

УДК 37.013:159.922.76–056.45

Идрисова Р.Н.

**РАЗВИТИЕ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

Ключевые слова: детская одаренность; развитие; обучение; младший школьный возраст; гуманные педагогические отношения; личностно ориентированный подход.

Рост интереса к исследованию феномена детской одаренности обусловлен, с одной стороны, социальным заказом общества на разработку этой проблематики, с другой стороны, логикой развития психолого-педагогической науки, накопившей достаточный потенциал в этой области. Психолого-педагогические исследования последних десятилетий убедительно доказали необходимость создания условий для развития одаренных учащихся.

Среди работ этого направления рассматриваются вопросы природы, структуры, типов одаренности, исследуются особенности развития одаренных детей, уделяется внимание диагностике одаренности, проблемам обучения и воспитания умственно одаренных школьников, рассматриваются технологии обучения одаренных детей.

Вместе с тем анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы выявил ряд проблем, одной из которых является поиск условий, механизмов и средств создания такой развивающей среды в школе, которая способствовала бы реализации заложенных в одаренном ребенке возможностей. Большая часть исследователей сходится во мнении, что при отсутствии благоприятных условий, способствующих развитию детской одаренности, у большинства детей к 11–12 годам выдающиеся способности затухают и в более позднем возрасте никакие занятия и усилия не приводят к их «реанимации».

Большинство образовательных учреждений, ставящих задачу развития способностей и одаренности, предназначены для детей среднего и старшего возраста, т.е. для тех, кто сохранил одаренность, несмотря на неблагоприятные условия для ее развития в начальной школе. Признание ценности развития индивидуальности,

одаренности ставит проблему обеспечения условий для развития и реализации потенциала младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Для школ нового типа, открывшихся в России с 90-х гг. XX в., выявление способностей учащихся, создание условий для одаренных и талантливых детей стало стратегической инновационной линией развития образовательного учреждения. К этому периоду в российской науке оформились четыре доминирующих тенденции в исследовании одаренности. Первая связана с идеями Д.Б. Богоявленской [2]. Она отрицает отношения творчества с общими интеллектуальными способностями и исследует творчество как понятие простой стимульно-относительной парадигмы. Д.Б. Богоявленская утверждает, что интеллектуальная активность находится под влиянием как познавательного, так и личностного фактора, а также требований ситуации. Разработанный подход к изучению интеллектуальной активности, названный ею творческим полем, позволил выделить познавательное, личностное и ситуативное влияние на творчество.

Второе направление связано с развитием и модификацией тестов, созданных на Западе для выявления одаренности. Его представляют В.Н. Дружинин и В.Д. Шадриков.

Третья тенденция связана с исследованиями М.А. Холодной, которая определяет концептуально одаренность как мудрость, уравнивая ее с интеллектуальной зрелостью [9]. Понимая под интеллектуальной одаренностью состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), обеспечивающих возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием новых идей и использо-

ванием нестандартных подходов в разработке проблем, собственного поиска решения в той или иной предметной деятельности, М.А. Холодная выделила шесть уровней интеллектуального поведения детей: высокий уровень развития «общего интеллекта», высокий уровень академической успешности в виде показателей учебных достижений, высокий уровень развития дивергентных способностей, высокий уровень выполнения конкретных видов деятельности, экстраординарные интеллектуальные достижения, высокий уровень интеллектуальных возможностей, проявляющихся в умении «жить». В соответствии с типом интеллектуального поведения дети поделены на «сообразительных», «блестящих», «креативов», «компетентных» и «мудрых» [там же]. М.А. Холодная делает вывод о необходимости интеллектуального воспитания, направленного прежде всего на обогащение индивидуального ментального опыта ребенка, и предлагает критерии интеллектуального развития личности, на основе которых определились базовые интеллектуальные качества: компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума.

Четвертый подход развит научной школой Б.А. Вяткина и Н.С. Хрустальной. Научные исследования направлены на понимание того, как креативные способности и одаренность меняют индивидуальную структуру личности.

В отечественной педагогической практике наиболее популярной и распространенной является стратегия профильной дифференциации в обучении одаренных детей (специализированные школы). В настоящее время российское образование имеет и применяет много особых учебных программ, конкурирующих между собой. Стало уделяться больше внимания

подготовке учителей к работе с особо восприимчивыми к учению и творческими детьми. При этом педагог не только должен овладеть необычными учебными программами, но и суметь найти особый подход к развитию одаренности, способностей, задатков своих учеников, распознать индивидуальность каждого.

Рабочая концепция одаренности, ориентированная на широкий круг педагогов, отразила результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, опыт практической работы с одаренными детьми.

