

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РАО  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Д. Б. Богоявленская,  
М. Е. Богоявленская**

## **ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ:**

**понятие, виды, проблемы**

**Выпуск 1**



**Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская.** Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 — М.: МИОО, 2005. — 176 с.

Предлагаемая книга предназначена, прежде всего, для практических психологов. Она может быть полезна учителям и специалистам в области психологии творчества и одаренности, а также аспирантам и студентам психологических и педагогических вузов.

Введение, глава 1 и 2 написаны Богоявленской Д. Б., глава 3 — Богоявленской М. Е.

ISBN 5-94898-063-4

© Издательство МИОО,  
2005  
© Д. Б. Богоявленская,  
М. Е. Богоявленская,  
2005

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
<b>Глава I. Одаренность и ее виды</b>	<b>9</b>
Понятие одаренности	9
1.1. 1.1.1 Теория есть становящееся понятие	9
1.1.2. Сложность проблемы определения одаренности	10
1.2. Виды одаренности	22
1.3. Одаренность и творчество	29
<b>Глава II. Теоретические основы и методы диагностики одаренности</b>	<b>40</b>
2.1. Общая ситуация исследования и диагностики креативности	40
Теория креативности Дж. Гилфорда	42
2.2. 2.2.1. Анализ критериев креативности	47
2.2. 2.2.2. Понятие «дивергентность»	54
2.2.3. Дивергентное мышление	57
Природа творческих способностей	59
2.3. 2.3.1. Единица анализа творчества	59
2.3.2. Типология творчества	62
2.3. 2.3.3. Структура творческих способностей	70
2.4. 2.4.1. Метод «Креативное поле»	71
2.4.2. Сравнительный анализ методов	75
2.4.3. Что же измеряют диагностические процедуры творчества и одаренности?	85
<b>Глава III. Анализ проблем, возникающих у одаренных детей в поведении, общении и обучении</b>	<b>88</b>
3.1. Природа эмоционально-личностных проблем одаренных детей	88
3.2. Механизмы возникновения проблем у одаренных детей	93
3.3. Проблемы, связанные с нарушениями в мотивационной сфере	97
3.4. Проблемы, связанные с опережающим (ранним) развитием	101
Дисгармоничность в формировании ВПФ и проблемы обучения одаренных детей	110
3.5. 3.5.1. Одаренность как компенсация дефекта развития	110
3.5.2. Одаренность как следствие неравномерности развития ВПФ	112
3.5. 3.5.3. Из истории исследований феномена школьной неуспешности одаренных детей	114
3.5.4. Синдром дефицита внимания и проблемы школьной неуспешности	116
3.5.5. Проблема школьной неуспешности одаренных детей	121
4	
Экспериментальное исследование одаренных детей с проблемами в поведении, общении и школьной неуспешностью	125
3.6. 3.6.1. Методы исследования	125
3.6. 3.6.2. Характеристика экспериментальной выборки	129
3.6.3. Результаты экспериментального исследования (1 и 2 группы)	133
3.6.4. Результаты экспериментального исследования (3 группа)	140
Заключение	150
Литература	167
Приложение	172
5	

## ВВЕДЕНИЕ

Реформы, проходящие сегодня в нашем обществе, не могут не затронуть систему народного образования, поскольку именно она определяет «завтра» страны. Актуальность проблемы обучения одаренных детей для современной системы образования отражает поворот государства к личности и осознание особой ценности для государства творческого потенциала его граждан.

Предлагаемое методическое пособие является следующим шагом Департамента образования Москвы в обеспечении эффективности этой работы.

На уровне здравого смысла природа одаренности представляется достаточно понятной — как дар от Бога или, в крайнем случае, от родителей. Однако очевидность этого представления исчезает в контексте научных исследований и педагогической практики.

Отсутствие единого научно обоснованного понятия одаренности, в конечном счете, тормозит развитие практики или, хуже того, задает ее ложный вектор. Поэтому мне представлялось необходимым создать некоторые предпосылки для выведения практики из эшелона задач «тактики» к проблемам «стратегии».

Под тактикой я имею в виду решение задач, взятых «на веру» и сводящихся к методам осуществления отбора одаренных детей. Это ориентирует практика на поиск диагностических методик «числом поболее, ценою подешевле». Однако опыт работы показал, что использование невалидных методов идентификации одаренности может привести к негативным и даже трагическим последствиям.

Переход к стратегии означает собственное понимание предмета и корректную интерпретацию получаемых фактов, что возможно лишь в рамках определенной и притом одной теории. В конечном счете, выбор (если он сознательный) психодиагностических процедур и методов работы с детьми определяется исходной концепцией одаренности.

Все разнообразие существующих сегодня в практике подходов, с определенной точки зрения, представляет возможность трех вариантов и их комбинаций:

6

- интуитивный опыт и обобщения педагогов;
- целенаправленное внедрение в практику образования разработанных или разрабатываемых теорий под контролем или непосредственным руководством научных коллективов;
- реализация стихийно складывающихся систем (применение методов из различных, порой альтернативных концептуальных систем, неотрефлексированное заимствование).

При всей ценности вклада практика в развитие методов работы с одаренными детьми, его опыт должен быть теоретически осмыслен, так как иначе он не может ни транслироваться, ни развиваться. Как правило, прекрасные находки практика, отражающие его видение проблемы, за которым стоит огромный опыт, понимание детей и интуитивно найденные способы работы с учеником, укладываются в прокрустово ложе расхожих теорий, обедняющих, а то и искажающих сам замысел. «У здравого смысла здоровый нюх, но по-старчески слабые зубы». Это несколько резкое высказывание К.

Дункера как нельзя более точно выражает преимущества и недостатки практики, развиваемой эмпирически, по здравому смыслу.

Вместе с тем, опыт показывает, что целенаправленное внедрение в практику образования разрабатываемых наукой теорий, гарантируя от ошибок стихийно протекающего процесса, все же не может быть эффективным, не будучи понято и принято педагогами, а также оплодотворено их видением конкретных путей реализации общей идеи, ее жизненного воплощения.

Таким образом, конкретная педагогическая технология рождается на пути компарации — встречного процесса — научной теории и профессионального опыта учителя.

Однако желание практика работать в русле научной теории наталкивается на необходимость выбора ее из широкого спектра подчас альтернативных и не всегда перспективных концепций.

Подготовленный и изданный в 1997 г. в рамках программы «Одаренные дети» сборник «Основные современные концепции творчества и одаренности» должен был помочь в этом. Он знакомил читателя с наиболее фундаментальными и популярными, «работающими» сегодня в практике концепциями

7

творчества и одаренности. Достаточно назвать имена таких всем известных авторов, как А. В. Брушлинский, О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтес, В. Д. Шадриков — из России, Р. Стернберг, Дж. Рензулли — из США, Эд. Де Боно из Англии, Р. Милгрэм из Израиля, К. Хеллер из Германии. В вводной статье я сделала попытку помочь читателю в ориентации в этом сложном материале, так как каждая концепция самодостаточна и убедительна в своей логике (иначе она не была бы научной и не смогла бы стать популярной), но многие из них не совместимы. Увы, плюрализм хорош в политике, обеспечивает свободу развития науки в целом, но недопустим в одной голове. Эклектика подобна героям басни (лебедь, рак и щука), она дает лишь видимость движения.

Поскольку моя задача выходила за пределы простого ознакомления читателя с основными концепциями, их выбор и последовательность изложения отвечали цели дать «опорные точки» того исторического контекста, который один лишь может позволить адекватно оценить и полноценно понять конкретную теорию через ее место в системе теоретического знания, причин вызвавших ее к жизни, а затем к уходу со сцены науки, т. е. того, что является логикой развития науки. Это позволяло читателю посмотреть на любую теорию как бы «со стороны» и объективно оценить свои приоритеты.

Но даже выстроенная, систематизированная палитра взглядов предполагает выбор, что не устраняет требования в определенном уровне квалификации практика. Поэтому следующим шагом Координационного Совета программы «Одаренные дети» в указанном направлении была поддержка моего предложения о разработке рабочей концепции одаренности, которая выступала бы в качестве теоретического и методического основания для практической работы. В состав ВНИКа вошли специалисты в данной области, методологи и практики<sup>1</sup>.

Достоинство «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2003) заключается, прежде всего в том, что при ее наличии вместо выбора альтернатив, практик имеет дело с единой позицией,

8

единой теоретической базой для решения ключевых проблем одаренности.

Создание соответствующей концепции являлось первой попыткой такого рода в нашей стране. Один из наиболее известных подходов к определению одаренности с выделением ее видов был предложен в 1972 г. американскими учеными по заданию Департамента образования США. На ее основе строится (в основном) в настоящее время массовая практика в нашей стране, хотя теоретические основы этого подхода, в качестве которого выступила концепция интеллекта Дж. Гилфорда, давно подверглись критике во всем мире, а диагностические процедуры себя не оправдали.

Напротив, «Рабочая концепция одаренности» отражает результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, а также опыт (как позитивный, так и негативный) работы с одаренными детьми. В частности, она аккумулировала непосредственный опыт работы в практике ряда ее авторов.

Разработка концепции одаренности ставила цели как раскрытия понятия одаренности на основе теоретических положений отечественной психологии, так и определения основных принципов в решении задач выявления, обучения и развития одаренных детей.

Феномен одаренности — сложен и многолик. Авторы надеются, что данная книга, включающая проведенные дискуссии ученых<sup>1</sup>, раскрытие причин возникающих у одаренных детей проблем и ряд предлагаемых диагностических процедур, углубит представление читателей о природе одаренности.

9

## Глава I

# Одаренность и ее виды

---

## 1.1. Понятие одаренности

### 1.1.1. Теория — становящееся понятие

Раскрытие научного понятия длительный и тяжелый процесс в любой науке. Поиск, борьба мнений — область научных исследований. В практику отдается сухой остаток — принятое научной общественностью и согласующееся с реальностью знание. Но одним из стимулов развития этого знания являются потребности практики. Сейчас мы не со стороны можем наблюдать этот процесс. Мы его участники. Разработка понятия значимый шаг в этом процессе. Это анализ и обобщение всего, что накопила наука, в чем сошлись ведущие ученые этой области знания. И это должно быть усвоено как фундамент дальнейшего движения. Наличие разработанного научного понятия не ограничивает поисковую деятельность каждого. Но движение вперед, а не в обход, должно идти по пути усвоения, а лишь затем преодоления этого содержания понятия.

Остановимся на тех моментах понятия одаренности, которые более всего дискутируются.

Напомню это определение: «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики (здесь также есть проблема: психики или личности?), которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [39, с. 5].

Таким образом, данное определение понятия одаренности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как **системного** качества.

10

Следует помнить, что понятие «система» не синоним понятия «комплекс» как суммы компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т. е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами ее компонентов. Понятие одаренности может быть раскрыто лишь в рамках системного подхода.

Такой недеklarированный подход по существу присутствовал уже в исследованиях Б. М. Теплова, который писал: «В этой характеристике личности, которую мы называем одаренность, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [48, с. 103].

Согласно Теплову нельзя понять одаренность, если ограничиваться лишь анализом специальных способностей и связанных с ними особенностей творчества. Б. М. Теплов подчеркивает, что «личность крупного музыканта не исчерпывается «музыкальными» в собственном смысле слова свойствами» [там же]. Разбирая приемы творчества гениальных музыкантов, Б. М. Теплов указывает на ряд особенностей их личности, которые выходят за пределы музыкальности. Так, говоря о Римском-Корсакове, Теплов выделяет присущую ему силу зрительного воображения, богатство и инициативность выражения, неудержимую потребность сочинять, изобретать, строить, комбинировать, развитое чувство природы. Значительным музыкантом, как подчеркивает Б. М. Теплов, может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием.

Из приведенного примера видно, что особо яркая одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, интенсивности **интеграционных** процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его **личностную** сферу. Их интенсивность и полнота определяют динамику индивидуального развития одаренности. Регресс этих процессов объясняет исчезновение одаренности. [39, с. 6].

### **1.1.2. Сложность проблемы определения одаренности**

Сложность проблемы определения одаренности в значительной мере связана со спецификой детской одаренности.

11

Одаренность конкретного ребенка — в значительной мере условная его характеристика. Дело не в том, что необыкновенные способности, проявляющиеся в детские годы, могут оказаться чем-то временным, преходящим. Есть значительное количество фактов и исследований, указывающих на их значительную стабильность. Все дело в том, что имеющиеся способности ребенка и даже подростка не являются прямым и достаточным показателем его будущих успехов в профессиональной деятельности. На этом основании ряд авторов считают неправомерным введение в определение одаренности возможности высоких достижений.

Понимание определения одаренности осложняется еще и тем, что мы все, как правило, судим об одаренности того или иного ребенка лишь по отдельным признакам. Признаки одаренности — это те особенности, которые проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его деятельности. В «Рабочей концепции одаренности» перечислены признаки одаренности, которые охватывают в первую очередь аспекты деятельности ребенка по линии «хочу и могу»: инструментальный — характеризует *способы* деятельности, мотивационный — характеризует *отношение* ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

**Инструментальный** аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

- 1) Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее продуктивность. Выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя стратегия ее осуществления:

— быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения;

— использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации;

— выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных, на первый взгляд, идей и решений.

Для поведения одаренного ребенка характерен, главным образом, третий уровень успешности — новаторство как выход

12

за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

- 2) Высокая структурированность; большой объем метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний, способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации.

- 3) Своеобразный тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Факты свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

**Мотивационный** аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

- 1) Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.
- 2) Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.
- 3) Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

В «Рабочей концепции одаренности» подчеркивается, что психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие

13

одаренность, но не обязательно как факторы, ее порождающие. Блестящая память, феноменальная наблюдательность, способность к мгновенным вычислениям и т. п. сами по себе далеко не всегда свидетельствуют о наличии одаренности. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии.

Естественно, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая<sup>1</sup>.

Обратим внимание на то, что в признаках одаренности перечисляются такие моменты как: повышенная познавательная потребность; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или видам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело [39, с. 15].

\*\*\*



Приведенная далее острая дискуссия позволяет, на наш взгляд, раскрыть широкому кругу практиков всю теоретическую сложность данной проблематики. Одновременно выводы, к которым мы все вместе придем, позволят каждому иметь свое мнение, а не принимать «истину» на веру. Истинное принятие может быть только на основе подлинного понимания.

Очень часто в литературе (даже у ведущих специалистов в данной области) можно встретить утверждения, что особо одаренных детей характеризует, например, недостаточное развитие навыков и знаний законов общения, недостаточная

14

социальная компетентность. Считается, что особо одаренные дети испытывают значительные затруднения в общении со сверстниками, так как резко забегают вперед в интеллектуальном развитии и вместе с тем они не могут полноценно общаться и с более старшими детьми в силу несоответствия своего социального опыта. Кроме того, общению мешает и особая организация личности этих детей. К числу таких особенностей В. С. Юркевич относит недостатки волевой регуляции. Особую проблему, по ее мнению, составляет недостаточное развитие произвольности у одаренных детей. Следует отметить, что те или иные проблемы с формированием волевых привычек есть у большинства детей. Однако у одаренных детей это усугубляется, по мнению Юркевич, тем, что «...основной их деятельностью является любимый ими, не требующий у них специальной волевой регуляции умственный труд» [9, с. 22].

Таким образом, аргументы в пользу альтернативного определения одаренности (исключающее ее связи с возможностью высоких достижений)<sup>1</sup> заключаются в том, что для достижений, т. е. реализации своих высоких способностей человеку нужны еще определенная мотивация, сформированная саморегуляция и воля. Но такая позиция по существу отрицает понятие одаренности как системного качества, так как мотивация, уровень саморегуляции и направленность личности подразумеваются в структуре одаренности. То, что в данном случае одаренность фактически сводится лишь к способностям, подтверждает и то, что не особо одаренных, а просто одаренных детей Юркевич рассматривает как высокую норму. «Именно по этим детям становится очевидным, что нет пропасти между одаренными и обычными детьми, а одаренность может быть в той или иной мере результатом полного и яркого развития достаточно обычных от природы возможностей» [9, с. 18].

Также неправомерным мне представляется рассматривать наличие феномена **«страха перед творчеством»** (Ю. Д. Бабаева) как эмоционально-личностную характеристику одаренных детей. Автор сама признает, что «этот страх, который проявляется как у детей, так и у взрослых, не только тормозит развитие творческих способностей, но и их реализацию,

15

блокируя тем самым творческую активность одаренных людей. Поэтому многие люди, обладающие выдающимися **способностями** (выделено мною — Д. Б.), так и не реализуют их в конкретных творческих свершениях» [10, с. 171]. Нетрудно увидеть, что автор сводит одаренность лишь к высоким способностям, забывая и об одаренности как системном качестве, и что одаренность в том понимании, в каком она прописывается в «Рабочей концепции одаренности» подразумевает такой строй личности, при котором поглощенность деятельностью доминирует над всеми возможными слабостями человека.

«Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой ... одаренных детей» [39, с. 31].

На утверждении Ю. Д. Бабаевой, что одаренных детей характеризует «страх перед творчеством» особо обращает внимание и В. Т. Кудрявцев. Он считает, что вообще одаренный ребенок опасается не столько самих по себе «мук творчества», демонстрации своей «уникальности» (которую не понимают и не принимают окружающие), зависти окружающих, «жертв», принесенных на алтарь творчества или последствий своих творческих достижений [10, с. 150; 9, с. 45], не столько оценок учителей, родителей и сверстников. «Он боится обмануть свои собственные *завышенные ожидания* (возникающие даже на фоне заниженной самооценки), в которых получают свое трансформированное и идеализированное выражение *экспектации взрослого сообщества*. В **норме** же творческий процесс представляет собой спонтанный «прыжок» над порогами «внешней целесообразности», прагматически не мотивированное, надситуативное движение за пределами конкретных условий и требований изначально поставленной задачи, решение «сверхзадач», постановку новых проблем (Богоявленская Д., 1983; Петровский В., 1997; Кудрявцев В., 1997). Творчество предполагает преодоление «трусости в мышлении» (И. И. Лапшин), «мужество познания» (С. Л. Рубинштейн), «мужество мысли» (Э. В. Ильенков). Ему чужд страх и всегда присущ риск. Это не означает наличия у субъекта творчества некоей «креативной бесшабашности». Риск в творчестве не отрицает, а предполагает осторожность. Но она вырастает не из эмоций страха, а из умения субъекта анализировать ситуации в соотношении с границами собственных возможностей, способности рефлексивно управлять в известных пределах процессом поиска и преобразования, его развитого

16

чувства ответственности перед другими людьми и самим собой»[9, с. 61].

Очень показательным в этом плане интервью, которое Кудрявцев взял у профессора В. А. Моляко. В ходе интервью ему был задан вопрос, чувствует ли он сам себя в безопасности, когда восходит на путь создания чего-то нового (одна из тем лаборатории в ИП Украины В. А. Моляко «Психологическая безопасность творческой личности»). Ученый ответил: «Лично для меня здесь проблемы нет. Когда я встаю на этот путь, то чувствую максимальную защищенность от негатива внешней реальности. Я как бы оказываюсь в подводной лодке, или точнее — на воздушном шаре, на котором перемещаюсь в те сферы, что являются для меня естественной стихией. Растворенность в этой стихии позволяет мне чувствовать себя независимым, отвлеченным от элементарных воздействий обыденности и от более сложных проблем, с которыми я сталкиваюсь. В реальном же повседневном мире я чувствую себя таким же незащищенным, как любой другой человек. Так называемые «классические» опасности и случайности, детерминированные какими-то проявлениями «постмодерна», — все это делает меня элементарной мишенью, которая может быть поражена многократно в любое время, в любом месте» [там же].

Еще более острую критику излагаемого Бабаевой подхода дает А. С. Обухов. Он считает, что таким образом излагаемые особенности эмоционально-личностных проблем одаренных детей, если их соотнести с «Рабочей концепцией одаренности», скорее отражают особенности личности детей без признаков одаренности или одаренных детей с дисгармоничным типом развития, нежели одаренных детей вообще. Проблема «страха перед творчеством», особенно со ссылкой на А. Маслоу, относится скорее не к страху самого творчества, а к тому, что социальная среда не задает норму возможности

предъявить завышенную планку жизненных устремлений, утверждает он. «Это не страх творчества, а страх предъявления социальных притязаний. И именно страх предъявления в определенной группе, в определенных социокультурных условиях, а даже не собственно страх притязаний. Обсуждаемые «страхи», безусловно, имеют место у большинства детей (а у взрослых, по-видимому, еще более явно). Однако, обсуждая эти страхи, значимо дифференцировать детей со «скрытой» одаренностью (не выраженной, не выявленной, отсутствующей...)

17

от собственно «одаренных» детей. Если одаренный ребенок обладает всем этим набором «страхов», то в чем его одаренность? — задается вопросом Обухов. Конечно, обсуждаемые «страхи перед творчеством» для большинства детей могут стать существенной преградой на пути развития и реализации творческих способностей. Но разве не является отсутствие этих страхов или их особое эмоциональное преодоление признаком одаренности? «Если обратиться к признакам одаренности, сформулированным в тексте «Рабочей концепции одаренности», то обсуждаемая в работе Ю. Д. Бабаевой эмоционально-личностная особенность «одаренных» ни в коей мере не относится к одаренным детям, делает он окончательный вывод [9, с. 83].

По мнению Кудрявцева, с которым мы солидаризуемся, одна из основных задач «педагогике одаренности» — воспитание самодостаточности. Подчас под видимой самодостаточностью одаренного ребенка скрываются различные виды психологической защиты.

Однако и поэтому положению нет единства мнений. Так, В. С. Юркевич основную задачу развития личности и способностей одаренных видит в **необходимости формирования у них зрелой способности и потребности в самоактуализации. Именно это и есть суть работы с особо одаренными детьми, считает она.**

Ее личный опыт работы с одаренными детьми в течение ряда десятилетий показывает, что у большинства одаренных детей нет способностей к самоактуализации, что связано со спецификой их развития. «Если максимально упростить ситуацию, — пишет Юркевич, речь идет о том, что высокие цели, которые ставят перед собой одаренные люди, требуют особых личностно-познавательных качеств, которые у них недостаточно сформированы. Остановимся только на самых очевидных проявлениях такого рода недостатков способности к самореализации:

- отсутствие навыков действовать в ситуации явной неопределенности, когда нет обратной связи и нет гарантии безусловного успеха познавательной деятельности (что характеризует, прежде всего, как раз творческую ситуацию);
- неумение выдерживать и эффективно преодолевать самые разные кризисные ситуации;

18

- невозможность преодоления собственных, показавших свою индивидуальную эффективность, стереотипов деятельности, в частности, стереотипа преимущественного обучения, усвоения сравнительно с требованиями продуктивной творческой деятельности. Особенно заметно это явление у бывших вундеркиндов, очень рано демонстрирующих чудеса обучения и самообучения».

Таким образом под самоактуализацией Юркевич понимает реализацию личностных и творческих возможностей человека в общественно ценной деятельности, с одной стороны, и субъективную удовлетворенность процессом (и, реже, результатом) такой деятельности, с другой. Конечно, эта задача в равной мере относится к работе с любыми детьми, замечает Юркевич, но, пожалуй, именно с особо одаренными детьми и подростками она приобретает подлинно драматический характер.

В силу этого центральная задача работы с одаренными детьми формулируется ею следующим образом: **«формирование и развитие способности к самоактуализации, к эффективной реализации их повышенных возможностей в будущем, в зрелой профессиональной деятельности»** [9, с. 23].

Исходя из этой задачи, Юркевич разработан метод **развивающего дискомфорта**. Суть этого метода не в устранении кризисных ситуаций и не в их пренебрежении, а в формировании, по ее словам, навыков их активного преодоления. Согласно этому методу негативные эмоции и кризисные ситуации имеют развивающее значение. При этом используются как естественно возникающие, так и искусственно создаваемые негативные ситуации (прежде всего на групповых и индивидуальных занятиях с психологом и в той или иной мере на учебных занятиях).

Этот метод в его полноте предназначен только для использования специально обученными психологами, подчеркивает автор. Для учителей же этот метод представлен только в одной его части, а именно, в ситуациях «развивающего комфорта», где принципиальным для развития одаренности ребенка является оптимальное соотношение интереса, трудности и волевых усилий.

С помощью дискомфортных ситуаций автор пытается направленно формировать у одаренных детей своего рода **сценарий победителя**, который включает в себя, с одной стороны,

19

**уверенность в победе**, а другой стороны, определенную **психологическую готовность к неудаче**. Такая готовность предполагает два момента:

- а) специальную **когнитивную** подготовку к неудаче. Ребенка подготавливают к сознательной, своего рода, философской готовности к неудаче, разными способами показывая, что **успех** в сложной, многоступенчатой, развернутой во времени деятельности **включает в себя неудачу** как один из его естественных моментов;
- б) непосредственно-практическую тренировку активной, стенической реакции на неудачи. Необходимо **адаптировать** ребенка к всевозможным страхам, возникающим до и во время дискомфортных ситуаций: здесь и страх оказаться в одиночестве, и типично школьный страх ошибки, и страх оказаться смешным и непонятым и т. п. При этом не нужно бояться временного снижения самооценки в моменты явного дискомфорта. Именно противоречивость самооценки — залог перспективного развития личности. Во всех случаях необходимо формировать у ребенка стремление к активности в дискомфортных ситуациях как условие достойного выхода из ситуации, а не только как путь к успешности, способ достичь в конечном итоге сложного, соответствующего повышенным возможностям одаренного человека, результата.

Последовательно развивая свою идею, Юркевич предполагает сформировать не только **способность** достойно преодолевать дискомфортные ситуации, но даже **потребность** в них.

То, о чем пишет Юркевич, красиво и привлекательно и поэтому требует специального анализа. Принадлежность ребенка к «клану одаренных» сама по себе приводит к травмам в случае неудач. Может быть, как опытный исследователь, В. С. Юркевич, интуитивно чувствуя это противоречие, пропагандирует метод развивающего дискомфорта, который, по мнению доц. МГУ Н. Б. Березанской, не только не решает проблему, но напротив усугубляет ее. Далее мы приводим ее выступление как рецензента главы Юркевич рукописи методического пособия: «Можно сказать, что В. С. Юркевич строит свою практику по принципу «лечить не болезнь, а симптомы. Для анализа адекватности воплощения идей относительно самоактуализации, заимствованных ею из гуманистической психологии, рассмотрим подробнее три мотивационные

20

реальности: самоактуализация, мотив достижения и познавательная мотивация. Очень важно их четко развести и понять, что же реально движет одаренным ребенком, и куда мы своими рекомендациями направляем развитие его мотивационной сферы. Из текста у меня сложилось впечатление, что «хороший механизм самоактуализации попал в плохую социальную среду и преобразился до неузнаваемости», то есть самоактуализацией В. С. Юркевич называет совсем другое психологическое явление, чем авторы, которые ввели этот термин в оборот современной психологии. Реально В. С. Юркевич развивает у детей предлагаемыми ей методиками и видами специально организованных занятий мотив достижения, то есть стремление к высоким результатам, одобряемым взрослыми, соответственно отличным оценкам, местам на олимпиаде, призам и т. д. Для меня бесспорно, пишет Березанская, что психолог активно развивает на деле мотивационную сферу ребенка по модели сильного преобладания мотива достижения над мотивом избегания неудач, хотя В. С. Юркевич нигде не обсуждает теорию МакКлеланда и Аткинсона. А такая мотивационная структура и есть самый опасный источник срывов при отсутствии социально фиксируемых (внешних) успехов!

Полезно ли и для человека, и для общества, которое стремится стать креативным и инновационным, доминирование мотивации достижения, ясно, но с большим опозданием осознали американские коллеги — теперь Америка вынуждена «импортировать мозги». Мы, к сожалению, повторяем этот тупиковый путь. Ведь многие формы дисгармоний в структуре личности одаренного ребенка связаны с представлениями об успешной жизни, которые бытуют в нашем обществе и транслируются ребенку родителями, учителями и СМИ. По-моему, автор концепции все время сталкиваются с этим противоречием: то ли направлять развитие личности одаренного ребенка по модели «современного социально успешного человека», то ли следовать теоретически сформулированным взглядам на «идеал одаренного», для которого превыше всего внесоциальные («вечные») ценности истины, познания, красоты. Понимая, что одаренный ребенок должен быть социализирован и жить в данной культурно-социальной среде с ее взглядами на счастье и успех, В. С. Юркевич находит некоторую компромиссную форму работы с одаренными, предлагая (и отстаивая без теоретического объяснения причин)

21

метод развивающего дискомфорта» [9, с. 42—49]. Березанской представляется, что применяемый метод развивающего дискомфорта неадекватен заявленным в концепции

взглядам на сущность одаренности, по следующим критериям: 1) предметная область, к которой относятся задания (используемый материал) неинтересна ребенку, то есть не лежит в русле направленности его одаренности; 2) необходимость работы стимулируется и оценивается взрослым, то есть создается внешняя по своей природе мотивация, содержательно являющаяся мотивацией достижения, а не самоактуализации; 3) требование продуцировать новые ответы вводится в ситуацию как внешнее, не обусловленное самостоятельным познанием предметной области и логикой деятельностного самопродвижения в ней; 4) формируемая анализируемым методом одаренность с большой степенью вероятности приведет к срывам и потере достижений при выходе ребенка из элитной школы для одаренных в реальное социальное пространство, требующее творчества как модуса взрослой жизни.

Согласно этому методу негативные эмоции и кризисные ситуации имеют развивающее значение. При этом используются как естественно возникающие, так и искусственно создаваемые негативные ситуации (прежде всего на групповых и индивидуальных занятиях с психологом и в той или иной мере на учебных занятиях)» [9, с. 24; 10, с. 41]. Автор метода утверждает, что в применении к особо одаренным детям он позволил решать эффективно многие проблемы, никак не решаемые другим путем. «...Проблемы развития креативности, формирования волевых привычек, создания социальной навыков — все эти «родовые» проблемы одаренных детей весьма успешно решаются именно в условиях работы по методу развивающего дискомфорта» [9, 10, с. 46]. Между тем, считает Березанская, для обоснования нового метода недостаточно опираться только на факты наблюдений, которые получены на материале отдельных успешных случаев. Было бы желательно верифицировать метод в условиях эмпирического исследования и контролирующихся процедур. Идея создания метода развивающего дискомфорта, очевидно, заслуживает особого внимания именно как специальная техника психотерапевтической помощи ребенку в формировании «сценария победителя» и психологической готовности к неудаче.

В теоретической части текста рукописи Юркевич очень правильно говорится, что познавательная потребность —

22

главный мотивационный механизм, адекватный проявлению одаренности. Березанская отмечает, что он лежит и в основе важнейшей характеристики одаренности — интеллектуальной инициативы (Д. Б. Богоявленская). Одаренному должно быть, в первую очередь, интересно и важно содержание той предметной области, которой он занимается. Причем одаренность отличает особый способ работы с этим предметным содержанием, характеризующийся познавательно-преобразующей ориентацией. Если ребенок проявляет свою креативность для взрослого, для получения его одобрения, то это ни в коем случае не механизм самоактуализации.

По названным причинам большую симпатию и поддержку вызывает метод В. С. Юркевич «развивающего комфорта». Хотелось бы видеть именно его воплощенным в конкретную практическую форму работы с высоко одаренными детьми и подростками, заключает Березанская [9, с. 49].

Еще раз хочу подчеркнуть — дискуссия ученых это не что-то, напоминающее криминальные разборки с профессиональным оружием, которое «страшнее пистолета». Открытая, широкая дискуссия — это путь развития. В качестве аргумента, я хочу привести пример дискуссии между лидерами деятельностного подхода: А. Н. Леонтьевым,

Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия. Острейшая дискуссия (столь резкая, что возможна была лишь в личной встрече) между «единомышленниками» позволяет нам увидеть те слабые места, которые были выявлены ими в позиции коллег и своей собственной, не повторять этих ошибок и сделать шаг вперед в развитии этого направления.

## 1.2. Виды одаренности

То, как дано определение понятия одаренности, определяет и ее виды, саму классификацию одаренности. Соответственно в «Рабочей концепции одаренности» обоснованы критерии их выделения и систематизации. Таких критериев выделено пять. Это, в первую очередь, **«вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики»**. По этому критерию виды одаренности выделяются на пересечении традиционных пяти видов деятельности: практической, теоретической (познавательной деятельности), художественно-эстетической, коммуникативной и духовно-ценностной [39, с. 12—14]. По отношению

23

к последней трудно говорить как об отдельном виде одаренности. Это в первую очередь — способность влиять на людей в духовно-нравственном отношении<sup>1</sup>.

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы.

При этом деятельность, ее психологическая структура выступают в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, формирующего тот их состав, который необходим для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные компоненты одаренности у различных людей могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят компенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Яркая одаренность или талант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных деятельностью, а также об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу [39, с. 20].

Следующие критерии связаны со степенью сформированности и формами проявления одаренности.

По критерию **«степень сформированности одаренности»** дифференцируется:

- актуальная одаренность;
- потенциальная одаренность.

**Актуальная одаренность** — это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной

24

нормами. В данном случае, речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок — это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества [39, с. 23].

**Потенциальная одаренность** — в пользу выделения потенциальной одаренности следует рассматривать тот момент в определении одаренности, который предусматривает ее формирование на протяжении всей жизни. Следовательно, на определенном отрезке жизни человека можно говорить об этапе ее становления.

Кроме того, путем выделения потенциальной одаренности снимается постоянная альтернатива: «все дети являются одаренными» — «одаренные дети встречаются крайне редко». Она присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует только часть детей.

При понимании всей теоретической сложности, неясности природы этой формы, доминирующим является стремление не «упустить» ни одного ребенка, требующего внимания педагога. Поэтому выделение потенциальной одаренности продиктовано гуманистическими соображениями, желанием привлечь внимание к большему числу детей.

По критерию **«форма проявления»** можно говорить о:

- явной одаренности;
- скрытой одаренности.

**Явная одаренность** обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком» [39, с. 25].

25

**Скрытая одаренность** — выделение этой формы можно объяснить теми же причинами, что и выделение потенциальной одаренности, ведь нередко «в «гадком



утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добивались высочайших результатов».

По критерию «**широта проявлений в различных видах деятельности**» можно выделить:

- общую одаренность;
- специальную одаренность.

**Общая одаренность** — проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. Умственная активность и саморегуляция — ее основополагающие предпосылки. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности.

Общая одаренность определяет, соответственно, уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

**Специальная одаренность** обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т. д.).

В основе одаренности к разным видам искусства лежит особое, сопричастное отношение человека к явлениям жизни и стремление воплотить ценностное содержание своего жизненного опыта в выразительных художественных образах. Кроме того, специальные способности к музыке, живописи и другим видам искусства формируются под влиянием ярко выраженного своеобразия сенсорной сферы, воображения, эмоциональных переживаний и т. д. Еще одним примером специальных способностей является социальная одаренность — одаренность в сфере лидерства и социального взаимодействия (семья, политика, деловые отношения в рабочем коллективе).

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно

26

более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т. д.), В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека<sup>1</sup>.

По критерию «**особенности возрастного развития**» можно дифференцировать:

- раннюю одаренность;
- позднюю одаренность.

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие и, соответственно, раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте.

Очень часто одаренность носит только временный характер, когда в определенном возрастном периоде объединяются возможности сразу нескольких возрастов (Н. С. Лейтес). Наиболее известный в этом смысле вариант — ускоренный. Многие вундеркинды — это дети именно с ускоренным возрастным развитием. Такое ускорение часто носит только временный характер, и с возрастом эти дети заметно «усредняются», тускнеют.

Предсказать, во что выльется то или иное ускоренное развитие достаточно трудно, хотя определенные возможности для прогноза уже имеются. В любом случае учитель должен всегда понимать относительность самого явления яркой одаренности, его условности и во многих случаях только возрастного временного характера.

Существуют одаренные дети, у которых при высоком умственном развитии нет резкого возрастного опережения. Отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркинды». Вундеркинд (буквально —

27

чудесный ребенок») — это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с необычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности — математике, поэзии, музыке, рисовании, танце, пении и т. д.

Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе развития умственных способностей. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2—3 лет освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (пятилетний мальчик пишет книгу о птицах с собственноручно изготовленными иллюстрациями, другой мальчик в этом же возрасте составляет собственную энциклопедию по истории и т. п.). Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных способностей (блестящая память, необычная сила абстрактного мышления и т. п.).

И, наконец, существует своего рода «антивундеркиндный» тип возрастного развития одаренности, когда одаренность не только не сопровождается ускорением, но в некоторых отношениях, как это ни парадоксально, обнаруживается замедленное развитие. Так, Эйнштейн заговорил позднее, чем другие дети.

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в сфере искусства, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде

выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования и т. п., происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей [39, с. 29].

В. С. Юркевич выделяет еще одну форму одаренности по критерию **различия по уровню одаренности**.

По ее мнению, термин «одаренные дети» применяется к совершенно разным, по своим способностям, детям. Несколько

28

упрощая эти различия, она выделяет по уровню одаренности два основных типа.

*Особая, исключительная одаренность* — это те дети, для выявления одаренности которых, как правило, не нужны ни тесты, ни специальные наблюдения. У этих детей три особенности ярко бросаются в глаза:

1. Исключительная захваченность сложной интеллектуальной деятельностью.
2. Легкость понимания и усвоения сложных познавательных текстов.
3. Повышенная критичность, нежелание принимать любую информацию «на веру» Эта особенность встречается примерно у 80% детей особо одаренных детей и взрослых.

