



**Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.**  
**Особенности развития личности с гармоничным  
и дисгармоничным типом одаренности**

*В данной статье рассмотрены особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типом одаренности. Описание этих типов развития опираются на положения «Рабочей концепции одаренности». Их выделение связано со сложностью самого феномена одаренности.*

*Задача авторов заключалась в доказательстве того, что возникающие у одаренных детей сложности в поведении, общении и обучении не являются имманентным свойством самой одаренности.*

*В первой части статьи приводятся факты, характеризующие личность подлинно одаренных детей, развитие которых идет по гармоничному типу. Во второй – выделены три группы проблем, определяющих становление личности у детей с дисгармоничным типом одаренности.*

*В заключении авторы показывают, что психологическое сопровождение детей с признаками одаренности, может способствовать переводу ребенка с дисгармоничного на гармоничный тип развития одаренности.*

**Ключевые слова:** одаренность, гармоничный тип, дисгармоничный тип, личность, особенности развития, признаки одаренности, психологическое сопровождение

В «Рабочей концепции одаренности» [6] в соответствии с разработанным понятием одаренности как системным качеством психики уделяется особое внимание структуре личности одаренного ребенка. При градации одаренности рекомендуется иметь в виду, что одаренность следует дифференцировать (естественно, в реальной жизни нет такой четкой грани) на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития. Это связано с тем, что о детях, которые превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Вместе с тем отмечается, что именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Насколько справедливо и обосновано такое мнение? Его принятие порождает естественный вопрос: одаренность – дар или бремя? В свою очередь, это лежит



в основе представлений о природе самой одаренности как следствия определенных дефектов личности и убежденности в том, что одаренные дети – трудные дети.

Вывод, что возникающие у «одаренных» детей перечисленные выше проблемы не являются имманентным свойством самой одаренности, нам позволяет сделать многолетнее изучение и наблюдение за подлинно одаренными детьми. Приведем несколько примеров.

Ярким примером одаренного ученика является наш испытуемый С.Н., проводимого нами с 1970 г. лонгитюда с учениками матшколы № 2 г. Москвы. За Сашей Н. мы наблюдали вплоть до получения им аттестата зрелости. Школьником он «работал» в эксперименте спокойно, деловито, но на третьей задаче замедлил темп. Оказалось, что перед этим он выявил некоторую закономерность и стал для себя искать ее доказательство. Решив эту свою проблему, он «выдал» ответ очередной задачи, пояснив «Нас этому учат. Если обнаружил новую закономерность, ее необходимо доказать, прежде чем ею пользоваться», – оправдывается Саша. Видя, что экспериментатор убирает экспериментальные бланки, он спросил: «А как же дальше?» – «Опыт окончен, Вы исчерпали возможности материала», – успокоил его экспериментатор. Мальчик растерянно посмотрел на почти незаполненный бланк: «Зачем же предъявлять столько позиций, если требовалось только вывести теорему?». Экспериментатор объясняет, что некоторым для этого требуется решить много задач. Саша растерян: «А разве так бывает?» Просто недоумение, без тени радости победителя, без чувства собственного превосходства. Редкая скромность сильного ученика, наряду с блестящим выходом на высший уровень в эксперименте позволяла ждать от него в будущем незаурядных результатов.

Через пять лет, когда мы разыскали Сашу уже аспирантом, он легко оторвался от своих занятий и, узнав о нашем желании повторить эксперимент по новой методике, не без юмора заметил: «Я теперь теоретик и сам распоряжаюсь своим временем». В первый же назначенный день он пришел на эксперимент, проведенный уже по другой, но релевантной методу «Креативного поля» методике [1], и проявил такой же высокий уровень творческих способностей, как и пять лет назад.

В очередной раз мы встречались с Сашей теперь уже крупным ученым весной 2002 г. Он вел себя так же скромно, с готовностью приехал на эксперимент ко мне в институт. Спокойно работал в эксперименте. Результаты эксперимента идентичны прежним. Беседы, проведенные с ним, указывают на сохранность его системы ценностей.

Но насколько правомерен наш прогноз о наличии творческого потенциала и реализации его в профессиональной деятельности?