Авторами Рабочей концепции одаренности в соответствии с определением основных направлений деятельности была предложена классификация форм обучения, которые в различных сочетаниях дают варианты разных подходов к развитию детской одаренности. Наиболее перспективным в деятельности общеобразовательных учреждений по развитию детской одаренности обозначается смещение работы по степени одаренности: от потенциальной к актуальной. Главный аргумент в таком подходе – коэффициент соотношения данных групп детей: с актуальной одаренностью детей значительно меньше, чем с потенциальной, которая может проявиться при благоприятных условиях.

Младший школьный возраст – это новая социальная ситуация развития ребенка, особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для данного возрастного этапа. Они обуславливают и динамику развития на протяжении всего периода, и новые качественные образования, возникающие к его концу.

Отмечаемый многими исследователями факт утраты ярких способностей к

моменту взросления ученые связывают и с особенностями личностного развития. Важно не упустить тот момент, когда педагогические воздействия на индивида будет наиболее благоприятным. Чтобы вычленили необходимые условия развития одаренного ребенка младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы, рассмотрим его возрастные особенности.

На каждом этапе онтогенетического развития человек приобретает ряд личностных качеств и свойств, которые в дальнейшем являются фундаментом для возникновения новых образований личности. Младший школьный возраст играет особую роль в личностном становлении. Начало систематического обучения обуславливает серию изменений в развитии индивида. Эти изменения во многом связаны с тем, что ведущей для детей становится учебная деятельность.

С поступлением в школу для младшего школьника усиливается значение окружающих его взрослых. Центральной фигурой для ученика зачастую становится учитель. Как носитель знаний, определенных норм и правил, учитель в глазах ребенка является одним из самых значимых, референтных лиц. И если у дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то в школе возникает новая структура. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется в «ребенок – учитель» и «ребенок – родители», причем отношение «ребенок – учитель» начинает определять отношения школьника и к родителям, и к детям (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович). По словам Л.Ф. Обухова, «впервые отношение “ребенок – учитель” становится отношением “ребенок – общество”. В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду

взрослый выступает как индивидуальность; а в школе действует принцип “все равны перед законом”. В учителе воплощены все требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки» [5, с. 261]. Именно от личности учителя, от его деятельности зависит психическое развитие ребенка, его адаптация к школе, возможность раскрытия индивидуальных личностных качеств ученика, его способностей. Дети в этом возрасте крайне чувствительны к оценкам взрослых, самооценка ребенка нередко бывает отражением мнения взрослых о ребенке.

Дети младшего школьного возраста начинают более осознанно контролировать свои поступки и поведение. Возникает разветвленная система мотивов деятельности. Ребенок сознательно формулирует для себя цель какого-либо занятия, мотивируя его при этом. Дети могут намеренно, целенаправленно управлять своим поведением, руководствуясь при этом не только сиюминутными желаниями, но и намерениями, долгосрочной перспективой.

В качестве специфического мотива мышления выступает познавательный интерес, который представляет собой эмоциональное выражение познавательной потребности. По А.Н. Леонтьеву, действие, отмеченное знаком нашей заинтересованности, имеет определенный личностный смысл, который наряду с мотивами и эмоциями выполняет побудительную функцию и выступает в качестве механизма регуляции деятельности [4].

В связи с тем, что ребенок включается в активные социальные отношения и становится субъектом деятельности, происходит формирование мотивации достижения успеха. Многие специалисты приняли точку зрения, согласно

которой ключевой характеристикой одаренной личности следует считать не выдающиеся способности, а ее мотивацию (жизненные цели), именно она рассматривается как решающий фактор реализации творческого потенциала. Отечественные исследователи Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская пишут по этому поводу: «Такая стратегическая переориентация позволила существенно повысить эффективность обучения, так как люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностно значимую задачу, оказываются в конечном счете более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные» [3, с. 120]. Логично было бы предположить, что одаренные, оказавшись в условиях подобного совпадения, могут добиться не просто значительных, а выдающихся результатов.

Когда взрослые люди, являющиеся для младшего школьника авторитетом, поощряют его достижения и успехи, не делая упор на его неудачах и промахах, происходит становление мотива достижения успеха. Если же взрослые проявляют недовольство, наказывают ребенка за неблагоприятное выполнение деятельности, возникает мотив избегания неудач. В связи с этим представляется важным как можно более полно использовать формирующийся мотив достижения успеха, так как это в дальнейшем приводит к развитию разнообразных способностей индивида.

В становлении личности одаренного ребенка существенную роль играет самооценка. Функция самооценки является регулирующей. Самооценка дает человеку возможность активного выбора в различных ситуациях, определяет уровень его устремлений и ценностей. Оценка собственной деятельности влияет на эффективность труда,

тем самым способствуя дальнейшему личностному росту человека.