Другая группа — так называемые «нормально» одаренные дети, которых иногда называют — «высокая норма». Это тоже одаренные дети, но их одаренность носит, что называется более нормальный, обычный характер. Это те дети, которым повезло с самого начала — нормальные роды, хорошая семья, внимательные, заинтересованные учителя. От обычных, средних детей, с обычными, среднестатистическими способностями их отличает высокая, оптимально проявляющаяся познавательная потребность. Если у особо одаренных детей познавательная потребность как бы «забывает» все остальные, даже потребность в общении, то у детей этого уровня одаренности она не мешает, а даже помогает развитию способов общения, делая ее своего рода менее стихийной, более направленной на единство интересов, в первую очередь познавательных [10, с. 17; 9, с. 16—18].

По поводу выделяемых Юркевич групп одаренных детей, мы хотим оговорить, что в силу необычно высоких достижений, а также значения термина «особый» в русском языке, понятие «особо одаренный» трактуется лишь как выдающийся, хотя в английском языке, откуда пришло понятие особой одаренности, кроме outstanding — выдающийся, знаменитый оно имеет и другое толкование: special — особый как отличительный, специальный, индивидуальный. Это необходимо иметь в виду при анализе «особо одаренных». И поэтому коллектив разработчиков «Рабочей концепции одаренности» пошел по пути дифференциации этих групп по **принципу типа развития** — гармоничного и дисгармоничного.

29

**Одаренность с гармоничным типом развития** можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Другое дело — **одаренные дети с дисгармоничной типом развития**. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежит другой генетический ресурс, а также другие механизмы возрастного развития. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой.

Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в «группу риска».

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для специалиста-практика это возможность и, вместе с тем, необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка [39, с. 29].

### 1.3. Одаренность и творчество

Анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как закономерным ее результатом. Вместе с тем, в предлагаемой нами классификации видов одаренности не выделяется творческая одаренность, занимающая центральное место в предшествующей (американской) классификации [39, с. 20].

30

Учитывая принципиальную значимость этого вопроса, мы приведем точки зрения по данному вопросу наиболее авторитетных ученых, работающих в области детского творчества.

Говоря о детском творчестве и одаренности, В. Т. Кудрявцев различает две формы творчества — «открытие для других» и «открытие для себя». Он утверждает, что закономерный результат второго — не столько получение субъективно нового — «отделимого» — продукта, сколько *изменение в самом ребенке*, возникновение у него новых способов деятельности, знаний и умений. Иначе, «открытие для себя» — это во многом «открытие себя», хотя довольно часто не осознаваемое самим «открывателем». Именно поэтому творчество составляет основу психического развития. «Каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» [16, с. 246]. Если бы детское развитие можно было бы охарактеризовать одним емким словом, то более всего подошел бы термин «*потенцирование*», введенный Ф. Шеллингом, — **созидание самих возможностей развития**.

Наряду с этим, отмечает Кудрявцев, творческое развитие ребенка в большинстве случаев принято рассматривать как *частную* линию общего психического развития, которая рядопологается или противопоставляется другим. В психологии продолжает доминировать интерпретация креативности как «исключительного», *специального* свойства — даже, когда речь идет о так называемых *общих* творческих способностях. Вполне естественно, что «идеальное» выражение данного свойства в итоге начинают искать в *профессионализованных формах созидательной деятельности взрослых людей*.

Для большинства психологов (и педагогов) явным или скрытым ориентиром в трактовке детского творчества и его развития служат специализированные, подчас внешние проекции, не столько «трансцендирующая» *личностная*, сколько ограниченная *профессиональная* позиция. Утверждая научность в образовании, мы порой незаметно забываем, что та же наука при всей своей специфичности и самоценности в каком-то отношении является лишь материалом, на котором ребенок овладевает *общечеловеческой* способностью к мышлению. Взрослый с радостью и восторгом «узнает» в ребенке маленького художника (музыканта, поэта и т. д.), но иногда

31

«не замечает» в нем мыслящего и воображающего человека. Второе дается с большим трудом.

В итоге на практике «идеальная форма творчества» задается как «сумма специальных технологий». Дело, конечно, не в конкретных методических подходах — они лишь воспроизводят общий крен образования в «раннюю творческую специализацию», которая иногда воспринимается педагогами и родителями как некий знак «элитарности» и педагогической респектабельности.

Детская одаренность именно в этом качестве в первую очередь *культивируется* взрослым сообществом. Это позволяет многократно усилить креативный потенциал творчески развитого ребенка в плане его объективных реализаций. Но такое «усиление» чаще всего достигается ценой **нивелирования** самобытности детского творчества, вольной или невольной подгонки его результатов под «взрослые» критерии и мерки. И если поначалу это провоцируется взрослым окружением, то затем (очень скоро!) сам ребенок становится на путь подобного нивелирования. Стоит ли удивляться тому, что одаренные дети обделены «нормальным детством?» [9, с. 54]

Это и есть путь симплификации — упрощения, редукции, обеднения развития, которой А. В. Запорожец противопоставлял его амплификацию — расширение, обогащение. В силу этого Кудрявцев формулирует основу своей позиции: «За детской одаренностью нередко стоит *симплифицированная модель развития*». Симплифицированная весьма и весьма изощренно — через сверхусиление отдельных сторон креативного потенциала ребенка, но зато в ущерб его наиболее существенным, системообразующим характеристикам. Остается лишь согласиться с мнением ряда авторов, что одаренные дети попадают в группу риска, полярную той, в которой находятся дети с задержками и дефектами психического развития. На этом моменте мы более подробно остановимся в третьей главе.

В плане понимания детского творчества интересен феномен «**невостребованного творчества**». Вместе с тем, Ю. Д. Бабаева отмечает, что «он проявляется в росте творческой активности учащихся в присутствии заинтересованных наблюдателей и в существенном снижении интереса к творческой деятельности при отсутствии таких

наблюдателей» [10, с. 98]. Поясним, Бабаева включала в содержание занятий с одаренными детьми так называемые «не востребуемые»

32

задачи». При этом учитель (или ведущий тренингов), предлагая школьникам такие задачи сообщал, что их решения не будут обсуждаться в классе или в тренинговой группе. В итоге выяснилось, что лишь небольшое количество детей оказались способными выполнять эти задания из «бескорыстного интереса к творчеству». Вместе с тем, как указывает автор, полученные результаты позволяют говорить о большой роли именно такого интереса в развитии одаренности. По ее данным, 65% детей, решающих «не востребуемые задачи», относились к числу «быстро развивающихся» [там же].

Действительно, известная независимость от внешней оценки, если она сочетается с «бескорыстностью» творческих свершений, свидетельствует о высоком уровне развития креативного потенциала.

В силу важности и сложности (неоднозначности) самой феноменологии оценивания мы остановимся на этом моменте и приведем достаточно исчерпывающий анализ, проведенный Кудрявцевым.

Во-первых, *потребность в оценке* далеко не всегда означает ситуативную «корыстность» при осуществлении деятельности. Например, любая форма художественного творчества так или иначе включает в себя элемент *performance*. Оценка зрителя выступает в этом случае как органичное продолжение творческого акта (см. работы М. М. Бахтина). Аналогичная ситуация, пусть не столь зримо и осязаемо, обнаруживает себя в научном, техническом и другом творчестве.

Всякая книга, картина, спектакль, как и любая иная попытка сделать что-то новое, это — послание, обращение к близким и значимым людям. Но не только к ним, но и к тем, о существовании которых мы, возможно, даже не подозреваем, но которые являются потенциально значимыми для нас. Безадресное творчество было бы «деавторизованным», анонимным актом. Любое творческое — это письмо самому себе лишь постольку, поскольку оно — письмо к другому. И наоборот. Воплотиться в *alter ego* — мощнейший, хотя и преимущественно бессознательный мотив творчества (правда, явно недостаточно изученный в психологии). И неважно посредством чего происходит это общение и воплощение — научного текста или компьютерной программы, технического изобретения или художественного полотна. Градации, конечно, разные, но суть — одна. Она характеризует то, что называется

33

креативностью в самом строгом смысле этого слова. Креативностью — как прыжку над своими наличными возможностями «прорыву» к тем общечеловеческим перспективам, которые всегда глубоко индивидуализированы, по-своему значимы для каждого человека.

Поэтому, когда мы говорим об автономии субъекта творчества от оценки, нужно понимать, что речь идет именно о частной, ситуативной оценке, отражающей внешние параметры действия (допустим, его формальную успешность — неуспешность), подчеркивает Кудрявцев. Во-вторых, потребность в оценке атрибутивна всем, без исключения, детским возрастам «Изживать» ее как раз и было бы равнозначно лишению ребенка, в том числе — одаренного, «нормального детства». Не говоря уже о том, что эта

потребность служит предпосылкой включения ребенком собственных творческих действий и их результатов в контекст коллективного творчества, в котором максимально реализуются не доступные для сугубо индивидуального освоения «границы» креативного потенциала человеческого рода.

Другой вопрос, что сам ребенок должен овладеть умением содержательного оценивания своих достижений вопреки, например, диктату школьной отметки. Это и делается в условиях развивающего образования. Тем более обучение самостоятельному оцениванию — а вовсе не выработка индифферентного отношения к оценке — актуально для одаренных детей.

Что касается детей с внешней и внутренней мотивацией, первые из которых испытывают постоянную потребность в признании и оценке результатов своей деятельности, а вторые — «захватываются» самим процессом творчества, в том числе, «невынужденного» [10, с. 114], то аналогичные категории могут быть выявлены на любом детском контингенте. **Их наличие не выражает типологических особенностей одаренности**», считает Кудрявцев [9, с. 58].

Здесь я хотела бы возразить Кудрявцеву. Дело не в том, что «невынужденное» творчество может быть свойственно и не одаренным детям. Бабаева права, акцентируя внимание на этом феномене, поскольку без него нет самой одаренности. Наличие внутренней мотивации — **необходимый** компонент одаренности, хоть и не исчерпывает всей ее структуры.

Обратимся теперь к альтернативной позиции. Рассматривая познавательную потребность в качестве решающей черты

34

одаренности, Юркевич, как основные ее формы, рассматривает **усваивающую и творческую** формы проявления потребности в познании. В первом случае эта потребность проявляется в стремлении ребенка к прямому усвоению и переработке информации, а в крайнем выражении — именно в интенсивной потребности в обучении. Соответственно, такая потребность формирует и повышенные, ярко выраженные учебные способности одаренного ребенка.

Во втором случае познавательная потребность проявляется в значительно более активной и личностной форме, определяя стремление ребенка самому задавать для себя цели, способы, а в ряде случаев формы и результаты познания. Очень велика в этих случаях интеллектуальная самостоятельность ребенка, его стремление выйти на своего рода «авторскую» позицию в познании. Такого рода познавательная потребность прямым образом приводит к приоритетному развитию именно творческих способностей.

Хорошо известны факты, когда дети, исключительно быстро продвигающиеся по учебным программам, не только игнорируют предлагаемые им творческие формы деятельности (сочинить или закончить рассказ, придумать неологизмы или сюжет мультфильма, нарисовать необычную пиктограмму), но даже во многих случаях обосновывают свое принципиальное право не принимать эти задания, указывая на их неопределенность («Что это за работа? Пойди туда не знаю, куда, принеси то, не знаю что...» — мальчик 9-ти лет.) или невозможность сделать так интересно, как настоящий автор («Зачем я буду заканчивать по-своему рассказ Джанни Родари? Я все равно сделаю хуже, чем он» — девочка 5-ти лет»)<sup>1</sup>.

Тот факт, что высокий уровень развития умственной способности (интеллектуальная одаренность) не всегда в той же мере соответствует так называемым творческим способностям, т. е. способности к созданию оригинального, нового продукта — сейчас широко известен, пишет Юркевич. У ряда психологов на этом основании есть убеждение, что все дети с самого начала обладают творческими возможностями, но потом они по каким-то причинам разрушаются. В ряде случаев

35

такого рода несоответствия принято относить за счет неправильного воспитания, тормозящего влияния стереотипизирующей среды и т. д.

«Если принять идею преодоления стереотипов в качестве основного механизма креативности, то, с этой точки зрения, креативность маленького ребенка (от 3 до 6 лет) и, скажем, школьника, и тем более взрослого человека носит принципиально различный характер. У маленького ребенка еще нет того «репертуара знаний и способов», который нужно в определенном смысле преодолеть, чтобы создать новый, т. е. творческий продукт. Выдумывая какую-нибудь невозможную историю, ребенок вместе с тем отражает свой собственный мир, в котором живет. А если прибавить к этому, что, скажем, сказки, мультфильмы для маленького ребенка чуть ли не меньшая реальность, чем та, в которой он существует вместе с взрослыми, то его креативность есть естественное состояние его развития.

Да, различия между детьми в способности к фантазии и в этом возрасте очень велики, но при этом, безусловно, что потребность в творчестве, безудержное фантазирование, креативность в подлинном смысле этого слова — массовое явление для дошкольников. Наблюдения показывают, что это другая по механизму создания креативность, чем у взрослого человека, так как она не предполагает **преодоления стереотипов**, а представляет собой лишь естественное поведение ребенка на фоне их **отсутствия**. Такое творчество тоже можно называть креативностью, но надо при этом отдавать отчет, что это в принципе другая, **наивная** креативность. «Свежий», творческий взгляд ребенка на мир от бедности его опыта и от наивного бесстрашия его мысли: все может быть, потому что он думает, что может быть.

Но дальше происходит накопление интеллектуального опыта. Сначала в большей или меньшей мере стихийно, потом уже целенаправленно и систематически — в школе. Ребенок получает, перерабатывает и систематизирует опыт восприятия, опыт мышления, опыт поведения. Он уже точно знает, что может быть, а чего не может быть. Игра уступает место учению. Накапливаются полученные, отстоявшиеся в процессе человеческого опыта обществом знания, социально выверенные способы деятельности и поведения. А это познавательные и поведенческие образцы, шаблоны, стандарты, клише.

36

Процесс полезный и необходимый, так как именно так происходит передача человеческого опыта, человеческой культуры, но при этом происходит утрата естественного, наивного, инфантильного творчества. Теперь для творчества нужно активное преодоление сложившихся стереотипов. Появляется принципиально другая по своему механизму способность к творчеству — зрелая, **культурная** креативность. Эта креативность — уже сложное, многокомпонентное образование, в котором личностные особенности человека особым образом сплавляются с некоторыми характеристиками его



познавательной потребности и когнитивной деятельности. Возникает творческая личность, на основе которой и возможна эта новая, культурная креативность.

Понимание исходных, принципиальных различий в механизме осуществления творческой деятельности может и должно привести к новому осмыслению, реинтерпретации хорошо известный факт, а именно — значительных трудностей одаренных детей именно в отношении творческой деятельности», — заключает Юркевич [9, с. 22].

Итак, у одаренных детей в силу специфики их возрастного развития — высокая умственная рефлексия, повышающая критичность к собственной самостоятельной деятельности, постоянное поощрение взрослыми объема и качества усвоения познавательного материала, и т. д. и т. п. — резко усиливается именно учебная мотивация, которая во многих случаях становится для них преимущественной формой проявления познавательной потребности. Именно это ведет к тому, что как раз в креативной деятельности многие умственно одаренные дети испытывают особые трудности.

По мнению Юркевич, **креативность — одна из проблем развития одаренных детей.** Естественно, что такой вывод возможен при определенной типологии одаренности, предполагающей существование отдельно академической, интеллектуальной и творческой одаренности.

Эти виды одаренности выделяются, следуя сложившейся в последнее полстолетие прошлого века традиции, базирующейся на основе теории Гилфорда, среди следующих видов одаренности: 1) академическая, проявляющаяся в быстроте и легкости овладения большими объемами готовых знаний, относящимися к конкретной предметной области, 2) интеллектуальная, 3) художественная, 4) моторная, 5) лидерская, 6) творческая.

37

Данная классификация выглядит, по мнению Березанской Н. Б., как проведенная по двум основаниям: по способу работы с предметным содержанием (ориентация на репродуктивный вариант — освоение или ориентация на продуктивный вариант — преобразование) и по характеру самого предметного материала (одаренность интеллектуальная, физическая, художественная и т. д.). Имплицировано заложенная в концепцию дихотомия «усвоение знаний — порождение новых знаний или способов применения имеющихся знаний» представляется абсолютно механистической. Если следовать такому пониманию, то академические успехи не объяснимы предлагаемой концепцией одаренности. Это противоречие, конечно, может быть снято за счет исключения академических способностей из объема понятия «одаренность» (именно так и поступают наши зарубежные коллеги, предлагая разные тесты для диагностики академических и творческих способностей). Однако и в этом случае выдающиеся академические успехи требуют более развернутого психологического осмысления. Предлагаемое противопоставление академической и творческой одаренности как отдельных (альтернативных) видов следует, безусловно, из эмпирических наблюдений, отражающих часто встречающуюся дисгармонию развития целостной системы одаренности. Однако, стремление Юркевич предлагать учащимся при исследовании их творческого потенциала только задания на креативность, требующие многовариантной дивергентной новой продукции (по аналогии с Гилфордом) вызывает серьезные возражения у Н. Б. Березанской. Заявленная на концептуальном уровне идея системного строения одаренности, по ее мнению, по существу искажается в предлагаемой В. С. Юркевич практике развития одаренности. Развитие творческих механизмов

реализующихся в качественных, социально значимых продуктах, создаваемых одаренной личностью в ходе творческой деятельности, даже не предполагается в дальнейшем развитии концепции. Представляется, что автор исповедует принцип «новизны как самоценности» (то есть сознательно формирует установки типа «новое всегда лучше старого», «новизна ради новизны»), что как показано современными социологами и культурологами характеризует западный менталитет в отличие от восточного и отражает лишь одно из устойчивых заблуждений американских теорий творчества.

38

Системный взгляд на одаренность предполагает как минимум постановку вопроса о единстве тех психологических подструктур, которые сейчас противопоставлены в концепции, а именно обучаемости, интеллектуальности и креативности. Познавательная потребность может существовать как в репродуктивном варианте (личность эрудита — «ходячая энциклопедия»), так и в продуктивном, сопровождаемая потребностью в своем видении мира, трансформации общепринятых и усваиваемых знаний, преобразовании мира. Следует обратить особое внимание на данный вопрос, поскольку педагоги часто не различают быструю и легкую, но репродуктивную по своим эффектам обучаемость и «творческую» обучаемость, являющуюся необходимым базисом системно понимаемой одаренности: сам факт «хорошей» обучаемости, определяемой по критериям скорости и объема, является для них признаком одаренности. По мнению Березанской, только второй вариант «творческого опредмечивания» познавательной потребности, основанный на избирательном, активном преобразовании получаемых извне (от преподавателя, книг, СМИ) знаний входит в структуру одаренности. Таким образом, не всякая обучаемость является признаком одаренности. При этом заметим, что «творческая обучаемость» является необходимым, но, безусловно, недостаточным условием полноценного становления одаренности [9, с. 45].

Даже сторонники данной классификации признают, что в некоторых случаях учителю бывает трудно различить интеллектуальный и академический тип одаренности, так как «и те, и другие могут блестяще учиться, у тех и других есть познавательная потребность. Разница, пожалуй, заключается в особой умственной самостоятельности интеллектуалов, в их повышенной критичности мышления, способности самостоятельно выходить на глобальное, философское осмысление сложных интеллектуальных проблем. А академически одаренные школьники — это всегда гении именно учения, это своего рода блестящие профессионалы школьного (а потом и студенческого) труда, великолепные мастера быстрого, прочного и качественного усвоения» [10, с. 18]. Оказывается, что с одной стороны интеллектуальную одаренность характеризует самостоятельность, философское осмысление глобальных проблем, но это все равно не творческая одаренность. С другой стороны — как возможно **качественное** усвоение без самостоятельного осмысления. Думается, что предлагаемое деление

39

одаренности весьма прагматично и скорее просто привязано к типу диагностической процедуры (отметкам, тестам «IQ», тестам «Сг»). Вообще возникает вопрос: творчество это уровень выполнения и развития деятельности или вид деятельности — такой особый вид — творчество по аналогии с «творческими профессиями». Но и в искусстве есть творцы, и есть ремесленники. Вид деятельности не может свидетельствовать о творческой направленности человека.

Существующее сегодня деление на общую и творческую одаренность является результатом констатации того факта, что сами по себе способности еще не тождественны творческому потенциалу человека. Но если умения и способности не определяют уровень творчества, то в чем разгадка «творчесткости»?

40

## Глава II

# Теоретические основы и методы диагностики одаренности

---

### 2.1. Общая ситуация исследования и диагностики креативности

Поиск эффективных подходов к развитию одаренности предполагает четкое определение теоретических позиций, из которых исходит автор — организатор практической работы с детьми. Поэтому, прежде всего, необходимо отрефлексировать, какая теория лежит в фундаменте рассматриваемой нами сегодня концепции творческих способностей и одаренности.

Широко распространено не только в обыденном сознании, но и в научной литературе, определение творчества как создания нового, оригинального. Действительно, результатом творческого процесса всегда является новый, оригинальный продукт. Однако, не всегда осознается, что определяя характер продукта, мы ничего не можем сказать о самом процессе, его механизме и детерминантах.

Выход на механизмы происходит косвенно, через не всегда сформулированные, лежащие за диагностической процедурой представления о тех факторах, которые приводят к результату или лежат в основе оценки.

В конечном счете, можно выделить два наиболее распространенных подхода в понимании творческих способностей, что в свою очередь определяло и понимание одаренности.

Первый — в котором творческие способности рассматривались как максимальный уровень развития способностей (прежде всего умственных) — господствовал в течение первого столетия молодой науки.

В историческом плане от одной научной школы к последующей развивалось представление о мышлении. На первом этапе сначала разделили умственную деятельность и мышление. Потом понимание творческого мышления с помощью

41

ассоциаций по сходству уступило место пронизательности, а затем самой пронизательности противопоставили гештальт — структуру, и наконец ее объяснили через соотнесение условий и требований задачи, то, что мы сегодня понимаем как продуктивный процесс. Это представление получило свое последовательное развитие в школе Рубинштейна.

Хотя указанный выше подход не исчез из современной диагностики творческих способностей (с помощью тестов IQ), но господствующее положение с 50-х гг. прошлого века сначала за рубежом, а с 70-х гг. и у нас в стране получил подход, в основу которого легла концепция творческих способностей Дж. Гилфорда, который выделил специфическую творческую способность, локализуемую в факторах дивергентного мышления [72].

Четкие, понятные на уровне здравого смысла гипотезы о природе творческих способностей объясняют тот успех, который сопровождает этот подход. Представления, сопутствующие ему, столь крепко внедрили в сознание, как психологов, так и педагогов, что какая-либо критика первого направления является излишней, так как деление одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую, вытекающие логично из факторного представления о способностях, не оставляет возможности сведения креативности лишь к интеллекту, каким бы высоким он не был, что было характерно для первой тенденции.

Если недостатки первого направления связаны с теми трудностями, которые пришлось преодолеть становящейся психологии мышления, то второе в своей попытке сделать шаг вперед, сделало «два шага назад», вернув психологию в ассоцианистскую парадигму и возникшую в начале прошлого века логику рассмотрения проблемы творчества. Конкретно это сказывается как на построении самой концепции, так и на валидности методик ее реализующих.

В отличие от зарубежной психологии творчества и одаренности, развивающейся в тестологической парадигме, на базе культуры факторного анализа, и потому методологически последовательной, отечественный психолог часто оказывается в ситуации, которой не позавидовал бы Одиссей, проплывающий между Сциллой и Харибдой, поскольку он осознавал, грозящую ему опасность. Психодиагностику творческих способностей или, как теперь повсеместно употребляемо — креативности — характеризует наличие своего рода кентавров, в

42

которых сочетается представление о природе явления и его идентификация из разных научных парадигм. То, что это не рефлексируется самими психологами, в определенной степени объясняет современный идеологический либерализм, плюрализм, признание правомерности эклектики.

Говоря об эклектике в исследованиях и диагностике творческих способностей, я имею в виду, прежде всего, то, что почти нет работ в отечественной психологии, где бы не ссылались на А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна в качестве методологических предпосылок. И также постоянно при диагностике творческого мышления в этих же работах используются тесты Дж. Гилфорда — П. Торренса. Эту тенденцию подтверждают ряд не только практических работ, но и диссертационных исследований, как кандидатского, так и докторского уровня, где исследование творческих способностей подчас проводится одновременно по тестам Торренса, решению проблемных ситуаций и методикам диагностики теоретического мышления, хотя содержания, которые они выявляют в принципе не совпадают.

Чтобы наш упрек не был голословным, необходимо привести аргументы в подтверждение несовместимости парадигм, в рамках которых проходят основные направления психодиагностики творческих способностей и одаренности.

## 2.2. Теории креативности Дж. Гилфорда

В середине XX века в ситуации острейшего социального заказа Президент американской ассоциации психологов Дж. Гилфорд определяет мышление, дающее один единственный ответ как конвергентное и, потому не творческое. Такой вывод сделан Гилфордом на основании того, что в качестве конвергентного он рассматривал чисто выводное знание (дедукцию или индукцию), где знание заключено в исходных посылках и вывод ими обусловлен однозначно: «Конвергентная продуктивность — область логических дедукций, или, по крайней мере, область вынужденных выводов» [71, с. 171].

Необходимо учитывать то, что ассоцианизм в качестве закономерностей мышления знал лишь законы логики. Они и задали деление мышления на индуктивное и дедуктивное. Апелляция Гилфорда к дедукции и индукции как единственным

43

видам мышления выдает его исходную парадигму, которую известный философ В. Огурцов удачно его классифицировал как «агонию ассоцианизма».

Вместе с тем, понятна и критика логики последователями Гилфорда, которая связана, прежде всего, с тем, что чисто выводное знание жестко определено исходными посылками. Поскольку в ходе выводной процедуры невозможен выход и смена атрибута (признака — в терминологии логики), то именно для компенсации этого недостатка Гилфордом выделяется другой тип мышления — дивергентное.

Естественно, что бихевиорист середины XX века понимает, «что мышление может больше, чем выводы из посылок». Метод проб и ошибок расширяет его возможности. «Дивергентное мышление действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок» [31, с. 442]. Оно выступает как парное в дихотомии конвергентное — дивергентное. Соответственно, дивергентное мышление — это не направленное мышление, а способность мыслить **вширь**. Суть и предназначение этой способности в том, что она непосредственно, буквально обеспечивает выход за пределы, за рамки раз начатого направления решения исходной задачи. Однако, свободно фонтанирующее, оно знает лишь стохастические закономерности и снова возвращает нас к ожиданию результата «слепого сцепления случайных ассоциаций».

Вместе с тем, еще в начале XX века К. Дункер [23] преодолел парадигму ассоцианизма, доказав, что выделение существенного атрибута определяется характеристикой отношения. В качестве такового выступает соотношение условий и требования задачи, что выявляет сущность ситуации. Но в заданных условиях определенное требование оптимально выполняется лишь одним способом, поскольку сущность может быть только одна, то и решение всегда однозначно. Следовательно, продуктивный процесс, механизмы которого были раскрыты гештальт-психологами, а затем отечественной школой С. Л. Рубинштейна [40], обеспечивает получение лишь одного верного ответа.

По чисто формальному признаку — однозначного ответа — выводное знание и продуктивное мышление стали относиться к одному типу — конвергентному. Таким образом, отказывая теперь продуктивному мышлению в его причастности к творческому, ученые в качестве такового признают дивергентное мышление. Этому способствовало также то, что

Гилфорд выделяет креативное мышление<sup>1</sup>, дифференцируя его от интеллекта, и вводит специальный коэффициент «Сг» для него в отличие от коэффициента интеллекта «IQ».

Кстати, в настоящее время в психологической практике очень популярны сопоставительные исследования по определению уровня «креативности» и «IQ». Эмпирические данные многих исследователей свидетельствуют о том, что эффективность дивергентного мышления обнаруживается только при определенном уровне умственных способностей. Одни индивиды показывают низкий уровень IQ и низкую эффективность дивергентного мышления, другие — высокий уровень IQ и высокую эффективность дивергентного мышления, третьи — высокий уровень IQ и низкую эффективность дивергентного мышления. У ряда авторов есть данные в пользу того, что у субъектов с высокими показателями **конвергентного** мышления, необходимыми для достижения исключительно высоких значений IQ, неблагоприятными являются показатели дивергентного мышления [83]. В своем достаточно полном обзоре, Л. Я. Дорфман пишет, что не обнаружены индивиды с низким уровнем IQ и высокой эффективностью дивергентного мышления [21, 34]. Однако, такие факты получены в наших исследованиях на самых разных возрастных и профессиональных выборках [7]. Интерпретацию данного факта я приведу ниже.

В последние десятилетия «дивергентность» превратилась в «символ веры» не только западных, но и отечественных психологов; с ней связываются буквально все проявления творчества. Кроме указанной выше причины (кризиса первой традиции), это объясняется еще и рядом сильных сторон новой интерпретации творчества. Дивергентность, определяемая как «способность мыслить в разных направлениях», отвечает искомому явлению выхода в более широкое «пространство». Популярности концепции Гилфорда также способствовали разработанные на ее основе тесты «на креативность». Наряду с попыткой снятия ограничений в исследовании творческого потенциала личности, присущих методу проблемных ситуаций и тестам «на IQ» их достоинство заключается

в простоте проведения эксперимента и возможностью группового тестирования.

Тесты, направленные на измерение беглости (различающиеся идеи), оригинальности (необычные или редкие ответы), гибкости (идеаторные категории) мышления в невербальных, символических, семантических и поведенческих задачах, характеризуют дивергентное мышление. Задачи типа «назовите как можно больше вариантов использования кирпича в необычном для него назначении» наиболее характерны для тестов, определяющих дивергентные семантические категории [71].

Концептуально, параметры беглости, оригинальности и гибкости являются неравнозначными, хотя эмпирически они, как правило, тесно связаны между собой. Главным параметром креативного мышления (если концептуально оно рассматривается в связи с дивергентным мышлением) является *беглость*. Параметр беглости является главным в том смысле, что он улавливает и фиксирует собственно *дивергирующие* идеи. Некоторые эксперты в области креативности исследуют креативное мышление только по параметру беглости [83].

Следующим по значимости считается параметр *оригинальности*. Если исходить из базовых представлений о креативности, то именно оригинальность следует трактовать ее

центральным параметром: ведь производство новых идей (критерий новизны) служит важнейшим признаком креативного мышления. Если же руководствоваться представлениями о дивергентном мышлении, то наличие новых (оригинальных) идей следует рассматривать как необходимое условие<sup>1</sup>.

Один из наиболее общеупотребительных параметров дивергентного мышления — гибкость. По количеству продуцируемых идеаторных категорий судят об особенностях «*категориального*» дивергентного мышления. Как отмечает Runco (1999), важность этого параметра обуславливается еще двумя обстоятельствами. Во-первых, данный параметр позволяет отличать индивидов, которые способны гибко решать проблемы, от тех, кто проявляет ригидность в решении проблем. Во-вторых, данный параметр позволяет отличать индивидов,

46

которые оригинально решают проблемы, от тех, кто демонстрирует ложную (искусственную) оригинальность. Например, большое количество уникальных ответов в рамках одной и той же идеаторной категории не может свидетельствовать об оригинальности, потому что продуцирование одной идеаторной категории (низкая гибкость) свидетельствует против оригинальности.

Тест «Необычное использование предмета» (Alternate Uses Test: Wallach & Kogan, 1965) считается одним из немногих, который измеряет собственно дивергентное мышление. Тест отдаленных ассоциаций (Remote Associates Test (RAT) [77] определяет креативность, но положительно коррелирует с тестами на интеллект [76] и по мнению многих авторов не может рассматриваться как «чистый» тест на креативность. Однако отечественными исследователями он широко используется при диагностики вербальной креативности и одаренности. (Дружинин В. Н. и др.).

На разделение в концепции Дж. Гилфорда единого процесса мышления на два базируется и существующее сегодня деление на **общую** и **творческую** одаренность. Это расщепление одаренности, с одной стороны, противоречит здравому смыслу, т. к. означает, что **одаренность** не достигает своего основного *назначения* — **творчества**. С другой — нельзя не признать, что теоретические конструкты, не отражающие чего-либо в реальности, не завоевывают «квалифицированного большинства» и тем более не становятся господствующими.

На самом деле, это расщепление одаренности является результатом констатации жизненных фактов, свидетельствующих, что **сами по себе способности еще не тождественны творческому потенциалу человека**.

Действительно рассмотрение творческой способности, творческой одаренности в качестве особой, самостоятельной одаренности, ответственной за творческие достижения человека, базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и творчества. Эти противоречия находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим. Например, Гоген и Пиромани явно уступают в мастерстве рисунка художнику, делающему копии. Вместе с тем они входят в плеяду крупнейших

47

художников наряду с Врубелем и Куинджи, давшими человечеству свое видение мира, т. е. творцов.

Но если умения и специальные способности не определяют уровень творчества, то в чем разгадка «творчесткости», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос, конечно, проще, апеллируя к особой творческой одаренности.

По этому пути пошел, как мы видели, Дж. Гилфорд. Членение одаренности на творческую и интеллектуальную для него, выделившего отдельный коэффициент креативности «Сг» от «IQ», закономерно.

Простота и видимая правдоподобность идеи, с одной стороны, ее противопоставление устаревшим взглядам на творческие способности, как только максимальном выражении умственных и специальных способностей — с другой, обеспечили на длительное время его подходу огромную популярность во всем мире.

### 2.2.1. Анализ критериев креативности

Действительно, критерии оценки креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) кажутся абсолютно очевидными. При том, что эти факторы выступают в качестве составных компонентов или благоприятных условий, способствующих проявлению креативности, все же представляется, что беглость не является специфическим показателем креативности, т. к. фактически отражает опыт и знания индивида, а также способность к актуализации знаний, т. е. мнемическую способность. Это же относится и к критерию разработанности, отражающему не только жизненный, но, в первую очередь, рисуночный опыт ребенка, и гибкости — характерному **признаку интеллекта**1.

Качественный (в наших работах) и факторный (проведенный В. Н. Дружининым [22]) анализ доказали, что «беглость» и «гибкость» входят в интеллектуальный фактор, а не в фактор «креативности».

48

Оригинальность как критерий, непосредственно отвечающий определению творчества как созданию нового оригинального продукта представляется наиболее убедительным и подкупающим аргументом в пользу его соответствия показателю творческих способностей.

Кто возразит, что продуктивный процесс порождает оригинальный продукт? Но мы еще раз призываем задуматься, правомерен ли обратный вывод?

Оригинальность многолика. За ней могут стоять различные, порой прямо противоположные явления: это может быть и содержательный творческий процесс, проникновение в глубь познаваемого объекта, выявление существенных взаимосвязей. А может быть и не имеющее никакого отношения к творчеству оригинальничание, даже психическая неадекватность. Это признает и сам Гилфорд, говоря о порождении с помощью дивергентного мышления новых, не обязательно умных, искусственных идей. (Вспомним хотя бы в высшей степени «оригинальную» речь истца Безклюля в судебном разбирательстве, описанном Франсуа Рабле в его заменитом романе-памфлете «Гаргрантюа и Пантагрюэль», — причудливый набор бессвязных и вздорных фраз. Или предложение Панурга, лучшего друга Пантагрюэля, воспользоваться для добычи денег



опытом одного племени, где «доили козла с огромной пользой для хозяйства и сливали молоко в огромное сито».)

Чтобы читатель мог составить более точное представление о том, что Гилфорд вкладывает в понятие дивергентности как показателя творческого мышления, мы приведем выдержку из авторского разъяснения специфики дивергентного мышления на очень удачном, по его мнению, примере.

Студенту из физического колледжа дали задачу определить высоту небоскреба с помощью барометра. Он предложил привязать к барометру длинную веревку, опустить барометр с крыши на тротуар, измерить длину веревки, необходимую для достижения барометром земли. Поскольку ответ не соответствовал ожиданию инструктирующего, то он попросил студента дать другое решение. Вторым вариантом решения заключался в предложении бросить барометр с крыши на землю, замерив время падения с помощью секундомера. Другие ответы, которые давал студент, были также изобретательными (по мнению Гилфорда). Так, можно вынести барометр на улицу в солнечный день, измерить высоту и длину его тени и

49

тени здания, используя простые пропорции. Его четвертый метод был, с точки зрения Гилфорда, самый простой и остроумный: отнести барометр к администратору и пообещать, что он получит в подарок чудесный барометр, если скажет какова высота здания.

«Все эти планы, пишет Гилфорд, включают целесообразные последовательности уместных значимых шагов. Инструктирующий вероятно думал, что задавал вопрос, приводящий к конвергентному продуцированию. Но информация, данная студенту, оставила дверь открытой для альтернативных планов, и студент, который очевидно хотел быть оригинальным (*подчеркнуто мною* — Д. Б.), использовал преимущества ситуации! Студента надо высоко оценить по тесту дивергентной продуктивности семантических систем» [71, с. 148].

Стоит обратить внимание на то, что в приведенном примере нет никаких признаков творчества и продвижения в познании. Напротив, барометр теряет добытые в культуре качества и используется по неспецифическому свойству вообще всех «вещественных объектов» — тяжести. Однако, «творчество заключается не в отмене, а в выходе за рамки закрепленного общественной практикой значение предмета», — замечает Кудрявцев В. Т. [34].

В связи с этим, ряд ученых считают, что оригинальные идеи нельзя рассматривать в отрыве от их полезности, т. к. если оригинальные идеи рассматривать безотносительно к их полезности, невозможно будет отделить креативные идеи от эксцентричных или шизофренических идей, которые также могут быть оригинальными, но неэффективными [75].

Так, Cropley [63] считает вообще необходимым отличать подлинную креативность от «псевдокреативности» и «квазикреативности». *Псевдокреативность* имеет признак новизны в смысле только нонконформизма и недостатка дисциплинированности, слепого неприятия того, что уже существует, или просто желания неожиданно поставить дело «с ног на голову». Такого рода «новизна», по его мнению, не имеет никакого отношения к креативности.

