

Министерство образования и науки Самарской области
Государственное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования (повышения квалификации) специалистов –
центр повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр»

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Методические рекомендации

Самара
2011

УДК 159.9
ББК 88.5
К 21

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Государственного образовательного учреждения дополнительного
профессионального образования (повышения квалификации) специалистов –
центра повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр»

Рецензенты:

Дмитриева Н.А., старший преподаватель кафедры начального образования ГОУ ВПО ПГСГА,
кандидат психологических наук

Клюева Т. Н., директор Регионального социопсихологического центра, кандидат психологических
наук

Карамаева Л. А.

Одаренные дети в начальной школе. – Самара: Региональный социопсихологический
центр, 2011. – 92 с.

Методические рекомендации содержат теоретический и методический материалы, отражающие содержание, формы и методы работы школы с одаренными детьми, а также включают программу развития межличностных отношений у одаренных младших школьников.

Пособие ориентировано на педагогов-психологов образовательных учреждений, учителей и администрацию общеобразовательных учреждений, а также аспирантов, студентов и учащихся педагогических учебных заведений.

Содержание

Введение	4
Раздел 1 Любознательность как познавательная потребность	6
Сверхчувствительность к проблемам	7
Склонность к задачам дивергентного типа	7
Оригинальность мышления.....	8
Гибкость мышления	8
Критичность мышления	8
Легкость генерирования идей	9
Легкость ассоциирования	9
Способность к прогнозированию	9
Способность к оценке	10
Раздел 2 Обучение одаренных младших школьников.....	11
1. Определение сферы проявления одаренности.....	14
2. Индивидуализация формы обучения	15
3. Малые размеры учебных групп	15
4. Приоритетность личностного развития	15
5. Организация занятий по типу «свободного класса»	16
6. Совместное творчество учителя и учеников.....	16
7. Специализация в подготовке педагогических кадров	16
9. Индивидуализация учебных программ.....	17
Раздел 3 Понятие «межличностные отношения».	22
Межличностные отношения в младшем школьном возрасте	24
Раздел 4 Особенности межличностных отношений одаренных младших школьников	29
Раздел 5 Программа развития межличностных отношений у одаренных младших школьников	44
Этап 1. Знакомство детей с некоторыми базовыми эмоциями	46
<i>Шаг 1. Первичное знакомство с чувством</i>	46
<i>Шаг 2. Обучение распознаванию и произвольному проявлению чувств</i>	54
Этап 2. Обучение пониманию относительности в оценке чувства	55
Этап 3. Обучение конструктивному разрешению конфликтов	58
<i>Шаг 1. Обучение детей умению владеть своими чувствами.....</i>	58
<i>Шаг 2. Обучение умению в конфликтных ситуациях принимать во внимание чувства другого человека</i>	62
<i>Шаг 3. Обучение детей принятию на себя ответственности за свои чувства</i>	64
Этап 4. Итоговый.....	67
Раздел 6 Направления работы психологической службы с одаренными младшими школьниками	68
Ситуация первая: одаренный ребенок в массовой школе	68
Ситуация вторая: одаренный ребенок в специализированной школе	78
Раздел 7 Рекомендации родителям одаренного младшего школьника	80
Заключение	89
Библиографический список	90

Введение

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует от человека не только высокой активности, но и умения и способности нестандартного поведения.

Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования. Однако недостаточный уровень психологической подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке личностных качеств детей и всей их деятельности. Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм. Эксперименты, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к одаренному ребенку, снять барьеры, блокирующие его таланты. В условиях начальной школы для ребенка наиболее значимыми являются взрослые из двух социальных сфер: сферы семьи и сферы школьного образования.

Решение выше обозначенной социальной проблемы сохранения и развития одаренности напрямую связано с тем, насколько действия родителей и педагога согласованы между собой как на уровне целей воспитания, так и на уровне их ценностных оснований.

Многие исследователи одаренности детей в младшем школьном возрасте (В. В. Барулин, Э. Ландау, Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, В. М. Слуцкий) говорят о необходимости создания особой среды воспитания и обучения таких учащихся. Данное требование вполне закономерно, поскольку, если строить образование одаренных детей с теми же принципами и технологиями, которые работают для «возрастной нормы», то

на выходе из образовательного процесса будет получена та же «возрастная норма», т.е. все отклонения от нее будут нивелированы.

Если рассматривать педагогов, родителей и школьных психологов как субъектов, ответственных за формирование особой социальной среды сохранения и развития одаренности, то в отношении каждого из этих субъектов должна быть четко прописана специфичность традиционно осуществляемых ими функций в отношении одаренного ребенка.

Данная специфика работы с одаренными школьниками должна отражать принципы построения межличностных и учебных отношений в системе «ребенок – взрослый».

В данном пособии представлены семь разделов: первый раздел посвящен изучению любознательности как познавательной потребности, второй раздел – обучению одаренных детей, то есть в нем описывается стратегия действий педагога начальной школы в отношении одаренных младших школьников. В третьем разделе раскрываются понятия «межличностные отношения» и «межличностные отношения в младшем школьном возрасте». Четвертый раздел показывает особенности межличностных отношений одаренных младших школьников. Пятый раздел представляет модифицированную программу психологических занятий для начальной школы О. В. Хухлаевой. В шестом разделе раскрывается специфика работы педагога-психолога с данной категорией детей. Седьмой раздел содержит рекомендации родителям одаренных младших школьников.

Раздел 1

Любознательность как познавательная потребность

Любопытство – жажда новизны, интеллектуальной стимуляции – определяется в отечественной педагогике еще и как потребность в «умственных впечатлениях» и характерно для каждого здорового ребенка (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Г. Доман, А. В. Запорожец, Н. С. Лейтес и многие другие). Однако у значительной части детей любопытство – стремление исследовать окружающий мир – так и не трансформируется в полной мере в любознательность.

Одаренным детям в большей степени, чем их нормальным сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Любознательность, или умственная (интеллектуальная) активность, в наиболее общем виде может быть представлена как сложный конгломерат умственных способностей и мотивационных факторов.

Отличаясь широтой восприятия, одаренные младшие школьники остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире. Им чрезвычайно важно узнать, как устроен тот или иной предмет, отчего мир устроен так, а не иначе, и что было бы, если бы внешние условия изменились.

Одаренный ребенок не терпит ограничений на свои исследования, и это его свойство, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться его важнейшей отличительной чертой. Известный специалист в области изучения детской одаренности Н. С. Лейтес отмечает, что особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке наиболее характерна даже для тех одаренных детей, чьи необычные способности не сразу видны. И в значительной степени благодаря этому обеспечивается более высокий уровень развития познавательных способностей.

Одаренный младший школьник часто бывает поглощен заинтересовавшим его занятием настолько, что его практически невозможно отвлечь, причем заниматься им он способен длительное время, может возвращаться к нему в течение нескольких дней. Это качество проявляется у одаренных детей довольно рано, многие исследователи склонны считать его важнейшим индикатором одаренности. В нем находит выражение

уже отмеченное ранее единство мотивации, непосредственно связанной с содержанием деятельности и творческих умений ребенка в сферах, где реализуются его творческие способности (интеллектуальная, художественная и др.).

Сверхчувствительность к проблемам

Это способность одаренных младших школьников видеть проблему там, где их сверстники не видят никаких сложностей. Сверхчувствительность к проблемам необходима в любой творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека. Однако природа этой самостоятельности у одаренных детей и у взрослых творцов различна. Это качество отличает того, кто не может удовлетвориться чужим поверхностным решением проблемы, кто способен преодолеть господствующее мнение, какие бы авторитеты за ним ни стояли. Но если взрослый в ходе рефлексии способен к корректировке своих идей в сторону целенаправленного отказа от сложившихся стереотипов даже не потому, что какая-либо идея не совершенна, а уже потому, что она относится к числу общепринятых, общеизвестных, то ребенку это не дано в силу ограниченности его опыта.

Развитие либо подавление сверхчувствительности к проблемам многие исследователи связывают в первую очередь с характером обучения. Догматичное содержание, сочетающееся с доминированием репродуктивных методов обучения, является основным фактором, подавляющим детскую сверхчувствительность к проблемам. И напротив, проблемное, ориентированное на самостоятельную исследовательскую работу ребенка обучение развивает как эту способность, так и другие необходимые для творчества качества.

Склонность к задачам дивергентного типа

Одаренные дети заметно отличаются от сверстников повышенным интересом к дивергентным задачам, явно предпочитая их заданиям конвергентного типа. Создаваемые этими задачами ситуации с различной, в том числе и высокой степенью неопреде-

ленности не подавляют, а, напротив, стимулируют активность ребенка. Решение проблем такого рода требует поиска разных подходов, допускает и частично предполагает их сопоставление. Не выводимость ответов из самого условия и проявляющаяся таким образом недосказанность требуют не просто мобилизации и ассоциирования прошлого опыта. Для этого часто необходима интуиция, озарение и другие специфические характеристики продуктивного мышления.

Оригинальность мышления

Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, которые отличаются от широко известных, общепринятых, банальных. Оригинальность мышления одаренных младших школьников ярко выражается в характере и тематике их самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности.

Гибкость мышления

Это способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию. Одаренные младшие школьники быстро переключаются с одного учебного содержания на другое. У них отсутствует жесткая привязанность к той технологии учебного действия, которая предложена учителем.

Критичность мышления

Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности. Талантливый ребенок часто воспринимает невербальные сигналы как проявление неприятия себя окружающими, и в результате он может производить впечатление отвлекающегося, непоседливого, постоянно на все реагирующего ребенка. Для таких детей не существует стандартных требо-

ваний (все как у всех), им сложно быть конформистами, особенно если существующие нормы и правила идут вразрез с их интересами и кажутся бессмысленными. Для одаренного ребенка утверждение «Так принято!» не является аргументом.

Одаренные дети достаточно требовательны к себе, часто ставят перед собой не осуществимые в данный момент цели, что приводит к эмоциональному расстройству и дестабилизации поведения. Такие дети нередко с недостаточной терпимостью относятся к детям, стоящим ниже их в плане развития способностей. Эти и другие особенности таких ребят влияют на их социальный статус, когда они оказываются в положении «неодобряемых». В этой связи необходимо добиваться изменения такой позиции, и, прежде всего, это связано с подготовкой самих педагогов.

Легкость генерирования идей

Эта способность проявляется не только при решении учебных задач, но и в обычной жизни, в ситуации игр со сверстниками. Часто одаренные младшие школьники занимаются активным словотворчеством, ради удовольствия придумывая собственный словарь для общения с окружающими.

Легкость ассоциирования

Одаренный ребенок способен значительно продуктивнее, чем его «нормальные» сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями, и эти связи могут быть нетрадиционны и непривычны.

Способность к прогнозированию

Одаренным детям в значительно большей степени, чем их сверстникам, свойственны способности к прогнозированию, предвосхищению. Способность к прогнозированию свойственна не только одаренным, но и всем детям. У одаренных же детей это качество выражено настолько ярко, что их способность к антиципации (предвидению) распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни: от прогнозирования последствий, не отдаленных во времени относительно элементарных событий, до возможностей прогноза развития социальных явлений.

Способность к оценке

Оценочная функция как интегральный структурный элемент одаренности рассматривается многими исследователями (А. М. Матюшкин, К. Тэкэкс, Л. Холлингуорт и многие др.). Способность к оценке – производная критического мышления. Эта способность предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимания как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков других людей. Психолог А. М. Матюшкин указывает, что способность к оценке обеспечивает возможность самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного ребенка в самом себе, в своих способностях, решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества. Вышеуказанные характеристики одаренных младших школьников определяют необходимость специального подхода к организации их обучения и воспитания в семье и в школе. Работа с одаренными детьми предусматривает координацию деятельности учителя, психолога и родителей.

Раздел 2

Обучение одаренных младших школьников

Любой процесс обучения преследует, по крайней мере, две цели. С одной стороны, мы даем ребенку совокупность знаний, необходимых ему для ориентации в жизни и профессии, с другой стороны, учим мыслить его самого. Умственное развитие подростка или ребенка идет не только в плане усиления общих интеллектуальных возможностей, но и в плане увеличения компетентности в конкретных областях: математике, гуманитарных науках, искусствах и т.д. Проблема, связанная здесь с одаренными детьми, заключается в их особых потребностях: они могут быстрее и глубже, чем большинство их сверстников, усваивать материал; они также нуждаются в несколько иных методах преподавания.

Обычно различают два основных способа, применяемых при обучении одаренных детей: обогащение (enrichment) и ускорение (acceleration).

В условиях обычной школы ускорение принимает форму более раннего поступления ребенка в первый класс и последующего «перепрыгивания» через классы. В результате в 13 – 15 лет подросток может уже оказаться в выпускных классах или посещать университет.

Ускорение имеет как положительные, так и отрицательные черты. С одной стороны, одаренный ребенок получает адекватную своим способностям загрузку и избавляется от утомительной скуки медленного продвижения по материалу, необходимого его менее развитым сверстникам. Некоторые одаренные дети 13 – 15 лет уже способны изучать материал по университетской программе. Однако, с другой стороны, большие нагрузки и не соответствующая возрасту социальная ситуация иногда оказываются слишком трудными для рано развившегося подростка. В 13 – 15 лет многие одаренные дети (особенно мальчики) являются еще социально незрелыми и не могут найти себя в среде семнадцати – восемнадцатилетних студентов. Дополнительной проблемой при ускорении является так называемая «диссинхрония развития».

Другой метод поддержки обучения одаренных детей – обогащение – чаще всего в нашей стране принимает форму дополнительных занятий в разнообразных кружках (по

математике, физике, моделированию и т.д.), секциях, школах специальных дисциплин (музыки, рисования и т.д.). В этих кружках обычно есть возможность индивидуального подхода к ребенку и работы на достаточно сложном уровне, не позволяющем ребенку скучать. Таким образом, создается достаточная мотивация и хорошие условия для прогресса одаренного ребенка. Проблема здесь заключается в том, что ребенок, посещающий кружок (или кружки), продолжает заниматься по общеобразовательным предметам по той схеме, которая не соответствует особенностям его интеллекта.

Более систематический и теоретически обоснованный метод обогащения разработан известным специалистом в области психологии одаренности Дж. Рензулли. Этот метод предполагает три уровня. Первый уровень включает занятия по общему ознакомлению с широкими, порой мировоззренческими темами, выходящими за рамки обычной школьной программы. Задача работы в рамках первого уровня, охватывающей всех, а не только особо одаренных детей, заключается в том, чтобы помочь ученикам найти интересующую их область занятий. Вторым уровнем направлен на развитие когнитивных и эмоциональных процессов. Особенностью метода Рензулли является попытка совместить когнитивное обучение с интересами ребенка, проявившимися на основе занятий первого уровня. Два первых уровня рассчитаны на всех детей, но в ходе этих занятий из общего числа выделяются те, кто может считаться особенно одаренным в каких-либо областях. Эти дети допускаются к третьему, наиболее высокому в системе Рензулли уровню обогащения. Работа в рамках третьего уровня предполагает самостоятельные индивидуальные исследования ученика в той области, которая представляет для него наибольший интерес. Тем самым ребенок получает опыт собственно творческой работы: не просто усвоения накопленного людьми знания, но производства своего продукта.

Система Рензулли включает, таким образом, не просто методы интеллектуального обогащения учеников, но и методы выявления наиболее одаренных из них на основании самого учебного процесса, а не психологических тестов. Тем самым обеспечивается определенная «демократичность» работы, подчеркиваемая и тем обстоятельством, что два из трех ее уровней предоставляются всем ученикам, а не только избранным.

Довольно неоднозначное отношение вызывают специальные школы для одаренных детей и так называемые «однородные классы» (классы, в которых собраны только

дети с высоким уровнем умственного развития). Часто считается, что они воспитывают дух элитаризма и неравноправия детей, выделяя из них какую-то часть. Однако очевидны также и сильные стороны этих организационных форм.

Рассмотрим вначале проблему однородных – разнородных классов. Возьмем пример класса, который можно назвать разнородным. В таком классе примерно на 30 учеников приходится в среднем один-два, иногда три ученика, особо одаренных в какой-то области. Первый из них может иметь особую склонность к естественным наукам, второй – к языкам, третий – к искусству. В другом классе могут быть дети, очень способные к технике, ручным ремеслам, социальным отношениям, спорту и т.д. Все эти высокоодаренные дети и подростки имеют между собой очень значительные различия, которые необходимо оценить самым точным образом.

В обычном классе учителю очень трудно работать с каждым из этих детей так, как это надо было бы делать. Учитель не может и накопить достаточный опыт, поскольку одаренные дети бывают в классе не иначе как исключением. К тому же учителя не имеют представления о совместной работе таких детей. Особенности этих детей таковы, что один учитель не может одновременно удовлетворить и запросы ребенка, одаренного в науке, и запросы другого ребенка, очень способного к языкам, и запросы третьего ребенка, имеющего очень высокие способности к искусствам, технике и т.д. Для того чтобы разрешить эту образовательную проблему, нужно доверить этих детей специализированным учителям. Эти специалисты будут работать более успешно, потому что должны будут долго иметь дело не просто с отдельными учениками, а с целыми группами, одаренными в определенном отношении, и, следовательно, способными гармонично работать вместе. В таких условиях выражение подлинного интеллектуального потенциала ребенка не будет больше ни подавляться, с ним станут не просто мириться. Оно будет поддерживаться у особо одаренных детей, как это должно обстоять со всеми детьми.

Необходимость разнородных групп «навязывается» и самой жизнью и нормами, которые ее определяют. Сегрегативные общества и вторичные формы сегрегации во всех странах привели к конфликтам, непониманию и, в конце концов, потерпели крах. Одни и те же дети должны входить в разные группы. Даже функциональные группы не обязательно должны быть однородными. Так, взаимное обучение является спонтанным

между детьми разного возраста и уровня и должно найти свои организованные педагогические формы. Необходимо сделать общение и взаимодействие возможным для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и развитости. Например, некоторые формы совместного обучения позволяют развивать взаимное обучение путем организации школьных средств массовой информации (газеты, радио), советов учеников, разработки проектов и т.д.

Богатство подлинной системы образования состоит в сопряжении, с одной стороны, индивидуализации и, с другой, – коллективной партикуляризации и в сопряжении групп, однородных по вкусам, ритмам и интересам и разнородных объемлющих групп.

Перейдем теперь к обсуждению проблемы специальных школ для одаренных детей. Тонкость состоит в том, что такая школа не обязательно должна быть «однородной». Ее специализация на обучении одаренных детей не предполагает подбор учеников с одинаковым развитием способностей. Среди одаренных детей индивидуальный разброс особенностей еще выше, чем в среднем по популяции. Поэтому в школе, где собраны одаренные дети, будет еще большая разнородность в образовательных потребностях, чем в обыкновенной школе. Такая школа должна включать возможность «разных скоростей движения» внутри себя. Ниже приводится ряд принципов, на которых может основываться деятельность школы для одаренных детей.

1. Определение сферы проявления одаренности

В силу диссинхронии развития одаренность проявляется отнюдь не во всех видах деятельности и не в любых учебных предметах. Более того, она может проявляться в деятельности вне рамок учебного процесса. Для успешной работы с одаренным ребенком школа обязана найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности. Тогда и только тогда у ученика появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха. Проявить свою сильную сторону означает возможность уйти вперед от школьной программы, не ограничиваясь ее рамками. Трудность выполнения этого принципа заключается еще и в том, что точка роста одаренности может лежать вне школьной программы, например, в конструировании технических устройств или любительском театре.