Самооценка включает в себя мотивационный аспект ввиду того, что позволяет человеку ощутить меру своего движения вперед, сравнить результаты своей работы, видеть свои улучшения, успехи. Самооценка либо побуждает к действиям, либо блокирует их у человека. Она выполняет функцию определенной психологической защиты: охраняет от разрушающих личность негативных оценок, несовместимых с самоуважением личности.

Самооценка является фактором, стимулирующим деятельность. От самооценки зависит успешность или неуспешность деятельности. Известно, что способности, как и личность, формируются и развиваются в деятельности. Человек сопоставляет, анализирует: соответствуют ли его способности конечной цели. Это во многом определяется самооценкой, тем, насколько она обоснованна, точна, устойчива.

Развитие оценочной функции самого себя у человека определяется следующими факторами: 1) общением с окружающими; 2) собственной деятельностью. «Уверенность в себе, наряду с ощущением собственной значимости, рождает убежденность в своей правоте и смелость в выражении убеждений. Эта установка и соответствующие ожидания обеспечивают детям не только более независимый статус в социальных отношениях, но и немалый творческий потенциал, способность к энергичным и социальным действиям», – подчеркивает Р. Бернс [1, с. 126].

Процесс обучения для детей становится процессом постоянного сравнения себя с другими, оценивания себя. Важной задачей на данном этапе является развитие у ребенка дифференцированных, глубоких и точных

знаний о себе, умения использовать разнообразные характеристики при оценке себя, адекватно отзываться на оценку личностных качеств.

Психологи особенно подчеркивают факт влияния мнения окружающих на процесс становления самооценки ребенка. Обычно учителя оценивают ребенка по результатам, достигнутым в учебной деятельности. Самооценка школьника педагогами учитывается редко. Хотя известно, что от представлений и знаний ребенка о своих возможностях, способностях зависит его уверенность в собственных силах, отношение к допущенным ошибкам. Самооценка и характер ее изменений существенно влияют на формирование детской одаренности. Ряд авторов считает, что одаренные дети нередко обладают заниженной самооценкой и социальной неуверенностью [6]. Самооценка одаренного ребенка имеет тенденцию к резким изменениям в ответ на малейшие неудачи. Постоянная критика и сравнение с более успешными сверстниками подавляют и губят потенциал личности,

Развитием ребенка, его способностей, интересов, привычек можно управлять; средством управления является специально организуемая (учителями, родителями) деятельность детей, и в более широком плане – организация всего их образа жизни, их активного общения с другими людьми: старшими и сверстниками. В процессе развития одаренных учащихся в образовательной среде происходит актуализация скрытых возможностей ребенка. Исходя из этого, гуманистический смысл деятельности педагога заключается в создании условий для развития творческого и интеллектуального потенциала учащегося. Гуманизация учебного процесса предполагает переход цели обучения с совокупности

знаний, умений и навыков на свободное развитие личности. Знания, умения и навыки сохраняют свое исключительно важное значение, но уже не как цель, а как средство достижения цели. Гуманизация образования выдвигает личность в центр образовательной системы, ориентируя последнюю на общечеловеческие ценности. Гуманизация учебно-воспитательного процесса создает условия, необходимые для творческого индивидуального развития личности учащегося; она предполагает уважение личности ребенка, доверие к нему, понимание его интересов, учет его социальных, возрастных, психологических особенностей.

Очевидно, что личностная ориентация учебной деятельности является необходимым условием развития одаренных детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы.

В процессе развивающего личностно ориентированного образования, которое направлено на становление и развитие личности в целом, в единстве всех ее сторон, усвоение знаний, приобретение умений и навыков из цели образования превращается в средство развития способностей. Субъект-объектное взаимодействие заменяется субъект-субъектными отношениями; на первый план выходит самооценочность учащегося как субъекта своего развития. «Человек для общества» как бы уступает место «человеку для себя», и усилия педагогов направляются на развитие прежде всего тех способностей, которые требуются самому человеку для успешного продвижения к целям, которые он поставил себе сам (Р.М. Грановская). На первый план выдвигается учение (индивидуальная деятельность учащегося), а обучение (деятельность учителя) становится фактором его педагогической поддержки.

Гуманно-личностный подход, по мнению Г.К. Селевко, «обращает школу к личности ребенка, к его внутреннему миру, где таятся еще не развитые способности и возможности... Цель школы – разбудить, вызвать к жизни эти внутренние силы и возможности, использовать их для более полного и свободного развития личности» [8, с. 41].

