

Идентификация одарённых детей как педагогическая проблема

Савенков А.И.

Диагностика одарённости как многоуровневая система

Принято считать, что диагностика детской одарённости – проблема психологическая. И это, конечно, справедливо, пока мы рассматриваем её на уровне теории. Но в соответствии с этими представлениями в педагогической практике, диагностика одарённости – обязанность практического психолога, а её развитие – обязанность родителей и педагогов.

Этот подход оправдывается тем, что таким сложным делом, как диагностика – должен заниматься квалифицированный специалист, каким является практический детский психолог. Но может ли педагог, не имеющий соответствующей квалификации продуктивно заниматься развитием детской одарённости. Как видим, вопрос звучит риторически.

В психологии проблема диагностики одарённости традиционно рассматривается на двух уровнях: теоретическом и методическом (психометрическом). Естественно, что подобная точка зрения утвердилась и в педагогической практике. Условно эти уровни можно обозначить как – «теоретический» и «методический».

Первый, теоретический, предполагает определение концепции одарённости – кого и по каким критериям можно отнести к одарённым. Второй уровень, методический, предполагает разработку, в соответствии с принятой концепцией, самих диагностических процедур – методик, позволяющих идентифицировать одарённых. Этот подход представляется вполне логичным и самодостаточным. Однако массовая образовательная практика свидетельствует о том, что это не так.

У данной проблемы есть и другой не менее важный, с точки зрения образовательной практики, аспект. Известно, что один и тот же ребёнок по одной и той же психодиагностической методике (либо пакету методик) в разных условиях может показывать разные результаты. Это явление объясняют либо неправильно сформулированной концепцией одарённости, либо несовершенством разработанных в соответствии с ней, психометрических методик, которые не обладают достаточной надёжностью и валидностью.

Между тем истинная причина этого явления часто кроется совсем в другом. Исследования и педагогическая практика показывают, что результаты диагностики становятся значительно более объективными, если обследование продумано с организационно-педагогической точки зрения. Таким образом, проблема диагностики одарённости может и должна рассматриваться ещё на одном уровне, назовём его условно «организационно-педагогическим».

Основные варианты организации диагностического обследования

Разработка организационных основ проведения диагностической работы, проблема не столько психологическая, сколько социально-педагогическая. И, как нередко бывает с пограничными проблемами, она часто недооценивается как психологами, так и педагогами. Но нельзя сказать, что она не решалась и не решается. Ниже мы рассмотрим ряд таких решений (Дж. Рензулли, Дж. Гауэн, К. Хеллер и др.), а также собственную модель организационно-педагогического подхода. Необходимо отметить, что игнорирование данной проблемы можно рассматривать как один из вариантов её решения.

Отбор на основе разовых обследований

Один из самых распространённых вариантов организационно-педагогического подхода – разовые обследования. Со времён А. Бине роль «рабочего» определения одарённости играли стандартизированные тесты (IQ). А в практике психодиагностического обследования

использовались наиболее экономичные варианты разовых либо периодических обследований. Таким образом проводилась селекция детей по уровню «одарённости»: на теоретическом, психометрическом и организационно-педагогическом уровнях.

Естественно, что практика нуждалась в относительно простом и экономичном инструменте измерения и отбора. Таким образом, на первом этапе, было «сэкономлено» как на «постоянно мешающей» практикам теории, так и на сложной многоуровневой, долговременной системе обследования.

В дальнейшем психологические исследования и, прежде всего, работы в области психологии мышления заставили радикально пересмотреть концепцию одарённости, что естественным образом повлекло за собой столь же радикальные изменения на психометрическом уровне. Возникла потребность в многомерном обследовании.

Многомерная оценка, предполагает иные требования к методическому аппарату обследования (оценивается не только интеллект, но и креативность, а также уровень личностного развития). В организационном плане в числе прочих возможны и модернизированные варианты разовых обследований. Одним из примеров подобного решения может служить так называемая резервуарная модель Дж. Гауэна.

На основании результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя и других оценочных процедур очерчивается круг кандидатов. Ребёнок должен либо показать высокие результаты в любых трёх (из четырёх возможных) видах оценки, либо набрать определённую сумму баллов по шкале Стенфорд-Бине. При окончательной оценке учитывается и мнение отборочной комиссии. На этом основании и проводится отбор.