2. Индивидуализация формы обучения

Цель поддержания ребенка в его точках роста предполагает возможность индивидуальной скорости продвижения по различным учебным дисциплинам. Ребенок должен иметь возможность заниматься математикой, родным или иностранным языком и т.д. не со своими сверстниками, а с теми детьми, с которыми он находится на одном уровне знаний и умений. При этом факт диссинхронии заставляет предпочесть индивидуальное расписание практике «перепрыгивания» через классы: одаренный ребенок это ведь не тот, кто просто опередил свой возраст. Нужно именно индивидуальное расписание при всех организационных сложностях, которое оно несет с собой.

3. Малые размеры учебных групп

Желательно, чтобы учебные группы не превышали 10 человек. Только в этом случае можно достичь подлинно индивидуального подхода и обеспечить индивидуальное расписание ученикам.

4. Приоритетность личностного развития

Чрезмерно ранняя профессионализация ведет к сужению интересов и препятствует формированию полноценной личности. Это в особенности относится к проблеме вундеркиндов, которые, к сожалению, часто «перегорают» до того, как становятся действительно творческими взрослыми.

Дополнительную сложность проблеме вундеркиндов придает тот факт, что выдающиеся достижения детей обеспечиваются другой структурой способностей, чем выдающиеся достижения взрослых. Поэтому не нужно стремиться определять сферу будущей профессиональной деятельности ребенка как можно раньше.

5. Организация занятий по типу «свободного класса»

Этот тип занятий, допустимый при небольших размерах учебных групп, предполагает возможность перемещения учеников по классу во время занятий, образования групп, занятых различными вопросами, и относительно свободный выбор работ детьми. Одаренные дети при правильной организации учебного процесса обладают повышенной познавательной мотивацией, что позволяет отказываться от ограничивающих дисциплинарных мер во время занятий.

6. Совместное творчество учителя и учеников

Учитель в работе с одаренными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определенную совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия.

Хорошей метафорой для такой работы может служить сократовский образ повивальной бабки: учитель своими вопросами способствует рождению нового знания. Такой подход связан и с тем, что учитель не устанавливает однозначных оценок правильности, эталона идеального ответа. Ученики сами спорят друг с другом и оценивают разные возможности ответов.

7. Специализация в подготовке педагогических кадров

Семинар позволяет складываться школе как коллективу единомышленников. Среди его задач – обсуждение продвижения каждого ученика по разным дисциплинам, его потенциальных возможностей. Такое обсуждение способствует пониманию учителями интеллекта каждого ученика как многомерного образования. Это особенно важно, так как учителя склонны оценивать способности своих учеников по одномерной шкале, что не позволяет в достаточной мере воспользоваться принципом индивидуального подхода.

Подбор учителей должен основываться не только на их компетентности и умении находить подход к ученикам. Как указывалось выше, для формирования творческих

возможностей детей особо важно наличие у них образцов творческого поведения значимых взрослых, в том числе учителей.

Для формирования творческой личности ребенка важно его общение с творческими взрослыми, независимо от уровня компетентности последних. Следовательно, подбор учителей должен учитывать и фактор личной творческой яркости кандидата.

9. Индивидуализация учебных программ

Чем должны отличаться программы для одаренных детей от обычных учебных программ? Кажется, все причастные к образованию люди понимают, что обучение одаренных должно быть особым, отвечать самым существенным потребностям способных детей. Однако немногие знают, как воплотить в жизнь эту идею. Отсюда одна из наблюдающихся тенденций в современных программах для одаренных – собрать и предложить для изучения множество экзотических предметов, которые не входят в учебный план. Составители таких программ, очевидно, не дают себе труда задуматься, для каких целей это необходимо, каким познавательным и аффективным потребностям одаренных детей они отвечают, каков развивающий потенциал новых предметов.

При разработке учебных программ следует исходить из положений, основанных на общих особенностях одаренных детей. К общим особенностям относятся:

Способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений. Такая особенность требует широты тем, перспективы, материала для обобщения. Прекрасную возможность представляет междисциплинарный подход, проблемы, которые изучаются разными науками.

Потребность сосредоточиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и стремление разобраться в них глубже. Эти потребности редко удовлетворяются при традиционном обучении, и им надо дать возможность реализоваться в специальных учебных программах через самостоятельную работу, задания открытого типа (то есть такие, которые допускают не один, а много возможных подходов и решений), развитие необходимых исследовательских умений.

Способность подмечать, обдумывать подмеченное и выдвигать объяснения. Целенаправленное развитие высших познавательных процессов в специальных учебных программах поднимает эти способности на качественно новый уровень и избавляет от бремени бесконечных повторений очевидного.

Обеспокоенность, тревожность в связи со своей непохожестью на других детей. Включение в учебную программу аффективного компонента дает возможность ребенку лучше понять себя, других, научиться выражать себя и свои переживания и ведет к принятию себя и других.

Исходя из этих особенностей, учебные программы для одаренных детей должны отличаться от обычных программ по: **содержанию, процессу, требуемому результату и среде обучения.** Конкретно это выражается в том, что следует:

- вводить в содержание широкие вопросы, темы или проблемы, требующие междисциплинарного подхода в их изучении;
- постоянно включать углубленное изучение тех проблем, которые выбраны самими учащимися;
- особое внимание уделить развитию умений самостоятельно работать, то есть умений типа «учись учиться»;
- ориентироваться в обучении в первую очередь на развитие продуктивного абстрактного мышления и высших умственных процессов;
- добиваться насыщенности заданиями открытого типа;
- особо выделить развитие исследовательских умений;
- помнить о необходимости развития базовых умений и навыков наряду с высшими умственными операциями;
- поощрять результаты, которые бросают вызов существующим взглядам и содержат новые идеи;
- поощрять использование разнообразных форм предъявления и внедрения в жизнь результатов работы;
- поощрять движение к пониманию самих себя, признанию своих способностей, сходства и отличия от других;

– оценивать результаты работы на основе конкретных критериев, связанных с конкретной областью интересов.

Необходимо ставить и решать задачу подготовки учителей специально для одаренных детей. Как показали исследования, именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе. Бенджамин Блум, признанный авторитет в вопросах образования, выделил три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных учащихся. Это:

учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающей интерес к предмету;

учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику исполнения;

учитель, выводящий на высокопрофессиональный уровень.

Сочетание в одном человеке особенностей, обеспечивающих развитие в одаренном ребенке всех этих сторон, чрезвычайно редко.

Исследования говорят, что подготовленные учителя значительно отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных, они больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т.д.). Подготовленные учителя больше ориентируются на творчество, поощряют учащихся к принятию риска.

Замечают ли учащиеся отличия между прошедшими и не прошедшими специальную подготовку учителями? Да, одаренные дети однозначно оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную.

Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с выдающимся интеллектом, должно носить характер помощи, поддержки, недирективности. Это определяется особенностями представлений и взглядов учителя, в числе которых:

представления о других людях: окружающие способны самостоятельно решать свои проблемы; они дружелюбны, имеют хорошие намерения; им присуще

чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать; окружающим присуще стремление к творчеству; они являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных;

представления о себе: я верю, что связан с другими, а не отделен и отчужден от них; я компетентен в решении стоящих проблем; я несу ответственность за свои действия и заслуживаю доверия; меня любят; я привлекателен как человек;

цель учителя: помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь.

По мнению исследователей, поведение учителя в классе для одаренных детей в процессе обучения должно отвечать следующим характеристикам: учитель разрабатывает гибкие индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет учащимся обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность ученика; способствует формированию положительной самооценки ученика; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к индивидуальности ученика.

Неизбежно возникает вопрос: «Существует ли такой учитель – "образец образцов" – в природе и можно ли такие качества, умения развить?»

Учителям можно помочь развить указанные личностные и профессионально-личностные качества, по меньшей мере, тремя путями: с помощью тренингов – в достижении понимания самих себя и других; предоставлением знаний о процессах обучения, развития и особенностях разных видов одаренностей; тренировкой умений, необходимых для того, чтобы обучать эффективно и создавать индивидуальные программы.

Одной из форм работы с одаренными детьми является менторство (индивидуальное руководство).

В нашей стране эта форма известна мало. В некоторых школах можно встретить научных работников и студентов, которые проводят дополнительные занятия или же ведут кружки. Спонтанно могут возникать более тесные личные связи между наставником и учеником, что чрезвычайно важно. Потребность в таких взаимоотношениях особенно

велика у ребенка с высоким интеллектом, с необычными запросами, которые трудно удовлетворить в условиях школьного обучения. Пока у нас (при всех переменах в системе образования) эта форма работы не используется целенаправленно. В то же время в США уже сложилась определенная традиция руководства со стороны опытного специалиста подающим большие надежды учеником.

В нашей стране получило распространение слово «наставничество», которое чаще относят к области профессионального обучения в производственной сфере.

Менторство осуществляется в нескольких видах. Менторы могут периодически привлекаться к работе с группой или отдельными выдающимися учениками для того, чтобы расширить их знания о мире профессий, специальностях и видах деятельности. Менторы могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. «Классически» вид менторства связан с историческим пониманием этого термина – наставник, советчик, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь.

Менторство приводит к «учению с увлечением» и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного «образа Я» и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Школьники учатся учитывать свои не только сильные, но и слабые стороны.

Педагогическое творчество особенно необходимо в работе с одаренными детьми. Только творчески работающий учитель сможет познавательный процесс сделать для учащегося радостным, увлекательным, интересным, организовать учебную деятельность, вызывающую положительные эмоции, без которых невозможно развитие задатков ребенка и превращение их в способности. Таким образом, мы приходим к выводу, что необходимым условием и гарантией наивысшей результативности труда учителя является деятельность, требующая от него творческого отношения ко всем сферам педагогической практики и заключающаяся в поиске новых форм, методов обучения и воспитания, поведении в нестандартных ситуациях, проявлении инициативы, способности к импровизации.

Раздел 3

Понятие «межличностные отношения».

Благоприятная атмосфера межличностных отношений перестраивает самого человека, формирует его новые возможности и проявляет потенциальные. В зарубежной социальной психологии последних десятилетий можно выделить три основных направления изучения межличностных отношений. В первом рассматриваются наиболее общие, базисные личные тенденции (внимание, защита, дружба, успех и т.п.), являющиеся основой стиля общения (У. Шутц, Г. Триэндис, Б. Бас, Д. Коуэн и др.). Исследователи второго направления (Т. Лири, Дж. Виггинс, Д. Кислер, М. Лорр и др.) анализируют набор межличностных черт и устойчивых тенденций общения, составляющих в совокупности межличностный стиль. Третья группа исследователей (М. Дюк, С. Новицки и др.) главными считают специфику и контекст ситуации взаимодействия.

Отечественные психологи А. Л. Журавлев, Б. Ф. Ломов, А. Я. Никонова, Н. Н. Обозов и др. изучают различные аспекты стиля межличностного общения, обращаются к описанию вербальных форм воздействия (Г. В. Гусев, В. С. Мерлин), структурных компонентов и поведенческих проявлений стиля общения (В. Н. Куницына, В. В. Люкин).

Продуктивный стиль межличностного общения, согласно А. А. Леонтьеву, можно определить как предрасположенность личности к плодотворному контакту в межличностном взаимодействии, способствующему установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности. Известно, что такой стиль взаимодействия не существует между людьми изначально, он устанавливается. При этом достаточно часто участники взаимодействия из-за своих личностных особенностей не могут приспособиться друг к другу, прийти к согласию, преодолеть барьеры, установить доверительные отношения. В других случаях, исчерпав доступные им ресурсы адаптации, добившись некоторого равновесия и доверия на первых этапах развития взаимодействия, люди не способны сохранить эффективные взаимоотношения.

В психологической науке исследователи, характеризуя межличностные отношения, склонны выделять три составляющих этих отношений, три их компонента: поведен-

ческий, эмоциональный, познавательный. Поведенческий компонент включает поступки, действия, мимику, жестикуляцию, речь – все, что проявляется в поведении человека и может наблюдаться другими людьми. Эмоциональный компонент включает все, что связано с эмоциональными переживаниями: положительные и отрицательные эмоциональные состояния, внутриличностный конфликт, эмоциональная чувствительность, удовлетворенность собой, партнером и т.д. Познавательный компонент включает все психические процессы, связанные с познанием других людей, самого себя: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение.

Межличностные отношения охватывают широкий диапазон психологических явлений: восприятие и понимание людьми друг друга, межличностная привлекательность (притяжение, симпатия), взаимовлияние.

Вступая в межличностные отношения в самых разнообразных по форме, содержанию, ценностям и структуре человеческих общностях, индивид проявляет себя как личность и предоставляет возможность оценить себя в системе отношений с другими.

В детских группах могут быть выделены функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками.

Функционально-ролевые отношения выступают при изучении «делового» общения и совместной деятельности, что позволяет ответить на вопросы: «в какой конкретной деятельности разворачиваются эти отношения?» и «что они отражают?» Эти отношения зафиксированы в специфичных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной, продуктивной, игровой) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действия в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого.

Функционально-ролевые отношения, проявляющиеся в игровой деятельности, в значительной степени самостоятельны и свободны от непосредственного контроля со стороны взрослого.

Рассмотрение эмоционально-оценочных отношений позволяет ответить на вопросы: «соответствует ли поведение детей в группе социальным нормам?», «какие эмоции оно вызывает?», «что нравится или не нравится им в сверстниках?».

Основная функция эмоционально-оценочных отношений в детской группе – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения – симпатии, антипатии, дружеские привязанности и т.д.

Личностно-смысловые отношения – это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл. При этом участники совместной деятельности начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные мотивы, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют. Личностно-смысловые отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда ребенок во взаимоотношениях с окружающими берет на себя реально роль взрослого и действует согласно ей. Личностно-смысловые отношения представляют собой складывающиеся в совместной деятельности необходимые связи, которые в ней реализуются. При этом мотивом действия каждого участника таких отношений становится другой человек, тот, ради которого, в конечном счете, осуществляется совместная деятельность. Возникая в реальном взаимодействии детей, эти связи обладают определенной независимостью от непосредственных предпочтений ребенка. Более того, они порой меняют знак этих предпочтений на противоположный.

Межличностные отношения в младшем школьном возрасте

Поступление ребенка в школу символизирует новый этап развития межличностных отношений.

В 7 лет ребенок приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника. У ребенка впервые появляется обязательная общественно-значимая деятельность – учение, в связи с этим в детской группе возникает система деловых отношений.

Кроме отношения к учебному процессу в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. К концу дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение (по М. И. Лисиной). Взрослый становится непререкаемым

авторитетом, образцом для подражания. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Таким образом, наиболее важным в системе отношений со взрослым является открытость ребенка любому содержанию, которое предлагает ему взрослый, лишь бы это содержание было значимым и высоко ценимым в мире взрослых. Возникновение такой интегративной личностной характеристики на границе школьного возраста связано с переживанием себя как «социального индивида», с ощущением своего социального «я», с потребностью выйти за рамки детского образа жизни, занять новое место в системе отношений со взрослыми, осуществить серьезную, общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность.

И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно в первые дни пребывания ребенка в школе. В дальнейшем, две системы отношений развиваются не одинаково. Деловые отношения постоянно сознательно строятся педагогами. Они определяют структуру отношений, намечают, кто какую общественную работу должен выполнить, куда и в какой форме отчитываться. Они знают, какие дети являются активистами, как их уважают другие члены коллектива.

Система личных отношений, возникающая на базе личных симпатий и привязанностей детей, не имеет, конечно, никакого официального организованного оформления. Ее структура складывается изнутри, стихийно.

Эмоциональное благополучие, или самочувствие ученика в системе личных взаимоотношений, сложившихся в коллективе, зависит не только от того, сколько одноклассников симпатизирует ему, изъявляют желание с ним общаться, но от того, насколько эти симпатии и это стремление к общению является взаимным.

Положение ребенка в системе личных взаимоотношений не только зависит от целого ряда факторов, но и само является существенной предпосылкой формирования личности, и особенности поведения, которые рассматриваются как факторы, обуславли-

вающие положение человека, могут быть поняты и как результат воздействия на личность определенного положения в коллективе.

Наблюдения и некоторые исследования показывают, что младший школьник весьма аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников. Одни дети пользуются симпатиями многих сверстников, другие меньше привлекают к себе товарищей, третьи оказываются в своеобразной психологической изоляции. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается и в поведении ребенка, оказывает отрицательное влияние на успеваемость, толкает на различные, иногда даже антиобщественные поступки.

Положение ребенка в системе межличностных взаимоотношений в группе зависит от двух систем факторов. Во-первых, это совокупность качеств самого человека, и, во-вторых, характерные особенности той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личных качеств может обусловить различные положения человека в зависимости от тех групповых стандартов, требований к человеку, которые сложились в данной группе. Нередки случаи, когда ученик, занимавший в одном классе высокое положение в системе межличностных отношений при переходе в другую школу или даже параллельный класс, оказывается в неблагоприятном положении. Те качества, которые в одном классе, оценивались как положительные, например, стремление хорошо учиться, принципиальность и критичность к одноклассникам, вежливость с педагогами, в новом коллективе могут быть встречены как стремление выслужиться перед учителями.

Следовательно, положение ученика зависит, с одной стороны, от его личных качеств, а с другой стороны, от уровня воспитанности коллектива, от общественного мнения.

Очень существенное влияние на положение младшего школьника в системе межличностных взаимоотношений оказывает и отношение к нему учителя, воспитателя. Степень и характер этого влияния, в свою очередь, зависит от целого ряда факторов: возраста членов группы, авторитетности педагога и т.д.

Перейдем к анализу факторов, понижающих положение младшего школьника в системе межличностных взаимоотношений.

Наиболее распространенной причиной является неуживчивость из-за аффективности. Это проявляется в драчливости, вспыльчивости, грубости, упрямстве и т.д. Все эти качества характера затрудняют общение с одноклассниками и делают ученика, обладающего ими, не симпатичным. У многих из учеников данной группы отмечается такая черта, как лживость. Следует отметить, что отдельные ученики этой группы имеют хорошие способности и высокую успеваемость, но наличие у них вышеперечисленных отрицательных черт, понижает их место в системе личных взаимоотношений.

В первом классе для детей, занимающих высокое положение, наиболее значимыми оказываются следующие особенности партнеров по межличностному общению: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться своими вещами, сладостями.

На втором месте в этом возрасте – успехи в учении и отношение к нему, а также качества, характеризующие отношение со сверстниками.

На третьем месте для мальчиков – физическая сила.

Для «неприятных» первоклассников наиболее характерными оказались следующие особенности:

- 1) непричастность к классному активу;
- 2) неопрятность, плохая учеба и поведение;
- 3) непостоянство в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость.

Первоклассники оценивают своих сверстников в основном за те качества, которые легко проявляются внешне, ну и, конечно, за те, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

В третьем классе «формулы приемлемости» несколько меняются. Хотя и здесь на первом месте стоит общественная активность и красивая внешность, но содержание этих признаков уже иное, особенно первого. Несколько неожиданным может показаться значимость для третьеклассников игровых качеств, которые так высоко ценились в детском саду, а в первом классе были оттеснены учением. Показатели же, связанные с учением, отходят на второй план. Значительными для детей этого возраста являются и некоторые качества личности: самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Для «неприятных» третьеклассников характерна общественная пассивность, о которой дети судят по тому, что данный одноклассник никогда не избирается в актив класса.

Иногда педагог невольно своими непродуманными замечаниями и оценками вызывает недоброжелательность к тому или иному ребенку. Особенно вредными бывают замечания, которые относятся к личности воспитанника: «ты – лентяй», «ты тянешь класс назад».

Отрицательное влияние на положение ученика могут оказывать не только замечания, отрицательно характеризующие ребенка, но и неумеренное захваливание. Особенно если это захваливание сопровождается противопоставлениями: «Петя, вот какой хороший, не то, что ты». Подобные противопоставления иногда приводят к тому, что объективно хорошие дети, дети-активисты, к немалому удивлению педагогов, оказываются в психологической изоляции. Кроме того, постоянное захваливание может формировать у них отрицательные черты личности, которые создают новую и уже прочную почву для неблагополучия во взаимоотношениях с одноклассниками.

