

Психология одаренности: от теории к практике

Под редакцией Д.В.Ушакова

Москва
Институт психологии РАН
1999

????? ??? ?????????
????????? «????????? ?????????»

Авторы:

А.Н.Адаскина, М.Р.Битянова, В.Н.Дружинин, Л.В.Попова,
Д.В.Ушаков, С.М.Чурбанова

Книга, написанная известными специалистами по психологии одаренных детей, содержит современные научные сведения о природе одаренности, методах ее выявления и развития. Предназначена для всех интересующихся проблемой одаренности.

Психология одаренности: от теории к практике

© Д.В.Ушаков. Редактор и составитель издания, 1999

© Авторы. Главы 1 – 5, 1999

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛ. 1. ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В СИСТЕМЕ ВСЕОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
ГЛ. 2. ПРИРОДА ОДАРЕННОСТИ	15
Интеллект, творчество, обучаемость	15
Механизмы творческого мышления	19
Соотношение творческих способностей и интеллекта	25
ГЛ. 3. МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	35
Диагностика интеллекта	37
Диагностика креативности	44
Первичная диагностика одаренности учителем	55
ГЛ. 4. ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	66
Обучение одаренных детей в школе	66
Учебные программы для одаренных детей	75
Школьная психологическая служба и одаренные дети	87
Работа с одаренными детьми вне школы	103
Правила для руководства ума	109
ГЛ. 5. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОДАРЕННОСТЬ	116

ВВЕДЕНИЕ

Работа по образованию одаренных детей – задача, требующая совместных действий многих специалистов, центральное место среди которых занимают психологи. После окончания Второй Мировой войны в США в основном усилиями Д.Гилфорда, работавшего по заказу Пентагона, была предпринята широкомасштабная программа психологических исследований по способностей и одаренности. Этот факт означал признание государственной важности проблемы реализации потенциала, заложенного в умственной одаренности. С тех пор в психологических исследованиях произошел значительный прогресс и смена акцентов.

Настоящая книга, написанная по материалам семинара «Познание, общество, развитие», поддержанного грантом Института «Открытое Общество», призвана отразить современное состояние этого вопроса. Она стремится перекинуть мостки от фундаментальных проблем природы интеллекта и творческих способностей к практике работы с одаренными детьми в школе и их воспитания в семье родителями.

В написании книги участвовали: В.Н.Дружинин (Гл. 2, Гл.3, п.1-2), М.Р.Битянова (Гл. 4, п.3), Л.В.Попова (Гл. 3, п.3, Гл. 4, п.2, 4), Д.В.Ушаков (Гл. 1, Гл. 4, п.1, 5), С.М.Чурбанова (Гл. 3. п.1-2), А.А.Адашкина (Гл. 5). Общая редакция осуществлена Д.В.Ушаковым.

Авторы приносят искреннюю благодарность Институту «Открытое Общество», без поддержки которого эта книга не могла бы увидеть свет.

Гл. 1. ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В СИСТЕМЕ ВСЕОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одаренные дети – очень ценная, но и весьма хрупкая часть нашего общества. Вопреки распространенному убеждению, что одаренность сама может пробить себе дорогу, научные исследования показывают обратную картину. Одаренные дети в своем развитии подвержены особому риску. Одним из источников этого риска являются трудности контактов со сверстниками, свойственные в особенности исключительно одаренным детям. По данным исследований, существует уровень “социально оптимального интеллекта”, примерно соответствующего коэффициенту интеллектуальности (КИ) в 125 – 155 баллов и обеспечивающего его обладателю хорошие способности к пониманию людей и ситуаций и, как следствие, к общению со сверстниками. При меньшем уровне КИ ребенку, подростку, да и взрослому хуже удастся понимать ситуацию и строить свое поведение наиболее адекватным образом. Однако и при более высоком интеллекте общение может резко нарушаться. Дело в том, что ребенок со столь высокими интеллектуальными способностями очень далеко отрывается от сверстников (на 3 – 4 года умственного развития и более), у него возникают особые интересы, в результате он оказывается в изоляции от своей группы, часто подвергается насмешкам и гонениям.

Дополнительной проблемой является так называемая “диссинхрония развития”, свойственная многим одаренным детям, на что особое внимание обратили французские специалисты (Ж-Ш.Террасье). Диссинхрония заключается в том, что при опережающем развитии отдельных функций одаренные дети в других отношениях не отличаются от своих ровесников или даже иногда уступают им. Распро-

страненным примером диссинхронии является слабое развитие мелкой моторики у некоторых интеллектуально одаренных детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Мелкая моторика, как известно, является важнейшим компонентом развития письма, то есть условием успешного освоения правописания в младших классах. В результате в младших классах школы некоторые интеллектуально одаренные дети оказываются слабо успевающими, а их особые возможности и потребности – не востребованными. У них теряется учебная мотивация, и может развиться стойкое отвращение к школе. Другим, менее распространенным, но еще более драматичным примером диссинхронии является дислексия (то есть слабое развитие речи) у некоторых одаренных детей. Биографические данные донесли до нас сведения о великих людях, страдавших в детстве расстройствами речи: Микеланджело, Р.Бернс, О.Роден, А.Эйнштейн, У.Черчилль. Понятно, что проблемы с речевым развитием сильно затрудняют ребенку возможность учиться со своими сверстниками. Далее включается тот же механизм: низкая успеваемость – потеря учебной мотивации – не востребованность способностей – утрата интереса к школе – уход в свои проблемы. По этому механизму, видимо, и происходит образование случаев так называемой “скрытой одаренности”. “Скрытой” называется такая одаренность, которая не проявляется в высокой школьной успеваемости или каких-либо других явных достижениях ребенка или подростка и не является очевидной для тех, кто ребенка окружает – семьи, учителей, сверстников. Более того, дети, обладающие такого рода одаренностью, часто бывают просто неуспевающими. Так, П.Торранс сообщает драматические цифры, согласно которым 30% детей, отчисляемых из школ за неуспеваемость, составляют одаренные.

Один из наиболее известных примеров – А.Эйнштейн, в 15 лет исключенный из гимназии.

Диссинхрония развития доставляет неприятности и тем детям, чья одаренность видна “невооруженным глазом”. Достаточно общепринятой во всем мире является практика “перепрыгивания” через классы. С одной стороны, такая практика полезна: одаренный ребенок получает адекватную нагрузку своих способностей, не скучает на уроках. Однако с другой стороны, такие дети всегда отличаются от своих новых товарищей по классу, они не только менее развиты физически, но и в эмоциональном, личностном, социальном отношении являются также менее зрелыми. Особенно ярко это проявляется у тех вундеркиндов, которые поступают в университеты в возрасте 12 – 15 лет. Будучи уже вполне зрелыми в плане усвоения учебных дисциплин, они часто оказываются исключенными из “неформальной” студенческой жизни.

Потеря мотивации к учебе в школе одаренными детьми может вести к опасным последствиям еще в одном отношении. Одаренные люди, не нашедшие себе полезного применения в обществе, образуют костяк сил, направленных на разрушение общества. Так, в исследованиях представителей ассоциации Евроталант под руководством Р.Пажеса, проведенных в арабских кварталах Парижа, были зафиксированы процессы образования “неформальных ядер” вокруг способных людей, оказавшихся за бортом образовательной и профессиональной системы. Начальное, среднее, высшее образование и своевременная профессионализация индивидов составляют основу их социализации, вступления на путь полезного для общества созидания. Способные дети, не нашедшие себя в школе и не продолжившие образования в вузе, все равно будут искать приме-

нение своим большим возможностями, что и приводит к риску асоциального поведения. С определенной точки зрения справедливо утверждение, что устойчивость той или иной общественной системы определяется тем, какую часть общественных ресурсов она направляет на созидание, а какую – переводит в оппозицию себе.

На встрече с представителями Евроталанта (Европейского комитета по образованию одаренных детей и юношей при Совете Европы) Президент Парламентской ассамблеи Совета Европы Луис Юнг сформулировал вопрос о том, в чем состоит основная задача при работе с одаренными детьми, и сам предложил три возможных варианта ответа. Первый ответ заключается в том, чтобы способствовать развитию и достижению счастья каждой личности, имеющей особые способности. Второй ответ – необходимо довести до максимального уровня индивидуальные достижения, будь то в науке, в искусстве или в спорте. Третий ответ состоит в том, что, развивая одаренность, мы способствуем общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования.

Безусловно, все три цели являются благородными, и в большинстве случаев достижение одной из них способствует достижению других. Так, например, высокие индивидуальные достижения обычно способствуют самореализации личности и движут вперед общество. В других случаях, однако, соотношение целей может быть частично антагонистичным. Например, в спорте высших достижений применение специальных допинговых средств приводит к улучшению результатов, но в долгосрочном плане разрушает здоровье и находится в противоречии с принципом индивидуального развития.

В нашей стране традиционно цели общественного прогресса отводилось весьма значительное место. Противостояние капиталистической и социалистической систем требовало значительного напряжения сил и максимального использования интеллектуальных ресурсов, особенно в сфере физики и инженерного дела. В связи с этим функционировала достаточно эффективная система выявления и обучения высоко одаренных (особенно в области физики и математики) детей. Современная личностно-ориентированная тенденция связана с выходом на первый план ценности личностного развития и самореализации. Такой подход в большей степени связан с принципом гуманизма, ставящего в центр индивидуальную личность.

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность.

В рекомендации 1248 Парламентской Ассамблеи Совета Европы, посвященной образованию одаренных детей, содержатся следующие положения:

1. Ассамблея вновь подтверждает, что образование составляет фундаментальное право человека, и что оно должно быть по мере возможности приспособлено к специфическим потребностям каждого.

2. Хотя по практическим причинам необходимы такие системы образования, которые обеспечивают удовлетворительный образовательный уровень для большинства детей, всегда будут существовать дети со специальными потребностями, для которых должны быть приняты особые меры. К этой группе относятся и особо одаренные дети.

3. Особо одаренные дети должны пользоваться приспособленными к их нуждам условиями образования, которые позволили бы им полностью реализовать свои воз-

возможности как в своих интересах, так и в интересах общества. Ни одна страна не может позволить себе транжирить таланты, а не выявлять своевременно интеллектуальные или иные потенциалы означает транжирить человеческие ресурсы.

Всеобщее, массовое образование является одним из наиболее важных институтов современного общества. Это образование по самой своей природе обязано заботиться в первую очередь о большинстве учеников. Однако ориентированная на средний уровень школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от этого среднего уровня как в сторону меньших, так и больших способностей. Трудности с обучением в школе детей, отстающих в своем развитии от возрастных норм, проявились в школьной неуспеваемости и заставили общество принять неотложные меры. Для образования таких детей организованы специальные учебные учреждения, уже давно ведется серьезная научная работа – например, несколько десятилетий работает Институт коррекционной педагогики (ранее Институт дефектологии) в системе Российской Академии Образования. К сожалению, пока что значительно меньше сделано в отношении детей, превосходящих возрастную норму в различных отношениях. Между тем именно высокоодаренные люди способны внести наибольший вклад в развитие общества, и транжирить таланты является непоправимой ошибкой для любого государства.

Иногда работу с одаренными детьми воспринимают как некий элитаризм, культивирование неравенства. Еще и в наши дни раздаются голоса в духе печально известного постановления ЦК ВКП(б) от 1936 года “О педологических извращениях в системе Наркомпроса”, призывающие запретить выявление одаренных детей с помощью тестирования.

Это показывает, насколько непростой является реализация права на индивидуальность. При всей необоснованности этих возражений они, однако, поднимают и некоторые реальные вопросы. В частности, существенный этический вопрос связан с выявлением одаренных детей. Одаренность, как было сказано выше, может быть скрытой, то есть только специальные исследования порой выявляют необычайные способности у самого заурядного, плохо успевающего школьника. Таким образом, специальное психологическое обследование способностей выступает важнейшим и необходимым моментом работы с одаренными детьми. Однако означает ли это, что по результатам обследования мы можем “проранжировать” детей, присвоить кому-то звание одаренного, а кому-то – неодаренного? Ни в коем случае! Во-первых, способности детей не определяются по шкале “больше – меньше”, они разные. Мы видим, что один ребенок сильнее, другой – общительнее, третий – добрее. Во-вторых, существующие на сегодняшний день тесты не позволяют исчерпывающим образом проанализировать способности человека (если это вообще в принципе возможно) и предсказать их дальнейшее развитие. Тесты являются очень полезным инструментом, поскольку могут выявить в человеке те возможности, которые иным способом не видны. Если тесты показали высокие результаты, то это является несомненным свидетельством одаренности субъекта. Однако низкие результаты еще не позволяют навешивать ярлык “неодаренности”. Тот факт, что нам при помощи существующих тестов не удалось найти у ребенка, подростка, взрослого каких-либо высоких способностей, еще не говорит о том, что этих способностей нет или что они не развиваются со временем. Как формулирует этот принцип

В.Н.Дружинин, тесты должны применяться по положительному критерию.

Государственная система работы с одаренными детьми включает несколько уровней. Основой этой системы является школа, охватывающая наиболее широкий круг детей. На уровне школы необходимым условием является наличие у учителя навыков распознавания одаренности своих учеников, создание для них оптимальных условий в плане учебы и отношений со сверстниками, а при необходимости – указание путей обращения во внешкольные заведения, работающие с одаренными детьми. Важная роль в работе с одаренными детьми принадлежит и школьному психологу, который располагает средствами выявления одаренности и может дать рекомендации по созданию индивидуальных условий, учитывающих особенности того или иного ребенка, вести работу с учителями и родителями. Желательно также, чтобы школа допускала обучение по гибким программам, позволяющим получать дополнительные знания тем ученикам, кто в них нуждается. Школы в крупных городах обладают, конечно, большими возможностями для предоставления особых форм образования одаренным детям, чем, например, сельские школы. Поэтому для особо способных детей из сельских районов может быть рекомендовано обучение в интернатах для одаренных детей. Наконец, специальные школы для одаренных детей, как государственные, так и частные, могут быть рекомендованы для тех детей, чьи образовательные потребности далеко выходят за рамки средних.

Следующий уровень образуют центры каникул для одаренных детей, существующие в разных странах мира. Эти центры, собирающие способных детей, говорящих на разных языках, способны дать мощный импульс интеллек-

туальному развитию ребенка, развить мотивацию для обучения также и в течение учебного года. Наиболее известными в Европе являются летние центры каникул для одаренных детей при Кейдмьюрской международной школе (Cademuir International School) в Великобритании и международный центр каникул французской ассоциации ALREP.

Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские дают возможность реализовать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

Еще один важный ресурс заключается в разъяснительной работе с родителями. Очень важно, чтобы родители составили адекватное представление о способностях своего ребенка и о том, что нужно для их реализации.

Особым пластом является работа, связанная с ранней профессионализацией одаренных детей. Речь идет о тех детях, которые уже очень рано продемонстрировали способности в какой-либо области и стали получать до окончания школьного возраста интенсивную профессиональную подготовку в этой области. Типичным примером являются юные музыканты-исполнители, способности которых проявляются часто очень рано, и которые в детском возрасте выступают с концертами.