Многочисленные социально-педагогические проблемы и, прежде всего, невозможность построения надёжного прогноза развития интеллектуально-творческих способностей на основе разового или даже периодического тестирования заставили исследователей и практиков искать наиболее адекватные способы решения организационно-педагогических задач.

Поэтому отношение к «модной» в конце 80-х — начале 90-х годов отечественной образовательной практике на экспресс-диагностику поступающих в школу детей довольно быстро стало сдержанным, а в некоторых случаях и негативным. Бездумное распространение различных вариантов разовых или периодических обследований с последующей селекцией детей фактически повторяло давно отвергнутый мировой практикой путь выявления одарённых. Это привело к ряду негативных последствий, например, официальному запрету Министерством образования России проведения работ такого рода.

Такое диагностическое обследование может быть вполне объективным, с точки зрения сегодняшнего дня. Ведь оно словно фотография, может точно зафиксировать уровень, показанный ребёнком в данный момент и в данных условиях. Но можно ли по фотографии ребёнка предсказать, каким будет его внешний облик, когда он станет взрослым. Наверняка все помнят фотографию красивого, кудрявого мальчика Володи Ульянова. Но насколько узнаваем на этом снимке взрослый «вождь мирового пролетариата»? То же самое мы имеем и при экспресс-диагностических обследованиях, на основании которых нельзя прогнозировать развитие ребёнка. Потому-то и необходимы специальные организационно-педагогические решения проблемы диагностического обследования, позволяющие определить уровень одарённости.

Долговременные организационно-педагогические модели

«Принцип турникета». Авторы этого организационно-педагогического подхода – известные американские специалисты в области обучения одарённых детей: Дж. Рензулли, С. Рис и Л. Смит. Суть их идеи сводится к тому, что процесс идентификации одарённых детей должен быть не разовым, а долговременным.

Эта модель создана для работы в массовых школах и не предполагает жёсткой селекции детей. Дети включаются в работу по специальной программе. Вхождение в программу и выход из неё может осуществляться в течение всего года, в зависимости от достижений

ребёнка.

Авторы используют как традиционные методы оценки, так и методы, основанные на использовании трёх параметров деятельности учащегося – способностях, интересах и стилях обучения. Особо подчёркивается, что акцент при сборе информации делается на достоинствах ученика, а не на его недостатках. На основании собранной информации создаётся «досье» под названием «портфель данных об ученике».

Эта информация используется при принятии решения о возможностях развития способностей на обычных школьных занятиях, в группах обогащения и на занятиях по специальным дополнительным программам.

«RAPYHT». Широко известный проект «RAPYHT» – один из вариантов комплексной оценки (М. Карне, А. Шведел и др.). Первичная оценка общей и специальной одарённости детей проводится с помощью опросных листов для учителей и родителей. В случае если оценка ребёнка педагогом или родителями превышает определённый уровень, ребёнок зачисляется в число кандидатов. Далее осуществляется проверка полученных данных. Дети распределяются по группам в соответствии с характером их одарённости и привлекаются к специальным занятиям. Если по итогам занятий они обнаруживают адекватный уровень в одном или двух видах деятельности, то их включают в дополнительную программу. И только детей с серьёзными физическими и сенсорными недостатками дополнительно тестируют (при этом используются стандартизированные тесты).

Иллинойская модель. Из детей, опережающих сверстников в развитии интеллектуальных и творческих способностей, набирается группа в количестве 22 человек. Возраст детей – от 3-х до 5-ти лет. Процесс выявления детей разбит на три этапа: поиск, оценка и отбор.

Поиск. Примерно за месяц до проведения индивидуальных обследований оповещают родителей о том, что потенциально одарённые дети имеют возможность обучаться по специальной программе.

Оценка. Процедура обследования построена таким образом, чтобы информация об уровне интеллектуального, творческого и психомоторного развития ребёнка поступала из двух независимых источников: от родителей и от специалистов (психологов). Пока родители заполняют специальные опросники (используются варианты из проектов «Seattle» и «RAPYHT»), психологи тестируют ребёнка. Как правило, подробную информацию о результатах родителям не сообщают.

