

Основная задача данного методического пособия - развенчать устоявшееся в обществе представление об одаренных детях как о «трудных». Считается, что их боятся учителя, ими озадачены родители, к ним недоброжелательно присматриваются одноклассники.

Однако, если по отношению ко всем «обычным» детям при возникновении у них трудностей в учебе, поведении, общении, педагог, психолог и родители ищут пути помощи и коррекции через выявление их причин, то принципиально иначе обстоит дело с «одаренными». Налет фатализма — таков дар — определяет глобальную стратегию работы с ними лишь через поиски форм организации их обучения: отдельные классы, специальные школы, индивидуальные программы. Чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы и понимание, что одаренность это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь это проблема становления его личности. В своем исследовании мы опирались на разработанный Д.Б. Богоявленской подход к пониманию творческих способностей и определение одаренности, данное в «Рабочей концепции одаренности». Диагностика творческих способностей детей проводилась по методу «Креативное поле» (Д.Б. Богоявленская, 1969), проверенному на валидность на выборке более 7,5 тыс. человек разного возрастного и профессионального спектра. Под проявлением творческих способностей понималась способность к нестимулированному извне продолжению деятельности за рамками требований предложенной (исходной) проблемной ситуации. Данная способность не является лишь проявлением высокого уровня развития интеллекта, а, в первую очередь, отражает отношение человека к деятельности, т.е. степень доминирования познавательной мотивации над утилитарной (когда выполнение деятельности — лишь средство для достижения внешних по отношению к познанию целей). Можно выделить различные механизмы и факторы), стоящие за проблемами в поведении, общении и обучении, сопровождающие проявление феномена детской одаренности. Они могут быть следствием дизонтогенеза: запаздывания или инверсии (нарушение последовательности) в прохождении определенных генетических программ, функциональной незрелости в развитии высших психических функций (ВПФ), а также неадекватного проживания возрастных этапов и несформированности познавательной мотивации.

1. Проблемы, связанные с нарушениями в мотивационной сфере

Различия в одаренности, как правило, связывают с мерой проявления признаков одаренности и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений. Однако для психолога и педагога важнейшим показателем будут их различия по структуре одаренности. Системообразующим фактором в структуре одаренности, на наш взгляд, является уровень и направленность мотивационного развития ребенка.

Проявление ребенком любознательности является одним из важнейших показателей развития творческих способностей в дошкольном детстве. Однако педагоги и родители должны знать, что любознательность может иметь разную природу. У одних новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) долго не иссякает. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но, как только они ею овладевают и она становится для них монотонной, интерес иссякает и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. Отсутствие внутреннего источника стимуляции, внешняя активизация мыслительной деятельности указывают на личностную незрелость, и в данном случае можно говорить о высоких способностях, но не о наличии одаренности.

Как показали наши исследования, одним из самых мощных барьеров на пути становления творческих способностей и одаренности является страх ошибки. Поэтому взрослым (педагогам, родителям) необходимо не только быть сдержанными в порицании неудач ребенка, но и контролировать проявления собственных негативных эмоций. Положение педагогической психологии о том, что с ребенком следует обсуждать только содержательные моменты его деятельности и не ругать за неуспех, приобретает особую остроту в работе с детьми одаренными, т.к. это не только приводит к нарушению личностного развития, но и нивелирует уже имеющуюся одаренность.

2. Проблемы, связанные с опережающим ранним развитием

Проблемы, возникающие в связи с более быстрым темпом развития и, соответственно, обучения одаренных детей, — это проблемы адекватного включения в коллектив сверстников и социализации, программ обучения, оценки достижений ребенка и т.п.

Природа опережающего раннего развития может носить спонтанный и искусственно провоцируемый характер. Целенаправленное интенсивное развитие определенных способностей, начиная с раннего возраста, часто строится воспитывающими ребенка взрослыми с подключением профессионалов без учета специфики формирования высших психических функций (ВПФ) и может не соответствовать потребности и внутренней мотивации ребенка. Высокие достижения ставят ребенка в разряд одаренных, в то время как соответствующая структура одаренности не сформирована, в силу чего нарушения в онтогенезе возрастают. Этот факт становится основой как личностных, так и учебных проблем ребенка в дальнейшем.

Ожидание высоких результатов от ребенка, имеющего высокую обучаемость (высокий объем памяти, высокую скорость переработки информации), часто приводит к искусственной провокации раннего развития. В том числе характер отношения к ребенку в семье может являться причиной, порождающей действительно серьезные

проблемы у одаренных детей. Семьи обследованных нами одаренных детей очень отличались между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребенка (вплоть до игнорирования высоких способностей). Однако их объединяет явное или подсознательное ожидание высоких результатов от ребенка.

