

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в детском саду: Преемственность между ФГОС ДО и ФГОС НО

Не стоит говорить об одаренности как о стабильной характеристике ребенка. Одаренные дети ярко выделяются своими способностями и достижениями, привлекая этим к себе внимание взрослых, которые связывают с их детской успешностью надежды на успешность и во взрослой жизни. Но какие бы замечательные достижения по сравнению со сверстниками (а, порой, и более старшими детьми) не были бы у ребенка, они могут зависеть от очень многих причин (индивидуального темпа развития, условий жизни ребенка и т.п.) и не являются гарантией будущей реализации ребенка как одаренного взрослого. И не стоит забывать, что далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок. Поэтому корректнее говорить о признаках одаренности, которые могут отражать зарождение тех свойств личности, которые характерны для одаренного человека в любом возрасте.

Признаки одаренности – это те особенности, которые проявляются в реальной деятельности и поведении ребенка. Однако вопрос об определении детской одаренности по совокупности признаков в настоящее время крайне спорный. Тут можно говорить скорее о своего рода симптоме (так, например, в медицинской практике причиной кашля может быть и аллергия, и астма, и грипп).

Вопрос – на каких же основаниях можно считать ребенка одаренным – далеко не такой простой, каким кажется.

Я разберу только те признаки детской одаренности, которые приводятся во всей без исключения научной и популярной литературе по этой теме и напрямую связаны с развитием творческого потенциала ребенка. Важно, что почти каждый автор трактует их по-своему, что обуславливает противоречивость тех рекомендаций по развитию, которые приводятся в литературе для педагогов и родителей.

Чаще всего можно встретить рекомендации связанные с развитием у детей *креативности* (нестандартного, «творческого» мышления). Считается, что именно креативная способность отвечает за уровень творческого

потенциала человека. Обычно креативную способность раскрывают через такие проявления, как умение видеть необычное в обыденном, давать много решений проблемы вместо одного или обращаться к необычному способу. Действительно – новизна, оригинальность характеризуют подлинное творчество. Но в детстве оригинальность действий ребенка или его высказываний возникает и тогда, когда он пробует совершить то, что еще не умеет. Такой процесс называют *детским экспериментированием*. С помощью такого экспериментирования ребенок удовлетворяет свое любопытство, открывая для себя ненаблюдаемые свойства окружающего предметного мира. Вместе с тем он пробует сделать что-то самостоятельно, подражая взрослым.

Всем знакома ситуация: малыш впервые берет в руки ложку, стучит ей по столу или тарелке, радуясь новым звукам. Только потом, при помощи взрослого, ребенок постепенно осваивает тот способ, который отражает функциональное назначение ложки, – возможность ей зачерпнуть.

Там, где есть уверенность в том, что отход от правил приведет к неуспешности ребенка, мы жестко требуем послушания и действия по образцу. Когда ребенок использует неспецифические операции в формировании навыков самообслуживания или письма, ни у кого и мысли не возникнет, что это проявление творчества. Но как только мы попадаем в ту область, где у взрослых понятия «правильного» не сходятся (обычно в интеллектуальной, речевой или художественно-эстетической деятельности), именно такой вид экспериментирования принимают за проявление оригинальности, т.е. творчества.

Стимулируя оригинальность в деятельности ребенка, можно спровоцировать серьезные проблемы всего обучаемости. Малыш, чувствуя восхищение взрослых, специально начинает нарушать *культурный способ* деятельности, что сильно затрудняет овладение им. Постепенно такое поведение входит в привычку: ребенок боится, что если научиться делать нечто правильно, то взрослые перестанут его замечать и любить. В

результате он теряет способность действовать по образцу. Это один из механизмов задержки умственного, а значит, и общего психического развития, что отчетливо проявится при переходе ребенка к школьному обучению.

Есть и другой вид экспериментирования, который начинается там, где ребенок уже овладел культурным способом. Некоторые ученые называют его *инверсионным действием*, т.е. «переворачиванием» обычного, нормального порядка чего-либо. Ребенок начинает пробовать новые способы в уже освоенной им деятельности, в чем заключается преобразующая функция такого действия. По собственной инициативе он продолжает исследование, казалось бы, познанного и, как результат, порождает новое знание о нем. Это первый шаг на пути формирования творческой личности.

Тем временем инверсионное поведение часто вызывает негативную оценку у взрослых, трактуется как непослушание или невоспитанность, что идет вразрез с ожиданиями самого ребенка. Поэтому, если вы знаете, что ваш ребенок умеет делать нечто «хорошо», но делает «по-своему», важно выяснить, зачем он так делает, чем ему такой способ нравится, обсудить его сильные и слабые стороны. Важно, чтобы разговор носил заинтересованный и безоценочный характер: излишнее восхищение будет стимулировать ребенка нарушать правила по любому поводу; недовольство же – блокировать развитие поискового поведения и познавательной инициативы, без которых невозможно творчество.