Отбор. На заключительной стадии, во-первых, отбирают детей, наиболее подходящих для обучения по данной программе, во-вторых, обеспечивают участие детей из разных социально-экономических слоёв и расовых групп. Квалификационные характеристики, или критерии отбора: а) превышение стандартного отклонения в 2 раза по одному (любому) тесту; б) превышение стандартного отклонения в 1,5 раза или более по двум (любым) тестам; в) для детей из малообеспеченных семей достаточно превышения стандартного отклонения, равного 1 и выше по двум (любым) тестам. Окончательное решение о приёме принимает совет педагогов. Дети, показавшие необходимый квалификационный результат, но не включённые в группу, зачисляются в резервный состав. Они имеют право быть принятыми позже.

«Модель последовательной стратегии принятия решения» К. Хеллера. Известный немецкий учёный, специалист в области обучения одарённых детей К. Хеллер считает, что для практических педагогических и психологических целей наиболее пригодны многофакторные типологические модели одарённости («Мюнхенская модель одарённости»). Поэтому требуются многогранный инструментарий идентификации и многоступенчатая процедура оценки: от учительских рекомендаций до специального тестирования.

Модель диагностики детской одарённости

В соответствии с отечественной традицией изложение собственных взглядов на эту проблему начнём с рассмотрения фундаментальных идей, на которых строится «здание»

диагностики.

Принципы выявления одарённых детей.

Наиболее глубоко данная проблема разработана в «Рабочей концепции одарённости» (1999). Авторы выделяют семь принципов:

1. Комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребёнка.
2. Длительность идентификации.
3. Анализ поведения ребёнка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам.
4. Использование тренинговых методов.
5. Подключение к оценке одарённого ребёнка экспертов.
6. Оценка признаков одарённости ребёнка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учётом зоны ближайшего развития.

7. Преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики. На мой взгляд, некоторые из предложенных авторами принципов дублируют друг друга, кроме того их формулировки не конкретны, а пояснения часто не оправданно сокращены (подробнее см. «Рабочая концепция одарённости», М.: Магистр, 1998).

Принципы выявления одарённых детей, представленные ниже, в значительной мере перекликаются с точкой зрения авторов «рабочей концепции одарённости». По количеству их также семь, но совпадают, с выше названной точкой зрения, только четыре. Кроме того, формулировки принципов видоизменены в соответствии с отечественными педагогическими традициями.

Принцип комплексного оценивания. Вывод о степени одарённости ребёнка может быть сделан на основе оценки всех параметров, выделенных в современных концептуальных моделях. Так, например, в зарубежной образовательной практике, а в последнее время и в отечественной, оценка уровня одарённости часто делалась на основе обследования ребёнка только на уровень интеллектуального развития («IQ») или дополнялась оценкой креативности, что явно недостаточно.

Обследование должно быть всесторонним, комплексным. Необходимо изучить не только уровень развития интеллектуальных, но и творческих способностей, а также уровни психо-социального и физического развития, то есть охватить как можно более широкий спектр способностей ребёнка.

Важно помнить и о качественной стороне оценки, которая имеет прямое отношение к принципу комплексного оценивания. Речь идёт о выявлении соотношения уровней развития отдельных функций и способностей в структуре психики ребёнка.

Принцип долговременности. Психодиагностическое обследование, направленное на выявление уровня одарённости ребёнка, должно быть долговременным, и проводить его следует поэтапно. В настоящее время теоретические и практические (методические) разработки данной проблемы доказали, что диагностическое обследование, проводимое с целью отбора (селекции) детей, разовым быть не может.

Принцип использования тренинговых методов и заданий. Обычно диагностические методики, ориентированные на разовое обследование, требуют решения ребёнком серий специальных стандартизированных задач. По результатам решения и производится оценка.

Тренинговые методики ориентированы прежде всего на развитие, в процессе которого можно реализовать долговременную диагностику и тем самым снять некоторые психологические преграды, неизбежно возникающие при разовых обследованиях.

Например, впервые пришедший в школу ребёнок находится в естественном состоянии «стресса» (напряжения). Этот стресс, с вероятностью в сто процентов, отразится на результатах тестирования, и далеко не всегда «отражение» это будет в пользу ребёнка. Встреча с незнакомым взрослым (психологом, педагогом и др.) для ребёнка тоже «стресс». Всё это обязательно скажется на результатах тестирования.

Диагностические задания «тренингового типа» позволят избавиться от этих проблем. Ребёнок, включённый в длительное обследование, может проявить свои истинные возможности.