Наличие в семье одаренного ребенка, как правило, ломает воспитательные стереотипы, принятые в культуре (например, что ребенок должен читать в определенном возрасте) и требует более пристального внимания к потребностям ребенка.

Иная ситуация, когда ребенок эмоционально включен в творческую, увлеченную какой-либо деятельностью семейную среду. В этом случае более вероятным является позитивный прогноз развития одаренности. К таким примерам относятся знаменитые творческие династии ученых, музыкантов, художников.

Однако раннее развитие может проходить стихийно, и здесь функция родителей должна заключаться в мудром регулировании поступающей информации.

Одним из видов спонтанного раннего развития является феномен «особо» одаренных. Имеющиеся данные позволяют думать, что именно эту категорию испытуемых (IQ в пределах от 150 до 180), часто характеризует дисгармоничность развития. В Концепции указывается, что в основе дисгармоничного пути развития может лежать генетический ресурс другого типа, другое возрастное развитие, часто характеризующееся ускоренным темпом (около 80%), и даже возможно другая структура с нарушением необходимых интегративных процессов, что ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой. «В психическом отношении их почти всегда характеризует сложный набор разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они зачисляются в "группу риска"» [9, С.31].

В случаях опережающего развития в дошкольном детстве, вызванного педагогическим воздействием или неравномерностью в развитии психических функций, если вследствие целенаправленной либо спонтанной компенсации проявления асинхронии развития преодолеваются, то часто возможности такого ребенка на фоне возрастной нормы перестают быть заметными. Однако в жизненной практике это воспринимается как «исчезновение одаренности» под негативным влиянием школьного обучения, которое как бы нивелирует уникальность ребенка.

3. Проблемы, вызванные дизонтогенезом

Другой тип имеющихся проблем в поведении и деятельности у детей с признаками одаренности является следствием нарушений функциональной организации психических процессов. Он сопровождается не только проблемами в поведении и общении, но и академической неуспешностью при обучении в школе. Наше пристальное внимание именно к этой группе проблем вызвано тем, что до недавнего времени или она игнорировалась специалистами, или игнорировалась сама одаренность ребенка, имеющего такие проблемы. В «Рабочей концепции одаренности» (Москва, 1998) отмечается, что дети, имеющие ярко выраженные признаки одаренности в области специальных способностей или ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам, часто отличаются специфическими проблемами в адаптации к коллективу сверстников, эмоциональной лабильностью, личностным инфантилизмом. Отмечается, что особо одаренные дети, из-за их истощаемости, трудно переносят любую деятельность, требующую физических или умственных усилий. Таким образом, для этих детей характерны проблемы «волевых навыков или шире — саморегуляции... они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т.е. составляющей суть их одаренности» (С. 47). Эти дети способны запомнить большие объемы информации и легко усваивать учебный материал в какой-то определенной области знаний. Как правило, это математика и предметы естественно-научного цикла. Учителя и родители, апеллируя к высоким когнитивным способностям, нестандартности рассуждений, относят таких детей к разряду одаренных еще в дошкольном возрасте. В то же время эти дети могут отличаться двигательной расторможенностью, неспособностью к длительной концентрации внимания, трудностями в сфере общения, конфликтностью. Такие дети трудно усваивают социальные нормы, часто переинтерпретируя их, что подчас выглядит как несвойственная возрасту «глубина». И, несмотря на то, что они имеют существенные проблемы в адаптации к коллективу и задержку эмоционального и личностного развития, серьезные нарушения у них в поведении и общении взрослыми расцениваются как еще одно подтверждение неординарности мышления. Два мнения: «таковыми являются все одаренные» (чаще всего эта фраза применяется к юным музыкантам, поэтам и т.п.) и «ребенку скучно в среде сверстников, поэтому ему надо усилить интеллектуальную нагрузку», — являются аргументами в пользу индивидуального обучения таких детей и основаниями для выбора конкретной формы: домашнее обучение, экстернат или «перепрыгивание» через классы.

Однако более высокий темп обучения и повышенная интеллектуальная нагрузка, как правило, не приводят к снятию поведенческих нарушений, но, напротив, могут вызвать снижение познавательной мотивации и резкое падение академической успешности.

Если же у способного ребенка возникают проблемы в области академической успешности (большие трудности при овладении письмом и грамотой, неспособность написать контрольную, ответить на поставленный вопрос и т.д.), одаренность таких детей может игнорироваться педагогами. Многих детей, имеющих ярко выраженные признаки одаренности (в области специальных способностей, ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам), педагоги считают отстающими в общем психическом развитии. При этом вышеописанные нарушения поведения и общения объясняются социальной депривацией, педагогической запущенностью или клиническими проявлениями, и эти дети пополняют контингент классов коррекции.

