

## Диагностика одарённости младших школьников

Елена ЩЕБЛАНОВА, старший научный сотрудник лаборатории психологии одарённости Психологического института РАО, кандидат психологических наук

**В статье представлены результаты лонгитюдного исследования, цель которого заключалась в выявлении психологических особенностей одарённых младших школьников. Одарённые первоклассники были отобраны с помощью учителей для тестирования интеллекта и креативности учащихся. Комплексное обследование проводилось трижды через год. Были прослежены стабильные различия в когнитивном и личностном развитии детей с разными видами и уровнями одарённости по сравнению с их обычными сверстниками в период с 1-го по 3-й класс.**

В современных психологических концепциях одарённость рассматривается как целостная система множества различных по своей природе, но взаимосвязанных качеств личности. Результаты научных исследований и практика обучения продемонстрировали многообразие и относительную независимость проявлений и развития одарённости в разных сферах деятельности (учебной, научной, практической, спортивной, общественной и др.), а также существенную роль не только когнитивных (умственных способностей), но и некогнитивных личностных (мотивационных, эмоциональных, волевых) и социальных (условий воспитания и обучения) факторов в её развитии.

Такое понимание одарённости требует комплексного подхода к её диагностике в отличие от ранее применявшихся единых критериев. Комплексный подход предполагает использование целостной системы качественных и количественных данных о развитии когнитивной (внимания, интеллекта, творческого мышления, памяти) и некогнитивной (эмоциональной, волевой, мотивационной) сфер личности ребёнка, об особенностях его окружения (семьи, школы, друзей), полученных из максимально возможного числа источников субъективной и объективной информации. Чем более разнообразные сведения о развитии ребёнка будут использованы, тем более полно и разносторонне может быть определена его одарённость.

Помимо расширения самого понятия «одарённость» в последние годы была экспериментально показана целесообразность обучения по специальным программам не только 1–3% наиболее высокоодарённых «вундеркиндов», но и тех 10–30% (иногда больше) детей, чей уровень развития опережает средний для данного возраста. При традиционном (усреднённом) обучении потенциал таких детей часто не замечается, а иногда даже подавляется. Для выявления и реализации этого потенциала требуются специальные условия воспитания и обучения, соответствующие психологическим особенностям этой категории детей (виду и уровню одарённости, интересам, мотивационно-личностным характеристикам).

Многочисленные теории определяют одарённость ребёнка как его потенциальную возможность к выдающимся достижениям в будущем. Именно этот акцент на прогнозе будущих успехов порождает разногласия между разными концепциями, поскольку такое определение одарённости требует решения вопроса не только о том, какие достижения (открытие, творческое произведение, общественное признание, социальный статус, творческое самовыражение или другое) следует считать выдающимися, но и о том, какие качества ребёнка, в каком возрасте и при каких условиях могут их надёжно предсказать.

Традиционно чаще всего к одарённым относят детей, которые значительно опережают в развитии большинство своих сверстников и уже демонстрируют неординарные успехи: отличную успеваемость, грамоты и медали, победы на конкурсах, олимпиадах и т. д. Действительно, такие «победители» чаще получают высшее образование, учёные степени и признание в своей области, чем их менее успешные ровесники. Но вместе с тем достаточно много случаев большей успешности в учении и профессиональной деятельности тех, кто не

отличался ранними достижениями, поскольку успех может определяться как одарённостью, так и стремлением к внешнему признанию, «натасканностью», умением манипулировать людьми, везением. Другим важнейшим показателем детской одарённости признаются способности к познанию, к творческому освоению нового. Ведущую роль в изучении детей с необыкновенными для их возраста познавательными возможностями играет качественный анализ индивидуального своеобразия их развития на протяжении длительного периода.

Формализованные, тестовые методы диагностики способностей детей не обеспечивают достаточно надёжного прогноза, что приводит некоторых психологов к выводу о бесполезности и даже вредности ранней диагностики одарённых детей и создания специальных условий для их развития. В то же время опыт мировой науки свидетельствует, что решение этой проблемы состоит не в отказе от неё, а в переносе акцента с попытки угадать будущих «гениев» на создание условий, максимально соответствующих особым потребностям и возможностям одарённых детей на каждой возрастной ступени развития.