Существенную роль в организации системной работы с одаренными детьми играют общественные объединения и ассоциации. Они дополняют государственные структуры, поскольку отражают более широкий спектр мнений по проблемам образования одаренных детей, не обязательно совпадающий с государственной политикой в этой области, и имеют возможность гибко и оперативно реагировать на возникающие проблемы. Общественные организации, занимающиеся рассматриваемой проблематикой, объединяются во Всемирный Совет по образованию одаренных де-

тей, который включает несколько организаций из Северной и Латинской Америки, Европы и Азии. В Европе действует ассоциация Евроталант, являющаяся членом Всемирного Совета и имеющая статус неправительственной консультативной организации при Совете Европы. Отделение Евроталанта в настоящее время существует и в России. Деятельность Евроталанта разворачивается на трех основных уровнях.

- Законотворческая, или, точнее, нормотворческая, деятельность при Совете Европы. Именно по инициативе Евроталанта была принята цитируемая выше Рекомендация 1248 Совета Европы. Совершенствование нормативной базы системы образования с точки зрения учета особых потребностей одаренных детей является мерой, призванной служить интересам наиболее широкого круга (в пределе – всех) способных детей.

- Проведение научных исследований и разработка концепции одаренности и педагогических подходов к одаренным детям.

- Осуществление практических действий в сфере образования одаренных детей. Сюда относится организация и поддержка специальных школ, центров каникул, консультационных центров для одаренных детей.

Гл. 2. ПРИРОДА ОДАРЕННОСТИ

Традиционно исследователи классифицируют одаренность по видам деятельности. Говорят, например, о математической, музыкальной, языковой, лидерской и других видах одаренности. Современные научные исследования, однако, в большей степени разворачиваются вокруг понятий интеллекта, креативности (творческих способностей), обучаемости. Предполагается, что эти три способности выступают важнейшими компонентами успеха в разных профессиях: математика, шахматиста или музыканта. Конечно, математически одаренный ребенок не только обладает высоким интеллектом и креативностью, он еще отличается мотивацией, интересом именно к математике. Однако в современной психологии интеллект и креативность являются теми понятиями, с помощью которых объясняется эффективность мышления в самых разных сферах его приложения.

В настоящей главе, посвященной природе одаренности, определяются и различаются понятия интеллекта и творческих способностей (креативности). Излагаются также современные представления о протекании процессов творческого мышления.

Интеллект, творчество, обучаемость

Одаренность может быть определена как обладание большими способностями. Способность – одно из наиболее общих психологических понятий. В отечественной психологии многие авторы давали ему развернутые определения. В частности, С.Л.Рубинштейн понимал под способностями "...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и

свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются".

Б.М.Теплов предложил три эмпирических по сути признака способностей, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: 1) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.

Естественно, успешность выполнения деятельности определяют и мотивация, и личностные особенности. Высокая мотивация и такая особенность личности, как, например, трудолюбие, повышают успешность. Б.М.Теплов указывает на то, что помимо успеха в деятельности, способность детерминирует скорость и легкость овладения деятельностью, и это изменяет положение с определением: скорость обучения может зависеть от мотивации, но чувство легкости при обучении (иначе – "субъективная цена", переживание трудности) скорее обратно пропорционально мотивационному напряжению.

Итак, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ей овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности.

Эту формулу способности можно выразить в объективной форме:

$$\frac{\text{СКОРОСТЬ И КАЧЕСТВО}}{\text{ЦЕНА}} = \text{СПОСОБНОСТЬ}$$

или же в субъективной:

$$\frac{\text{УСПЕХ}}{\text{СУБЪЕКТИВНАЯ ТРУДНОСТЬ}} = \text{СПОСОБНОСТЬ}$$

Способному все дается легче, а неспособный проливает больше пота и слез.

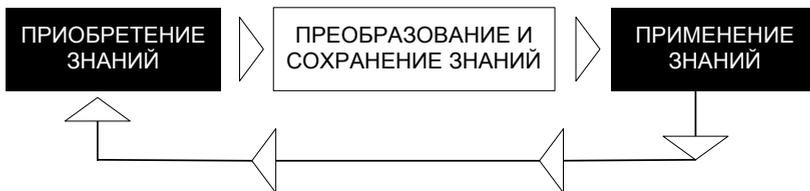
Возникает проблема, в чем же заключается психическая сущность способности? Наиболее детально этот вопрос рассматривается в работах В.Д.Шадрикова. Он приходит к выводу, что понятие "способность" является психологической конкретизацией категории свойства. Свойством какой "вещи" является способность? По В.Д.Шадрикову, наиболее общим понятием, которое описывает психологическую реальность, является понятие психической функциональной системы, процесс функционирования которой (психический процесс), обеспечивает достижение некоторого полезного человеку результата.

Способности, понимаемые по В.Д.Шадрикову, являются общими, а не отнесенными к конкретным видам деятельности: не существует, с этой точки зрения, "летных", "кулинарных", "музыкальных", "педагогических" и прочих способностей. Встает вопрос, в чем заключаются эти общие способности?

Рассмотрим работу целостной психики как оперирование знаниями. В этом процессе можно выделить:

- приобретение знаний,
- применение знаний,
- преобразование знаний.

Системы приобретения, применения и преобразования знаний участвуют в едином процессе. В этом процессе все три системы взаимодействуют. Применение знаний при решении задач приводит к тому, что мы обучаемся и приобретаем новые знания. Приобретенные знания хранятся и преобразуются, что в свою очередь позволяет их применять при решении новых задач. Тем самым мы получаем следующую схему, где компонентами выступают три перечисленные выше системы.



Способность к применению знания можно было бы отождествлять с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний (тестовый интеллект).

Обучаемость характеризует систему приобретения знаний, а креативность (общая творческая способность) – процесс преобразования знаний (с ним связано воображение, фантазии, порождение гипотез и пр.).

Мы выделили три основных глобальных процесса, стоит остановиться на их характеристиках и описаниях.

Интеллект есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям. Приспособительный акт – решение жизненной задачи с помощью интеллекта, осуществляется посредством действия с мысленным ("ментальным") эквивалентом объекта, посредством "действия в уме". Благодаря этому решение проблемы может быть осуществлено без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово: пробы, проверка гипотез осуществляется во "внутреннем плане действия".

На взгляд большинства авторов, приобретение знаний выступает лишь служебным моментом по отношению к применению знаний при решении жизненной задачи. Важно, чтобы задача была действительно новой или по крайней мере имела компонент новизны. С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема переноса знаний из одной уже решенной задачи на другую (новую).

Механизмы творческого мышления

Для того чтобы отличить творческий процесс, то есть преобразование знаний, от интеллектуального, то есть процесса применения знаний, можно обратиться к различию сознательного и бессознательного в психике человека. По мнению В.Н.Пушкина, на разных этапах решения проблемы ведущая роль от одной структуры переходит к другой.

При решении сложной творческой задачи человек закономерно проходит несколько стадий. Вначале он пытается применить свои готовые знания к условиям новой задачи. Если задача нетворческая, то это ему удастся. Творческой же, по определению, является та задача, готовыми

средствами решения которой человек не располагает. В результате после настойчивых и безуспешных попыток решения творческой задачи субъект переходит на стадию "инкубации идеи", когда решение как бы постепенно вызревает в голове. Затем в некоторых случаях наступает внезапное озарение, когда человек неожиданно находит принцип решения (вспомним Архимеда, выбегающего из бани с криком "Эврика!"). В итоге вызревания происходит преобразование знаний, знаменующее собой появление творческого решения. Эта последовательность стадий многократно подтверждена при описании научных открытий.

Если на стадии постановки задачи и попыток применить готовые знания сознание играет решающую роль, то на стадии инкубации идеи и порождения гипотез решающую роль играет активность бессознательного. В момент "инсайта" (неожиданного открытия, озарения) идея прорывается в сознание, благодаря "короткому замыканию", что сопровождается яркими эмоциональными переживаниями. На стадии же отбора и проверки гипотез, а также оценки решения вновь доминирует сознание.

Можно заключить, что при интеллектуальном акте доминируют, регулируют его сознательные процессы, а подсознательные выступают в качестве объекта регуляции, т.е. в субдоминантном положении.

Для удобства представим сказанное в виде схемы:



Интеллектуальное поведение сводится к принятию правил игры, которые системе, обладающей психикой (будь

то человек или животное), навязывает среда. Критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней. Преобразование среды (творческий акт) лишь сопутствует целесообразной деятельности человека, а его результат (творческий продукт) есть "побочный продукт деятельности" (по терминологии Я.А.Пономарева), который может быть осознан или, как правило, не осознан субъектом.

Творческий процесс от интеллектуального отличается тем, что сознание пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Бессознательное активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию.



Очевидно, при осуществлении рационально и сознательно управляемой деятельности, которая всегда целесообразна, имеется другое отношение: сознание активно, а бессознательное рецептивно и "обслуживает" сознание, предоставляя ему информацию.

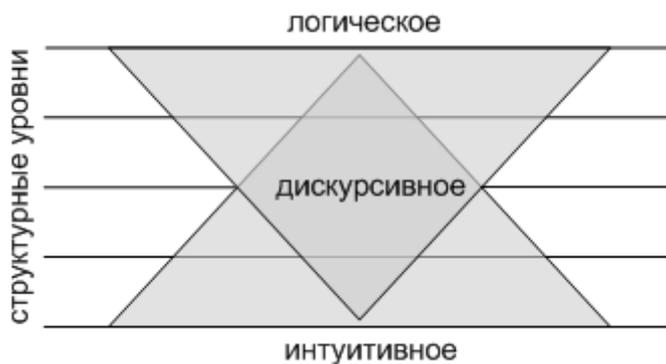


Таким образом, критерий творчества как такового является процессуальным, то есть связан с особенностями протекания процессов применения и преобразования знаний в психике индивида. Иное дело – оценка продукта как творческого. Здесь в силу вступают социальные критерии: новизна, осмысленность, оригинальность и так далее, но это предмет рассмотрения следующей части книги.

В заключение этого раздела необходимо изложить представления об этапах творческого процесса.

В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса предложил Я.А.Пономарев. Он разработал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества. Изучая умственное развитие детей и решение задач взрослыми, Я.А.Пономарев пришел к выводу, что "результаты опытов... дают право схематически изобразить центральное звено психологического интеллекта в виде двух проникающих одна в другую сфер. Внешние грани

этих сфер можно представить как абстрактные пределы (асимптоты) мышления. Снизу таким пределом окажется интуитивное мышление (за ним простирается сфера строго интуитивного мышления животных). Сверху – логическое (за ним простирается сфера строго логического мышления – современных электронных вычислительных машин).” (Я.А.Пономарев. Психология творчества. М., 1976, с 190).



Критерием творческого акта, по Я.А.Пономареву, является уровневый переход: потребность в новом знании складывается на высшем структурном уровне организации творческой деятельности; средства удовлетворения этой потребности складываются на низких структурных уровнях. Они включаются в процесс, происходящий на высшем уровне, что приводит к возникновению нового способа взаимодействия субъекта с объектом и возникновению нового знания. Тем самым творческий продукт предполагает включение интуиции (роль бессознательного) и не может быть получен на основе логического вывода.

Основой успеха решения творческих задач, по Я.А.Пономареву, является способность действовать "в уме" (СДУ). Эта способность, возможно, является содержательно структурным эквивалентом понятия общей способности, "генерального интеллекта".

С креативностью можно соотнести два личностных качества, а именно, интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе.

Я.А.Пономарев рассматривает творческий акт как включенный в контекст интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе постановки проблемы активно сознание, затем на этапе решения – активно бессознательное, а отбором и проверкой правильности решения на третьем этапе занимается сознание. Естественно, если мышление изначально логично, то есть целесообразно, то творческий продукт может появиться лишь в качестве побочного. Но этот вариант процесса является лишь одним из возможных.

В качестве "ментальной единицы" измерения творческой мыслительного акта, "кванта" творчества Я.А.Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задачи (задача всегда решается на более высоком уровне структуры психологического механизма, чем тот, на котором приобретаются средства к ее решению).

В последнее время Д.В.Ушаков развил подход Я.А.Пономарева на область психологии индивидуальных различий. С точки зрения Д.В.Ушакова, люди обладают различной способностью к образованию интуитивного опыта. Интуитивный опыт формируется на периферии поля нашего сознания и вне связи с непосредственной целью нашей

деятельности. Этот опыт служит материалом для бессознательных процессов трансформации знаний, поэтому его богатство связано с творческими способностями человека. Способность к образованию интуитивного опыта Д.В.Ушаков предлагает измерять с помощью специальных экспериментальных процедур.

Соотношение творческих способностей и интеллекта

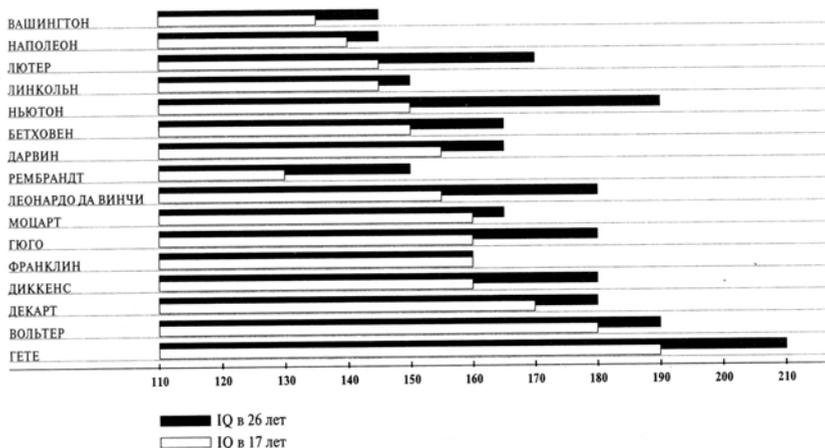
Существует как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей.

Первая точка зрения заключается в том, что как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А.Дж. Танненбаум, А.Олох, А.Маслоу и другие). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

Вторая точка зрения состоит в том, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эта точка зрения представляется наименее достоверной. Многие в этой позиции определяются взглядами ее представителей на природу интеллекта.

Сторонники сведения творческих способностей к интеллекту опираются на результаты эмпирических исследований, к числу которых относится классическая работа Л.Термена и К.Кокс. В 1926 году они проанализировали

биографии 282 западноевропейских знаменитостей и попытались на основе достижений в возрасте от 17 до 26 лет оценить их коэффициент интеллекта (IQ – подробнее об этом параметре и способах его измерения см. в следующей главе). Кроме того, они опирались на шкалу Стенфорд-Бине для оценки интеллекта в детстве (о методах измерения интеллекта см. подробнее в следующем разделе).



IQ знаменитых людей в возрасте 17 и 26 лет.

В ходе оценки достижений учитывались не только интеллектуальные, но и творческие достижения, что апри-

орно ставило под вопрос правильность выводов. Если методика учитывает не только интеллектуальные, но и творческие показатели, выводы о связи интеллекта и творческих способностей являются артефактами метода. Тем не менее, результаты К.Кокс получили широкую известность и вошли во многие учебники психологии.