Эту неоднозначность оригинальности как критерия творчества отмечает и Эдвард де Боно: «Художник... стремится развить в себе крайнюю чувствительность и эксцентричность, нередко намеренно доходя до безрассудства... Оригинальность — вот к чему стремится искусство. Здесь всегда живо желание выйти из границ укоренившегося порядка в безграничную

50

возможность хаоса, и нередко один только этот шаг рассматривается уже как достижение» [6].

*Квазикреативность* содержит некоторые элементы подлинной креативности, как, например, высокий уровень фантазии. Однако в этом случае возникает проблема связи квазикреативности с реальностью; это «креативность снов наяву, грез или мечтаний».

Хотя мы связываем понимание креативности и критериев ее измерения с именем Гилфорда, фактически он лишь систематизировал существующую до него традицию, отцом которой был Ч. Спирмен.

Решая проблему измерения интеллекта и выделив количественные и качественные его параметры, Спирмен, перейдя к исследованию творческого мышления, поручил своему аспиранту Г. Харгривсу разработать показатели измерения как количественной, так и качественной стороны творческой продуктивности. Естественно, что количественная сторона поддается обсчету без проблем и легко реализуется через показатели беглости. Но как посчитать качество? Для современного психолога это, несомненно, архисложная проблема. Однако, как обычный аспирант, Г. Харгривс воспользовался тем, что уже было наработано: коэффициентами «банальности», разработанными в начале XX в. тестологами, и применил оценку качества по принципу от обратного. Сами же коэффициенты банальности прямо восходят к работам Цигена, одного из виднейших ассоцианистов, разрабатывающим раздел суждений в курсе Логике. Будучи уверенным, что суждение это обычная ассоциация, Циген решает вопрос об истинности суждения, утверждая, что это должна быть ближайшая ассоциация. Но истина известна всем и, следовательно, она банальна. Таким образом, чем дальше мы отходим от истинности, чем более далекая ассоциация возникает, тем в большей мере она отстоит от банальности и оценивается выше как необычная, нестандартная. Таковы истоки основного критерия креативности — оригинальности. Применение этого критерия в данной интерпретации возвращает нас в XIX век.

В связи с трактовкой понятия оригинальности Гилфордом, нам хотелось бы напомнить, что В. Освальд, разрабатывая в начале прошлого века типологию творчества, говорил об оценке творчества ученых по критерию оригинальности как «способности создавать что-либо самостоятельно» [36]. Такое раскрытие оригинальности означает, что она говорит о наличии

51

продуктивного процесса (человек сам мыслил) в отличие от действия по памяти или образцу. Исходное представление, лежащее за термином «оригинальность» это **подлинность**: оригинал — не копия. Подлинность не противопоставляет себя мышлению, а предполагает его в полном объеме. И тем более такой процесс не преследует цель противопоставления «правдоподобному» и «очевидному». «Говорите правду и вы будете оригинальны» — утверждает писатель Вампилов.

Но беда даже не в том, что оригинальность трактуется просто как маловероятностная идея, т. е. чисто статистически. Основная беда заключена в самой инструкции теста. Если верить великим творцам: «Новое и оригинальное рождается само собою, без того, чтобы творец об этом думал». К такому же выводу приходит и В. Франкла: «Успех должен прийти сам, и это тем более вероятно, чем меньше мы будем о нем думать» [49].

Вместе с тем, тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большего количества неординарных ответов стимулирует для этого не только продуктивный процесс, а ряд обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества. Поэтому часто мы фиксируем высокие показатели по креативности у детей со сниженным интеллектом и высоким мотивом достижений, которые скорее говорят о компенсаторных механизмах и психологической защите.

Так, при сопоставлении данных по креативности у учащихся двух школ, работающих по программам разной сложности (языковая спец. школа, в которой прием идет на основе отбора, и общеобразовательная школа с большим процентом детей эмигрантов) более высокие результаты по всем показателям креативности, кроме оригинальности мы фиксируем у учащихся спец. школы. Показатели по оригинальности у них ощутимо ниже.

Этот факт получил свое подтверждение и в определенном смысле объяснение в лонгитюдном исследовании динамики креативности у младших школьников. Мы обнаружили, что при достаточной стабильности общего показателя креативности, отдельные критерии ведут себя по-разному. В основном растут показатели беглости, но падают показатели оригинальности. Показатели оригинальности значительно повышаются лишь у нескольких учащихся со стабильно низким интеллектом, что говорит, скорее, не об их креативности, а о психологической

52

защите, поскольку неуспехи в сложной интеллектуальной деятельности они компенсируют высокими достижениями в несложном стимульном материале. Приведенные факты еще раз указывают на неоднозначность интерпретации показателей по критерию оригинальности. Оригинальность подчас может выступать просто как вычурность или свидетельствовать о нарушении селективного процесса, наблюдаемого при некоторых душевных заболеваниях. Во многих работах экспериментально показано, что высокая оригинальность свидетельствует о невротизации личности.

Вообще креативность, раскрываемая через дивергентность указывает на определенное сходство в мышлении людей с высокими показателями креативности и людей с шизофреническими и аффективными расстройствами. Storley указывает на то, что и те, и другие способны устанавливать отдаленные ассоциации и дивергировать идеи [63]. Причем сходство в мышлении прослеживается прежде всего по линии **оригинальности**: новые идеи могут быть необычными, отклоняться от культурных норм, шокировать, образовывать удивительные идеаторные конфигурации и комбинации. И шизофреники, и креативные индивиды способны использовать периферическую информацию в качестве источника креативных идей благодаря, предположительно, расфокусированности их внимания считают Schuldberg, Sass [84], и Martindale [75].

Eysenck [67] выдвинул гипотезу о том, что креативность и различные формы психопатологии имеют общую генетическую основу и проявляются в одной из черт личности — психотизме. Один и тот же генетический фактор может служить

предрасположенностью к шизофрении у одних людей и к высокой креативности — у других. Eysenck утверждает, что высокий уровень психотизма предрасполагает к шизофрении и криминальным формам поведения, а умеренный уровень психотизма — к высокой креативности. При повышенных уровнях психотизма совершается генетическая трансляция относительно высоких порций дофамина и малых порций серотонина. Над этим фактом стоит задуматься, поскольку длительные измерения креативности по тестам на дивергентное мышление привели Дружинина к такому же выводу. Он советует ориентироваться при оценке креативности именно на средние показатели.

Schuldberg и Sass считают, что хотя дивергентное мышление характеризует и креативность, и шизофренический синдром,

53

дивергентное мышление шизофреников, как правило, не способно управлять множеством идей и придавать им связный характер; шизофреники перескакивают от одних идей к другим, теряют нить разговоров и их темы в ходе межличностных коммуникаций [84]. В этом смысле дивергентное мышление шизофреников является иррациональным. Хотя шизофреники способны использовать контекстуальную информацию, нередко она отвлекает их и они не могут адекватно объединить ее с главной идеей; креативные субъекты, наоборот, могут эффективно использовать контекстуальную информацию и объединять ее с главной идеей.

В плане исследования природы креативности актуально рассмотрение креативности дошкольников и возможная трактовка широко обсуждаемого в психологической литературе феномена «наивной» креативности, выделенного в диссертационном исследовании М. Фидельман под руководством В. С. Юркевич [6]. Суть его состоит в том, что высокие показатели по тестам на креативность П. Торренса у дошкольников с возрастом падают. Это позволило выдвинуть авторам гипотезу о разной природе детской — «наивной» и взрослой — «культурной» креативности. Однако четкого раскрытия его природы не было дано и просто указывалось на отсутствие в дошкольном возрасте «стереотипов». Однако, высокие баллы по тестам Торренса, требующих ответов, выходящих за рамки общепринятых, т. е. выделенных не на основании их существенных свойств, совпадает с возрастными особенностями дошкольников. У этих детей еще не сформированы базисные свойства продуктивного мышления, в частности, умение выделять и классифицировать по основному признаку. На его основе лишь в дальнейшем может проявиться вариативность и то углубление в сущность явления, которое приводит к подлинной «нестандартности». Таким образом, высокие показатели по креативности в этом возрасте, говорят, напротив, о том, что данный ребенок в своем развитии еще далек как от более высокой возрастной нормы, так, тем более, от творчества. Поэтому освоение мыслительных приемов с использованием латентных признаков должно проходить после усвоения операций, строящихся на выделении основных свойств объектов, а не вместо этого, как это в настоящее время часто практикуется в прогимназиях и детских садах под лозунгом развития творческих способностей. Разобранный факт один из тех, которые

54

позволяют делать аргументированный вывод относительно невалидности тестов креативности.

Наша критика дивергентности не носит частного характера, поскольку последователей этого подхода поджидает некоторая опасность, если они искренне

уверовали, что главное в формировании творчески одаренной личности — это научить ее нестандартному мышлению, умению генерировать оригинальные, необычные идеи. Этот упор на необычный, ни у кого не встречающийся продукт, стимулируя фантазию, может тормозить **развитие самого мышления**.

К тому же, простота тестов на креативность оказывается Троянским конем, т. к. благодаря ей, практики закрывают глаза на реальные противоречия результатов диагностики, на понимание того, что высокие баллы по тесту не говорят о высоком творческом потенциале испытуемого, а требуют анализа причин соответствующих данных, в свою очередь, предполагая комплексное исследование.

Однако признать, что король голый трудно, так как нет другого короля: нет стандартизированных и простых, доступных для неспециалиста тестов. Делает ли это всю ситуацию идентификации одаренности безнадежной?

## **2.2.2. Понятие «дивергентность»**

«Дивергентность» при всей критичности отношения к ней является той соломинкой, за которую хватаются многие практики и исследователи, чтобы объяснить те феномены творчества, которые не находят истолкования в существующих теориях творчества и методах его исследования.

Если в зарубежной литературе понятие «дивергентность» обсуждается, то в отечественной литературе до последнего времени эта проблема присутствовала лишь у математиков и естествоиспытателей. Тем ценнее исследования в этой области Л. Я. Дорфмана, на которые мы опираемся [21, 34].

Модель мышления, используемая кибернетикой при ее первых попытках его моделирования, ветвящегося дерева можно рассматривать в качестве метафоры дивергенции, предлагает Л. Дорфман. Термин «дивергенция» (лат. *divergere*) обозначает обнаружение расхождений. Этот феномен является универсальным и характеризует бесконечный процесс усложнения любых форм существования самоорганизующейся

55

материи, как живой, так и неживой. Принцип дивергенции имеет важное значение для понимания процессов самоорганизации вообще и эволюции живого мира в частности.

В биологии Дарвин употребил понятие дивергенции для писания расхождения признаков организмов в процессе их эволюции. Феномен дивергенции описывает эволюционное развитие непохожих признаков у близких видов, которые происходят от единого органического предка (прототипа). Этим объясняется многообразие сортов культурных растений, пород домашних животных и биологических видов в природе.

Одним из механизмов дивергенции является бифуркация. Согласно Н. Н. Моисееву, любые процессы развития, в том числе и общественные, можно описать дарвиновской триадой «изменчивость», «наследственность» и «отбор», если достаточно широко понимать эти ключевые слова. Бифуркация является одним из основных механизмов отбора (другой основной механизм отбора — адаптация). Моисеев исходит из того, что организация системы обладает пороговыми состояниями, переход через которые ведет к резкому качественному изменению протекающих в ней процессов, к изменению самой ее организации. Переход от старой организации системы к новой **неоднозначен**, так как

может возникать множество различных новых форм организации. **Неопределенность будущего** есть главная особенность бифуркации (отметим эту особенность — Д. Б.). Будущее состояние системы при переходе ее характеристик через пороговое значение определяется множеством **случайных** факторов [33].

Отмеченные нами моменты (неоднозначность, случайность, неопределенность будущего) указывают на отсутствие того механизма мышления, которое связано с его **направленностью и обусловленностью предшествующим анализом**.

Как отмечает Моисеев, отбор устанавливает определенные границы изменения состояний системы. Моисеев называет их «каналами», или «коридорами», внутри которых могут протекать процессы эволюции системы. Множество случайных факторов как бы пытается все время нарушить границы состояний системы. Если ее параметры и состояния не выводятся из предначертанных рамок, механизмы развития носят адаптационный характер. Если в силу тех или иных причин **система выходит на пересечение нескольких «каналов», тогда вступают в действие механизмы бифуркации**.

56

Когда на перекрестке «эволюционных каналов» происходит бифуркация, характер эволюции качественно меняется: возникает несколько новых и различных вариантов развития. **Этих вариантов столько, сколько новых «каналов» выходит на «перекресток»**. (Обратим на этот момент особое внимание). Поэтому главным в характеристике бифуркации является **неопределенность** путей дальнейшего развития: какова **будет** новая организация системы — это предсказать невозможно в силу случайного характера неизбежно присутствующих здесь флуктуации состояний системы. Кроме того, **она не помнит прошлого** (NB — Д. Б. — следовательно не является продуктом поступательного процесса, его звеном).

Следует выделить несколько важных оттенков, характеризующих дивергенцию: 1) расхождение как дискретность признаков (свойств), 2) расхождение как снижение связности и возрастание дифференцированности признаков (свойств), 3) расхождение как сосуществование и функционирование признаков (свойств) в параллельном, альтернативном, взаимодополняющем (или взаимоисключающем) режиме, 4) расхождение, приводящее к росту **неопределенности и многообразия** [33].

Характеризуя дивергентное мышление, Дорфман прибегает к следующему сравнению: «Метафорически, дивергентные идеи можно уподобить энциклопедии: в ней много статей, каждая — на отдельную тему, статьи непосредственно не связаны между собой, а в совокупности они образуют мощный интеллектуальный ресурс и потенциал» [21, 34]. Выдвижение дискретных, параллельных, альтернативных, взаимодополняющих (или взаимоисключающих) идей характеризует дивергентное мышление. Дивергентное мышление продуцирует не просто идеи, а дифференцированные и **слабо связанные непосредственно между собой идеи**. «Потому они и являются расходящимися», — комментирует Дорфман. Каждая из дивергентных идей по отдельности — это относительно самостоятельная (автономная) идея; она может иметь частный характер и быть обособленной от других идей. Дивергентные идеи в совокупности — это когнитивный «рынок» идей; ему присущи *разнообразие, многообразие* и возможность *выбора*. Дивергентные идеи в совокупности — это расходящиеся возможности, создающие неопределенность и вариативность.

### 2.2.3. Дивергентное мышление

Понятие дивергентного мышления служит объяснением креативности мышления в рамках определенного направления — направления Дж. Гилфорда. Однако креативность (творческое мышление) изучается с позиций и других объяснительных схем, поэтому креативное мышление и дивергентное мышление — понятия не тождественные, что отмечает также и Дорфман. В качестве примеров он приводит понимание творчества как усмотрения побочного продукта деятельности Пономаревым Я. А., как интеллектуальную активность и творческую способность у Богоявленской Д. Б., инвестиция Стернберг Р., Григоренко Е. Е. и т. д.

Особенно важным в анализе дивергентного мышления нам представляется четкая связь дивергентности с механизмом ассоциаций. Ассоциативная теория креативного мышления [77] эту связь эксплицирует. В других работах [65], наоборот, ассоциации и дивергенция трактуются как две стороны теории креативного мышления.

В основе ассоциативной теории креативности [77] лежит идея о том, что базой креативного мышления являются ассоциации. Креативное мышление образуется, в частности, в результате **новых комбинаций ассоциаций** между идеями. Чем более отдаленными являются идеи, между которыми возникают ассоциации, тем более креативным считается мышление — при условии, что эти ассоциации отвечают требованиям задачи и характеризуются полезностью. Mednick различал три пути креативных решений, основанных на ассоциациях: через интуитивную прозорливость, нахождение сходства между отдаленными элементами (идеями), опосредование одних идей другими идеями. Martindale [75] утверждает, что любые креативные продукты возникают в **результате рекомбинации известных идей через новые ассоциации**. Опираясь на аналогию (сходство), креативное мышление способно **устанавливать ассоциации между ранее несвязанными идеями**. Эта особенность креативного мышления является **центральной** и перекрывает специфику отдельных областей творческой деятельности (противоположный взгляд на области творческой деятельности, придающие креативности специфичность, см.: Sternberg, [84]).

Согласно Eysenck, креативность есть неслучайный процесс поиска — комбинирования, направленный на творческое решение

проблем. Центральной чертой креативности является «сверхвключенность» («overinclusiveness»). Когнитивная сверхвключенность представляет собой способность производить **много креативных идей через продуцирование ряда ассоциаций — настолько широкого, насколько ассоциации релевантны** проблеме. Eysenck утверждал, что когнитивная сверхвключенность является генетически обусловленной, **связана с психотизмом** и создает предрасположенность к креативному поведению людей (сравни с данными Дружинина). Наличие необычных ассоциаций характеризует креативное мышление. Таким образом, существует связь между **способностью генерировать ассоциации, дивергентным мышлением и креативностью**.

Вопрос взаимоотношений дивергентного и ассоциативного креативного мышления являются определенной проблемой. Так как сосуществование нескольких идей может служить основой и для их дивергенции, и для их ассоциаций. Но сосуществование

нескольких расходящихся идей, приводящее к уменьшению их связности (дивергенция), и сосуществование нескольких идей, приводящее к усилению их связности (ассоциация) формально взаимоисключают друг друга. Но, если учесть, что когда на перекрестке «эволюционных каналов» происходит бифуркация, возникает несколько новых и различных вариантов развития. Причем этих вариантов столько, сколько новых «каналов» выходит на «перекресток». Нам представляется, что этот «перекресток» и есть аналогия ассоциаций. Таким образом, ассоциация содержится в самом генезисе дивергентной мысли.

По мнению же Дорфмана ассоциации и дивергенцию можно рассматривать как феномены, проявляющиеся в разных слоях мышления. Дивергентные идеи обнаруживаются в поверхностных слоях мышления, а необычные ассоциации, наоборот, зарождаются в более глубоких слоях мышления. Они могут представлять собой фрагменты глубинных ассоциаций. Последнее предполагает, что дивергенция и ассоциации не исключают, а напротив, дополняют друг друга и взаимосвязаны между собой.

В целом, Дорфман верно пишет, что дивергентное мышление не есть синоним креативного. Во-первых, креативность мышления можно изучать под иными углами зрения, а во-вторых и **дивергентное мышление само по себе не всегда является креативным**. Дивергентное мышление может складываться

59

из некоторого множества идей, но каждая (или большая часть) из них может быть банальной.

В то время как одни авторы подчеркивают связь креативности с дивергентным мышлением (Mumford & Gustafson, M. Eysenck, Runco), другие авторы подвергают сомнению и критике такую связь (Amabile, Sternberg, Lubart).

В данном параграфе мы привели представления зарубежных коллег об ассоциативной природе дивергентного мышления в качестве беспристрастных экспертов нашей интерпретации теории Гилфорда.

## **2.3. Природа творческих способностей**

### **2.3.1. Единица анализа творчества**

Наш подход к пониманию одаренности является концептуальной и методической реализацией традиции, возникшей в отечественной психологии, которую характеризовало представление, что суть одаренности можно «схватить» в неуловимом качестве, которое дает сплав способностей и личности. Напомним мысль Б. М. Теплова о том, что одаренность не сводится к сумме способностей и что значительным творцом может быть только человек с большим духовным содержанием. Это «неуловимое качество» было «схвачено» нами в рамках исследования проблематики творчества.

Указанное направление в изучении творческих способностей и одаренности, вопреки подходу Дж. Гилфорда, развивается в отечественной процессуально-деятельностной парадигме, что позволяет раскрыть их процессуальные характеристики. Именно анализ мышления как процесса, выявление его детерминант явились той базой, на основе которой нам удалось установить, что в зависимости от того, рассматривает ли человек



решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса мышления.

В первом случае он обрывается, как только решена задача. Если же само познание есть цель — он развивается. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками

60

требований заданной (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие».

Подлинное творчество характеризует то, что его результат шире, чем его исходная цель. В своей развитой форме оно приводит к порождению самой цели, т. е. на этом уровне осуществляется целеполагающая деятельность. Таким образом, действие приобретает порождающий характер и все более теряет форму ответа. Творчество в узком смысле слова начинается там, где перестает быть **только ответом**, только решением заранее поставленной задачи. При этом оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто «сверх того», что и определяет его творческий статус.

Кроме методологического аспекта проблемы, такое понимание творческого действия определяет также чисто методические принципы построения психодиагностических процедур. Методики диагностики феноменов творчества не могут строиться как задания, требующие проявления творчества как ответа. В силу этого развитие творческих способностей посредством заданий типа: «сочини...», вступает в противоречие с самим его понятием.

Подчеркивая внешнюю нестимулированность подлинно творческого процесса, мы не выводим его из-под действия детерминации вообще. Просто он необъясним из последней, не порождается только ею. Естественно, внешняя детерминация всегда имеет место и стимулирует деятельность, но этим нельзя исчерпывающе объяснить описанный выше феномен. Он рождается не вопреки внешней детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное и в этом смысле **свободное** действие<sup>1</sup>.

Действительно, диагностируемая нами способность к саморазвитию деятельности, т. е. развитию деятельности по своей инициативе не объяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной гипотезой, получившей свое экспериментальное подтверждение в 35-летних исследованиях, было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее

61

взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна. В этом качестве в наших работах используется понятие «интеллектуальная активность» (ИА), но не в своем традиционном раскрытии как синонима деятельности или ее интенсивности, а как «инициативы начала изнутри», по Н. А. Бернштейну.

Интеллектуальную инициативу не следует отождествлять с проявлением любой инициативы в интеллектуальной сфере. Мы отличаем ее, во-первых, от инициативы выбора, предпочтения мыслительной работы другим видам работы, во-вторых — от стремления к перевыполнению задания, когда сверх заданного в эксперименте (и в жизненных ситуациях также) испытуемый просит дать ему еще одну, две и т. д. задачи. Последнее может быть проявлением не интеллектуальной инициативы, а самоутверждением на фоне эмоционального подкрепления.

Мотивы выбора сферы деятельности могут быть также различными: это и потребность в самоутверждении, и желание как-то выделиться, заслужить похвалу, и увлеченность мыслительным (пусть даже и рутинным) процессом, и, наконец, собственно познавательная потребность. Отсутствие четкого объективного критерия мотивации выбора умственной работы не позволяет рассматривать инициативу выбора однозначно, именно **как развитие деятельности**, как выход за пределы заданной ситуации. В качестве синонимов исходного термина «интеллектуальная активность» мы используем также термины «ситуативно-нестимулированная деятельность» и «познавательная самодеятельность», позволяющие более тонко уловить смысл описываемого нами феномена [4, 5].

Уместно напомнить высказанную С. Л. Рубинштейном мысль, что «проницательному уму многое проблематично; только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; все представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует» [41, с. 352]. Здесь речь идет, по существу, о том, что рассматривается нами как интеллектуальная активность, ибо не всякий, а лишь описанный выше тип людей способен вскрыть глубинные слои «повседневной действительности».

Наше понимание творчества и одаренности емко и предельно точно выразил М. Горький: «Мне кажется, что вдохновение

62

ошибочно считают возбудителем работы, вероятно оно является уже в процессе успешной работы, как следствие ее... Талант — это любовь к своей работе. Талант развивается из чувства любви к делу, возможно даже, что талант — в сущности его — есть только любовь к делу, процессу работы...» [19, с. 70].

Именно на этом основании я постулировала способность к познавательной самодеятельности (развитию деятельности по инициативе самого субъекта) в качестве признака, конституирующего одаренность. Это нашло отражение в «Рабочей концепции одаренности» (см. ниже) [39, с. 22].

### 2.3.2. Типология творчества

На основе выделенной «единицы» как едином, объективном критерии мною проведена дифференциация всей феноменологии творчества, на основе которой построена его типология. Это следующие уровни ИА, которым соответствуют типы творчества:

**стимульно-продуктивный** — при самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остается в рамках первоначально найденного способа действия. У одних сама новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) не иссякает на протяжении всего эксперимента. У других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только они

овладевают этой деятельностью и она становится для них монотонной, интерес у них иссякает, и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует.

Отсутствие внутреннего источника стимуляции — познавательного интереса — и позволяет нам говорить о единой качественно определенной рассматриваемого уровня интеллектуальной активности, главным показателем которого является внешняя активизация мыслительной деятельности, отсутствие интеллектуальной инициативы.

На этом уровне деятельность имеет **продуктивный** характер, но она каждый раз определяется действием какого-либо внешнего стимула. Задачи анализируются испытуемыми во всем многообразии их индивидуальных особенностей, но как частные, без соотнесения с другими задачами. Такой тип анализа соответствует ступени познания единичного.

63

Высшие проявления на этом уровне отражают высокий уровень развития умственных способностей и тождественны широко распространенному в психологической литературе понятию «общая одаренность»;

**эвристический** — деятельность принимает **творческий** характер. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, в результате чего открываются новые закономерности, общие для всей системы задач (что соответствует уровню познания особенного). Каждая новая найденная закономерность оценивается и переживается самим эвристом как открытие, творческая находка. Они могут использоваться в качестве новых, **своих** способов решения поставленных перед ним задач.

Высший уровень интеллектуальной активности — **креативный**. Здесь обнаруженная испытуемым эмпирическая закономерность не используется в качестве только приема решения, а выступает в качестве новой проблемы, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность.

Найденные закономерности подвергаются доказательству путем поиска их исходного генетического основания. Здесь мысль достигает всеобщего характера и исследователь впервые сталкивается с феноменом подлинного **целеполагания**.

Постановка новой проблемы — феномен, который интуитивно осознается многими психологами как важнейший фактор творчества. Его пытаются, но не могут поймать в тестах на «чувствительность к проблемам». Самостоятельная, не стимулированная извне, постановка проблемы — качественная особенность интеллектуальной активности таких испытуемых. Отсюда и качественная определенность высшего уровня интеллектуальной активности, обозначенного нами как «креативный» (от латинского слова «create» — творить, создавать).

Я использую этот термин, а не общепринятый «творческий» потому, что последним обозначается и процесс мышления, и литературная, артистическая, художественная и т. п. деятельности. Кроме того, у нас нет никаких оснований отказывать «эвристам» в признании их творчества. Вместе с тем при сопоставлении эвристического и креативного уровней налицо два принципиально разных уровня творчества,

соответствующих двум качественно различным уровням интеллектуальной активности, которым, в свою очередь, соответствуют и два типа мышления — эмпирическое и теоретическое.

Решая последовательный ряд задач, испытуемые в нашем эксперименте могут усмотреть формальные закономерности решения всей системы задач. В этом случае имеет место сравнение позиций, в результате которого возникает обобщение — «эвристика». Это — эмпирическое обобщение. На креативном же уровне ИА наблюдается процесс углубленного анализа, не требующий сравнения ряда ситуаций. Испытуемый ограничивается решением всего одной задачи. Найдя доказательство феномена, он уверен в его закономерности, так как понял его смысл и содержание. Это, бесспорно, характерная черта теоретического мышления, способного вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Подобное представление совпадает с высказываниями С. Л. Рубинштейна и В. В. Давыдова об эмпирическом обобщении — сравнении и теоретическом обобщении — анализе (Давыдов В. В., Рубинштейн С. Л.) [41, с. 43].

Академик Б. М. Кедров подчеркивал, что: «...В развитии науки, особенно современной, неизмеримо большую роль по уравнению с эмпирическими играют открытия теоретические. Именно они приводят к коренной ломке старых воззрений в науке и выработке новых воззрений, к общему научному движению вперед» [25]1.

Один из видных математиков XX века Жак Адамар справедливо заметил, что и «великим» свойственно не замечать очевидных следствий своих собственных выводов. Он задается вопросом: почему одни решают поставленные проблемы, а другие, более счастливые, делают великие открытия?

Так, физиолог Брюкке искал средство для освещения глазного дна, чего и добился с успехом, но остановился на этом, не осмыслив значение своего открытия. Это сделал Гельмгольц, который готовил доклад об открытии Брюкке, что и позволило ему объяснить оптическую роль сетчатки.

Интеллектуальная активность креативного уровня является высшим проявлением творчества, так как этот мыслительный процесс протекает по Гегелю «как последовательное восхождение

от единичности к всеобщности». «Но форма всеобщности есть форма внутренней завершенности».

Эти (последние) два уровня соответствуют современному понятию «творческой одаренности».

\*\*\*

В целях лучшего понимания выделенных нами уровней, соответствующих типам творчества, попытаемся рассмотреть кратко психологическую структуру деятельности испытуемых на каждом из этих уровней.

В том, как испытуемый принимает и осуществляет задание, проявляется активная, пристрастная природа человеческой личности как субъекта деятельности. Каждую жизненную ситуацию (и экспериментальную также) человек рассматривает, прежде всего, с позиции ведущей своей потребности и находит в данной ситуации то, что может удовлетворить эту потребность. В эксперименте всем испытуемым задается одна цель, которая может быть осуществлена одним и тем же путем, с помощью почти одного и того же набора операций. Действия испытуемых идентичны, но не идентична осуществляемая ими деятельность, так как не идентичны их ведущие мотивы, которым: могут быть и желание оказать «услугу», и работа «ad honores».

Выделим особо случай, когда человек, успешно справляясь с заданием, получает тем самым подкрепление своей потребности в самоутверждении. Экспериментатор подтверждает правильность выполнения, секундомер — этот «немой свидетель» — быстроту выполнения — все это поощряет испытуемого к еще более быстрому и в этом смысле успешному решению новых, но однотипных задач. Развитие этой психологической деятельности приводит к выдвиганию новой цели: «Сегодня я решал задачу за 5 м.; приходите завтра, я буду решать за 3 м.» (испытуемый — аспирант кафедры алгебры МГУ). У студентки консерватории эта алгоритмизированная деятельность, направленная только на самоутверждение, приняла свой вид: испытуемая находила особый «шик» работать в эксперименте в такой позе, которая, по ее мнению, максимально подчеркивало ее мастерство.

Мы видим, что цели, которые выдвигают эти испытуемые, лежат вне познавательной деятельности и фактически препятствуют развертыванию собственно познавательной деятельности;

66

поэтому они даже при наличии высоких способностей остаются в рамках стимульно-продуктивного уровня деятельности.

Рассмотрим случай, когда в эксперименте наблюдается совпадение мотива и цели, т. е. когда испытуемым осуществляется познавательная деятельность как таковая. Пока идет освоение новой ситуации (нахождение алгоритма решения задач), испытуемого, осуществляющего познавательную деятельность, внешне невозможно отличить от тех, кто выполняет то же задание на уровне мыслительного действия. Различие появляется уже после нахождения алгоритма и его отработки.

Имея достаточно надежный способ работы, испытуемый продолжает анализировать предмет своей познавательной деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых способов решения.

Этот важный факт нуждается в более детальном теоретическом рассмотрении. По общепринятому представлению, мышление начинается в проблемной ситуации, но, «имея такое начало, оно имеет и свой конец» [41, с. 347]. В нашей ситуации, после нахождения алгоритма решения действие трансформируется в операцию, трудностей более нет. Прекращение мышления после нахождения решения поставленных задач становится самым высоким психологическим барьером для продолжения анализа объекта мышления. Это происходит, когда осуществляется не познавательная деятельность, а решение задач на уровне познавательного действия, когда испытуемому важна, в первую очередь, успешность выполнения задания, достижение определенного результата.

Этого не происходит в случае познавательной деятельности, когда нахождение способа решения не становится барьером для продолжения процесса мышления: объект есть, и выполнение поставленной цели не означает исчерпания его содержания. В этом случае преодолевается и страх ошибок вследствие отступления от уже найденного надежного алгоритма, и соблазн «блеска».

Таким образом, интеллектуальная активность снимает все барьеры, мешающие продолжению мышления вне конкретного требования, и ведет к установлению новых закономерностей. Это познавательная деятельность и вскрывает глубинный слой в эксперименте, как в реальной жизни, когда

67

познавательный мотив является ведущим. Последний не исключает действия также побочных мотивов (самоутверждение, престиж, заработок и т.п.), но именно он определяет уровень интеллектуальной активности данного субъекта. Этот уровень, как сказано выше, обозначается нами как «эвристический». В отличие от стимульно-продуктивного его в первую очередь отличает наличие интеллектуальной инициативы. Если на стимульно-продуктивном уровне мыслительная деятельность служит средством реализации посторонних для познания мотивов, то на эвристическом уровне продукт мышления — новая закономерность — оценивается и переживается человеком как открытие, творческая находка. И как царь Соломон, пожелавший лишь мудрости для правления своим народом, получил от Бога **в придачу** здоровье, богатство и власть, так и эврист, проявляя бескорыстный анализ, открывает новую закономерность, как его результат (даже скорее побочный артефакт), но не цель.

Верхний качественный предел эвристическому уровню кладется следующим ограничением: новая закономерность оценивается человеком с точки зрения практического приложения к выполнению прежней цели.

Но возможен случай (и он подтверждается многочисленными экспериментами), когда этого ограничения в познавательной деятельности нет, когда у испытуемого полностью отсутствует ориентировка на «успешность», и открытая им закономерность не превращается в эвристику, операцию, с помощью которой выполняется прежняя цель, а становится объектом дальнейшего анализа, теоретического исследования. Эти случаи — некоторая психологическая конкретизация уже высказывавшихся общефилософских суждений о сущности человеческого познания вообще, того, что С. Л. Рубинштейн называл, диалектикой познания как деятельности и как «созерцательности... в смысле заинтересованности человека в познании мира, таким, каков он есть на самом деле» [40, с. 380]. Такая идеальная цель действительно выключает человека из борьбы своекорыстных интересов. Познавательный интерес становится не просто ведущим, а доминирующим, подавляющим все побочные мотивы. Предмет познавательной деятельности начинает существовать не как средство для достижения побочных целей; обнаружения закономерность не приобретает практической служебной функции.

68

Испытуемые — «креативы» нередко просят позволить подумать над происходящим и не давать им больше задач. Перед ними теперь (по их убеждению) — их собственная проблема, и решение ее для них более важно, чем достижение успеха в эксперименте. Опыты показали, что постановка проблемы, ее формулирование — мучительный процесс.

Здесь человек действует по ту сторону «царства необходимости» [41, с. 387]. Двигаясь в глубь экспериментального материала, испытуемый пытается понять, осмыслить причины, порождающие эту закономерность. Такова новая цель его деятельности: он поставил перед собой пусть маленькую, но свою теоретическую проблему, и он должен ее решить.

Интеллектуальная активность в данном случае качественно иная, чем на эвристическом уровне интеллектуальной активности: она воплощается в познавательном целеполагании — постановке новой проблемы, на решение которой с этого момента направлена вся познавательная деятельность субъекта. Здесь мысль достигает всеобщего характера и демонстрирует мудрую мысль Франкла, которая в данном эксперименте оказывается доказанной: «...чем больше он отдает себя делу, партнеру, тем в большей степени он является человеком, тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он, по сути, может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания» [49, с. 29]. Таким образом, основная тайна и трудность процесса творчества — это уход от мыслей о себе и переход, перемещение в объект своей деятельности.

Важно подчеркнуть, что с феноменом познавательного целеполагания мы сталкиваемся лишь на этом креативном уровне интеллектуальной активности. Главную методологическую трудность исследования целеполагания сформулировал А. Н. Леонтьев, поскольку в лабораторных условиях или в педагогическом эксперименте мы всегда ставим перед испытуемым, так сказать, «готовую» цель, и поэтому сам процесс целеполагания обычно ускользает от исследователя. Действительно, решение проблемы собственно целеполагания не может быть реализовано в обычной для психологического эксперимента ситуации заданной деятельности. Снятие этого препятствия в нашем исследовании (см. «Креативное поле») позволило выйти впервые на выявление и экспериментальное изучение феномена целеполагания. Дифференциация его с другими проявлениями творчества позволяют

69

нам посягать на построение полной типологии творчества.

При рассмотрении постановки новой проблемы как преодоления целесообразной и проявления целеполагающей деятельности, мы не противопоставляем деятельность, преследующую результат, конкретную цель, деятельности нерезультативной. Это противопоставление «отчужденного» труда, где труд лишь средство удовлетворения других потребностей, труду творческому, где сам труд — высшая потребность. Действительно, получение требуемого результата еще не обеспечивает творческого характера деятельности. При ориентации на процесс установка на получение позитивного результата «снимается» в поступательном развитии деятельности, т. е. отношение целесообразности включается в более широкий контекст.

Выход в новое пространство, на новую проблему через принятие и решение исходной задачи дает нам представление о подлинном развитии деятельности.

По С. Л. Рубинштейну, здесь можно говорить и о героизме, и о мужестве познания [40, с. 380]. Это подлинное творчество, так как в нем сняты все признаки «отчужденного труда».

В рамках нашего подхода, как видим, понятия «творческая одаренность» и «одаренность» синонимичны, что нашло отражение в «Рабочей концепции одаренности».

В Концепции наш подход противопоставлен подходу и типологии одаренности Гилфорда:

«Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, т. е. ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять свой престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт.

Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности

70

значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». **Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество.**

Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, «творческая одаренность» — это характеристика не просто высшего уровня **выполнения** любой деятельности, но ее **преобразования и развития**» [39, с. 22].

### 2.3.3. Структура творческих способностей

Экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях нами было показано, что творческие способности не связаны прямо с уровнем общих и специальных способностей. Последние, естественно, являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации. В этом смысле творчество — это «духовно-нравственный заряд к действию» [3].

Нами были выделены **два типа мотивации**. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодеятельности, относятся, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Буквально: «цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех»...

В противоположной позиции, по мнению Франкла, берет начало специфическая разновидность субъективизма, которую он называет *калейдоскопизмом*. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» [49, с. 72]. В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я



приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом я должен игнорировать себя» [49, с. 73]. Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности

71

терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается алогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Итак, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодеятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. Таким образом, в первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором — тормозят. Крайнюю ситуацию комментирует Ясперс: «Поскольку высокого положения достигает только тот, кто пожертвовал своей сущностью, он не хочет допустить, что другой ее сохранил» [54, с. 312], т. е. не верит в возможность бескорыстного анализа деятельности.

Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самодеятельности, тогда как при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу.