Проанализировав межличностные отношения в младшем школьном возрасте, рассмотрим их специфику у одаренных младших школьников.

Раздел 4

Особенности межличностных отношений одаренных младших школьников

На тот факт, что межличностные отношения творчески одаренного ребенка носят проблемный характер, указывают многие отечественные и зарубежные исследователи: В. Н. Дружинин, Л. И. Ларионова, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Э. Ландау, Ч. Ломброзо, А. Г. Маслоу и др.

Дело в том, что не только мышление, но и социальное поведение одаренного ребенка не соответствует общепринятым стандартам. Требования одаренного ребенка, которые он предъявляет сверстникам и взрослым, имеют существенные различия с социальными потребностями детей, чей уровень творческого мышления характерен для возрастной нормы. Поведение одаренного ребенка менее прогнозируемо и часто не совпадает с социальными ожиданиями.

Первые проблемы межличностных отношений возникают у одаренного ребенка в общении с родителями. Многие родители неадекватно реагируют на обнаружение необычных способностей своего ребенка.

Часто наряду с радостью и гордостью такой ребенок вызывает и озабоченность, даже тревогу. Его пристрастие к умственной работе производит впечатление чрезмерности. Родители, с которыми в детстве ничего подобного не происходило, с опасением относятся к такой увлеченности, к занятиям не по возрасту. И больше всего боятся: не болезнь ли все это – необычная яркость способностей, неутомимая умственная активность, разнообразие интересов.

В других семьях чрезвычайные детские способности принимаются как готовый дар, которым спешат пользоваться, наслаждаться, который сулит большое будущее. Здесь восхищаются успехами ребенка, необычностью его возможностей и охотно его демонстрируют знакомым и незнакомым. Так подогревается детское тщеславие; а на основе самомнения и тщеславия не так-то легко найти общий язык со сверстниками.

Одаренные дети нередко особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям. В семье могут ввести запрет на разговоры о талантливости ребенка, но не всегда он достаточен, кто-нибудь из членов семьи иногда забудется, вы-

разит свой восторг. А ребенок, естественно, не пропустит, уловит восхищение своим умом, своими успехами. Если же старшие, напротив, нисколько не ценят проявления необычных способностей, смотрят на них как на странность, которая со временем пройдет, то и такое отношение тоже будет «принято к сведению», оно не минует детского сознания.

Одаренный ребенок встречает трудности, непонимание далеко не только дома, в кругу семьи, но и в школе, где всех учат одинаково, и учение начинается, зачастую, с того, что ему уже не интересно.

Одаренным младшим школьникам часто становится скучно в классе после первых же уроков. Им, уже умеющим читать и считать, приходится пребывать в безделье, пока другие осваивают азбуку и начальные арифметические действия.

Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Некоторые педагоги учат не просто навыкам, например, чтения или письма, но одновременно уделяют внимание анализу соотношения звуков и букв, а также истории слов, то есть в какой-то мере вводят учеников в теорию языка. Такое развивающее обучение несет в себе нечто новое и для самых сильных учеников (для них оно может быть особенно привлекательно). Но проблема общеобразовательной школы в том, что даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто наиболее успешен.

Большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми, а некоторым из них как бы мешают ученики с поражающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. Бывает и так: педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание. Но потом такие намерения (а иногда и обещания родителям) забываются, нет для этого у учителя ни времени, ни сил. К тому же в ученике незаурядном, с необычно высоким умственным уровнем педагог нередко видит, прежде всего, лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе.

Трудности могут начаться с того, что ребенок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание. Стремительное выполнение заданий, готовность правильно ответить на вопрос учителя – для него желанная умственная игра, состязание. И он торопливее других тянет руку – радостный, предвкушая одобрение. И при

этом все время жаждет новой умственной пищи. Но это через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость.

Часто в начальных классах наиболее развитого ученика почти перестают спрашивать: учитель ведь уверен, что он и так знает. Если он все же настойчиво пытается что-нибудь сказать или спросить, то может нарваться и на упрек, что он «выскачка». А когда он видит, что его активность учителю не нужна и переключается на что-нибудь постороннее – не миновать недовольства, а то и раздражения педагога: почему отвлекается и не интересуется занятиями? Уж не слишком ли он себе возомнил?

Так, поначалу энтузиаст учебных занятий, ребенок становится лишним в школе, а школа становится ему ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые школьные годы многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. А те иногда и сами не знают, чем такой ребенок их раздражает: с одной стороны, все-таки вундеркинд, а с другой, «какой-то ненормальный».

Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам; а наша средняя школа, кроме средней программы, ничего им предложить не может.

Обычная картина: на контрольной работе по математике, пока большинство ребят едва-едва только к концу урока решают предложенные задачи, два-три ученика успевают сделать свой вариант, вариант для соседнего ряда и еще ищут, чем бы заняться. Иногда они получают новые примеры или начинают делать домашнее задание, но это в лучшем случае. Часто учитель отказывается давать дополнительные задания, мотивируя тем, что не намерен проверять лишнее. Бывает и так: ученикам, с легкостью решающим задачи, надоеет просто так сидеть в ожидании, они начинают переговариваться, баловаться.

Незаурядный ученик – испытание для учителя, особенно, если для учителя главное – «чтобы был порядок». А как развитому и независимому ученику не взбунтоваться против муштры? Отсюда, частые требования им не мешать, укоряющие записи в дневнике, вызовы родителей.

Большинство творчески одаренных детей с тем или иным успехом приспособляются к общим школьным требованиям. Но происходит это, в сущности, ценою ослабления, если не потери, некоторых важных особенностей, отличающих таких детей. Они вынуждены становиться менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и творческие порывы.

Бывают и другие варианты школьных трудностей у детей с творческой одаренностью. От них ожидают, требуют и родители, и педагоги, чтобы они обязательно были примерными учениками, отличниками. А ведь отметки часто ставят не только за знания, но и за поведение, за почерк. Ученику с повышенными способностями достается гораздо больше, чем другим, например, за домашнее задание, выполненное не по форме, за не предусмотренное темой высказывание на уроке, за небрежную письменную работу.

У одаренного ребенка нередко трудности и во взаимоотношения со сверстниками. Часто одноклассники начинают активно отторгать от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища, стараются поставить его в неловкое положение. А тот, чтобы не оказаться отверженным, стремится быть «как все»: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным.

Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребенка, если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. И другие ученики здесь могут быть не лучше, но они не привлекают к себе такого пристального внимания. А физическая неумелость, робость у ученика, далеко опережающего других в умственном отношении, непременно становятся поводом для насмешек, издевок. Проблемы одаренных детей в отношениях со сверстниками бывают вызваны и тем, во что играют дети: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники – к подвижным и более веселым играм.

Среди творчески одаренных детей есть своего рода «фанаты» умственных увлечений, иногда они оказываются прогульщиками, которым жалко терять время на занятия в школе, поскольку занятия в школе отвлекают от того, чем они сейчас захвачены. Некоторые вообще хотели бы заниматься только тем, что для них загадочно и ново. И на кружки многие из них ходят до тех пор, пока еще не научились чему-то, не разобрались, а затем интерес пропадает. Во всем этом выступает одна из показательных, частых черт харак-

тера ребенка с творческой одаренностью – упорнейшее нежелание делать то, что ему неинтересно.

Такие дети обычно сразу же стремятся заниматься сами. Их задевает и обижает, если кто-нибудь из взрослых пытается руководить приготовлением уроков. Осложняют их отношения с родителями может и повышенная требовательность к старшим, от которых они порой дотошно добиваются, например, обоснования каких-нибудь высказанных теми утверждений. Некоторые из таких детей, с особо ярким воображением, оказываются выдумщиками, фантазерами, которые готовы всех убеждать в том, чего не было, но что возникло в их мечтах. Это может обнаруживаться и на уроках, и во внешкольных занятиях. Дети с творческой одаренностью, опираясь на логику, способны порой прийти к обескураживающим взрослых нравственным суждениям. От них, например, можно услышать в младшем подростковом возрасте, что родителям никто ничем не обязан, или что те, кто мало смеется, – плохие люди. Подобного рода «теоретизирование» обосновывается, подкрепляется логически верными ссылками на то, что они слышали или сами читали. В их умствованиях, наряду с формальной правильностью, отчетливостью суждений, выступают и схематизм, односторонность их представлений. Но это их не смущает.

Сильные и слабые стороны такого ребенка взаимосвязаны, переходят друг в друга. Так, легкость, с которой дается учение, привычка учиться «хватая на лету» может приводить к нежеланию и к неумению упорно заниматься.

Чрезмерная выраженность у ребенка таких характеристик, как умственная самостоятельность, установка на познание, могут оборачиваться своеволием, противопоставлением себя окружающим.

В. В. Барулин указывает такое качество одаренного ребенка, как психосоциальная чувствительность. Одаренные дети обнаруживают обостренное чувство справедливости, их нравственное развитие опережает возрастную норму.

Одаренному ребенку присуще интеллектуальное восприятие таких абстрактных понятий, как справедливость, доброта, благосклонность, милосердие, но в конкретной жизни они часто встречаются с обратным, что естественно вызывает у одаренного ребенка ярко выраженный протест. Уровень рефлексии мешает принять окружающую его социальную реальность не критично, то есть как таковую. Реакции сверстников воспри-

нимаются им как противодействие, и это приводит либо к депрессии и разочарованию в своих способностях, либо к ярко выраженным агрессивным реакциям.

Э. Ландау утверждает, что агрессия одаренных младших школьников является закономерной реакцией на агрессивные проявления социального окружения по отношению к нему, заключающиеся в предъявляемых требованиях, таких как дисциплина, послушание, ограниченное конформное мышление и т.д.

В процессе индивидуализации наступает фаза, когда ребенок чувствует, что ему тесно в этих границах. Одаренные люди, а особенно дети, очень тяжело воспринимают ограничения. Они чувствуют, что каждое ограничение их сковывает. В ходе проведенных экспериментальных исследований Э. Ландау было установлено, что одаренные намного раньше, чем обычные дети, начинают видеть в родительском доме или в школе ограничения. Одни прорываются через них, другие отступают, третьи борются против людей, ограничивающих их.

Социальное поведение творчески одаренных младших школьников Э. Ландау подразделяет на четыре группы (см. таблица 1).

Охарактеризуем каждую из этих групп более подробно.

1. Большая часть детей первой группы имеет агрессивные побуждения: все надо потрогать, все надо рассмотреть. Эти дети никогда не сидят спокойно, их руки постоянно двигаются. Их ответы являются провоцирующими и вызывающими. Такие дети хорошо и креативно приспосабливаются к школе. У них есть друзья, их любят, и в целом они чувствуют себя весьма неплохо.

2. Во второй группе также есть спокойные и «хорошо воспитанные дети», которые всегда дают «сорок четыре правильных ответа». Они предусмотрительны во всем, что делают и говорят. Это любимцы учителей, но они никогда не бывают довольными, всегда должны все делать еще лучше. У них «подходящие» друзья, которые думают так же, как и они. Они должны сначала все проверить, прежде чем приступить к работе. Пройдет немало времени, прежде чем они поменяют поведение, станут более уверенными и смогут обращаться с предоставляемой им свободой, т.е. отваживаться на те вещи, о которых они не все знают заранее, экспериментировать, порой при этом терпя неудачу.

Четыре типа поведения одаренных детей

Поведение	Проявление агрессивности	Разрешение конфликта	Поведение окружения
Креативное	Моторика, напряжение, активность.	Не бывает конфликтов	Принятие, конструктивное руководство
Конформистское	Проявления перфекционизма	Подавление конфликта	Забота, принятие, похвала и поощрение
Пассивное	Безразличие	Конфликт уходит внутрь	Поддержка, похвала, поощрение, стимулирование
Деструктивное	Соппротивление, вспыльчивость, враждебность, противоречие	Проекция	Любовь, терпение, поддержка, понимание, объяснение (в некоторых случаях требуется помощь психолога)

3. Дети третьей группы самые трудные. Они безразличны и не интересуются ни школой, ни другими делами. Это так называемые «недоотягивающие». У них мало друзей. Требуется немало времени, терпения, поощрений, похвалы и признания, чтобы у них развилась уверенность в себе, и педагоги смогли побудить их к работе, которая соответствует их потенциалу.

4. Четвертая группа состоит из антагонистичных, не склонных к сотрудничеству детей. Они борются с учителями, с родителями и с друзьями. Поэтому у них постоянно возникают трудности в школе и на игровой площадке. По большей части у них не бывает друзей, так как они доминантны и всегда стремятся первенствовать. Они часто остаются дома, поскольку не хотят ходить в школу. Они все время требуют внимания учителя, постоянно спорят и знают все лучше других. Интеллектуальными и эмоциональными стимулами, и, преж-

де всего, через групповую работу с другими одаренными, удастся достигнуть (с некоторыми из них) того, что они реализуют свой потенциал. Другим требуется много бесед с психологами, чтобы отказаться от своего деструктивного поведения.

Агрессия, по мнению Э. Ландау, кроется за любым поведением одаренного младшего школьника. В первой группе агрессия проявляется конструктивно, поскольку не возникает конфликтов, которые препятствовали бы креативной реализации потенциала. Дети из второй группы подавляют конфликты через самоограничение их потенциала и находят решение в перфекционизме и конформизме. В третьей группе конфликт уходит внутрь. Страх сильнее агрессии. Поэтому не хватает мужества реализовать потенциал, что приводит к безразличию и пассивности. Дети из четвертой группы проецируют свои конфликты и агрессию на окружение и реализуют свой потенциал в деструктивном поведении. Агрессия колеблется как маятник, от креативности к деструктивности.

По утверждению Б. Б. Косова, для одаренных детей характерна довольно стандартная ситуация, когда в беседах они безапелляционно прерывают собеседника, поправляют его, демонстрируя собственные знания, а иногда даже превращая окружающих в предмет насмешек. Это, во-первых, случается по причине того, что они уже знают ответ, торопятся его огласить, схватывают мысль на лету. Во-вторых, восприятие смешного у творчески одаренных младших школьников отличается от восприятия смешного их «нормальными» сверстниками.

Вышеописанная стратегия межличностных отношений закономерно вызывает негатив у сверстников. Они чувствуют угрозу или скрытый вызов со стороны одаренного ребенка. К нему формируется отношение как к «всезнайке», который постоянно стремится выделиться на общем фоне. В результате одаренные младшие школьники наталкиваются на отчуждение и неприятие.

Атмосфера негативизма часто порождает у одаренных младших школьников преувеличенные страхи и повышенную уязвимость. Они чрезвычайно чувствительны к неречевым сигналам окружающих.

Таким образом, для творчески одаренных младших школьников характерны две крайние позиции в межличностных отношениях. При удачной социальной адаптации они

выступают в лидерской роли, при неудачной – в роли отверженных. Л. И. Ларионова дает следующую характеристику межличностных отношений этих двух групп одаренных детей.

Адаптированные творчески одаренные младшие школьники постоянно стремятся произвести впечатление на окружающих, привлечь к себе внимание, что может проявляться в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Элементом этого поведения является самовосхваление, рассказы о себе или о событиях, в которых такая личность занимала центральное место. Значительная доля этих рассказов может быть простым фантазированием. Им свойственна изменчивость настроения, часто по ничтожным поводам, постоянное беспокойство, отвлекаемость. Они обижаются, сердятся, если им не оказывают уважения и предпочтения, испытывают большую тревогу в случае изменения внешних обстоятельств, т.к. механизмом психологической защиты является привыкание к одному укладу жизни и одним и тем же вещам. Для них характерна робость, они могут терзаться чувством собственной неполноценности, при этом они послушны, зависимы, руководствуются мнением окружающих. Их высокий уровень конформности позволяет предположить, что их общение строится на основе послушания, принятия мнения авторитета. Следовательно, адаптированность и признание социума достигается путем подавления желаний поступать по-своему, а не в результате непонимания своих чувств и потребностей. Это так называемая «вынужденная» конформность.

Деадаптированных творчески одаренных младших школьников Л. И. Ларионова характеризует как чрезвычайно чувствительных, мягкосердечных, эмоциональных, часто пребывающих в приподнятом настроении, которое резко может смениться печальным и подавленным. У таких детей отмечаются мнительность, злопамятность, что обусловлено существованием застревающей акцентуации. Спонтанность, которая влечет за собой более легкое выражение чувств, у группы дезадаптантов выше, чем у адаптированных творчески одаренных младших школьников. Их отличие от адаптированных творчески одаренных младших школьников проявляется в том, что «вынужденная конформность» у первых приводит к изменениям на личностном уровне (склонность к беспокойству, неуверенность, дистимическая акцентуация и т.д.), в то время как так называемые дезадаптанты обнаруживают гораздо более «благополучную» ситуацию в плане психологического равновесия. Они знают, что никто не сможет навязать им свою точку зрения, за-

ставить их поступать определенным образом, следовательно, и контактность в общении, стремление к сотрудничеству у них будет на более высоком уровне.

А. И. Савенков указывает следующие характеристики межличностных отношений творчески одаренного младшего школьника:

1. Перфекционизм. Это качество тесно связано со способностью к оценке, стремлению доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям, эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.). Внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности характерна для одаренных детей уже на самых ранних возрастных этапах.

Творчески одаренные младшие школьники не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня результатов. Высоким личным стандартам, вполне соответствующим глубокой преданности идее, часто сопутствует чувство неудовлетворенности. Последнее может негативно сказаться на формировании «Я-концепции» в целом.

2. Социальная автономность является одной из основных особенностей одаренных детей. Это качество является основой для огромного количества проблем, с которыми постоянно сталкивается одаренный ребенок. И чем ниже уровень педагогической квалификации учителей, чем менее тактичны и внимательны родители, тем больше проблем.

Из этого корня произрастает отмечаемая многими исследователями неприязнь к традиционному обучению. Творчески одаренные дети редко бывают отличниками или даже просто хорошими учениками.

Одна из главных причин кроется в том, что учебные занятия в традиционном режиме (программы, формы и методы, ориентация на обученность, а не на обучаемость и т.п.) нередко кажутся одаренным детям слишком простыми и однообразными, а оттого скучными и неинтересными. Результатом этого часто становится скрытый или явный конфликт с учителями.

Смоделированный таким образом учебный процесс – результат устаревших психологических и педагогических теорий, ориентирующих педагогов на передачу детям максимально возможного объема информации. Добывать же информацию путем само-

стоятельной исследовательской практики значительно сложнее, прежде всего, в организационно-педагогическом плане.

Неприятие конформизма, свойственное творчески одаренному ребенку младшего школьного возраста, не следует отождествлять с интеллектуальным и нравственным нигилизмом.

Многочисленные исследования их «нормальных» сверстников свидетельствуют о том, что этот возрастной период – период ярко проявляемых склонностей к подражанию, уподоблению старшим (А. Венгер, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и многие другие). Подражательность действий и высказываний в эти годы традиционно считается важным условием умственного развития (Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и другие). Внушаемость, впечатлительность ребенка этого возраста, склонность к вере в истинность того, чему его учат, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять внешние требования, создают благоприятные условия для обогащения и развития психики.

Впечатлительность, внушаемость, склонность и способность к умственным и практическим действиям на основе предложенного образца так же свойственны одаренному ребенку, как и его «нормальному» сверстнику, однако это не является главным, определяющим в его познавательной деятельности и поведении. Для него характерна относительная свобода от общепринятых ограничений, он не склонен добиваться успеха в ситуациях, требующих нормативного поведения и деятельности по образцу. Кроме того, как отмечает Н. С. Лейтес, сама подражательность в начальном учении, в условиях неизбежной недостаточности некоторых знаний оказывается в немалой степени творческой; она требует интуиции, импровизации, непрестанной умственной инициативы.