Принцип учёта потенциальных возможностей ребёнка. Большинство специалистов склоняются к тому, что при оценке уровня одарённости ребёнка следует оценивать не только и не столько актуальные, сколько его «потенциальные» возможности. И, кроме того, в педагогическом и более всего в социальном плане значительно важнее не то, что демонстрирует ребёнок в данный момент, а то, что следует ожидать от него в будущем.

Следует, однако, учитывать, что здесь мы сталкиваемся с проблематикой прогнозирования, а следовательно, и с серьёзными трудностями. Как можно прогнозировать будущее, если, став взрослым, занимаясь даже одной деятельностью в течение всей жизни, человек попадает в условия, которые требуют от него проявления различных, часто прямо противоположных качеств. Что говорить о ситуациях, когда человек круто меняет сферу деятельности?

Вспользуемся примером. Известно, что великий русский полководец Александр Васильевич Суворов начал свою военную службу капралом и прежде, чем стать фельдмаршалом, прошёл все ступени служебной лестницы, демонстрируя на каждой выдающиеся способности. Это может показаться естественным, но проблема в том, что хороший капрал — это одно, а великий полководец — это совсем другое. Многие качества, ценные для капрала, губительны для фельдмаршала. Возможно, здесь уместно вспомнить В. Штена с его пониманием одарённости как возможности адаптации к условиям среды.

Принцип опоры на экологически валидные методы диагностики. Нельзя не согласиться с авторами «Рабочей концепции одарённости» в том, что надо опираться преимущественно на экологически валидные методы диагностики одарённости. Практика и здравый смысл свидетельствуют об их эффективности. К экологически валидным обычно относят методы оценки «реального» поведения и деятельности ребёнка в «реальных», а не в искусственных лабораторных (обычно создаваемых в процессе тестирования) ситуациях. Однако надо понимать, что здесь наши возможности существенно ограничены.

Проблемы те же, что и в предыдущем случае. Например, можно ли было подобрать экологически валидные методы оценки одарённости великого английского адмирала Горацио Нельсона, когда тот в двенадцать лет начал службу мичманом королевского флота.

Принцип участия разных специалистов. Выше отмечено, что многие авторы считают необходимым участие в оценке разных специалистов. Практика нашего исследования показывает, что в диагностическом обследовании должны принимать участие кроме психологов ещё и педагоги, физиологи, родители и дети. Причём последние не только в роли «подопытных». Для каждой категории участников необходим свой, специально разработанный методический инструментарий. Только сопоставление этих данных может дать картину, максимально приближённую к истине.

Принцип участия детей в оценке собственной одарённости. Обычно дети участвуют в психодиагностической работе в роли «обследуемых». Оценка детьми своих возможностей как правило никого не интересует. При этом экспериментальная работа, проведённая в рамках нашего исследования, свидетельствует о том, что учитывать её не только возможно, но и необходимо. Реализация этого принципа — неотъемлемая часть изложенной ниже схемы построения психодиагностической работы в массовой школе.

Представленные принципы, как и всякие принципы вообще, выступают в качестве основных, фундаментальных идей. Как практически может быть осуществлён процесс диагностики детской одарённости в условиях обычного детского сада и общеобразовательной школы рассмотрим на примере диагностической модели, состоящей из трёх, выделенных выше уровней.

Теоретический уровень

Детской одарённости в последнее время посвящено много книг и статей (Ю.Д. Бабаева,

Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, К. Хеллер и др.). Наиболее популярная концепция одарённости принадлежит, как известно, Дж. Рензулли. Он рассматривает одарённость как сочетание трёх характеристик: «выдающихся способностей», «креативности» и «мотивации». Отечественные исследователи предложили так называемую рабочую концепцию одарённости. Они выделяют не три, а два фактора: «мотивационный» и «инструментальный» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.).

Выделенные в этих теоретических схемах составляющие, являются в наиболее общем виде программой для разработки диагностических методик; дидактических аспектов проблемы (содержание, формы и методы) обучения одарённых детей, а также развития личностного потенциала каждого ребёнка.

Организационный уровень

В нашем исследовании были опробованы различные организационные варианты идентификации одарённых детей в условиях современной российской школы и детского сада. Использовались такие широко известные технологические схемы как: «принцип турникета» Дж. Рензулли, С. Рейса и Л. Смита; «резервуарная модель» Дж. Гауэна; вариант проекта «RAPYHT» М. Карне.