Сравнение возраста овладения знаниями и навыками знаменитыми людьми с аналогичными данными выборки обычных детей показало, что коэффициент интеллекта знаменитостей значительно выше среднего (158,9). Отсюда Л.Термен сделал вывод, что гении – это те люди, которых еще в раннем детстве по данным тестирования можно отнести к категории высоко одаренных.

Наибольший интерес представляют результаты Калифорнийского лонгитюда, который организовал Л.Термен в 1921 году. Л.Термен и К.Кокс отобрали из учащихся 95 средних школ Калифорнии 1528 мальчиков и девочек в возрасте от 8 до 12 лет с коэффициентом интеллектуальности 135 баллов, что составило 1% от всей выборки. Уровень интеллекта определялся по тесту Стенфорд-Бине. Контрольная выборка была сформирована из учащихся тех же школ.

Выяснилось, что интеллектуально одаренные дети опережают своих сверстников в среднем на два класса.

В ходе исследования проводилось три среза по изменению IQ: 1927-1928 гг.; 1932-1940 гг. и 1951-1952 гг. Последняя проверка осуществлена Д.Фельдманом через 60 лет после начала исследования: он проверил достижения членов выборки Л. Термена с $150 < IQ < 180$ и с $IQ > 180$.

800 мужчин с IQ 135, входящих в выборку Л.Термена, опубликовали к 50-м годам 67 книг (21 – художественные произведения и 46 – научные монографии), получили 150 патентов на изобретения, 78 человек стали

докторами философии, 48 стали докторами медицины и т.д. Фамилии 47 мужчин вошли в справочник "Лучшие люди Америки за 1949 год". Эти показатели в 30 раз превысили данные по контрольной выборке.

Надо сказать, что дети, отобранные Терменом, отличались ранним развитием (рано начали ходить, говорить, читать, писать и пр.). Все интеллектуальные дети закончили успешно школу, 2/3 получили университетское образование, а 200 человек стали докторами наук.

Однако, что касается творческих достижений, результаты не так однозначны. Ни один ранний интеллект из выборки Термена не проявил себя как исключительно талантливый творец в области науки, литературы, искусства и т.д. Никто из них не внес существенного вклада в развитие мировой культуры.

Интересно, что у членов обследуемой группы в 1955 году доход был в 4 раза выше среднего дохода на душу населения США. Практически все они добились высокого социального статуса. Таким образом, ранние интеллектуалы чрезвычайно успешно адаптировались в обществе. Интеллект является не препятствием, а необходимым условием достижения успеха в демократическом обществе.

Однако высокий (и даже сверхвысокий) уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений. Можно быть интеллектуальным и не стать творцом. Компенсирует ли это социальный успех? И столь ли привлекательна личная участь творческого человека, при всей прижизненной и (возможно!) посмертной славе?

Отсутствие однозначной связи между интеллектом и творческой способностью явилось аргументом для сторонников подходов, альтернативных редуccionистскому. Согласно третьему подходу, творческая способность (креативность)

является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж.Гилфорд, К.Тейлор, Г.Груббер, Я.А.Пономарев). В более "мягком" варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является "теория интеллектуального порога" Е.Торранса: если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т.е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Предположение Е. Торранса на удивление хорошо совпадает с данными Д.Н.Перкинса: для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после работ Дж.Гилфорда.

Дж.Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мысленных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение. В принципе, конкретных решений может быть и несколько (множество корней уравнения), но это множество всегда ограничено. Не может быть еще одного решения, которое могло бы быть элементом этого множества.

Соответственно Дж.Гилфорд отождествил способность к конвергентному мышлению с тестовым интеллектом, т.е. интеллектом, измеряемым высокоскоростными тестами IQ.

Дивергентное мышление определяется как "тип мышления, идущего в различных направлениях". Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Дж.Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности. Исследователи интеллекта давно пришли к выводу о слабой связи творческих способностей со способностями к обучению и интеллектом. Одним из первых на различие творческой способности и интеллекта обратил внимание Л.Терстоун. Он отметил, что в творческой активности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (а не критически относиться к ним), что творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания, а не в момент сосредоточения над решением проблем.

В своих поздних работах Дж.Гилфорд упоминает шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого числа идей; 3) гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

Основную критику работ Дж.Гилфорда, Е.П.Торранса и их последователей дали М.Воллах и Н.Коган. В ис-

следованиях Е.Торранса и Дж.Гилфорда получилась зависимость между уровнем IQ и уровнем креативности. Чем выше уровень интеллекта, тем больше вероятность того, что у испытуемого будут высокие показатели по тестам креативности, хотя при высоком интеллекте могут встречаться низкие показатели креативности.

М.Воллах и Н.Коган считают, что перенос Дж.Гилфордом, Е.П.Торрансом и их последователями тестовых моделей измерения интеллекта на измерение креативности привел к тому, что тесты креативности попросту диагностируют IQ, как и обычные тесты интеллекта (с поправкой на "шумы", создаваемые специфичной экспериментальной процедурой). Они в своей работе изменили систему проведения диагностики креативности, предоставляя испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи или для формулирования ответа на вопрос. Тестирование проводилось в ходе игры, при этом соревнование между участниками сводилось к минимуму, а экспериментатор принимал любой ответ испытуемого.

Если соблюсти эти условия, то корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю.

Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность учащихся 11-12 лет, выявили четыре группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям и решения жизненных проблем.

Личностные особенности школьника с различными уровнями интеллекта и творческих способностей по М.Воллаху и Н.Когану

		ИНТЕЛЛЕКТ	
		Высокий	Низкий
ТВО РЧЕ С КИЕ	В ы с о к и е	Вера в свои возможности. Хороший самоконтроль. Хорошая социальная интеграция. Высокая способность к концентрации внимания большой интерес ко всему новому.	Постоянный конфликт между собственным представлением о мире и школьными требованиями. Недостаточная вера в себя и недостаточное самоуважение. Боязнь оценки со стороны окружающих.
С П О С О Б Н О С Т И	Н и з к и е	Энергия направлена на достижение успеха в учебе. Неудачи воспринимаются как катастрофа. Боязнь риска и высказывания своего мнения. Пониженная общительность Боязнь самооценки.	Хорошая (по крайней мере по внешним признакам) адаптация и удовлетворенность жизнью. Недостаточный интеллект компенсируется социальной общительностью или некоторой пассивностью.

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, были уверены в своих способностях, имели адекватный уровень самооценки. Они обладали внутренней свободой и вместе с тем высоким самоконтролем. При этом они могут казаться маленькими детьми, а через некоторое время, если того требует ситуа-

ция, вести себя по-взрослому. Проявляя большой интерес ко всему новому и необычному, они обладают большой инициативой, но вместе с тем успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности стремятся к школьным успехам, которые должны выразиться в форме отличной оценки. Они крайне тяжело воспринимают неудачу, можно сказать, что у них преобладает не надежда на успех, а страх перед неудачей. Они избегают риска, не любят высказывать публично свои мысли. Они сдержаны, скрытны и дистанцируются от своих одноклассников. У них очень мало близких друзей. Они не любят быть предоставлены самим себе и страдают без внешней адекватной оценки своих поступков, результатов учения или деятельности.

Дети, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности часто попадают в позицию "изгоев". Они с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, часто имеют увлечения "на стороне" (занятия в кружках, хобби и т.д.), где они в свободной обстановке могут проявить свою творческую. Они наиболее тревожны, страдают от неверия в себя, "комплекса неполноценности". Часто учителя характеризуют их как тупых, невнимательных, поскольку они с неохотой выполняют рутинные задания и не могут сосредоточиться.

Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в "середняках" и довольны своим положением. Они имеют адекватную самооценку, низкий уровень предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью, пассивностью в учебе.

Гл. 3. МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Мощным современным средством диагностики одаренности являются тесты, направленные на оценку интеллекта и креативности. Применение тестов, однако, предполагает профессиональную психологическую подготовку. В некоторых тестах, подобных тесту Д.Векслера, необходима оценка ответов обследуемых в баллах, что требует существенного опыта практической работы. В других случаях (например, при компьютеризированных тестах) оценка ответов производится автоматически, однако все равно остается проблема интерпретации результатов, которая может быть грамотно произведена лишь квалифицированным психологом. Выводы тестирования должны быть соотнесены с результатами наблюдения поведения ученика в классе, мнением родителей и т.д. Также и выбор того или иного теста или батареи тестов для обследования школьника зависит от задач тестирования и всего контекста школьной ситуации. Результаты тестирования, особенно маленьких детей, зависят от ситуации тестирования, мотивации ребенка, умения тестирующего установить контакт.

Что же могут использовать сами учителя и нужно ли им вообще пытаться определять психологические особенности детей? Ответ на вторую часть вопроса – “да, нужно.” Тестирование – трудоемкая и дорогостоящая процедура, требующая привлечения высоко квалифицированного психолога. В качестве подготовки к тестированию, а в дальнейшем и для сопоставления своих выводов с заключением психолога учителя могут проводить первичную диагностику.

Первичная диагностика строится на наблюдениях, практическом опыте, интуиции учителей, родителей, учащихся и самих одаренных детей. Она дает важную информацию, которая вместе с результатами тестирования должна служить основой принимаемых решений по включению детей в специализированные обучающие программы. К методам первичной диагностики относят: различные шкалы; опросники; самоопросники; наблюдения, проводимые по определенной схеме, информация о продуктах деятельности. Наблюдения проводятся как в естественной ситуации школьного обучения, так и в специально смоделированных ситуациях.

Весь этот инструментарий позволяет учителям, родителям, учащимся упорядочить свои впечатления и оценить определенные поведенческие проявления, характерные для одаренных. Исследования показали, что учителя, прошедшие обучение по работе с одаренными детьми, могут их успешно выявлять с помощью перечисленных методик.

Выявление одаренных детей – не одноразовое мероприятие, а длительный процесс. Его отправной точкой должна быть конкретная необходимость, возникшая в образовательном процессе. Следует четко различить два случая употребления тестов. В одном случае целью является индивидуальная помощь ученику, выяснение проблем, с которыми он сталкивается; определение подходящих ему учебных программ и занятий. Другой случай связан с отбором в специальные группы, классы, лагеря. В первом случае применение тестов вызывает мало сомнений, во втором – оно также иногда целесообразно, но все же здесь требуется соблюдать большую осторожность. Лучший способ отобрать участников специальных программ углубленного изучения – вначале дать всем детям возможность принять в них уча-

стие. В процессе самого обучения будут выявляться те, кто хочет и может двигаться дальше. Только если число мест с самого начала ограничено или программа построена так, что на всех ее стадиях должны участвовать только очень интеллектуальные ученики, разумно применять тестирование. В этом случае результаты тестирования должны учитываться в комплексе с мнением учителей, психологов и творческими достижениями ребенка. Результаты тестов, как говорилось в главе 1, следует применять по положительно-му критерию.

Во всех случаях необходимо учитывать, что одаренность может развиваться во времени, и тестирование периодически следует повторять.

Выявлением одаренных детей с помощью тестов умственных способностей психодиагностическая работа с ними не заканчивается. Тесты личностных особенностей, анализ семьи, отношений с родителями и сверстниками позволят составить целостное представление о ребенке.

В настоящей главе вначале будут рассмотрены основные принципы диагностики интеллекта и креативности при помощи тестов, а затем – методы первичной диагностики, которые рекомендуются для использования учителями. Информация о применении тестов будет весьма полезна учителям в плане взаимодействия со школьными психологами.

Диагностика интеллекта

В распоряжении современного психолога существует большое количество тестов, предназначенных для оценки интеллекта. Они различаются между собой способом проведения (групповой, индивидуальный, компьютерный), а также количеством и характеристиками шкал, то есть пара-

метров, по которым происходит оценка интеллекта. Все же результаты, показываемые одним и тем же человеком по разным тестам, при условии их грамотного проведения оказываются достаточно согласованными, что и позволяет утверждать, что измеряется одно и то же свойство – интеллект человека.

Показатели тестов интеллекта в основном хорошо согласуются со школьной успеваемостью. Отличники демонстрируют интеллект, заметно превышающий средний уровень. Низкие показатели среди них встречаются очень редко и свидетельствуют об особых случаях (например, пристрастности учителей, выставляющих отметки). Хотя большинство отличников показывает результаты выше среднего (обычно не ниже 115 – 120 баллов), но не все они демонстрируют очень высокие результаты (свыше 130 – 140 баллов). Последний случай говорит в пользу того мнения, что школьнику могут быть рекомендованы занятия по усложненной программе.

Тот факт, что отличники обладают повышенным интеллектом, не должен трактоваться в том смысле, что у менее успевающих учеников интеллект обязательно ниже. Среди последних также встречаются дети, обладающие очень высоким интеллектуальным уровнем, и эти случаи заслуживают особого внимания, поскольку свидетельствуют о скрытой одаренности. Эти дети обладают высоким потенциалом, проявлению которого, однако, препятствуют какие-либо внешние условия. Такими условиями могут быть недостаточная адаптация в школьном коллективе, семейные проблемы, диссинхрония развития и т.д. Выявление высокого уровня интеллекта у не очень хорошо успевающего ученика должно служить отправным пунктом для тщательного анализа его школьной и семейной ситуации и выясне-

ния причин, препятствующих проявлению его способностей. Возможно, в подобных случаях как раз в наибольшей степени проявляется польза, которую может принести использование диагностики интеллекта в школьной практике.

Следует еще раз подчеркнуть, что невысокие показатели того или иного ученика по тестам на интеллект не могут трактоваться как решающее основание для оценки его как “неодаренного”. Возможно, что он обладает одаренностью, которая, однако, не оценивается интеллектуальным тестом.

Первые стандартизированные тесты интеллекта (Метрическая Шкала Бине-Симона, 1905, 1908, 1911) были разработаны во Франции с целью дифференциации детей по признаку умственных способностей и отбора их во вспомогательные школы, а позже для оценки интеллектуальных уровней развития нормальных детей. Специальные тестовые задания создавались для каждого возраста отдельно (тесты для трех, восьми и двенадцати лет, например), мерой же интеллекта выступала разность между умственным возрастом (показатель успешности выполнения тестов как для своего возраста, так и для более старшего) и хронологическим.

Позже вычисление абсолютной меры было заменено на относительную – коэффициент интеллекта, который определялся дробью: умственный возраст / хронологический возраст, а полученное значение умножалось на 100 (В.Штерн, 1912) . Впервые в таком виде коэффициент использовался Л.Терменом в американской модификации теста (Шкала Станфорд-Бине, 1916), предназначенной для детей от двух лет. По мере развития методов математической статистики относительный показатель коэффициента интеллекта был заменен на стандартный параметр в третьей

редакции шкалы Станфорд-Бине (1960), предназначенной для обследования детей и учащихся от 1,5 до 18 лет.

Впервые же IQ, выраженный в единицах стандартного отклонения и показывающий, в каком отношении находится результат данного ребенка (или взрослого) к средней, нормативной величине распределения результатов для его возраста, был применен американским психологом Д.Векслером в его шкале измерения вербального и пространственного интеллекта на выборке от 7 до 69 лет в 1939 году.