3. Эгоцентризм. Одаренные дети, также как и их «нормальные» сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках. Это качество свойственно и взрослым. Но если эгоцентризм взрослого, в значительной мере, – результат эгоизма, то эгоцентризм ребенка имеет иную природу и определяется неспособностью ребенка встать на позицию другого человека, «децентрироваться», что связано с ограниченностью его опыта (Ж. Пиаже).

Несколько иначе объясняет происхождение детского эгоцентризма М. Доналдсон, ученица Ж. Пиаже. В результате исследований она пришла к заключению, что трудность «децентрации» связана с особенностями мышления ребенка. Эти особенности определяются не неспособностью ребенка преодолеть свой эгоцентризм, а недостаточной развитостью его абстрактного мышления. Это и приводит к ограничениям в понимании намерений других людей.

Эгоцентризм как всякое сложное личностное свойство нельзя рассматривать упрощенно, одномерно. При внимательном, глубоком изучении выявляется, что в одних сферах оно (это свойство) проявляется у одаренного ребенка ярче, чем у «нормального», в других, наоборот, – выражено в меньшей степени.

Познавательный эгоцентризм, проявляемый в познавательной сфере, обычно так и именуется. Собственная исследовательская практика позволяет сделать вывод о том, что этот вид эгоцентризма наиболее характерен для одаренных детей как дошкольного, так и младшего школьного возрастов. Одаренные дети практически не способны понять, почему то, что просто и понятно для них самих, не могут постичь окружающие. Данный вид эгоцентризма отличается устойчивостью и в значительной мере сохраняется в дальнейшем.

Моральный эгоцентризм. Одаренному ребенку, так же как и его «нормальному» сверстнику, бывает нелегко выявить основания моральных действий и поступков других людей. Однако в этом плане одаренный ребенок часто обнаруживает превосходство над сверстниками. Более высокий уровень умственного развития, способность улавливать причинно-следственные связи, глубже и тоньше воспринимать происходящее – все это создает хорошую базу для понимания мотивов поведения других людей. Поэтому моральный эгоцентризм свойствен одаренному ребенку в меньшей степени, чем «нормальным» детям, и преодолевается он легче.

Коммуникативный эгоцентризм. «Концепция эгоцентризма» Ж. Пиаже стала результатом анализа его наблюдений за речью дошкольников: в большинстве случаев маленький ребенок в своей речи не пытается поставить себя на место слушающего. Специальные задания, предложенные в развивающих программах Д. Сиск и С. Кэйплан, ориентированные на изменение ребенком точки зрения на один и тот же объект, позво-

ляют утверждать, что одаренные дети легче и быстрее справляются с этими проблемами, чем «нормальные» дети. Таким образом, коммуникативный эгоцентризм характерен для них в меньшей степени, чем для их обычных сверстников.

4. **Лидерство.** В общении со сверстниками одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основываясь на подобном наблюдении, многие исследователи выделяют в качестве одной из важных, с их точки зрения, черт одаренных детей склонность командовать другими детьми. Но стоит только рассмотреть это явление более внимательно, как выявляется довольно сложная картина.

Наблюдения позволяют сделать заключение о том, что проявляемые таким образом организаторские способности одаренного ребенка в большинстве случаев имеют несколько иную природу, чем у взрослого. Они, как правило, покоятся не на суггестивных возможностях, не на умении настоять на своем и не на способности ладить с другими детьми. Правда, последние тоже могут иметь место. Основная причина склонности одаренного ребенка к командованию сверстниками – его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и быстрота его мышления. Он лучше других представляет себя в роли лидера.

Это проявляется довольно отчетливо на уровне старшего дошкольного возраста. У младших школьников эта ситуация несколько видоизменяется. Часть одаренных детей перестает интересоваться коллективными играми, предпочитая им индивидуальные игры и занятия. Основные причины: полученный ранее негативный опыт общения со сверстниками в коллективных играх; особенности характера (темперамента), следствием которых является не стремление утвердиться в роли лидера, а интерес к определенной деятельности, выраженный в увлеченности углубленной, интеллектуальной работой, самодостаточность.

5. **Соревновательность, конкуренция** – важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных, художественных, спортивных состязаний детей, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни, без него наивно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей. Через соревнование ребенок формирует

собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах.

Источник склонности к соревновательности у одаренных детей следует искать в возможностях ребенка, превышающих средние и, в особенности, в способности к высокодифференцированной оценке. Построенная на этой основе самооценка, даже будучи не завышенной, а адекватной, способна стимулировать интерес к конкурентным формам взаимодействия со сверстниками. Но, отмечая это явление как естественное, многие исследователи постоянно говорят о необходимости соревнования не столько с «нормальными» детьми, сколько с одаренными детьми. Причем особенно ценен опыт поражений.

Но соревнование как метод психосоциального развития имеет и свои недостатки. Естественное желание одаренного ребенка побеждать, выигрывать при постоянном подкреплении, достигаемом путем конкурентной борьбы со всеми своими сверстниками, приносит больше вреда, чем пользы. Конкуренция с более сильными детьми (одаренными или более старшими) при соблюдении ряда педагогических условий дает хорошие результаты.

6. Повышенная уязвимость. В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка отмечается повышенная уязвимость. Способность улавливать то, что осталось незамеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что они все принимают на свой счет.

Обобщая вышерассмотренные характеристики межличностных отношений творчески одаренного младшего школьника, можно говорить о том, что социальное взаимодействие творчески одаренного младшего школьника, во-первых, имеет существенные различия с межличностными отношениями их сверстников (возрастной нормы), во-вторых, оно разворачивается в зависимости от преобладающей установки в отношении социума (принятие – непринятие). В случае установки на принятие социума творчески одаренный младший школьник социально адаптирован и может выступать в лидерской позиции.

Результаты рассмотрения особенностей межличностных отношений творчески одаренного младшего школьника представлены в таблице 2.

**Основные стратегии межличностных отношений творчески одаренных
младших школьников**

Стратегии межличностных отношений		
Предмет межличностных отношений	Принятие	Непринятие
1. Отношение к себе	Осознание своей непохожести	Осознание своей исключительности
2. Отношение к другим людям	Способность встать на позицию другого, стремление к лидерству, к объяснению собственных представлений	Познавательный эгоцентризм, агрессивность и ирония как реакции на социальное окружение
3. Осуществление контроля над деятельностью	Планирование и предвосхищение результата деятельности	Отказ от выполнения деятельности в регламентированной последовательности
4. Отношение к результату деятельности	Стремление достигнуть результата в кратчайшие сроки	Социально одобряемый результат деятельности не воспринимается как успех. Формулировка собственных критериев оценки результативности деятельности
5. Отношение к деятельности других людей	Соревновательность	Критика
6. Отношение к социальным оценкам	Повышенная чувствительность к вербальным и невербальным оценкам, уязвимость	Свобода от социальных оценок, игнорирование общественного мнения
7. Нравственные категории	Понимание смысла, оправдание, контроль над воплощением в реальности	Отвержение как чужеродного, несоответствующего реальности, продуцирование собственных нравственных императивов

Раздел 5

Программа развития межличностных отношений у одаренных младших школьников

Для развития межличностных отношений у одаренных младших школьников нами была модифицирована программа психологических занятий для начальной школы О. В. Хухлаевой.

Центральной задачей модифицированной программы является формирование у одаренных младших школьников эмоциональной децентрации. Согласно Г. М. Бреславу, под эмоциональной децентрацией понимается способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей. При нормальном ходе формирования личности эта способность появляется к концу дошкольного возраста. Однако у одаренных младших школьников отмечаются нарушения в ее формировании, что проявляется в эмоциональном и поведенческом эгоцентризме, в результате возникают трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

Мы полагаем, что развитие эмоциональной децентрации должно осуществляться в ряд этапов. Эти этапы могут быть выделены в соответствии со спецификой межличностного общения одаренных младших школьников.

Для данного контингента детей когнитивная оценка ситуации и других людей традиционно преобладает над эмоциональной оценкой, поэтому первоначально необходимо привлечь внимание одаренных детей к эмоциональной стороне их жизни, познакомить их с базовыми эмоциями. Одаренному ребенку нужно помочь увидеть разнообразие эмоций, пробудить интерес к анализу собственных и чужих эмоциональных проявлений.

Таким образом, цель первого этапа – знакомство с основными эмоциями и обучение их дифференцировке. Первый этап можно считать пройденным, когда одаренный младший школьник, строя отношения со сверстниками, начинает ориентироваться на его эмоциональные проявления и давать ему обратную эмоциональную реакцию.

На втором этапе необходимо помочь одаренному ребенку понять субъективную отнесенность любых эмоциональных проявлений других людей.

Одаренный ребенок часто стремится выработать стандартный набор реакций на те или иные проявления окружающего мира. Формирование этих реакций имеет для него логическую основу. Целью второго этапа является объяснение одаренному ребенку, что эмоциональные проявления не подчиняются законам логики. Для построения межличностных отношений с другим человеком недостаточно применить ту или иную поведенческую стратегию. Чтобы договориться с ним о чем-либо, обеспечить доверие и понимание в отношениях, необходимо первоначально почувствовать его, именно почувствовать, а не пытаться объяснить его поведение логически. Второй этап можно считать законченным, когда у одаренного младшего школьника появляется потребность в проявлении эмпатии. Формирование же данной психологической способности в сфере межличностного взаимодействия задача следующего, то есть третьего этапа.

На третьем этапе необходимо обучить межличностному общению не только в тех ситуациях, которые разворачиваются на позитивной эмоциональной основе, но и в ситуациях конфликта, столкновения интересов, межличностных претензий и противоречий. Если на первом этапе мы учили осознанию собственных эмоциональных проявлений, то здесь происходит обучение контролю над эмоциями и чувствами. Целью данного этапа является понимание одаренным ребенком, что для оптимизации межличностного общения необходима саморегуляция эмоциональных проявлений.

Одаренному младшему школьнику нужно объяснить, что для разрешения любого конфликта потребуются умение сдерживать собственные эмоциональные проявления и умение строить свое поведение, ориентируясь на эмоциональные характеристики других людей. Третий этап можно считать законченным, когда одаренный ребенок научится принимать ответственность за свои чувства, понимая последствия их проявлений.

На четвертом этапе происходит своеобразное закрепление на практике такой базовой характеристики межличностного общения как эмпатия. В ходе тренинговой работы целенаправленно создаются ситуации, способствующие проявлению сочувствия и сопереживания. Четвертый этап можно считать завершенным, когда эмпатийное реагирование взрослых и сверстников становится для одаренного младшего школьника привычным.

Охарактеризуем содержание каждого из обозначенных этапов более подробно.

Этап 1. Знакомство детей с некоторыми базовыми эмоциями

Учитывая возрастные возможности детей, предлагается ограничивать знакомство детей со следующими базовыми эмоциями: радость, обида, гнев, страх, стыд, интерес. При этом необходимо отметить следующее. Уже четырех- –пятилетним детям знакомы слова «чувство», «чувствовать», поэтому, чтобы не загружать детей терминологией, представляется разумным вместо термина «эмоции» употреблять в работе с детьми слово «чувство». Чтобы облегчить подготовку ведущего к занятиям, нам представляется разумным определить общую логику знакомства детей с каждым чувством. Условно в любой теме (то есть при изучении каждого чувства) можно выделить определенную последовательность шагов.

Шаг 1. Первичное знакомство с чувством

1. Работа начинается с рассказа или чтения ведущим эпизода из сказки или рассказа, в котором герой испытывает какое-то определенное чувство (радость, обида и др.). Детям предлагается «угадать», что чувствует герой сказки в той или иной ситуации, а затем вспомнить эпизоды из других сказок или рассказов, когда герой испытывает то же чувство. Например, при работе с чувством «радость» можно вспомнить эпизод из мультфильма «А просто так»:

«Гулял по лесу пес. Вдруг навстречу ему идет лисенок с огромным букетом цветов и поет песенку. Увидел лисенок песика, подошел к нему и подарил ему букет. Удивился песик и спросил лисенка: "А за что?"

– Да просто так, – ответил лисенок и побежал дальше. Постоял, постоял песик и тоже побежал по лесу».

2. Далее ведущий спрашивает у детей, что они, наверное, тоже иногда испытывают это чувство, и предлагает им закончить предложение: «Радость (обида, страх и др.) – это, когда ...»

Важно, чтобы каждый ребенок имел возможность высказаться столько раз, сколько захочет, при этом можно использовать диктофон, то есть поиграть в «интервью».

Детям это очень нравится, и они стараются говорить больше. Иногда это задание настолько заинтересовывает детей, что они все занятие посвящают только ему. Кроме того, слушая детей, можно многое понять о них, поэтому хорошо, если имеется возможность записать и сохранить детские высказывания.

3. Далее ведущий говорит детям, что другие люди тоже испытывают чувство радости (обида и др.). Дети с большим интересом заканчивают предложение «Для мамы радость (обида и др.) – это, когда...», «Для учительницы (воспитательницы) радость – это, когда...».

Здесь необходимо заметить, что если детские высказывания записывались на диктофон, то с ними необходимо обращаться очень осторожно, далеко не всегда их можно давать прослушать родителям или учителям, так как дети иногда могут быть достаточно откровенны,

4. После работы с неоконченными предложениями ведущий просит детей выполнить рисунок на тему «Радость» («Обида» и др.). Затем, в зависимости от возраста, или проводится выставка рисунков (младшие дети), или выслушивается рассказ каждого ребенка о своем рисунке (более старшие дети). Рисунки в конце занятия наклеиваются в групповой альбом. Старшие дети заводят индивидуальные альбомы для занятий по программе и все рисунки и записи выполняют в нем.

5. Работу с рисунками можно продолжить. Например, можно предложить детям представить себе, что они – посетители в картинной галерее и рассматривают рисунки – свои и других детей. Каждого ребенка можно попросить присмотреться к своему рисунку и с позиции посетителя сформулировать три вопроса автору о том, что заинтересовало его в этом рисунке. Вопросы имеет смысл записать. Эта работа может оказаться весьма диагностичной, так как, задавая вопросы себе, дети выделяют тем самым наиболее значимые для себя детали. Например, ребенок, имеющий трудности в общении, на рисунке «Радость» изобразил коричневый корабль в синем море и задал себе вопрос: «Почему ты не нарисовал человека?».

6. Для старших детей знакомство с чувствами можно продолжить игрой в ассоциации. Дети по очереди придумывают, каким цветком могла бы быть радость (обида и др.), каким животным, каким запахом, каким звуком... С помощью этой игры можно пока-

зять детям, что чувства каждого человека уникальны, и каждый имеет право чувствовать по-своему.

7. Кроме того, можно обратиться к работе с ранними воспоминаниями. Ранним воспоминаниям, то есть воспоминаниям о событиях, которые случились с человеком до восьми лет, особое значение придавал А. Адлер. Он рассматривал их как проективную технику, полагая, что ранние воспоминания являются средства поддержания и сохранения жизненного стиля. Мы не считаем возможным работать в детской группе в соответствии с классической методикой Адлера, но, признавая значимость ранних воспоминаний человека, предлагаем следующее.

Ведущий читает в группе тот или иной текст, сказав детям, что это воспоминания ребенка о том, как он был маленьким. Затем детей просят догадаться, какое чувство испытывал автор воспоминаний. Хорошо, если кто-то захочет поделиться своими собственными воспоминаниями. Ведущему необходимо сделать так, чтобы чувства или поступки героев воспоминаний не обсуждались и не осуждались. Приведем пример ранних воспоминаний, который можно прочитать группе. Эти воспоминания ребенка интересны тем, что в них представлено такое широко распространенное явление, как ревность между сиблингами (детьми одних родителей).

«Ранним утром мама будит меня и говорит, что пора собираться в школу и быстро, потому что мы опаздываем. Теперь мы всегда опаздываем, и мама всегда кричит на меня, она меня больше не любит, потому что любит своего нового ребеночка – моего брата. Она говорит, что я должна любить его и учиться быть самостоятельной. Но я не хочу любить его. Без брата мне было лучше, мама и папа все время были только со мной. Я одеваюсь очень быстро, умываюсь и стараюсь не крутиться у мамы под ногами. Я хочу, чтобы она увидела, как я стараюсь быть самостоятельной девочкой, но она, кажется, этого не замечает. Я стараюсь еще больше – начинаю поливать цветочки на кухне, чтобы мама меня похвалила. Она меня всегда хвалила за это. Но маме некогда – она меняет пеленки этому несносному брату. Мне обидно – она хвалит его и гладит по голове, хотя он плохой: все время пищит, не дает спать. Мама любит его, а меня – нет. Наконец она укладывает его в кроватку и идет одеваться. Сейчас я покажу ей, какой он

плохой, и она будет любить меня. Я беру леечку, из которой поливала цветы на кухне, тихонько подхожу к кровати брата и выливаю воду на его сухие и чистые пеленки. Вода, наверно, холодная, он орет. Вбегают испуганная мама. Я говорю ей: "Смотри, он опять мокрый. Он плохой, поругай его". Мама подходит ближе и видит, что ребенок мокрый весь – с ног до головы. Я стою рядом с кроваткой и жду, что мама будет наказывать брата и хвалить меня. Но она отталкивает меня и кричит, что я плохая, злая девочка и что она не любит меня. Я понимаю, что она догадалась о моей проделке и убегаю, получая вдогонку звонкий шлепок. Я реву, но не от того, что мне больно, а потому, что мне обидно. Меня никто не любит. Наконец брат снова перепеленут, мама успокоилась и ведет меня в школу. Она идет очень быстро и держит меня за руку так крепко, что мне больно. Я начинаю хныкать. Но это бесполезно – меня еще не простили. Я отчаиваюсь помириться и мрачно топаю рядом с ней. Но ничего. Одна мысль утешает меня: сегодня вечером меня из школы заберет бабушка, и я поеду к ней в гости с ночевкой. Бабушка любит меня, она все время меня балует, у нее в доме очень много интересных вещей. Мне не запрещается даже лезть во все шкафы и в комод просто так – посмотреть. Еще у бабушки всегда очень хорошо пахнет. Вспомнив об этом, я чувствую облегчение. Я вздыхаю и продолжаю путь в школу».

Необходимо особо остановиться на обсуждении чувства страха. При неосторожной работе ведущего существует опасность порождения страхов или закрепление ранее существующих страхов у детей. Поэтому предварительно следует вспомнить страхи, характерные для данного возраста: это страх смерти у старших дошкольников и социальные страхи (сделать что-либо не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам) у младших школьников. На занятиях следует уделять этим страхам особое внимание, помня, что страх смерти обычно принимает формы страха боли (уколов, болезней, врачей), страха сверхъестественных существ (призраков, монстров и т. п.), страха пресмыкающихся и хищных животных (змеи, тигра, волка). Каким образом это можно сделать?

1. Для начала можно поработать с чувством страха, подчеркивая его нормальность и даже необходимость в некоторых ситуациях. Часто только лишь понимание ребенком того, что он не одинок в своих переживаниях и что его чувства принимаются

окружающими, уже оказывает терапевтическое воздействие. Такое понимание особенно необходимо мальчикам, так как проявление страхов обычно обрекает их на осуждение и насмешки окружающих. Далее можно показать детям заранее подготовленные детские рисунки на тему «Страх» (естественно, это должны быть рисунки незнакомых детей) и предложить догадаться о содержании страхов, а затем подумать, как можно было бы помочь в разных ситуациях. Конечно, старшие дошкольники и младшие школьники не могут придумать конструктивных способов помощи, но этого и не требуется. Главное – дать им возможность побывать в роли помогающих, а значит, сильных.

2. Затем можно предложить детям упражнения «Парикмахерская» и «Больница», основанные на принципе отвлекающей психодрамы. Сначала ведущий просит детей закрыть глаза и представить какое-либо страшное существо, которого обычно боятся все дети, а потом нарисовать его. Затем в первом варианте («Парикмахерская») ведущий сообщает, что это существо – девушка, которая собирается выйти замуж. И конечно, ей необходимо посетить парикмахерскую, где ей сделают красивую прическу, макияж и т. д. Детям предлагается выступить в роли парикмахера и украсить свою «девушку» как можно лучше (подкрасить глаза, брови, губы, надеть серьги и др.).