#### **2.4.1. Метод «Креативное поле»**

Учитывая все вышесказанное, наш подход к изучению творчества шел по пути отказа не только от традиционных методов исследования, но и отказа от стоящей за ними модели эксперимента, что потребовало построения новой модели [4]. Она, в отличие от модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости (решение заданной задачи), должна быть объемной, чтобы проявилась другая плоскость (область, пространство) для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В этом качестве может выступать система однотипных задач, содержащая ряд общих закономерностей. Такая система задач обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой, — заданная деятельность по решению конкретных задач, и второй, — глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей

72

которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отработывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требование (решить задачу), мы и называем образно вторым слоем. Поскольку переход в этот слой осуществляется после требуемого решения задачи, по инициативе самого субъекта, то в этом и только в этом смысле можно говорить об отсутствии внешнего стимула этой деятельности.

Однако познавательный поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и чувством неудовлетворенности результатами собственной работы. Оно проявляется в ситуации, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Напомним, что наш подход требует создания условий для изучения деятельности, осуществляемой не как ответ на стимул. Реализация этого требования (принципа) возможна именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно (т. е. не представлен в явном виде) в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно, скрыто. Только через свою связь с тем, что задано. Но ни один из его структурных компонентов не эксплицирован для субъекта деятельности. Он вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат проявленной активности человека, истинного механизма подлинно оригинального результата, снимающего мистический ореол с явлений, которые ранее представлялись как спонтанные, ничем не детерминируемые. И чем богаче этот «слой» деятельности, чем шире система закономерностей, чем четче их иерархия, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная экспериментальная методика. Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, «потолок» может быть, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых «потолков» и быть более широкой, неограниченной.

Потенциальное присутствие второго слоя в любой деятельности еще раз подтверждает представление С. Л. Рубинштейна

73

о мышлении как познании, а не просто решении задач. Фактически, здесь совершается, говоря словами Ю. М. Лотмана «выход за пределы семантического поля», поскольку по смыслу совершается уже другая деятельность [28].

Реализация метода в экспериментальном исследовании возможна лишь при условии выполнения перечисленных принципов в единстве. Они образуют метод, который мы условно назвали «Креативное поле» [3, 4].

В своей традиционной форме метод «Креативное поле» занимает прочные позиции среди исследовательских и психодиагностических методик. За 35 лет его валидность получила достаточно солидное экспериментальное подтверждение. Через эксперимент проведено около 8 тысяч испытуемых: около 6 тыс. дошкольников и учащихся 38 школ разных регионов страны с 1 по 11 класс, а также свыше 2 тыс. взрослых широкого спектра профессий.

Вместе с тем, структура методик данного метода, обеспечивающая высокую валидность и прогностичность метода, имеет свою оборотную сторону в сложности и трудоемкости самой процедуры.

Метод «Креативное поле» кроме того, что он выявляет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований, позволяет тщательно отслеживать и процессуальную составляющую творчества. Это находит выражение в фиксации момента и характера проявления познавательной самодеятельности, в детальном шкалировании и иерархии всех способов действий в ходе овладения экспериментальной деятельностью и дальнейшего ее развития.

Стиль и способ овладения новой деятельностью в эксперименте, время и динамика выхода во второй слой — слой закономерностей, не требуемых для решения предъявляемых задач, позволяют дать детальный анализ всего процесса, его операционального и мотивационного состава.

Чем большее число параметров фиксируется экспериментатором, тем более детальный анализ предшествует выводам, тем он объективнее.

На первом этапе эксперимента оцениваются умственные способности испытуемого по уровню развития интеллекта и культуре мышления. Они оцениваются, прежде всего, по скорости и приемам овладения деятельностью. В качестве которых выступают параметры обучаемости: обобщенность способа действия, его характера, перенос, экономичность и самостоятельность

74

и степени сформированности операционального и регуляторного аппарата: полноте анализа условий задачи, частичному анализу условий задачи; планированию (стратегии поиска): хаотическому, направленному, оптимальному.

Поэтому полная процедура принципиально индивидуального эксперимента представляет собой минимум 5 серий, занимающих в среднем от 20 до 40 минут. В частности, это отвечает одному из принципов метода: длительности и многократности эксперимента, так как только многократность тестирования может контаминировать влияния привходящих факторов и, главное, обеспечивает возможность овладения предлагаемой в эксперименте деятельностью. Лишь при условии максимальной отработки испытуемым надежного алгоритма можно судить о наличии или отсутствии способности к не стимулированному извне развитию деятельности, что отражает наше концептуальное раскрытие понятия «творческие способности».

Таким образом, при всей обоснованности трудоемкости диагностической процедуры она препятствует внедрению метода в широкую практику. Это же делает ее не конкурентно способной по сравнению с тестами с сомнительной валидностью, но легко реализуемыми даже непрофессионалами.

Однако использование данных невалидной психодиагностики может не только задержать умственное развитие ребенка, но и привести к негативным личностным изменениям вплоть до деформации личности.

Надежность методик, построенных по принципу «Креативного поля», подтверждена в нескольких циклах исследований по четырем релевантным методикам. («Система координат» на математическом материале, «Карты» — где в качестве переменных выступают цвет и форма; «Сказочные шахматы» представляют абстрактный материал, и их возрастным модификациям («Морской бой» для подростков, включая взрослых, «Звери в цирке» для младших школьников, «Кошки-мышки» для дошкольников). Коэффициент корреляции между ними колеблется от  $Q=0,653$  до  $Q=0,87$  при  $P<0,01$ .

Описание качественных различий ИА позволяет нам более содержательно, чем статистический анализ, обратиться к проблеме не только валидности метода «Креативное поле», но его прогностичности. Она доказана при отслеживании жизненного пути наших испытуемых, прежде всего, в

двух лонгитюдных исследованиях длительностью 17 лет и 34 года.

Если в первом лонгитюде мы смогли прогнозировать возможности роста ИА при изменении социальной ситуации развития в школьном возрасте, то во втором мы обнаружили, что данные, полученные в эксперименте не только получили подтверждение в профессиональной деятельности наших испытуемых, но совпал характер и уровень их профессиональных достижений со стилем работы в эксперименте.

В ряде публикаций я приводила пример испытуемого С. Н., который поразил меня в свое время своей скромностью. Редкая скромность сильного ученика (в 1970 г. он учился в 10 классе), наряду с блестящим выходом на высший уровень проявления творческих способностей в эксперименте позволяла ждать от него в будущем незаурядных результатов.

В 2003 г. Саша Н. избран членом-корреспондентом РАН. По настоянию коллектива института, в котором работал (один из самых элитных институтов РАН), он выбран его директором. Кстати, на вопрос до этого, есть ли у него в институте лаборатория, он ответил, что таковой нет, т. к. в институте они все просто научные сотрудники. Факт подтверждения прогноза, сделанного нами более 30 лет назад, говорит о прогностичности метода идентификации одаренности. Более того, данные, полученные по всей выборке, проводимого нами с 1970 г. лонгитюда, этот факт усиливают.

#### **2.4.2. Сравнительный анализ методов**

35 лет работы по методу «Креативного поля» позволяют обобщить основные трудности его понимания другими исследователями.

Первая трудность состоит в том, что принципы, по которым построен метод «Креативного поля» и которые в своей совокупности делают его принципиально новым экспериментальным методом, как ни парадоксально, отождествляются с принципами тестов «на креативность» Дж. Гилфорда, П. Торренса и др.

В действительности данный метод противостоит этим тестам. Видимо, формулировка принципов не спасает от их неадекватного понимания.

Рассмотрим возможные линии и причины такого отождествления. Так, выдвинутый нами принцип длительности при экспериментальном исследовании творчества, отождествляется с неограниченностью времени отдельного опыта при тестовом испытании (эта тенденция намечается лишь в отдельных работах современных тестологов).

Термин «тест» вошел в психологию как обозначение короткого психологического испытания. Однако в 60-х гг. отмечается определенная ревизия устоявшейся тестовой модели в связи с развитием исследований «креативности». В первую очередь была подвергнута критике жесткая лимитированность во времени.

Начало этой современной тенденции в американской тестологии положено работами Торндайка [Торндайк З., 1931] и Воллаха и Когана [Воллах В, Коган Н., 1965]. Однако

снятие жестких лимитов времени решения одного теста не означает разрешения всей проблемы длительности. Исследование творчества обязательно должно быть многократным. Ведь не только кратковременность, но и одноразовость испытания может вызвать у испытуемого стрессовое состояние и в значительной степени препятствовать отделению результата испытания от влияния побочных факторов данного момента. Снять это влияние в однократном тестировании очень трудно: на адаптацию к новой деятельности в эксперименте уходит слишком много времени и, в конце концов, начинает действовать новый фактор — утомление, — контаминирующий результаты. Многократность исследований представляется оптимальным средством избавления от влияния состояния испытуемого на результаты исследования. Чтобы обеспечить действительную длительность и многократность исследований, деятельность должна быть, как мы уже говорили, вариативной, как бы перманентной и неоднородной на различных этапах эксперимента. В качестве таковой не может выступать ни отдельный тест, ни набор различных тестов, а лишь система однотипных задач.

Второй принцип — отсутствие «потолка» — введен нами для преодоления ограниченности исследования творчества с помощью одного или набора разных заданий любой трудности, так как при решении теста или проблемной ситуации испытуемый, как уже говорилось выше, проявляет столько умственных способностей и знаний, сколько от него требует задача, т. е. она как бы задает потолок в выявлении возможностей

77

человека. Этот потолок, на первый взгляд, кажется преодолением в тестах, которые так и называются «открытыми», однако, оценка проявления богатства воображения испытуемого страдает субъективностью.

Так, справедливой критике подвергалось то, что как проблемные ситуации, так и тестовые задания ограничивают выявление потенциальных возможностей человека требованием однозначного ответа. Преодоление этого лимита в тестах на креативность идет двумя путями. Во-первых, требование однозначного ответа снято требованием более неопределенного типа. Однако, эти задания апеллируют прежде всего к **свойствам ассоциативного процесса** и кроме того, не исключают влияние обученности (знаний) и силы мотивации испытуемых, толкающей на мобилизацию памяти для все большего продуцирования ответов, что может контаминировать подлинную способность к гибкости и оригинальности ума.

Во-вторых, это ограничение, на первый взгляд, кажется преодоленным в тестах, которые так и называются «открытыми». Это тестовые задания типа: «Дорисуй...», «Допиши предложение...», «Закончи басню, сказку...» и т. п. В них действительно нет четко определенного потолка в виде требования однозначного ответа. Бесспорно, что такой тест дает более широкие возможности для проявления индивидуальных особенностей личности. Но в данном случае экспериментатор попадает в ситуацию человека, выпустившего джина из сосуда и не имеющего сил с ним справиться. Выявляя богатство индивидуальности испытуемых, он в нем тонет. Строгий качественный анализ выявленных особенностей невозможен, и остается лишь аморфная оценка с точки зрения «шаблонности — нешаблонности» результатов. Более того, она определяется чисто статистически и, вместе с тем, во многом зависит от эксперта. Именно субъективизм оценок — одна из претензий к данным тестам со стороны и американских коллег.

Действительные возможности испытуемого могут быть обнаружены в ситуации преодоления и выхода за пределы заданного «потолка», т. е. «потолок» может быть, но он

должен быть преодолен, снят. «Отсутствие потолка» в экспериментальном материале, относится, конечно, не к отдельно взятому заданию как в тестах креативности, а к системе в целом, которая включает в себе возможность неограниченного движения в ней. При этом такое движение по преодолению ложных

78

ограничений, движение как бы по ступенькам, может быть шкалировано, что позволит сопоставить результаты работы.

Самые большие трудности возникают в понимании первого принципа метода «Креативного поля» — требования отсутствия внешних и внутренних оценочных стимулов. Ввиду новизны этого принципа в опыте людей отсутствует его адекватный репрезентатор. В качестве такового выступает как бы «ближайшее» явление — «неопределенность» стимула, присущая тестам на креативность, например: «Найдите все способы употребления...», «Сформулируйте все возможные варианты...». Такая «репрезентированность» неправомерна, так как требование «Найдите все способы» и т. д. выступает в качестве стимула, который не позволяет испытуемому ограничиться одним или несколькими ответами, а толкает его на мобилизацию памяти и воображения для все большего продуцирования ответов. Тем самым «неопределенность» требования не равна отсутствию стимула.

Для верного понимания выдвигаемого принципа необходимо создать его адекватную представленность. Чтобы сделать это, мы говорим о двух слоях деятельности. Повторим: первый, поверхностный слой — заданная деятельность, и второй, глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения. Требование решить задачу выступает в качестве стимула мыслительной деятельности до тех пор, пока испытуемый не находит и не отработывает надежный и оптимальный алгоритм решения. Дальнейший анализ материала, который не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требуемое (решить задачу), мы образно и называем вторым слоем. Заметим, что введенный В. Н. Дружининым принцип «нерегламентированности», достаточно абстрактен и сам по себе без соответствующего структурирования экспериментальной ситуации не обеспечивает данного принципа [22].

В тестах же на креативность все продуцирование любого числа ответов непосредственно стимулировано требованием инструкции, предусматривающей любое количество ответов, на которые способен испытуемый.

Еще большие трудности возникают в понимании принципа «отсутствия внутреннего оценочного стимула». Познавательный

79

поиск может стимулироваться не только внешними требованиями, но и, как было уже сказано, чувством неудовлетворенности результатами собственной работы. Он проявляется в ситуации, когда испытуемый не владеет достаточно надежным алгоритмом выполнения заданной деятельности. Наличие как бы двух возможных уровней выполнения задания — формального и содержательного, требующего мыслительного анализа, — характерно для выполнения любой деятельности, любого задания. Эти две возможности создают объективные основания для трудности понимания нашего

методического положения о принципиальной двухслойности методик «Креативного поля», так как провоцируют его неверную репрезентацию, при которой содержательный анализ заданного воспринимается как переход во второй слой деятельности. Поэтому однозначно говорить о переходе во второй слой деятельности можно только при условии наличия у испытуемого надежного оптимального алгоритма выполнения деятельности. Игнорирование этого требования иногда приводит к заблуждению, будто любая система однотипных задач представляет «Креативное поле». Действительно, этот метод может быть реализован на различном материале, но отнюдь не на любом. Типичная ошибка возникает, например, при использовании однотипных комбинаторных задач типа проволочных головоломок или «игры 5» и др. (Пушкин В. Н.). Решая их, испытуемый не располагает надежным способом действия, поэтому в зависимости от уровня умственных способностей он может либо ограничиться решением каждой задачи в отдельности путем перебора вариантов, либо попытаться найти обобщенный эффективный способ для всей совокупности предложенных ему однотипных задач.

Эта попытка, стимулированная внутренней оценкой, осознанием неэффективности собственной работы, иногда рассматривается ошибочно, как переход во второй слой «Креативного поля», что, по нашему мнению, объясняется невольным игнорированием роли оценочного стимула.

«Пространство» второго слоя, т. е. условное пространство, в которое совершается выход за пределы заданного, более наглядно можно представить себе, разведя внешне очень схожие ситуации — ситуацию «Креативного поля» и ситуацию по исследованию активности субъекта в условиях риска. В. А. Петровский тонко дифференцирует ситуации на «расторгающие к активности и побуждающие или принуждающие

80

к ней» [4]. В качестве «надситуативной активности» он рассматривает проявление активности в ситуациях, располагающих к ней. Однако опасная зона движения объекта задана в ситуации эксплицитно и выделяется как реальное пространство действий субъекта. Такая репрезентированность, на наш взгляд, сама по себе побуждает к выбору, определению стратегии по отношению к этому элементу ситуации и тем самым стимулирует поведение испытуемого, что свидетельствует об отсутствии «второго слоя» деятельности.

По мнению Л. Я. Дорфмана, ряд авторов, связывая креативность с дивергентным мышлением, предпочитают избегать сам термин «дивергентное мышление». В качестве примера, Дорфман приводит нашу концепцию. Мы приводим его текст дословно: «В теоретической модели творческих способностей Богоявленской (1995) выделяются два слоя мышления: поверхностный и глубинный. Особенности поверхностного слоя мышления обнаруживаются в том, что когнитивные задачи решаются путем нахождения одного простого решения в соответствии с заданными условиями эксперимента. Особенности глубинного слоя мышления обнаруживаются в поиске дополнительных решений, которые выходят за рамки внешних требований эксперимента. Только в глубинных слоях мышления обнаруживается его собственно креативная составляющая. На наш взгляд, поиск дополнительных решений, выходящих за рамки внешних требований, свидетельствует как раз в пользу дивергентного мышления. Более того, в отличие от Guilford (1950), Богоявленская раскрывает конвергентное (поверхностный слой) и дивергентное (глубинный слой) мышление как иерархически организованную уровневую структуру. Дивергентное мышление находится не «рядом» с конвергентным, а

«за» ним и «глубже» него, актуализирует субъектный и мотивационный ресурс человека» [21].

В опровержение такой пристрастной интерпретации я напомним, что выход во второй слой является результатом внешне нестимулированного развития деятельности, и лишь в силу этого углубления в познании и открываются новые способы деятельности, что дает основание Дорфману по чисто формальному признаку (несколько способов вместо одного) интерпретировать это как проявление дивергентного мышления. К тому же, действия испытуемого в первом слое нельзя рассматривать как проявление конвергентного мышления, так как нахождение исходного способа решения предлагаемых

81

задач демонстрирует продуктивное, но не выводное мышление. Я думаю, что приведенный механизм не тождественен описанному Дорфманом выше дивергентному мышлению как набору несвязанных и альтернативных идей.

И, наконец, мы считаем необходимым остановиться на возможности непонимания самой сущности метода «Креативное поле», коль скоро оно обнаружено у такого популярного специалиста в области психологии и диагностики одаренности как В. С. Юркевич.

Подвергая достоверности данные о диагностике одаренности, полученные в тестовом и мотивационном подходах, автор отмечает, что «...в той или иной мере альтернативный подход реализуется при измерении креативности в исследованиях, выполненных в русле Д. Б. Богоявленской, однако... при использовании этой методики потребностные характеристики индивида в анализ как раз и не включаются. Ему не предлагается творческая деятельность, а выявляется фактически, насколько хватит его способностей, чтобы «увидеть» возможность нестандартного решения предлагаемых задач. Предполагается, что только креативные дети могут увидеть возможность творческого выполнения задания, а, скажем, дети с репродуктивным способом мышления видят в предлагаемом задании только то, что есть в первых «слоях» этого задания. ....испытуемый не знает о существовании других возможностей и, таким образом, потребностные характеристики слиты с проявлениями способностей» [10, с. 32]. Подобная оценка метода «Креативного поля» неожиданно удивляет. Она удивляет всех, кто знаком с методом, в частности доцента факультета психологии МГУ С. М. Чурбанову. «На наш взгляд, пишет она, сегодня мы располагаем единственным *научным методом психологической диагностики* творческих способностей и одаренности у детей и взрослых — методом «Креативное поле». И любая попытка разработать что-то оригинальное в этой области (например, В. С. Юркевич также предлагает при выявлении одаренности ребенка анализировать «продвижение» его в умственной деятельности *в новой* ситуации), на самом деле, оказывается частным случаем, отдельным элементом метода «Креативное поле». Подобно тому, как любая обучающая или коррекционная процедура, тренинги представляют из себя частный вариант экспериментально-генетического метода, обычно с неполной системой условий формирования заранее заданных психических

82

свойств или новообразований (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин)» [9, с. 29].

И. А. Сусоколова в своем выступлении на конференции подчеркнула, что из раскрытия природы творческих способностей как ситуативно нестимулированной



деятельности следует, что творческая деятельность в принципе не может быть предложена извне, она может быть только порождена силой человеческого духа и мощью его интеллекта. Для решения всех предлагаемых в «Креативном поле» задач существует единственный универсальный способ, открытый самим испытуемым. Другого «нестандартного» способа просто нет. Но есть возможность реализовать свою познавательную потребность, выйти за пределы заданных требований и поставить свою задачу. Считая допустимым при исследовании творчества принципиальное разведение потребностей и способностей, Юркевич отмечает как отрицательную ту особенность «Креативного поля», что из инструкции «испытуемый не знает о существовании других возможностей и таким образом потребностные характеристики слиты с проявлением способностей». Факт, что испытуемый не знает о других возможностях, которые могут стимулировать его на поиск необычных решений, но тем не менее делает свой выбор продолжить анализ материала и породить «другую возможность», а не ждать, что ее ему предложат, является в чистом виде демонстрацией двуединства познавательной потребности и умственных способностей в действии. Юркевич представляется интересной возможность сознательного, точнее «чисто» потребностного, выбора из числа предложенных вариантов творческих заданий, при условии снятия его социальной желательности» [9, с. 55—57].

Но в этом и состоит вся проблема и сложность реализации исключения «социальной желательности» и подлинная дифференциация мотивов, уверенность и доказательность, что испытуемым движет именно потребность «творения».

Мы исходим из того, что в любом процессе труда возможно осуществление двух различных по содержанию видов деятельности, ориентированных на различные системы оценок. Напомним существенную особенность методик «Креативного поля». В деятельности испытуемых познавательная потребность и ориентация на «успешность», показателем которой выступает скорость работы, выступают как разнонаправленные тенденции. Преобладание последней приводит к тому,

83

что деятельность испытуемого протекает во «внешнем» слое экспериментального материала, является все более стереотипной, не обогащается новым содержанием. В случае доминирования познавательной потребности испытуемый выходит во «второй слой» экспериментального материала. Именно структура метода, наличие имплицитно заданной возможности для движения в познании, если оно свойственно испытуемому, а не является для него маскируемой принудительной деятельностью как выполнения требований извне, позволяет **объективно и доказательно** выявлять подлинные потребности испытуемых. Именно то, что испытуемый не знает о наличии слоя общих закономерностей и узнает о нем, когда сам его открыл, является доказательством того, что познавательная деятельность не служила внешним к познанию целей. Если же испытуемому предлагается выполнение творческой деятельности, то спектр мотивов ее выполнения может быть широк и о потребностном подходе здесь нельзя говорить.

Приходится согласиться с Н. Б. Березанской в том, что в концепции Юркевич практически неразработано понятие «познавательная потребность». В имеющейся версии концепции скорее использовано житейское понятие познавательной потребности как предметно неконкретизированной любознательности типа «Хочу все знать». Удивляет то, что утверждая познавательную потребность в качестве отличительного признака одаренности, Юркевич не связывает ее с высшим проявлением одаренности. Ее требования к детям — «создать» оторвано от «познать».

Еще большее недоумение вызывает редаKTура разбираемого выше текста А. М. Матюшкина в недавно вышедшего под его редакцией методическом пособии «Одаренность и возраст».

Он повторяет тот момент, что при использовании метода «Креативное поле» испытуемому ... «предлагается не творческая деятельность, а как раз вполне шаблонная... Предполагается, что только «креативы» могут увидеть возможность творческого выполнения задания, а, скажем «репродуктивы» (старое название стимульно-продуктивного уровня — примечание мое — Д. Б.) видят в предлагаемом задании только то, что есть в первых «слоях» этого задания. При достаточной остроумности подхода и его несомненной креативности здесь испытуемый не знает о существовании других возможностей и, таким образом, потребностные характеристики сливаясь с

84

проявлениями способностей, снимаются с повестки исследовательских задач» [32, с. 111—112].

Сначала прокомментируем определение предлагаемой в эксперименте деятельности как шаблонной. Повторим, что испытуемому предъявляют для решения задачу, способ решения которой он сам должен найти. На этом основании мы и считаем, что в рамках даже первого слоя «заданной деятельности» испытуемый проявляет продуктивное мышление и не действует по шаблону. Вместе с тем, поскольку наш эксперимент многократный и испытуемому далее предъявляют серию однотипных задач, т. е. меняющихся по какому-то признаку, но способ решения которых уже найден, то здесь можно уже в какой-то мере говорить о шаблонной деятельности. Однако любая хорошо отработанная деятельность достигает этого качества. Но это не значит, что шаблонная деятельность предъявляется испытуемому изначально.

По поводу «креативов» и «репродуктивов» стоит пояснить, что не потому репродуктив видит только то, что есть в слое заданной деятельности, что он репродуктив. А потому он репродуктив, что остается в рамках заданной деятельности.

А человек, движимый интересом к осуществляемой деятельности и потому ее развивающий, открывает новые слои и только потому он креатив.

Приписываемая Матюшкиным остроумность и креативность моему методу, состоит как раз в том, что мне удалось выделить в чистом виде доминирование познавательной потребности путем введения второго слоя деятельности, о котором испытуемый не знает, но куда она его выводит.

Путь исследований с предложением выполнить «творческую деятельность» — тупиковый. Во-первых потому, что вы ничего не можете сказать по какой «потребности» испытуемый взялся за выполнение «творческого» задания. Во-вторых, — творческих деятельностей просто не бывает. Известно, что в так называемых «творческих профессиях» есть как художники, так и ремесленники. В этом плане очень показательна классификация В. А. Пономаренко, предусматривающая выделение работников (формально выполняющих служебные обязанности), специалистов (владеющих в совершенстве всей суммой знаний и умений в данной профессии) и профессионалов (способных на творческое выполнение деятельности). Предлагая ребенку новую для него деятельность, учитывается ли на каком уровне он сможет ее выполнить?

А вместе с тем, любая деятельность может выполняться творчески. Не предметность определяет творчество, а уровень выполнения деятельности.

### 2.4.3. Что же измеряют диагностические процедуры творчества и одаренности?

При оценке методического подхода Дж. Гилфорда и П. Торренса мы опираемся не только на теоретический анализ, но и на данные сопоставительных исследований, ведущихся по настоящее время. По тесту Торренса нами ранее проведено более 2000 человек, из них 600 из различных регионов России и 1400 — москвичей (1100 детей от 5 до 16 лет и 300 взрослых). Региональные выборки проведены также по тестам Дж. Равена и Л. А. Венгера и его сотрудников. Московские выборки проводились дополнительно по методикам «Креативного поля». Данные, полученные по тесту Торренса, демонстрируют резкие различия в содержании рисунков в разных регионах страны. Эти различия прослеживаются даже в протоколах учащихся разных районов одного города, что, безусловно, требует учета при национальной валидации и стандартизации американского теста (данные А. Шульгина). Очень часто мы фиксируем в рисунках детей героев вчерашних мультфильмов. В этом плане показательны данные исследования Волковой Е. В. на студентах-химиках, где четко прослеживается феномен проекции актуального опыта испытуемого на стимульный материал методики.

У 57 из 204 студентов химического факультета в рисунках были представлены образы, связанные с предметами учебной деятельностью. Так, например, во втором задании фигура № 1 вызвала образ вращательного момента (характеристика состояния электрона в атоме); фигура № 2 — образ воронки (аналитическая посуда). В 3 фигуре 5 испытуемых нарисовали цикл Карно. Пятая фигура у двух студентов ассоциируется с аналитическими весами и опять графиками физико-химических процессов. В шестой фигуре двое студентов со школьной скамьи увлекающиеся органической химией увидели пространственные структуры органических веществ, графики и химическую посуду! В фигуре № 7 — колбы; № 8 — детонатор и ядерный взрыв; № 9 — графики; № 10 — конденсатор.

Наибольшее разнообразие химических образов вызвали параллельные линии в третьем задании, которые даже можно классифицировать на следующие категории:

**химическая посуда** — мерный цилиндр, химический стакан, склянка, пробирки, колбы, воронки;

**химическое оборудование и приборы:** термометр, поршень конденсатор, силовая установка, прибор для получения дифракции, сопла, циклотроны, прибор для электролиза;

**процессы и графики процессов:** линии спектра водорода, линии магнитной индукции, электролиз, броуновское движение, кумуляция, а так же петарды, патроны, молекулы, кристаллы, диэлектрики, знаки химических элементов, таблица Д. И. Менделеева, учебники химии и т. д.

Для сравнения Волкова приводит работы студентов-психологов 5 курса. Из 60 человек только трое дали образы из химии: молекулы, кристалла, колбы.

Типичность подобного факта безусловно, требует учета при национальной валидации и стандартизации американского теста.

Во всех без исключения выборках, как взрослых, так и детей, коэффициент корреляции данных по тестам «креативности» и «Креативному полю» не значим. Отсутствие связи между двумя показателями говорит о направленности методик на разные явления. Поэтому сопоставительный анализ по двум методикам должен быть продолжен в целях качественного анализа традиционных критериев оценки креативности.

Данное направление исследований имеет определенное преимущество по сравнению с другими, проводимыми с той же целью работами. Использование в нем результатов по независимой методике диагностики творческих способностей в качестве сопоставительного критерия, вместо просто жизненных показателей (интерпретация которых неоднозначна), позволяет увидеть и анализировать данные по креативности с новой стороны и выйти из замкнутого круга понимания креативности как того, что измеряется тестами на креативность.

Сопоставление с данными по «Креативному полю» впервые позволяет расщепить, дифференцировать группы испытуемых, имеющих примерно одинаковый балл по креативности. Сравнение характера продукта, полученного в методике измерения креативности у испытуемых, способных и неспособных к проявлению познавательной самодеятельности,

87

должно продвинуть нас в понимании природы этого продукта.

Анализ данных по всем выборкам показывает, что лишь в некоторых из них эвристы имеют высокий балл по креативности. Но там, где они попадают в среднюю группу, их подход к процессу создания образов в методике Торренса качественно отличается от действия испытуемых стимульно-продуктивного уровня, имеющих высокий балл по креативности. Различие здесь носят не количественный, а качественный характер, поскольку у эвристов не доминирует мотивация достижения. Их ориентация на процесс обеспечивает высокое качество рисунка, полноту раскрытия возможностей стимульного материала, и, главное, поиск и нахождение более глубокого видения, а отсюда — оригинального ракурса. Одновременно с тотальной разработкой идеи они осваивают все пространство листа. Однако именно поглощенность идеями, привязанность к теме часто приводит к снижению остальных показателей (по беглости, гибкости). Чем старше возраст испытуемого, тем чаще у эвристов мы сталкиваемся с меньшей разработанностью рисунка. В нем находится все самое необходимое, без излишеств фантазии. Очень часто эвристов задание просто не увлекает в силу своей «детскости».

Вместе с тем, у очень сильных детей, дающих нетривиальный, яркий результат, мы сталкиваемся с трудностями объективной оценки рисунка. Даже такой, казалось бы, технический вопрос, как отнесенность к категориям, решается не однозначно. Вероятно, это связано с отсутствием удовлетворительной национальной адаптацией теста. Но возможно, что это следствие статистического подхода, несомненно, работающего, но лишь на больших выборках и достаточно приближенно. Высокую креативность (по Гилфорду и Торренсу) мы обнаруживаем у эмоциональных, «подвижных», импульсивных детей, с легкостью продуцирующих различные ассоциации по поводу данной тестовой фигуры. У детей стимульно-продуктивного уровня оригинальность рисунка выступает, как самоцель и достигается чаще всего не за счет продуктивных механизмов. Поэтому, в

отличие от эвристов, она носит, чаще всего, случайный характер, что определяет низкую надежность теста.

Нам представляется, что там, где диагностический эффект теста положителен, он объясняется уровнем общего психического развития ребенка (богатством воображения, культуры и

88

т. д.), хотя он, как и тесты на «IQ» не улавливает творческих испытуемых.

Таким образом, метод «Креативное поле» направлен на диагностику той же феноменологии, что и тесты Гилфорда и Торренса, но, в отличие от них, выявляет сам механизм, приводящий к образованию нового продукта. Главное, что диагностика не по результату как это фиксируется в тестах «креативности», а процессуальных составляющих одаренности, позволяет выявить не только ее качественный уровень, но и ее структуру, что создает возможность целенаправленной коррекции и повышает ее эффективность.

С одной стороны, раскрытие структуры одаренности позволяет выявить блокирующие ее становление факторы, а также неравномерность в развитии операциональных компонентов: их неразвитость и источники компенсации. С другой — обеспечивает возможность достоверного прогноза.

\*\*\*

Во второй главе мы дали развернутое, подробное раскрытие теории и метода исследования и диагностики одаренности с той целью, чтобы читатель не брал на веру наши утверждения и выводы, а делал их сам.

Исследование и излагаемые факты в третьей главе базируются на изложенной теории и получены в процессе проведенного эксперимента по методу «Креативное поле».

89

### Глава III

## **Анализ проблем, возникающих у одаренных детей в поведении, общении и обучении**

---

### **3.1. Природа эмоционально-личностных проблем одаренных детей**

Достаточно широко распространено мнение, что одаренные дети — это дети проблемные. Считается, что их боятся учителя, ими озадачены родители, к ним недоброжелательно присматриваются одноклассники.

Однако, если по отношению к «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. Однако чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы.

Здесь и исследователь, и практик сталкиваются с большой сложностью, которая заключается, по меткому замечанию В. Т. Кудрявцева, в различении специфического и неспецифического в одаренности [9, № 5, с. 55].

Это вопрос принципиальный, т. к. от ответа на него будут зависеть реальные пути помощи ребенку. Если проблемы возникают как специфические для феномена одаренности (т. е. порождающие проблемы механизмы являются имманентной, непосредственной характеристикой одаренности), то это скорее будет адаптационно-компенсаторные подходы в помощи ребенку. Коррекция возможна, если проблемы вызваны неспецифическими (внешними) для феномена одаренности механизмами.

90

Эта проблема активно дискутируется среди специалистов. Так, например Ю. Д. Бабаева пишет, что одаренный ребенок *должен* обладать рядом качеств: склонностью к «интеллектуальному риску»; высокой стрессоустойчивостью; настойчивостью в отстаивании своей точки зрения, что предполагает развитие целого спектра коммуникативных способностей. Как правило, это «должное» не совпадает с «сущим». В итоге ребенок вынужден «скрывать» от окружающих свой креативный потенциал и даже подавлять его, «вытеснять» свои творческие идеи, держать в тайне собственные творческие достижения [9, № 5, с. 34; 10, с. 89]. Перед психологом возникает особая задача: не только распознать эту, подчас искусственно замаскированную одаренность, но и помочь адекватно «презентировать» ее окружению и главное — самому ребенку. Но если «интеллектуальный риск», стрессоустойчивость и настойчивость являются имманентными признаками одаренности, то можем ли мы называть одаренным ребенка, у которого нет этих качеств?

Также в качестве специфических (в первую очередь, для особо одаренных детей) выделяют сложности в адаптации к школьному окружению, психологические проблемы в общении, эмоциональную неустойчивость, перфекционизм (стремление к совершенству) и сниженную самооценку.

Здесь мы опять приведем выдержки из дискуссии, проходившей на конференции по одаренности.

1. В. Т. Кудрявцев не считает *конфликты между потребностью одаренного ребенка в различных проявлениях «свободы творчества» и необходимостью адаптации к школьному окружению*, выделенные Ю. Д. Бабаевой, имманентной чертой творчески развитых детей, а следствием их пребывания в системе «массового» образования, которая ставит перед ними задачу «адаптации» к наличным и «непререкаемым» условиям учебно-воспитательного процесса. Именно эту систему имеет в виду П. Торренс, когда пишет о том, что значительный процент одаренных детей отбраковывается школой. Адаптирующая направленность современной школы выхолащивает ее образовательный (развивающий) потенциал, что испытывают на себе отнюдь *не только одаренные* дети. И, напротив, школа *развивающего образования* (например, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) открывает возможности для того, чтобы учащиеся не «адаптировались», а

совместно с учителями сами активно конструировали условия для собственного *свободного*

91

обучения. Очевидно, отмечает Кудрявцев, что именно такая образовательная система может культивировать и содействовать развитию творческих способностей ребенка во всей их полноте и многогранности. Способности ребенка, которого называют одаренным, — тому не исключение. В нормальных условиях *творческие свершения ложатся в фундамент учебных*. Это подтверждают результаты многих психологических исследований. Наоборот, творческая нереализованность ребенка способна стать причиной школьной дезадаптации, заключает он.

2. *Психологические проблемы в общении*. Это опять-таки, по мнению Кудрявцева, привнесенный извне фактор, связанный с организацией жизни одаренного ребенка взрослыми и им самим (отсутствие свободного времени для игр и общения со сверстниками из-за необходимости длительных занятий).

Однако, воображение творчески развитого ребенка, по идее, должно справляться с подобными проблемами, способствуя их адекватной смысловой интерпретации. Тем не менее, в случае одаренности этого часто не происходит. Это — результат идентификации (самоидентификации) одаренного ребенка со «взрослыми» моделями креативности. В итоге у одаренных детей подчас наблюдается дефицит коммуникативных умений, они проявляют крайнюю интолерантность по отношению к недостаткам других, нередко высокомерны и заносчивы. Эту ситуацию не следует рассматривать как единственную. Скорее, наоборот, по мнению Кудрявцева, она отражает *редуцированную* модель развития творческих способностей.

3. *Эмоциональная неустойчивость*. По описаниям Ю. Д. Бабаевой, одаренным детям свойственно скорее рассогласование «аффекта и интеллекта», что находит свое выражение в недостаточно высоком уровне развития эмоционального самоконтроля и саморегуляции. Это может оборачиваться серьезными эмоциональными срывами, имеющими долговременные последствия. С точки зрения Кудрявцева, это отражает особенности развития креативного потенциала одаренного ребенка. Другой вопрос, является ли данная особенность специфической? Впрочем, сама Ю. Д. Бабаева фактически отмечает ее ситуативный характер, хотя видит в ней причину многих конкретных проявлений негативной эмоциональности одаренных детей. Так, плохо управляемые и контролируемые эмоциональные переживания часто мешают

92

таким детям справиться с экзаменационным волнением, страхом перед публичным выступлением, соревнованием или олимпиадой, препятствуют демонстрации их подлинных возможностей, отстаиванию собственной точки зрения и т. п. Когда же взрослые принуждают этих детей к включению в подобные ситуации, можно ожидать эмоционального срыва (там же).