Полученный опыт (как положительный, так и отрицательный) использован нами для разработки нескольких организационных вариантов, на основе которых может эффективно действовать система идентификации одарённых детей в отечественных учебных заведениях разного типа (общеобразовательная школа, детский сад, учебно-воспитательный комплекс).

Проблема выявления уровня одарённости детей актуализируется с момента их поступления в школу. Как известно, набор в первые классы объявляется весной, но вследствие ряда объективных причин до начала занятий, как правило, ни администрация, ни учителя не знают всех детей, поступивших в школу.

Многочисленные попытки организовать работу до поступления детей в школу, как того требуют формальная логика и здравый смысл, не дали ощутимых результатов. Возможность реализовать этот подход представилась нам в УВК (учебно-воспитательный комплекс детский сад — начальная школа) №1669. Однако значительная часть детей, посещавших детский сад, определялась родителями в другие школы, а часть детей, зачисленных в первый класс, не посещала детский сад. Таким образом, в первом классе, даже в УВК, работу приходилось начинать заново.

В ходе эксперимента удалось определить, что в данном случае оптимальной и наиболее результативной является следующая четырёхступенчатая схема:

Этап предварительного поиска. На этом уровне собирается предварительная информация о ребёнке. В нашем варианте не из двух, как в большинстве американских моделей («Seattle» — Х. Робинсон, Н. Джексон, У. Роделл; «RAPYHT» — М. Карне и др.), а из четырёх основных источников: от родителей, учителей, от практических психологов и от самих детей.

Первоначально для работы с родителями использовались методики Д. Фельдхьюсена, анкеты для родителей (американский вариант). Впоследствии они были заменены. Учителям (в конце первой четверти учебного года) предлагались: «методика определения склонностей ребёнка»; «карта интересов для младших школьников» и специальная анкета для учителя, составленная по типу американских.

Для определения уровня интеллектуального развития (конвергентного мышления) практические психологи работали по традиционным методикам, это, прежде всего, тесты: Д. Векслера, Дж. Равена и др. Для оценки дивергентного мышления использовали «краткий тест творческого мышления (фигурная форма)» П. Торренса, методики Дж. Гилфорда. В комплект для практических психологов входили также методики выявления направленности (доминирующей мотивации) личности.

Участие детей в диагностике собственной одарённости на этом этапе сводилось к вы-

полнению тестовых заданий.

Собранная таким образом информация позволяла составить представление о каждом поступившем в первый класс ребёнке. В ходе исследования были предприняты попытки провести на основе полученной информации переформирование классов, однако дальнейшая работа показала нецелесообразность подобного подхода. Несмотря на кажущуюся всесторонность обследования, информация была недостаточно достоверной, поэтому не позволяла построить надёжный прогноз развития, что делает бессмысленным какой бы то ни было процесс селекции детей.

Этап оценочно-коррекционный. Этот этап в диагностической схеме ориентирован на уточнение, конкретизацию полученной на этапе поиска информации. В ходе его акцент переносится с разовых обследований на занятия тренингового типа. Занятия проводились по специальным программам, ориентированным на развитие продуктивного мышления и психо-социальной сферы ребёнка. О необходимости занятий подобного рода в последнее время говорят многие не только зарубежные, но и отечественные исследователи (Ю.Д. Бабаева и др.).

С первоклассниками наших экспериментальных учебных заведений проводились специальные, дополнительные занятия, направленные на развитие психо-социальной сферы и интеллектуально-творческих способностей детей, по предметам: «техника и технология мышления», «уроки фантазии», «человек и общество» и др.

Этот подход несколько напоминает «принцип турникета» Дж. Рензулли и «резервуарную модель» Дж. Гауэна. Вместе с тем имеются весьма существенные отличия, главное из которых заключается в том, что занятия для детей, обучающихся в первых экспериментальных классах, были обязательными. Возможность выбора представлялась ребёнку только во втором классе.

Данное обстоятельство обусловлено особенностями работы российской школы. «Принцип турникета», как известно, разработан для американской системы дошкольного образования, попытки реализовать его в практике отечественной школы не дали ожидаемого эффекта.