Во втором варианте («Больница») ведущий сообщает, что у страшного существа очень болят зубы, распухла щека. Детям надо нарисовать на лице «существа» страдание (слезы, повязку и т. п.). Это существо очень боится идти к врачу. Детям предлагается превратиться в добрых и внимательных врачей, которых никто не боится, полечить «существо» и нарисовать на его лице выражение радости (можно это сделать на другом рисунке).

Столь же актуальной для детей является работа с чувством гнева. Для старших дошкольников и младших школьников обычно характерно подавление своего гнева в отношении взрослых (а часто и вытеснение его в бессознательное) и открытое проявление в социально неприемлемых формах (драки, обзывание, насмешки) в отношении сверстников. Большинство детей не владеют конструктивными формами проявления гнева.

Поэтому после изучения гнева по общей схеме можно последовательно предлагать детям рассказы, в которых депривируется право на уважение ребенка со стороны

мамы, папы, учителя, сверстников (эти ситуации могут вызывать у детей чувство гнева), и затем обсуждать, что **ИМЕЛ ПРАВО** сделать ребенок в этих случаях (именно **ИМЕЛ ПРАВО**, а не **ДОЛЖЕН**). Приведем примеры рассказов.

«Шел урок математики. Дети делали чертеж к задаче. Витя немного ошибся, хотел стереть, но оказалось, что он забыл дома ластик. Витя повернулся назад к Тане за ластиком, но тут на него обратила внимание учительница Нина Ивановна. Она очень рассердилась на Витю, накричала на него и написала в дневник замечание. Витя может...»

«Катя вернулась из школы и, как всегда, побежала к своему любимому хомячку Тишке, но не нашла его. «А я его выбросила, – пояснила мама, – он мне надоел. Пахнет плохо». Катя может...»

«Коля вошел в класс после перемены, но тут на него почему-то налетел Сережа, стукнул его, правда, не больно, и обозвал дураком. Коля может...»

Внутри этой темы хорошо бы поработать с отношением детей к наказаниям их родителями – физическим (битье, стояние в углу) или нефизическим (запрет каких-либо игр, просмотра телевизора, брань).

Психологами показано, что большинство детей младшего школьного возраста (75%) не только принимают наказания родителей, причем даже физические, считая их заслуженными, но и считают, что «дети заслужили их и после наказания исправятся».

Приведем примеры из сочинений детей на тему «Папа отлупил своего ребенка»: «Папа отвел Аню в комнату и отлупил. После этого она стала еще лучше»; «Папа побил его. Но он потом больше не получал замечаний, и папа был доволен»; «Меня побили, но на следующий день я закрыл двойку и стал учиться на пять с плюсом».

Более того, дети усваивают родительские модели поведения и в будущем предполагают применять их к своим собственным детям.

Поэтому мы считаем очень важным обсуждение отношения детей к наказаниям взрослых, которое должно проводиться ведущим с большой осторожностью – без перехода на разговор о реальных родителях детей и реальных наказаниях. Такое обсуждение можно начать, попросив детей закончить предложения: «Если ребенок сделал плохое, то можно...», «Когда мой друг провинится, то его родители...», «Когда я вырасту, и мои дети будут плохо себя вести, я...».

При изучении чувства обиды также необходимо учитывать некоторые детали. Здесь нужно подчеркнуть право детей на переживание обиды, а затем обучить конструктивным способам работы с этим чувством. Это можно сделать с помощью, например, следующей сказки.

«Жили два брата-лисенка – старший и младший. Друзья так их и называли: старший лисенок и младший лисенок. Вот однажды пришел к лисятам несчастливый день. Утром по дороге в школу они помогли старушке нести из магазина сумки и опоздали на урок, а учительница поставила им в дневники «2». Обиделись на нее лисята, но по-разному. Старший лисенок старался не показывать виду, что обиделся, а младший весь день ходил надутым. Вечером мама пришла с работы усталой и, не разобравшись, надавала им шлепков. Еще больше обиделись лисята. Но старший, как и прежде, делал вид, что ему все нипочем, а младший еще больше дулся. А к вечеру у лисят от обиды поднялась температура. Забеспокоились родители, вызвали доктора. А доктор, как и вы, изучал в детстве психологию и поэтому быстро разобрался, что дело в обиде, и дал лисятам такой совет: если обиделся, не надо долго терпеть обиду или дуться. Лучше рассказать о ней обидчику, и обида растает тогда сама собой, как мороженое тает в жаркий день. Тогда рассказали лисята о своей обиде маме, а утром – своей учительнице. Извинились перед лисятами взрослые. А лисята с тех пор твердо запомнили правило: "Ты обиду не держи, поскорее расскажи"».

На данном этапе изучения чувств можно также использовать следующие игры-упражнения.

Упражнение «Салют». Детям предлагается выбрать по своему вкусу несколько цветных листов бумаги, затем в течение 5-ти минут мелко нарезать их, подготовив материал для «салюта». После этого каждый ребенок подбрасывает вверх свои кусочки бумаги, изображая свой «салют», а остальные ему хлопают. Обсуждается, какой «салют» оказался самым красивым и почему. Потом ведущий переводит обсуждение на чувства, которые дети испытывают, когда показывают «салют».

Упражнение «Дождик». Дети получают по листу белой бумаги, и им предлагается мелко нарезать эту бумагу, подготовив материал для «дождика». Затем дети по очереди подбрасывают вверх свои «капельки», стараясь «намочить» как можно больше

окружающих. В конце игры определяется победитель. Затем обсуждается, какие чувства испытывают дети, когда они попадают под дождь (моросящий, ливень и т. п.).

Упражнение «Снег». Выполняется аналогично предыдущему, только в качестве материала используются белые бумажные салфетки без рисунков.

Упражнение «Животные». Для выполнения этого упражнения потребуется набор маленьких пластмассовых животных – диких и домашних.

Ведущий расставляет животных на столе. Затем он называет то или иное чувство и просит детей выбрать животное, которое ассоциируется с данным чувством, взять это животное в руки и по возможности объяснить свой выбор.

Упражнение «Кукольный домик». Для выполнения этого упражнения потребуется набор маленькой игрушечной мебели. Ведущий заранее размещает эту мебель в небольшой коробке – «домике» – так, чтобы выделялись комната со столом и спальным местом, кухня, ванная, туалет. Упражнение выполняется аналогично предыдущему. Ведущий называет чувство, а дети придумывают, в каком месте домика «живет» такое чувство, и объясняют свой выбор.

Упражнение «Пальцы». Детям предлагается пощупать пальчиками различные поверхности: веточки от елки, кусочки наждачной и глянцевой бумаги, бархата и т. д., а после этого назвать чувство, которое было вызвано каждым из соприкосновений.

Упражнение «Мусорное ведро». Ведущий ставит на середину класса небольшое ведро и предлагает детям порассуждать, зачем человеку нужно мусорное ведро и почему необходимо постоянно освобождать его от мусора. Потом детям предлагается представить себе жизнь без мусорного ведра, когда мусор постепенно наполняет комнаты, становится тяжело дышать, невозможно передвигаться, люди начинают болеть. Но ведь так же и с чувствами – у каждого из нас скапливаются чувства, часто ненужные и бесполезные. И некоторые любят копить свои чувства, например, обиды или же страхи. Далее детям предлагается выбросить старые и ненужные обиду, гнев, страх в мусорное ведро. Для этого дети на листочках записывают чувства, от которых они хотят избавиться, например: «Я обижаюсь на...», «Я злюсь на...», «Я боюсь...», затем сворачивают их комочками, выбрасывают в мусорное ведро, а дежурный выносит это ведро в мусорный ящик. Это упражнение необходимо повторить несколько раз с небольшим интервалом.

Шаг 2. Обучение распознаванию и произвольному проявлению чувств

1. Работа начинается с предъявления детям одного, а лучше нескольких изображений человека, испытывающего конкретное чувство. Детям предлагается понаблюдать за мимическим выражением того или иного чувства, а затем дается задание: дома подобрать картинки, подходящие к данному чувству. На следующем занятии эти картинки обсуждаются в группе и наклеиваются в групповой альбом.

2. Далее детям предлагается по очереди показать данное чувство лицом, телом, дыханием. Можно провести конкурс на самое похожее изображение чувства (самую радостную радость, самый интересный интерес и т. п.).

3. Когда дети познакомятся более чем с двумя чувствами, можно включать в занятия игры на проявление и распознавание различных чувств. Для этого обычно используются модификации известных детских игр. Приведем примеры:

Игра «Море волнуется». Водящий (на первых порах это ведущий группы) начинает так: «Море волнуется – раз, море волнуется – два, море волнуется – три: фигура радости, страха, стыда и т. д. на месте замри». Далее водящий выбирает наиболее яркую фигуру.

Игра «Волны». Для выполнения этого упражнения потребуются две голубые атласные ленты длиной 1-1,5 метра. Ведущий называет детям по очереди то или иное чувство, предлагает попробовать превратиться в морские волны и с помощью лент показать «волны радости», «волны гнева», «волны страха» и др. Со старшими детьми можно обсудить, какими средствами они при этом пользовались.

Игра «Театр». Детям предлагается представить себя актерами и показать заданное чувство только ртом, или только глазами, или рукой (спиной, посадкой и т. п.). Ведущий помогает детям, закрывая листом бумаги лицо или его части, чтобы исключить узнавание чувства по мимике ребенка-актера.

Игра «Художники». Для выполнения этого упражнения потребуются театральный грим и две большие пластмассовые куклы. Дети делятся на две группы. Каждая из них задумывает то или иное чувство и соответственно гримирует свою куклу. Затем дети отгадывают, какое чувство задумано и изображено другой группой.

Игра «Скульпторы». Для выполнения этого упражнения потребуются тонкие сухие веточки и немного пластилина. Детям предлагается представить себя скульпторами и, загадав чувство, создать соответствующую скульптуру. Например, скульптуру «Гнев» или скульптуру «Радость».

Игра «Маски». Для выполнения этого упражнения потребуются одноцветные бумажные салфетки. Салфетки складываются вдвое, а затем дети выщипывают отверстия так, чтобы получились маски, выражающие то или иное чувство, и озвучивают его.

Игра «Попугай». Ведущий произносит короткое предложение, например: «Я иду гулять». Один из участников повторяет это предложение, стараясь при этом выразить заранее задуманное им чувство. Остальные дети отгадывают, какое чувство было загадано.

Игра «Покажи дневник маме». Из числа участников выбираются «мама» и «ученик». «Ученик» пишет на листочке оценку и показывает ее так, чтобы видела только «мама». «Мама» должна без слов выразить свое чувство так, чтобы остальные дети догадались, какую оценку получил «ученик».

Игра «Шурум-бурум». Водящему предлагается загадать чувство, а затем только интонацией, отвернувшись от круга и произнося лишь слова «шурум-бурум», показать детям это чувство.

Игра «Живые руки». Стулья ставятся в два ряда так, чтобы расстояние между ними было около 40 см. Дети рассаживаются на стулья, затем им завязывают глаза. Ведущий шепчет на ухо детям из одного ряда какое-нибудь чувство, они руками передают его партнерам. Побеждают те пары, которые сумели передать, принять чувство и узнать его.

4. В сильных классах можно также предложить детям сочинить сказки о каком-либо чувстве или же о встрече двух либо трех чувств.

Этап 2. Обучение пониманию относительности в оценке чувства

1. Работа начинается с беседы о том, что один и тот же ребенок в одно время может совершать плохие поступки, а в другое – замечательные; например, ребенок на

уроке вертелся и не слушал учителя, а дома помог бабушке. Один и тот же человек когда-то может мешать другим людям, а когда-то помогать, когда-то казаться очень красивым, а в какие-то минуты безобразным. То же самое характерно и для чувств – они могут помогать человеку, а в другой ситуации способны и помешать ему.

Детям предлагается придумать ситуации, в которых изучаемое чувство:

- мешает окружающим или помогает;
- выглядит прекрасным или безобразным.

2. Далее дети делят лист бумаги на две части и рисуют то или иное чувство в двух ситуациях: позитивной и негативной. После работы с каждым чувством делается вывод о том, что не бывает плохих или хороших чувств. Любое чувство может быть полезным человеку и окружающим.

3. Для закрепления понимания детьми относительности чувств ведущий может рассказать (а со старшими детьми и разыграть) одну или несколько сказок или рассказов, иллюстрирующих эту мысль. Приведем примеры таких рассказов.

Относительность страха. В одном большом городе, в доме на первом этаже жила семья: папа, мама и двое детей – Миша и Маша. Мама с папой ходили на работу, а Миша и Маша в школу. Они были близнецы, поэтому учились в одном классе и сидели за одной партой. Папа и мама очень любили своих детей и гордились ими, но одно их огорчало: оба ребенка очень всего боялись – боялись темноты, боялись волка, боялись оставаться одни дома.

Когда они ложились спать, то Миша клал рядом с собой игрушечный пистолет, который, несмотря на то, что был игрушечным, очень громко стрелял. А Маша рядом клала саблю из Мишиного рыцарского набора. Засыпая в своих кроватках, они долго крутились, прислушиваясь к каждому шороху, так что по утрам, поправляя их простыни, мама каждый раз вздыхала.

Однажды вечером мама с папой уложили детей спать и уехали ненадолго на вокзал встречать бабушку. Вскоре в коридоре, а затем в кухне послышались какие-то уж слишком громкие шорохи и шажки. «Может быть, второпях они забыли закрыть дверь?» – прошептал сестре Миша. Дети тихонько приоткрыли дверь в коридор и тут же захлопну-

ли. Там ходила большая черная собака с опущенным хвостом. Дети придвинули к двери стулья, велосипеды и залезли под Машину кровать. Но вдруг страшная мысль пришла к ним: «А мама с папой, а бабушка? Что будет с ними, когда они увидят собаку? Может быть, она бешеная и искушает их?». Дети затряслись от страха и тихонько заплакали. Потом как-то сразу Миша взял свой пистолет, а Маша саблю. «Я испугаю ее», – сказал Миша. «А я побью ее», – сказала Маша. Дети разобрали завал около двери, вышли в коридор. Миша захохотал пистолетом, а Маша застучала саблей по стене, потом по батарее. «Пошла вон!» – закричали они хором. И собака выскочила, а дети заперли за ней дверь. Вскоре пришли родители. Они были очень встревожены. Соседка предупредила, что от их двери бежала большая черная собака. Дети рассказали им все, что было. Родители обрадовались. «Мы гордимся такими детьми! Но как же вам удалось прогнать такую страшную собаку?» – спросили они. А дети отвечали: «Мы просто очень боялись за вас».

Относительность радости. В одном городе жила семья: папа, мама и двое детей – Леша и Аня. Дети любили, когда родители им что-нибудь покупали, и очень этому радовались. И родители старались порадовать детей, часто покупали им сладости и игрушки: Ане – куклу Барби и домик для нее; Леше – набор шерифа, гоночные машины, видеоприставку «Денди» И вот наступил день, когда комната Ани и Леша заполнилась игрушками настолько, что в ней стало трудно передвигаться. «Вот вам последние игрушки, – сказал папа, вручая им автомобиль для Барби и конструктор. – Теперь у вас все есть, играйте и радуйтесь». Но когда дети вновь рассмотрели новые игрушки, им стало скучновато. «С кем бы поиграть?» – подумали они и побежали на улицу. Аня первая нашла около горки группу девочек. «Пойдемте ко мне, – позвала она, – у меня есть дом для Барби со светом». «Извини, нам некогда, – отозвались девочки. – В соседнем подвале – кутята, мы идем их кормить». Леша подошел к мальчишкам: «Пошли ко мне, у меня...» «После, после! – крикнули они. – Мы сейчас змеев запускать будем, только что сделали».

Аня с Лешей прошли по всему двору. Но кто-то играл в прятки, кто-то в футбол, кто-то выгуливал собаку, а кто-то украдкой выводил пальцем на пыльном крыле авто-

машины узоры. Играть с Аней и Лешей никто не захотел. Никто не пришел к ним и на следующий день и через день. Дети загрустили так, что мама обеспокоилась и повела их к врачу. «Здоровы», – утешил маму врач.

Неизвестно, чем бы закончился наш рассказ, если бы неожиданно не приехала бабушка Даша. «В деревню, немедленно в деревню!» – воскликнула бабушка, увидев грустные глаза внуков.

Игрушки в деревню баба Даша взять не разрешила, но и без них там было ой как весело! Аня больше всего полюбила поливать огород, потому что можно было лить воду не только на огурцы, но и на ноги, на землю, делать в земле «грязьку» и топать по ней босыми ногами. Леша всякий раз радостно срывался с места, услышав квохтанье курицы. «Снесла!» – вопил он, держа в руках еще теплое яйцо. И обоим нравилось ловить в пруду головастики, засовывать их в бутылку, а потом выпускать их обратно в пруд. А вечером они всегда смотрели на звезды.

Через месяц навестить детей приехали папа и мама. «Какие вы у нас веселые стали! – удивились они. – Спасибо, бабушка, что ты с ними сделала?» «Это я благодарить должна, – ответила бабушка. – Такие дети замечательные! И с огородом помогали, и с курами, и с козой. Мне бы самой не справиться».

«Что ты, бабушка, – не согласилась Аня, – за что тебе нас благодарить?» А Леша добавил: «Когда человек может сделать что-то своими руками – это большая радость».

Этап 3. Обучение конструктивному разрешению конфликтов

Шаг 1. Обучение детей умению владеть своими чувствами

Работа начинается с рассказа ведущего о том, что у каждого дома есть свой хозяин или хозяйка. Если хозяин хороший, то в доме прибрано, вещи разложены по местам, дом хорошо служит своему хозяину. Если хозяин – неряха, то в доме беспорядок, вещи разбросаны, где попало, хозяин то и дело ищет какую-то вещь и не может найти, а ненужные вещи, наоборот, лезут в руки. Такой дом не может служить своему хозяину. Так же и с чувствами. Один человек может быть хорошим хозяином своих чувств, может

управлять и распоряжаться ими. Другой человек – не хозяин своим чувствам. И тогда, наоборот, чувства будут управлять, распоряжаться этим человеком и доставлять ему много хлопот.

Ведущий читает детям следующий рассказ:

«Жил-был мальчик Толик. Он был умный и сообразительный. Как-то раз на уроке русского языка он вдруг сообразил, что в последней драке он упал, потому что это Вовка ему подножку подставил. Повернулся Толик назад и ударил Вовку учебником по голове. Учительница застыдила его. «Но почему? – Удивился Толик. – Я ведь его справедливо ударил».

А как-то во время завтрака в столовой такие вкусные оладьи давали, и так Толику стало радостно, что стал он хохотать на всю столовую, да еще соседку Аньку щекотать, чтобы одному не скучно было смеяться. А учительница застыдила его. «Но почему? Ему ведь просто весело было!»

А как-то получил Толик сразу две пятерки: по труду и по физкультуре. Радостный прибежал домой, да так громко закричал: «Ура, мама, хвали меня!» Младшая сестренка (она была еще грудная) проснулась и заплакала. А мама застыдила его. «Но почему? – грустно подумал Толик. – Я ничего не понимаю».

Детям предлагается обсудить рассказ. Желательно подвести детей к выводу о том, что беда Толика в том, что он не был хозяином своих чувств, а затем привести свои примеры из жизни или литературных произведений, когда неумение владеть своими чувствами мешает и самому человеку, и окружающим, может привести к серьезным конфликтам. Необходимо, чтобы в результате беседы дети изъявили желание научиться владеть своими чувствами, быть их хозяевами.