Кстати, отмечает Кудрявцев, наличие «бурной фантазии», присущей творчески развитым людям, нередко связывается с эмоциональной неустойчивостью, уходом в «мир грез». Действительно ребенок в эмоциональном плане нередко становится заложником «фантазии», но именно *неразвитой* и не всегда *здоровой*. Здоровое и развитое воображение всегда *реалистично*. И в этом своем реализме — оптимистично, т. е.

ориентирует человека на достижимый эмоциональный позитив. Ю. Д. Бабаева совершенно права: одаренные дети испытывают необходимость в освоении специальных приемов, способствующих пониманию, контролю, саморегуляции и управлению собственными эмоциональными состояниями. Но в этом нуждаются и все остальные дети. Таково своеобразие подвижной, во много диффузной, пребывающей в становлении эмоциональной сферы ребенка. Никакой специфики эмоций одаренных детей с этих позиций не обнаруживается.

Не удивительно, что «далеко не все одаренные дети, обладающие повышенной эмоциональной чувствительностью, страдают «эмоциональной дезадаптацией». Значительная часть этих детей не только хорошо эмоционально приспосабливается к своему окружению, но и обладает меньшим уровнем тревожности по сравнению со сверстниками. «Эмоциональному комфорту» способствуют не столько многочисленные прошлые успехи одаренных детей, повышающие их уверенность в своих силах и позволяющие оптимистически оценивать свое будущее, сколько адекватное поведение педагогов и родителей, правильный выбор ими стратегии обучения, воспитания и развития таких детей».

Для одаренного ребенка скорее характерно «единство аффекта и интеллекта», проявляющееся в возникновении, «умных» эмоций, обобщенных переживаний, феноменов эмоционального предвосхищения и интеллектуализации процессов эмоциональной регуляции поведения, которое по мере этого становится все более и более произвольным.

93

4. *Перфекционизм.* Стремление к совершенству, в котором проявляется перфекционизм, также трудно назвать специфической чертой личности одаренного ребенка, хотя он ей, безусловно, присущ. В целом, интенция к самопознанию, самосозиданию, самопреобразованию, самообразованию, саморазвитию и т. д. представляет собой универсальное, «родовое человеческое свойство» (Гегель, Маркс). Перфекционизм характеризует всякого *полноценного субъекта учебной деятельности* — желающего и умеющего учиться, т. е. *учащегося* в отличие от *обучаемого* (в пределе — «школяра»). Учащимся школы развивающего обучения, отмечает Кудрявцев, как и одаренным детям, также свойственна повышенная критичность не только к окружающим, но и к самим себе.

б. *Заниженная самооценка* связана с феноменом перфекционизма. В случаях детской одаренности, как явствует из изложения Бабаевой (о нем также пишет и Юркевич), перфекционизм очень часто принимает болезненные формы («самоедство», неудовлетворенность результатами своего творчества). А это влечет за собой стрессы, особенно в тех случаях, когда ребенок долго и обостренно переживает собственные неудачи. Дело в том, что усвоенные представления одаренного ребенка о креативности (взрослые модели) значительно сильнее мотивируют деятельность ребенка, чем ожидания непосредственного взрослого окружения. Так, даже там, где учитель дает положительную оценку результатам детской деятельности, сам ребенок отвергает их как неудовлетворительные. На неспецифичность этого феномена указывают авторы книги «Одаренные дети» [35, с. 47]. Предъявляя к себе повышенные требования, одаренный ребенок «судит по взрослым меркам, причиняя себе ненужную боль и переживания». Действительно, он стремится добиться *высокого уровня мастерства* (мастерство — сугубо «взрослая категория»), решать задачи, требующие повышенных *технических* возможностей. Именно это заставляет его с повышенной критичностью относиться к



своим *специальным результативным достижениям*, в которых одаренный ребенок проявляет себя как гиперчувствительное и ранимое существо. Именно это иногда обуславливает заниженную самооценку у таких детей.

Список примеров того, как, на первый взгляд, специфические особенности одаренности в действительности оборачиваются чем-то неспецифическим, можно продолжить. И вместе с тем, важно понимать, что, как отмечает Кудрявцев,

94

«одаренный ребенок фактически пренебрегает необходимостью конструирования фундамента собственного внутреннего мира, построения и освоения общих перспектив личностного роста, которое интенсивно происходит в детстве, подростковом и юношеском и находит свое продолжение в жизни творчески развитого взрослого. Внешне это проявляется в том, что он «узнает себя по своим плодам», а не по самоощущению, будучи не способным прислушиваться к себе, адекватно анализировать свои психические состояния, выявлять их источники и др. Причем, это иногда наблюдается на фоне тонкой эмоциональной чувствительности по отношению к ряду внешних факторов. Одаренный ребенок плывет, как в потоке, в стихии собственных свершений, выделяя себя из него только тогда, когда что-то (кто-то) *извне* начинает задевать амбиции его Я. Амбиции — обоснованные или лишенные какого-либо основания, в различии которых сам этот ребенок очень часто испытывает затруднение, а еще чаще — устранивается от решения самой этой задачи, попросту не видит ее. Отсюда и такие «издержки одаренности», как «низкий уровень развития эмпатии, неадекватность проявления тех или иных эмоциональных состояний в различных ситуациях, ярко выраженные формы проявления агрессии», застревание в порожденных неудачами депрессивных состояниях, низкая стрессоустойчивость, эгоцентризм, простирающийся за границы дошкольного детства — в те возрасты, где, по идее, он уже должен быть преодолен и др.» [9, № 5, с. 55—65].

Поэтому, какие бы проблемы не испытывал в своем развитии одаренный ребенок, надо понимать, что это не обязательно результат высоких способностей, но обязательно — проблема становления его личности.

### **3.2. Механизмы возникновения проблем у одаренных детей**

В своем исследовании мы выделили различные *механизмы* (факторы), стоящие за проблемами в поведении, общении и обучении, сопровождающие проявление феномена детской одаренности. Только малая часть из них относится к специфическим для одаренности факторам. Проблемы в поведении, общении и обучении одаренных детей могут быть следствием *нарушений в онтогенетическом развитии: запаздыванием*

95

*или инверсией* (нарушением последовательности) в прохождении определенных генетических программ, *функциональной незрелости* в развитии высших психических функций (ВПФ), *неадекватного проживания возрастных этапов, а также несформированностью познавательной мотивации.*

Одновременно, появление проблем может быть спровоцировано *внешними факторами*, такими как неадекватная образовательная среда, нарушение детско-родительских отношений, эксплуатация достижений ребенка взрослыми и ряд других.

Характер отношения к ребенку в семье может являться первопричиной, порождающей действительно серьезные проблемы у одаренных детей. 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. По нашим наблюдениям, семьи обследованных нами одаренных детей очень отличались между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребенка (вплоть до игнорирования высоких способностей). Однако все же есть то, что объединяет эти семьи. Это явное или подсознательное ожидание высоких результатов от ребенка. Даже при игнорировании одаренности ребенка, неудачи ребенка в школе, на олимпиаде и т. п. вызывают если не раздражение, то, по крайней мере, недоумение родителей. Самооценка ребенка, особенно дошкольника, очень зависима от оценки взрослого. Если ребенок чувствует, что его достижения не соответствуют уровню ожиданий значимого взрослого, то он всеми силами и *доступными* ему способами старается преодолеть это несоответствие.

На это обращает внимание В. Т. Кудрявцев, говоря об особой форме, которую приобретает феномен включенности фигуры взрослого в картину развития одаренного ребенка, как и ребенка вообще, когда мы рассматриваем его внутри «семейной системы». Хорошо известно, пишет он, какие мощные сдвиги в психическом развитии могут давать те авансированные возможности, которые предоставляют детям значимые, близкие, родные взрослые.

Степень симплификации, акселерации психического развития в рамках семейной психической общности может значительно превосходить аналогичные эффекты, с которыми мы сталкиваемся, например, в дошкольном и школьном образовании.

96

В данном случае может идти речь о *разрушении личности изнутри*, справедливо заключает Кудрявцев [9, № 5, с. 55]. К сожалению, многие случаи детской одаренности являют нам примеры именно этого.

С *Сергеем*, учеником 8 класса одного из ведущих в Москве физико-математических лицеев, мы познакомились после педагогического совета, на котором обсуждался вопрос об отчислении мальчика за хронические и длительные прогулы. «Как жалко, ведь такие хорошие способности!», — сетовали педагоги: «Хоть бы психологи что-нибудь сделали!». Сергей общения с психологом избегал, отвечал формально, однако стандартные для арсенала диагноста рисуночные методики и тест «Незаконченные предложения» показали, что причина неуспешности ребенка в школе заключена, скорее всего, в семейных отношениях. Со слов матери Сергея, он очень рано начал самостоятельно читать и считать. Но, главное, в какой бы кружок она не приводила мальчика, ребенку прочили великое будущее: музыканта, художника, шахматиста, конструктора. Со всеми заданиями мальчик справлялся легко и был на голову выше других детей. Особенно это проявилось в шахматах: в своей возрастной категории Сережа не знал поражений. Отец Сергея с удовольствием разбирал с ним партии. Победы мальчика он воспринимал как само собой разумеющееся. В шесть лет Сережа получил взрослый разряд, и его партнерами стали уже старшеклассники и студенты. Естественно, что начались проигрыши. Мальчик вначале честно рассказывал о них, однако отец проявил явное непонимание и неудовольствие:

«Ты идиот или лентяй?», — самое мягкое, что слышал ребенок в ответ. Проигрыши прекратились. Сережа приносил из кружка труднейшие партии, им выигранные. Исчезло и плохое настроение у отца. Далеко не сразу выяснилось, что партии эти были Сережей проиграны, более того, он уже более полугода кружок не посещает.

В начальной школе Сережа учился легко, выигрывал все интеллектуальные марафоны. В средней — олимпиады. Когда он однажды получил не первое, а второе место на олимпиаде, вместо поздравлений он от учителя услышал: «Ну, на первый раз мы тебе эту неудачу простим...»

Сережа легко поступил в лицей. Из своей школы он перешел туда по решению отца. Начались углубленные курсы сразу по всем предметам, и успеваемость мальчика несколько

97

снизилась, появились тройки. Это обычное явление для данного учебного заведения, и на первом же собрании родителей заранее предупреждают о возможном временном снижении успеваемости у детей на начальном этапе обучения. Но у Сережи дома каждая его тройка провоцировала семейный скандал. Тогда тройки, а с ними заодно и четверки, прекратились. Ситуация с шахматами повторялась. Когда выяснилось, что ребенок перестал посещать школу, мама, боясь, что Сережу отчислят, достала медицинскую справку. Отстав почти на целую четверть от класса, Сергей попал в невыносимую ситуацию: необходимо было быстро догнать уровень класса по всем предметам и при этом не иметь оценок ниже четверки. Задача практически невыполнимая. Сергей с маниакальной настойчивостью продолжал прогуливать школу и врать дома об успехах, несмотря на то, что ему уже не верили. Прогулы покрывались справками. Мама старалась, как можно тщательнее контролировать сына: она его провожала в школу и встречала после занятий. Эти меры результата не дали. В восьмом классе она была вынуждена бросить работу и постоянно находиться в школе. Ребенок сделал попытку уйти из дома.

На вопрос психолога, почему ситуация стала обсуждаться только через год, классный руководитель ответила, что формально прогулов не было (были справки) и до неаттестации дело не доходило, т. к. когда мальчика удавалось «загнать» в класс, он оценок ниже 3 не имел, несмотря на большие пропуски. А мама сказала, что вообще боялась к кому-либо обращаться в школе, чтобы не усугубить ситуацию. После оказания психологической помощи родителям ребенка и постоянного негласного патронажа за Сергеем, ситуация стабилизировалась. Мальчик посещает школу, учится неплохо. Но он стал пассивным, учится без удовольствия и явных интересов не имеет. Одаренный дошкольник превратился в «серого» ученика.

Мы остановились так подробно на истории Сергея еще и потому, что считаем необходимым заострить проблему права одаренного ребенка на неуспех и ошибку. То, что мы все учимся на ошибках, и без этого процесса обучения не существует — избитая истина. Следует отметить, что одаренный ребенок даже в большей степени имеет право на ошибку, т. к. он в более быстром темпе проходит материал и *самостоятельно* осваивает новые для себя области.

98

Как показали исследования, не страх творчества, а страх ошибки является одним из самых мощных барьеров на пути становления творческих способностей и одаренности.

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.

### **3.3. Проблемы, связанные с нарушениями в мотивационной сфере**

Уровень и направленность мотивационного развития ребенка является системообразующим фактором в структуре одаренности. Именно характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей, может быть как стимулирующим, так и тормозящим развитие способностей ребенка фактором (об этом мы писали во II главе).

В «Рабочей концепции» мотивационный аспект представлен блоком признаков, по которым можно охарактеризовать ребенка как одаренного. К ним относятся ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность, подкрепленная сензитивностью к определенным сторонам предметной действительности; повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в ненасытной любознательности, а также познавательная инициатива; высокая критичность к собственным результатам и стремление к совершенству и ряд других. В полной мере все эти признаки могут быть выражены только у одаренного взрослого, а у ребенка даже наличие какого-либо одного признака должно привлекать внимание специалиста.

Когда ребенок переходит к систематическому обучению, уже возможно достаточно объективно говорить о характере мотивационного развития. Стабильность интересов, погруженность в какой-либо предмет, активность на уроке, глубина вопросов — все это неопределимый материал для психолога и педагога, свидетельствующий о развитии познавательной мотивации.

99

К среднему звену становятся валидными ряд мотивационных и личностных опросников.

Однако и такой, безусловно, принимаемый всеми специалистами фактор, как любознательность, может иметь разную природу. У одних детей 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 овладевают этой деятельностью, и она становится для них монотонной, интерес иссякает и интеллектуальную деятельность ребенка уже ничто не стимулирует. Недаром М. М. Пришвин отмечал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. «Надо делать открытия возле себя, — писал он, — чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» [38].

Страсть к познанию, любознательность присуща всем детям, и многие психологи согласны с тем, что это врожденная потребность. Вместе с тем необходимо отметить, что эта потребность претерпевает определенные изменения в ходе возрастного развития. По

мнению В. С. Юркевич [цит. по 10], можно выделить следующие качественно различные уровни развития познавательных потребностей:

- а) потребность во впечатлениях;
- б) становление любознательности;
- в) становление склонностей (мы бы еще добавили — интересов).

Отсутствие внутреннего источника стимуляции, внешняя активизация мыслительной деятельности говорит о личностной незрелости («застревании» мотивационного развития на первой стадии, в большей степени присущей раннему возрасту).

Часто проблема мотивационной незрелости характерна и для так называемых «высоко мотивированных» учащихся. Здесь о поверхностности говорить не приходится. Эти дети проявляют поистине недюженную работоспособность, усидчивость и настойчивость в учении и достигают высокой академической успешности. Как правило, они являются медалистами, победителями олимпиад и интеллектуальных марафонов. Благодаря их достижениям в академической сфере «гении учебы» также считаются детьми одаренными. Однако их

100

достижения вызваны к жизни внешней по отношению к познавательной деятельности мотивацией, и в данном случае можно говорить о высоких способностях, но не о наличии одаренности. Именно этот контингент выпускников часто испытывает трудности в выборе профессии, т. к. у них так и не сформировался собственный познавательный интерес. Поэтому в своем выборе дальнейшего жизненного пути они ориентируются на решения близких взрослых или на престижность вуза и профессии.

С оценкой мотивационного развития у дошкольников дело обстоит еще сложнее. Там о личностной зрелости или незрелости говорить еще не приходится. И, хотя основными критериями также являются любознательность и широта интересов, они могут быть вызваны различными факторами. О любознательности и познавательной инициативе мы можем судить по количеству вопросов, которые задает ребенок. Но он может задавать вопросы еще и потому, что это, например, «нравится маме», или потому что так делает старший братик и т. д. А о глубине и неординарности вопросов и высказываний ребенка также судить крайне сложно, т. к., во-первых, взрослые обычно рады любым вопросам (если они, конечно, внимательные взрослые), во-вторых, неординарность высказываний может говорить и о некомпетентности ребенка в данной области. Точно также, как детское словотворчество не является творчеством как таковым, а квазитворчеством, характеризующим этап овладения речью, так и детская любознательность однозначно свидетельствует только о благополучном развитии познавательной сферы, а ее отсутствие — о возможных отклонениях в психическом развитии.

Наряду с действительным интересом к какой-либо деятельности или даже достаточно широкому спектру деятельностей, дошкольник часто демонстрирует интерес «ко всему». Мама говорит: «Моему Алеше интересно все. В какой кружок его не приведу, он с радостью готов туда ходить». Можно говорить о том, что у ребенка еще не выработалось отрицательное отношение к какой-либо деятельности и он «открыт», но также и о том, что у ребенка отсутствует *собственный* интерес к чему-нибудь. А если при этом ребенок послушен и пассивен, то есть шанс, что интерес так и не сформируется.

На консультацию по вопросу приема в школу привели маленького, хрупкого мальчика в строгом «взрослом» костюме.

101

Ему только исполнилось 6 лет, но мама просила рассмотреть вопрос о зачислении Гриши сразу во второй класс. «Он уже учился в школе, но мы оттуда ушли, т. к. нам не подошел контингент детей (дети обеспеченных родителей) и общая атмосфера в классе». Выяснилось, что ребенок с 4 лет самостоятельно ездит на автобусе во Дворец детского творчества на Воробьевых горах, где посещает 11 (!) кружков, а в 5 лет успешно сдал вступительное тестирование в одну из очень престижных школ. Тогда маму вызвали в приемную комиссию и указали на «ошибку» в данных на ребенка. Когда мама подтвердила, что сыну только 5 лет, ей отказали в приеме, мотивируя законом. Мама была непреклонна — и ребенка зачислили в 1 класс по результатам собеседования.

Мальчик оказался действительно очень способным, но личностное и сенсомоторное развитие не соответствовали уровню второклассника. Когда же психолог школы попросила Гришу перечислить кружки, которые он посещает и немного рассказать, чем он там занимается, мальчик не смог этого сделать. Он несколько раз пытался, загибая пальцы, перечислить названия кружков, но каждый раз сбивался и начинал заново. Понимая тщетность его попыток, психолог попросила его рассказать о кружке, который он каждый раз называл первым. Кажется, это был кружок моделирования или конструирования. «Мы там что-то из кусочков собираем», — удовлетворил Гриша ее интерес.

— А что вы собираете?

— Не знаю.

— А тебе там нравится?

— Очень!

Гриша пошел второй раз в школу со своим возрастом в 1 класс. Все ожидали, что это будет лучший ученик, однако действительность оказалась иной. Гриша брался за все дела сразу, но ничего не доводил до конца, не мог самостоятельно выполнить задание учителя. При этом он поучал одноклассников, как надо делать. Через небольшое время Гриша стал посмешищем. И только личность и талант педагога начальной школы позволяли ребенку не стать в классе изгоем. Гришина мама, считая, что ее сын — одаренный ребенок, долго была уверена в его успешности в любой деятельности, поэтому школьные проблемы первоначально игнорировала и предъявляла к ребенку завышенные требования. Это затрудняло

102

психолого-педагогическое сопровождение мальчика в школе.

Таким образом, проблема мотивационного развития смыкается с вопросом умения ребенка реализовать свой интерес в специфических для возраста (и потому доступных ребенку) видах деятельности. Для развития способностей и одаренности это необходимое условие, основы которого закладывается в дошкольном детстве.

Одной из причин недостаточного развития познавательной мотивации является феномен резкого опережения в развитии способностей ребенка. Часто за феноменом детской одаренности стоит симплифицированная (редуцированная, обедненная) модель развития, когда «сверхусиление отдельных сторон креативного (здесь: творческого — М. Б.) потенциала ребенка идет в ущерб его наиболее существенным, системообразующим характеристикам» [9, № 5, с. 55].

### **3.4. Проблемы, связанные с опережающим (ранним) развитием**

Перед специалистом, сталкивающимся с феноменом опережающего развития, сразу встает ряд важных проблем, решение которых будет непосредственно определять характер дальнейшего развития ребенка. Это проблемы, связанные с адекватным включением одаренного ребенка в коллектив сверстников и проблемой социализации, подбор программ обучения и способов оценки достижений ребенка.

Одновременно приходится решать и проблемы развития самого ребенка, вызванные таким опережением.

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 (в первую очередь, это касается нравственного и мотивационного развития) не сформирована, в силу чего нарушения в онтогенезе возрастают.

103

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 своей практике мы видим, к каким неоднозначным результатам приводит целенаправленно провоцируемое взрослым раннее развитие. Сейчас существуют и активно пропагандируются техники, с помощью которых можно обучать математическим представлениям полуторамесячных детей. При этом ставится цель: решать в 7 лет задачи для 7 класса (см., например, статью «Мыслители в пеленках: как правильно воспитать гения» в популярном журнале для родителей «Малыш» за 1997 г. № 2). Оставляя за рамками данной работы дискуссию о целесообразности раннего развития, зададим вопрос: так ли безобидна провокация раннего развития для психического и физического здоровья ребенка?

С *Катей* родители занимались буквально «с пеленок». Катина мама, педагог-психолог, строила занятия в игровой форме. Уже в год и восемь месяцев Катя складывает слоги, считает до 10. Она с удовольствием играет в кубики из «Азбуки». К трем годам Катя осваивает сложение и вычитание в пределах 10, счет до 20. Ориентируется на карте

мира: показывает и называет города. Девочка читает самодельные книжки, двухсложные слова. У нее проявляется большой интерес к книжкам. Катя, рассматривая картинки в книгах «Живопись», «Планеты солнечной системы», «Вселенная», «Естествознание», может их назвать. Катин словарный запас для трехлетнего ребенка просто огромен. Правда следует отметить, что, описав замечательную картину, она может тут же пройти по ней. В четыре года свободно читает книги со средним шрифтом. Быстро развивается речь, резко увеличивается словарь. Быстро заучивает большое число стихов, любит декламировать. Считает до 100 в направлении возрастания и убывания. Самостоятельно рассматривает картинки в книгах «Биология», «Энциклопедия растений». Умеет группировать представителей животного мира: рыбы, птицы, насекомые, млекопитающие (до 10 видов). Возникает интерес к грамматике. В пять лет свободно читает, пишет предложения, сочиняет стихи и сама их записывает. На карте мира находит страны и знает их столицы. Очень любит газету сказок. Начинает

104

писать письма бабушке из телепередачи. Сочиняет сказки. Получает призы за разгадывание кроссвордов. Посещает кружки танцев и рисования. Изучает украинский, русский и разговорный английский языки. При этом много времени занимает игра с куклами.

В 6—7 лет читает бегло. Любит приключения, сказки, рассказы о животных. Сочиняет ребусы, решает задачи и примеры. Английским занимается с педагогом, посещает курсы эйдетики, рисует одежду для куклы Барби. Знает язык глухонемых — язык «секретов мамы и дочери». Вместе с мамой анализирует сказки. О чем говорят поступки героев, чему учат сказки.

Достижения Кати родители снимали на видео и демонстрировали как знакомым, так и крупным специалистам с просьбой дать рекомендации для дальнейшего развития одаренного ребенка и поступления в элитную школу.

При проведении с ней диагностического эксперимента четко проявились все последствия ее систематического раннего обучения. Она хорошо брала инструкцию, очень аккуратно проводила сложные траектории, быстро обучалась. «Трагедия» разыгралась тогда, когда, затратив много времени на нахождения способа решения предъявленной задачи, найдя его и увидев его простоту, Катя осознала всю меру неуспеха. Минут 15 ей пришлось пробыть в ванне. Сила реакции девочки повергла в шок даже экспериментатора.

При хороших способностях обучение Кати шло при волевом усилии в возрасте, когда произвольность только формируется. Учитывая нейропсихологический диагноз<sup>1</sup>, для нее это крайне нежелательно. Отсюда ее истощаемость и невротичность.

Психолог уговорил не отдавать девочку сразу в третий класс, которому соответствует ее учебная подготовка. Однако, поступив в школу сразу во второй класс, она испытывает сложности адаптации при хорошей успеваемости. Ее завышенный уровень притязаний угадывают дети и не принимают

105

Катю. Интересно, что, имея огромный словарный запас, английским языком Катя так и не овладела: она с трудом строит элементарные фразы, хотя в ее возрасте другие дети делают это свободно.



Таким образом, несмотря на желание родителей развивать ребенка гармонично (интеллектуально и эмоционально), у Кати сформировался ряд эмоционально-личностных проблем, которые повлекли за собой и проблемы в общении со сверстниками. Кроме того, ее психическое здоровье подорвано, т. к. благодаря ускоренному темпу, не произошла компенсация проблем развития, о которых родители, возможно, даже не подозревали.

Одним из негативных последствий искусственно провоцируемого раннего развития является феномен неадекватного проживания ребенком этапа дошкольного детства.

Произвольность — психическое новообразование кризиса 7 лет. Без ее формирования не может быть успешной школьной жизни. Однако в последнее время резко увеличилось количество детей, которые, на момент поступления в школу, страдают в той или иной степени нарушениями в произвольной регуляции поведения и деятельности. Это подтверждают данные дефектологов. Так, по мнению В. И. Лубовского, около 48% новорожденных страдают от пре- и перенатальной патологии и с раннего возраста нуждаются в коррекционной работе. Однако нейропсихологические обследования показывают, что к школьному возрасту количество детей, имеющих проявления дизонтогенеза, влияющие на успешность формирования произвольной регуляции поведения и деятельности, возрастает почти вдвое. «Парадоксальная» картина роста нарушений произвольной регуляции у детей в дошкольном возрасте требует, на наш взгляд, отдельного анализа.

Нам кажется, что одной из причин могут являться изменения, которые произошли в социальной ситуации развития дошкольников за последние четверть века, которые, по меткому заключению С. М. Чурбановой, заключаются в еще большем, чем во времена А. В. Запорожца, *игнорировании задач возрастного развития* ребенка ради ускоренного формирования отдельных умений и навыков (например, чтения и счета) [9, № 4, с. 30].

О. М. Дьяченко, исследуя феномены детской одаренности, Утверждала, что «специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается *не в ускорении развития интеллекта*

106

*ребенка*, а во все более полном освоении тех форм действенного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника. То есть возрастные изменения блока способностей не просто представляют собой некоторую непрерывную кривую роста интеллекта ребенка, но имеют свои качественные возрастные характеристики механизма, обеспечивающего этот рост...» [24, с. 73]. Процесс освоения форм опосредствования, являясь механизмом становления и функционирования высших психических функций (ВПФ), проявляется на разных уровнях. А. В. Семенович подчеркивает, что для каждого возрастного этапа необходимы как потенциальная готовность комплекса мозговых образований к обеспечению психического развития, так и востребованность его со стороны социума. Недоучет роли какого-либо из этих аспектов на каждом возрастном этапе может привести к проявлениям дизонтогенеза», (т. е. искажения психического развития) [42].

Если проанализировать социальную ситуацию развития современного дошкольника, можно отметить все более возрастающую роль ранней интеллектуализации процесса воспитания и подмену игры как ведущей деятельности — учебой по школьному типу. В Москве практически исчезли детские разновозрастные дворовые объединения, которые передавали от поколения к поколению игры, отвечающие за формирование психических

новообразований дошкольного возраста и, в первую очередь — за становление процессов саморегуляции. Живое общение со взрослым и сверстником все более подменяется «развивающей» видео- и компьютерной продукцией. Все возрастающие требования со стороны начальной школы к уровню овладения элементарными учебными навыками, с одной стороны, и желание родителей обучать детей в престижных учебных учреждениях, — с другой, вызывают к жизни появление групп раннего развития и дошкольных прогимназий. Большинство из них, игнорируя специфические для дошкольников виды деятельности, строят свою работу по школьному типу. Этому способствует и кадровое обеспечение такой работы, т. к. занятия в основном проводят школьные учителя, не владеющие приемами дошкольной педагогики (или использующие ее формально). Опрос родителей обследованных нами дошкольников показал, что ведущая деятельность — игра — воспринимается ими как форма отдыха и развлечения, форма поощрения ребенка за хорошую «учебу».

107

Таким образом, актуальными остаются слова, сказанные в начале прошлого века Л. С. Выготским, об опасности превращения «школы для маленьких» в «маленькую школу».

Неадекватное проживание ребенком возрастного этапа (в данном случае — дошкольного) является общей ситуацией для всей современной детской популяции. Однако одаренные дошкольники, особенно дети, проявляющие опережающее интеллектуальное развитие, в большей степени подвержены прессингу раннего обучения, т. к. они с легкостью осваивают предложенный материал, а возникающие проблемы в формировании произвольности, требующие своевременной психолого-педагогической коррекции, приписываются взрослыми феномену одаренности.

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 педагогов и родителей должна заключаться в мудром регулировании поступающей информации, а также в целенаправленной социализации. Без этого ребенка также ждут проблемы.

*Павел* считался в школе особо одаренным ребенком. После начальной школы (программа 1—3) пошел сразу в 6 класс, т. к. он проявлял высокие способности по математике. И это резко обострило и так существующие проблемы социализации ребенка (*Павел* еще с трудом завязывал шнурки, отличался инфантильностью в общении со сверстниками).

В школе педагоги отмечают трудности в социальной адаптации. Мальчик крайне инфантилен: уже учась в 7-м классе, отвечая у доски, просится в туалет (хотя очень не равнодушен к девочкам), капризничает в общественных местах и пр. Начал дружить с ребятами, но это самые неуспешные и сильные физически мальчики.

В 7-м классе усилились невротические реакции: на уроках он буквально съедал карандаши и ручки, постоянно что-либо крутил в руках, должен был часто выходить из класса.

В проведенном нами эксперименте обнаруживается вся неравномерность в реализации его способностей. Быстрое схватывание сути задачи и крайне усложненные способы действия.

108

Всплески обобщений в сложных, но стимулированных ситуациях, и методическая работа по избранному алгоритму без тенденции к углублению анализа. Для деятельности Павла характерна инертность и утомляемость.

Психолог школы и классный руководитель мальчика понимали всю сложность проблемы и были готовы работать с ребенком по нашим рекомендациям. Но родители интереса к обследованию не проявили и не дали разрешение на проведение коррекционной работы, а также не сочли необходимым изменить социальную ситуацию развития ребенка. В настоящее время поведенческие проблемы обострились.

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. Этот факт и лежит в основе мифа о том, что творчество является порождением больной психики (с этим согласуется и концепция Симонова о творчестве как мозговой мутации и т. д.).

При теоретическом анализе соответствующей феноменологии становится понятным, что в разной степени болезненные состояния работают на творчество *той стороной*, которая отвечает сущностной характеристике творчества в *норме*. В этом плане мы можем отметить три момента, усиливающих результативность деятельности: редкую трудоспособность эпилептоида; чрезвычайную способность к абстракциям шизоида; чрезмерную доминантность паранояльной личности. На последний момент мы обращаем особое внимание, так как у детей особо одаренных мы сталкиваемся не просто с доминированием познавательной потребности в мотивационной структуре личности, а именно с явлением усиленной доминантности, граничившей иногда с «идеей фикс». В этих случаях познавательная мотивация носит узкий, сфокусированный характер и ее доминирование не выступает как результат иерархии системы ценностей личности. (Выше мы пытались убедить читателя в том, что способность к развитию деятельности связана с моральным выбором, подчас поступком). Вместе с тем то, что личность этих детей не полимотивирована (познавательная потребность не доминирует, т. к. просто является единственной), порождено и в свою очередь усиливает задержку в развитии эмоционально-волевой сферы, проявляясь в проблемах общения, особенно, если присущая

109

творческой личности неконформность начинает носить характер негативизма.

Различного рода акцентуации могут усиливать общий механизм продуктивности деятельности, обеспечивая феноменальные результаты, но, увы, не позволяют в данном случае делать прогноз о динамике развития, так как сильный всплеск способностей может не только смениться столь же сильным спадом, но иметь и более далекие негативные последствия. Вместе с тем, сама по себе патология не обеспечивает способность к творчеству. Это подтверждают данные специально проведенного исследования на двух выборках: на базе института им. Снежневского и НИИ психиатрии им. Сербского [6, с. 344].

В «Рабочей концепции» также указывается, что в основе дисгармоничного пути развития может лежать другого типа генетический ресурс, 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 особо одаренных детей «почти всегда характеризует сложный набор разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они зачисляются в «группу риска»» [39, с. 30—31]. И несмотря на то, что эти проблемы специалисты относят к специфическим факторам, несостоятельность особо одаренного ребенка в различных психологических сферах, отмечаемая, например, в работах В. С. Юркевич, также может быть следствием неблагоприятной *социальной ситуации развития*, возникшей в ходе онтогенеза, в которой главенствовал принцип акселерации, а не амплификации. «Не стоит, — считает С. М. Чурбанова, — относиться к феномену особой детской одаренности как к некоторой заданности («конечной» форме). Надо пытаться вскрыть истоки сильных и слабых сторон в психическом развитии ребенка, что возможно сделать только в русле *возрастно-психологического подхода*» [9, № 4, с. 30].

Здесь мы хотели бы привести выдержку из одной научно-популярной работы, написанной Л. А. Венгером и А. Л. Венгером [15]. В ней приводится пример из жизни одного особо одаренного пятилетнего мальчика-математика, размышления над психологическими особенностями которого заставляют исследователей сделать следующее обобщение: «...к сожалению

110

психология пока не может ответить на вопрос о том, какие условия способствуют формированию особо одаренной личности. Некоторые бесспорные гении были в детстве «вундеркиндами» (классический пример — Моцарт). Некоторые ничем не выделялись среди сверстников или даже уступали им по уровню развития (как Эйнштейн). Во всяком случае, известно, что в большинстве случаев «вундеркинды», вырастая, становились вполне заурядными людьми. Нет никаких данных и о том, что особо напряженные занятия ребенка каким-либо видом деятельности приводят впоследствии к исключительным успехам в соответствующей области. Но и противоречащих данных тоже практически нет. Выдающихся людей не так уж много, развивались они по-разному, и найти какие-либо четкие закономерности науке не удастся.

Не зная источников гениальности, мы всегда рискуем потерять потенциального гения; может быть, мы теряем его, побуждая ребенка отказаться от постоянных занятий одним и тем же делом, а может быть — поощряя эту узость интересов (мне лично вторая возможность кажется более вероятной). В общем, появление выдающейся личности пока дело случая. Педагог, задавшийся целью воспитать такую личность, оказывается в положении безграмотного лекаря, дающего пациенту наугад неизвестные лекарства» [15, с. 138—139].

Несколько пессимистичная позиция авторов цитаты вызвана принципом «не навреди». И следует согласиться, что разобраться, какой механизм лежит в основе подлинной гениальности, сложно. Но надо отметить, что проявления особой одаренности, как стихийного процесса и искусственно провоцируемого раннего развития, очень схожи. В условиях отсутствия у практика адекватного метода диагностики одаренности в детском возрасте трудно дифференцировать одаренность ребенка от того варианта психологического развития, который складывался под воздействием интенсивной работы родителей (и педагогов) по раннему интеллектуальному обучению ребенка. А отсутствие

научного знания о структуре одаренности и валидных методов ее диагностики как раз и ставит практика в ситуацию «безграмотного лекаря».

И все же думается, что тип развития без опережения в большей степени соответствует становлению творческой личности. «Воспитать каждого ребенка полноценным, гармонически развитым человеком — эту задачу можно попытаться разрешить, — продолжает свою мысль Л. А. Венгер. — Существует

111

мнение, что гениальные люди всегда дисгармоничны, несчастны, а то и психически больны. Не думаю, что это правда. Но если, все-таки, правда, то я, даже точно зная, как вырастить ребенка гением, никогда не стал бы этого делать» [там же].

### **3.5. Дисгармоничность в формировании ВПФ и проблемы обучения одаренных детей**

#### **3.5.1. Одаренность как компенсация дефекта развития**

Вопрос о дисгармоничном типе развития одаренных детей встает не только в случае особой одаренности. Распространено мнение, что одаренность и высокие способности являются следствием какого-либо дефекта развития. Соответственно решается и вопрос о специфичности для одаренности возникающих у ребенка проблем. Дефект рождает как высокие способности, так и проблемы. Все три составляющие — неотделимы друг от друга.

В этом плане, в первую очередь, следует рассмотреть пользующуюся в настоящее время популярностью «Динамическую теорию» Л. С. Выготского, которая, в определенной степени отражает позицию Адлера. В целом, она заключается в рассмотрении дефекта не только как слабости и ограничения, умаления развития. Но именно потому, что дефект создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед. Адлер считал, что «...если какой-либо орган, благодаря морфологической или функциональной неполноценности, не справляется вполне со своими задачами, тогда ЦНС и психический аппарат человека принимают на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Они создают над малоценной функцией психологическую надстройку, стремящуюся обеспечить организм в слабом, угрожаемом пункте. При соприкосновении со средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточности функции стоящим перед ней задачам, что ведет к повышенной возможности заболевания или смертности. Этот же конфликт воздает повышенные возможности и стимулы компенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главой движущей силой психического развития личности. Повышенная тенденция к развитию создается дефектом, он развивает

112

психические явления предвидения и предчувствования, а также их действующие факторы (память, внимание, интуицию, чувствительность, интерес — словом, все обеспечивающие психологические моменты) в усиленной степени... Основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации» [6, с.

275—281; 10]. Аналогичную позицию занимает Штерн: «Благодаря компенсации из слабости возникает сила, из недостатков — способности» [52].

Л. С. Выготский писал: «Как всякий процесс преодоления и борьбы, и компенсация может иметь два крайних исхода — победу и поражение, между которыми располагаются все возможные степени перехода от одного полюса к другому. Исход зависит от многих причин, но в основном от соотношения степени недостатка и богатства компенсаторного фонда... Всегда и при всех обстоятельствах развитие, осложненное дефектом представляет творческий процесс (органический и психологический) созидания и пересозидания личности ребенка на основе перестройки всех функций приспособления. Создается новый, особенный тип развития». Если «мы знаем как из слабости возникает сила, из недостатков — способности, то мы держим в своих руках ключ к проблеме детской одаренности», — считал Л. С. Выготский [17, т. 5, с. 159].