Важнейшая цель психодиагностики одарённости состоит не в отборе и классификации («навешивании ярлыков») одарённых детей с точки зрения их будущих достижений, а в выявлении их психологических особенностей и обеспечении для них таких условий воспитания и обучения, которые позволили бы им максимально реализовать свой потенциал на каждом возрастном этапе развития. Иначе говоря, задачи психодиагностики не исчерпываются постановкой диагноза и отбором одарённых детей для тех или иных программ (это лишь начало работы), а обязательно включают психологическое сопровождение процесса обучения и обеспечение его соответствия индивидуальным особенностям таких детей. При этом одарённый ребёнок выступает как субъект своего развития, осуществляемого в активном взаимодействии с окружением, а психодиагностика становится звеном, обеспечивающим связь его потребностей и возможностей с процессом обучения.

Основными методологическими принципами такой диагностики являются: комплексность и системность обследования; возрастной подход (учёт специфики возраста); выявление как реальных, так и потенциальных возможностей; использование качественных и количественных данных, субъективной и объективной информации; динамический (лонгитюдный) подход — обеспечение длительных (или повторных) обследований и преемственности их показателей. Однако соблюдение этих принципов требует определённого уровня инструментального оснащения, т. е. обоснованной и надёжной системы диагностических методик, предназначенных для одарённых детей.

В условиях массового образования широкое распространение получил методический подход, ориентированный на изучение общих закономерностей развития одарённых детей и использующий формализованные средства диагностики: шкалы, тесты, опросники и др. С момента своего возникновения этот подход вызывает ожесточённую критику, часто вполне обоснованную. Тем не менее научные данные доказывают его полезность, особенно для лонгитюдных исследований динамики одарённости у детей в зависимости от возраста, пола, воспитания, образования, социокультурных условий.

Результаты лонгитюдных исследований одарённых учащихся, проведенных Л. Терманом и его последователями, показали важную роль интеллектуальной составляющей в развитии одарённости и тестов **IQ** для её диагностики, но одновременно выявили недостаточность этого критерия. В частности, тесты интеллекта не отражают творческие возможности (креативность) детей, которые, согласно большинству концепций одарённости, выступают её важнейшим компонентом, хотя понимание креативности и её соотношений с интеллектом значительно отличается у разных психологов. По мнению А.М. Матюшкина, психологическая структура одарённости совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека, что в детстве проявляется прежде всего в более быстром развитии познавательной сферы, высокой исследовательской активности, ранней любознательности и увлечённости. По известной концепции Дж. Рензулли, одарёнными признаются дети, которые наряду с интеллектуальным развитием выше

среднего уровня характеризуются сильной увлечённостью задачей и высоким творческим потенциалом. Безусловно, тесты интеллектуальных и креативных способностей не могут охватить всех аспектов умственного развития учащихся. Полученные с их помощью показатели должны дополняться анализом достижений, внешкольной деятельности, интересов и увлечений учащихся, оценок их сверстниками, учителями, родителями.

Комплексный подход к решению проблем психодиагностики одарённости был успешно осуществлён в Мюнхенском лонгитюдном исследовании, проведённом на шести возрастных параллелях одарённых школьников Германии в 1985—1993 гг. Один из главных его итогов — разработка целостного комплекса методик диагностики одарённости и экспериментальное доказательство его надёжности, валидности и эффективности для изучения разных видов одарённости в школьном возрасте и оценки образовательных программ. На основе указанного исследования и в сотрудничестве с Мюнхенским университетом было осуществлено Московское лонгитюдное исследование одарённости школьников. В нём приняло участие более 3500 учащихся (пять возрастных параллелей) из 12 школ г. Москвы. На начальных этапах этого проекта был разработан и апробирован комплекс диагностических методов идентификации умственно одарённых учащихся 1—11-х классов. Были выявлены устойчивые особенности одарённых детей по сравнению с их обычными (без предварительного отбора) сверстниками по показателям развития когнитивной (интеллектуальных способностей и творческого мышления) и мотивационной сфер на разных этапах школьного обучения. При этом основное внимание уделялось изучению наиболее общих закономерностей, характерных для одарённых детей разного возраста, пола, вида и уровня способностей, образования, условий развития.