Таким образом, мы наблюдаем совершенно противоположные подходы в образовательной практике к оценке способностей детей и формам педагогического воздействия, когда сталкиваемся с подобной феноменологией.

Тогда судьба ребенка зависит от опыта и взглядов конкретного педагога, традиций образовательного учреждения,

жизненных амбиций родителей и т.д.

В последние годы в зарубежной и отечественной психологии и педагогике учебная неуспешность стала напрямую связываться с ADHD-синдромом — «синдромом нарушения внимания и гиперактивности» — «Attention Deficit Hyperactivity Disorder».

Дефицит внимания — это синдром, который характеризуется серьезными и постоянными нарушениями в следующих трех областях: нарушением внимания, импульсивностью контроля и часто сопровождается гиперактивностью. Обычно ребенок с дефицитом внимания испытывает трудности в обучении и/или слабо адаптирован к школьной среде.

На наш взгляд, возникновение подобного синдрома — это следствие глубинных нарушений в общерегуляторной сфере, вызванных во многих случаях наличием минимальных мозговых дисфункций (ММД).

Очень часто за проявление одаренности принимается результат компенсации, который приводит к расширению функциональной нагрузки на сохраняемые функции и провоцирует интенсивное развитие способностей при ярком проявлении в нарушении онтогенеза развития высших психических функций. Поэтому нельзя оценивать ребенка как одаренного, исходя из высокого развития отдельной функции.

Многие проблемы, относящиеся к области нейропсихологического развития и свидетельствующие о наличии дизонтогенеза, могут усложнять становление произвольной регуляции психических процессов, вызывать их повышенную истощаемость, а также затруднять к началу систематического школьного обучения успешное овладение учебными навыками. В первую очередь, страдает уровень сенсомоторного и речевого развития. Как следствие могут возникать проблемы высшего, психологического, уровня: в поведении и общении, мотивационной незрелости, в эмоционально-личностном развитии. Для того, чтобы понять причину возникновения данных нарушений развития, необходимо, в первую очередь, нивелировать проблемы нейропсихо-логического уровня. Педагогам и родителям детей с признаками одаренности, имеющих отмеченные проблемы, надо понимать, что чем старше ребенок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Ранняя диагностика позволяет наиболее эффективно оказать помощь в профилактике появления возможных проблем развития личности и одаренности. Несформированность уровней психической регуляции, несбалансированность различных функциональных систем особенно бурно проявляются при переходе к систематическим формам обучения (как в начальной школе, так и в дошкольных учреждениях). Возраст 5-6 лет является периодом, особенно чувствительным как к перегрузкам, усугубляющим патологические проявления, так и к коррекционному воздействию, и оптимальным для обращения к специалистам.

Мозговые дисфункции являются барьером к дальнейшему развитию способностей и одаренности ребенка, если они носят глубинный характер и приводят к серьезным нарушениям в развитии произвольной регуляции. Для позитивного прогноза способностей в таких случаях требуется обязательное коррекционное вмешательство, т.к. даже при наличии познавательной мотивации при столкновении с трудностями в освоении деятельности познавательный интерес ребенка может угаснуть.

4. Подход к коррекционной работе

Современный подход, который представлен в данном пособии, лежит на пересечении решения двух проблем: педагогической проблеме предупреждения школьной неуспешности и психологической проблеме изучения специфических для одаренных детей трудностей.

Если зарубежная практика работы с такими детьми ограничена рамками компенсаторно-адаптационных программ, то в отечественной практике в рамках дефектологии и нейропсихологии разработана теоретико-методологическая база для осуществления коррекционной работы. К ней относятся:

- положение Л.С. Выготского об универсальности закономерностей развития;
- современные представления о строении и функционировании высших психических функций (ВПФ).

К методической базе, в первую очередь, относится нейропсихологическая методика, разработанная А.Р. Лурия и его сотрудниками в модификации Э.Г. Симер-ницкой, а также современный метод нейропсихологической коррекции, разработанный А.В. Семенович, и его модификации.

Одной из важнейших задач является не изолированное исследование нарушения той или иной ВПФ, а их взаимосвязи с другими ВПФ, а также с личностью, эмоционально-волевой сферой и поведением ребенка. Методика дает возможность исследовать нарушение (или несформированность) функции на трех уровнях ее организации — мозговом, психофизиологическом и психологическом, что позволяет не просто обнаружить симптом, но и его природу и механизмы, нарушения внутри- и межфункциональных связей. Такой подход дает возможность поставить топический и дифференцированный диагноз и наметить адекватный путь коррекционной работы.

Данные методы не ставили задачу работы с одаренными детьми, но в настоящее время они оказались эффективными и позволяют наметить пути и методы оказания психологической помощи одаренному ребенку с синдромом ADHD.