Оценивая способность ребенка делать нечто «креативно», нужно помнить, что на начальном этапе эксперимент является подступом к умению, а на позднем – дальнейшим развитием этого умения. На первом – способом вхождения ребенка в мир и адаптации к нему, на втором – способностью этот мир преобразовывать. Это правило действует в любом возрасте и в любой деятельности.

Но экспериментирование невозможно без *познавательной мотивации*.

К признакам, отражающим развитие *последней*, относятся ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность определенными сторонами предметной действительности, повышенная любознательность, познавательная инициатива, высокая самокритичность, стремление к совершенству и др. Отметим, что у ребенка эти качества только зарождаются, а значит, могут проявляться не сразу и не одновременно.

Любознательность присуща всем детям – многие психологи согласны с тем, что это врожденная потребность. Но она претерпевает существенные изменения в ходе возрастного развития.

Потребность в новых впечатлениях – *любопытство* – характерно для младенчества и раннего возраста. Ребенок интересуется окружающими предметами и активно взаимодействует с ними, живо реагирует на новизну. Но затем, тогда как у одних детей удовольствие от новых игр и занятий продолжается долго, у других деятельность вызывает интерес, только пока она нова и сложна. Овладение деятельностью делает ее монотонной, интерес пропадает, ребенка уже ничто не стимулирует. Пришвин тонко отмечал, что «в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность».(подробней: Богоявленская/Богоявленская)

К младшему дошкольному возрасту начинает складываться детская *любознательность*. Именно она лежит в основе экспериментирования, исследовательского поведения. У малыша развивается способность к рассуждению: он задает вопросы об устройстве вещей, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей.

О любознательности и познавательной инициативе мы можем судить по тем вопросам, что задает ребенок. Хотя иногда они задаются только потому, что это, например, нравится маме или так делает старший брат, или чтобы просто привлечь к себе внимание. Не столько количество вопросов, и

даже не их содержательная глубина, сколько умение слушать ответ взрослого и желание применять полученное знание в игре или учебе будут свидетельствовать о подлинной познавательной потребности как признаке становящейся одаренности.

Очень часто ребенок с увлечением и даже успешно занимается определенной деятельностью дома, но теряет свой энтузиазм, когда это деятельность специально организуется (например, в кружках). Значит, судить об одаренности ребенка следует, в первую очередь, по инициированным им самим формам деятельности.

Наряду с действительным интересом к одному или нескольким видам деятельности, дети часто демонстрируют интерес «ко всему подряд». В этом случае можно говорить как о том, что у ребенка еще не выработалось отрицательное отношение к предложенной ему деятельности и он «открыт», так и о том, что у него отсутствует собственный интерес к чему-либо. Если при этом ребенок послушен и пассивен, то интерес может так и не сформироваться.

В середине 90-х я работала психологом в одной из московских школ. На консультацию по вопросу приема в школу мама привела маленького, хрупкого мальчика в строгом «взрослом» костюме. Ему только исполнилось 6 лет, но мама просила рассмотреть вопрос о зачислении Гриши сразу во второй класс. «Он уже учился в школе, но мы оттуда ушли. Нам не подошел контингент детей и общая атмосфера в классе». Выяснилось, что ребенок с 4 лет самостоятельно ездит на автобусе во Дворец детского творчества на Воробьевых горах, где посещает 11 кружков, а в 5 лет успешно сдал вступительное тестирование (тогда тестирование при приеме в школу было разрешено) в одну из очень престижных школ. Мама принесла в школу необходимые документы, и только тогда обнаружилось, что Грише только 5 лет. Тогда ей посоветовали привести ребенка через год. Мама была непреклонна – и ребенка зачислили в 1 класс по результатам собеседования. В той школе Гриша проучился менее полугода.

Мальчик оказался действительно очень способным, но по всем остальным показателям он был обычный шестилетний малыш. Когда я попросила Гришу перечислить кружки, которые он посещает и немного рассказать, чем он там занимается, мальчик не смог этого сделать. Он несколько раз пытался, загибая пальцы, перечислить названия кружков, но каждый раз сбивался и начинал заново. Понимая тщетность его попыток, я попросила его рассказать о кружке, который он каждый раз называл первым. Это был кружок моделирования или конструирования. «Мы там что-то из кусочков собираем», - удовлетворил Гриша мой интерес.