В данной статье представлены экспериментальные результаты следующего этапа исследования, цель которого заключалась в выявлении особенностей одарённых детей в начале школьного обучения. В этот период происходят перестройка всей системы отношений ребёнка с действительностью, формирование его учебной деятельности и мотивов учения, овладение новыми знаниями и умениями, интенсивное интеллектуальное развитие, интеллектуализация всех психических процессов. Всё это существенно сказывается на формировании его личности в целом. В начале школьного обучения у детей с опережающим уровнем умственного развития часто возникают особые потребности и проблемы, которые не позволяют им реализовать свой потенциал. Эти проблемы могут достаточно долго оставаться скрытыми, пока ребёнок легко справляется с учёбой, но многие одарённые дети уже в младшей школе оказываются среди отстающих, не справившись со скукой и не овладев необходимыми базовыми навыками (чтение, письмо, счёт), а иногда и входят в конфликт с окружением. Часто яркая одарённость младших школьников исчезает в более старшем возрасте, что объясняется как неравномерностью их умственного развития, так и игнорированием их потребностей. Выявление особых способностей таких детей требует тщательного психологического обследования, в том числе и с применением диагностических методов.

В связи со сказанным необходимо было решить следующие задачи:

- выявить особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития младших школьников с разными видами и уровнями одарённости по сравнению с их обычными сверстниками;
- проследить изменения этих особенностей в период с 1-го по 3-й класс;
- сравнить развитие одарённых младших школьников в условиях традиционного и экспериментального обучения (программа Н.Б. Шумаковой «Одарённый ребёнок»).

## **Организация и методы исследования**

В исходную выборку вошли первоклассники из разных школ г. Москвы. Отбор одарённых учащихся из 27 классов (660 человек) проводился в 2 этапа: 1) с помощью учителей было отобрано 206 учащихся (около 30%) с высокими, по их мнению, интеллектуальными

и (или) творческими способностями; 2) из них на основании результатов тестов интеллекта и креативности были выбраны 74 учащихся (также около 30%). Контрольную группу составили 76 школьников трёх классов без отбора из тех же школ. К 3-му классу численность обеих групп уменьшилась (болезни, уход из школы) до 60 человек, количество девочек и мальчиков было одинаковым.

Кроме того, в исследовании участвовало 30 одарённых учащихся, обучавшихся по экспериментальной программе междисциплинарного обучения «Одарённый ребёнок» (МДО), разработанной Н.Б. Шумаковой для развития продуктивного, критического и логического мышления высокого уровня у детей с общей умственной одарённостью. Исходные тестовые показатели этих детей соответствовали экспериментально установленному нами на 2-м этапе отбора условному уровню одарённости.

Комплексное обследование всех групп учащихся проводилось трижды через год с помощью методик, адаптированных нами ранее.

— Оценочные листы для учителей со списком проявлений интеллектуальной и творческой одарённости учащихся в разных видах деятельности.

— Многоуровневые тесты интеллектуальных способностей — **КФТ**. В отличие от большинства тестов интеллекта, не способных дифференцировать высокие уровни способностей из-за так называемого эффекта потолка, КФТ предназначены для умственно одарённых учащихся. Каждой ступени обучения соответствует свой уровень сложности. Тест для 1-го класса включал 4 субтеста из 72 заданий в виде рисунков и схем: словарь, понимание отношений, логическое мышление (исключение лишнего), математика. Тесты для 2-го и 3-го классов состояли из вербальной (словарь и завершение предложений), математической (количественные соотношения и составление уравнений) и невербальной (классификация и аналогия фигур) шкал. Общий показатель определялся сложением всех шкал.

— Рисуночный тест творческого мышления П. Торренса «Завершение рисунков». Общий показатель определялся суммой баллов за оригинальность и качество разработки идей.

— Опросники для выявления творческой одарённости, мотивации учебных достижений: надежды на успех и страха перед неудачей.

— Опросники для выявления особенностей учебной деятельности: организованности, распределения внимания, устойчивости мышления к стрессу, тревожности, каузальной атрибуции успеха и неудачи (использовались во 2-х и 3-х классах).

— Регистрация годовых оценок по всем предметам в 3-м классе (в 1-м и 2-м классах оценки, как правило, не ставятся).

## **Содержание и результаты исследования**

### **1. Стабильность когнитивных и мотивационно-личностных показателей развития младших школьников.**

Корреляции показателей тестов КФТ продемонстрировали их удовлетворительную стабильность в период с 1-го по 3-й класс. Для общего показателя интеллекта коэффициенты корреляции составили 0,65 в 1-м и 3-м классах и 0,71 во 2-м и 3-м; для показателей отдельных способностей: математических — 0,51, невербальных — 0,61 и вербальных — 0,69 во 2-м и 3-м классах (здесь и далее приводятся только достоверные значения,  $p < 0,01$ ). Предсказательную валидность тестов КФТ в отношении успешности учебной деятельности также можно признать удовлетворительной.