Далее необходимо показать детям некоторые простейшие способы владения своими чувствами. Это можно сделать, рассказав им такую сказку:

«В одной семье жили три сына: двое умных, а третий – дурак. Двое работали, и денег подкопить сумели, так что собирались вскоре жениться и невест присматривали. А третий, Иван, как мы уже говорили, был дурак дураком, битым столько раз на день бывал, что и не сосчитаешь. То всей округе расскажет, на каких девушек братья глаз поло-

жили. «Да ведь людям интересно, спрашивают», – оправдывается он потом. То в драку влезет. Как услышит, кто резкое слово скажет, так скорее кулаком учить его начинает. «Чтобы неповадно было», – оправдывается потом Иван. То хозяйству урон нанесет. Попросят его братья помочь чем-нибудь: лошадь запрячь или такую малость, как яйца куриные с гнезд собрать, – так Иван и рад помочь, мигом с места срывается, да либо что-нибудь второпях не так сделает, либо разобьет, либо сам упадет, – лечи его потом. «Так я же скорее хотел сделать», – оправдывается.

И вот надоело Ивану битым быть, и пошел он в лес, куда глаза глядят. Шел он, шел и устал, сел на пенек, ногами болтает. Глядь, откуда ни возьмись старушонка с гриб величиной, а глаза у нее большие и добрые. «Знаю, знаю про беду твою, – говорит ему старушонка, – не можешь сдержать ты ни радость, ни гнев, ни усердие, нет у тебя крепких запоров, чтобы чувства твои из тебя не выскакивали, когда это не надобно». «Правильно ты говоришь, бабушка, – отвечает Иван, – радость тут же на язык скачет, а гнев кулаки чесать начинает, да так, что невтерпеж становится». «Помогу я тебе, – молвит старушонка, – слушай внимательно. Дам я тебе три совета.

Перво-наперво, когда сильное чувство приходит, встань обеими ногами на Мать-Сыру Землю. Встань и пяткой, и всеми пальцами, чтобы Земля силу дала.

Второй – когда землю почувствовал, осмотришь вокруг и, пока что-нибудь маленькое не найдешь – муравья, комара, муху ли какую или цветочек махонький, чувство наружу не выпускай.

А третий – это вдохни глубоко-глубоко полной грудью и тихонечко выдохни, чтобы ты сам своего выдоха не услышал.

И когда три мои совета выполнишь, то сразу поймешь – надо ли сейчас смеяться или плакать, кулаками махать или спокойный разговор повести». Сказала так старушонка и исчезла.

Огорчился Иван, что не все он понял, хотел еще спросить–порасспросить, но потом встал на ноги крепко, рассмотрел божью коровку, которая на травинку лезла, вдохнул полной грудью, и захотелось ему домой вернуться. «Братья уж волнуются, меня ищут», – подумал он. И зашагал Иван домой. Но три совета старушонкиных всю жизнь

помнил и им следовал. А звать его с тех пор стали уважительно – Иваном Ивановичем. А когда женился и детишки у него пошли, наказал детишкам советам этим следовать».

Сказку обсуждать не нужно. Но необходимо научить детей выполнению трех советов старушки. И затем возвращаться к ним как можно чаще на последующих занятиях. Можно также поделиться советами с учителем и воспитателем и попросить их напоминать эти советы детям и периодически выполнять, используя их в качестве «минутки расслабления».

Для тренировки умения владеть своими чувствами можно предлагать детям следующие упражнения:

Упражнение «Хочукалки». Ведущий кончиком карандаша рисует в воздухе очень медленно какую-либо букву. Детям предлагается угадать букву (а угадывают они обычно все), но не кричать тут же правильный ответ (хотя очень хочется), а, преодолев свое «хочу выкрикнуть», дождаться команды ведущего и ответ прошептать.

Упражнение «Щекоталки». Дети садятся на стулья, ставят ступни ног на пол и «замирают». Ведущий, медленно считая до десяти, проходит между детьми и легонько щекочет каждого. Детям необходимо не рассмеяться при этом и сохранить неподвижность. При повторном выполнении водит один из детей.

Упражнение «А-а-ах». Ведущий кладет руку на стол, а дети все вместе начинают тихо произносить звук «а». Ведущий медленно поднимает руку, дети при этом постепенно усиливают громкость звука. Когда рука достигнет вертикального положения, упражнение завершается громким совместным «ах» и дети мгновенно замолкают.

Упражнение «Кричалки». Ведущий вслух читает тексты разнообразных нелепиц, небылиц, перевертышей из русского фольклора, при этом он совершает некоторые движения (постукивания, похлопывания, притопывания). Дети вслед за ведущим повторяют его движения и слова – все громче и громче, в конце все дружно кричат их.

Упражнение «Шепталки». Это упражнение является вариантом предыдущего, только все дети вместе говорят текст все тише и тише, а в самом конце – шепчут.

Шаг 2. Обучение умению в конфликтных ситуациях принимать во внимание чувства другого человека

1. Детей необходимо подвести к тому, что непонимание людьми чувств друг друга может стать причиной конфликтов. Для этого детям читают следующие рассказы.

«Миша рос очень высоким мальчиком, был добрым, но, к сожалению, он часто трусил. И вот пришло ему время идти в школу. Не хотел идти Миша в школу, боялся, что ребята обижать его будут. И может быть, поэтому, когда он вошел первый раз в класс, показалось ему, что ребята как-то странно на него смотрят и сейчас бить будут. Сжал он кулаки, приготовился обороняться. А ребята видят: вошел высоченный мальчишка со сжатыми кулаками, драться хочет. Собрались они все вместе и отлупили Мишу».

После чтения рассказа детям предлагается подумать, что чувствовали в этой ситуации Миша и что ребята. Затем с детьми обсуждают, почему произошла ссора, как ее можно было избежать. Обращается внимание на то, как легко ошибиться в определении состояния другого человека.

«Оставшись как-то раз одна дома, Маша решила помочь маме помыть посуду и нечаянно разбила мамину любимую чашку. Очень ей стало стыдно и маму жалко, расстроилась Маша, забилась в уголок между диваном и шкафом. Пришла мама, увидела разбитую чашку, стала искать Машу, раскричалась: «Ни стыда у тебя, ни совести, Маша! Мало того, что чашку разбила, так еще и прячешься, уходишь от ответа». Расплакалась тут Маша. А мама еще больше рассердилась: "Ах, так ты еще плачешь, еще себя жалеешь?!"»

Детям предлагается найти ошибки мамы и Маши в понимании друг друга, подумать, как было бы лучше им поступить в этой ситуации, а также придумать хорошее окончание к этому рассказу.

Конечно, было бы очень хорошо, если бы в конце работы дети захотели научиться понимать чувства других людей.

2. Такое обучение можно начинать с предъявления детям ситуаций, близких их жизненному опыту, с предложением «угадать» чувства героев. Героями ситуаций должны быть как сверстники, так и взрослые. Приведем примерные ситуации:

«Когда ребенок упал и разбил коленку, он чувствует..., его мама чувствует...»

«Когда ребенок получил плохую оценку, он чувствует..., его мама чувствует..., учительница чувствует...»

«Когда ребята не хотят с малышом играть, он чувствует...»

«Когда девочка ложится спать, она чувствует...»

Далее детям предлагается следующая игра.

Игра «Встань на его (ее) место». Ведущий задает ситуации, в которых один из героев необоснованно обижает другого. Приведем примеры таких ситуаций:

1. «Миша пришел в школу нарядный и радостный – у него сегодня день рождения. При входе в класс он нечаянно задел локтем Васю. Вася же так рассердился, что толкнул Мишу на пол. Миша упал, ударился и порвал нарядную рубашку».

2. «Сегодня не задали уроков, и Лена решила помочь маме: после школы забежать в магазин и купить хлеба на деньги, которые скопила от завтраков. «Вот мама обрадуется», – мечтала она. Правда, в магазине рядом со школой не было свежего хлеба и ей пришлось пойти в дальний, поэтому, когда Лена подошла к своему дому, мама уже стояла у дверей с ремнем в руках. «Ты где же это, негодница, пропадала? Марш домой! Вот придет отец, он тебе добавит!» – кричала мама. И Лена горько заплакала».

3. «На уроке математики дети делали чертеж к задаче. Саша полез в пенал за линейкой, но тут вспомнил, что на перемене Коля его линейкой запускал бумажные шарики в девчонок и забыл ему линейку отдать. Саша тихонечко повернулся к Коле за линейкой. Но учительница Ирина Петровна заметила это и закричала: «Немедленно повернись! Учебные принадлежности надо самому носить, а не соседям мешать. Дневник на стол!». И Коля сидел, еле сдерживая слезы».

Для каждой ситуации выбирается водящий (он играет роль обижаемого ребенка или взрослого). В центре круга ставится пустой стул для обидчика. Дети по очереди садятся на этот стул и от первого лица (я – Вася, я – мама, я – учительница Ирина Петровна) рассказывают о чувствах обидчика таким образом, чтобы объяснить причину своих действий. Игра заканчивается на том участнике, который так представит свои чувства, что водящий – обиженный – перестанет обижаться и сообщит об этом группе.

Например:

1. «Я – Вася. Вчера вечером я долго смотрел кино и сегодня не выспался. Мама накричала на меня, потому что я не хотел вставать. Сестренка съела мой пирожок, пока я мылся. А еще я дома забыл тетрадь по русскому языку, получу двойку обязательно, поэтому я тебя и толкнул, Миша».

2. «Я – мама. Я очень ждала тебя из школы, Лена. Подогрела борщ, испекла твои любимые булочки. Но тебя долго не было. Сначала я смотрела в окно. Дети все прошли. Потом ходила по квартире, не зная, куда деть себя. А потом уже не смогла терпеть и выскочила на улицу. И поэтому я обидела тебя, Лена».

3. Я – учительница Ирина Петровна. Сегодня утром заболела моя дочка, у нее сильно повысилась температура. Я оставила ее с бабушкой и все время думаю о ней. Волнуюсь. И поэтому я обидела тебя, Саша». Хорошо, если обидчик сможет еще и извиниться. Здесь следует быть очень осторожным, чтобы извинение не было формальным.

Более старшим детям можно предложить следующую игру.

Игра «Угадай, кто я?». Ведущий тихонько называет водящему имя одного из участников группы и дотрагивается до него «волшебной палочкой», «превращая» водящего в этого участника. Далее дети задают водящему вопросы, касающиеся его вкусов, увлечений, например: «Какой цвет ты любишь?», «Кто твой любимый писатель?» А водящий старается отвечать на них, как будто действительно «превращен». Детям необходимо догадаться, в кого «превращен» водящий.

Шаг 3. Обучение детей принятию на себя ответственности за свои чувства

1. Работа начинается с вопросов ведущего о том, что чувствовали сегодня дети, когда проснулись, когда пошли в школу, когда сидели на разных уроках. Делается вывод, что чувства могут меняться в течение дня.

2. Встает вопрос: «А как же изменить неприятные чувства, как сделать так, чтобы пропали обида, грусть, жалость к себе и т. д.?» Чтобы на него ответить, детям читается сказка о еноте Теме.

«В одном лесу, на краю большой поляны, в глубокой и темной норе жил-был енот по имени Тема. В этой норе он родился, в ней он и жил. Когда другие зверята прыгали и играли, греясь в ласковых лучах веселого солнца, Тема сидел в своей норе, закопавшись в бурные прошлогодние листья, и думал о солнце, о зеленой листве, о легком ветре. Думал о том, что все играют вместе, а он здесь один сидит в темноте... И становилось еноту грустно и очень жалко себя, бедного и одинокого. Снова закапывался он в старые листья и закрывал глаза. Лучше уж сидеть здесь, чем вылезать наружу: мало ли что там может случиться! Да и привык наш енот к темноте. Страшно вылезти, страшно!

Но однажды утром Тема проснулся и услышал громкое щебетание птиц, услышал ласковый шелест листвы. В нору заглянул тонкий золотистый лучик солнца и погладил темную шерстку енота. Тема принюхался. С поляны доносился запах цветов и трав. И тут Тема решился и осторожно высунул нос из норы. В глаза ему ударил яркий свет. А привыкнув к нему, Тема увидел, что на поляне идет игра: зайчонок, лисенок и волчонок бросали друг другу большой разноцветный мяч. Ах, как захотелось Теме присоединиться к ним! Как захотелось потрогать этот прекрасный мяч, а может быть, даже поиграть с ним! Вот сейчас лисенок бросит его зайчонку, а зайчик заметит Тему, скромно выглядывающего из норы, и бросит мяч ему!

– Ну же, зайка, кидай мне! – крикнул волчонок.

Зайчонок размахнулся и... И вдруг большой мяч с размаху ударил Тему по носу! Тема пугливо отпрянул и залез поглубже. Из самого темного угла он смотрел, как зайчонок подходит к его норе, подбирает мяч и идет к своим друзьям. Слезы потекли по щекам енота. Как больно ему было, как обидно!

«А я еще хотел с ними поиграть! Вон они какие – меня даже не заметили. Да еще мячом ударили! Наверное, они не хотят меня видеть. И правильно, зачем я им нужен, такой пугливый и неуклюжий...» Вытер Тема слезы и решил никогда больше не вылезать из норы.

Так прошло лето, потом осень и зима. А енот все сидел в своей норе. Только глубокой ночью вылезал он, чтобы пополнить запасы еды. А потом быстрее бежал обратно – прятаться от своего страха.

Но вот пригрело солнце, стал подтаивать снег. Наступила весна. Теперь с поляны часто доносился звон ручейка, пока еще тихий и неуверенный. И решил Тема устроить уборку – выбросить старые листья из норы. А мимо пролетала сорока. Видит, возле старой березы листья сами собой шевелятся. Подлетела она поближе и увидела Тему.

– Здравствуй, енот. Давно я тебя не видела. Пошли к ручью. Там кораблики пускают.

– Правда?! – обрадовался Тема, но вспомнил прошлое лето и нахмурился. – Нет, не пойду. Там меня всякий обидеть может. Мне и так хорошо.

– И совсем не хорошо тебе так! – не унималась сорока. – Пошли, иначе ты просидишь в своей норе всю весну!

– Да я могу и всю жизнь в ней просидеть! – испугался енот и решил вылезти, а там будь что будет.

И вот идет Тема, озираясь, к ручью. А там лисенок, волчонок и зайчонок сидят, кораблики из коры делают и по ручью пускают. Испугался Тема, попятился. А лисенок его заметил и воскликнул:

– Эй, смотрите, это же настоящий енот! А почему мы тебя раньше не видели?

Рассказал им енот свою грустную историю. Удивились зверята, а заяка сказал:

– Так ты живешь у старой березы? А я-то думал всегда, что наш мяч о кочку споткнулся! Ты уж прости меня, Тема, за то, что я тебе по носу попал.

– Это вы меня простите, – сказал Тема, – я думал, вы со мной играть не хотите.

– Это мы-то не хотим?! – воскликнул волчонок. – Да нам как раз еще один помощник нужен! Смотри, сколько мы еще можем корабликов сделать! За работу!

Так у Темы появились верные друзья, и зверята были рады новому товарищу. А темная нора напрасно ждала енота целыми днями. Тема приходил сюда только вечером, поправлял свою мягкую подушечку из золотистого сена и думал: "Какой же я молодец, что вышел тогда из норы!"»

Дети обсуждают сказку. В процессе обсуждения ведущий помогает им понять, что Тема нашел в себе силы выйти из норы, то есть в первую очередь изменил себя. И это привело к изменению ситуации, и у него появились друзья, появилась радость.

Этап 4. Итоговый

Завершением занятий по данной программе должен стать праздник, на который приглашают родителей. Подготовку праздника надо начинать заранее. Праздник может быть организован по-разному в зависимости от возраста детей. Например, для детей от семи лет подходит форма КВНа или «Разнобоя», когда класс делится на две команды, между которыми организуется соревнование, включающее темы, изученные в данном блоке. И здесь важно не только что-то вспомнить из занятий, повторить или же показать родителям, а именно создать ситуацию праздника, что необходимо для закрепления пройденного материала, для встраивания в него новых знаний, для будущего использования.

Раздел 6

Направления работы психологической службы с одаренными младшими школьниками

Работа школьного психолога, прежде всего, ассоциируется с детьми, требующими особого подхода – теми, кто сам испытывает социальные и психологические трудности в обучении и поведении или создает их окружающим. Реже вспоминают о педагогически успешных детях, но психологически неблагополучных: тревожных, замкнутых, невротизированных и т.д. В последнюю очередь педагоги, школьные администраторы, да и сами школьные психологи, связывают свою профессиональную деятельность с одаренными учениками.

К сожалению, обращение к этим детям чаще всего происходит в контексте уже оформившихся, выраженных проблем такого ребенка. Что реально может сделать школьный психолог в плане понимания актуальных задач и проблем одаренного ребенка и организации с ним реальной практической работы в различных социально-педагогических ситуациях?

Ситуация первая: одаренный ребенок в массовой школе

С одаренностью ребенка в школе психолог обычно встречается в двух ситуациях: «благополучная» одаренность и одаренность как проблема ребенка и (или) окружающих его людей. Одаренность может органично вписаться в жизнедеятельность, а может породить множество сложных социально-психологических и внутриличностных противоречий. В первом случае мы говорим о благополучной одаренности, во втором – о проблеме.

Благополучная одаренность

Каким предстает школьному психологу «благополучный» одаренный школьник? Он знает на доступном его возрасту уровне о своих особенностях, принимает их в себе, опирается на них в процессе своего развития и самореализации.

Качества, данные одаренному ребенку природой, являются предметом его самоуважения, но это не отражается негативным образом на его отношении к людям, ими не обладающими. В своей семье он не создал своим близким серьезных проблем из-за своей уникальности. Благодаря этой уникальности или вопреки ней, но ему удалось построить с людьми – сверстниками, значимыми взрослыми – удовлетворяющие его равноправные отношения. Ему удалось приспособиться к данным ему образовательным возможностям: извлекая из них максимум пользы для себя, он активно продвигается вперед.

Этот портрет близок к идеальному, но между тем на практике школьный психолог не так редко сталкивается с ситуацией относительно благополучного развития одаренного ребенка в массовой школе. Такому положению дел ребенок школьного возраста обязан, прежде всего, своим родителям, выбранному ими стилю воспитания и общения, а также тем взрослым, с которыми его свела судьба в дошкольном детстве. Обязан он и самому себе, свойствам своей нервно-динамической организации, которая дала ему наряду с активностью изначальную организованность психической деятельности, устойчивость к нагрузкам. Часто важным фактором является и его крепкое физическое здоровье.

В чем может заключаться работа школьного психолога в описываемой ситуации? Ее можно охарактеризовать как поддерживающую, гармонизирующую психопрофилактическую работу.

В работе с педагогами и родителями одаренного ребенка можно выделить следующие направления:

1. Контроль за нервно-физической нагрузкой школьника, создаваемой деятельностью и требованиями педагогов и родителей. Одаренные дети часто внешне весьма устойчивы к перегрузкам, и взрослым не просто преодолеть соблазн вложить в ребенка как можно больше информации, навыков, представлений и др. Между тем перегрузки для такого ребенка так же опасны, как и для любого другого школьника.

2. Консультативная и просветительская работа со взрослыми, имеющая множественные задачи, мы подчеркнем три из них.

Во-первых, очень важно следить за тем, чтобы взрослые не «эксплуатировали» способности ребенка в ущерб другим его интересам и возрастным потребностям, не

превращали его в узкоспециализированную высокопроизводительную машину. В этом плане психологу необходимо стоять на страже интересов ребенка как личности, имеющей множество потребностей, соблазнов, решающей разнообразные возрастные и индивидуальные задачи (даже если они мешают развиваться его основному «дару»).

Во-вторых, и это перекликается с уже сказанным выше, необходимо ориентировать взрослых на целостное развитие ребенка, в том числе тех сторон его психики, его «Я», в которых он не проявляет себя ярко. Интересно, что это простое соображение всегда легко воспринимается родителями «обычного» ребенка, но часто вызывает протест и несогласие у взрослых, опекающих одаренного школьника.