Через 10 лет после окончания аспирантуры С.Н. опубликовал книгу по теме своей диссертации. Нам удалось получить рецензию на нее. Приведем небольшую выдержку из нее: «Когда автор начинал писать свою книгу, в Ландау-Лифшице еще не было той главы по данной теме, которая там теперь появилась. и как это не звучит кощунственно, эту главу есть с чем сравнивать... Автор написал книгу, без которой не сможет обойтись исследователь в этой области».



В 2003 г. Саша Н. «размочил» свой класс и стал первым членом-корреспондентом РАН. По настоянию коллектива института, в котором работал (один из самых элитных институтов РАН), он выбран его директором. Кстати, на вопрос до этого, есть ли у него в институте лаборатория, он ответил, что таковой нет, т.к. в институте они просто все научные сотрудники.

Еще один эпизод, который мы наблюдали в школе № 57 г. Москвы в период подготовки к поездке на Международную олимпиаду в Австралию, является характерным для действительно одаренных детей. П.И. пришел к классному руководителю с просьбой перенести день его дежурства (дежурный моет в школе полы), так как он приходится на срок его пребывания в Австралии. Просьба была связана с тем, что он не допускал даже мысли, что за него придется дежурить другому ученику. Казалось бы, это разные факты, но они говорят об одной структуре личности наших испытуемых. Ее характеризует отсутствие сознания своей исключительности, что является результатом последовательной направленности на деятельность в интересующей их предметной области, полная поглощенность ею. К сожалению, высокие достижения, широко демонстрируемые в раннем возрасте, закономерно порождают осознание своей исключительности. Его отсутствие говорит о цельности натуры и ее самодостаточности.

В данном случае невозможно не вспомнить теорию «Калейдоскопа» В. Франкла. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» [7, с. 72]. В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом я должен игнорировать себя» [там же]. Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию. В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия.

Хочется подчеркнуть, что при изучении особенностей личности одаренного человека надо учитывать, что одаренность – и есть та самая главная черта, характеризующая его личность. Необычайная жажда познания, неудержимое желание поделиться своими открытиями с другими, целеустремленность отличают личность подлинно одаренного человека. В отношении детской одаренности принята более корректная формулировка: «дети с признаками одаренности», в том числе и из-за того, что при самых ярких, незаурядных способностях и достижениях, ребенок как личность еще не состоялся.

В полной мере это относится к детям с дисгармоничным типом одаренности. Под дисгармоничным типом одаренности понимается такая ее структура, при которой наличие отдельных высоких способностей или достижений сочетается



с серьезными нарушениями развития, требующими особого внимания со стороны специалистов. В «Рабочей концепции одаренности» указывается, что в основе дисгармоничного пути развития может лежать другого типа генетический ресурс, другое возрастное развитие, часто характеризующееся либо ускоренным темпом (около 80%), либо замедленным (около 5%), и даже, возможно, – нарушением необходимых интегративных процессов. Особенно этот тип характерен для детей с особой одаренностью. «В психическом отношении их почти всегда характеризует сложный набор разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они зачисляются в «группу риска» [6, с. 31].

В научной и, особенно, популярной литературе особенности личностного становления такого ребенка (сложности в адаптации к школьному окружению, психологические проблемы в общении, перфекционизм, эмоциональную неустойчивость и сниженную самооценку) нередко выделяют как специфические, неотделимые от феномена одаренности характеристики. Налет фатализма – таков дар – определяет и глобальную стратегию работы с одаренными детьми. Для того чтобы эта работа была эффективной, чтобы мы не проглядели за «стеной» проблем развития одаренность ребенка, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы.

Можно условно разделить проблемы, определяющие становление личности у одаренных детей с дисгармоничным типом, на три группы.

Первая – диссинхрония в развитии отдельных психических функций. В таком случае у ребенка на фоне явных признаков одаренности обращает на себя внимание резкое отставание (или яркие нарушения) в развитии, например, психомоторной и речевой сфер. Моторная неловкость, диспраксия, дизартрия, дизграфия – частые спутники проявления высоких интеллектуальных способностей. Данные нарушения развития нередко приводят к школьной неуспешности и другим явлениям дезадаптации.