Показатели креативности были менее стабильными (0,35—0,42) и связи с интеллектуальными способностями и успеваемостью не обнаруживали. Оценки способностей детей учителями и самими детьми не коррелировали с показателями тестирования и не отличались в разных группах, за одним исключением: показатели КФТ у группы детей, отобранных учителями, были достоверно выше, чем в контроле, хотя и ниже, чем у одарённых. По-видимому, учителя младших классов достаточно эффективно отсеивали детей с отно-

сительным отставанием развития интеллектуальных способностей, но затруднялись при дифференцировании более высоких уровней развития. Оценка творческих способностей вызвала ещё больше затруднений и часто заменялась оценкой художественных способностей, несмотря на предлагаемый учителям список проявлений креативности в разных видах деятельности (например, в мышлении) детей.

Корреляции показателей личностных особенностей в начале и конце исследования были ниже, чем в когнитивной сфере: 0,31—0,32 для надежды на успех и страха перед неудачей во 2-м и 3-м классах, 0,43 для их разности — позитивной мотивации к учению.

## **2. Изменения уровней когнитивной одарённости младших школьников.**

По результатам тестирования 206 первоклассников, отобранных учителями, были установлены условные уровни одарённости и выделены подгруппы умеренно, высоко и исключительно интеллектуально одарённых (с общим показателем КФТ-1 свыше 70, 85 и 92,5 процентилей соответственно), а также творчески одарённых (свыше 70 процентилей по КФТ-1 и тесту креативности). Таким же образом были определены уровни одарённости по тестовым показателям 207 третьеклассников, отобранных учителями в другой возрастной параллели нашего исследования.

Среди 60 первоклассников контрольной группы было выявлено 5 (8%) интеллектуально одарённых: 4 — умеренно и 1 — высоко. К 3-му классу их число возросло до 18 (30%): 10 — умеренно, 6 — высоко и 2 — исключительно.

В группу одарённых первоклассников первоначально вошли 32 (53%) умеренно, 15 (25%) высоко и 13 (22%) исключительно интеллектуально одарённых детей. Однако к 3-му классу число одарённых в этой группе уменьшилось: интеллектуальные показатели у 10 (17%) человек оказались ниже уровня одарённости. При этом ещё у 8 (13%) детей было отмечено относительное снижение показателей: исключительного к высокому и умеренному, а высокого к умеренному уровню. Таким образом, снижение показателей в том или ином виде наблюдалось у 18 (30%) одарённых при сохранении исходного уровня у 22 (37%) и его повышении у 20 (33%) детей. В то же время среди 30 одарённых, обучавшихся по программе МДО, снижения показателей за этот период не отмечалось вообще при сохранении исходного уровня у 14 (47%) и его повышении у 16 (53%) детей.

Число детей с высокими творческими способностями в контрольной группе и в 1-м, и в 3-м классах было одинаковым — 16 человек (27%), тогда как в группе одарённых выросло с 21 (35%) до 31 (52%) человека. При этом сохранили высокий уровень своих показателей 15, повысили 16 детей, тогда как 6 (29% высококреативных) его потеряли. Среди обучавшихся по программе МДО число детей с высокими креативными способностями выросло за этот период с 14 до 30 (100%).

## **3. Динамика интеллектуальных и творческих показателей.**

В течение всего периода обучения в младшей школе показатели общего интеллекта одарённых детей были достоверно выше, чем в контроле, однако к 3-му классу эти различия заметно уменьшались (см. табл. 1). При этом сохранялись различия между этими показателями у умеренно и исключительно одарённых, но у высоко одарённых они снижались во 2-м и 3-м классах до умеренного уровня. Напротив, одарённые дети, обучавшиеся по программе МДО, стабильно сохраняли своё превосходство над учащимися контрольной группы.