Если интеллектуальное развитие детей характеризуется значительным опережением возрастных норм, то их относят к умственно одаренным.

По данным Л.Термена (1937), осуществившего стандартизацию шкалы Станфорд-Бине на выборке 2905 детей в возрасте от 5 до 14 лет, распределение IQ по уровням интеллекта выглядит следующим образом:

<i>IQ</i>	<i>% детей</i>	<i>Характеристика уровня</i>
160-169	0,03	Весьма превосходящий
150-159	0,2	
140-149	1,1	Превосходящий
130-139	3,1	
120-129	8,2	
110-119	18,1	Выше среднего
100-109	33,0	Нормальный или средний
90-99	23,0	
80-89	14,5	Ниже среднего

IQ является непрерывной величиной, поэтому вопрос о том, с какого уровня интеллекта ребенка считать одаренным, оказывается достаточно условным. Можно провести аналогию с вопросом о том, кого считать высоким или сильным. Мы можем с равным основанием установить планку высокого роста для мужчин, начиная со 180 см., а можем – с 2 метров.

Многие исследователи склонны считать, что превосходящий и весьма превосходящий уровни интеллектуального развития (12,63%) соответствуют умственно одаренным детям, тогда как Л.Терменом отбирались для изучения умственной одаренности дети с IQ=140 и выше (1,33%).

Важный вопрос, имеющий длительную историю в зарубежной психологии, связан с поиском единого общего фактора интеллекта. Некоторые исследователи полагали, что различные виды интеллектуальной деятельности сводятся к единому фактору (Ч.Спирмен), то есть человек, показывающий высокий интеллект в одном виде деятельности (например, операции с числами), будет с большой вероятностью демонстрировать хорошие результаты и в другой области (например, в сфере вербального интеллекта). Другие психологи (Л.Терстоун, Дж.Гилфорд) придерживались точки зрения наличия множества факторов, то есть независимых друг от друга умственных способностей. Этот спор нельзя считать полностью завершенным и сегодня, однако наиболее правдоподобная точка зрения состоит в том, что тесты на умственные способности в достаточно весомой степени измеряют и общий фактор интеллекта, и "первичные умственные способности" (вербальные, числовые и пространственные). Другими словами, интеллектуальные дети обычно бывают достаточно интеллектуальными в разных сферах. Однако среди них есть различные категории: у

кого-то преобладают речевые способности, у кого-то – пространственные, у кого-то – логика и оперирование с числами. При этом, как отмечалось выше, не исключена диссинхрония: интеллектуальная одаренность может соседствовать с плохой моторикой или инфантильной аффективной сферой.

Какие же существуют тесты интеллектуального развития?

В нашей стране нашел широкое применение в дошкольной и школьной диагностической практике адаптированный вариант методики Д.Векслера (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC) для исследования детей (А.Ю.Панасюк, 1973, Ю.З.Гильбух, 1992) и свободный от влияния культуры невербальный тест «Прогрессивные матрицы» Дж.Равена.

К известным в нашей стране диагностическим тестам, отражающим многофакторные теории интеллекта, исследователи относят тест «Структуры интеллекта», разработанный немецким исследователем Р.Амтхауэром (1953, 1973) для применения от 13 до 61 года и адаптированный в Эстонии для изучения уровня интеллектуального развития учащихся младших классов (Х.И.Лийметс, 1974).

Систематическое описание классических интеллектуальных тестов, истории их создания, анализ используемых измерительных шкал и стимульного материала представлено в книгах: Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. *Словарь-справочник по психологической диагностике*. Киев. 1989; В.Н.Дружинин. *Психодиагностика общих способностей*. М.1996. Краткий анализ дополнительных метрических шкал для оценки умственной одаренности, неадаптированных в нашей стране (интеллектуальный тест Слоссона; Кауфмановская оценочная батарея тестов; Шкала детских спо-

способностей по Маккарти; Отис-Ленноновский тест; Независимый от культуры интеллектуальный тест Кеттелла и др.) содержится в Главе 6 книги *Психология одаренности детей и подростков*. Под ред. Н.С.Лейтеса. М.1996.

Особое положение нашей науки в истории страны, насильственное устранение тестирования интеллекта как психологического направления (1936) привело к отсутствию отечественных и небольшому числу адаптированных зарубежных стандартизированных диагностических инструментов для оценки познавательного и личностного развития детей, но, безусловно, эта ситуация сегодня не может не меняться. В 1987 году группа исследователей под руководством К.М.Гуревича издала "Школьный тест умственного развития" (ШТУР) для учащихся 6-8 классов, включающий специальные методики диагностики и коррекции. С 90-х годов в лаборатории "Творческая одаренность" Психологического Института РАО под руководством А.М.Ма-тюшкина была начата работа по переводу и адаптации «Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся», «Детского теста интеллектуальных способностей» (К.Расселл), «Теста интеллектуальных способностей» (Р.Кеттелл).

Несмотря на огромный поток тестовых методик диагностики умственной одаренности, который все шире проникает в школьную практику, исследователи отмечают необходимость осторожного отношения к результатам тестирования.

Диагностика креативности

Как отмечалось в главе 2, интеллект является единственным аспектом умственной одаренности. Другим важным параметром психологи считают творческие спо-

способности, или креативность. Для оценки креативности разработаны специальные тесты, наиболее известные из которых – тесты Гилфорда, Торранса и Медника.

В соответствии с кубической моделью структуры интеллекта Дж.Гилфорд разработал систему образных и вербальных тестов, или "открытых" задач, для оценки творческих способностей, основанных на выделении специальных факторов. К ним относятся:

- факторы дивергентной продуктивности, которые описывают основные свойства "мышления в разных направлениях" – это различные виды "беглости" и гибкости мысли, разработанности и оригинальности (всего 16 способностей);

- оценивающее мышление или фактор – чувствительность к проблемам, "открытость" новому опыту. В тесте "Приборы" испытуемый должен предложить возможные варианты усовершенствования обычного применения таких приборов, как телефон, тостер и др. В тесте "Видение проблемы" необходимо перечислить проблемы, которые могут возникнуть в связи с обычными предметами, такими, как свеча, дерево и др.;

- конвергентный фактор – семантическое переопределение или переформулировка проблемы. Например, в тесте "Целостное преобразование" испытуемый должен выбрать один из пяти предложенных предметов, которые можно использовать с заданной целью, например, зажечь огонь с помощью одного из объектов: капуста, рыба, часы, пружина и трубка. Ответ: часы.

Время выполнения тестов ограничено, они используются для детей начиная с 10 лет и для взрослых. Приступая к выполнению тестов, очень важно вызвать у детей интерес к заданиям, высокую мотивацию к их выполнению,

ориентируя на создание множества необычных способов решения проблем. Несмотря на отсутствие отечественной адаптации всех тестов Дж.Гилфорда на дивергентное мышление, система факторов-тестов, определяющих творческие способности, имеет теоретическое значение, так как дает представление целостного видения степени развития умственного творческого потенциала, развернутый "профиль" показателей способностей. Вопросы надежности, валидности и трудности стандартизации тестов обсуждаются в специальной литературе.

В отличие от заданий Дж.Гилфорда наибольшую популярность в нашей стране приобрели Миннесотские тесты творческого мышления, разработанные Е.П.Торрансом (МТТМ). Создавая специальные программы стимуляции креативности, Е.П.Торранс подбирал задачи таким образом, чтобы они оказывались чувствительными к основным творческим операциям (обостренное восприятие недостающих элементов, ощущение трудностей, поиск решений в разных направлениях, формулирование гипотез относительно недостающих элементов, проверка и перепроверка гипотез, возможность их усовершенствования и сообщение результатов). Его тесты в миниатюре воспроизводят целостный творческий акт. Широкое применение эти тесты нашли в практике образования во всем мире. Они используются при диагностическом исследовании развития одаренности ребенка; при разработке индивидуальных программ обучения в школе; при оценке эффективности традиционных и инновационных программ обучения; при разработке тренингов по креативности.

МТТМ представляют собой задачи "открытого" типа со множеством решений, время выполнения которых ограничено. Они используются обычно с 5 лет и во всех клас-

сах школы. Существуют индивидуальное (дошкольники и младшие школьники) и групповое (с 4 класса – небольшие группы до 15 человек, а с 5 класса допускаются группы до 30 человек) предъявление теста. Важная роль в условиях тестирования отводится созданию благоприятного психологического климата и устранению стрессовых факторов. Процедура оценивания направлена на получение четырех количественных показателей ("беглости", гибкости, оригинальности и разработанности) для каждого теста, а также единого показателя креативности – Ст.

Тесты сгруппированы в четыре батареи с двумя эквивалентными вариантами (А и Б): вербальные тесты, образные, вербально-звуковые и тесты действия и движения. Последние две батареи стали использоваться недавно и не получили пока распространения в нашей стране. Примеры вербальных тестов: **Задание 1-3: Вопросы и догадки.** Общим стимулом является рисунок эльфа, рассматривающего свое отражение в пруду. Ребенка просят за 5 минут задать по этой картинке как можно больше **вопросов**, далее придумать как можно больше **причин** этого события и, наконец, перечислить их **последствия** (на все три теста дается 15 минут). **4: Усовершенствование игрушки.** Стимулом служит рисунок надувного игрушечного слона. В инструкции предлагается назвать разнообразные пути изменения этой игрушки (10 минут на выполнение). **5: Необычное использование.** Модификация теста Дж.Гилфорда. Необходимо придумать как можно больше возможностей для новых употреблений картонных коробок (10 минут). **6: Необычные вопросы** (о картонных коробках) (5 минут). **7: Невероятные ситуации.** Предлагается представить, например, что к облакам прикреплены веревки, которые свисают

до земли, и высказать как можно больше догадок и предположений о последствиях этой ситуации (5 минут).

Каждый из вербальных тестов отражает различные виды творческой активности, главные из них: проявление любопытства, вероятностное прогнозирование, выдвижение гипотез, установление причинно-следственных отношений (Задания 1-3,7); пути усовершенствования идеи (адаптация, добавление, комбинирование, вычитание и т.д. – 4 Задание); преодоление ригидности мышления (Задание 5, 6).

Рассмотрим примеры образных тестов. **Задание 1: "Конструирование картин"**. Ребенку предлагается вырезать овальную фигуру из ярко раскрашенной бумаги по форме напоминающую плод боба или капли, приклеить ее к чистому листу и добавить различные линии так, чтобы получилась оригинальная картинка, а затем придумать название к ней или историю (10 минут на выполнение). **Задание 2: "Закончи рисунок"**. Стимулами служат 10 незавершенных фигур, которые нужно дополнить так, чтобы получились предметы или сюжетные картинки, а затем придумать названия к ним (10 минут). **Задание 3: "Линии"**. Стимульный материал представляет собой повторяющиеся фигуры – 30 пар параллельных линий или кругов. Необходимо завершить эти фигуры до предметов или сюжетов (10 минут).

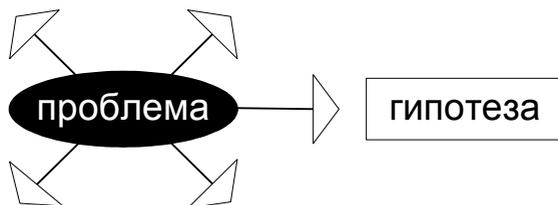
Согласно Е.П.Торрансу, образные тесты креативности направлены на актуализацию всех четырех направлений дивергентного мышления (в вербальных тестах не используется показатель разработанности): "беглость" мысли, гибкость, оригинальность и усовершенствование. Определенная последовательность задач помогает проявиться тому или иному свойству, отражая либо специфику индивидуальных различий, либо условия конкуренции и конфликта различных свойств мышления в ситуации ограничения вре-

мени. Инструкция к заданию по конструированию картин максимально ориентирует на необычность (оригинальность) и разработанность создаваемой идеи. Задание на завершение рисунка в большей степени отражает способность к варьированию различными типами ответов или гибкости мышления. Задание «Линии» с наибольшей полнотой дает проявиться "беглости" мысли при дорисовывании множества повторяющихся фигур.

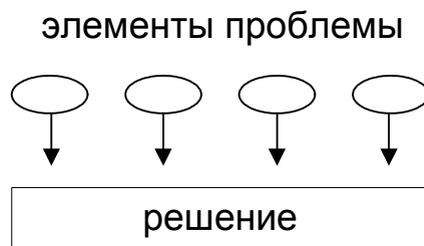
В более поздних работах Е.П.Торранс публикует "Контрольный лист творческой силы", в котором содержится дополнительный качественный анализ творческих приемов решения проблем, встречающихся у одаренных детей. Это использование необычного зрительного образа в рисунках, синтез стимульных фигур, включение в рисунок передачи действия, абстрактность названия картин, эмоциональная экспрессия, необычное цветовое решение, проявление фантазии и др.

Несколько иная концепция лежит в основе разработанного С.Медником теста РАТ (тест отдаленных ассоциаций). Приведем для пояснения несколько схем.

Процесс дивергентного мышления идет следующим образом: есть проблема, и мыслительный поиск следует как бы в разных направлениях семантического пространства, отталкиваясь от содержания проблемы. Дивергентное мышление это как бы боковое, периферическое мышление, мышление "около проблемы".



Конвергентное мышление увязывает все элементы семантического пространства, относящиеся к проблеме, во-едино, находит единственно верную композицию этих элементов.

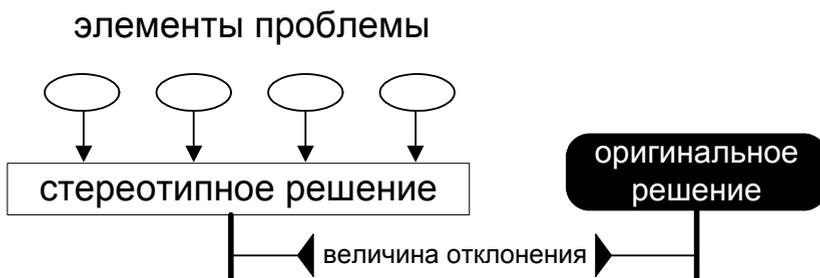


С.Медник полагает, что в процессе творчества присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющая, точнее деление познавательного акта на эти составляющие описывает его неадекватно.

По мнению С.Медника, чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения. Тем самым дивергенция заменяется актуализацией отдаленных зон смыслового пространства. Но вместе с тем синтез элементов может быть нетворческим и стереотипным, например, соединение черт лошади и человека актуализирует образ кентавра, а не образ человека с головой лошади.

Творческое решение отклоняется от стереотипного: суть творчества, по С.Меднику, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном эта-

пе мыслительного синтеза и, как было отмечено ранее, в широте поля ассоциаций.



В соответствии с этой моделью, в тесте отдаленных ассоциаций испытуемому предлагаются слова из максимально удаленных ассоциативных областей. Испытуемый должен предложить слово, увязанное по смыслу со всеми тремя словами. Причем тест строится так, чтобы каждые три слова-стимула имели слово-стереотип, сочетающееся с ними. Соответственно, оригинальность ответа будет определяться отклонением от стереотипа. Исходные слова могут быть трансформированы грамматически, можно использовать предлоги.