Если одаренный юный музыкант или поэт не справляется в школе с программой по математике или физике, то это воспринимается как вполне естественное явление. Но, если ребенок с интеллектуальной формой одаренности оказывается не способным усвоить учебный материал, то это вызывает у родителей шок, а у педагогов – недоумение. Нередко способности таких детей игнорируются педагогами. Многих детей, имеющих ярко выраженные признаки одаренности (в области специальных способностей, ускоренное развитие по интеллектуальным параметрам), педагоги считают отстающими в своем общем психическом развитии, и эти дети пополняют контингент классов коррекции. Таким образом, не имея адекватной среды для развития, способности ребенка угасают, его самооценка резко снижается. Формируется неверие в собственные возможности, теряется познавательный интерес.

Противоположным подходом в образовательной практике является игнорирование проблем развития (как уже было отмечено выше), их приписывание феномену одаренности. В этом случае ребенок не получает должной и своевременной психолого-педагогической помощи.



Юре Е. В 2002 году было 6 лет. На обследование\* его привели с целью подбора «сильной» школы, т.к. у ребенка был феноменальный объем памяти и калькуляторный счет. Юра умел воспроизвести по памяти не только большой числовой ряд, но и новую мелодию с одного предъявления. Педагоги детского сада, который посещал ребенок, считали, что эти способности свидетельствуют об одаренности мальчика, в том числе и о незаурядной способности к восприятию иностранных языков и к математике. Сложности в общении со взрослыми и сверстниками, а также нарушения эмоционального развития, отсутствие эмпатии они считали естественными для «незаурядного математика». В результате обследования были констатированы общее речевое и сенсомоторное недоразвитие, серьезные нарушения в восприятии пространства.

Родителям рекомендовали пути коррекционной работы с ребенком, а в выборе школы посоветовали ориентироваться на «мягкие» варианты обучения без больших учебных нагрузок. К сожалению, уверовав в одаренность ребенка, родители обвинили проводившего обследование специалиста в некомпетентности.

Вовремя не выявленные нарушения в развитии и отказ родителей ребенка от коррекционного вмешательства, не дали, как мы выяснили позже, возможность мальчику учиться в той школе, куда его определили родители. Кроме того, феноменальные способности ребенка носили «натуральный» характер и исчезли с возрастом, а неумение общаться, импульсивность и эмоциональная «глухота» – остались. Вторая группа – нарушения общей регуляции и воли. У таких детей, невзирая на очень высокий уровень развития способностей, страдает блок их реализации в деятельности. «Фонтан» идей не переходит на стадию продукта. Такое несоответствие порождает серьезные внутриличностные конфликты, приводящие к «феномену Обломова». Именно таким детям чаще всего приписывается перфекционизм как личностная особенность, хотя по механизму возникновения это ни каким образом не является стремлением к совершенству, что подразумевает данное понятие.

Однако стремление к совершенству, в котором проявляется перфекционизм, также трудно назвать специфической чертой личности одаренного ребенка, хотя он ей, безусловно, присущ. Перфекционизм, как очень точно отмечает В.Т. Кудрявцев, характеризует всякого полноценного субъекта учебной деятельности – желающего и умеющего учиться, т.е. *учащегося* в отличие от *обучаемого*. Однако, в случаях детской одаренности, по данным Ю.Д. Бабаевой и В.С. Юркевич, перфекционизм очень часто принимает болезненные формы, что влечет за собой стрессы, особенно в тех случаях, когда ребенок долго и обостренно переживает собственные неудачи. На неспецифичность этого феномена указывают авторы книги «Одаренные дети»: предъявляя к себе повышенные требования, одаренный ребенок «судит по взрослым меркам, причиняя себе ненужную боль и переживания» [4, с. 47]. Именно это иногда обуславливает заниженную самооценку у таких детей. «Нездоровые» формы перфекционизма наиболее характерны для детей, входящих в третью группу.