**Таблица 1. Когнитивные показатели (Z-шкала) третьеклассников, распределённых по подгруппам в 1-м классе**

- 1 — Вербальные способности  
 2 — Математические способности  
 3 — Невербальные способности  
 4 — Общий интеллект  
 5 — Креативность

Подгруппы	1	2	3	4	5
Контроль, №=60	-0,38	-0,38	-0,31	-0,49	-0,15
Умеренно одарённые, №=32	0,26	0,17	0,33	0,36	0,13
Высокоодарённые, №=15	0,22	0,16	0,29	0,30	0,03
Исключительно одарённые, №=13	1,00	0,71	0,81	1,10	-0,24
Экспериментальный класс, №=30	0,78	0,46	0,81	0,93	0,61
Высококreativeвные, №=21	0,56	0,17	0,36	0,49	0,39

Подгруппы с разными уровнями одарённости были выделены в 1-м классе по суммарному показателю интеллектуального развития, поскольку данные по отдельным способностям в этом возрасте оказались недостаточно надёжны. Тем не менее полученные во 2-м и 3-м классах результаты демонстрируют существенные различия между показателями вербальных, математических и невербальных способностей у одарённых и контроля, а также между аналогичными показателями у умеренно и исключительно одарённых. У высокоодарённых первоклассников они снизились за этот период до умеренного уровня.

Показатели интеллектуальных способностей одарённых учащихся из экспериментальной школы в 1-м классе занимали среднее положение между умеренным и высоким уровнями, но к 3-му классу они стали выше, а по невербальной шкале (абстрактно-логическое мышление) достигли исключительно высокого уровня.

В то же время у тех 10 детей, которые за период обучения в младших классах выбыли из группы одарённых, наблюдалось снижение всех интеллектуальных показателей, но особенно сильно в области вербальных и невербальных (ниже, чем в контроле) способностей, которые связаны с развитием речевого и абстрактно-логического мышления и относительно независимы от усвоения конкретных школьных предметов. При этом вербальные и математические показатели этой категории третьеклассников не отличались от средних в контрольной группе, но невербальные оказались даже ниже этого уровня.

Показатели креативности одарённых первоклассников были незначительно выше, чем в контроле. Во 2-м и 3-м классах креативность одарённых несколько увеличивалась и различия с контролем стали достоверными ( $p < 0,01$ ). Однако у большинства высоко креативных первоклассников показатели творческого мышления к 3-му классу существенно снизились и приблизились к аналогичным у остальных одарённых. Напротив, креативность детей, обучавшихся по программе МДО, заметно выросла и в 3-м классе превысила показатели всех подгрупп, особенно по оригинальности идей.

Успеваемость по всем предметам у одарённых третьеклассников была существенно выше, чем в контрольной группе, в среднем на 0,4–0,6 балла, но различия по успеваемости между подгруппами одарённых не были существенными.

#### **4. Динамика показателей мотивационно-личностной сферы.**

Для всех младших школьников было характерно преобладание позитивной мотивации достижений, т. е. надежда на успех (НУ) была выражена сильнее, чем страх перед неудачей (СН), что, по мнению многих психологов, является благоприятным условием для развития способностей. В то же время у одарённых первоклассников (преимущественно девочек) показатели СН были достоверно ниже, чем в контроле. По нашим данным, меньшая выраженность СН и преобладание НУ достоверно отличает одарённых учащихся 5–11-х классов от контроля. Однако во 2-м и 3-м классах таких различий по показателям мотивации достижений между одарёнными и обычными учащимися обнаружить не удалось. Напротив, оказалось, что довольно много (около 25%) детей из контрольной группы этого

возраста характеризовались максимальной выраженностью НУ и полным отсутствием СН при низких показателях успеваемости и интеллектуальных способностей по КФТ и оценкам учителей. Нереалистичность их ожиданий можно объяснить тем, что, согласно Х.Хекхаузену, к 9–10 годам дети только начинают формировать личные стандарты и адекватную самооценку своих способностей, причём у интеллектуально развитых детей это обычно происходит раньше, чем у отстающих в развитии.

Полученные результаты не позволили выявить различий между одарёнными (из разных школ) и контролем по характеристикам их учебной деятельности: организованности, регуляции внимания, устойчивости мышления к стрессу, тревожности. В 1-м и 2-м классах эти показатели у детей из экспериментальной школы не отличались от аналогичных у других учащихся. Однако в 3-м классе их показатели тревожности и неустойчивости мышления к стрессу стали значительно ниже, чем в контроле.

Не отличались также в этом возрасте и показатели атрибуции успеха и неудач в отношении посторонней помощи, везения, трудности задания и собственных способностей при выполнении учебных заданий у одарённых детей и учащихся из контрольной группы. Но осознание роли собственных усилий как причины и успехов, и неудач у одарённых учащихся 2-го и 3-го классов отмечалось чаще, чем в контрольной группе, за счёт чего общий показатель внутренней атрибуции у них был выше. При этом одарённые учащиеся экспериментальной школы чаще считали причиной успеха свои хорошие способности, а причиной неудач — недостаточное старание. По литературным данным, такое сочетание стилей наиболее благоприятно для развития одарённости.