Итак, в основе теста RAT лежат следующие предположения С.Медника:

1. Носители языка привыкают употреблять слова в определенной ассоциативной связи с другими словами. В каждой культуре и каждой эпохе эти привычки уникальны.

2. Креативный мыслительный процесс является формированием новых ассоциаций по смыслу.

3. Величина отдаленности ассоциаций испытуемого от стереотипа измеряет его креативность.

4. В каждой культуре существуют свои стереотипы, поэтому шаблонные и оригинальные ответы определяются для каждой выборки.

5. Уникальность выполнения теста RAT определяют ассоциативная беглость (измеряется числом ассоциаций на стимул), организация индивидуальных ассоциаций (измеряется числом ассоциативных ответов), особенности селективного процесса (отбор оригинальных ассоциаций из общего числа связей). Важную роль играет беглость генерации гипотез и вербальная беглость.

6. Механизм решения теста RAT аналогичен решению любых других мыслительных задач.

Ревалидизация RAT на отечественной выборке проведена сотрудниками лаборатории психологии способностей Института психологии РАН.

Тест имеет две модификации для детей и для взрослых.

В тесте речемыслительной креативности (РМК) применяются следующие индексы:

1) отношение числа ответов к количеству заданий;

2) индекс оригинальности – сумма индексов оригинальности отдельных ответов, отнесенных к общему числу ответов (индекс оригинальности отдельного ответа – обратная величина по отношению к частоте встречаемости ответа в выборке);

3) индекс уникальности ответов равен отношению количества уникальных ответов к общему числу ответов.

Проблема повышения прогностической ценности психологических тестов традиционно решается путем повышения их валидности и надежности (например, использование “батарей” тестов вместо отдельных субтестов), применения комплексных оценивающих процедур, включающих и другие методы диагностического обследования: анализ эффективности освоения детьми развивающих программ обучения; экспертное оценивание учащихся учителями, воспитателями, родителями; оценка продуктов деятельности и результатов конкурсов и олимпиад.

Другой подход к диагностике одаренности предлагается в работах Л.С.Выготского по проблемам возрастного развития ребенка. Диагностические принципы этого направления основаны на динамической точке зрения и теории возрастной психологии в противоположность статической психометрической традиции тестирования интеллекта и креативности. Задачу диагностики составляет “... определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего развития ... Таким образом, исследуя что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня”. Однако эта научная идея, воплотившись в методе планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я.Гальперин), не вышла за пределы экспериментальных лабораторий в решении практических задач диагностики развития. Безусловно, переход от фиксирования только реального уровня развития и интерпретации количественных оценок к применению более

трудоемких диагностических формирующих процедур, раскрывающих как достоинства, так и недостатки развивающегося интеллекта, выявляющих внутренние психологические причины (барьеры), которые мешают ребенку быть креативным, высоко интеллектуальным и иметь высокие достижения, требует определенных усилий со стороны психологов-практиков. Но это направление в исследовании диагностики динамики развития детской одаренности снимает проблему соотношения диагноза и прогноза и открывает путь к культурному преобразованию “слабости в силу, а недостатков в способности”. Исходя из этих позиций, было выполнено исследование по созданию психологических условий продуктивности решения дивергентных задач (модификация теста Е.П.Торранса “Конструирование картин”) дошкольниками и младшими школьниками. С этой целью был разработан формирующий эксперимент, позволяющий показать динамику возникновения многократного появления идей в решении дивергентных проблем у детей. Благодаря диагностической методической процедуре, при которой измерение и формирование выступили в единстве, удалось вскрыть основные психологические препятствия на пути развития креативности у детей (см. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. М.,1995).

Подведем некоторые итоги по поводу всего многообразия тестов интеллекта и креативности.

Все интеллектуальные тесты и тесты креативности можно условно проранжировать по шкале "регламентированность – свобода" поведения испытуемого в ходе тестирования. Очевидно, на полюсе регламентированности окажутся групповые тесты скоростного интеллекта с закрытым

ответом¹. В этих тестах жестко ограничено время выполнения теста, число заданий, способы их выполнения, общение с экспериментатором, множество возможных ответов и их оценка. Менее жестким вариантом являются индивидуальные тесты интеллекта типа шкалы Д.Векслера. В этих тестах (в ряде субтестов) множество ответов не фиксировано, хотя решение категоризируется как верное или неверное. В вербальных тестах время не регламентировано, возможны более свободные отношения с экспериментатором.

В тестах Д.Гилфорда и Е.П.Торранса существуют лимиты времени и фиксированы виды операций, но "смягчено" общение с исследователем (в тестах Торранса) – исследование проводится в форме игры, и, наконец, предусмотрено неограниченное множество ответов испытуемого: любой оригинальный ответ принимается.

В варианте Когана-Воллаха отсутствует ограничение времени, вводится игровая ситуация, исключается мотивация достижений и социального одобрения.

Отечественная методика "Креативное поле" (автор – Д.Б.Богоявленская), по замыслу ее создателя, ставит испытуемого в условия минимальной регламентации.

Крайним вариантом полной свободы является творческая деятельность в нерегламентированной ситуации.

По определению Ж.Пиаже, интеллект есть способность адаптации к трудным условиям (в том числе – новым). Следовательно, интеллект активизируется в той мере, в какой условия тестирования будут максимально жесткими с точки зрения требований адаптации.

¹ Под «закрытым ответом» имеется в виду, что испытуемый должен выбрать один из нескольких предложенных вариантов ответа.

Креативность проявляется в той мере, в которой ситуация является менее "жесткой" с точки зрения ограничительных требований к деятельности испытуемого.

Следовательно, и корреляции тестов скоростного интеллекта с тестами креативности будут определяться сходством-различием ситуаций тестирования. Чем более свободна тестовая деятельность испытуемого, тем будет выше корреляция теста с "идеальным" тестом креативности и чем более регламентирована деятельность испытуемого, тем больше будут корреляции данного теста с "идеальным" тестом интеллекта.

Первичная диагностика одаренности учителем

Для выявления одаренных детей учителями специалисты разработали различные шкалы. Шкалы, созданные под руководством Дж.Рензулли (1977), направлены на десять областей проявления способностей. Ниже мы приводим первые четыре шкалы, показатели по которым существуют для большинства обучающих программ, предназначенных для одаренных школьников.

Шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных школьников

Дж.Рензулли и соавторы (1977) в адаптации Л.В.Поповой

Фамилия, имя учащегося _____

Дата _____

Школа № _____ Класс _____

Возраст _____

Учительница или тот, кто проводил рейтинг

Как давно Вы знаете этого ребенка?

*Инструкция. Эти шкалы составлены для того, чтобы учитель мог оценить характеристики учащихся в познавательной, мотивационной, творческой и лидерской областях. Каждый пункт шкалы следует оценивать независимо к другим пунктам. Ваша оценка должна отражать, насколько часто Вы наблюдали проявление каждой из характеристик. Так как четыре шкалы представляют относительно разные стороны поведения, оценки по разным шкалам **не** суммируются.*

Пожалуйста, внимательно прочтите утверждения и обведите соответствующую цифру согласно следующему описанию:

1 – если Вы почти никогда не наблюдаете этой характеристики.

2 – если Вы наблюдаете эту характеристику время от времени.

3 – если Вы наблюдаете эту характеристику довольно часто.

4 – если Вы наблюдаете эту характеристику почти все время.

Шкала I. Познавательные характеристики ученика

1. Обладает необычно большим для этого возраста или класса запасом слов; использует термины с пониманием; речь отличается богатством выражений, беглостью и сложностью

1 2 3 4

2. Обладает обширным запасом информации по разнообразным темам (выходящим за пределы обычных

интересов детей этого возраста)

1 2 3 4

3. Быстро запоминает и воспроизводит фактическую информацию

1 2 3 4

4. Легко схватывает причинно-следственные связи; пытается понять "как" и "почему"; задает много стимулирующих мысль вопросов (в отличие от вопросов, направленных на получение фактов); хочет знать, что лежит в основе явлений и действий людей

1 2 3 4

5. Чуткий и сметливый наблюдатель; обычно "видит больше" или "извлекает больше", чем другие, из рассказа, фильма, из того, что происходит

1 2 3 4

Подсчитайте число обведенных цифр по каждой колонке _ _ _ _

Умножьте на соответствующий коэффициент

1 2 3 4

Сложите полученные числа

Общий показатель

Шкала II. Мотивационные характеристики

1. Полностью "уходит" в определенные темы, проблемы; настойчиво стремится к завершению начатого (трудно привлечь к другой теме, заданию)

1 2 3 4

2. Легко впадает в скуку от обычных заданий

1 2 3 4

3. Стремится к совершенству; отличается самокритичностью

1 2 3 4

4. Предпочитает работать самостоятельно; требует лишь минимального направления от учителя

1 2 3 4

5. Имеет склонность организовывать людей, предметы, ситуации

1 2 3 4

Подсчитайте число обведенных цифр по каждой колонке _ _ _ _

Умножьте на соответствующий вес

1 2 3 4

Сложите полученные числа

Общий показатель

Шкала III. Лидерские характеристики

1. Проявляет ответственность; делает то, что обещает, и обычно делает это хорошо

1 2 3 4

2. Уверенно чувствует себя как с ровесниками, так и со взрослыми; хорошо себя чувствует, когда ее/его просят показать свою работу классу

1 2 3 4

3. Ясно выражает свои мысли и чувства; хорошо и, обычно, понятно говорит

1 2 3 4

4. Любит находиться с людьми, общителен/общительна и предпочитает не оставаться в одиночестве

1 2 3 4

5. Имеет склонность доминировать среди других; как правило, руководит деятельностью, в которой участвует

1 2 3 4

Подсчитайте число обведенных цифр по каждой колонке _ _ _ _

Умножьте на соответствующий вес

1 2 3 4

Сложите полученные числа

Общий показатель

Шкала IV. Творческие характеристики

1. Проявляет большую любознательность в отношении многого; постоянно задает обо всем вопросы

1 2 3 4

2. Выдвигает большое число идей или решений проблем и ответов на вопросы; предлагает необычные, оригинальные, умные ответы

1 2 3 4

3. Выражает свое мнение без колебаний; иногда радикален и горяч в дискуссиях; настойчив

1 2 3 4

4. Любит рисковать; имеет склонность к приключениям

1 2 3 4

5. Склонность к игре с идеями; фантазирует, придумывает (“Интересно, что будет, если ...”); занят приспособлением, улучшением и изменением общественных институтов, предметов и систем

1 2 3 4

6. Проявляет тонкое чувство юмора и видит юмор в таких ситуациях, которые не кажутся смешными остальным

1 2 3 4

7. Необычайно чувствителен/чувствительна к внутренним импульсам и более открыт/а к иррациональному в себе (более свободное выражение "девчончьих" интересов у мальчиков, большая независимость у девочек); эмоционально чувствительны

1 2 3 4

8. Чувствителен/чувствительна к прекрасному; обращает внимание на эстетические стороны жизни

1 2 3 4

9. Не подвержен/а влиянию группы; приемлет беспорядок; не интересуется деталями; не боится быть отличным/отличной от других

1 2 3 4

10. Дает конструктивную критику; не склонен/не склонна принимать авторитеты без критического изучения

1 2 3 4

Подсчитайте число обведенных цифр по каждой колонке _ _ _ _

Умножьте на соответствующий вес

1 2 3 4

Сложите полученные числа

Общий показатель

Желательно, чтобы такую шкалу заполнили все учителя, работающие достаточно длительное время с ребенком. Оценки разных учителей сопоставляются, обсуждаются, в спорных случаях необходимо просить описать конкретные ситуации, в которых проявлялась та или иная характеристика. В случае сомнений коллективное решение лучше принимать в пользу ребенка, то есть дать шанс показать себя в специальной программе.

Вторым источником информации являются родители. Они предоставляют биографические сведения и заполняют рейтинговые шкалы. Также можно воспользоваться модифицированной социометрической методикой, чтобы получить данные от одноклассников. Как правило, дается воображаемая ситуация, в которой отражены интересующие учителя вопросы. Ниже мы даем пример такой ситуации для младших школьников.

Учительница: Представьте себе, что в один прекрасный день мы обнаруживаем, что мы все заперты в этой комнате. Как мы ни пытались открыть дверь, она не открывается. Итак, нам нужно хорошенько подумать, как выбраться из комнаты.

1. Теперь вообразим, что мы все “мыслители”. Есть ли у кого-либо идея, как нам выбраться? (Учительница на-

чинает обсуждение и замечает необычные, конструктивные ответы).

2. Теперь представьте, что мы решили выбрать трех человек, чтобы они обдумали, как мы можем отсюда выйти. Как вы думаете, кто войдет в “мыслители”, чтобы придумать хороший и безопасный выход?

- а) _____
- б) _____
- в) _____

(Учительница может спросить, почему выбрали этих детей, чтобы удостовериться, что выбраны не просто друзья.)

3. Пока эти трое будут обдумывать, как выйти из комнаты, давайте назовем трех лучших рассказчиков. Нам нужны веселые истории, чтобы не было скучно ждать, пока “мыслители” найдут выход. Можете ли вы назвать трех хороших рассказчиков?

- а) _____
- б) _____
- в) _____

Учителя сами могут вносить в такие виды опроса ситуации, соответствующие тому или иному виду одаренности.

Для получения информация о продуктах деятельности собираются примеры, случаи завершенной учащимися работы или поведения в ситуациях, требующих проявления лидерства, творческого подхода или вовлеченности в задачу. Это может быть рассказ, стихотворение, научный проект, самостоятельная лабораторная работа, представление, небольшая лекция, постановка пьесы или организация постановки, осуществление какой-либо деятельности (выпуск

школьного журнала, организация вечера). Описание отдельных случаев и запись наблюдений за конкретным поведением в ситуации должны содержать сведения о качестве результата и самой деятельности. Для их оценки можно использовать шкалы в соответствии с выбранными критериями.

Мы также упоминали о том, что сами предполагаемые одаренные дети могут предоставить нужную информацию о себе. Ниже приводится образец одного из таких опросников для учащихся начальной школы.

КАК Я ВИЖУ СЕБЯ

Пожалуйста, отметь свое согласие или несогласие с каждым утверждением. (Решительное да) (Да) (Нет) (Решительное нет)

1. Я люблю собирать и разбирать разные предметы.
2. Мне нравится обдумывать что-то в уме, решать арифметические задачи.
3. Я люблю работать над особыми проектами.
4. Мне нравится обсуждать разные идеи.
5. Я испытываю удовольствие от того, что представляю себя частью хорошего рассказа или книги при их чтении и от придумывания новых событий.
6. У меня хорошее чувство юмора.
7. Моя работа всегда особенная.
8. У меня появляется много идей при решении проблемы.
9. Я умею планировать то, что я хочу сделать, и придерживаюсь своего плана.
10. Я не против того, чтобы отличаться от других людей.

11. Мне нравится учить то, что отличается от обычных заданий или то, что трудно.