\* нейрopsихологические обследования проведены кпсxn Т.Г. Горячевой



Третья группа – это дети с ярким опережающим развитием. Если достижения такого ребенка очевидны на фоне достижений сверстников, то это вызывает пристальное внимание со стороны взрослых. Наличие у ребенка высоких способностей провоцирует их эксплуатацию, что приводит к искусственной стимуляции их развития в ущерб специфическим для каждого возраста видам деятельности. В этой ситуации дети не просто «лишены детства», но их личностное развитие принимает искаженные и обедненные формы. Ощущение собственной уникальности может формировать у ребенка снобизм, и, как следствие, нарушаются контакты со сверстниками. Постоянное восхищение окружающих приводит к тому, что ребенок постепенно теряет право на ошибку и неуспех, т.к. это может резко понизить его статус и не принимается взрослыми. Здесь необходимо отметить первоочередную роль семьи, которая может быть весомым фактором на пути искажения личностного развития ребенка. Наличие в семье особо одаренного ребенка, как правило, ломает воспитательные стереотипы, принятые в культуре (например, что ребенок должен читать в определенном возрасте) и требует более пристального внимания к потребностям ребенка. По нашим наблюдениям, семьи обследованных нами одаренных детей очень отличались между собой как стилями воспитания, так и отношением к способностям ребенка (вплоть до игнорирования высоких способностей). Однако все же есть то, что объединяет эти семьи. Это явное или подсознательное ожидание от ребенка высоких результатов. Даже при игнорировании одаренности, неудачи ребенка в школе, на олимпиаде и т.п. вызывают если не раздражение, то, по крайней мере, недоумение родителей.

Вот характерный пример из практики коллеги – психолога одной из ведущих областных гимназий: Коля пришел в школу с заплаканными глазами. – Что случилось?

– Меня вчера долго ругала мама. – Чем же ты ее так расстроил?

– Я не выиграл Турнир Колмогорова в личном первенстве, а команда получила только 2-й диплом... – Ты был один в команде?

– Нет, 6 человек. Но я был невнимателен, когда списывал условие задачи. В результате мы потеряли 4 балла и получили 2-й диплом в 1 Лиге.

– Ты был самым старшим? – Нет. – Ты был капитаном?

– Нет. Но я невнимательно списал задачу, и мама сказала, что я скоро буду как все, уйду в ноль, и папа тоже... и танцами заниматься больше не буду, потому что там тоже не блещу.

Коля был с таким состоянием, что не мог скрыть своего настроения даже от одноклассников: «У меня депрессия. Мне кажется, что меня теперь не будут уважать, ведь я не выиграл этот турнир».

Самооценка ребенка, очень зависима от оценки взрослого. Если ребенок чувствует, что его достижения не соответствуют уровню ожиданий значимого взрослого, то он всеми силами и доступными ему способами старается преодолеть это несоответствие.



С Сергеем В., учеником 8 класса одного из ведущих в Москве лицеев, мы познакомились после педагогического совета, на котором обсуждался вопрос об отчислении мальчика за хронические и длительные прогулы. «Как жалко, ведь такие хорошие способности!», – сетовали педагоги: «Хоть бы психологи что-нибудь сделали!». Сергей общения с психологом избегал, отвечал формально, однако стандартные для арсенала диагноста методики показали, что причина неуспешности ребенка в школе заключена, скорее всего, в семейных отношениях. Со слов матери Сергея, он очень рано начал самостоятельно читать и считать. Но, главное, в какой бы кружок она не приводила мальчика, ребенку прочили великое будущее: музыканта, художника, шахматиста, конструктора. Со всеми заданиями мальчик справлялся легко и был на голову выше других детей. Особенно это проявилось в шахматах: в своей возрастной категории Сережа не знал поражений. Отец Сергея с удовольствием разбирал с ним партии. Победы мальчика он воспринимал как само собой разумеющееся. В шесть лет Сережа получил взрослый разряд, и его партнерами стали уже старшеклассники и студенты. Естественно, что начались проигрыши. Мальчик вначале честно рассказывал о них, однако отец проявил явное непонимание и неудовольствие: «Ты идиот или лентяй?», – самое мягкое, что слышал ребенок в ответ. Проигрыши прекратились. Сережа приносил из кружка труднейшие партии, им выигранные. Исчезло и плохое настроение у отца. Далеко не сразу выяснилось, что партии эти были Сережей проиграны, более того, он уже более полугодом кружок не посещает. В начальной школе Сережа учился легко, выигрывал все интеллектуальные марафоны. В средней – олимпиады. Когда он однажды получил не первое, а второе место на олимпиаде, вместо поздравлений он от учителя услышал: «Ну, на первый раз мы тебе эту неудачу простим...»