- А что вы собираете?*
- Не знаю.*
- А тебе там нравится?*
- Очень!*

Гриша пошел второй раз в школу со своим возрастом в 1 класс. Все ожидали, что это будет лучший ученик, однако действительность оказалась иной. Гриша брался за все дела сразу, но ничего не доводил до конца, не мог самостоятельно выполнить задание учителя. При этом он поучал одноклассников, как надо делать. Через небольшое время Гриша стал в классе посмешищем. И только авторитет педагога начальной школы позволил ребенку не стать в классе изгоем. Гришина мама, считая, что ее сын – одаренный ребенок, долго была уверена в его успешности в любой деятельности, поэтому школьные проблемы первоначально игнорировала и предъявляла к ребенку завышенные требования. К шестому классу познавательная мотивация у ребенка так и не сформировалась, в учебе Гришу интересовали, в основном оценки. Учился мальчик с большим трудом и без интереса, дополнительные кружки посещать перестал. Его способности остались не востребованными.

Столь загруженный посещениями кружков и их резкой сменой ребенок физически не имел возможности увлечься чем-то по-настоящему глубоко.

Но не только *превышающая возможности ребенка нагрузка* может негативно сказываться на развитии познавательной мотивации.

Еще одним механизмом, искажающим ее развитие, является *акцент на достижениях ребенка*. Являясь отражением социально значимых ценностей общества в целом, мотивация достижения имеет свою оборотную сторону – избегание неудач. У ребенка формируется страх совершить ошибку, не преуспеть, и в результате он отказывается от любой новой деятельности, где успех не гарантирован. Он вынужден подавлять свою познавательную потребность, боится экспериментировать, проявлять инициативу. Подобное происходит, когда взрослыми оценивается результат деятельности ребенка, а не его реальные усилия по достижению этого результата. При этом «планка» достижений часто определяется взрослым без учета реальных возможностей ребенка в конкретной ситуации.

Самооценка ребенка, особенно дошкольника, прямо зависит от оценки взрослого. Если ребенок чувствует, что его достижения не соответствуют ожиданиям значимого взрослого, он всеми возможными способами старается преодолеть это несоответствие. Такие «типичные» для одаренных детей личностные проблемы, как заниженная самооценка, эмоциональная лабильность, перфекционизм, страх ошибки, отказ от новой деятельности или от новых способов, не дающих гарантий успеха, могут первопричиной иметь искаженную систему требований к ребенку или категоричную оценку результатов его деятельности. Нацеленность на результат, чрезмерные родительские амбиции, стремление детей соответствовать «*семейным мифам*» приводят к высокому уровню агрессивности и неадекватно низкой самооценке у детей. Попытка эксплуатации способностей и достижений ребенка негативно влияет на характер детско-родительских отношений, общую атмосферу в семье, заставляет ребенка любыми доступными средствами поддерживать свою репутацию. Это путь деформации мотивационного развития, возникновения личностных проблем, развития невротических реакций и, часто, асоциального поведения.

Большую опасность для развития личности ребенка представляют конкурсы и соревнования. Сейчас очень популярны конкурсы исследовательских работ, даже у дошкольников. Оценка качества исследований, конкурентная среда могут стать травмировать неокрепшую психику ребенка и утвердить в нем негативное отношение к исследовательской деятельности, которая считается одним из самых эффективных инструментов развития познавательной мотивации.

Познавательная мотивация развивается тогда, когда мы предоставляем ребенку условия для экспериментирования и обогащаем его жизненный опыт. Но стараясь «вложить» в него как можно больше знаний об окружающем в надежде, что это поспособствует его успешности в дальнейшем, мы упрощаем и обедняем тот сложный процесс, который зовется *развитием*. Одной эрудиции недостаточно. Умение анализировать, сравнивать, обобщать — умение мыслить. Вкус к непрерывному познанию мира. Желание привнести в него нечто новое, все это необходимо развивать и сохранять в ребенке. Развитие ребенка как одаренной личности, в конечном счете, разворачивается как диалог ребенка и взрослого о законах и красоте мира. «Не обрушивайте на ребенка лавину знаний, — писал В.А. Сухомлинский, — под лавиной знаний могут быть погребены пытливість и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал».

Возможно. Что теория относительности зародилась в тот момент, когда малыш увидел кольца на спиле дерева и спросил, что это? А взрослый ответил: Это кольца времени...

В чем были несомненно правы древние Греки, когда субъектом, т.е. сущностью одаренности они выделили диаду бога и человека

Поэтому субъект одаренности – не ребенок, а детско-взрослая общность. Поэтому одаренности нельзя научить. Ее можно только воспитать.