Поэтому не вызывает удивления позиция многих специалистов, считающих, что всякое повреждение или вредоносное воздействие на организм, в частности, патология беременности и родов, вызывает со стороны последнего защитные реакции, гораздо более энергичные и сильные, чем те, которые нужны, чтобы парализовать непосредственную опасность. Организм представляет относительно замкнутую и внутренне связанную систему органов, обладающую большим запасом потенциальной энергии, скрытых сил. Он действует в минуты опасности как единое целое, мобилизуя скрытые запасы накопленных сил. Таким образом, организм не только компенсирует принесенный ему вред, но и вырабатывает излишек, приводящий его в более высокое состояние защищенности, чем то, которое у него было до возникновения опасности. Так, считается, что дефект (моторный, речевой и т. д.), довольно часто ведущий к нарушению в социальной сфере, создает чувство малоценности, снижает самооценку и ведет к поиску

113

компенсаторных механизмов, например, развитию интеллектуальной сферы. Особенно, если это неосознанно поощряется родителями.

Надо согласиться, что такой механизм формирования высоких способностей существует, и его очень часто принимают за проявление одаренности. В данном случае высокие способности — это результат компенсации, который приводит к расширению нагрузки на сохраняемые функции и провоцирует интенсивное развитие способностей на фоне яркого проявления нарушений в развитии. Это как раз тот случай, когда нарушения в онтогенезе провоцируют развитие отдельных способностей. Но, нам кажется, нельзя, исходя только из высокого развития отдельной функции (или ряда функций), оценивать ребенка как одаренного.

Мы остановились подробно на данном подходе, т. к. он широко распространен не только в научной среде, но и в обыденном сознании и поэтому имеет практические следствия в воспитании и обучении таких детей.

### **3.5.2. Одаренность как следствие неравномерного (диссинхронного) развития ВПФ**

В последнее время подходы к анализу соотношения дисгармоничного развития и проявления детской одаренности меняются. Так, в исследовании Т. В. Ахутиной, Ю. Д. Бабаевой и др. [2] отмечается, что часто встречающиеся у одаренных детей серьезные проблемы *могут быть не связаны* с природой одаренности как таковой, и их изучение

требует тесной *интеграции общепсихологических и нейропсихологических* подходов и методов исследования.

Однако авторы считают, что многие трудности в поведении и обучении вызваны не столько общим отставанием, сколько *неравномерностью развития* высших психических функций (ВПФ). Понятие «неравномерности развития» следует отличать, по их мнению, от понятия «гетерохронии развития ВПФ». Гетерохрония характеризует определенную последовательность развития различных психических функций у детей и определяется видовой генотипической программой. На общую линию развития накладываются индивидуальные вариации, проявляющиеся неравномерности развития ВПФ у данного индивида: одни функции развиты у него лучше, чем

114

в среднем у сверстников, а другие — хуже. Такого рода неравномерность определяется индивидуальной программой и средовыми факторами.

Ю. Д. Бабаева пишет, что гармоничность психического мира одаренного ребенка является идеализацией реального положения дел. В действительности же «для значительного числа одаренных детей и подростков характерно неравномерное развитие, при котором ускоренное развитие одного из психических процессов сочетается с нормальным или даже замедленным развитием другого. В соответствии с этим выделяются феномены интеллектуальной и психомоторной диссинхронии, интеллектуально-аффективной диссинхронии и другие. Неравномерно может развиваться и отдельная личностная сфера — эмоциональная, интеллектуальная и т. п. Диагностика особенностей диссинхронного развития необходима для создания условий, благоприятно влияющих на развитие и реализацию выдающихся способностей, поскольку именно неравномерность психического развития способствует возникновению сложных эмоционально-личностных проблем у одаренных детей» [2, с. 138].

В качестве характерного примера неравномерности развития ВПФ авторы приводят нередко встречающееся несоответствие в развитии интеллектуальных и психомоторных процессов. Известны случаи, когда незаурядные психомоторные способности отмечались у детей с низким IQ и, наоборот, у детей с высоким IQ наблюдались задержки в развитии психомоторной сферы. Так, одаренный ребенок может быть медлительным, неуклюжим на уроках физкультуры или в играх со сверстниками, испытывать большие трудности при обучении письму. Отставание психомоторного развития не только влияет на успешность обучения, но и может порождать тяжелые личностные проблемы у одаренных детей: снижение самооценки, потеря учебной мотивации (вплоть до стойкого отворачивания к школе), замкнутость и т. п.

Таким образом, несмотря на то, что авторы констатируют отсутствие связи возникающих проблем с наличием у ребенка одаренности, эти проблемы они считают прямым следствием неравномерности развития ВПФ, являющейся, в свою очередь, обязательным сопровождением высоких способностей.

Нам ближе позиция В. Т. Кудрявцева, который развивает идею о том, что в субъекте творчества находит свое выражение *высшая форма* целостности психического. Эта форма задана

115

уже на уровне единицы анализа творчества — интеллектуальной инициативы, которая характеризуется взаимопроникновением интеллектуального и мотивационного начал. В «Рабочей концепции одаренности», как мы писали выше, одаренность также связывается с интегративными процессами в психике ребенка. Кудрявцев допускает, что именно динамичность и пластичность «частей» может создавать *эмпирическую* картину диссинхронного развития.

Соглашаясь с тем, что дисгармоничный тип развития ведет за собой серьезные проблемы не только эмоционально-личностного плана, но и в обучении ребенка, имеющего высокие способности, мы в своем исследовании связываем появление таких проблем с *нарушениями в функциональной организации психических процессов*. Этот механизм возникновения проблем в поведении и обучении, на наш взгляд, не является специфическим для феномена одаренности и требует для их преодоления специально организованного коррекционного вмешательства.

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.

### **3.5.3. Из истории исследований феномена школьной неуспешности одаренных детей**

В отечественной литературе работы (в том числе, наши) по изучению проблемы школьной неуспешности одаренных детей появились в конце прошлого века.

За рубежом история исследований данной проблемы началась более 30 лет назад, когда Л. Томпсон [86] опубликовал труд «Языковые нарушения у выдающихся людей», в котором привлек внимание к выдающимся по уровню интеллектуального развития детям, у которых высокие способности сосуществовали с глубокими речевыми нарушениями. Томпсон одним из первых дал описание примеров такой двойственности в психическом развитии. Он использовал метод анализа биографий выдающихся в разных сферах людей, таких как Кружен — знаменитый нейрохирург, страдающий в школе дисграфией, скульптор Роден, чей отец не верил в обучаемость собственного сына. Самый известный пример такой двойственности — это школьная неуспешность Альберта Эйнштейна,

116

анализ которой дан в работе Б. Паттена. В детстве у Эйнштейна страдала орфография, он был косноязычен и имел серьезные поведенческие проблемы. Несмотря на то, что он имел высокий уровень развития зрительно-пространственного восприятия, умел аргументировать свою точку зрения, и ему не было равных в способности к решению задач, учителя не желали признавать его способным учеником, и только родители верили в его талант. Паттен предупреждал педагогов что школьные неуспехи могут не отражать истинной картины способностей ребенка [60].

В 1983 г. Дж. Элкиннд вводит понятие *«twice-exceptional students»* — «*дважды исключительные учащиеся*» и ставит вопрос о методах идентификации таких детей. Элкиннд критикует существующие стандартные тесты, а также определяет принципы тестирования и рекомендации для обучения таких детей. Он первым представил модификации образовательных программ, помогающих скомпенсировать существующие дефекты [64].



Д. Бекли выделяет три группы «twice-exceptional students», чья одаренность *осталась неопознанной*.

Первая группа состоит из учащихся, впоследствии признанных одаренными, проявляющих трудности в обучении. В школе их достижения оценивались ниже среднего уровня. Многие из них не выделялись из уровня работы класса, и, скорее всего, были просмотрены и в процессе выявления детей, имеющих учебные трудности. Невысокие достижения таких учащихся часто относят за счет низкой самооценки, отсутствия мотивации или лени. Данные дети не имеют ярких проявлений учебной неуспешности в сравнении со своими одноклассниками, но только до той поры, пока не возрастают учебные требования и нагрузка. И только тогда взрослые обращают внимание на наличие нарушений в обучении.

Вторая группа включает учеников, имеющих яркие проявления учебной неуспешности. Их исключительные способности никогда не признавались окружающими. Неадекватная оценка и (или) полученный в процессе тестирования низкий коэффициент интеллекта часто приводит к занижению оценки интеллектуальных способностей детей. Высокие способности таких учащихся остаются непризнанными. Этим учеников замечают, прежде всего, по тому, что они неспособны сделать, вместо того, чтобы обратить внимание на талант, который ребенок может проявить.

117

Последняя и, вероятно, самая большая группа учащихся, на которых не распространялись специальные коррекционные программы, — дети, которые не были определены ни как одаренные, ни как имеющие проявления учебной неуспешности. Считается, что у них средний уровень способностей. Возможно, проявления учебной неуспешности маскируют, наличие высоких способностей. Они, как правило, не выделяются на фоне достижений класса, но наряду с этим реализуют свои способности намного ниже потенциальных возможностей<sup>1</sup> [60].

#### **3.5.4. Синдром дефицита внимания и проблемы школьной неуспешности**

В последние годы в зарубежной литературе учебная неуспешность стала напрямую связываться с ADHD-синдромом — «синдромом нарушения внимания и гиперактивности» — «Attention Deficit Hyperactivity Disorder» [86, с. 88—90; 89].

Дефицит внимания — это синдром, который характеризуется серьезными и постоянными нарушениями: нарушения внимания, импульсивности контроля, иногда наличия гиперактивности. Дефицит внимания — это хронический синдром, который начинается в детстве и продолжается в течение взрослой жизни. Он имеет негативное влияние на жизнь ребенка дома, в школе, в обществе. Эти дети обычно представляют от 3 до 5% всей школьной популяции. Обычно такой ребенок не способен к обучению или слабо адаптирован к школьной среде.

В литературе описываются два типа дефицита внимания.

Первый тип (ADD) — это неопределяемый до школы дефицит внимания. В этой форме главная характеристика — это дефицит внимания. Гиперактивность как критерий не присутствует. Такие дети имеют проблемы с организацией деятельности и невниманием. Но это не диагностируется до тех пор, пока эти дети не попадают в

ситуацию классно-урочной системы. Они могут казаться тихими или пассивными. Дети с неопределяемым у них в дошкольном возрасте дефицитом внимания имеют более высокий риск к академической

118

неуспеваемости, чем дети с диагностируемым дефицитом внимания, т. к. не получают специальной помощи. Согласно критериям диагностики и статистической оценки умственных дефицитов Американской психофизической ассоциации 1988 г., дефицит внимания диагностируется, если ребенок к семилетнему возрасту проявляет в течение шести месяцев (или более) по меньшей мере восемь из следующих характеристик:

- кажется беспокойным, не способен долго удерживать позу;
- легко возбудим;
- нетерпелив, с трудом ждет своей очереди;
- импульсивен;
- имеет сложности в восприятии инструкций и указаний;
- не способен к концентрации внимания и не может его долго удерживать;
- «скачет» от одного незаконченного задания к другому;
- не способен играть тихо;
- словесно расторможен, перебивает или кричит на других, не умеет слушать;
- часто теряет вещи, необходимые для задания;
- часто попадает в опасные ситуации.

Второй тип (ADHD) — это дефицит внимания, сопровождающийся гиперактивностью. По характеристике Американской психофизической ассоциации 1994 г. дефицит внимания с гиперактивностью определяется по следующим параметрам:

**Критерии нарушения внимания:**

- ребенок уделяет мало внимания деталям;
- делает много ошибок;
- у него низкая концентрация внимания;
- не слушает, когда к нему обращаются непосредственно;
- не следует инструкции;
- не успевает закончить задание;

- имеется сложность в организации деятельности;
- избегает заданий, которые требуют усиленного напряжения;
- теряет вещи;
- легко отвлекаем;
- в повседневной жизни — забывчив.

119

#### **Гиперактивные критерии:**

- неусидчив;
- покидает место в классе, когда требуется сидеть;
- бегают, взбирается на не приспособленные для этого предметы;
- не может тихо играть;
- много говорит, сопровождает свои действия речью.

#### **Импульсивные критерии:**

- отвечает, не дожидаясь конца вопроса;
- не может ждать своей очереди;
- часто перебивает или грубит.

В своем исследовании врач К. Уоткинс «Одаренные ученики с учебной неуспешностью: между двух миров» отмечает, что при наличии дефицита внимания, одаренный ребенок или подросток может не отвечать классическим определениям ни одаренных, ни детей со сложностями в обучении. С одной стороны, он способен компенсировать ADHD с помощью своих умений и вследствие этого не нуждается в специальной помощи. С другой, — он не попадает и в продвинутые классы [89].

В литературе ADHD-синдром<sup>1</sup> раскрывается как один из типов минимальной мозговой дисфункции (ММД). Многие авторы отмечают, что из спектра ММД именно данный синдром, включающий серьезные нарушения внимания, моторную недостаточность, затрудняющую освоение устной и письменной речи, а также нарушение формирования саморегуляции, делает невозможной эффективность образовательного процесса и является одной из наиболее частых причин обращения за психологической помощью [37, с. 5].

В зарубежных исследованиях «Gifted and Learning Disabled» делается акцент на лечении, *адаптации* детей к образовательной среде и создании программ *компенсирующего* типа.

Рекомендации по работе с такими учащимися включают в себя медикаментозное лечение, разные виды терапии и создание благоприятной образовательной среды.

Остановимся подробнее на последнем и приведем наиболее часто встречающиеся в современной зарубежной литературе рекомендации по обучению детей с ADHD.

120

1. Необходимо в классе посадить такого ученика близко к учителю и доске.
2. Надо постоянно привлекать внимание учащегося, целенаправленно включать его в деятельность, поддерживать с ним зрительный контакт.
3. Требования должны быть ясными и конкретными.
4. Окружение должно быть адекватно. Желательно, чтобы ученик находился спиной к другим детям.
5. Целенаправленно включайте ученика в значимые ролевые позиции (помощника, ведущего и т. п.), чтобы он чувствовал свою важность.
6. Целенаправленно обучайте ребенка социальным навыкам.
7. Желательно обеспечить такого ученика персональным наставником.
8. Желательно обучение в малокомплектных классах.
9. Помощь должна быть регулярной.
10. Необходимо постоянное положительное поощрение.
11. Необходимо организовывать досуг ребенка, который включал бы прогулки на воздухе, плавание и т. п., имеющие расслабляющий характер, а также включал социальную активность (например, детские группы, которые помогают развивать социальную культуру).
12. Необходимо позволять таким детям играть с малышами, если они хорошо контактируют и не агрессивны. Многие дети с ADHD чувствуют себя более уверенно с маленькими детьми, чем со сверстниками.

Раскрытие природы одаренности и, соответственно, механизмов возникновения учебных и поведенческих проблем, не является целью подобных зарубежных исследований. Одаренность, в основном, там приравнивается к высокому уровню развития способностей или фиксируется по достижениям ребенка на фоне возрастной популяции. Раскрытие особенностей одаренного ребенка носит, в основном, описательный характер. Так, ряд исследователей предполагают, что одаренный ребенок должен быть более активным и спать меньше, чем нормальные дети. Также отмечается, что неравномерность в развитии способностей больше выражена у одаренных, чем у людей с обычным уровнем интеллекта. Таким образом, неравномерность развития способностей и другие психологические и нейрофизиологические особенности

121

считаются следствием одаренности, даже если установлено, что у одаренного ребенка присутствует ADHD-синдром. Однако видно, что приемы, которые используются зарубежными коллегами, носят неспецифический характер, т. е. годятся для всех детей, страдающих данным синдромом вне зависимости от уровня развития их способностей и наличия одаренности.

Кроме того, за рубежом получил распространение подход, обосновывающий необходимость повышенной интеллектуальной нагрузки и более быстрого продвижения по образовательным ступеням для одаренных детей, если у них возникают проблемы в поведении. Остановимся на нем подробнее, т. к. далее попытаемся описанной зарубежными коллегами феноменологии дать другую интерпретацию.

Описывая феномен ADHD у учеников с высоким уровнем развития речевых и математических способностей, К. Уоткинс отмечает, что *одаренные дети и дети с ADHD могут иметь много общих характеристик*. Считается, что одаренный ребенок может быть крайне беспокойным, если в программе отсутствуют трудные задачи, и проявлять все признаки наличия ADHD-синдрома, даже когда он не диагностируется специалистами<sup>1</sup>. Автор констатирует, что в сравнении с обычными детьми одаренные дети проявляют способность к концентрации внимания, только когда их помещают в продвинутые классы. Если задание является повторяющимся или ниже возможностей ребенка, то он его сразу отвергает. Соответственно, он может пропустить жизненно важную информацию, тогда как в ситуации увлеченности проблемой (заметим, что желание решать задачи повышенной сложности автор расценивает как проявление увлеченности!), может блестяще себя проявить. Учителя могут интерпретировать поведение такого ученика как проявление лени или конфликта с другими учителями. Однако эти же дети могут проводить много времени в поисках информации при ее дефиците.

Когда учащийся одарен и одновременно имеет ADHD-синдром, многие тесты могут показать, что он одарен, в то время как в классе он показывает обычный средний уровень. Такой ученик может обучаться по щадящей («слабой» —

122

М. Б.) программе, если школа не может предоставить различные типы обучения для различных групп учащихся.

Эта последняя ситуация может привести к парадоксу для учеников и его родителей. Родители чувствуют, что отсутствие трудных проблем усиливает невнимание ребенка и его импульсивность. Школа, с другой стороны, может сопротивляться переводу ученика в более продвинутый класс до тех пор, пока он не покажет более высокие достижения.

К. Уоткинс пишет, что необходимы адекватная оценка возможностей таких учащихся, которая должна включать в себя тщательную психиатрическую оценку, чтобы диагностировать ADHD. Также важно для оценки способностей психологическое и образовательное тестирование, которое должно быть неоднократным. Различие между интеллектуальной способностью и реальными достижениями может выявлять область учебной неуспешности. Адекватная оценка полезна, даже если ученик достаточно хорошо учится в школе [89].

### **3.5.5. Проблема школьной неуспешности одаренных детей**

Первоначально исследования причин учебной (школьной) неуспешности не выходили за рамки дефектологии и коррекционной педагогики. В них акцент ставился на разработке педагогических технологий компенсации и коррекции дефекта. В последние десятилетия к данной проблеме возрос интерес, т. к. резко расширился контингент детей, испытывающих трудности в обучении. В него вошла часть так называемой «нормы», а не только дети, имеющие отставания в речевом и интеллектуальном развитии. На работу с одаренными детьми дефектологические методы по-прежнему не распространялись. В то же время участились случаи, когда дети, имея *высокий* уровень интеллектуального развития, при поступлении в школу испытывают большие трудности не только в социальной адаптации, общении, но и в обучении.

Эти дети способны запомнить большие объемы информации и легко усваивать учебный материал в какой-то определенной области знаний. Как правило, это математика и предметы естественнонаучного 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

123

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 их неординарности. 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.

Родители восьмилетнего *Никиты* отмечали, что он — мальчик очень способный. Никита очень рано, в 3 года, научился читать, а писать — в 4 года. По возрасту поступил в школу с углубленным изучением китайского языка. Педагоги отмечали у ребенка высокие способности к языкам и математике. Однако, Никита — очень неусидчивый ребенок, непоседа. На уроках он не может сосредоточиться, в основном занимается тем, что ему интересно. В первом классе быстрее всех справляется с заданиями и всем начинает мешать. По предложению учителей был переведен после 3 четверти 1-го класса во второй. Разницу в программе преодолел очень быстро, но возникли трудности в контактах со сверстниками. В 3-м классе социальная дезадаптация усугубилась, что привело к снижению успеваемости. На момент обследования наблюдалось снижение учебной мотивации. Ребенок говорит, что ему лучше было бы в детском саду. Там нет домашних заданий, вкусная еда, можно долго играть. Сейчас играть ему мама разрешает только за «пятерки». Друзей в новом классе нет. Сожалеет, что учится с более старшими по возрасту детьми. Свой перевод в другой класс объясняет так: «Я вертелся и разговаривал на уроках, и *они решили*, что мне скучно».

Таким образом, более высокий темп учебы и повышенная интеллектуальная нагрузка, за которые так ратуют зарубежные авторы, не привели к снятию поведенческих нарушений, Но, напротив, привели к снижению познавательной мотивации

и резкому падению академической успешности. С подобным результатом «перепрыгивания» через классы нам приходится сталкиваться достаточно часто.

Мы уже отмечали, что и в научной литературе, и в обыденном сознании нарушения в сфере коммуникаций, неконформность, проблемы в поведении присутствуют как специфические критерии одаренности. В «Рабочей концепции одаренности» 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. В. С. Юркевич отмечает, 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» [39, с. 47, 1998 г.].

Однако когда 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.), способности таких детей могут игнорироваться педагогами. Многих детей, имеющих ярко выраженные признаки одаренности (в области специальных способностей, ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам), педагоги считают отстающими в своем общем психическом развитии. Вышеописанные нарушения поведения и общения тогда объясняются социальной депривацией, педагогической запущенностью или клиническими проявлениями, и эти дети пополняют контингент классов коррекции.

*Рома* в 5 лет мог решать простые задачи по физике, легко справлялся с миллионами и миллиардами, оперировал с дробями, решал задачи для 4 класса. Мама привела его в школу в 7,5 лет. На собеседовании психолог отметила, что мальчик очень интересный, одаренный. Однако во время учебы проявились серьезные речевые проблемы — нарушение письменной речи (дисграфия). Скорость чтения также сильно отставала от средних возрастных показателей: ребенок делал много ошибок, переставлял слоги местами. Специалисты связывали

это с тем, что ребенок — левша и советовали не форсировать развитие, т. к. с возрастом проблемы должны были уйти, по их мнению, сами. Однако с ростом учебной нагрузки у ребенка появились и поведенческие проблемы. Он стал раздражительным, неусидчивым. Отмечались неустойчивость внимания, быстрая истощаемость. Дома, со слов мамы, у ребенка участились истерики по вечерам. Учебные показатели резко снизились по всем предметам. Учитель говорила маме: «Да, он не только не одаренный, он — олигофрен». По годовым результатам ребенка перевели в коррекционный класс.

До школы мальчик развивался по возрасту, но был очень быстро утомляем, часто болел. В 2,5 года стал посещать ясли, но тяжело заболел, и врачи порекомендовали не отдавать ребенка в дошкольные учреждения, пока он не окрепнет. В 4 года ему был поставлен диагноз: астено-невротический синдром. Рома рано стал говорить развернутыми фразами. В дошкольном возрасте играл со сверстниками предпочитал длительные беседы с соседскими бабушками, отдыхающими на лавочке. Логопеды не

находили у него никаких нарушений в речевом развитии. Только в 14 лет по результатам ЭЭГ, сделанной после травмы головы, выяснилось, что у мальчика — минимальные мозговые дисфункции, которые и вызывали школьные проблемы.

Несмотря на школьные неудачи, мама ребенка старалась поддерживать интересы мальчика. Занятия и кружки он всегда выбирал самостоятельно. В 7 лет самостоятельно поступил в музыкальную школу (несмотря на то, что ребенок не смог хорошо выполнить ни одного задания (пропеть, прохлопать), ему не смогли отказать в приеме, т. к. он пришел один, без родителей). В музыкальной школе Рома проучился 4 года. Затем круг интересов ребенка изменился и, успешно сдав полугодовые зачеты и экзамены, Рома уходит из музыкальной школы, т. к. занятия в астрономическом кружке совпадают по расписанию. В 3 классе ребенок заявил, что не желает больше учиться в слабом классе. Он без ведома родителей переходит в школу с углубленным изучением иностранного языка, где работает его мама. Директор школы, к которой Рома пришел с просьбой о переводе, также не может отказать самостоятельному ребенку, и зачисляет его с испытательным сроком. Учителю ребенок понравился. Она отмечает, что Рома живо реагирует на новый материал, всегда заинтересован. Однако испытывает большие трудности в формировании навыков.

126

Для этого ему требуется гораздо большее время, чем другим детям. Поэтому у Ромы низкие результаты не только по речевым предметам (иностранному и русскому языкам и чтению, но и по математике). В 6 классе, когда успеваемость только стала немного улучшаться, ребенок высказывает желание поступать в физико-математический лицей. Экзамены он сдавал 4 раза на разные направления, и везде провалился. Но через год при повторной попытке, преподаватель физики им заинтересовался. Рома был зачислен в лицей условно, с испытательным сроком. В 2001 и 2002 г. он стал соответственно лауреатом и призером Международной конференции по физике среди студентов и школьников в г. Киеве, в 2003 г. — побеждает на окружной и является дипломантом Московской городской Конференции по проектным работам среди школьников. Его работа представлена на Московской Городской научно-практической конференции «Образовательные технологии XXI века», сдана в печать статья в журнал «Квант». Сейчас Рома — студент физического факультета МГУ.

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.

### **3.6. Экспериментальное исследование одаренных детей с проблемами в поведении, общении и школьной неуспешностью**

#### **3.6.1. Методы исследования**

Еще раз подчеркнем, что в этой главе предметом нашего рассмотрения являются проблемы одаренных детей в поведении и обучении, вызванные дизонтогенетическим процессом.



Наиболее острой, на наш взгляд, является проблема определения вклада проявлений дизонтогенеза в развитие способностей ребенка, что необходимо как в целях понимания природы этих проблем, так и для построения адекватной коррекционно-развивающей программы.

127

В этих целях нами<sup>1</sup> были обследованы различные группы детей, имеющих нарушения в адаптации и обучении. Обследование носило комплексный характер с использованием *общепсихологических и нейропсихологических* методов исследования [14].

Центральным методом психологического обследования выступил метод диагностики творческих способностей и одаренности «Креативное поле», описанный в предыдущей главе.

Нейропсихологическое обследование проводилось с помощью методики, разработанной А. Р. Лурия и его сотрудниками в модификации Э. Г. Семерницкой [44].

Используемая методика адаптирована к обследованию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (вариант А) и для подростков (вариант В). Она основана на современных нейропсихологических и общих психологических концепциях формирования, развития и распада ВПФ у детей. 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 нарушенную (или несформированную) функцию 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. Эта методика позволяет решить ряд задач:

1. Описать и дать анализ клинической картины особенностей психической деятельности ребенка.
2. Выделить фактор (или механизм) нарушения (гиперфункции или недоразвития) тех или других ВПФ.
3. На его основе найти все ВПФ, которые нарушены по тому же механизму (фактору).
4. Вычленив и провести анализ сохранных ВПФ и форм деятельности ребенка.
5. Поставить на основе синдромного анализа топический диагноз.

128

6. Наметить пути и методы оказания психологической помощи одаренному ребенку.

В результате качественного анализа всего материала должна получиться обобщенная картина нарушения психических функций, должны быть вскрыты и причины нарушения ВПФ. Качественный анализ требует поиска фактора, лежащего в основе обнаруженных

симптомов, т. е. нарушений психических функций. На основе вычлененного фактора обнаруживается синдром, т. е. избирательное нарушение одних функций, в основе которых лежит этот фактор, и сохранность или гиперфункция других психических процессов, в структуру которых этот фактор не входит.

Методика состоит из набора тестов, которые отобраны таким образом, чтобы с их помощью можно было исследовать не отдельные ВПФ изолированно от всей психической сферы, а в системе с другими психическими процессами.

Исследуются:

1. Предметные действия — тесты на все виды праксиса и особенно — динамического, позы и пространства.
2. Восприятие (разной модальности) и особенно — речевой слух, зрительное и тактильное восприятие предметов.
3. Память — общая (непосредственная и отсроченная), слухо-речевая, зрительная.
5. Речь — изучается в процессе всего исследования, т. к. во всех тестах отмечается понимание речи (инструкций), диалогической речи, состава лексики и фразовой речи. Специально нужно исследовать фонематический слух, повторение, название предметов и слов-действий, спонтанную речь (пересказ картинки, у старших детей — устное сочинение и др.).

На основе диагностического этапа строится коррекционная работа с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Если зарубежная практика работы с такими детьми, как мы отмечали выше, ограничена рамками компенсаторно-адаптационных программ, то в отечественной психологии разработана *теоретико-методологическая база* для осуществления коррекционной работы. К ней относятся:

- концепция одаренности;
- положение Л. С. Выготского об универсальности закономерностей развития;

129

- современные представления о строении и функционировании высших психических функций (ВПФ).

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 высокого уровня развития способностей. Нам это было важно 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 методика сенсомоторной коррекции является первым этапом коррекционного воздействия при наличии проявлений дизонтогенеза. Методика представляет собой осуществленную и апробированную в практике психологической коррекции модификацию Т. Г. Горячевой и А. С. Султановой «метода замещающего онтогенеза» А. В. Семенович [20, 42]. Традиционные методы психолого-педагогического воздействия на ребенка во многих случаях не приносят устойчивого положительного результата, так как они не устраняют первопричину появившихся нарушений. В отличие от них, 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, нормализует тонус, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Благодаря направленности на механизм возникновения психического дизонтогенеза, воздействию через двигательные и сенсорные компоненты на всю психику ребенка в целом, при достаточно директивном подходе и особым образом организованном взаимодействии с ребенком, сенсомоторная коррекция занимает особое место в ряду других психотерапевтических и психокоррекционных методов.

130

Методы нейропсихологической диагностики и коррекции [1, 20, 29, 42, 44, 50] не были рассчитаны для задач работы с одаренными детьми, но в настоящее время оказались эффективными в работе с одаренными детьми, у которых выявлены ММД, в частности, с синдромом ADHD (далее мы будем использовать аббревиатуру СДВГ). Акцент на нейропсихологической методике сенсомоторной коррекции нами сделан потому, что ее использование дает возможность, как уже выше отмечалось, воздействовать на первопричину трудностей в поведении и общении у детей. Но это не значит, что коррекционный подход должен ей быть ограничен. Мы согласны с теми авторами, которые считают, что наиболее эффективным является комплексный подход к коррекции проблем одаренных детей. Он должен сочетать методы нейропсихологической коррекции с работой с семьей одаренного ребенка и педагогической коррекцией, включающей анализ педагогической среды и содержания учебных программ, а также терапевтической помощи ребенку и воспитывающим его взрослым. С этой точки зрения интерес представляет мульти-модальная программа развития детей, предложенная О. И. Политикой для детей с СДВГ [37].

### **3.6.2. Характеристика экспериментальной выборки**

*Первая группа* обследованных детей состояла из детей дошкольного возраста, которые *отнесены к одаренным, необычным детям воспитывающими 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 старшеклассники 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 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

131

иметь единую причину возникновения 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 и 3 блоков мозга в обеих группах. Дисфункций 1 и 3 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. Нарушения 2 блока — блока способностей — индивидуальны для каждого ребенка. К нарушениям 2 блока относится то, что большинство обследованных детей имели логопедические проблемы: фонетико-фонематическое недоразвитие, нарушения пространственной организации речи (аграмматизмы), недостаточность логико-грамматических конструкций, что часто не позволяет четко сформулировать устный ответ и план решения задач и снижает качество обучения.

Особое внимание надо уделить проблемам памяти. Это тот аспект, по которому детей с СДВГ иногда принимают за одаренных. У детей с СДВГ отмечается снижение объема кратковременной памяти и замедленный темп запоминания. Даже, если объем памяти у них не ниже возрастных нормативов, то из-за неустойчивости внимания наблюдаются «пробелы в хорошо усвоенном материале» [37, с. 24]. Как правило, у детей с опережающим интеллектуальным развитием объем памяти превышает возрастные нормативы и они могут запоминать достаточно большой материал наизусть. Но, впитывая информацию, они складывают ее подобно тому, как, желая быстро прибраться, плохая хозяйка скидывает в коробку все, что попадает под руку. Для того, чтобы из этой коробки можно было бы что-то достать, необходимо все из нее заново вытряхнуть. При необходимости что-либо вспомнить, ребенок

132

должен перебрать весь стимульный ряд. Нарушение селективности памяти говорит не только о наличии дизонтогенеза, но и о том, что информация не носит личностно значимого характера, не «проживается» ребенком, а значит и не приводит к личностному росту. Она может быть субъективна, но не субъектна.

У многих обследованных нами детей отмечается повышенная эмоциональность, эмоциональная неустойчивость, часто обидчивость. Трудности в межличностных отношениях, которые часто встречаются у одаренных детей, на наш взгляд, являются следствием вышеописанных нарушений.

Общее, что является тормозом развития способностей у всех детей выборки — это недостаточное функционирование первого блока мозга и трудности межполушарного взаимодействия, связанные или с дефицитностью какого-либо полушария, или с возрастной незрелостью. Данные 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 развития и развитие устной и письменной речи. 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, прежде всего, нивелировать проблемы нейропсихологического уровня.

Современные нейропсихологические исследования во многом дают ответ на вопрос, почему же существует противоречие между способностью к восприятию и усвоению огромного объема информации и несформированностью способностей, обеспечивающих произвольную и целенаправленную познавательную деятельность.

Поскольку развитие как в филогенезе, так и в онтогенезе идет снизу вверх (спинной мозг, подкорка, кора,) и справа налево (правое полушарие — левое полушарие), то на дошкольный возраст приходится в первую очередь бурное развитие правого полушария, которое и обеспечивает усвоение новой информации. [42, 44]

133

Принято считать, что обработка новой информации связана с правым полушарием, а левое — с переработкой рутинной. Различия между двумя мозговыми полушариями основано на различии между когнитивной новизной и когнитивной рутинной.

Нам представляется, что под рутинной подразумевается наличие готовых способов, схем действий и решений. Таким образом, при восприятии знакомой информации быстрее включается в работу левое полушарие. При нарушении межполушарных взаимодействий и наличии минимальных мозговых дисфункций, связанных с гиперфункцией правого полушария, происходит накопление, поглощение, потребность получения новой информации, но затруднено ее обобщение, выработка способов действия и формирование навыков. Для того, чтобы новая информация приводила к истинно продуктивному результату, необходимо гармонизировать работу мозга в целом. Мы видим решение этой задачи на пути коррекции межполушарного взаимодействия, восстановления нарушенных в результате дизонтогенеза связей.

Может возникнуть вопрос о теоретической совместимости нейропсихологического и общепсихологического контекстов настоящего исследования. Как научные парадигмы они трудно совместимы, т. к. совершенно по-разному «видят» объект исследования. Хотелось бы надеяться, что мы далеки от того, чтобы напрямую сводить уровень развития и проявления творческих способностей и одаренности ребенка к процессу синхронизации в развитии психических функций. Соотнесение идет не по линии «одаренность — дисфункции», а по линии «природа возникновения проблем (в развитии, общении, обучении) — дисфункции». Еще раз подчеркнем, что это далеко не единственный механизм возникновения проблем у одаренных детей, а в центре нашего исследования он оказался в силу того, что до сих пор не рассматривался специалистами в контексте проблем детей одаренных.

Мы изучали данную проблему не только в целях построения коррекционной работы с детьми (хотя это очень важно), но и для того, чтобы вывести феномены дезадаптации и дисгармонии из-под «крыши» феномена одаренности. Нетождественность этих феноменов влечет за собой нетождественность методов выявления и психологического сопровождения. Только в этом случае, как нам видится, мы сможем адекватно решить и задачу «адаптировать неадаптивных» [9, № 4, с. 89].

### 3.6.3. Результаты экспериментального исследования (1 и 2 группы)

Мы приводим наиболее типичные протоколы обследования детей.

Проведенное нейропсихологическое исследование *Никиты А.*, чья проблема была описана выше, показало недостаточность произвольной регуляции поведения, несформированность двигательной сферы, снижение при повышенной нагрузке объема и распределения внимания, инертность протекания психических процессов, их истощаемость, избирательность процессов памяти при сохранности объема. Все это дает возможность сделать вывод о том, что мы имеем дело с явлениями незрелости высших психических функций, т. е. с несоответствием уровня реализации той или иной психической функции возрастному этапу развития ребенка и уровню предъявляемых требований к выполнению деятельности.

В процессе исследования по методу «Креативное поле» испытуемый проявил высокую познавательную активность и интерес к предъявленным задачам. Однако необходимо отметить его отвлекаемость. При невозможности быстро решить задачу интерес к ней пропадает. В обследовании методом «Креативное поле» были выявлены трудности выработки моторного навыка при освоении алгоритма решения, хаотичность поиска решения. Ребенку требовалась внешняя организация познавательной деятельности для того, чтобы он смог решить предложенную задачу. Никита, однако, проявил высокий уровень осознанности и обобщенности деятельности. Это говорит о том, что у ребенка действительно высокий интеллектуальный потенциал, который он не способен еще самостоятельно реализовать в познавательной деятельности из-за несформированности регуляторных процессов и мотивационной незрелости, вызванной неадекватной социальной ситуацией. Отмечаемые педагогами и родителями трудности в межличностных отношениях, на наш взгляд, являются следствием вышеперечисленных нарушений.

Никита прошел курс сенсомоторной коррекции. Отмечается более адаптивное поведение в классе. Оно стало более сдержанным, движения ребенка стали менее хаотичны. Теперь он может работать по инструкции и достаточно долго удерживать внимание. Познавательная активность остается

135

высокой, улучшились процессы запоминания. Выровнялась академическая успешность по ряду предметов. Однако ребенок по-прежнему изолирован от среды сверстников и не смог найти адекватного общения с одноклассниками. Наши рекомендации по изменению социальной ситуации развития, к сожалению, родители ребенка не учли.

Многие проблемы, которые ярко проявились у детей школьного возраста, имеют свои корни в дошкольном детстве. Поэтому остановимся подробнее на данных, которые мы получили при обследовании дошкольников (1 группа).