В ходе занятий по специальным программам, основной задачей которых была не столько идентификация, сколько систематическая коррекционная работа на основе постоянно получаемой новой информации об уровнях психо-социального развития и интеллектуально-творческих способностях ребёнка, естественно решались и задачи психодиагностического плана. Сами занятия служили базой для пролонгированной диагностики уровня сформированности продуктивного (дивергентного и конвергентного) мышления и мотивационных характеристик.

Периодически в ходе этих занятий (обычно под видом самостоятельных и контрольных работ) проводились индивидуальные и коллективные обследования детей с использованием широко известных психодиагностических методик (Дж. Равен, П. Торренс и др.). Систематичность и долговременность этой работы могут служить дополнительными гарантиями достоверности полученной о ребёнке информации.

Этап самостоятельной оценки. Во втором классе детям, участвовавшим в экспериментальной работе, было предложено посещать дополнительные занятия добровольно. И, как показали дальнейшие исследования, желание ребёнка продолжать занятия – один из важных индикаторов одарённости. Проявление склонности к повышенным интеллектуальным нагрузкам, по свидетельству многих исследователей (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин и др.), – одна из важных отличительных черт одарённого ребёнка. Решая вопрос о целесообразности для себя дополнительных, интеллектуальных нагрузок, ребёнок участвует в оценке собственной одарённости.

Анализ данных, полученных на первых двух этапах работы, показал, что дети, решившие продолжать занятия, как правило, имеют высокие уровни развития конвергентного и дивергентного мышления. Количество детей, выбравших продолжение занятий колебалось в интервале 17% – 23% от общего числа детей, входивших в состав эксперимен-

тальных классов.

При этом на всех экспериментальных площадках были зафиксированы случаи добровольного продолжения занятий детьми, не показавшими высоких уровней развития на предыдущих этапах (следует отметить, что большая часть этих детей периодически блестяще справлялась с отдельными заданиями развивающей программы). Исходя из концепции одарённости, несложно понять, что эти дети из трёх основных компонентов одарённости на данном временном отрезке своей жизни в силу не очень ясных пока причин не могут продемонстрировать высокие уровни по параметрам: «выдающиеся способности» (в данном случае продуктивное мышление) и креативность, но показывают высокий уровень мотивации (склонность к содержательной стороне данной деятельности). Что, конечно же, очень существенно, прежде всего, в плане будущего развития. Следует помнить, что упоминавшаяся выше традиционная схема выявления одарённых, таких детей обнаружить не в состоянии.

Этап заключительного отбора. Данная процедура носила условный характер, потому что возрастные рамки (старший дошкольный — младший школьный возраст) не предполагали дальнейшей работы. При этом, основываясь на данных, полученных в ходе работы из четырёх источников (родители, учителя, психологи и сами дети) мы получили информацию, которая позволяет с довольно большой долей уверенности говорить о степени одарённости детей и, что особенно важно, служит довольно надёжным основанием для построения прогноза развития каждого из них.

В завершение этого описания отмечу одно очень важное обстоятельство. Добровольные занятия по специальной программе (начиная со второго класса) проводились таким образом, что каждый ребёнок мог подключиться к ним на любом уровне. Это предусматривалось и содержательными особенностями самой программы (прежде всего тем, что в её основу был заложен принцип «логорифмической спирали»), и некоторыми особенностями формы организации занятий. Желание ребёнка принять участие в специальной работе могло быть вызвано интересом к внеклассным мероприятиям («конкурс интеллектуалов», конкурс «защиты творческих проектов» и др.) или какими-то иными причинами.

В ходе исследования было обнаружено, что 18,7% – 21,4% детей из числа подключившихся к специальным занятиям значительно позже начала второго года обучения в школе, достигали уровней развития характерных для одарённых детей. И только фактическая открытость данной схемы позволила им проявить себя.

Эта схема хорошо показала себя в школе № 3 г. Реутова Московской области. Несколько иная модель была опробована в школе лаборатории для одарённых детей № 905 г. Москвы. Уже первый год занятий по специальной программе показал, что у детей значительно выросли показатели по уровням развития конвергентного и дивергентного мышления. При этом большой прогресс был достигнут в развитии конвергентного мышления, что послужило основанием для принятия решения сделать занятия обязательными для всех младших школьников.