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



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

Мы солидарны с высказыванием В.Т. Кудрявцева, что степень симплификации, акселерации психического развития в рамках семьи может значительно превосходить аналогичные эффекты, с которыми мы сталкиваемся, например, в дошкольном и школьном образовании.

В данном случае может идти речь о *разрушении личности изнутри* [5]. Страх не соответствовать ожиданиям порождает не только высокую личностную тревожность и перфекционизм, но и ведет к угасанию познавательной мотивации и доминированию мотивации достижения в структуре личности. В итоге, творческий потенциал угасает. Сколь угодно высокая успешность в профессиональной деятельности далее всегда будет определяться конкретными утилитарными задачами.

Наиболее трагична ситуация, когда способности ребенка перестают быть видны на фоне достижений сверстников (в институте уже не важно, в каком возрасте человек научился решать задачи для седьмого класса: в шесть лет или в четырнадцать), а ощущение собственной уникальности гипертрофировано. Измеряя степень значимости собственного «Я» мерой достижений, как отмечает Кудрявцев, «одаренный ребенок фактически пренебрегает необходимостью конструирования фундамента собственного внутреннего мира, построения и освоения общих перспектив личностного роста, которое интенсивно происходит в детстве, подростковничестве и юности и находит свое продолжение в жизни творчески развитого взрослого» [5, с. 55]. Это – остановка личностного роста, его деградация.

Таким образом, дисгармоничный тип как раковая опухоль таит в себе механизмы уничтожения одаренности. К наиболее тяжелым последствиям приводит игнорирование задач возрастного развития ребенка ради усиления отдельных способностей, а в итоге – стимуляции высоких достижений, в ущерб развития личностного. Личность как системообразующий фактор одаренности при игнорировании проблем ее становления блокирует формирование того, что мы собственно и ждем от одаренного ребенка – формирования творческой личности.

Мы считаем, что важнейшая роль психологической службы сопровождения одаренного ребенка заключается в возможности его перевода с траектории негармоничного на путь гармоничного развития.

Около 10 лет назад, при участии в летней школе творчества «Новых имен», среди продукции совсем юных поэтов, внимание привлекли строки, отражающие очень точно нашу дачную ауру:



*Музыку сосен и гул поездов  
Слушайте из дому не выходя.*

А главное, прослеживалась четкая параллель между этим ребенком и знаменитой, трагически кончившей жизнь Никой Турбиной. При общем мнении, что Олег станет крупным русским поэтом, в школу Олег ходить не мог. Та же картина тяжелых бессонных ночей с приступами астмы. Состояние здоровья осложняют серьезные эндокринные нарушения. Даже на момент первого нами обследования (Олегу – 13 лет) ярко выражен физиологический инфантилизм. Родители отмечают, кроме нарушения сна в раннем детстве, быструю утомляемость, импульсивность, страхи, поведенческие проблемы. На обследовании – очень непоседлив, не может усидеть на месте, все время убегает по каким-то делам.

Родители ребенка и педагоги, исходя из раннего речевого развития, делали вывод и об общем интеллектуальном опережении Олега, поэтому при выборе школы ими рассматривались *только продвинутые* учебные заведения с повышенной учебной нагрузкой, которую он не выдерживал и в результате учился в экстернате. Друзей среди сверстников не было.

В результате обследования стали понятны причины того, почему ребенок не смог там учиться. Нейропсихологическое исследование выявило серьезные нарушения произвольной регуляции, вызванные, возможно, дисфункциями диэнцефальных структур головного мозга, правого полушария и недостаточностью развития лобных отделов левого полушария. Высокая истощаемость нервной системы с колебанием внимания, невозможностью распределения внимания, затрудняло обучение в массовой школе. Несмотря на взрослость речи, отмечалась инфантильность эмоционально-мотивационной сферы, что проявлялось на всех уровнях обследования [2].