Дошкольный возраст — возраст освоения окружающего мира, мира вещей и отношений — максимально направлен на получение и переработку информации об этом мире. Недаром его называют «возрастом почемучек». Повышенная любознательность является характерной чертой любого нормально развивающегося дошкольника, но

особенно — ребенка с признаками одаренности. Л. С. Выготский отмечал приоритет развития памяти в психическом развитии дошкольника, ведь полученную информацию необходимо запомнить. Поэтому часто феномены ранней детской одаренности часто проявляются именно как феноменальное развитие памяти. Приведенный выше пример одаренности *Кати В.*, на наш взгляд, это ярко иллюстрирует.

Способность ребенка к быстрому усвоению огромных объемов информации поражает взрослых и принимается за необычные интеллектуальные возможности, т. е. возможность произвольно пользоваться этой информацией для решения задач, глубине обобщений.

Однако когда такой ребенок действует в ситуации, требующей произвольной умственной деятельности, он сталкивается с трудностями.

*Юре Е.* в 2002 году было 6 лет. На обследование его привели с целью подбора «сильной» школы, т. к. у ребенка был феноменальный объем памяти и калькуляторный счет. Юра умел воспроизвести по памяти не только большой числовой ряд, но и новую мелодию с одного предъявления. Педагоги детского сада, который посещал ребенок, считали, что эти способности свидетельствуют об одаренности мальчика, в том числе и о незаурядной способности к восприятию иностранных языков и к математике. Сложности в общении со взрослыми и сверстниками, а также нарушения эмоционального развития (в рисунках ребенка присутствовали только коричневые

136

и черные цвета), отсутствие эмпатии они считали естественными для «незаурядного математика».

На обследовании ребенок плохо концентрировал внимание, часто переспрашивал, уточнял задания. Наблюдалась повышенная истощаемость и инертность психических процессов. Выполнение пробы Озерецкого на реципрокную координацию было практически невозможно: движения рук резкие, прерывистые, одновременные. В графических пробах наблюдались сползание строчек, инертность, прерывистость движений, тенденция к макрографии. Слухоречевая память отличалась медленным запоминанием и снижением объема в отсроченном воспроизведении. В речи — много аграмматизмов. Было диагностировано снижение фонематического слуха. В рассказе по серии картинок мальчик не смог понять общий смысл рассказа. Юра не смог выполнить тесты Пиаже. Выполнение тестов на пространственную ориентацию затруднено еще и потому что у ребенка есть трудности с номинацией предлогов. При копировании фигур их графическое изображение переворачивается на 90 градусов. При рассмотрении серии картинок отмечается нарушение пространственного сканирования. Картинки просматриваются справа налево. В связи с этим не устанавливаются правильные причинно-следственные связи.

Таким образом, в результате обследования были констатированы общее речевое и сенсомоторное недоразвитие, серьезные нарушения в восприятии пространства.

Достаточно серьезные нарушения в функциональном развитии, яркие проявления дизонтогенеза не позволили ребенку освоить даже обучающий этап метода «Креативное поле».

Родителям рекомендовали пути коррекционной работы с ребенком, а в выборе школы посоветовали ориентироваться на «мягкие» варианты обучения без больших учебных

нагрузок. К сожалению, уверовав в одаренность ребенка, родители обвинили проводившего обследование специалиста в некомпетентности.

Вовремя не выявленные нарушения в развитии и отказ родителей ребенка от коррекционного вмешательства, не дали, как мы выяснили позже, возможность мальчику учиться в той школе, куда его определили родители. Кроме того, феноменальные способности ребенка носили «натуральный» характер и исчезли с возрастом, а неумение общаться, импульсивность и эмоциональная «глухота» — остались.

137

Еще один пример ребенка, имеющего феноменальную память. Но у *Петю Я.* феномен одаренности проявляется еще и в раннем развитии когнитивных способностей и высоком уровне познавательной мотивации. Он с 3-х лет умел складывать и вычитать 3-х, 4-хзначные числа, используя придуманную им самим систему счета, рано научился ориентироваться по схемам и картам. Большой объем и скорость запоминания выразилась, например, в том, что ребенок в 4 года знал наизусть всю схему Московского метрополитена с количеством и названием всех линий, станций и пересадок, годом их основания, размерами и другими данными, а в 6 лет — схему улиц Москвы. О ребенке были публикации в газете и сюжеты в телепередачах.

Родители Пети не ставили перед собой задачи дать своему ребенку как можно раньше и как можно больше знаний и умений. Но у ребенка, по словам мамы, была огромная тяга к знаниям, высокая познавательная активность. Уже в 1,5 года ребенок проявил огромный интерес к буквам и цифрам, которые он быстро научился складывать в числа и слова. Бегло читает с 3-х лет, свободно считает в пределах 100 — с 2-х лет. Объем памяти намного превышает не только возрастные, но и нормы взрослого человека. Однако родители были обеспокоены таким бурным развитием мальчика, особенно на фоне серьезных проблем, с которыми они столкнулись в процессе воспитания сына. В раннем возрасте у ребенка были нарушения сна, наблюдалась повышенная утомляемость. Мама обращалась к специалистам по раннему детскому аутизму, т. к. в раннем возрасте ребенок не переносил присутствие любого чужого человека и мог кричать несколько часов подряд. Его было трудно переключить, когда капризничал. Также ребенок «страдал падучей» — падал на пол и кричал в любых ситуациях дискомфорта, несмотря на то, что родители не поддерживали в ребенке такие реакции. Позже стало беспокоить и то, что ребенок не любил и не понимал сказки. Чтение носило информативный характер, без проявления эмпатии. Ребенок не любит и семейное чтение: «Он все любит делать сам и не слушает других», — говорит мама.

Для данной семьи характерно единство требований по отношению к ребенку, терпение и последовательность в воспитании. Несмотря на это, Петя крайне трудно овладевает навыками и правилами социальной жизни. Любая система правил (например, не заходить в комнату, когда 19-летняя сестра

138

переодевается) вызывает в ребенке протестное поведение. В связи с повышенной утомляемостью и особенностями поведения детский сад не посещал. До школы мама водила его в подготовительную к школе группу 2 раза в неделю. Там, уже от лица педагогов, были подтверждены незаурядность в развитии когнитивных способностей ребенка и трудности к социальной адаптации. Обеспокоенная прогнозом развития сына и



проблемой выбора школы, мама стала активно искать специалистов в области воспитания одаренных детей.

На обследовании у Пети выявлены признаки моторной расторможенности (ребенок крайне импульсивный, все движения быстрые и резкие), очень быстрое перевозбуждение, приводящее к истощению. Любая деятельность имеет постоянное речевое сопровождение (мама говорит, что ребенок «все время звучит»). Речь также резкая, отрывистая, предикативная.

В исследовании методом «Креативное поле» проявил способность вырабатывать систему внешних опор для осуществления деятельности при обучении, однако контролировать успешность выполнения без помощи взрослого не может. Моторный навык (проведение траекторий на бланке) вырабатывается крайне трудно и медленно. Несмотря на высокий уровень развития невербальных операций, диагностируемых ранее методом Цветных прогрессивных матриц Равена (94,5% выполнения), ребенок не принял задачу. Его не затронул игровой сказочный сюжет, не возникло желание «разгадать секрет». Работа носила механический характер. Решение проблемной ситуации в эксперименте было неверным, оторванным от всей предыдущей деятельности. Однако ребенок продолжал на нем настаивать.

В процессе общего обследования выявилась специфика при пересказе сюжетного текста (небольшого рассказа). Пересказ почти дословный, но чисто механический, о чем свидетельствуют перестановки, нарушающие логику.

Нейропсихологическое обследование показало недостаточность динамического и пространственного праксиса. Это находит отражение в зеркальности при выполнении моторных и графических проб, синкинезиях. Реципрокная координация затруднена.

Графическая деятельность сформирована хорошо, однако, следует отметить, что в копировании фигур наблюдаются пространственные ошибки. Задание с бутылочками Пиаже

139

выполняется неправильно. Речь предикативная, односложная, с элементами аномии и эхоталии. В памяти отсутствует избирательность. Запоминается все подряд. За счет памяти компенсируются логические дефекты. Внимание неустойчивое, подверженное истощению. Ребенок постоянно перескакивает на более интересные для него объекты.

Таким образом, выявлены дефицитарность (недостаточность) диэнцефальных и медиобазальных отделов головного мозга. Дисфункции правого и недостаточное развитие левого полушарий. Особенно проявляется задержка развития лобных долей левого полушария, отвечающего за функции произвольности в деятельности.

Благодаря большой заинтересованности родителей, мы имели возможность наблюдать ребенка не только в процессе диагностики, но и в других ситуациях (дома, на прогулке, в новом для ребенка месте и т. п.).

Петя прошел два курса коррекционной работы. Можно отметить улучшение поведения и повышение работоспособности. Стал возможен перенос алгоритмов решений с одной задачи на другую (пространственное срисовывание перешло в самостоятельное изображение пространства). Движения стали более четкими и спокойными. Внимание

стало устойчивым, возросли показатели переключаемости внимания. За время прохождения коррекции мы могли наблюдать за интересным феноменом: калькуляторный механический счет с опорой на моторный компонент сначала стал давать сбои, появились ошибки. Затем процесс счета стал замедляться, подключалась его произвольная регуляция и рефлексия. Затем ребенок перестал им пользоваться. Параллельно активно стали формироваться элементарные математические представления, носящие высокую для возраста степень осознанности и обобщенности.

В эмоциональном развитии также произошли сдвиги. Ребенок стал любить сказки, интересоваться переживаниями героев. Задавать вопросы, а не просто механически запоминать сюжет и имена героев. Если раньше предпочитал громкую ритмичную музыку, то теперь стал с удовольствием слушать мелодичную классическую музыку. Однако мама замечает, что ему еще трудно дается понимание пословиц, иносказаний.

Практически исчезли проявления эмоциональной лабильности.

140

Результаты работы с ребенком особенно ярко стали видны при поступлении его в школу. Петя Я. лучше всех в классе умеет внимательно слушать. Он выдерживает все уроки и не жалуется на усталость. Учится с большим интересом. По математике резко опережает детей, и освоил уже элементы программы 6 класса (например, возведение в степень). Поэтому педагог предложила после первой четверти перевести ребенка во второй класс, несмотря на то, что он испытывает еще трудности моторного характера при овладении письмом. Мама ребенка, понимая, что по всем остальным параметрам ребенок соответствует, а в эмоционально-личностном уровне развития даже немного отстает от сверстников, последовала нашей рекомендации и отказалась от перевода.

Сейчас ребенок учится в третьем классе, однако по иностранным языкам (кроме английского языка, мальчик начал изучение китайского) и математике обучение идет по индивидуальной программе.

Важно учитывать, что при наличии у детей в дошкольном и младшем школьном возрастах проявлений функциональной незрелости или мозговых дисфункций могут иметь место *противоположные прогнозы развития* способностей в зависимости от типа мотивации детей и социальной ситуации.

Мозговые дисфункции является 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.

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.

Однако, чем старше ребенок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении (отягченный генез функций, педагогические

141

просчеты в формировании ценностной сферы, негативный жизненный опыт самого ребенка). Ранняя диагностика позволяет наиболее эффективно оказать помощь в профилактике появления возможных проблем развития личности и одаренности.

### **3.6.4. Результаты экспериментального исследования (3 группа)**

Практически все учащиеся старших классов, обследованные нами<sup>1</sup>, по словам педагогов и школьных психологов, имеют проблемы в общении со сверстниками. Как правило, у детей из нашей выборки поведенческие проблемы не носят характера делинквентности, а проявляются в сфере общения как замкнутость, неадекватность, грубость, нетерпимость, часто — агрессивность.

К старшим классам мозговые дисфункции обычно бывают скомпенсированы и не влияют на операциональный уровень осуществления деятельности: в основном преодолеваются логопедические проблемы, за счет все большего вклада функционирования лобных структур формируется произвольная регуляция деятельности, исчезают явные проблемы пространственного гнозиса и т. д. Но если по каким-либо причинам этого не происходит, ребенок, несмотря на высокие способности, не может учиться в «продвинутых» школах, предъявляющих высокие требования не только к способностям, но и к волевой сфере и работоспособности. Не так давно в одной из телепередач, посвященных работе с одаренными школьниками, такой подход декларировал представитель известного во всем мире Колмогоровского интерната.

Так, *Саша С.* — победитель районных и городских олимпиад по математике был принят в один из ведущих в Москве физико-математических лицеев только по результатам собеседования без экзаменов.

142

На обследование психолога попал по просьбе классного руководителя, т. к. появились проблемы в поведении на уроках и обучении. По результатам первой четверти — 8 «двоек». Саша учится хорошо только первые две недели после каникул, не испытывает проблем в общении, «душа компании», затем оценки резко снижаются, поведение ухудшается, отмечаются агрессивные вспышки на фоне общей замкнутости и быстрой истощаемости.

В работе по методу «Креативное поле» Саша проявил высокую осознанность и самостоятельность анализа материала. Однако еще в обучающей серии очень быстро проявилась истощаемость, которая относилась и к моторной деятельности, и к общему психическому состоянию мальчика. Движения стали резкими, он заметно нервничал. Ошибок становилось все больше. Это в итоге привело к отказу от деятельности. Время обучения пришлось растянуть на три этапа. В основной серии мальчик демонстрировал элементы рационализации и частные эвристики, которые носили нестабильный характер. С ростом утомления интерес к деятельности у него пропадает.

Нейропсихологическое обследование показало наличие достаточно грубых нарушений мозгового функционирования. При выполнении пробы Озерецкого на реципрокную координацию Саша часто сбивается, движения рук резкие, прерывистые. В графических пробах наблюдается сползание строчек вниз, сильный нажим, инертность. В слухоречевой памяти наблюдается медленное запоминание и снижение объема в отсроченном воспроизведении. При запоминании рассказа отмечается вплетение в пересказ новых элементов, слов (конфабуляции), что говорит о гиперфункции правого полушария. Отмечаются ошибки в устном счете при переходе через десяток (напомним, что ребенок победитель олимпиад по математике!). Ошибки отмечает и исправляет сам. При проведении пробы на дермолексию (распознавание букв, написанных на тыльной стороне руки) на правой руке не дано ни одного правильного ответа, на левой сделаны ошибки в трех пробах. Также наблюдаются ошибки в пространственном гнозисе. В пробе на определение времени на «слепых» часах сделаны две ошибки. При копировании сложных фигур Тейлора и Остерица использовалась стратегия «от общего к частному», характерная при доминировании правого полушария.

143

Речь соответствует возрастной норме. Остальные высшие психические функции без особенностей. Отмечается повышенная истощаемость. Надо отметить, что при выполнении пробы «кубики Коса» Саша проявил высший, теоретический уровень решения.

Недостаточность функционирования подкорковых структур, зоны ТРО (пространственный фактор) и несформированность межполушарного взаимодействия Саша пытается преодолеть с помощью произвольного контроля за деятельностью, что требует огромных усилий и приводит к истощению, которое, в свою очередь, и приводило к отмеченным проблемам. Родители от предложенной помощи психолога отказались. По результатам первого полугодия Саша из лица был отчислен.

Однако, даже скомпенсированный дизонтогенетический процесс может приводить к определенным сдвигам не только в становлении операционального компонента способностей, но и в развитии мотивационно-эмоциональной сферы.

Первое, что бросается в глаза при знакомстве с *Шурой И.* — это тревожность. Немного капризно говорит, что голоден и ему будет трудно работать, но от обеда отказался. Ел только печенье. В обучающем эксперименте он сразу понимает принцип работы.

В основном эксперименте по методу «Креативное поле» уже на первой задаче формулирует принцип решения. Однако задачу решает целых две минуты. Затем время решения задач становится типичным для этой группы: 35—28 сек. На индикаторной задаче он поддается зрительной провокации, забывая про инструкцию. На более зашумленном поле время решения увеличивается и, как правило, превышает минуту. При повторе индикаторной задачи ошибки повторяются снова. При следующем повторе аналогичной задачи эта ошибка повторяется вновь. Вместе с тем, блестяще разрешает ситуацию со сменой условий, когда выполнение прежней инструкции невозможно. За 4 сек. доказывает невозможность решения.

Шура видит закономерность, но не пользуется ею активно. Он говорит об этой закономерности, что типично для многих испытуемых, лишь тогда, когда она нарушается.

Говоря сначала, что эта закономерность не обязательна, он в это же время осознает ее действие.

144

Не ощущая блеска в своей работе, Шура признается, что его преимущество в основном заключается в хорошей памяти: «Я не продумываю шаги вперед. Из-за этого бросил математику. Я побеждаю за счет памяти». Школьный психолог выразила сомнение по поводу такого приговора Шуры. Она считает, что его результаты на химических олимпиадах нельзя объяснить только памятью.

Родители — с высшим техническим образованием. Он поздний ребенок. Детский сад не посещал, воспитывался в кругу дедов и бабушек. В доме царил научная атмосфера. При поступлении в 1 класс набрал очень высокий проходной балл. Читал, считал и выполнял действия в пределах тысячи. В подростковом возрасте развилась астма. Отношения с одноклассниками складывались непросто. Астеничный по природе, Шура неохотно участвовал в подвижных играх одноклассников. Быстро уставал. Предпочитал чтение или решения головоломок. Если ребята были настойчивы в своих приставаниях, пытался объяснить свой отказ. Очень напоминал маленького старичка. Но к концу 2-го класса стал отбиваться от назойливых ребят — молча, резко бил книгой по голове. Если его удавалось довести до гневного состояния, дрался по-девичьи: царапался, кусался, махал руками. Друзей не было, приятельские отношения были с девочкой, с которой рядом жил. Девочка была умна и молчалива.

Шура тщательно оберегал свои вещи. На чужие, даже очень красивые, внимания не обращал. Просидеть весь урок спокойно не мог: ерзал с начала до конца. Если тянул руку, то даже подпрыгивал, вытягиваясь во весь рост. С почерком были проблемы: неверная постановка руки, угловое и отрывистое письмо, большие буквы. Переученный левша. Мог легко работать обеими руками. Начинать писать вообще справа налево. Но переучился быстро. Вообще, если считал что-то необязательным, то убедить сделать это было невозможно. Если приходил в школу в плохом настроении, то находился в таком настроении до конца дня. То же было, если приходил в хорошем настроении. В целом для мальчика характерна повышенная эмоциональность. Явное снижение тонуса наблюдалось к концу трудного дня, к концу четверти, учебного года. Отличался сосредоточенностью на задании — ошибок на внимание почти не было. Присущий ему темп деятельности быстрый. В настоящее время характеризуется повышенной

145

тревожностью, невротичностью. Астеничен. Стремится к лидерству, но имеет проблемы в коммуникации. Отмечается реактивная агрессивность по отношению к окружающим и одновременно стремление к взаимодействию даже в ущерб самолюбию. Очень самокритичен, осторожен, терпелив. При высоком интеллектуальном уровне школьная успеваемость средняя. Имеет место четкая направленность интересов.

Высокие умственные способности *Леры* отмечаются всеми учителями. Она была успешна и в овладении новой деятельностью. В обучающем эксперименте время фиксации новых свойств занимает у нее от 10 сек. в начале до 1 сек. в конце обучения. Высокий уровень достижений, присущий Лере, проявляется в том, что, увидев в протоколе на последних предъявлениях время 2 сек., она просит дать еще несколько предъявлений, чтобы добиться еще более эффективного результата.

Первую задачу решает за 1 мин., но зато сразу формулирует принцип. Уже на третьей задаче Лера замечает новую элементарную закономерность. Однако здесь же она отмечает, что если так получается, то значит, что решение верно. Таким образом, она активно этой закономерностью не пользуется. Блестяще решает четвертую задачу. При повторе индикаторной задачи она применяет еще одну элементарную эвристику. Вместе с тем, у Леры алгоритм работы не оптимизирован, не отброшены лишние действия и, самое главное, нет установки на анализ вне требований экспериментатора.

Лера спокойно говорит, что является самой сильной ученицей школы. Вместе с тем, она мужественно признала, что некоторые задачи она еще не может решить, т. к. они для нее сложны. Умственные способности, проявленные в эксперименте, позволяют думать, что это результат скорее «недоученности», т. е. незнакомства с данным типом задач и повышенной эмоциональностью, связанной с завышенными требованиями к себе.

При поступлении в школу набрала высший балл. В 1 класс пришла, умея читать, считать. Читать начала в 3,5 года. К моменту поступления в 1 класс читала бегло. Могла перечитывать одну книгу неоднократно и с любого места. Выдерживала урок, сохраняя одну позу, только если была книга. Писала всегда очень грамотно. Почерк установился быстро и писала

146

быстро. Отличалась хорошим вниманием. Трудоспособна, не утомляема. Присущий ей темп деятельности всегда быстрый. В более старших классах выполняла задания быстрее всех. Никогда не проверяла их — была уверена в верном решении. Легко переключается с одной деятельности на другую. Сложности были лишь в сфере общения с одноклассниками. Она избегала подвижные игры одноклассников, все свободное время (даже на уроке) проводила за чтением книг. Друзей не имела, хотя были приятельские отношения с девочками, с которыми жила рядом — вместе уходили домой. Отличалась плаксивостью, обидчивостью. В школе старалась не показывать своего настроения. Зато дома после школы часто случались истерические всплески.

Отмечается недостаточность динамической организации движений и реципрокной координации (взаимной координации двух рук), истощаемость, эмоциональная неустойчивость. Делаются усиленные попытки компенсировать данные недостатки посредством волевого усилия, что может приводить к эмоциональным срывам.

В настоящее время Лера — сильный, волевой человек. Возникшие проблемы в коммуникации решила с помощью школьного психолога волевым способом: запретила себе обиваться на мелочи и шуткой реагировала на то, что невозможно было не заметить.

На двери комнаты, на которой друзья Олега расписываются на память, нет «живого» места. Строчки лежат в 2—3 слоя: стихи, дружеские пожелания, «...ты — самый лучший».

*Олег Л.* рос в семье потомков крупного русского поэта. Оба родителя — увлеченные филологи. Видимо раннее речевое развитие — наследственно. Достаточно рано начал писать стихи. Олег пишет и прозу, переводит с английского, издает домашний журнал. У ребенка развито чувство юмора. Он хорошо рисует.

Руководитель студии, в которой Олег занимается с детства, считает, что он будет заметным поэтом. Приведем несколько строк, написанных им в 12 лет:

Я люблю светофоры в ночи, рельсы линию.....  
Светофоры умеют лечить, если синие,  
Светофоры умеют кричать, если красные,  
Наложить остановки печать  
Громогласную и безмолвную....

147

Однако в школу Олег ходить не мог. Учился в экстернате. Друзей среди сверстников не было.

Мама ребенка и педагоги, исходя из раннего речевого развития, делали вывод и об общем интеллектуальном опережении, поэтому при выборе школы ими рассматривались *только продвинутые* учебные заведения с повышенной учебной нагрузкой. В результате обследования стали понятны причины того, почему ребенок не смог там учиться.

Анамнез отягченный. Олег тяжело болен астмой, у него имеются серьезные эндокринные нарушения. У ребенка (на момент обследования Олегу — 13 лет) ярко выражен физиологический инфантилизм.

Мама отмечает нарушения сна в раннем детстве, быструю утомляемость, импульсивность, страхи, поведенческие проблемы.

На обследовании — очень непоседлив, не может усидеть на месте, все время убегает по каким-то делам.

Тогда в работе по методу «Креативное поле» Олег не дал высоких показателей. Ему очень трудно концентрировать внимание. Импульсивность, свойственная его поведению, сказалась и в мышлении. Головоломку, которую мы ему дали, он решил лишь через год, когда по геометрии столкнулся с нужной фигурой.

Нейропсихологическое исследование выявило серьезные нарушения произвольной регуляции, вызванные, возможно, дисфункциями дизэнцефальных структур головного мозга, правого полушария и недостаточностью развития лобных отделов левого полушария. Высокая истощаемость нервной системы с колебанием внимания, невозможностью распределения внимания, затрудняло обучение в массовой школе.

Несмотря на взрослость речи, отмечалась инфантильность эмоционально-мотивационной сферы, что проявлялось на всех уровнях обследования.

В ходе наблюдений также был выявлен феномен гиперопеки в стиле воспитания, а также недостаток социально-бытового опыта ребенка. Учитывая проблемы в поведении и слабое здоровье, родители не могли решиться на обучение Олега в любой школе. Мальчик был на домашнем обучении. Ребенок проявлял ярко выраженную, но не реализованную потребность в общении со сверстниками. Но длительная депривация общения повлекла за собой и страх перед ним.

148

Олег боялся сверстников, они были для него «чужие». Дети, чувствуя это, также его не принимали.

Следуя нашим рекомендациям, ребенок стал посещать ближайшую общеобразовательную школу рядом с домом. Это была поселковая школа, с обычной программой обучения. В этой школе учились разные по социальному положению и способностям дети, среди которых были и такие, кто гордился тем, что не прочитал ни одной книги. Родители беспокоились, что у Олега не сложатся отношения с одноклассниками.

Но регулярное посещение школы дало возможность социальной реализации способностей ребенка в коллективе сверстников. У него постепенно стали сниматься существующие ранее проблемы в общении. Теперь по улице ходили не «чужие», хулиганы, а одноклассники. Дети тоже полюбили мальчика за то, что с его приходом жизнь в классе и в школе стала интереснее. Они сплотились вокруг него как редактора журнала, который на конкурсе школьных журналов занял второе место по области. Поэтому в отношении к нему не было зависти, а гордость, что их товарищ — лауреат премии Президента РФ. За следующие три года наблюдения за Олегом он очень вырос интеллектуально. Появилась четкость в логике, системность в анализе и, наконец, началось становление познавательной самостоятельности. В эксперименте в 2003 г. Олег вышел во второй слой экспериментального материала. Сейчас Олег не только успешный студент одного из лучших гуманитарных вузов страны, куда поступил на год раньше сверстников. В 2005 г. он стал лауреатом конкурса «Дебют» среди молодых поэтов. Он уже востребован и профессионально как талантливый переводчик.

Таким образом, мы можем с уверенностью констатировать, что в тех случаях, когда мы имеем дело с подлинной одаренностью, коррекционное воздействие не только не нивелирует ее, но и, наоборот, снимает факторы, которые могут привести к ее исчезновению. Более того, коррекция трудностей, которые испытывал одаренный ребенок в общении и обучении создает условия стабильности и прогрессивного развития одаренности.

Однако родители «выдающихся» детей очень часто боятся обращаться к специалистам за помощью. Не только из-за того, что порой не замечают проблем у ребенка или считают, что они пройдут сами. И не только из-за боязни, что

149

проблемы ребенка станут известны в школе или саду. Многие родители боятся, что с уходом проблем исчезнет и одаренность ребенка. «Будущее вундеркиндов — в их прошлом» — вот что вызывает реальный страх перед вмешательством психолога. Опыт нашей работы позволяет опровергнуть такие опасения.

В подростковом возрасте нейропсихологические методы коррекции трудностей уже не дают такого эффекта, как в дошкольном и младшем школьном возрастах. Это мнение соотносится и с данными других авторов [37, 42]. Поэтому в рекомендациях для сопровождения подростка элементы данной коррекционной программы мы сочетали с различными видами спорта, где задействованы приемы формирования саморегуляции, видами аутогенной тренировки с обязательным учетом индивидуальных предпочтений самого подростка. Акцент в работе смещался в сторону гармонизации внешних факторов: изменения социальной ситуации развития ребенка, коррекции программ обучения, работой с семьей подростка и ряда других, достаточно распространенных приемов работы школьного психолога. Таким образом, в этом возрасте о коррекционном подходе можно говорить только относительно, т. к. на первопричины возникающих проблем мы можем влиять лишь опосредствованно.



Далеко не все дети, с которыми велась работа, проявят себя как одаренные в будущем, т. к., к сожалению, в большинстве случаев, мы не можем говорить о том, что эти дети имеют высокий творческий потенциал. Именно проблемы, имеющиеся в развитии, воспитании и обучении таких детей являются блокирующим творческие способности фактором, который не позволяет раскрыть творческий потенциал, или даже может нивелировать уже имеющуюся одаренность. Высокие способности — это тот плацдарм, на котором одаренность может базироваться, но только при условии терпеливого, внимательного и бережного отношения взрослых к проблеме развития способностей ребенка, к вопросу формирования его личности, его человечности. Без этого можно вырастить Виртуоза, но не Творца. «Трудным одаренный ребенок бывает не из-за того, каким он является, а из-за того, каким он не является, — пишет в своей книге «Одаренность требует мужества» Эрика Ландау. — Не одаренность становится «драмой», а запущенность тех сторон детской личности, которые оказываются невостребованными... Развивать

150

надо не только специфическое дарование. Необходимо учитывать всю личность, ее эмоциональные, интеллектуальные художественные и социальные способности. Когда одаренному ребенку помогают подобающим образом, он не бывает проблематичным» [26, с.].

151

## Заключение

В заключение мы хотим обратить внимание на необходимость понимания педагогами и психологами основных, развиваемых нами положений.

Развитие в рамках классической психологии понимания мышления, как процесса, намеченное К. Дункером, и блестяще развитое С. Л. Рубинштейном, а позднее его последователями, позволяет выявить его подлинные механизмы и детерминанты, понять развитие самого процесса, и, следовательно, преодолеть искусственный разрыв (на конвергентное и дивергентное) единого поступательного процесса.

Однако, нерешенность — на этом пути исследования творчества — проблемы спонтанного порождения нового — обернулась в концепции Дж. Гилфорда возвратом «на круги своя» к исходному представлению классического ассоцианизма, от которого психология так славно стартовала в конце XIX века.

Вместе с тем, попытка Гилфорда, как всякий первый шаг, не привела окончательно к цели. Причина этому кроется, прежде всего, в том, что, в общем, прогрессивная идея (снятие ограничений с выделения потенциальных возможностей человека) не была реализована последовательно, как бы остановилась на полпути. Ревизия, предпринятая Гилфордом, оказалась лишь реформой, но не революцией, так как вся методическая реконструкция осталась в рамках существующей тестовой модели.

Невысокая валидность тестов креативности своими корнями уходит в слабые стороны самой концепции Дж. Гилфорда. Тщательный анализ ее исходных оснований обнаруживает, что данная концепция не является развитием прогрессивной линии

классической психологии. Она лишь, как показано выше, на современном уровне «реанимирует» парадигму ассоцианизма.

Менталитет российской науки, отдающий приоритет, в первую очередь, теории (ибо это и делает ее наукой), отсутствие грубо утилитарной направленности позволило ей вопреки «Указам», «Решений сессий», дефицита технологий и

152

кадров, бурно развиваться. Сохраняя свои традиции, она служила высоким идеалам. Многие, как позитивные, так негативные явления делали советскую психологию достаточно крепкой цитаделью, недоступной влиянию чуждых ей тенденций.

Снятие «железного занавеса» привело к тому, что волна зарубежной научной продукции всех уровней захлестнула наш психологический рынок. Эта волна вместе с методиками и тренингами привнесла стоящую за ними концептуальность.

Возможно, популярность концепции Гилфорда в нашей стране, где наиболее высок теоретический уровень психологического знания, объясняется не только перечисленными ранее научными причинами, но в большой степени и чисто «психологически». Разведение конвергентного (чисто логического) и дивергентного, как бы многоаспектного мышления по форме сходно с делением на метафизическое и диалектическое мышление, о котором нам начинали говорить, правда, зачастую формально, со средней школы. Поэтому послышки Гилфорда воспринимаются как привычные и правдоподобные. Кроме того, подобный шаг назад в ситуации теоретического плюрализма «как бы» не замечается.

Как всегда, то, что волна смывает с одного берега, она приносит на другой. То, что захлестнуло сегодня российскую психологическую практику, ушло с тех мест, где оно родилось.

Р. Стернберг и Е. Григоренко с новой, неожиданной стороны критикуют теорию Дж. Гилфорда. Большая удача для российского читателя состоит в том, что эта критика Гилфорда дана не «со стороны», не из другой парадигмы, как это делается нами, а внутри той культуры, которая ее породила, в логике этой культуры, и поэтому она крайне убедительна. Приводимые Стернбергом данные подвергают сомнению саму процедуру выделения факторов, лежащих в основе теории Гилфорда [46, с. 111—126].

Критика исходных оснований концепции Гилфорда Р. Стернбергом и Е. Григоренко, как мы уже говорили симптоматична: во-первых, она проводится на почве, породившей теорию Гилфорда, изнутри «родной» культуры; во-вторых она знаменует смену ориентации американской психологии, переход на новый ее этап. «Теория Гилфорда — теория без

153

фундамента», — вот приговор нынешнего президента американской ассоциации психологов [46, с. 111]. «Теория господствовала десятилетия не будучи ни подтвержденной, ни опровергнутой» [47, с. 94].

Противопоставление продуктивного мышления, как только однозначного решения задач, мышлению дивергентному, как генерирующему новые, неожиданные идеи и поэтому творческому стало традиционным. Хотя, дивергентность характеризует

расхождение, приводящее к многообразию и неопределенности. Неоднозначность, случайность, неопределенность будущего — основная особенность бифуркации — качественного скачка в изменении системы. Мы видим, что эти характеристики прямо противоположны пониманию мышления как процесса, который характеризует, напротив, направленность, преемственность, детерминированность предшествующим анализом.

В целом, для современной ситуации в проблематике психологии творчества характерна непоследовательность и смешение различных парадигм. Стереотипность сложившихся представлений как следствие отсутствия рефлексии на систему работающих понятий, порождает любопытный парадокс. С одной стороны, назвав мышление по решению проблемных ситуаций, приводящее к единственно верному решению, конвергентным, ему тем самым, отказывают в творческом характере, поскольку творчество отдано дивергентному мышлению. В силу этого в исследовательских целях творческие способности диагностируются с помощью тестов креативности. Однако с другой стороны, любая не строго алгоритмическая деятельность называется творческой.

Наше деление мышления на продуктивное (оно стимулировано требованиями принятой задачи) и творческого (которое выходит за рамки требований исходной ситуации) базируется на теоретическом осмыслении природы творчества. Его единицей является творческое действие, которое теряет форму ответа, поскольку его результат шире поставленной цели. Разница между нами и Гилфордом заключается в том, что дивергентное мышление порождает новый продукт посредством механизма далеких ассоциаций, что и определяет «необычность» этих идей. В нашем случае новые идеи — результат последовательного развития продуктивного мышления, но процесс которого выходит за рамки требований заданной

154

ситуации, что и приводит к выходу в область непредзаданного, непредвиденного, к иному видению привычных ситуаций. В первом случае порождение новой идеи идет не с помощью мышления, во втором — его последовательного развития.

\*\*\*

Итак, изложенное представление об одаренности расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка. Одаренность трактуется нами как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал.

Эту целостность в понимании и идентификации одаренности обеспечивает выделенная нами «единица анализа» исследования творчества, выступающая в качестве системообразующего фактора в понимании природы одаренности.

Прогрессивные ученые, работающие с одаренными детьми понимают значение нахождения «связующего фактора». Это пытаются осуществить Дж. Рензулли через область пересечения основных факторов одаренности. Однако на этом пересечении ему не удается обнаружить неаддитивный признак, не присущий входящим компонентам. При всех попытках одаренность определяется на уровне простого суммирования факторов.

Понимание необходимости целостного видения одаренности обосновывает в своей книге «Одаренность требует мужества» Эрика Ландау: «Сегментарный подход, когда каждый элемент воспринимается отдельно, лишает нас возможности видеть «Целое»... и таким образом воспринимать реальность в ее динамике действий и противодействий» [26, с. 134]. В книге приводится сравнение сегментарного подхода с разбитым зеркалом. В каждой его части что-то видно, но не всю картину. Опасность заключается в том, что люди удовлетворяются частичным знанием и даже не пытаются постигнуть полную, истинную картину.

Наш подход впервые в психологии творчества и одаренности обеспечивает видение этой целостности. В свою очередь

155

это позволяет по-новому понимать и переоценивать ряд прежних постулатов.

Так, педагог должен уметь различать или хотя бы 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 овладевают этой деятельностью и она становится для них монотонной, интерес иссякает и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует. Недаром М. М. Пришвин отмечал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. «На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный, — писал он. — Надо делать открытия возле себя, чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» [38, с. 70].

Отсутствие внутреннего источника стимуляции, внешняя активизация мыслительной деятельности говорит о личностной незрелости и в данном случае может говорить о высоких способностях, но не о наличии одаренности.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: он делает приоритетной задачу воспитания, а не просто обучения одаренного ребенка.

Говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т. д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.

При рассмотренном понимании одаренности теряет смысл ее дифференциации по трем видам, которые фактически являются аспектами ее реализации: обучаемости, интеллектуальным и творческим достижениям. Может ли существовать академическая одаренность без высокого интеллекта? Те случаи, когда отличные оценки имеются у ребенка не с высоким интеллектом, говорят о силе его мотивации и усердии, но говорят ли они об одаренности этих детей?

156

Таким же образом, высокие умственные способности сами по себе еще не обеспечивают творческий уровень деятельности, но почему мы должны признать такое явление одаренностью? И может ли высоко творческий человек быть необучаемым?

В упомянутых случаях есть усердие или высокие способности, или установка на необычное решение, но одаренности просто нет.

Метод «Креативное поле» в отличие от тестов креативности выявляет сам механизм, приводящий к образованию нового продукта. Главное, что диагностика не по результату как это фиксируется в тестах «на креативность», а процессуальных составляющих одаренности, позволяет выявить не только ее качественный уровень, но и ее структуру, что создает возможность целенаправленной коррекции и повышает ее эффективность. Раскрытие структуры одаренности с одной стороны обеспечивает возможность достоверного прогноза, с другой стороны позволяет выявить блокирующие ее становление факторы, а также неравномерность в развитии операциональных компонентов: их неразвитость и источники компенсации.

Предметом нашего рассмотрения также являлись проблемы одаренных детей в поведении, общении и обучении, вызванные, в первую очередь, дизонтогенетическим процессом.