Наконец, в-третьих, консультативная помощь школьного психолога направлена на выработку педагогами и родителями стиля эффективного общения с одаренным ребенком, адекватной оценки его поступков, понимание его поведенческих проявлений. Это всегда затруднено тем обстоятельством, что взрослые неосознанно сравнивают такого ребенка с его сверстниками, видят его отличия и не всегда способны внутренне согласиться с его правом «быть не таким, как все».

3. Методическая помощь педагогам в подготовке и реализации индивидуальной программы обучения одаренного ребенка. Нельзя сказать, что сегодня сам школьный психолог в полной мере оснащен достаточными технологическими знаниями об организации процесса образования одаренных детей. Однако его помощь может быть полезной педагогу. С помощью диагностики и наблюдения за ребенком психолог может выявить наиболее сильные стороны познавательной деятельности школьника, его интересы и тем самым помочь педагогу ориентироваться в выборе материала и отборе его содержания. Психолог может участвовать в выработке общей логики обучения одаренного школьника: последовательности тем, темпе их усложнения и т.д.

В работе с самим одаренным школьником могут быть выделены следующие задачи:

1. Консультативная, тренинговая работа с ребенком или подростком, направленная на развитие самосознания, широкого и глубокого понимания им своих способностей и возможностей. В данном случае мы хотели бы подчеркнуть важность формирования у

одаренного человека ценностного отношения к себе и своему таланту, понимания его социального и личностного ценностного смысла.

2. Обучение социально-психологическим навыкам и умениям установления и поддержания отношений с окружающими, понимания своих чувств и переживаний в общении, конструктивного решения конфликтов. Одаренные дети чаще, чем другие дети, испытывают социально-психологические трудности в общении, деловом сотрудничестве с людьми, в построении близких доверительных отношений. Далеко не всегда у них в должной мере формируются способности к эмпатии, пониманию смысла действий и реакций партнеров по общению, что создает им известные трудности в подростковом и зрелом возрасте. Социально-психологическое обучение, организованное школьным психологом индивидуально с данным школьником или в групповой форме, позволит решить или заблаговременно «снять» эту проблему.

Особое значение работа школьного психолога с «благополучным» одаренным школьником приобретает в том случае, когда этот ребенок осваивает в один год программу нескольких классов. В этой ситуации ребенок продолжает свое обучение не со сверстниками, а с более старшими школьниками, причем за годы обучения в школе, может несколько раз поменять свой классный коллектив. Социально-психологические проблемы, с которыми он сталкивается при этом, решить полностью, видимо, не суждено ни одному психологу. Это – некоторая «особая судьба», уготованная ребенку природой и родителями, которая будет к нему тем благосклоннее, чем лучше ребенок будет осознавать то, что с ним происходит и почему. Развитие такой саморефлексии, направленной на принятие своей жизненной ситуации, – важная задача школьного психолога.

Одаренность как проблема

К сожалению, это более распространенный вариант развития способного ребенка в массовой школе. Проявления – симптоматика – этого варианта развития весьма разнообразна. Главная ее особенность состоит в том, что в своем поведении, обучении, внутреннем психологическом состоянии одаренный ребенок приближается к ребенку дезадаптированному. Одаренность принимает вид неуспешности, социальной запущенности, девиантности и т.п.

Закономерно возникает вопрос: чья это проблема – одаренность школьника?

На практике мы в большинстве случаев начинаем работать с ситуацией, сложившейся вокруг ребенка, в тот момент, когда этот ребенок уже сам стал общей проблемой – и своей собственной, и своей семьи, и школы. Но до того момента, когда все взаимодействие вокруг ребенка заплетется в тугой проблемный узел, могут быть достаточно четко дифференцированы две ситуации: одаренность как проблема самого ребенка и одаренность как проблема окружающих его взрослых.

Одаренность как проблема ребенка, естественно, является целостным состоянием его личности, так как проблема не может существовать локально в психическом мире человека, она неизбежно затрагивает все аспекты его бытия. Но при этом проблема может преимущественно локализоваться в одной из следующих сфер: обучении, общении и поведении, внутриличностном состоянии. Когда проблемы одаренного ребенка локализируются преимущественно в сфере обучения, это может проявляться в низкой учебной мотивации, демонстративном или тревожном игнорировании различных заданий педагога, отсутствии простейших знаний по определенным предметам в сочетании с блестящими успехами по другим. Возможны даже ситуации выраженной школьной неуспешности по основным программным дисциплинам.

Причины школьной неуспешности одаренных детей справедливо связываются с той устойчивой фрустрацией, которая формируется педагогической средой общеобразовательной школы на пути реализации их познавательных потребностей и возможностей.

Действительно, массовая школа часто тормозит познавательное развитие и самого «обычного» ребенка, в случае же с ребенком очень способным, это «притормаживание», вступая в конфликт с потребностью школьника в саморазвитии, может приводить к серьезным разрушительным для ребенка последствиям. Но это не единственная возможная причина школьной неуспешности одаренного ребенка. Обучение одаренного ребенка по обычной программе, не создающее ему интеллектуальных проблем, ситуаций преодоления материала и концентрации своих возможностей, может привести к тому, что в начальной школе у него не формируются определенные навыки организации учебной деятельности, не вырабатывается эффективный учебный стиль. В средней школе это может привести к проблемам с подготовкой домашних заданий, выполнением опре-

деленных сложных учебных действий. Такие дети, например, могут блестяще справляться с творческой, нестандартной работой и терпеть фиаско при выполнении рутинных, трудоемких заданий.

Поведенческие социально-психологические проблемы одаренных детей проявляются очень часто в хорошо известном школьному психологу формах дезадаптивного поведения, таких как, например, асоциальное, агрессивное поведение. Протест ребенка против сложившейся практики отношения к нему сверстников и взрослых, неудовлетворенность отношениями, длительное подавление его важных потребностей – в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании и другие – могут принимать в поведении формы демонстративной асоциальности, защитной агрессии. Такой школьник ведет себя вызывающе, бурно и недоброжелательно реагирует на действия и оценки окружающих, позволяет себе ненормативные, даже выражено асоциальные поступки: портит вещи, нецензурно бранится, дерется ...

Достаточно часто в школьной практике можно встретить и противоположную социально-психологическую реакцию одаренного ребенка на ситуацию подавления его естественных проявлений и потребностей: уход в себя, в мир своих фантазий и грез, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах. Депрессивное поведение может принимать и демонстративные черты.

Одну из серьезных причин таких социально-психологических проявлений мы уже обозначили – длительная депривация (подавление, неудовлетворение) важных психологических потребностей школьника со стороны его ближайшего социального окружения. С такой ситуацией подавления, разрушающей нормальные контакты ребенка с миром, ухудшающей его самочувствие, сталкиваются не только одаренные дети. Для одаренных детей проблема усложняется тем, что их потребности, интересы часто нетривиальны, иногда объективно непонятны окружающим. Часто требуется особая работа школьного психолога по разъяснению педагогам и родителям мотивационно-потребностных особенностей одаренных детей, организации условий для их общения со сверстниками.

Другая причина социально-психологических проблем – несформированность у школьника средств общения. Одаренные дети чаще других сталкиваются с ней. Истоки ее часто лежат в дошкольном прошлом детей, той особой щадящей среде, которую со-

здали для них любящие родители. Отсутствие необходимых средств общения может быть также следствием ситуации обучения школьника с более старшими учениками.

Наконец, о некоторых личностных проблемах, возникающих у одаренных детей. Одаренность – это слово не из детского сознания. Талантливый ребенок осознает скорее не свою одаренность, а свою отличность от других. А по действующим в этом мире социально-психологическим закономерностям переживание этой отличности самим ребенком и его окружением может перерасти в отдельность, отчужденность и породить серьезные личностные конфликты. В младшем школьном возрасте такие конфликты находят свое выражение в высокой тревожности, неуверенности детей, невротической и психосоматической симптоматике. В подростковом возрасте, в период знаменитого «кризиса идентичности», осознание своего «Я» как отличного (а, следовательно, для подростка – неадекватного) может привести и к серьезным психическим срывам.

Какие же действия могут быть совершены школьным психологом в описанных выше ситуациях? Несмотря на то, что мы говорим об одаренности как проблеме самого школьника, основное направление работы психолога – работа с родителями и педагогами. Конкретно это:

1. Просветительская, консультативная работа по принятию взрослыми одаренности ребенка, особенностей его поведения, миропонимания, интересов и склонностей. Уже само понимание взрослым особенностей школьника часто позволяет снять ряд проблем. Так, поведенческая дезадаптация одаренного школьника в форме неугомонности, неусидчивости, расторможенности – следствие его интеллектуальной, познавательной или какой-то другой «недогруженности». Дав ребенку достаточное количество материала для переработки, педагог снимет эту проблему.

2. Консультативная, методическая работа, направленная на создание для данного ребенка удовлетворяющей его интересы образовательной среды.

3. Консультативная, методическая работа со взрослыми, направленная на организацию социальной жизни одаренного ребенка, расширение и углубление его социального опыта, представлений о мире, лежащем за пределами его собственных познавательных или других интересов. Вместе с классным руководителем психологу часто необходимо продумать ряд шагов, конкретных мероприятий, которые помогли бы школьнику включиться

(если он в этом заинтересован) в классный коллектив, систему эмоциональных отношений со сверстниками. Особая задача – формирование у одноклассников адекватного представления об особенностях одаренного школьника, позитивного их принятия.

Другое направление работы – специальная психологическая работа с самим ребенком, испытывающим различные психологические трудности. Часто не обойтись без глубокой психотерапевтической, психокоррекционной работы, направленной на решение внутренних психологических конфликтов, снятие тревожности, страхов, агрессивных психологических защит. Следующее направление работы – социально-психологическое обучение ребенка. Оно направлено на расширение имеющегося в его распоряжении репертуара поведенческих реакций, коррекцию сложившихся форм поведения, осознание ребенком своей позиции в общении. Существенное значение имеет работа по осознанию ребенком своей одаренности, по построению им своей системы отношений с миром и самим собой сквозь призму своих особенностей и возможностей. Частная задача для ряда случаев – восстановление или формирование навыков продуктивной учебной деятельности, режимных моментов жизни.

Одаренность ребенка является проблемой окружающих его взрослых, с точки зрения педагога – это трудности, возникающие у него во взаимоотношениях и в обучении одаренного школьника. Что может лежать в основе таких трудностей? Выделим три, наиболее распространенные в школьной практике причины.

Первая из них связана с психологической неготовностью учителя принять факт одаренности данного школьника. Очевидно, что такая позиция меняет всю систему представлений о ребенке, его реальных возможностях, накладывает отпечаток на восприятие смысла его поступков и слов, определяет поведение учителя.

Для педагога, как и для любого взрослого, принятие факта одаренности ребенка психологически означает признание его первенства в определенной области. Если эта область является для педагога сферой самореализации, признать преимущество ученика особенно трудно. Именно поэтому наибольшие проблемы возникают в начальной школе у учеников, обладающих широкой интеллектуальной одаренностью. Кроме того, признание одаренности потребует от учителя определенных профессиональных усилий по созданию ему условий для полноценного развития. Если учитель не уверен в своей

педагогической компетентности, он будет неосознанно сопротивляться самой мысли о талантливости ребенка. Итак, в основе описываемой проблемы очень часто лежит личностная и профессиональная неуверенность педагога, низкая самооценка. Соответственно и работа психолога носит в данном случае психотерапевтический, личностно ориентированный характер. Она направлена на решение личностных проблем учителя, повышение его профессиональной уверенности, принятие педагогом факта одаренности ученика как творческой профессиональной задачи, решение которой – достойная сфера самореализации. В широком смысле речь идет о формировании позиции Учителя – человека, умеющего находить и развивать дар своих учеников.

Вторая причина – чисто технологическая по своей сути. Проблема в работе с одаренным учеником возникает у педагога, не владеющего арсеналом соответствующих профессиональных средств. При этом учитель вполне может осознавать, что данному ребенку нужен особый подход, но в силу отсутствия такового в его методических рекомендациях, он не предпринимает каких-либо шагов по его самостоятельному созданию. Решение этой проблемы лишь частично лежит в области технологии. Даже если бы таковые существовали в современной отечественной педагогике и психологии, то мало просто передать их учителю. Необходимо сформировать профессиональный интерес к их применению. В реальности же перед психологом стоит задача заинтересовать педагога в создании или адаптации такого подхода, его реализации и анализе результатов.

Наконец, третья причина. Она может быть определена следующим образом: «эксплуатация» педагогом одаренности школьника либо из престижных профессиональных соображений, либо в качестве символической компенсации собственных неудач и проблем («Если я не смог, то пусть хоть он...»). Выше упоминалось о том, к каким пагубным последствиям может привести реализация таких установок в общении и обучении ученика (превращение его в инструмент для поднятия престижа школы, искусственное ограничение его потребностей и интересов, односторонность его жизненного опыта и возможностей). В данном случае требуется работа, направленная на решение личных проблем педагога, которые он проецирует на ученика, а также расширение его представлений об одаренности, методах педагогического развития одаренного ребенка.

В целом мы можем выделить следующие направления работы психолога в массовой школе с одаренными учениками:

1. Проведение психологической диагностики. Известно, что педагоги и школьные администраторы традиционно большой интерес проявляют к диагностическим приемам, направленным на выявление одаренных детей. Задача школьного психолога, кроме проведения самой диагностики, заключается в консультациях педагогов по вопросам проведения наблюдений над особенностями умственного развития детей. Это займет определенное время, однако в дальнейшем школьный психолог «пожнет два урожая»: получит информацию о потенциальных возможностях школьников и поможет педагогам перестроить свои взгляды на учащихся. Наиболее важной нам представляется проведение другой диагностики – дифференциальной, направленной на выявление одаренных детей в группе дезадаптированных школьников и оказание им соответствующей специальной помощи.

2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, имеющее своей целью расширение их представлений о природе и проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей и т.д.

3. Создание в школе социально-психологических условий для проявления и развития одаренности школьников. Такие условия могут создаваться как психологом в процессе специальных развивающих, тренинговых занятий и программ, так и педагогическим коллективом. В этом случае психолог ведет консультативную работу с педагогами, оказывая им помощь в разработке и анализе индивидуальных программ обучения одаренных школьников.

4. Оказание психологической помощи одаренным детям и их педагогам в решении возникающих у них проблем.

5. Формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности: одаренность – это уникальное целостное состояние личности ребенка, это большая индивидуальная и социальная ценность, она нуждается в выявлении и поддержке, но не должна использоваться как средство обеспечения престижа школы.

Ситуация вторая: одаренный ребенок в специализированной школе

Рассмотрим возможные направления работы школьного психолога в образовательном учреждении, специализирующемся на обучении и психологическом развитии одаренных детей. В работе со школьниками наибольшее значение, с нашей точки зрения, имеют следующие направления психологической деятельности:

1. Помощь школьникам в социально-психологической адаптации. Обучаясь в специальных заведениях, общаясь в своей культурной среде, одаренные дети нередко испытывают трудности в общении, построении взаимоотношений, организации формального социального взаимодействия за рамками такой среды. В задачи психолога должна входить работа, направленная на расширение социального опыта школьников, осознание особенностей различных форм социальных контактов, расширение репертуара их социального поведения. В работе с подростками большое значение приобретает работа, направленная на формирование адекватных отношений с противоположным полом.

2. Организация в школе психологической среды, поддерживающей и развивающей идею уникальности каждого школьника, ценности и значимости его способностей и возможностей. Именно такая психологическая обстановка, в противовес конкуренции, самоутверждению за счет других, позволит максимально раскрыть потенциал каждого ученика.

3. Организация специальных условий для всестороннего, целостного психологического развития школьников. Выше мы уже говорили о необходимости развивать все стороны психического мира, личности одаренных учеников, не превращая их в стартовую площадку, «материальную базу» для развития пусть уникальной, но лишь отдельной грани его индивидуальности.

4. Оказание школьникам методической, технологической помощи в развитии различных психологических особенностей и свойств, совершенствовании своих способностей. Психолог может оказать школьникам серьезную помощь в выработке навыков саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания. Все школьники испытывают ин-

терес к анализу и развитию самих себя, у одаренных детей такие потребности часто особенно выражены.

5. Психопрофилактическая работа. В учреждениях, ориентированных на обучение одаренных детей, особенно важно следить за соблюдением педагогами, школьной администрацией, родителями некоторых психофизических возрастных норм, не допускать значительной интеллектуальной, информационной, физиологической перегрузки школьников.

В работе с педагогическим коллективом и школьной администрацией наиболее важным представляется:

1. Оказание психологической профессиональной и личностной поддержки педагогов, помощь в формировании устойчивой самооценки, выработке позиции Учителя, Мастера. Это важно, конечно, и просто из тех соображений, что развить одаренность ученика способен только уверенный в себе, личностно целостный (психологи иногда говорят – «проработанный») педагог. Но работа такого типа важна и по другой причине: с точки зрения перспектив личностного развития и профессионального роста самого педагога, работающего с одаренными учениками. Так же как школьник не должен превращаться по воле воспитывающих и обучающих его взрослых в живого носителя своего таланта, так и педагог не может рассматриваться как средство его развития. Удовлетворенность педагога своим трудом, ощущение собственной значимости – несомненная социальная ценность и объект профессиональных забот школьного психолога.

2. Оказание педагогическому коллективу школы методической помощи в построении психологически адекватных программ обучения, воспитания и развития одаренных детей на различных этапах обучения. Школьный психолог может выступать и как эксперт в оценке используемых педагогом программ (их содержательных и методических аспектов) с точки зрения их соответствия возрастным и индивидуальным особенностям школьников, и как соразработчик новых педагогических подходов.

3. Формирование в образовательном учреждении определенного социально-психологического климата, построенного на взаимном уважении, сотрудничестве педагогического и ученического коллектива, ценностном отношении к одаренности одних и сподвижничеству других, творческом, новаторском подходе к учебно-воспитательному процессу.

Раздел 7

Рекомендации родителям одаренного младшего школьника

Охарактеризовав принципы взаимодействия учителя и психолога с одаренными младшими школьниками, рассмотрим специфику детско-родительских отношений в семье одаренного ребенка.

Один из важнейших моментов в родительском воспитании одаренных детей заключается в том, что ребенку необходимо быть уверенным, что его любят и понимают таким, каков он есть. Вторым, не менее важным, моментом является то, что хотя и необходимо разделять с ребенком школьные проблемы, но уже в самом раннем возрасте нужно давать ребенку почувствовать свою ответственность. Если у ребенка в школе есть трудности, то родители должны выслушать учителя, понять его взгляды, его претензии, при этом, не осуждая ребенка, дать ему возможность справиться со своими проблемами самостоятельно. Родители, которые считают, что помогают своему ребенку, защищая «маленькое беспомощное существо» от «злых учителей», развивают в нем зависимость и безответственность и тем самым оказывают ребенку плохую услугу.

Очень часто одаренные дети хотят просто поделиться своими заботами с родителями; они хотят высказаться, хотят сочувствия, а не всегда советов и защиты. Знание того, что можно все рассказать родителям, а родители не начнут сразу его упрекать, дает ребенку уверенность и силы нести ответственность за свои поступки. Многие родители считают, что воспитание ребенка с первого школьного дня переходит к школе, хотя и делают все, чтобы ребенок хорошо учился и выполнял свои обязанности. Воспитание для каждого ребенка начинается дома и должно продолжаться дома во время учебы в школе, особенно для одаренных детей.

Самая лучшая школьная система базируется на общепринятых нормах. Но эти нормы не отвечают потребностям одаренного ребенка, поскольку с таким ребенком нужно обращаться в соответствии с его индивидуальными нормами или нормами малой группы. Поэтому родители заблуждаются, если считают, что ответственность за воспитание лежит на учителе, когда ребенок идет в школу. Индивидуальность и уникальность ребенка может самым интенсивным образом развиваться дома благодаря родителям.