12. Я часто прибегаю к музыке, рисованию или игре, чтобы показать свои чувства.

13. Мне не нравится соглашаться с кем-либо без того, чтобы обдумать это.

14. Я часто высказываю свое отношение к чему-то, даже если считаю, что другим это не понравится.

15. Я трачу больше времени, чем мне надо, на домашние задания, потому что мне нравится учиться.

16. Я занимаюсь спортом и разными играми.

17. Я хорошо занимаюсь в школе.

18. В школе меня любят другие дети.

19. Я понимаю и люблю других людей.

20. Я дружелюбен/дружелюбна и умею ладить с людьми.

21. Другие люди знают, что я умница/умник.

22. Я – хороший и понимающий друг/подруга.

23. Со мной легко ладить.

Напиши ниже о своих увлечениях, интересах, коллекциях.

Напиши ниже то, о чем бы ты хотел/а бы узнать побольше

Здесь напиши что-нибудь еще о себе.

Фамилия _____ Класс _____ Дата _____

Обобщение данных, полученных от других учителей, родителей, одноклассников, самого одаренного ребенка, оценка продуктов деятельности и ваши собственные наблюдения дают богатую информацию для принятия реше-

ния о включении ребенка в специальную программу или же ставят вопрос о необходимости обращения за помощью к школьному психологу.

Обязательным условием адекватного выявления учащихся с особыми потребностями является регулярное проведение обследований в школе или классе. Такое условие основано на том, что одаренность не является чем-то раз и навсегда данным и постоянно наличествующим. Проявление одаренности подвержено воздействию неблагоприятных обстоятельств. Так, например, ссора с близкой подругой или родителями, предшествующее чтение за полночь интересной книги или весенний авитаминоз могут отрицательно сказаться на результатах проводимых обследований.

Гл. 4. ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Обучение одаренных детей в школе

Любой процесс обучения преследует по крайней мере две цели. С одной стороны, мы даем ребенку совокупность знаний, необходимых ему для ориентации в жизни и профессии, с другой стороны, учим мыслить его самого. Умственное развитие подростка или ребенка идет не только в плане усиления общих интеллектуальных возможностей, но и в плане увеличения компетентности в конкретных областях: математике, гуманитарных науках, искусствах и т.д. Проблема, связанная здесь с одаренными детьми, заключается в их особых потребностях: они могут быстрее и глубже усваивать материал, чем большинство их сверстников; они также нуждаются в несколько иных методах преподавания.

Обычно различают два основных способа, применяемых при обучении одаренных детей: обогащение (enrichment) и ускорение (acceleration).

В условиях обычной школы ускорение принимает форму более раннего поступления ребенка в первый класс и последующего «перепрыгивания» через классы. В результате в 13 – 15 лет подросток может уже оказаться в выпускных классах или посещать университет.

Ускорение имеет как положительные, так и отрицательные черты. С одной стороны, одаренный ребенок получает адекватную своим способностям загрузку и избавляется от утомительной скуки медленного продвижения по материалу, необходимого его менее развитым сверстникам. Некоторые одаренные дети 13 – 15 лет уже способны изучать материал по университетской программе. С другой стороны, однако, большие нагрузки и не соответствующая

возрасту социальная ситуация иногда оказываются слишком трудными для рано развившегося подростка. В 13 – 15 лет многие одаренные дети (особенно мальчики) являются еще социально незрелыми и не могут найти себя в среде семнадцати – восемнадцатилетних студентов. Дополнительной проблемой при ускорении является так называемая “диссинхрония развития”, о которой уже говорилось в главе 1.

Другой метод поддержки обучения одаренных детей – обогащение – чаще всего в нашей стране принимает форму дополнительных занятий в разнообразных кружках (по математике, физике, моделированию и т.д.), секциях, школах специальных дисциплин (музыки, рисования и т.д.). В этих кружках обычно есть возможность индивидуального подхода к ребенку и работы на достаточно сложном уровне, не позволяющем скучать. Таким образом, создается достаточная мотивация и хорошие условия для прогресса одаренного ребенка. Проблема здесь заключается в том, что ребенок, посещающий кружок (или кружки), продолжает заниматься по общеобразовательным предметам по той схеме, которая не соответствует особенностям его интеллекта.

Более систематический и теоретически обоснованный метод обогащения разработан известным специалистом в области психологии одаренности Дж.Рензулли. Этот метод предполагает три уровня. Первый уровень включает занятия по общему ознакомлению с широкими, порой мировоззренческими темами, выходящими за рамки обычной школьной программы. Задача работы в рамках первого уровня, охватывающей всех, а не только особо одаренных детей, заключается в том, чтобы помочь ученикам найти интересующую их область занятий. Второй уровень на-

правлен на развитие когнитивных и эмоциональных процессов. Особенностью метода Рензулли является попытка совместить когнитивное обучение с интересами ребенка, проявившимися на основе занятий первого уровня. Два первых уровня рассчитаны на всех детей, но в ходе этих занятий из общего числа выделяются те, кто может считаться особенно одаренным в каких-либо областях. Эти дети допускаются к третьему, наиболее высокому в системе Рензулли уровню обогащения. Работа в рамках этого третьего уровня предполагает самостоятельные индивидуальные исследования ученика в той области, которая представляет для него наибольший интерес. Тем самым ребенок получает опыт собственно творческой работы: не просто усвоения накопленного людьми знания, но производства своего продукта. Система Рензулли включает, таким образом, не просто методы интеллектуального обогащения учеников, но и методы выявления наиболее одаренных из них на основании самого учебного процесса, а не психологических тестов. Тем самым обеспечивается определенная «демократичность» работы, подчеркиваемая и тем обстоятельством, что два из трех ее уровней предоставляются всем ученикам, а не только избранным. Кроме того, три уровня позволяют включить перед самостоятельной работой очень важный момент формирования интересов.

Довольно неоднозначное отношение встречают специальные школы для одаренных детей и так называемые «однородные классы» (классы, в которых собраны только дети с высоким уровнем умственного развития). Часто считается, что они воспитывают дух элитаризма и неравноправия детей, выделяя из них какую-то часть. Однако очевидны также и сильные стороны этих организационных форм.

Рассмотрим вначале проблему однородных – разнородных классов. Возьмем пример класса, который можно назвать разнородным. В таком классе на примерно 30 учеников приходится в среднем один-два, иногда три ученика, особо одаренных в какой-то области. Первый может иметь особую склонность к естественным наукам, второй – к языкам, третий – к искусству. В другом классе могут быть дети, очень способные к технике, ручным ремеслам, социальным отношениям, спорту и т.д. Все эти высокоодаренные дети и подростки имеют между собой очень значительные различия, которые необходимо оценить самым точным образом. В обычном классе учителю очень трудно работать с каждым из этих детей так, как это надо было бы делать. Он не может и накопить достаточный опыт, поскольку одаренные дети бывают в классе не иначе как исключением. В особенности учителя не имеют представления о совместной работе таких детей. К тому же их особенности таковы, что один учитель не может одновременно удовлетворить запросы одного ребенка, одаренного в науке, другого – очень способного к языкам, третьего – к искусству, технике и т.д. Для того, чтобы разрешить эту образовательную проблему, нужно доверить этих детей специализированным учителям. Эти специалисты будут работать тем более успешно, что должны будут долго иметь дело не просто с отдельными учениками, а с целыми группами, одаренными в определенном отношении, и, следовательно, способными гармонично работать вместе. В таких условиях выражение подлинного интеллектуального потенциала ребенка не будет больше ни подавляться, ни просто терпеться. Оно будет поддерживаться у особо одаренных детей, как это должно обстоять со всеми детьми.

Необходимость также и разнородных групп навязывается самой жизнью и нормами, которые ее определяют. Сегрегативные общества и вторичные формы сегрегации во всех странах привели к конфликтам, непониманию и в конце концов потерпели крах. Одни и те же дети должны входить в разные группы. Даже функциональные группы не обязательно должны быть однородными. Так, взаимное обучение является спонтанным между детьми разного возраста и уровня и должно найти свои организованные педагогические формы. Необходимо сделать общение и взаимодействие возможным для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей и развитости. Например, некоторые формы совместного обучения позволяют развивать взаимное обучение путем организации школьных средств массовой информации (газеты, радио), советов учеников, разработки проектов и т.д.

Богатство подлинной системы образования состоит в сопряжении, с одной стороны, индивидуализации и, с другой – коллективной партикуляризации и в сопряжении групп, однородных по вкусам, ритмам и интересам и разнородных объемлющих групп.

Перейдем теперь к обсуждению проблемы специальных школ для одаренных детей. Тонкость состоит в том, что такая школа не обязательно должна быть «однородной». Ее специализация на обучении одаренных детей не предполагает с необходимостью, что подбираются ученики с одинаковым развитием способностей. Среди одаренных детей индивидуальный разброс особенностей еще выше, чем в среднем по популяции. Поэтому в школе, где собраны одаренные дети, будет еще больший разброс в образовательных потребностях, чем в обыкновенной школе. Такая школа должна включать возможность «разных скоростей движе-

ния» внутри себя. Ниже приводится ряд принципов, на которых может основываться деятельность школы для одаренных детей.

Найти точку роста. В силу диссинхронии развития одаренность проявляется отнюдь не во всех видах деятельности и не в любых учебных предметах. Более того, она может проявляться в деятельности вне рамок учебного процесса. Для успешной работы с одаренным ребенком школа обязана найти его сильную сторону и дать ему возможность проявить ее, почувствовать вкус успеха и поверить в свои возможности. Тогда и только тогда у ученика появится интерес, разовьется мотивация, что является необходимым условием успеха. Проявить свою сильную сторону означает возможность уйти вперед от школьной программы, не ограничиваясь ее рамками. Трудность выполнения этого принципа заключается еще и в том, что точка роста может лежать вне школьной программы, например, в конструировании технических устройств или любительском театре.

Выявлении индивидуальных особенностей. Одаренность не лежит на поверхности, она может быть незаметна для “невооруженного глаза”. О методах ее выявления подробно говорилось в главе 3.

Занятия по индивидуальному расписанию. Цель поддержания ребенка в его точках роста предполагает возможность индивидуальной скорости продвижения по различным учебным дисциплинам. Ребенок должен иметь возможность заниматься математикой, родным или иностранным языком и т.д. не со своими сверстниками, а с теми детьми, с кем он находится на одном уровне знаний и умений. При этом факт диссинхронии заставляет предпочесть индивидуальное расписание практике “перепрыгивания” через классы: одаренный ребенок это ведь не тот, кто про-

сто опередил свой возраст. Нужно именно индивидуальное расписание при всех организационных сложностях, которое оно несет с собой.

Малые размеры учебных групп. Желательно, чтобы учебные группы не превышали 10 человек. Только в этом случае можно достичь подлинно индивидуального подхода и обеспечить индивидуальное расписание ученикам.

Не торопить учеников. Не следует форсировать обучения в тех областях, где ученик сталкивается с трудностями. Вспомним, например, что у Пушкина в Царскосельском лицее не все было гладко с математикой. Что было бы, если бы вместо возможности читать и писать стихи, ему нужно было заниматься алгеброй по усиленной программе? Легко предсказать – развилось бы отвращение к учебе, были бы отравлены прекрасные юношеские годы, вероятно, не было бы той гармонической личности, которую мы видим у истоков нашей поэзии.

Специальная помощь. Диссинхрония развития в своих наиболее сильных формах может выражаться в специфических нарушениях, свойственных одаренным детям – дисграфии и дислексии. Условием успешной педагогики одаренности является оказание помощи при этих расстройствах. Помощь предполагает как индивидуальные занятия со специалистами, так и специальные средства на занятиях, например, печатание на компьютере вместо письма при дисграфии и чтение текстов ассистентом при выраженной дислексии.

Готовить личность, а не профессионала. Чрезмерно ранняя профессионализация ведет к сужению интересов и препятствует формированию полноценной личности. Это в особенности относится к проблеме вундеркиндов, которые, к сожалению, часто “перегорают” до того, как становятся

действительно творческими взрослыми. Дополнительную сложность проблеме вундеркиндов придает тот факт, что выдающиеся достижения детей обеспечиваются другой структурой способностей, чем выдающиеся достижения взрослых. Поэтому определять сферу будущей профессиональной деятельности нужно не очень рано. Известны и случаи очень позднего проявления таланта и нахождения своего призвания (например, Гоген).

Воспитание лидерских качеств. Творческая личность характеризуется умением самостоятельно, без оглядки на других выбирать сферу своей деятельности и двигаться вперед. Этому, среди прочего, может способствовать и хорошая разработка учебных программ, предназначенных не только для передачи знаний, но и для выработки “умения мыслить”.

Учебные программы, открывающие простор для творчества. Программы для одаренных детей должны открывать возможности для самостоятельной работы и рассмотрения сложных мировоззренческих проблем. Более подробно речь об этом пойдет ниже.

Организация занятий по типу “свободного класса”. Этот тип занятий, допустимый при небольших размерах учебных групп, предполагает возможность перемещения учеников по классу во время занятий, образования групп, занятых различными вопросами, и относительно свободный выбор работ детьми. Одаренные дети при правильной организации учебного процесса обладают повышенной познавательной мотивацией, что позволяет отказываться от ограничивающих дисциплинарных мер во время занятий.

Стиль учителя – совместное творчество с учениками. Учитель в работе с одаренными детьми должен стремиться не столько к тому, чтобы передать определенную

совокупность знаний, сколько помочь ученикам делать самостоятельные выводы и открытия. Хорошей метафорой для такой работы может служить сократовский образ повивальной бабки: учитель своими вопросами способствует рождению нового знания. Такой подход связан и с тем, что учитель не устанавливает однозначных оценок правильности, эталона идеального ответа. Ученики сами спорят друг с другом и оценивают разные возможности ответов.

Организация общешкольного учительского семинара. Семинар позволяет складываться школе как коллективу единомышленников. Среди его задач – обсуждение продвижения каждого ученика по разным дисциплинам, его потенциальных возможностей. Такое обсуждение способствует пониманию учителями интеллекта каждого ученика как многомерного образования. Это особенно важно, поскольку, как показало одно диссертационное исследование, выполненное в Институте психологии РАН под руководством проф. В.Н.Дружинина, учителя склонны оценивать способности своих учеников по одномерной шкале, что не позволяет в достаточной мере воспользоваться принципом индивидуального подхода.

Подбор учителей. Подбор учителей должен основываться не только на их компетентности и умении находить подход к ученикам. Как указывалось выше, для формирования творческих возможностей детей особо важно наличие у них образцов творческого поведения значимых взрослых, в том числе учителей. Для формирования творческой личности у ребенка важно общение с творческими взрослыми, независимо от уровня компетентности последних. Следовательно, подбор учителей должен учитывать и фактор личной творческой, яркости кандидата.

Работа с родителями. Родителям должна предоставляться небанальная информация об их детях, их сильных и слабых сторонах и перспективах развития.

Формирования корректных отношений между учениками. Установка на лидерство и на соревнование не должна переходить в агрессивные формы поведения учеников. Решительное табу должно быть наложено на любую вербальную или физическую агрессию.