Налет фатализма — таков дар — определяет глобальную стратегию работы с одаренными детьми лишь через поиски форм организации их обучения: отдельные классы, специальные школы, индивидуальные программы. Однако когда у ребенка возникают проблемы в области академической успешности, способности таких детей могут игнорироваться педагогами. Многих детей, имеющих ярко выраженные признаки одаренности (в области специальных способностей, ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам), педагоги считают отстающими в своем общем психическом развитии и эти дети пополняют контингент классов коррекции. Противоположные подходы в образовательной практике к оценке способностей детей и формам педагогического воздействия ставят судьбу ребенка в зависимость от опыта и взглядов конкретного педагога, традиций образовательного учреждения, жизненных амбиций родителей и т. д.

157

Для того, чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, чтобы мы не проглядели за «стеной» учебных и поведенческих проблем одаренность ребенка, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы.

Вместе с тем, от того, как мы будем подходить к решению вопроса о механизмах возникновения проблем у одаренных детей (или, точнее, детей, имеющих признаки одаренности), будут зависеть реальные пути помощи ребенку. Если проблемы возникают как специфические для феномена одаренности (т. е. порождающие проблемы механизмы являются имманентной, непосредственной характеристикой одаренности), то это скорее будет адаптационно-компенсаторные подходы к помощи ребенку. Коррекция возможна, если проблемы вызваны неспецифическими (внешними) для феномена одаренности механизмами.

Так, ряд психологических особенностей (в первую очередь это относится к эмоционально-личностным характеристикам, а также особенностям поведения и коммуникации) традиционно относятся и в научной литературе, и в обыденном сознании

к специфичным критериям, обязательно сопровождающим и, более того, напрямую вытекающим из феномена одаренности. К ним относятся сложности в адаптации к школьному окружению, психологические проблемы в общении, эмоциональная неустойчивость, перфекционизм (стремление к совершенству), сниженная самооценка, высокая тревожность, дискомфортность и ряд других.

Предложенная вниманию читателя научная дискуссия ярко демонстрирует неоднозначность, спорность такого подхода к раскрытию механизмов поведенческих и учебных трудностей.

Например, к специфическим для одаренности в последнее время стали относить и нарушения в формировании волевых навыков или шире — саморегуляции. Рядом исследователей отмечается, что одаренные дети способны заниматься только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т. е. составляющей суть их одаренности. Параллельно существует мнение в зарубежной литературе, что одаренному ребенку необходимо преодолевать трудности и препятствия в интеллектуальной деятельности, иначе интерес к предложенной деятельности может иссякнуть. Этим же оправдываются организационные мероприятия по акселерации

158

развития детей с признаками одаренности. Считается, что если способных и одаренных детей «нагружать», то можно избежать возникновения поведенческих проблем. А то, что их действительно можно избежать, еще раз ставит под сомнение вопрос о их специфичности для феномена одаренности.

Мы более подробно остановились на ряде теорий, объясняющих причины возникновения проблем у одаренных детей, таких как теории компенсации дефекта (к ним относится «Динамическая теория» Л. С. Выгодского), близкой к ним концепции диссинхронного развития (Т. В. Ахутина, Ю. Д. Бабаева), а также затронули вопрос о связи одаренности с клиническими нарушениями.

Не ставя под сомнение возможность описанных в них механизмов возникновения проблем, не можем согласиться, что они являются специфическими и дают «ключ ... для понимания одаренности» (Л. С. Выготский). Кроме чисто научных возражений, приведенных нами выше, данные подходы, отражая дисгармоничный тип развития, прямо или косвенно лишают права считаться одаренным ребенка с гармоничным типом, не имеющим грубых нарушений ни в сфере коммуникации и адаптации, ни в сфере реализации способностей, ни в сфере эмоционально-личностного и мотивационного развития.

Нам могут возразить: «А такие дети бывают?» К счастью, бывают. Конечно, и у них бывают разного рода проблемы и в поведении, и в общении, и в учебе. Но эти проблемы не носят характера стойких нарушений и не тормозят развитие способностей и интересов. Такие дети часто не выделяются на фоне сверстников яркими школьными достижениями, но их одаренность раскрывается, когда им предлагают проектную и исследовательскую деятельность.

А в основе дисгармоничного пути развития, что отмечается в «Рабочей концепции», может лежать другого типа генетический ресурс, другое возрастное развитие, и даже возможно другая структура с нарушением необходимых интегративных процессов, что **ставит под вопрос наличие одаренности** как таковой.

Соглашаясь в том, что дисгармоничный тип развития ведет за собой серьезные проблемы не только эмоционально-личностного плана, но и в обучении ребенка, имеющего высокие способности, мы в своем исследовании рассматриваем

159

появление таких проблем, в основном, с *нарушениями в функциональной организации психических процессов*. Этот механизм возникновения проблем в поведении и обучении, на наш взгляд, не является специфическим для феномена одаренности и требует для их преодоления специально организованного коррекционного вмешательства.

Кроме него, мы в своем исследовании выделили следующие *механизмы* (факторы), которые могут стоять за проблемами в поведении, общении и обучении, сопровождающие проявление феномена детской одаренности: *нарушений в онтогенетическом развитии (запаздыванием или инверсией в прохождении определенных генетических программ), функциональной незрелости в развитии высших психических функций (ВПФ), неадекватного проживания возрастных этапов, а также несформированностью познавательной мотивации*. Только малая часть из них, на наш взгляд, относится к специфическим для одаренности факторам.

Одновременно, появление проблем может быть спровоцировано *внешними факторами*, такими как неадекватная образовательная среда, нарушение детско-родительских отношений, эксплуатация достижений ребенка взрослыми и ряд других.

Самоценность познания изначально закладывается в семье, именно в семье закладывается фундамент будущей одаренности ребенка.

Вместе с тем, характер отношения к ребенку в семье может являться первопричиной действительно серьезных проблем у одаренных детей. Наличие в семье одаренного ребенка, как правило, ломает воспитательные стереотипы, принятые в культуре и требует более пристального внимания к потребностям ребенка. По нашим наблюдениям, семьи обследованных нами одаренных детей очень отличались между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребенка (вплоть до игнорирования высоких способностей). Однако все же есть то, что объединяет эти семьи. Это явное или подсознательное ожидание высоких результатов от ребенка. Даже при игнорировании одаренности ребенка, неудачи ребенка в школе, на олимпиаде и т. п. вызывают если не раздражение, то, по крайней мере, недоумение родителей. Ожидание от ребенка высоких достижений, тенденция к эксплуатации способностей и достижений ребенка негативно влияют на характер детско-родительских отношений, общую атмосферу

160

в семье, ставят ребенка в ситуацию, когда он должен любыми доступными ему средствами поддерживать свою репутацию. Как показывают приведенные нами примеры, это путь деформации мотивационного развития, возникновения личностных проблем, формирования невротических реакций и, часто, девиантности.

Уровень и направленность мотивационного развития ребенка является системообразующим фактором в структуре одаренности. Характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей, может быть как стимулирующим, так и тормозящим развитие способностей ребенка фактором. Негативный прогноз способностей и одаренности, возникновение личностных проблем,

нарушения эмоционального развития и даже проблемы со здоровьем могут возникнуть, если у ребенка по какой-либо причине нет возможности реализовать свой интерес и способности в деятельности. Для развития способностей и одаренности это необходимое условие, основы которого также закладываются в дошкольном детстве.

Одной из причин недостаточного развития познавательной мотивации является феномен резкого опережения в развитии способностей ребенка.

Природа опережающего раннего развития может носить *спонтанный и искусственно провоцируемый* характер.

Ожидание высоких результатов от ребенка, имеющего яркие способности в какой-либо области, часто провоцирует взрослых к *искусственной провокации* раннего развития. Но целенаправленное интенсивное развитие определенных способностей, начиная с раннего возраста, часто строится воспитывающими ребенка взрослыми без учета специфики формирования высших психических функций 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 результате, последствием искусственно провоцируемого раннего развития является феномен неадекватного проживания ребенком этапа дошкольного детства и другие проявления дизонтогенеза.

*Игнорирование задач возрастного развития* ребенка ради ускоренного формирования отдельных умений и навыков становится все более характерным явлением для современного дошкольного воспитания и является общей ситуацией для

161

всей современной детской популяции. Однако одаренные дошкольники, особенно дети, проявляющие опережающее интеллектуальное развитие, в большей степени подвержены прессингу раннего обучения, т. к. они с легкостью осваивают предложенный материал, а возникающие проблемы, требующие своевременной психолого-педагогической коррекции, приписываются взрослыми феномену одаренности. Этот факт становится основой как личностных, так и учебных проблем ребенка в дальнейшем.

Однако раннее развитие может проходить *стихийно* и здесь функция педагогов и родителей должна заключаться в мудром регулировании поступающей информации, а также в целенаправленной социализации. Без этого ребенка также ждут проблемы.

Нами были обследованы различные группы детей. *Первая группа* обследованных детей 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 старшеклассники 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 классов московских школ, имеющих средний или чуть выше среднего уровень интеллектуального развития (т. е. возрастная норма), но имеющие сходные проблемы в поведении и обучении. Поскольку нарушения могут иметь первопричину на разных уровнях функционирования,



обследование носило комплексный характер с использованием *общепсихологических и нейропсихологических* методов исследования.

Центральным методом психологического обследования выступил метод диагностики творческих способностей и одаренности «Креативное поле», нейропсихологическое обследование проводилось с помощью методики, разработанной А. Р. Лурия и его сотрудниками в модификации Э. Г. Семерницкой.

Наиболее острой, на наш взгляд, является проблема определения вклада проявлений дизонтогенеза в развитие способностей

162

ребенка, что необходимо как в целях понимания природы возникновения проблем развития одаренных детей, так и для построения адекватной коррекционно-развивающей программы.

Полученные нами результаты обследований показали сходную симптоматику нарушений в основной и контрольной группах, из чего мы сделали вывод о том, что причины возникновения рассматриваемых нами проблем не связаны с характером развития высоких способностей и одаренности, а являются артефактом. Однако только данные диагностического этапа, на наш взгляд, недостаточно доказательны. Проведение коррекционного этапа являлось важным звеном настоящей работы.

Нам это было важно показать еще и потому, что многие родители отказывались от коррекционной помощи из страха, что с исчезновением проблем исчезнут и высокие способности у их детей. «Будущее вундеркиндов — в их прошлом» — вот что вызывает реальный страх перед вмешательством психолога. Однако в случаях опережающего развития в дошкольном детстве, вызванного педагогическим воздействием или неравномерностью в развитии психических функций, если вследствие целенаправленной коррекции либо спонтанной компенсации проявления ассинхронии в развитии преодолеваются, то возможности такого ребенка на фоне возрастной нормы могут перестать быть заметными. В жизненной практике это воспринимается как «исчезновение одаренности» под негативным влиянием школьного обучения, которое как бы нивелирует уникальность ребенка, а также как результат вмешательства специалистов.

Опыт нашей работы позволяет опровергнуть такие опасения. Мы можем с уверенностью констатировать, что в тех случаях, когда мы имеем дело с **подлинной одаренностью**, коррекционное воздействие не только не нивелирует ее, но и, наоборот, снимает факторы, которые могут привести к ее исчезновению. Более того, коррекция трудностей, которые испытывал одаренный ребенок в общении и обучении создает условия стабильности и прогрессивного развития одаренности.

Родителям одаренных детей, имеющих отмеченные проблемы, надо знать, что чем старше ребенок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Ранняя диагностика позволяет

163

наиболее эффективно оказать помощь в профилактике появления возможных проблем развития личности и одаренности.

Предлагаемая методика сенсомоторной коррекции является первым этапом коррекционного воздействия при наличии проявлений дизонтогенеза. Методика представляет собой осуществленную и апробированную в практике психологической коррекции модификацию Т. Г. Горячевой и А. С. Султановой «метода замещающего онтогенеза» А. В. Семенович. Традиционные методы психолого-педагогического воздействия на ребенка во многих случаях не приносят устойчивого положительного результата, так как они не устраняют первопричину появившихся нарушений. В отличие от них, 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, нормализует тонус, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

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. 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 нейропсихологического уровня.

Вызывает тревогу то, что практически все обследованные дети проявляли признаки наличия минимальных мозговых дисфункций. 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

164

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.

В своей работе мы подробнее остановились только на одном проявлении ММД-синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), т. к. многие авторы отмечают, что из спектра ММД именно данный синдром, включающий серьезные нарушения внимания, моторную недостаточность, затрудняющую освоение устной и письменной речи, а также нарушение формирования саморегуляции, делает невозможной эффективность образовательного процесса и является одной из наиболее частых причин обращения за психологической помощью.

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.

Наиболее эффективным является комплексный подход к коррекции проблем одаренных детей, сочетающий методы нейропсихологической коррекции с работой с

семьей одаренного ребенка и педагогической коррекцией, включающей и анализ социальной среды и содержания учебных программ.

Быть может, создается впечатление, что детская одаренность — процесс аномальный и ему сопутствуют различного рода проблемы развития, что не бывает «непроблемных» талантливых детей. Конечно же, это не так. Вместе с тем именно «проблемы» описанных 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. Однако на практике чрезвычайно трудно бывает отличить действительную погруженность в дело увлеченного ребенка от нелюдимости и неумения общаться, страстное желание поделиться своими открытиями от демонстративности, «живость» характера от несформированности произвольной

165

регуляции. Это находит свое отражение не только в житейских представлениях, но и в широко распространенных методиках и опросниках, предлагаемых для выявления и работы с одаренными детьми. В качестве признаков одаренности там мирно сосуществуют диаметрально противоположные, исключаящие друг друга параметры.

Может показаться, что предложенная читателю книга перенасыщена дискуссиями, сложными для понимания практика и не востребуемыми в его работе научными нюансами. Но нам хотелось показать всю сложность проблемы не только в практическом, но и в теоретическом аспектах и, в первую очередь, то, что «одаренные дети» — это не единый монолит. Психологические механизмы, стоящие за яркими достижениями и высокими способностями в детстве могут иметь разную природу, а часто возникающие у одаренных детей проблемы в поведении, общении и обучении могут не являться следствием самой одаренности. Нетождественность этих феноменов влечет за собой нетождественность методов выявления и психологического сопровождения. Нам хотелось показать, что нет и не может быть единой схемы или подхода к сопровождению развития одаренного ребенка. Но есть общий путь, по которому может идти практик, работающий с одаренными детьми. Это путь личностно-ориентированной педагогики. Он сформулирован в работах Н. Ю. Синягиной, Е. Г. Чирковской, И. Якиманской и многих других отечественных педагогов и психологов. А обеспечить эффективность такого подхода может только грамотная психологическая диагностика, базирующаяся на современных теоретических представлениях о природе феномена одаренности и обеспеченная подлинно валидными методами его выявления.

Таким образом, основная цель данной публикации заключается в попытке показать, что, как правило, проблемы, которые испытывают одаренные дети в массовой школе, имеют свою специфическую природу, не связанную с природой функционирования высоких способностей и помочь практику отделить «зерна от плевел».

166

\*\*\*

Наверное, читатель заметил, что в нашей работе не приводятся статистических данных ни в части диагностики, ни коррекции. Это не случайно. Мы можем отметить только статистические данные по проявленным детьми нашей выборки нарушениям в

поведении и обучении. Но они не отличаются от подобной статистики, полученной в медицинских, дефектологических и нейропсихологических исследованиях по нарушениям развития, многократно опубликованных. В нашем исследовании серьезные проблемы испытывали все 100% обследованных детей, т. к. это являлось одним из критериев формирования выборки.

Вторым критерием являлось наличие признаков одаренности. Нам важно отметить, что этот критерий не являлся психологическим, т. е. одаренность детей не определялась изначально по результатам обследования, а являлась в большей степени критерием социальным. Мы согласны с В. Т. Кудрявцевым, что детская одаренность во многом является артефактом отношения взрослых к ребенку, а не представляет собой «естественный» факт развития. Ярлык «одаренный ребенок» уже в себе содержит оценку развития ребенка взрослыми. Именно взрослые, отмечает Кудрявцев, приводят детей на обследование к психологу и отбирают этих детей для специального обучения. Без подобной оценки сами для самих детей их возможности представляются естественными и не рефлексированы ими как особенные. На вопрос, какие творческие работы он выполняет по математике и физике, девятилетний вундеркинд, обучающийся по программе 8 класса с удивлением ответил: «Никакие. По физике и математике творческих работ не бывает». И, подумав, добавил: «Не надо путать уровень выполнения с тем, что называется творческая работа. Творческая работа — это не свободное, а просто устойчивое словосочетание».

Итак, критерием формирования нашей выборки явилась именно оценка взрослыми уровня развития способностей или достижений детей. Далеко не все дети, с которыми велась работа, проявят себя как одаренные в будущем, т. к., к сожалению, в большинстве случаев, я не могу говорить о том, что эти дети действительно одарены (или, если точнее, обладают высоким творческим потенциалом). Именно проблемы, имеющиеся в развитии, воспитании и обучении таких детей являются

167

блокирующим творческие способности фактором, который не позволяет их развить, или даже может нивелировать уже имеющуюся одаренность. Высокие способности — это тот плацдарм, на котором одаренность может базироваться, но только при условии терпеливого, внимательного и бережного отношения взрослых к проблеме развития способностей ребенка, к вопросу формирования его личности, его человечности.

168

## Литература

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей в обучении // Нейропсихология сегодня. М., 1996.
2. Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Кричевец А. Н. Трудные дети: неравномерность развития ВПФ // Ежегодник РПО: Психология и ее приложения. Т. 9Б, вып. 2. М., 2002.
3. Бахтин М. М. Эстетика художественного творчества. М., 1979.
4. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М., Знание, 1981.
5. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. РГУ, 1983.

6. *Богоявленская Д. Б.* (ред.) // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., Молодая гвардия, 1997.
  7. *Богоявленская Д. Б.* Психология творчества. М., Академия, 2002.
  8. *Богоявленская Д. Б.* (научн. ред.) Педагогические системы. «Одаренные дети». Сборник материалов МКО. М., 2000.
  9. *Богоявленская Д. Б.* (науч. ред.) // Одаренный ребенок. 2004. № 4—6.
  10. *Богоявленская Д. Б.* (рук.), Юркевич В. С., Бабаева Ю. Д., Богоявленская М. Е., Мелик-Пашаев А. А., Ильясов И. И., Шумакова Н. Б. // Проект № 7: Разработка учебно-методических пособий по воспитанию и обучению одаренных школьников. Рукопись. 2003. 800 с.
  11. *Богоявленская М. Е.* К вопросу о школьной неуспешности одаренных детей. Мат. III межд. Конгресса «Психическое и социальное здоровье поколения XXI в.». Минск, 2003.
  12. *Богоявленская М. Е.* К вопросу о феноменологии одаренности в дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-исторический подход и проблема творчества. Мат. III чтений, посвященных памяти Л. С. Выготского. М., РГГУ, Институт психологии им. Л. С. Выготского. 2004.
  13. *Богоявленская М. Е.* Школьные проблемы одаренных детей // Школьный психолог. 2004, № 42—46. 2005. № 3.
  14. *Богоявленская М. Е., Горячева Т. Г.* Нейропсихологический подход к работе с одаренными детьми // Опыт работы с одаренными детьми в современной России. М., 2003.
  15. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Готов ли Ваш ребенок к школе. М., 1994.
  16. *Выготский Л. С.* Собр. соч. М., Т.2.
  17. *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 4—5.
  18. *Гилфорд Дж.* Структура интеллекта // Психология мышления. М., 1965.
- 169
19. *Горький М.* Письма к рабочим и писателям. М., 1937. С. 30.
  20. *Горячева Т. Г., Султанова А. С.* Сенсомоторная коррекция при нарушениях психического развития в детском возрасте. М., 1999.
  21. *Дорфман Л. Я.* Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности. Пермь, 2003.
  22. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. Питер, 1999.
  23. *Дункер К.* Продуктивное мышление. 1945.
  24. *Дьяченко О. М.* Специфика умственной одаренности детей дошкольного возраста // Основные современные концепции творчества и одаренности. Под ред. Богоявленской Д. Б., Молодая гвардия, 1997.
  25. *Кедров Б. М.* О теории научного открытия // Научное творчество. М., Наука, 1969.
  26. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества. М., 2002.
  27. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. В., 1997.
  28. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. М., 1970.

29. *Лурия А. Р., Цветкова Л. С.* Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М. — Воронеж, 1997.
30. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М., 1973.
31. *Матюшкин А. М.* / ред. Психология мышления. М., Прогресс, 1965.
32. *Матюшкин А. М.* / ред. Одаренность и возраст. М. — В., 2004.
33. *Моисеев Н. Н.* Алгоритмы развития. М., Наука, 1987. 304 с.
34. *Одаренность: рабочая концепция* / ред. Д. Б. Богоявленской // Мат-лы международной конференции. Самара, 2000.
35. *Одаренные дети* / Перевод с английского. Под ред. В. Г. Бурменской и В. М. Слущкого. М., 1991.
36. *Освальд В.* Великие люди. СПб, 1910.
37. *Политика О. И.* Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Речь, С.-П., 2005.
38. *Пришвин М. О.* О творческом поведении. М., 1969.
39. *Рабочая концепция одаренности.* М., Магистр, 1998, 2003.
40. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М., 1997.
41. *Рубинштейн С. Л.* Основы психологии. М., 1948.
42. *Семенович А. В.* Нейропсихология и психокоррекция в детском возрасте. М., 2002.
43. *Симерницкая Э. Г.* Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90». М., 1991.
44. *Симерницкая Э. Г.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня. М., 1996.
45. *Синягина Н. Ю., Чирковская Е. Г.* Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности. М., 2001.
- 170
46. *Стернберг Р., Григоренко Е.* Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., Молодая гвардия, 1997.
47. *Стернберг Р., Григоренко Е.* Инвестиционная теория креативности. Психол. журнал, 1998, № 2.
48. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
49. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., Прогресс. 1990.
50. *Цветкова Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 1998.
51. *Шадриков В. Д.* Способности человека. М. — В. 1997.
52. *Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.
53. *Юркевич В. С.* О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской, М., Молодая гвардия, 1997.
54. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., Политиздат 1991.

55. Amabile, T. M. *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag. 1983.
56. Barton, J. M., & Starnes, W. T. Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented / learning disabled students. *Roeper Review*, 12, 23—29. 1989.
57. Baum, S. Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest # E479). Reston VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 484). 1990.
58. Baum, S., Emerick, L. J., Herman, G. N., & Dixon, J. Identification, programs and enrichment strategies for gifted learning disabled youth. *Roeper Review*, 12, 48—53. 1989.
59. Baum, S., & Owen, S. Learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321—326. 1988.
60. Beckley, D. *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*. University of Connecticut. Storrs, CT.
61. Brody, L. E., & Mills, C. J. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282—297. 1997.
62. Coleman, M. R. Post-secondary education decisions for gifted / learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, (3), 53—59. 1994.
63. Cropley, A. J. Definitions of creativity. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 511—524). San Diego et al.: Academic Press. 1999.
64. Elkind, J. *The hurried child*. Reading, MA: Addison-Wesley. Fox: L., Tobin, D., & Schiffman, M. (Eds.). *Learning-disabled / gifted children*. Baltimore, MD: University Park Press. 1983.
65. Eysenck, H. J. *The structure of human personality*. New York: Wiley. 1960.

171

66. Eysenck, H. J. Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 3, 147—178. 1993.
67. Eysenck, H. *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
68. Eysenck, M. W. Creativity. In M. W. Eysenck (Ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology* (pp. 86—87). Oxford: Blackwell Reference. 1994.
69. Fasko, D. Jr. Associative theory. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 135—139). San Diego et al.: Academic Press. 1999.
70. Guilford, J. P. Creativity. *American Psychologist*, 5, 444—454. 1950.
71. Guilford, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. 1967. 255 p.
72. Guilford, J. P. *The Analysis of Intelligence*. McGraw-Hill. 1971.
73. Guilford, J. P. *The Analysis of Psychologist*. McGraw-Hill. 1971.
74. Hannah, C. L., & Shore, B. M. Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 95—106. 1995.
75. Martindale, C. Genetics. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 767—771). San Diego et al.: Academic Press. 1999.
76. Martindale, C. & Dailey, A. Creativity, primary process cognition and personality. *Personality and Individual Differences*, 20, 4, 409—414. 1996.

77. Mednick, S. A. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 3, 220—232. 1962.
78. Mumford, M. D., & Gustafson, S. Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*, 103, 27—43. 1988.
79. Newman, T. M., Sternberg R. J. (Ed.) *Students with both gifts and learning disabilities*. N-Y. 2004.
80. Patten, B. Visually mediated thinking: A report of the case of Albert Einstein. *Programs, Materials, and Techniques*, 6 (7), 15—20. 1973.
81. Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved (Research Monograph 82114). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. 1995.
82. Renzulli, J. S. The Three-Ring-Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity // Sternberg R. J. & Davidson J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. NY. 1986, p. 332—357.
83. Runco, M. A. Divergent thinking. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 577—582). San Diego et al.: Academic Press. 1999.
84. Schuldberg, D. & Sass, L. A. *Schizophrenia*. In M. A. Runco and S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, pp. 501—514). San Diego et al.: Ac. 1999.

172

85. Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51, 7, 677—688. 1996.
86. *Students with Both Gifts and Learning Disabilities. Identification, Assessment, and Outcomes*. T. M. Newman, R. J. Sternberg. (Eds.) NY / Boston / Dordrecht / L / M., 2004.
87. Thompson, L. Language disabilities in men of eminence. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 39—50. 1971.
88. Vaidya, S. R. Gifted children with learning disabilities: Theoretical implication and instructions and instructional challenge. *Education*, 113 (4), 568—574. 1993.
89. Watkins, C. *The Gifted Student with ADD: Between Two worlds*. Baltimore, 2003.

173

## Приложение

### Выявление детей с признаками одаренности (анкета для учителей)

Признаки одаренности — это те особенности, которые проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его деятельности. Признаки одаренности охватывают следующие аспекты деятельности ребенка: инструментальный — характеризует *способы* деятельности, мотивационный — характеризует *отношение* ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Пожалуйста, внимательно прочитайте вопросы и впишите фамилии тех детей, которые, на Ваш взгляд, обладают перечисленными характеристиками на Ваших уроках.



ФИО педагога

Преподаватель

---

(название предмета)

Анализируемый класс

Дата заполнения

### ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТ.

Есть ли в классе дети:

1. Проявляющие быстрое усвоение и высокую успешность осуществления деятельности.
2. Использующие или изобретающие новые способы деятельности, не ограничиваясь предложенным педагогом способом.
3. Проявляющие более глубокие знания по предмету (систематически или по конкретным темам, укажите их), которые позволяют ребенку поднимать новые проблемы.
4. Имеющие высокую структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет (тему) в системе; способные практически мгновенно выделять наиболее существенное

174

среди множества предметных сведений, легко охватывать причинно-следственные связи, обобщать и интерпретировать факты.

5. Отличающиеся качественным своеобразием индивидуального стиля деятельности, выражающимся в склонности «все делать по-своему», насколько это адекватно успешности ребенка в деятельности.
6. Имеющие особый тип обучаемости:
  - высокая скорость и легкость обучения;
  - замедленный темп обучения с последующим качественным изменением структуры знаний, представлений и умений.

### МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ.

Есть ли в классе дети:

1. Имеющие ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или видам деятельности (познавательной, художественно-эстетической, коммуникативной, духовно-ценностной), чрезвычайная увлеченность каким-либо аспектом по Вашему предмету.

2. Имеющие повышенную познавательную потребность, любознательность, желание углублять знания.
3. Неспособные «переключиться» на другую проблему, предмет (наличие ярко выраженной доминантности).
4. Предпочитающие парадоксальную, противоречивую и неопределенную информацию; неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

#### ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ.

#### ХАРАКТЕР КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Из учащихся, перечисленных Вами выше, кто из детей:

1. а) способен на конструктивную критику, не принимает авторитеты без критического обсуждения, имеет высокую критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, проявляет стремление к совершенству;  
б) или негативно воспринимает критику в свой адрес;
2. а) проявляет упорство и трудолюбие в деятельности;  
б) неряшлив в интеллектуальной деятельности;  
в) не доводит начатого до конца;

175

- г) выдвигает новые идеи и способы, но не реализует их в собственной деятельности;
3. а) выражает свое мнение без колебаний, не подвержен влиянию группы, не боится быть «не как все»;  
б) не уверен в себе, легко поддается переубеждению;
4. а) способен организовать других детей, склонен доминировать в группе сверстников; имеет роль «интеллектуального лидера»;  
б) ограничивается подчиненными ролями в группе;
5. склонен к общению на формальном уровне, ограничивается выполнением эпизодических поручений в жизни коллектива;
6. конфликтен со сверстниками, обидчив, раним;
7. общителен, легко находит общий язык с большинством детей;
8. имеет повышенные требования в общении со сверстниками, имеет потребность во «взрослом» общении;
9. конфликтен со взрослыми (родителями и педагогами), имеет поведенческие проблемы;

10. эмоционален, имеет резкие и неожиданные изменения в настроении, не может справиться с импульсивностью в поведении; или спокоен, сдержан в поведении, скрытен в проявлении своих переживаний.

176

**Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская**

**ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ:  
понятие, виды, проблемы**

Выпуск 1

Сдано в набор 10.10.2005. Подписано к печати 01.11.2005.  
Формат бумаги 60×90/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,0. Тираж 3000 экз.

Заказ № 3421  
Издательство МИОО.  
125167, Москва, Авиационный пер., д. 6.

---

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП МО «Воскресенская типография»  
140200, г. Воскресенск Московской области, ул. Вокзальная, д. 30

177

**СПИСОК ОПЕЧАТОК МГППУ**

Страница	Место на странице	Опечатка	Должно быть	Примечание
3—4	Начиная с "Глава III." до конца Содержания	Несоответствие номеров страниц в Содержании с номерами страниц в тексте		
7	1 абзац сверху (абз. св.)	О. М. Дьяченко		Различное написание фамилии
105	1 абзац снизу (абз. сн.)	О. М. Дьяченко		
169	пункт 24	<i>Дьяченко О. М.</i>		
21	2 абз. св.	создания социальной навыков	создания социальных навыков	
27	2 абз. св.	необыкновенно высокое развития	необыкновенно высокое развитие	
27	3 абз. св.	Эйнштейн		Различное написание фамилии
110	1 абз. св.	Эйнштейн		
115	1 абз. сн.	неуспешность		

116	1 абз. св.	Альберта Энштейна В детстве у Энштейна		
33	3 абз. сн.	Их наличие не выражает типологических особенностей одаренности», считает Кудрявцев	Их наличие не выражает типологических особенностей одаренности, считает Кудрявцев	Лишние закрывающие кавычки
29	2 абз. св.	<i>дети с дисгармоничной типом</i>	<i>дети с дисгармоничным типом</i>	
46	2 абз. св.	исследователями	исследователями	
48	3 абз. св.	заменитом	знаменитом	
52	2 абз. св.	расстройтвами	расстройтвами	
52	2 абз. сн.	предрасполагает	предрасполагает	
53	2 абз. св.	диссетаационном	диссертационном	
57	2 абз. св.	креативное мышления	креативное мышление	
57	3 абз. св.	четкая связь дивергентности	четкая связь дивергентности	
57	2 абз. сн.	(противоположный взгляд на области творческой деятельности, придающие креативности специфичность, см.: Sternberg, [84]).	(противоположный взгляд на области творческой деятельности, придающие креативности специфичность, см.: Sternberg, [84]).	Нет закрывающей скобки
60; 82 61	1 абз. св.; 2 абз. св. 3 абз. сн.	ситуативно нестимулированной ситуативно- нестимулированной		Различное написание одного понятия
83	2 абз. св.	неразработано	не разработано	
83	2 абз. св.	позвавательной	познавательной	
93	2 абз. св.	6. Заниженная самооценка связана с феноменом	5. Заниженная самооценка связана с феноменом	Нарушена последовательность нумерации пунктов
99	1 абз. сн.	недоженную	недожинную	
104	1 абз. сн.	невростеничность	неврастеничность	
105	3 абз. сн.	перенатальной	перинатальной	
108	1 абз. сн.	паранояльной	паранойяльной	
113	2 абз. сн.	дисгармогичного	дисгармоничного	
119	Сноска 1	гиперактивностью	гиперактивностью	
127	4 абз. сн.	недорозвития	недоразвития	
128	6 абз. сн.	слухо-речевая		
136	2 абз. св.	Слухоречевая память		Различное написание одного понятия
142	1 абз. сн.	В слухоречевой памяти		
128	5 абз. сн.	5. Речь — изучается	4. Речь — изучается	Нарушена

		в процессе всего исследования	в процессе всего исследования	последовательность нумерации пунктов
137	1 абз. св.	4-хзначные числа	4-значные числа	
140	3 абз. сн.	Мозговые дисфункции является	Мозговые дисфункции являются	
146	1 абз. сн.	светофоры	светофоры	Орфография ребенка?
150	единственный абзац	[26, с.]		Не проставлен номер страницы, на которую ссылаются
153	2 абз. сн.	конвергентным	конвергентным	
155	1 абз. сн.	рассмотренном	рассмотренном	
157	2 абз. св.	адаптационно-компенсаторные	адаптационно-компенсаторные	
158	2 абз. св.	Л. С. Выгодского	Л. С. Выготского	
164	2 абз. св.	дефицита	дефицита	
165	2 абз. сн.	психологов	психологов	
169	пункт 45	Личностно-ориентированный	Личностно-ориентированный	

#### Сноски

##### Сноски к стр. 7

<sup>1</sup>Авторский коллектив: Богоявленская Д. Б. (ответственный редактор), Шадриков В. Д. (научный редактор), Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С.

##### Сноски к стр. 8

<sup>1</sup>Имеется в виду пленарная дискуссия по материалам проекта МО РФ, выполненного под моим руководством, в рамках организованной мною международной конференции «Рабочая концепция одаренности — практике образования» 2004 г.

##### Сноски к стр. 13

<sup>1</sup>На основании приведенных в «Рабочей концепции» признаков одаренности М. Е. Богоявленской разработана анкета для педагогов.

##### Сноски к стр. 14

<sup>1</sup>Хотя об одаренности ребенка опять же судят по его незаурядным достижениям.

##### Сноски к стр. 23

<sup>1</sup>Определения видов одаренности приводятся, в основном, придерживаясь текста Концепции.

##### Сноски к стр. 26

<sup>1</sup>Данный раздел в большей степени разработан мною и Мелик-Пашаевым.

Сноски к стр. 34

<sup>1</sup>По рассказам самой Юркевич, на ее вопрос: «Ты не хочешь вырасти творческим человеком?», девочка ответила, что будет творить в том деле, которым будет заниматься, когда вырастит.

Сноски к стр. 44

<sup>1</sup>Хотя доклад Гилфорда как Президента американской ассоциации в 1950 г. назывался «Креативность» (Guilford, 1950), с течением времени психологи стали понимать креативность и дивергентное мышление почти как синонимы (см. Cropley, 1999).

Сноски к стр. 45

<sup>1</sup>Кстати, сама процедура подсчета баллов по оригинальности зависит от показателя беглости. С этим мы непосредственно столкнулись при проведении этих тестов в своем исследовании.

Сноски к стр. 47

<sup>1</sup>Показателен факт, что на недавнем обсуждении в одном из университетов США результатов по гранту, связанному с исследованием гибкости как критерия креативности, был задан вопрос (профессором) об ее отличии от гибкости как характеристики интеллекта.

Сноски к стр. 60

<sup>1</sup>В силу этого никакой тренинг не может быть средством развития творчества. Самый совершенный тренинг может позволить лишь отработать ряд операций и повысить балл теста, где эти операции актуальны.

Сноски к стр. 64

<sup>1</sup>Кедров Б. М. О теории научного открытия. — В кн.: Научное творчество, М., 1969, с. 27—28.

Сноски к стр. 104

<sup>1</sup>Выявлена дисфункция подкорковых структур головного мозга и несформированность (незрелость) лобных долей мозга, а также трудности межполушарного взаимодействия. Память, несмотря на большой объем, подвержена влиянию гомогенной интерференции (наложение одного запоминаемого материала на другой). Завышенный уровень притязаний, избегание неудачи, повышенный контроль истощают подкорковые системы, что может приводить к невротизации и психосоматическим заболеваниям.

Сноски к стр. 117

<sup>1</sup>Здесь хочется провести параллель с выделением в «Рабочей концепции одаренности» потенциальной одаренности (см. главу I).

Сноски к стр. 119

<sup>1</sup>В отечественной литературе принята аббревиатура СДВГ — синдром нарушения внимания с гиперактивностью.

Сноски к стр. 121

<sup>1</sup>Заметим, что эта точка зрения отвечает наиболее распространенному пониманию одаренности как потребности в умственном напряжении и не совпадает с нашей.

Сноски к стр. 127

<sup>1</sup>Обследование проводилось с участием к. психол. наук Т. Г. Горячевой.

Сноски к стр. 131

<sup>1</sup>А. Р. Лурия выделял три блока мозга. 1 блок — подкорково-стволовые и медиобазальные структуры отвечает за процесс общей саморегуляции и уровень активации. 2 блок (височно-затылочно-теменные зоны коры больших полушарий) — это блок получения, обработки и хранения информации отвечает за уровень развития способностей и обучаемость. 3 блок — лобные доли или префронтальные отделы коры больших полушарий — блок, отвечающий за планирование, контроль и волевую регуляцию деятельности.

Сноски к стр. 141

<sup>1</sup>Приведены наиболее показательные протоколы обследования, которое на старшекласниках носило расширенный характер и включало методики выявления профессиональной ориентации, личностные многофакторные опросники, методику Торренса по диагностике креативности и ряд других. Благодаря контакту с психологическими службами школ мы имеем и данные психолого-педагогических обследований, проведенных в 7—9 классах, и данные анамнеза.