Все, что ребенок встречает за пределами дома, может помогать и стимулировать, но основная задача возлагается на родителей.

Как и всякий другой ребенок, одаренный ребенок нуждается в любви и заботе родителей. В детстве он целиком и полностью зависит от них. Межчеловеческие отношения дома влияют на развитие его характера решающим образом. Это не означает, что родители должны во всем удовлетворять потребности ребенка и оставаться не критичными. Ребенок, которому не устанавливают никаких границ и правил и которому всегда уступают, становится боязливым и неуверенным. Все дети нуждаются в рамках, которые защищали бы их от собственных деструктивных импульсов и усиливали их самоконтроль. Рамки эти должны быть гибкими и ясными, как ясными бывают правила, средства и условия игры. В этих рамках может быть много альтернатив, которые открываются ребенку.

Эмоциональной базой для развития ребенка служит любовь родителей, которая дает ему уверенность вступать в мир, неизвестный ему, зовущий к приключениям духа и чувств. Родителям следует создавать дома стимулирующую атмосферу, в которой ребенок может чувствовать себя хорошо и в соответствии со своими потребностями накапливать опыт. Родители могут создавать стимулы, но при этом не должны подталкивать ребенка к действию. Если ребенок становится активным, они могут его поощрять, в частности, реагировать на его рисунки, мысли и истории. Они должны подчеркивать хорошее, а не только останавливаться на том, что кажется не очень хорошим. Взрослым следует реагировать благожелательно, но не льстить ребенку и не ставить его в центр своих интересов.

Родители должны иметь собственную жизнь. Матери, оставляющие работу ради ребенка, в своей неудовлетворенности часто создают дополнительные проблемы в жизни ребенка. Забота, любовь, понимание, как и правильное питание для ребенка, очень важны, но все же родители не должны отказываться от собственных потребностей. Самая большая опасность заключается в том, что желания, от которых отказываются родители, проецируются на ребенка, и он тем самым оказывается под давлением.

Многие проблемы одаренных детей берут свое начало в проблемах родителей. В своем естественном развитии ребенок идентифицирует себя с одним из родителей или с обоими. Чрезмерное честолюбие ребенка основывается на чрезмерном честолю-

бии отца и/или матери, которые судят по успехам, а не в соответствии со способностями и поступками. Есть родители, чье отношение к ребенку целиком и полностью основано на его успехах; родители видят в его успехах и возвращающееся к ним признание. Они приводят ребенка в смущение, когда хвастаются его успехами, а также отчуждают его от сверстников.

Многие одаренные дети понимают, что любят не их самих, и поэтому чувствуют себя оскорбленными, а это часто приводит к проблемам в школе. В крайних случаях родители эксплуатируют своего ребенка и принуждают его часами сидеть и заниматься, чтобы затем хвастаться им перед другими; но таким образом они пренебрегают его целостным развитием. Это вовсе не означает, что тщеславие и целеустремленность плохи. Они лишь не должны быть чрезмерными, чтобы не стать бременем для ребенка. Ожидания родителей могут развить в ребенке самое лучшее, но они должны быть приведены в соответствие с личностью ребенка, его потребностями, «уникальностью». Хороших родителей отличает способность находить к ребенку соразмерный подход.

Многие родители одаренных детей возражают против того, что их ребенок «не такой, как все». Они не могут переносить их превосходства, как, например, один отец, который не желал считать своего восьмилетнего сына одаренным: «Ну и что из того, что он читает газету от корки до корки. Он видит, что я это делаю, потому тоже ее читает». Другой отец чувствовал, что уступает по уровню своему сыну, поскольку не мог ответить на его вопросы, и считал ребенка хвастуном. Иные родители безразличны к одаренности своих детей. Они не признают их уникальности, поскольку исходят из следующего: что было для меня хорошо, то хорошо и для моего ребенка. Они не замечают, что их ребенок может быть не таким, как они; его духовные интересы не признаются и не ощущаются. Есть родители, которые ограничивают естественную тягу ребенка к знаниям, так как боятся «забивать ему голову» чем-то лишним или боятся того, как бы не сделать ребенка «хвастуном».

Часто родители помогают развитию умственных, художественных или практических способностей, но не замечают, что есть и эмоциональные потребности, которые тоже должны быть удовлетворены, чтобы дарования и таланты действительно могли реализоваться, что есть потребность в чувстве уверенности, принадлежности к социуму,

внимании и признании. Потенциальные дарования часто становятся проблемой или даже ведут к заболеваниям, если они не могут реализоваться.

Понимающие родители дают ребенку почувствовать свое расположение к нему и стараются реагировать на его потребности, не только уступая ему. Так они защищают ребенка от неограниченной свободы делать все, что он пожелает, и от авторитарной, принудительной и ограничивающей атмосферы. У ребенка есть свобода пробовать, осматриваться, дружить с другими, присутствовать в обществе взрослых, когда приходят гости. Он имеет ряд возможностей выражать свои нормальные духовные интересы. Но при этом его не подталкивают и не принуждают. Ребенок, родители которого оказывают на него давление, может в дальнейшем сопротивляться учению. При нормальных обстоятельствах он совершенно естественным образом находит в учении радость.

Помощь, которую родители оказывают своим детям, чтобы они могли уверенно чувствовать себя в жизни, – это не только информация и знания: они получают их и в школе, и в университете. В нашем постоянно меняющемся мире те знания, которые дети сегодня получают от нас, впоследствии оказываются неадекватными. Помощь, которую родители могут оказывать, имеет общий характер, это своего рода основа для всего, что дети будут делать, в каком бы направлении они ни развивались, т. е. креативная основная установка.

Многие ученые утверждают, что общение с окружающим миром воспринимается через креативность, и поэтому не может начинаться слишком рано, причем художественное воспитание является средством общего креативного воспитания. Если ребенок развивает чувствительность к материалам и их свойствам, много наблюдает окружающий мир и соединяет воспринятые вещи, он со временем учится эти способности применять в других областях.

При этом родители играют важную роль, поскольку благодаря родителям ребенок уже в самые ранние годы может развивать креативность. Родители не должны создавать вокруг ребенка слишком много порядка, чтобы он не был вынужден соблюдать этот порядок. Им следует обращать его внимание на различные вещи, чтобы таким образом развивать его собственное восприятие, учить ребенка видеть, слышать и чувствовать, чтобы открыть ему доступ к окружающему миру. Дети получают первые впечатления по

большой части через осязание. Всякий опыт контакта и общения происходит вначале через прикосновение. Чувство осязания так важно потому, что оно, с одной стороны, отделяет ребенка от окружающего мира, а с другой стороны, приводит его в соприкосновение с ним. Когда ребенка учат нюхать цветок, видеть дерево во всех его деталях или гладить кошку, то делаются первые шаги к воспитанию креативности. Нужно учить детей использовать глаза не только чтобы видеть, но и чтобы созерцать, уши – не только чтобы слышать, но и чтобы внимательно прислушиваться, руки – не только чтобы хватать, но и чтобы трогать и чувствовать.

Если в детях воспитывают художественную креативность, то они становятся более креативными в целом. Если в искусстве учатся восприимчивости и богатству чувств, это можно также переносить и на другие области, поскольку на этом пути достигается уверенность. Если человек уверен в одной области, то он может быть таким и в других областях.

Это, в сущности, психологическая уверенность, которая дает возможность переносить креативность из одной сферы в другую. Поэтому всякое воспитание должно, прежде всего, развивать эту уверенность. Дальнейшей предпосылкой воспитания креативности является свобода, предоставляемая для креативной деятельности.

Исследования креативных людей показывают, что им уже с детства предоставлялась свобода исследовать окружающий мир. Родители с уважением реагировали на идеи детей, доверяли их решениям и объясняли, что ожидают от детей самостоятельного креативного поведения. Предоставляемая свобода и отсутствие принуждения к конформистскому поведению, несомненно, играли в развитии этих детей большую роль.

Дальнейшая задача креативного воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку понять, что для креативного обучения необходима определенная установка. Ребенок должен знать, что от него ожидают креативности. Это не означает, что нужно оказывать на ребенка давление или подталкивать к результатам, а касается его общего подхода к окружающему миру. Если родители сами креативны и показывают ребенку в этом личный пример, то это нетрудно ему передать.

Проведенные исследования различий между семьями, которые не имеют одаренных детей, имеют одного одаренного ребенка или нескольких одаренных детей показав-

ли, что социально-экономический фон не оказывал никакого влияния на развитие детей. Напротив, на одаренность детей повлияли стимулы в родительском доме, например книги, картины, экскурсии, поездки. Результаты родителей в их учебе, особенно матери, также оказали большое влияние на одаренность детей. Что касается занятости родителей, то здесь не было никаких различий. Различия состояли в том, как родители проводят время с детьми, каков стиль их взаимоотношений. Разговоры с детьми, их участие в проблемах взрослых, постановка вопросов, способы выражения мысли (анalogии, метафоры), общее веселье – все это имеет существенное влияние на развитие одаренности ребенка. Дальнейшее различие заключалось в степени постоянства, открытости и свободы, которую родители предоставляют себе и своим детям. Особенно важен для детей личный пример родителей, в первую очередь отца.

При первой встрече с родителями необходимо попросить их обрисовать проблемы, которые относятся как к самим родителям, так и к тем, которые они видят в своих детях. Наиболее общими являются проблемы с расхождением между интеллектуальным и эмоциональным развитием детей, которое влияет также на их социальные отношения.

Очень часто одаренным детям что-то не удается, поскольку мысль работает быстрее, чем их моторика. Этим детям необходимо интегрировать в факультативные группы, где они много работают руками. Однако мотивировать их к этому нелегко, поскольку они хотят только одного: знания! Большинство начинают жаловаться, что курс кажется им слишком скучным. Скука возникает не оттого, что учебный материал недостаточно интересен. Часто это реакция ребенка на недостаток внимания, который он испытывает в детском саду, в школе и на факультативах, поскольку он уже больше не находится в центре внимания, как дома.

Проблемы со школьными заданиями возникают в более раннем возрасте, но у 8–12-летних они особенно выражены. Задания воспринимаются как напрасная трата времени (за это время можно изучить что-нибудь новое). С учителями часто возникают дискуссии, почему они обучают так или иначе, тому или иному, и то, что ребенку неинтересно, тому, по его мнению, не следует обучать. Часто одаренные дети очень доминантны в классе и хотят всегда быть правыми. Требуя одинаковых прав с родителями, в

то же время не хотят брать на себя обязанности. Они не признают никакого авторитета и никаких ограничений, а по отношению к своим братьям и друзьям бывают очень агрессивными, особенно словесно. Часто родители рассказывают об одаренных «недоотягивающих» детях. Они держатся в стороне, закрыты, у них нет друзей, они ничем не интересуются, рассеянны и забывчивы. Когда они что-то делают, то при малейшем сопротивлении тут же все прекращают. Есть также «недоотягивающие», которые сознательно подавляют свой потенциал, чтобы не отличаться от друзей. Если друзья получают плохие оценки, то эти дети делают все, чтобы не оказаться лучше сверстников. Им это нужно, чтобы добиться социального признания, а также для того, чтобы избежать одиночества. У девочек такое поведение проявляется чаще, чем у мальчиков, поскольку их приоритеты направлены на межличностные отношения.

Многие родители отмечают «изолированность» одаренного ребенка, что ему больше нравится быть одному, чем со сверстниками. Это – интровертные одаренные дети, которым необходимо обо всем размышлять. Им нравится одиночество; оно нужно им, чтобы размышлять о вещах, которые их интересуют, экспериментировать с ними. На вопрос: «Нет ли у них потребности общаться с друзьями?», они отвечают, что у них есть друзья в школе и что они могут это сделать, если захотят. Родители не понимают их стремления к одиночеству, и все время посылают их к друзьям или хотят им «повесить друзей на шею».

Нередко родители сообщают, что одаренные дети угрожают совершить самоубийство. Они тонко чувствуют, что родители, особенно матери, этого боятся и становятся уступчивыми. Дети часто интересуются смертью и задают об этом много вопросов. Я за то, чтобы ясно и открыто говорить об этом, а не рассказывать ребенку красивые истории. Маленькая девочка, родители которой говорили ей, что ее любимая умершая бабушка находится в раю на небесах, сказала мне: «Я теперь всегда должна слушаться и не делать ничего запрещенного, потому что бабушка сверху все видит и будет на меня сердиться». Если ребенок говорит о самоубийстве, надо относиться к этому спокойно и сделать так, чтобы ребенок продумал до конца, что, собственно, означает смерть, что она необратима, и он может все потерять, если умрет, и т.д. Однако в разговорах о том, почему они хотят совершить самоубийство, ни в коем случае нельзя недооценивать чув-

ства ребенка. Есть дети, которые жалуются на свое одиночество, на отсутствие друзей. В разговорах мы слышим, что они хотят иметь только «совершенного друга», который думает так же, как они, и имеет схожие интересы. Но и среди таких же одаренных эти дети не находят друзей, потому что душевно они еще недостаточно зрелы, не могут внимательно прислушиваться к другим, видеть и понимать других. Многие родители имеют как раз те свойства, наличие которых в их детях и беспокоит. Любящая порядок мать жалуется на перфекционизм своего ребенка, неуверенный, отец, соблюдающий все правила, – на конформистское поведение своего сына; неуверенная мать – на застенчивость и неуверенность своей маленькой дочери; очень замкнутый отец жалуется на своего замкнутого необщительного сына. Родители должны знать, что они являются первыми и самыми важными учителями своих детей. Они учат не только знанию, но и «переживанию». Родители своей жизнью подают ребенку пример, который он сначала имитирует, а затем через идентификацию усваивает и интегрирует. Многие родители полагают, что в воспитании важно играть с детьми так же, как они, быть для них только «друзьями». Поэтому детям часто недостает образцов для идентификации, с которых они могли бы брать пример, которые являются не их друзьями, а родителями, живущими своей жизнью. Как сказал мне один 22-летний мужчина: «Мои родители хотят быть моими друзьями. Друзей у меня много, а родителей нет».

Подводя итог, сформулируем рекомендации, которых должны придерживаться родители, организуя воспитание одаренного ребенка:

1. Проанализируйте, насколько ваша система отношений с ребенком способствует реализации его способностей.
2. Проявляйте заинтересованность в проблемах ребенка. Терпеливо отвечайте на его бесчисленные вопросы или постарайтесь найти источник информации, если не можете сами ответить на вопрос.
3. Уважайте индивидуальность ребенка, не навязывайте ему свои увлечения и интересы.
4. Избегайте длинных монологов, – они скучны для ребенка.
5. Создайте ребенку возможность коллекционирования в соответствии с его интересами.

6. Демонстрируйте ребенку его значимость в решении семейных проблем, включайте его в обсуждение различных бытовых ситуаций; будьте готовы к тому, что решения, предлагаемые ребенком, могут быть лучше ваших.

7. В случаях яркого проявления эгоцентризма и завышенной самооценки у ребенка ставьте перед ним такие задачи, решение которых потребует от одаренного ребенка интеллектуальных и физических усилий.

8. Не сравнивайте успехи одаренного ребенка с успехами других детей. Определите одаренному ребенку ту часть домашних обязанностей, за выполнение которых ответственен только он.

9. Создавайте условия для расширения общения одаренного ребенка со сверстниками; формируйте у него познавательный интерес в отношении чувств и мыслей других людей.

10. Научите одаренного ребенка трансформировать свои желания в цели, анализировать средства достижения целей и выбирать оптимальные.

11. Научите одаренного ребенка структурировать свое время, чередуя увлечения и выполнение учебных нагрузок.

12. Если вы что-то требуете от ребенка, старайтесь обосновать свои требования.

13. Обсуждайте с ребенком прочитанные книги и просмотренные телевизионные передачи.

14. Постарайтесь увлечь ребенка коммуникативными и подвижными играми, не допуская перегрузок у компьютера и телевизора.

15. Разделяете свои реакции на учебные успехи ребенка и его достижения в сфере его увлечений.

Заключение

Таким образом, проблема одаренности в настоящее время продолжает оставаться актуальной. Это, на наш взгляд, связано с потребностью общества в неординарной, нестандартно мыслящей, творческой личности.

Поэтому одну из приоритетных задач совершенствования системы образования составляет раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей. Сохранение и развитие одаренности происходит в условиях начальной школы, что напрямую связано с тем, насколько согласованы действия родителей и педагога между собой, так как именно в условиях начальной школы для ребенка наиболее значимыми являются семья и школа.

Кроме того, специфика работы с одаренными детьми должна отражать принципы построения межличностных и учебных отношений в системе «ребенок – взрослый».

Школа должна развивать и сохранять в одаренных детях любознательность как познавательную потребность, которая включает в себя сверхчувствительность к проблемам, склонность к решению задач дивергентного типа, оригинальность, критичность и гибкость мышления, легкость генерирования идей, способность к прогнозированию, легкость ассоциирования и способность к оценке.

В родительском воспитании одаренных детей ребенку необходимо давать понять, что его любят, понимают и принимают таким, какой он есть, разделяют с ребенком все школьные проблемы и уже в самом раннем возрасте давать ребенку почувствовать ответственность за свои дела и поступки.

Подводя итог, можно сказать, что сопровождение детской одаренности – это сложная деятельность, которая включает в себя качественную профессиональную подготовку, высокий интеллектуальный, творческий и созидательный потенциал, а так же высокий уровень эмпатии и развитую толерантность педагога. Родители одаренных детей, в свою очередь, должны таким образом организовывать воспитание, чтобы вся система отношений с ребенком способствовала реализации его способностей.

Библиографический список

1. Алашеев С. Ю. Межличностные отношения в школе // Социологический журнал. – 1998. – № 3-4. – С.230-235.
2. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся. – М: Медицина, 1988.
3. Барулин В. В. Одаренность: проблемы и исследования // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 6. – С. 83-92.
4. Басин Е. Я. Двуликий Янус: О природе творческой личности. – М.: Магистр, 1996.
5. Белкина В. Н. Диалог ребенка со сверстниками: общие проблемы детского сада и начальной школы // Начальная школа. – 2003. – № 7. – С. 9-17.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
7. Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – №4. – С. 73-78.
8. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб: Изд-во «Питер», 2000
9. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем.яз. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002.
10. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей// Журнал прикладной психологии. – 2002. – №1. – С. 32-37.
11. Леви В. Л. Нестандартный ребенок. – М.: Леви – Центр, 1996.
12. Лейтес Н. Бывают выдающиеся дети... // Семья и школа. – №3. – 1990.
13. Макаров В. Н., Старшинов Б. Л. Одаренный ученик – социальная личность или эгоист? // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 3. – С. 90-94.
14. Матвеева Л. А. Одаренный ребенок в кругу сверстников и взрослых // Начальная школа. – 2003. – №6. – С. 19-21.
15. Одаренные дети. Пер. с англ./ Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 383 с.
16. Потанина А. Л., Соболева А. И. О межличностных отношениях в детском коллективе // Начальная школа. – 2002. – № 9. – С. 80-82.

17. Психология одаренности: от теории к практике/ Адашкина А. А., Битянова М. Р., Дружинин В. Н. и др./ под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии, 2000.
18. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001.
19. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет: Психологические игры, упражнения, сказки. – М.: Генезис, 2003.
20. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзия и реальность. – М: Просвещение, 1996.

Методическое издание

Карамаева Любовь Александровна, кандидат психологических наук

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Подписано в печать 31.03.2011 г. Формат 60х90/16
Тираж 300 экз. Печать оперативная.
Гарнитура Arial Narrow. Усл. печ. л. 5,8
Заказ № 114

Отпечатано в типографии ГОУ ДПО РСПЦ
443034 г. Самара, ул. Metallстов, д. 61-а