Индивидуальная психологическая помощь. Даже при самой рациональной организации учебного процесса нельзя исключить возникновение личностных проблем у одаренных учащихся. В этом случае им должна быть оказана помощь профессиональным психологом. Ниже проблема работы школьного психолога с одаренным ребенком будет рассмотрена подробнее.

Нетрудно видеть, что изложенные принципы образуют своего рода программу-максимум, осуществить которую в полном объеме непросто. Однако опыт их применения, например, в Кейдмьюрской международной школе (Шотландия) показывает их большой развивающий эффект. Позитивные результаты могут быть достигнуты уже при частичной реализации этих принципов.

Учебные программы для одаренных детей

Название данного раздела можно переформулировать так: чем должны отличаться программы для одаренных детей от обычных учебных программ? Кажется, все причастные к образованию люди понимают, что обучению одаренных следует быть особым, отвечать самым существенным потребностям способных детей. Однако немногие знают, как воплотить в жизнь эту идею. Отсюда одна из наблюдающихся тенденций в современных программах для

одаренных – собрать и предложить для изучения множество экзотических предметов, которые не входят в учебный план. Составители таких программ, очевидно, не дают себе труда задуматься, для каких целей это необходимо, каким познавательным и аффективным потребностям одаренных детей они отвечают, каков развивающий потенциал новых предметов.

При разработке учебных программ следует исходить из положений, основанных на общих особенностях одаренных. К общим особенностям относятся: *Способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений.* Такая особенность требует широты тем, перспективы, материала для обобщения. Прекрасную возможность представляет междисциплинарный подход, проблемы, которые изучаются разными науками.

Потребность сосредоточиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и стремление разобраться в них глубже. Эти потребности редко удовлетворяются при традиционном обучении, и им надо дать возможность реализоваться в специальных учебных программах через самостоятельную работу, задания открытого типа (то есть такие, которые допускают не один, а много возможных подходов и решений), развитие необходимых исследовательских умений.

Способность подмечать, обдумывать подмеченное и выдвигать объяснения. Целенаправленное развитие высших познавательных процессов в специальных учебных программах поднимает эти способности на качественно новый уровень и избавляет от бремени бесконечных повторений очевидного.

Обеспокоенность, тревожность в связи со своей непохожестью на других детей. Включение в учебную про-

грамму аффективного компонента дает возможность ребенку лучше понять себя, других, научиться выражать себя и свои переживания и ведет к принятию себя и других.

Исходя из этих особенностей учебные программы для одаренных должны отличаться от обычных по: **содержанию, процессу, требуемому результату и среде обучения**. Конкретно это выражается в том, что следует:

- *вводить в содержание широкие вопросы, темы или проблемы, требующие междисциплинарного подхода в их изучении;*

- *постоянно включать углубленное изучение тех проблем, которые выбраны самими учащимися;*

- *особое внимание уделить развитию умений самостоятельно работать, то есть умений типа “учись учиться”;*

- *ориентироваться в обучении в первую очередь на развитие продуктивного абстрактного мышления и высших умственных процессов;*

- *добиваться насыщенности заданиями открытого типа;*

- *особо выделить развитие исследовательских умений;*

- *помнить о необходимости развития базовых умений и навыков наряду с высшими умственными операциями;*

- *поощрять результаты, которые бросают вызов существующим взглядам и содержат новые идеи;*

- *поощрять использование разнообразных форм предъявления и внедрения в жизнь результатов работы;*

- *поощрять движение к пониманию самих себя, признанию своих способностей, сходства и отличия от других;*

- оценивать результаты работы на основе конкретных критериев, связанных с конкретной областью интересов.

При разработке любой программы и отдельного занятия следует постоянно держать в уме то, что развитие способностей идет наиболее эффективно при использовании активных форм обучения – групповых дискуссий, мозгового штурма, ролевой игры, групповых и индивидуальных проектов.

Как оценить и улучшить свою программу

Оценка развития учащихся и оценка эффективности учебной программы – обязательные компоненты любого обучения. Оценка должна быть неотъемлемой и постоянной частью всего процесса разработки и реализации учебной программы. Каждая ступень этого процесса тщательно анализируется с точки зрения того, какую информацию необходимо собрать, как ее организовать и представить для оценки.

Для чего оценивать программу? Во-первых, в последнее десятилетие значительно облегчилось введение разнообразных инноваций. Освободившись от строгого контроля со стороны отделов образования, многие учителя стали разрабатывать и вводить собственные учебные курсы. Чаще всего такие курсы предлагаются именно для одаренных учащихся. Многие из них содержат массу привлекательных форм занятий, необычные сведения. К сожалению, развивающий эффект от них может быть нулевым – они могут “нагружать” дополнительной информацией и только, так как далеко не все из них построены на основе знаний особенностей одаренных детей и их реальных потребностей. Даже в таких программах учащиеся могут показывать

весьма высокие результаты. Однако педагог обязан постоянно задавать себе вопросы и искать на них как можно более объективный ответ: “Что в программе действительно способствовало выдающимся достижениям? Это действительно заслуга программы или это произошло только потому, что ребенок одарен, а мне хватило здравого смысла не стоять у него на дороге? Что развивает программа в ребенке?”

Во-вторых, чаще всего регулярная оценка помогает понять слабые и сильные стороны программы и улучшить ее. Она может придать учителю недостающую или дополнительную уверенность в правильности избранного пути в обучении.

В-третьих, оценка служит целям индивидуализации обучения – ведь одаренные дети так же отличаются друг от друга, как и остальные их сверстники. Неудовлетворительный отзыв среди положительных может свидетельствовать о том, что учителю не удалось определить какие-то специфические особенности этого ребенка. Ими могут быть: иная сфера интересов, сформировавшаяся склонность к определенным видам работы, свой познавательный стиль, стиль научения, потребность в более широком, глобальном, рассмотрении проблемы и так далее. Иногда такая оценка может помочь выявить до тех пор скрытую или скомпенсированную трудность в учебе, обусловленную дислексией, дисграфией и другими нарушениями в психическом развитии.

Доступ к широкому кругу альтернатив в школьном образовании поднимает множество вопросов, ответ на которые позволяет найти систематическая оценка учебной программы. Как правило, встают и такие вопросы: соответствуют ли те или иные учебники, учебные материалы, педаго-

гические приемы, организация и управление программой поставленным целям.

Следует особо подчеркнуть, что обучение влияет не только на развитие познавательной сферы, и не только эта сфера подлежит оценке. Если, например, одной из задач программы является знакомство учащихся с широким спектром идей, тем, областей, которые не входят в базовый пласт обучения, то необходимо включить вопросы, шкалы для оценки как познавательного, так и аффективного компонента. Последний определяется тем, какие чувства испытывали одаренные дети при работе с предложенным материалом, как он повлиял на них в отношении появления новых планов, замыслов, желания продолжить его изучение самостоятельно. Большую пользу приносит так называемый отсроченный контроль – возможность проследить, как впоследствии (через два-три месяца) повлиял опыт, полученный в этой программе, на планы и проекты учащихся.

Здесь мы приводим один из возможных вариантов формы, помогающей оценить представленность основных компонентов в программах для одаренных детей.

ОЦЕНКА КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ПЛАНА ПРОГРАММЫ

Оцените представленность каждого компонента в программе баллами от 5 до 1, где 5 соответствует высшей оценке, а 1 – самой низкой. Дайте комментарий или обоснуйте свою оценку.

1. Концентрация в содержании на понятиях, темах, проблемах

2. Междисциплинарный или исследовательский подход

3. Самостоятельная работа, углубленное изучение темы, работа над проектами

4. Обучение исследовательским умениям, умениям творческого и критического мышления; умения работать с литературой

5. Более сложный уровень содержания предмета, большая скорость обучения

6. Социально-эмоциональное развитие

Сами учащиеся способны дать полезную информацию как по общей оценке программы, так и по улучшению ее отдельных элементов. Обращение к ним помогает развитию рефлексии в ситуации реальной жизни и формирует чувство причастности к тому, что происходит в школе. Ниже приводится одна из возможных форм оценки учащимися программы.

ОЦЕНКА УЧАЩИМИСЯ СВОЕГО УЧАСТИЯ В ПРОГРАММЕ

Укажи, в какой программе ты участвовал/а в этом году

1. Нравились ли тебе твои занятия в программе?
Очень ____ Да ____ Немного ____ Нет ____ Совсем
нет _____

2. Перечисли три особенности программы, которые тебе понравились больше всего в этом году.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

3. Назови то, что тебе не понравилось в программе в этом году.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

4. Как ты думаешь, какая *твоя* работа была лучшей в этой программе в этом году?

5. Какие улучшения *ты* могла/мог бы внести в свою работу в программе?

6. Если ты будешь в подобной программе на следующий год, что бы *ты* делал/а по-другому?

Что бы *мы* могли сделать иначе?

7. Какую бы оценку по шкале от 1 до 10 (наивысший балл) ты дал/а своей самостоятельной работе. Обведи соответствующий балл:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Приветствуем дополнительные комментарии!

Индивидуализация обучения одаренных детей

В обществе уже сложилось представление, что такое одаренный ребенок. Оно носит обобщенный характер и довольно часто не содержит индивидуальных характеристик, не говоря уже о том, чтобы учесть целый диапазон казалось бы взаимоисключающих качеств. Такое представление опасно, так как не заставляет пристально всматриваться буквально в каждого ученика. Одаренные дети не похожи друг на друга как по диапазону и своеобразию своих способностей, так и по личностным характеристикам. Эти различия должны быть учтены в учебных программах. В гибкой программе признаются различия в уровне развития познавательных процессов, некоторых умений и навыков, в предпочтении стиля работы. Вот один из опросников, помогающий выявить предпочитаемый стиль в учебной работе.

ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ

Опросник для ученика/ученицы

Фамилия _____ Школа _____ Класс _____

Дата заполнения _____

Около каждого пункта поставь крестик в той графе, которая лучше всего соответствует твоим предпочтениям в условиях работы. Постарайся объяснить свой

выбор. Цифры в графах следующие: 1 – очень не нравится; 2 – не нравится; 3- все равно; 4 – нравится; 5 – очень нравится.

<i>Условия работы</i>	1	2	3	4	5	<i>Объяс- ни по- чему</i>
-----------------------	---	---	---	---	---	-----------------------------------

Один/одна
С друзьями
В маленькой груп-
пе
Долго над чем-то
работать
Работать неболь-
шими периодами
Дома
В библиотеке
В школе

Идеальный класс для меня

Если бы у тебя был выбор, и можно было бы создать идеальную классную комнату, какой бы она была ? Напиши, как бы она была организована, какие материалы и оборудование было бы в ней, как бы в ней вели себя люди, каким был бы в ней учитель, какие особые виды учебной работы в ней бы проводились, и т.д.

Со временем и накоплением опыта определение одаренности становится все более широким. Одаренность сей-

час определяется как способность к выдающимся достижениям в *любой социально значимой* сфере человеческой деятельности, а не только в академических областях. Соответственно учителю необходимо помнить об этом широком диапазоне проявления одаренности и стараться создавать условия для ее развития. В том случае, когда у школы нет подходящих условий, задача учителя – организовать поиск того, где и как можно развивать эти способности (дома творчества, станции юных натуралистов и технического творчества, клубы, спортшколы).

Есть категория одаренных детей, находящихся в зоне повышенного риска. Это – высоко одаренные дети. Их выделяют, главным образом, по тестам интеллекта, и они составляют очень малую долю от числа всех детей, однако они существенно отличаются от, скажем так, «нормально одаренных» по многим когнитивным и эмоциональным показателям. Кого относят к высоко одаренным? Обычно речь идет об интеллектуально одаренных детях, коэффициент умственного развития (IQ) которых 160-200 баллов. В некоторых исследованиях предлагается относить к высоко одаренным тех, чей IQ >160-179 баллов, и к исключительно одаренным тех, у кого он – 180 и выше.

Всю эту категорию одаренных детей можно с грустью обозначить как “исключительно” одаренных и в том смысле, что основная проблема этих детей заключается в их “исключении”, неприятии, социальной изоляции их сверстниками и, довольно часто, учителями. Как уже говорилось в Главе 1, при умственном развитии выше 160 разница между высоко одаренными детьми и их сверстниками настолько велика, что это приводит к особым проблемам в развитии, обусловленным социальной изоляцией.

Психологи отмечают также трудности, обусловленные возрастом: взрослый гений подвижен, самостоятелен и может найти соответствующее себе окружение; ребенок зависим и ограничен в своих поисках. При коэффициенте в 180 баллов шестилетний ребенок почти на равных с обычным 11-летним, а в 11 лет – с выпускником школы. Такой ребенок сталкивается с наитруднейшей проблемой – приспособлением к окружению. Исключительно высоко одаренная молодежь находится в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны своих ровесников.

Следует подчеркнуть, что этот риск возникает в том случае, когда реальный уровень способностей высоко одаренных детей не понимается окружающими, и нормальный для них процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе. Наиболее частые особенности таких детей:

- *трудности в нахождении близких по духу друзей;*
- *проблемы участия в играх и развлечениях сверстников;*
- *проблемы конформности, то есть старание подстроиться под других, казаться такими, как все, отказ от своей индивидуальности;*
- *трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития;*
- *очень ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе.*

Ряд исследований показал, что учителя очень часто не распознают высоко одаренных учащихся и отрицательно оценивают их способности и достижения. Социальная изоляция таких детей – не следствие эмоциональных нарушений, а результат условий, в которые ставится ребенок при

отсутствии группы, с которой он мог бы общаться. Одаренные дети нуждаются в сверстниках не по возрасту, а по интеллекту. Отсюда при обучении им недостаточно только обогащения, необходимо радикальное ускорение, возможно, в сочетании с несколькими перескакиваниями через класс, распределенными во времени, или же специализированные школы со специальными программами обучения.

Завершающий вопрос

В заключение следует подчеркнуть, что работа учителя с одаренными детьми – первичная идентификация, выбор форм обучения, разработка учебных программ, их оценка и индивидуализация – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей и администрации прежде всего хороших знаний в области психологии одаренных детей и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими учителями, с родителями одаренных. Он требует постоянного роста знаний и мастерства учителя, гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и Вашей сильной стороной. *Готовы ли Вы к этому?* Дайте себе честный ответ и на его основе примите решение.

Школьная психологическая служба и одаренные дети

Работа школьного психолога прежде всего ассоциируется с “трудными” детьми и подростками – теми, кто сам испытывает социальные и психологические трудности в обучении и поведении или создает их окружающим. Реже вспоминают о детях педагогически успешных, но психологически неблагополучных: тревожных, замкнутых, невротизированных и т.д. В последнюю очередь педагоги, школь-

ные администраторы, да и сами школьные психологи, связывают свою профессиональную деятельность с одаренными учениками. К сожалению, обращение к этим детям чаще всего происходит в контексте уже оформившихся, выраженных проблем такого ребенка или подростка. Ниже будет рассмотрено, что сегодня реально может сделать школьный психолог в плане понимания актуальных задач и проблем одаренного ребенка и организации с ним реальной практической работы в различных социально-педагогических ситуациях: при обучении такого ребенка в массовой школе и в образовательном учреждении, ориентированном на работу с одаренными детьми и подростками.