Это лишило рассмотренную выше диагностическую схему одного из важнейших её элементов, такого, как участие в идентификационном процессе самих детей. Но ожидалось, что обязательные занятия по специальной программе повысят уровень развития продуктивного мышления не только у одарённых, но и у всех детей. Эта гипотеза в целом подтвердилась. Важным обстоятельством явилось то, что уровень, продемонстрированный детьми в этих условиях, оказался ниже, чем в условиях необязательных для всех занятий.

Сопоставление полученных результатов показало, что уровень развития конвергентного мышления одарённых детей как в первом варианте (возможность свободного выбора начиная со второго класса), так и во втором (обязательные занятия для всех учащихся начальной школы) практически оказался одинаковым. Но по основным параметрам дивергентного мышления (оригинальность, гибкость и др.) показатели тех детей, которые занимались на добровольной основе, существенно выше.

Эти факты вполне объяснимы. Обязательные еженедельные занятия, несмотря на высо-

кую квалификацию преподавателей, довольно быстро приобрели налёт «рутинности», свойственный всем школьным предметам. При этом, в отличие от одарённых, дети со средними способностями, не справлялись с большей частью заданий и теряли к ним всякий интерес, что неизбежно приводило к дезорганизации всей работы. Перед педагогами вследствие этого, возникла традиционная проблема – ориентироваться на одарённых или на средних учеников.

Большой прогресс в развитии конвергентного мышления, по сравнению с дивергентным, объясняется тем, что методики развития первого проще использовать в условиях классно-урочной системы.

Вместе с тем нельзя не признать, что работа по второму варианту имела и свои положительные стороны. Прогресс детей, участвовавших в систематической работе по специальной программе второго варианта, в сравнении с детьми контрольных классов достаточно заметен. Это допускает возможность использования данного варианта в массовой школе, но таким образом специальная работа с одарёнными детьми если не исключается, то, по меньшей мере, превращается во второстепенную, так как фактически вытесняется целенаправленной психокоррекционной работой.

Диагностика детской одарённости была и остаётся одной из самых сложных психодиагностических проблем. Её дальнейшая разработка на теоретическом и психометрическом уровнях может привести массу нововведений в образовательную практику. На данном же этапе развития теоретических представлений и уровне разработанности психометрических процедур обойтись без сложной и относительно долговременной организационной структуры обследования невозможно.

Психометрический уровень

Изложенные выше концептуальные представления о детской одарённости и организационные подходы предполагают использование методик, которые по содержанию могут быть разделены на три группы: методики для выявления доминирующих мотивов, методики диагностики интеллектуального уровня (конвергентного мышления) и уровня креативности (дивергентного мышления). Кроме того, внутри каждой группы необходима дифференциация методик: для психологов, для педагогов (учителя, воспитатели и др.), для родителей, а также для детей.

Методики диагностики одарённости для психологов традиционно разрабатывались и продолжают разрабатываться довольно интенсивно. В последнее время эти материалы активно публикуются в отечественной печати. Наибольшей популярностью при диагностике детской одарённости у российских психологов пользуются: «прогрессивные матрицы Дж. Равена», «тест Д. Векслера», невербальный и вербальный варианты теста П. Торренса, многочисленные методики, направленные на определение эффективности познавательных процессов, и многие другие.

Большая часть вышеназванных методик трудно применима. Их использование требует больших подготовок психологов и больших временных затрат. Однако методики Дж. Равена (конвергентное мышление) и П. Торренса (дивергентное мышление), отвечают основным требованиям, предъявляемым к диагностическим методикам (валидность, надёжность, дискриминативность и др.) и не требуют больших временных затрат при обследовании детей и обработке результатов.

Методики диагностики для педагогов и родителей Методики этой группы качественно отличаются от методик для психологов. Но в отечественной психолого-педагогической науке они разрабатываются мало. Не имея возможности сослаться на стабильно работающие варианты, предлагаю собственные методики (они опубликованы в журнале «Детское творчество», в номерах за 1998–1999 гг.). Их использование в экспериментальной работе в школах г. Москвы дало хорошие результаты.

Любопытно, что по данным специального исследования С.А. Ледневой, проведённого под руководством автора, многие педагоги довольно точно идентифицируют основные па-

раметры одарённости, но, по разным причинам, не склонны учитывать эти сведения в образовательной деятельности.