцев рук, зрительно-моторной координации*, эффективно применять пальчиковый игротренинг, массаж/самомассаж пальцев и кисти рук, лепку из пластилина и глины, раскрашивание объемных фигурок из гипса и глины, штриховку плоскостных изображений, конструирование и моделирование из проволоки, бумаги; оригами, метод рваной мозаики, «рисование» ножницами, вышивание, ремонт сломанных игрушек и т.д. Интересным представляется приобщение детей к работе с использованием специальных инструментов (лупы, отвертки, пинцета, булавки и т.д.). Необходимо разрешать им трогать, щупать предметы, тем самым развивая сенсомоторную сторону психики.

Формирование и развитие *зрительного анализа и синтеза* и *расширение поля зрения* предполагают использование тренировочных упражнений, направленных на разви-

тие произвольного внимания, наблюдательности, умения находить в предметах сходство и различие. Данная работа предусматривает ряд последовательных этапов:

- 1) узнавание предметов и их изображений;
- 2) узнавание контурных и силуэтных изображений предметов;
- 3) узнавание пунктирных силуэтов предметов;
- 4) узнавание зашумленных (намеренно перечеркнутых множеством различных линий) изображений;
- 5) узнавание наложенных друг на друга контуров изображений различных предметов;
- 6) выбор в ряде предметных изображений заданного;
- 7) узнавание незаконченных изображений предметов;
- 8) узнавание изображений предметов по их отдельным частям.

Соответствующие упражнения могут строиться на буквенном и цифровом материале.

В развитии *зрительной, зрительно-пространственной памяти и внимания* хорошо зарекомендовали себя упражнения на запоминание и воспроизведение увиденного (предметов, изображений, букв, цифр, явлений) с указанием их пространственного положения; запоминание ряда предметов, изображений, букв, цифр, явлений, символов и их воспроизведение в определенном месте и заданной последовательности; запоминание и воспроизведение увиденного с опорой на схемы, символы и т.д.

Уточнение и развитие *пространственных представлений* проводится с использованием упражнений, предполагающих определение схемы собственного тела, правого и левого направлений в пространстве, пространственных взаимоотношений объектов, схемы тела другого человека (стоящего напротив), последовательности предметного и числового ряда; графическое обозначение направлений с использованием ориентировок на себе, листе бумаги; количественный и порядковый счет; воспроизведение нескольких последовательных движений; развитие

¹ Информация с сайта: <http://www.chitalnya.ru>.



конструктивного праксиса (моделирование букв из палочек, элементов букв, реконструирование букв и т.д.).

Педагогическая работа по развитию пространственных представлений направлена на формирование в ближайшей перспективе базовых навыков, на основе которых происходит овладение чтением, письмом, счетом и грамматикой. Такая работа является пропедевтикой в усвоении знаний более высокого уровня сложности.

Уточнение и развитие временных представлений предусматривает применение упражнений, предполагающих уточнение понятий об основных единицах времени (части суток, времена года, месяцы, год); наблюдение и определение временной последовательности и закономерности каких-либо действий и событий (после, перед, сейчас, потом и т.д.); формирование и уточнение понятий о периодах человеческого возраста (младенчество, детство, юность, молодость, зрелость, старость); формирование и уточнение представлений о взаимоотношениях и ролях в семье (сын, дочь, отец, мать, бабушка, дедушка и т.д.).

В связи с тем что в последнее время отмечается увеличение количества детей с недостатками звукопроизношения и фонетико-фонематическими нарушениями, особое значение для дошкольников приобретает формирование фонематического восприятия, анализа и синтеза с использованием системы тренировочных упражнений, направленных на совершенствование слухового восприятия, чувства ритма, слухоречевой памяти. *Совершенствование эмоционально-личностной сферы и коммуникативной компетенции* ориентировано на развитие способности учащихся к самоопределению, смыслообразованию, нравственно-этическому оцениванию, умению планировать сотрудничество, ставить вопросы и разрешать конфликты, управлять поведением партнера, выражать свою позицию в соответствии с нормами родного языка. Оно реализуется посредством организации совместных действий и деятель-

ности (игры, драматизации, чтение по ролям, тренинги и т.д.).

Уровень эмоционального развития играет далеко не последнюю роль в достижении высоких результатов. По мнению Л. Шапиро, тот, кто умеет выражать свои чувства и понимает эмоциональное состояние окружающих, обычно занимает более высокие должности, у него лучше складываются отношения с людьми, более того, и физическое здоровье у него крепче по сравнению с человеком, эмоционально неразвитым. Неслучайно в ряде школ США в расписание включены необычные на первый взгляд дисциплины — «развитие характера» или «обучение эмоциональности». Педагоги считают, что на соответствующих уроках можно уменьшить стремительно растущее количество поведенческих проблем и сократить количество обучающихся, которые потенциально находятся в зоне риска развития адаптационных нарушений [4, 9].

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть: в постиндустриальном обществе именно «наука становится аспектом национальной и международной политики» [2, 250], и готовность к ведению деятельности в ее сфере, согласно современным условиям, должна происходить гораздо раньше, нежели требовали обстоятельства предыдущих этапов развития общества и самой науки. Таким образом, на современном этапе развития общества проблема одаренности в целом и проблема детской одаренности в частности носит политический, культурологический и социально-экономический характер.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Безумные грани таланта: энциклопедия патографий / Авт.-сост. А.В. Шувалов. М., 2004.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб., 2011.
3. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М., 1999.
4. Шапиро Л. Секретный язык детей. М., 2007.
5. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. М., 2002.