Полученные в лонгитюдном исследовании экспериментальные результаты продемонстрировали существенные и стабильные различия между интеллектуальной и творческой одарённостью и возрастным уровнем развития этих способностей в течение трёх лет обучения в младшей школе. Количественные показатели общего интеллекта, вербальных, невербальных, математических и творческих способностей одарённых учащихся во всех подгруппах существенно превышали показатели детей из группы контроля. Высокая дифференцирующая способность тестов КФТ в области высокого уровня способностей позволила выделить подгруппы средне, высоко и исключительно одарённых, с помощью теста творческого мышления была выделена подгруппа детей с высокой креативностью. Был проведён детальный анализ изменений показателей когнитивного и личностного развития в течение трёх лет обучения отдельно по этим подгруппам. Таким же образом были проанализированы данные одарённых детей, обучавшихся по экспериментальной программе МДО «Одарённый ребёнок».

В целом полученные результаты свидетельствуют о благоприятном влиянии условий традиционного обучения в младшей школе на интеллектуальное развитие учащихся, уровень способностей которых соответствует возрасту. Однако для развития интеллектуально и творчески одарённых детей, как показывают наши данные, эти условия не всегда благоприятны и могут приводить к относительному снижению их показателей. Это снижение трудно обнаружить при сравнении развития одарённых и их обычных сверстников (например, при общем анализе показателей класса), так как первые сохраняют своё превосходство. Более дифференцированный подход (сравнение показателей детей с разными видами и уровнями одарённости), осуществлённый в нашем исследовании, позволяет выявить относительное снижение одарённости в 30% случаев. Причём оно обнаруживалось по всем показателям интеллектуальных и творческих тестов, а особенно сильно — в речевом и абстрактно-логическом мышлении, развитие которых не связано напрямую с усвоением школьной программы. Однако можно предположить, что эффект такого снижения может проявиться позже, при усложнении материала.

И хотя когнитивное развитие большинства одарённых детей при традиционном обучении идёт достаточно успешно, полученные данные указывают на необходимость создания таких условий обучения, которые помогли бы каждому ребёнку максимально раскрыть имеющийся у него потенциал. В нашем исследовании такие условия были отмечены при

обучении одарённых детей по специальной программе МДО. Полученные результаты позволяют считать, что программа «Одарённый ребёнок» соответствует возможностям детей с общей умственной одарённостью, их любознательности, стремлению к самостоятельному учению, что позволяет полнее выявить и раскрыть их потенциал.

Показатели мотивационно-личностных особенностей младших школьников оказались нестабильными, но всё же были выявлены некоторые характеристики, отличающие одарённых детей от их сверстников. Однако эти отличия наблюдались преимущественно у тех одарённых, которые занимались по экспериментальной программе. Среди отличий — более низкая выраженность, чем в контроле, страха неудачи и тревожности, более высокая устойчивость мышления при стрессе и благоприятный стиль атрибуции успеха и неудач. По нашим данным, эти особенности отличают одарённых в более старшем возрасте и оказывают существенное влияние на успешность их учебной деятельности. В тех случаях, когда условия обучения в младших классах соответствуют требованиям одарённых детей, более успешным становится не только их когнитивное развитие, но и формирование позитивных личностных качеств, способствующих этому развитию.

**Таблица 2. Личностные показатели третьеклассников**

1 — Контроль, №=60

2 — Одарённые, №=60

3 — Экспериментальная школа, №=30

<b>Показатели</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Надежда на успех	8,48	8,73	8,70
Страх перед неудачей	1,58	1,30	1,04*
Неустойчивость мышления	3,05	2,78	1,87*
Тревожность при проверке	6,48	6,12	4,87*
Общая тревожность	4,69	4,62	3,56*
Атрибуция успеха: способности	0,53	0,28	1,04*
Атрибуция успеха: старание	1,73	2,18*	1,70
Атрибуция неудачи: способности	0,68	0,98	0,43
Атрибуция неудачи: старание	1,07	1,32	1,96*

*Примечание: звёздочками отмечены достоверные различия с контрольной группой.*

*г. Москва*