В ходе наблюдений также был выявлен феномен гиперопеки в стиле воспитания, а также недостаток социально-бытового опыта ребенка. Учитывая проблемы в поведении и слабое здоровье, родители не могли решиться на обучение Олега в любой школе. Мальчик был на домашнем обучении. Ребенок проявлял ярко выраженную, но не реализованную потребность в общении со сверстниками. Но длительная депривация общения повлекла за собой и страх перед ним. Олег боялся сверстников, они были для него «чужие». Дети, чувствуя это, также его не принимали.

Следуя нашим рекомендациям, ребенок стал посещать общеобразовательную школу рядом с домом. Поселковую школу с обычной программой обучения. В этой школе учились разные по социальному положению и способностям дети, среди которых были и такие, кто гордился тем, что не прочитал ни одной книги. Родители беспокоились, что у Олега не сложатся отношения с одноклассниками. Но регулярное посещение школы дало возможность социальной реализации способностей ребенка в коллективе сверстников. У него постепенно стали сниматься существовавшие ранее проблемы в общении. Теперь по улице ходили не «чужие», хулиганы, а одноклассники. Дети тоже полюбили мальчика за то, что с его приходом жизнь



в классе и в школе стала интереснее. Они сплотились вокруг него как редактора журнала, который на конкурсе школьных журналов занял второе место по области. Поэтому в отношении к нему не было зависти, а гордость, что их товарищ – Лауреат премии Президента РФ. К Олегу тоже пришло новое чувство собственной нужности, радость отдачи. За следующие три года наблюдения за Олегом он очень вырос интеллектуально. Появилась четкость в логике, системность в анализе и, наконец, началось становление познавательной самостоятельности. В эксперименте в 2003 г. Олег показал высокий уровень творческих способностей в нашей методике.

Сейчас Олег не только успешный студент одного из лучших гуманитарных ВУЗов страны, куда поступил на год раньше сверстников. Теперь это не только полет в мечтах, но требовательный поиск себя, своего пути. Если в 13 лет он писал:

*Мне не летать вот также птицей...  
Мне суждено летать в мечтах.  
Что я могу, и что мне мочь,  
От самого мига рождения надо? ...  
А может мне просто стихи писать,  
Ходя мимо сосен родного сада?*

То в 18 лет он пишет:

*Время уже обгоняет меня.  
Мимо кустов, запыленных с краю,  
Ритма дыхания не храня,  
Я с отставанием пробегаю.  
Капли, созревшие на ветвях,  
Сосредоточенны и понуры.  
Сердце никак не уймется в груди –  
Сразу не успокоишь, не вынешь  
Но и не нужно того – впереди  
Время, похоже, пришло на финиш.*

Олег Л. уже востребован и профессионально как талантливый переводчик. В 2004 г. он стал Лауреатом конкурса «Дебют» среди молодых поэтов. В этом году Олег приглашен Национальной библиотекой США (Проект Лихачева). В настоящее время у Олега доминируют гражданские мотивы. 16 апреля 2007 г. на музыкальном вечере выступила новая группа «Теплотрасса». Приведу дословно ее манифест: «Теплотрасса» – это друзья поэты, которые почувствовали между своими стихами родство... нам хочется, чтобы в итоге «Теплотрасса» стала тепло-трассой. Тем каналом, по которому мы сможем передать Вам наше тепло. Нам интересно разное тепло. Мы его исследователи... мы не пишем только теплые стихи. Но, когда нам нужно будет отдать накопившееся тепло, чтобы продолжить накапливать новое, – мы соберемся вместе». Этот концепт тепла взят из стихотворения идеолога и лидера группы «Гражданская оборона» Олега.

Таким образом, мы можем с уверенностью констатировать, что коррекционное воздействие снимает факторы, которые могут привести к исчезновению



одаренности. Более того, коррекция создает условия стабильности и прогрессивного ее развития.

### **Литература**

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., Академия. – 2003.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. – М.: МИОО, 2005.
3. Мигдал А.В. Психология творчества. – М.: Наука и жизнь, № 2. – 1976.
4. Одаренные дети. /Перевод с английского. Под ред. В.Г.Бурменской и В.М.Слущкого. – М., 1991.
5. Одаренный ребенок. – 2004. – №№ 4-6.
6. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 1998 – 2003.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.