Проведение коррекционного этапа являлось важным звеном настоящей работы. С одной стороны, раскрытие природы возникновения проблем у одаренных детей в поведении, общении и обучении требует, прежде всего, изучения характера этих проблем на всех уровнях функционирования. С другой стороны, это было необходимо и для подтверждения нашей гипотезы о том, что проблемы, возникающие у многих одаренных детей, не являются следствием его одаренности. Нам было важно это показать еще и потому, что многие родители отказывались от коррекционной помощи из страха, что с исчезновением проблем исчезнут и высокие способности у их детей. Предлагаемая в пособии методика сенсомоторной коррекции является первым этапом коррекционного воздействия при наличии проявлений дизонтогенеза. Методика представляет собой осуществленную и

апробированную в практике модификацию Т.Г. Горячевой и А.С. Султановой «метода замещающего онтогенеза» А.В. Семенович.

Метод сенсомоторной коррекции направлен на механизм возникновения отклонений в развитии, что позволяет не только снять отдельный симптом, но и улучшить функционирование центральной нервной системы в целом, повысить продуктивность протекания психических процессов. Применение данного метода улучшает у ребенка внимание, память, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снимает гипер- или гипотонус, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Благодаря направленности на механизм возникновения психического дизонтогенеза воздействия через двигательные и сенсорные компоненты на всю психику ребенка в целом, сенсомоторная коррекция занимает особое место в ряду других психотерапевтических и психокоррекционных методов.

Педагогам, работающим с одаренными детьми, необходимо разъяснять родителям, что коррекционное воздействие не только не нивелирует, но и, наоборот, снимает факторы, которые могут привести к исчезновению одаренности у ребенка.

Вместе с тем следует учитывать, что при наличии у детей в дошкольном и младшем школьном возрастах проявлений функциональной незрелости могут иметь место противоположные прогнозы развития в зависимости от типа мотивации детей и социальной ситуации. Поэтому наиболее эффективным является комплексный подход к коррекции проблем одаренных детей, сочетающий методы сенсомоторной коррекции с работой с семьей одаренного ребенка и педагогической коррекцией, включающей и анализ социальной среды и содержания учебных программ.

Нами были обследованы различные группы детей, имеющих нарушения в адаптации и обучении в разном возрасте. Первая группа состояла из детей дошкольного возраста, которые отнесены к одаренным, необычным детям воспитываемыми их взрослыми (педагогами, воспитателями, родителями). Вторая группа, включала учащихся начальных классов московских школ, которые еще в дошкольном возрасте проявили яркие признаки одаренности. В третью экспериментальную группу вошли стршеклассники лицеев и гимназий Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга и Самары — постоянные победители олимпиад (областных, всесоюзных, международных).

Параллельно со второй экспериментальной группой как контрольная обследовалась группа учащихся 1-5-х классов московских школ, имеющих средний или чуть выше среднего уровень интеллектуального развития (т.е. возрастная норма), но имеющие сходные проблемы в поведении и обучении. Нам важно было понять: являются ли вышеперечисленные проблемы только прерогативой детей одаренных и может ли иметь единую причину возникновение вышеперечисленных проблем у детей с разным уровнем способностей.

Мы провели сопоставительное нейропсихологическое обследование детей второй и контрольной групп, которое показало, что данные дети имеют сходную симптоматику нарушений 1-го и 3-го блоков мозга в обеих группах.

Дисфункции 1-го и 3-го блоков, в первую очередь, проявились в истощаемости и недостаточности произвольной регуляции поведения, а также в несформированности двигательной сферы.

Недостаточность произвольной регуляции поведения особенно заметна в снижении произвольного внимания.

Практически все обследованные дети проявляли описанные выше признаки наличия синдрома ADHD.

У многих обследованных нами отмечается повышенная эмоциональность, эмоциональная неустойчивость, часто обидчивость. Трудности в межличностных отношениях, которые часто считают обязательными «спутниками» одаренности, на наш взгляд, являются следствием вышеописанных нарушений.

Таким образом, мы видим сходную симптоматику нейропсихологических нарушений как у детей, имеющих явные признаки одаренности, так и у детей с развитием способностей в рамках возрастной нормы.

Следовательно, имеющиеся особенности в поведении и деятельности детей являются следствием нарушений мозговой организации психических процессов, а не имманентной характеристикой одаренности.

Мы хотим подчеркнуть, что выборка одаренных детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех, а главное, что возникающие «проблемы» не являются следствием самой одаренности.

Вместе с тем именно «проблемы» описанных выше групп детей исключительно осложняют педагогический процесс и требуют помощи психолога. Понимание природы «проблем одаренных» поможет, с одной стороны, реабилитировать этих детей и сохранить их потенциал, с другой — даст в руки педагога систему, помогающую ему в понимании и принятии адекватных педагогических мер в работе с такими детьми.