

Препятствия в развитии одаренных учеников в школьных условиях

И. Пуфаль-Струзик

По М. И. Штейну [25, с. 4], чтобы быть созидательной личностью, необходимо иметь четыре типа свободы: свобода для анализа и исследования, свобода для поиска и любознательности, свобода выражения и свобода быть самим собой.

Ребенок рождается одаренным, имеющим возможность всесторонне развиваться, обладающим высоким интеллектом и задатками к развитию всякого творчества, а также с общественным талантом. Остается только создать ему возможности для их развития [12].

Огромную роль в этом процессе играют ранний воспитательный опыт, обращение с ребенком как с индивидуальностью, уважительное отношение к его взглядам и чувствам, подготовка его к совершению самостоятельного жизненного выбора, к выработке собственного стиля поведения, а также ощущения глубокого смысла своего существования. Динамизм этого процесса в большой степени зависит от семейных условий, а также от других воспитательных сред, например школы [15, 18, 5]. Особенное значение качества стимулов (или тормозов) среды для развития одаренных и обладающих творческим потенциалом учеников вытекает из того, что они более чувствительны к влиянию среды [16].

Однако связь «учитель — ученик» в школьной практике нередко бывает неправильной, так как в образовании мы постоянно имеем дело с элементами устаревших методов обучения и воспитания. Учитель редко вызывает у учеников настолько большое доверие, чтобы они захотели ему раскрыть свои переживания и суждения. Для полного, действенного и созидательного диалога с учениками недостаточно, чтобы учитель имел хорошую дидактическую подготовку, необходима также психологическая и межличностная грамотность. Особенно это важно при контактах с учениками, поведение которых отклоняется от принятых в школе норм, от ожиданий учителя. К этой группе нередко принадлежат ученики, проявляющие творческую одаренность в мышлении и деятельности. Чтобы понять и принять их поведение, учителю необходимо знание черт, характерных для творческих личностей, доминирующих у них способов переживания, мышления и трудностей в приспособлении к кругу ровесников, склонности к собственному темпу работы на уроках, к индивидуальному стилю обучения и решения проблем.

О школе часто пишут как об институте консервативном, обучающем скорее исполнительности, чем творческому и новаторскому поведению, институте, ориентированном на среднего ученика и поэтому из многих талантливых и творческих учеников воспитывающем «средняков» [11]. Результаты некоторых исследований показывают, что в школьной науке наблюдается феномен снижения творчества учеников [5]. Неправильное отношение учителя к творческим ученикам (критика, наказание) порождает у них нежелание учиться и действует разрушающе на развитие их творческого потенциала. Как отмечают некоторые исследователи, (Hanny, Heller, 1991; Monks, 1991 Post, 1991), только сочетание высоких ин-

теллектуальных и творческих способностей с действенным стимулированием в рамках школы создает возможность для значительных достижений.

Дополнительным препятствием для свободного развития способностей детей школьного возраста являются трудности учителя, связанные с распознаванием потенциальных возможностей учеников [22]. Происходит это из-за отсутствия у учителя четкого критерия для определения способностей и таланта. Среди этих критериев на первом месте находится уровень школьных достижений ученика. Как же обманчив этот критерий! Ведь не все интеллектуально одаренные ученики хорошо учатся в школе, а тем более не все из них являются еще и творческими. Зато в школьной практике мы часто имеем дело с «эффектом Пигмалиона» [17]. Он заключается в модифицировании поведения учителя по отношению к ученику в зависимости от убежденности в его интеллектуальных и творческих возможностях. Результатом такого поведения является повышение уровня достижений ученика, в больших возможностях которого убежден учитель. Естественно, происходит также и обратное — снижение достижений ученика, соответственно низким ожиданиям по отношению к нему учителя.

Результаты многосторонне обусловленного худшего (по отношению к возможностям) функционирования в школе некоторых одаренных учеников могут принять форму «синдрома неадекватных школьных достижений» [21]. Речь идет о неиспользовании в полной мере потенциала способностей ученика из-за сложностей в его отношениях с учителем (это также относится к взаимодействию с родителями) или проявления таких свойств личности, которые затрудняют школьное функционирование (несмелость, отсутствие веры в себя, сниженная мотивация к науке). За этим следует нарастание трудностей в науке, в результате которых — апатия, разочарование, невротизация. Более плохое социальное функционирование способных детей в школьной группе было отмечено некоторыми учеными [13].

Есть сообщения об исследованиях, указывающих на то, что школа воспринимается многими детьми скучной и малоинтересной. Восприятие школы детьми было изучено американскими психологами в Северной Каролине [3]. Почти половина обследованных учеников требовала введения в школе более интересного дидактического материала, стратегии «кооперативного обучения» (совместного и конструктивного решения проблем) [23, 22], больше конкретной информации на тему ожиданий учителей по отношению к ученикам, введения «team teaching» (ученических коллективов, самостоятельно работающих в течение длительного времени над каким-либо проектом), а также специальных программ для одаренных. Излишний вербализм в школе, критикуемый учениками, следовало бы заменить представлением (моделированием) открытого решения проблем, чтобы ученики могли наблюдать обычно скрытый мыслительный процесс, а не только его конечный результат.