Именно в рамках личностно ориентированного гуманного подхода к обучению младших школьников осуществляется:

- признание самооценочности, самобытности ребенка;
- создание положительного эмоционального фона, сохранения здоровья, комфортности и радостного бытия, снятие адаптационных трудностей при переходе из одной ступени образования в другую;
- предоставление возможности попробовать себя в различных сферах, видах деятельности и право выбора этой деятельности.

Личностно ориентированный подход, опирающийся на субъектную позицию учащегося, способствует развитию функций, которые делают человека личностью (высокий уровень мотивации познавательной деятельности, построение личностной картины мира и обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира, рефлексия и самореализация, проблемность и критичность мышления).

Рассматривая построение содержания личностно ориентированного образования, И.С. Якиманская вводит понятие образовательной программы как альтернативу традиционной учебной программе, целью которой является формирование образованности на основе обученности [10]. Именно образовательная программа позволяет рассматривать изложение системы знаний не как самоцель, а как средство

развития личности. Другими словами, учебная и образовательная программа могут иметь одно и то же предметное содержание, но различные цели этих программ приводят к различным принципам их построения, к различным результатам. Если в учебной программе целью является овладение ЗУНами, то в образовательной программе основной акцент делается на становлении личности как индивидуальности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Образовательная программа в рамках гуманного личностно ориентированного образования является строго индивидуализированной, приспособленной к познавательным возможностям каждого отдельного ученика, динамике его развития в процессе обучения.

Для того чтобы в образовательной программе действительно реализовывалась индивидуальная избирательность школьника к содержанию, виду и форме учебного материала, а также к характеру познавательной мотивации, необходимо обеспечить различные формы представления содержания образования (словесная, графическая, знаково-символическая, смешанная) и обеспечить ученику возможность выбора той формы учебного материала, с которой ему легче работать, а также возможность применять разнообразные способы учебной работы.

Организация обучения и воспитания в условиях личностно ориентированной модели предъявляет высокие требования к квалификации учителя. Для работы с одаренными детьми нужен учитель, обладающий широкой общей и профессиональной культурой, он должен уметь:

- тонко чувствовать проблемность ситуаций, с которыми сталкиваются

ученики, и уметь ставить перед классом реальные учебные задачи в доступной их возрасту форме;

- выполнять функцию координатора и партнера; в ходе учебной деятельности помогать отдельным учащимся, избегая директивных методов;
- стараться увлечь учеников проблемой и процессом ее глубокого исследования, стимулировать творческое мышление;
- проявлять терпимость к ошибкам учеников, предлагать свою помощь, только когда ребенок попадает в тупик и его самостоятельные попытки найти решение безуспешны;
- предоставлять возможность для обмена мнениями и обсуждения в классе.

Таким образом, развитие одаренности младших школьников в общеобразовательной школе может быть осуществлено путем реализации следующих педагогических условий:

1. Гуманизация и демократизация педагогических отношений, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам, право ребенка на свободный выбор, на собственную точку зрения.

2. Формирование положительной Я-концепции личности ребенка. Эта идея является необходимой для развития одаренности младших школьников, так как содержит в себе следующие требования: видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать ее, понимать, принимать, создавать ситуации успеха, одобрения, поддержки, помогать детям реализовывать себя в положительной деятельности, выявлять причины детского незнания и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба достоинству.

3. Личностно ориентированный подход, предполагающий понимание

личности ребенка как субъекта, а не объекта в педагогическом процессе; реализация такого понимания в виде партнерской модели взаимодействия педагога с учениками.

4. Трактовка индивидуального подхода, суть которого заключается в отказе от ориентировки на среднего ученика, учет возможностей ребенка, его потенциальных способностей, которые нужно развивать и обогащать.

5. Психолого-педагогическая диагностика детской одаренности, что выступает как обязательное условие для конструирования индивидуальных программ развития и его коррекции.

6. Расширение функции учителя в конструировании содержания образования, в его личностно развивающей ориентации. Выбор учителем приоритетной цели образования одаренного школьника на основе познания его индивидуально-личностного потенциала, социальной ситуации развития и собственных возможностей.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс; под общ. ред. В.Я. Пилиповского. М., 1986.
2. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. Ростов н/Д, 1983.
3. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. СПб., 1994.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. М., 1981.
5. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М., 1995.
6. Одаренные дети: теория и практика: материалы Российской конф. (Москва, 28–30 марта 2001 г.) / общ. ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО: МГППИ, 2001.
7. Рабочая концепция одаренности / науч. ред. В.Д. Шадриков. М., 1998.
8. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. М., 1998.
9. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 121–128.
10. Якиманская, И.С. Принципы построения образовательных программ / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 42–47.