Следующим важным фактором, блокирующим развитие интеллектуального и творческого потенциала учеников в школе, является ограничение их автономии. При этом если дети вместе с учителем участвуют в разработке программ, касающихся совместного сотрудничества, то достигнутые ими позже результаты выше тех, которые имеют дети, не допущенные к дискуссии [27]. Жесткий контроль учителя, значительная авторитарность и директивность его поведения не способствуют творческому развитию учеников [5, 6]. Оказалось, что демократичные учителя (с развитыми интерперсональными умениями, легкие в контактах) достигали более творческого контакта с учениками [20]. Результаты излишнего контроля в работе учителя проанализировали и другие ученые [9]. Для исследования они отобрали жестко контролирующих учителей (123 женщины), у которых оценили потребность контроля за другими и их поведение в классе с точки зрения эмоционального тепла или холодности, проявляемых в контактах с учениками. На основе результатов факторного анализа был сделан вывод, что такие учителя ослабляли активность многих учеников (они реже изъявляли желание отвечать на уроках, реже задавали вопросы и дискутировали с учителем), снижали их инициативу, вызывали нетипичное для творческих людей поведе-

ние, например работу под руководством, а также в группе усиливали у учеников тенденцию уступать директивному управлению. Контакты учеников с властными учителями, требующими конформного поведения, часто бывают конфликтными.

Проявлением нарушений в отношениях учителя с учеником также может быть отсутствие симпатии учителя к творчески способным ученикам. Причины этого можно найти в характеристиках поведения творческих учеников, которые далеки от образа так называемого идеального ученика. Творческие ученики гораздо чаще бывают неконформными, смелыми в своих предложениях, идеях, в поведении и реже принадлежат к группе послушных учеников, уступающих авторитетам.

На очередную трудность обращает внимание Л. Бахтольд [1], утверждая, что в школе существует противоречие, поскольку, с одной стороны, здесь есть потребность в создании изобретательного ума, с другой же — неумение учителей поощрять одновременно с творчеством поведение учеников, которые его проявляют.

Из анализа биографии одаренных людей вытекает, что учителя не только не могли распознать их творческие способности в раннем школьном возрасте, но и без энтузиазма реагировали на сам факт, одаренности (например, поведение Эйнштейна часто принималось в школе за неподобающее) [7]. Есть немало исследований, показывающих, что множество учителей не подготовлено к правильному реагированию на проявление творческого мышления способных учеников. Они делают ученикам замечания типа: «перестань витать в облаках», «высказывайся только тогда, когда можешь сказать что-нибудь действительно важное», «ты, как что-нибудь скажешь, так...». Подавление высказываний учеников, воспринимаемых слишком дерзкими, легкомысленными, чересчур экспансивными, и непринятие учителями их новаторского подхода к многим заданиям, отсутствие поощрения за проявления находчивости, фантазии — такое поведение учителей все еще существует в школе [26, 10]. В одном из исследований [19] о подобной грустной рефлексии рассказывали писатели. К неприятным ретроспекциям они относили подавление их высказываний учителями, оценку задавания множества вопросов во время уроков как проявление нахальства, торможение инициативы и нетипичного, чересчур спонтанного поведения.

Исследованиями [4] показано, что более низкое качество межличностных связей между творческими учениками и учителями может быть объяснено такими чертами творческих учеников, как специфическое чувство юмора, склонность к агрессии и интеллектуальному риску без предвидения последствий. Авторы считают, что отвагу в открытии нового и сложного творческие дети переняли прежде всего от родителей, которые стресс, испытываемый в новых жизненных ситуациях, воспринимали как захватывающие и ценные переживания, в отличие от родителей детей высокоинтеллектуальных, но не творческих, которых в доме научили скорее точной антиципации результатов своих действий и исключению риска. Данные о большей смелости, значительно превосходящей допустимые школьные нормы, творческих учеников мы находим и в других работах [2]. Примером такой смелости является работа ученика на уроке в индивидуальном темпе и вытекающая из нее низкая толерантность к жестко навязываемым учителем и одинаковым для всех учеников правилам и способам работы.

Е. Веству и В. Даусон (1995) пробовали сравнить мнение учеников и учителей с прототипом творческого поведения, представленным в работах Д. МакКинона [14] или Р. Стернберга [24]. Созданный таким способом набор черт творческого ученика объединял в себе черты, открытые исследователями с обыденным представлением о творческой личности. В прототипе выступили такие черты, как выработка (креация) собственного пути деятельности, импульсивность, неконформизм, эмоциональность, толерантность, практичность, естественность и надежность. Учительские оценки фаворизируемых учеников в сравнении с этим прототипом еще раз указывают на отсутствие их симпатии к ученикам, отличающимся чертами и поведением, положительно коррелирующими с творчеством.

Объяснение причин этого явления можно искать в специфике учительских представлений о творчески одаренных учениках. Из проведенных западных исследований вытекает, что эти представления очень жестки, трудны для модификации и не являются хорошими предиктами творчества учеников, проявляющегося в других, внешкольных областях их функционирования. Такие представления ограничены лишь хорошим исполнением роли ученика в рамках школьного класса и даже в границах конкретного предмета обучения. Однако оказалось, что ученики с высокими творческими достижениями за пределами школы в школе не считались творцами и, наоборот, творческие в школе не являлись таковыми за ее пределами [9].

Представленные результаты исследований показывают, что еще очень многое нужно изменить в подготовке будущих педагогов, чтобы они умели внимательно наблюдать за учениками, распознавать их потребности и применять эффективные стратегии в работе с ними, побуждая к творческому мышлению и новаторству в деятельности.

Литература

1. Bachtold L. The creative personality and the ideal pupil revisited // *The Journal of Creative Behavior*. 1974. № 8.
2. Bosse M. A. Do creative children behave differently? // *The Journal of Creative Behavior*. 1979. № 13 (2).
3. Gallagher J., Harradine C. C., Coleman M. R. Gifted students in the classroom. Challenge or boredom? Gifted students view on their schooling // *Roeper Review. A Journal on Gifted Education*. 1997. № 19 (3).
4. Gallagher J. J., Jenne W. C. The relationship of cognitive style to classroom expressiveness and associated variables // *The Journal of Educational Research*. 1967. № 60 (6).
5. Heller K. A. *Hochbegabung im Kinders und Jugendalter*. Hogrefe, Gottingen, 1992.
6. Heller K. A. The nature and development of giftedness: A longitudinal study // *European Journal for High Ability*. 1991. № 2.
7. Hennessey B. A., Amabile T. M. *Creativity and Learning* NEA. Washington, 1987.
8. Hong E., Milgram P. M., Gorsky H. Original thinking as a predictor of creative performance in young children // *Roeper Review. A Journal on Gifted Education*. 1995. № 18 (2).
9. Hong E., Perkins P., Milgram R. Learning styles of gifted adolescents with in school versus out-school accomplishments in literature // *Perceptual and Motor Skills*. 1993. № 76.
10. Howieston N. (1984). In Western Australia neglecting the creative potential of its youth? Paper presented at the 1984 Annual Conference of the Australian Psychological Society. Perth, August 1984.
11. Kujawicki J. Dac im szansK. Propozycja dotyczN^o ca pracy z dzieckiem zdolnym, potencjalnie twyrczym // *Carpe Diem*. 1998. № 1.
12. Lewis D. *Jak wychowax zdolne dziecko?* Warszawa: PZWL, 1988.
13. McCallister C., Nash W. R., Meckstroth E. The social competence of gifted children. Experiments and experience // *Roeper Review. A Journal on Gifted Education*. 1996. № 18 (4).
14. MacKinnon D. W. *Creativity and Images of the Self*. R. W. White (red.). The study of lives. N. Y., 1963.
15. Milgram R, M., Hong E. Creative thinking of creative performance in adolescents as predictor of creative attainments in adults: A follow up study after 18 years // *Roeper Review. A Journal on Gifted Education*. 1993. № 15 (3).

16. Mohan M., Gupta R. A. Interaction of physical environmental cues with creativity and intelligence // Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association. 1972. № 17 (2).
17. Painter K. Kim sa wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie. Warszawa, 1993.
18. Perleth C., Sierwald W., Heller K. A. Selected results of the Munich longitudinal study of giftedness model! // Roeper Review. A Journal on Gifted Education. 1993. № 15 (3).
19. Piirto J. Understanding those who Creative. Dayton, 1992.
20. Pejskind F. G. Authonomy and creativity in children // The Journal of Creativity Behavior. 1982. № 16 (1).
21. Rimm S. B. Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne maja sΓabe stop-nie? Warszawa, 1994.
22. Shaughnessey M. F. An interview with Norbert Jausovec // European Journal of High Ability. 1995. № 6.
23. Slavin R. Are coopertive learning and «untracking» harmful to the gifted? // Educational Leadership. 1991. № 48.
24. Sternberg R. J. Implicite theories of intelligence, creativity and wisdom // Journal Personality and Social Psychology. 1985. № 49.
25. Szmidt K. J. Tworzyx kandy moTe // Carpe Diem. 1998. № 1.
26. Torrance E. P. The creative personality and ideal pupil // Teachers College Record. 1953. № 65.
27. Woodke K. H., Wallen N. E. Teacher classroom control, pupil creativity and classroom // The Journal of Experimental Education. 1965. № 34 (1).