Ситуация первая: одаренный ребенок в массовой школе

С одаренностью ребенка в школе психолог обычно встречается в двух ситуациях: “благополучная” одаренность и одаренность как проблема ребенка и (или) окружающих его людей. Одаренность может органично вписаться в жизнедеятельность, а может породить множество сложных социально-психологических и внутриличностных противоречий. В первом случае мы говорим о благополучной одаренности, во втором – как о проблеме.

Благополучная одаренность

Каким предстает школьному психологу “благополучный” одаренный школьник? Он знает на доступном его возрасту уровне о своих особенностях, принимает их в себе, опирается на них в процессе своего развития и самореализации. Качества, данные ему природой, являются предметом его самоуважения, но это не отражается негативным образом на его отношении к людям, ими не обладающими. В своей семье он не стал “белым рыцарем”, но и не создал

своим близким серьезных проблем из-за своей уникальности. Благодаря ли ей или вопреки, но ему удалось построить с людьми – сверстниками, значимыми взрослыми – удовлетворяющие его равноправные отношения. Ему удалось приспособиться к данным ему образовательным возможностям: извлекая из них максимум пользы для себя, он активно продвигается вперед.

Это – портрет, близкий к идеальному, но между тем на практике школьный психолог не так редко сталкивается с ситуацией относительно благополучного развития одаренного ребенка в массовой школе. Такому положению дел ребенок школьного возраста обязан прежде всего своим родителям, выбранному ими стилю воспитания и общения, а также тем взрослым, с которыми его свела судьба в дошкольном детстве. Обязан он и самому себе, свойствам своей нервно-динамической организации, которая дала ему наряду с активностью изначальную организованность психической деятельности, устойчивость к нагрузкам. Часто важным фактором является и его крепкое физическое здоровье.

В чем может заключаться работа школьного психолога в описываемой ситуации? Ее можно охарактеризовать как поддерживающую, гармонизирующую психопрофилактическую работу.

В работе с педагогами и родителями одаренного ребенка можно выделить следующие направления:

1. Контроль за нервно-физической нагрузкой школьника, создаваемой деятельностью и требованиями педагогов и родителей. Одаренные дети часто внешне весьма устойчивы к перегрузкам, и взрослым не просто преодолеть соблазн вложить в ребенка как можно больше информации, навыков, представлений и др. Между тем перегрузки для него так же опасны, как и для любого другого школьника.

2. Консультативная и просветительская работа со взрослыми, имеющая множественные задачи, мы подчеркнем три из них. Во-первых, очень важно следить за тем, чтобы взрослые не “эксплуатировали” способности ребенка в ущерб другим его интересам и возрастным потребностям, не превращали его в узко специализированную высокопроизводительную машину. В этом плане психологу необходимо стоять на страже интересов ребенка как личности, имеющей множество потребностей, соблазнов, решающей разнообразные возрастные и индивидуальные задачи, даже если они мешают развиваться его основному “дару”. Во-вторых, и это перекликается с уже сказанным выше, необходимо ориентировать взрослых на целостное развитие ребенка, в том числе тех сторон его психики, его “Я”, в которых он не проявляет себя ярко. Интересно, что это простое соображение, всегда легко принимается родителями обычного ребенка, но часто вызывает протест и несогласие у взрослых, опекающих одаренного школьника. Наконец, в-третьих, консультативная помощь школьного психолога направлена на выработку педагогами и родителями стиля эффективного общения с одаренным ребенком, адекватной оценки его поступков, понимание его поведенческих проявлений. Это всегда затруднено тем обстоятельством, что взрослые неосознанно сравнивают такого ребенка с его сверстниками, видят его отличия и не всегда способны внутренне согласиться с его правом быть не таким, как все.

3. Методическая помощь педагогам в подготовке и реализации индивидуальной программы обучения одаренного ребенка. Нельзя сказать, что сегодня сам школьный психолог в полной мере оснащен достаточным технологическим знанием об организации процесса образования одаренных детей. Однако его помощь может быть полезной пе-

дагогу. С помощью диагностики и наблюдения за ребенком психолог может выявить наиболее сильные стороны познавательной деятельности школьника, его интересы и тем самым помочь педагогу ориентироваться в выборе материала и отборе его содержания. Психолог может участвовать в выработке общей логики обучения одаренного школьника: последовательности тем, темпе их усложнения и т.д.

В работе с самим одаренным школьником могут быть выделены следующие задачи:

1. Консультативная, тренинговая работа с ребенком или подростком, направленная на развитие самосознания, широкого и глубокого понимания своих способностей и возможностей. В данном случае мы хотели бы подчеркнуть важность формирования у одаренного человека ценностного отношения к себе и своему таланту, понимания его социального и личностного ценностного смысла.

2. Обучение социально-психологическим навыкам и умениям установления и поддержания отношений с окружающими, понимания своих чувств и переживаний в общении, конструктивного решения конфликтов. Одаренные дети и подростки чаще, чем другие дети, испытывают социально-психологические трудности в общении, деловом сотрудничестве с людьми, построении близких доверительных отношений. Далеко не всегда у них в должной мере формируются способность к эмпатии, пониманию смысла действий и реакций партнеров по общению, что создает им известные трудности в подростковом и зрелом возрасте. Социально-психологическое обучение, организованное школьным психологом индивидуально с данным школьником или в групповой форме, позволит решить или заблаговременно “снять” эту проблему.

Особое значение работа школьного психолога с “благополучным” одаренным школьником приобретает в том случае, когда он осваивает в один год программу нескольких классов. В этой ситуации ребенок продолжает свое обучение не со сверстниками, а с более старшими школьниками, причем за годы обучения в школе, может несколько раз поменять свой классный коллектив. Социально-психологические проблемы, с которыми он сталкивается при этом, решить полностью, видимо, не суждено ни одному психологу. Это некоторая “особая судьба”, уготованная ему природой и родителями, которая будет к нему тем благосклоннее, чем лучше он будет осознавать то, что с ним происходит и почему. Развитие такой саморефлексии, направленной на принятие своей жизненной ситуации, – важная задача школьного психолога.

Одаренность как проблема

К сожалению, это более распространенный вариант развития способного ребенка в массовой школе. Проявления – симптоматика – этого варианта развития весьма разнообразна. Главная ее особенность состоит в том, что в своем поведении, обучении, внутреннем психологическом состоянии одаренный ребенок приближается к ребенку дезадаптированному. Одаренность принимает вид неуспешности, социальной запущенности, девиантности и т.п. О конкретных проявления мы поговорим чуть ниже.

Прежде всего закономерно возникает вопрос: чья это проблема – одаренность школьника? На практике мы в большинстве случаев начинаем работать с ситуацией, сложившейся вокруг ребенка, в тот момент, когда он уже стал общей проблемой – и своей собственной, и своей семьи, и школы. Но до того момента, когда все взаимодействие вокруг ребенка заплетется в тугой проблемный узел, могут

быть достаточно четко дифференцированы две ситуации: одаренность как проблема самого ребенка и одаренность как проблема окружающих его взрослых.

Одаренность как проблема ребенка, естественно, является целостным состоянием его личности, так как проблема не может существовать локально в психическом мире человека, она неизбежно затрагивает все аспекты его бытия. Но при этом проблема может преимущественно локализоваться в одной из следующих сфер: обучении, общении и поведении, внутриличностном состоянии. Когда проблемы одаренного ребенка локализуются преимущественно *в сфере обучения* это может проявляться в низкой учебной мотивации, демонстративном или тревожном игнорировании различных заданий педагога, отсутствии простейших знаний по определенным предметам в сочетании с блестящими успехами по другим. Возможны даже ситуации выраженной школьной неуспешности по основным программным дисциплинам (напомним в данном контексте широко известный пример с Альбертом Эйнштейном).

Причины школьной неуспешности одаренных детей справедливо связываются с той устойчивой фрустрацией, которая формируется педагогической средой общеобразовательной школы на пути реализации их познавательных потребностей и возможностей. Действительно, массовая школа часто тормозит познавательное развитие и самого “обычного” ребенка, в случае же с ребенком очень способным, это “притормаживание”, вступая в конфликт с потребностью школьника в саморазвитии, может приводить к серьезным разрушительным для ребенка последствиям. Но это не единственная возможная причина школьной неуспешности одаренного ребенка. Его обучение по обычной программе, не создающее ему интеллектуальных проблем,

ситуаций преодоления материала и концентрации своих возможностей, может привести к тому, что в начальной школе у него не формируются определенные навыки организации учебной деятельности, не вырабатывается эффективный учебный стиль. В средней школе это может привести к проблемам с подготовкой домашних заданий, выполнением определенных сложных учебных действий. Такие дети, например, могут блестяще справляться с творческой, нестандартной работой, и терпеть фиаско при выполнении рутинных, трудоемких заданий.

Поведенческие социально-психологические проблемы одаренных детей проявляются очень часто в хорошо известных школьному психологу формах дезадаптивного поведения, таких как, например, асоциальное, агрессивное поведение. Протест ребенка против сложившейся практики отношения к нему сверстников и взрослых, неудовлетворенность отношениями, длительное подавление его важных потребностей – в активности, демонстрации своих возможностей, лидировании и др. – могут принимать в поведении формы демонстративной асоциальности, защитной агрессии. Такой школьник ведет себя вызывающе, бурно и недоброжелательно реагирует на действия и оценки окружающих, позволяет себе ненормативные, даже выражено асоциальные поступки: портит вещи, нецензурно бранится, дерется ...

Достаточно часто в школьной практике можно встретить и противоположную социально-психологическую реакцию одаренного ребенка на ситуацию подавления его естественных проявлений и потребностей: уход в себя, в мир своих фантазий и грез, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах. Депрессивное поведение может принимать и демонстративные черты.

Одну из серьезных причин таких социально-психологических проявлений мы уже обозначили: это длительная депривация (подавление, неудовлетворение) со стороны ближайшего социального окружения школьника его важных психологических потребностей. С такой ситуацией подавления, разрушающей нормальные контакты ребенка с миром, ухудшающей его самочувствие, сталкиваются не только одаренные дети. Для них проблема усложняется тем, что их потребности, интересы часто нетривиальны, иногда объективно непонятны окружающим. Часто требуется особая работа школьного психолога по разъяснению педагогам и родителям мотивационно-потребностных особенностей одаренных детей, организации условий для их общения со сверстниками.

Другая причина социально-психологических проблем – несформированность у школьника средств общения. Одаренные дети чаще других сталкиваются с ней. Истоки ее часто лежат в дошкольном прошлом детей, той особой щадящей среде, которую создали для них любящие родители. Отсутствие необходимых средств общения может быть также следствием ситуации обучения школьника с более старшими учениками.

Наконец, о некоторых личностных проблемах, возникающих у одаренных детей. Одаренность – это слово не из детского сознания. Талантливый ребенок осознает скорее не свою одаренность, а свою **отличность** от других. А по действующим в этом мире социально-психологическим закономерностям переживание этой **отличности** самим ребенком и его окружением может перерасти в **отдельность**, **отчужденность** и породить серьезные личностные конфликты. В младшем школьном возрасте такие конфликты находят свое выражение в высокой тревожности, неуверен-

ности детей, невротической и психосоматической симптоматике. В подростковом возрасте, в период знаменитого “кризиса идентичности” осознание своего “Я” как отличного (а, следовательно, для подростка – неадекватного) может привести и к серьезным психическим срывам.

Какие же действия могут быть совершены школьным психологом в описанных выше ситуациях? Несмотря на то, что мы говорим об одаренности как проблеме самого школьника, основное направление работы психолога – с родителями и педагогами. Конкретно это:

1. Просветительская, консультативная работа по принятию взрослыми одаренности ребенка, особенностей его поведения, миропонимания, интересов и склонностей. Уже само понимание взрослым особенностей школьника часто позволяет снять ряд проблем. Так, поведенческая дезадаптация одаренного школьника в форме неугомонности, неусидчивости, расторможенности – следствие его интеллектуальной, познавательной или какой-то другой “недогруженности”. Дав ребенку достаточное количество материала для переработки, педагог снимет эту проблему.

2. Консультативная, методическая работа, направленная на создание для данного ребенка удовлетворяющей его интересы образовательной среды.

3. Консультативная, методическая работа со взрослыми, направленная на организацию социальной жизни одаренного ребенка, расширение и углубление его социального опыта, представлений о мире, лежащем за пределами его собственных познавательных или других интересов. Вместе с классным руководителем психологу часто необходимо продумать ряд шагов, конкретных мероприятий, которые помогли бы школьнику включиться (если он в этом заинтересован) в классный коллектив, систему эмоциональ-

ных отношений со сверстниками. Особая задача – формирование у одноклассников адекватного представления об особенностях одаренного школьника, позитивного их принятия.

Далее – это специальная психологическая работа с самим ребенком, испытывающим различные психологические трудности. Часто не обойтись без глубокой психотерапевтической, психокоррекционной работы, направленной на решение внутренних психологических конфликтов, снятие тревожности, страхов, агрессивных психологических защит. Другое направление работы – социально-психологическое обучение ребенка. Оно направлено на расширение имеющегося в его распоряжении репертуара поведенческих реакций, коррекцию сложившихся форм поведения, осознание ребенком своей позиции в общении. Существенное значение имеет работа по осознанию ребенком своей одаренности, по построению им своей системы отношений с миром и самим собой сквозь призму своих особенностей и возможностей. Частная задача для ряда случаев – восстановление или формирование навыков продуктивной учебной деятельности, режимных моментов жизни.

Одаренность ребенка как проблема окружающих его взрослых затрагивает школьного психолога прежде всего с точки зрения педагога, трудностей, возникающих у него во взаимоотношениях и в обучении одаренного школьника. Что может лежать в основе таких трудностей? Выделим три, наиболее распространенные в школьной практике причины. Первая из них связана с психологической неготовностью учителя принять факт одаренности данного школьника. Очевидно, что такая позиция меняет всю систему представлений о ребенке, его реальных возможностях, накладывает отпечаток на восприятие смысла его поступков

и слов, определяет поведение учителя. Для педагога, как и для любого взрослого, принятие факта одаренности ребенка психологически означает признание его первенства в определенной области. Если эта область является для педагога сферой самореализации, признать преимущество ученика особенно трудно. Именно поэтому наибольшие проблемы возникают в средней школе у учеников, обладающих широкой интеллектуальной одаренностью. Кроме того, признание одаренности потребует от учителя определенных профессиональных усилий по созданию ему условий для полноценного развития. Если учитель не уверен в своей педагогической компетентности, он будет неосознанно сопротивляться самой мысли о талантливости ребенка. Итак, в основе описываемой проблемы очень часто лежит личностная и профессиональная неуверенность педагога, низкая самооценка. Соответственно и работа психолога носит в данном случае психотерапевтический, лично ориентированный характер. Она направлена на решение личностных проблем учителя, повышение его профессиональной уверенности, принятие педагогом факта одаренности ученика как творческой профессиональной задачи, решение которой – достойная сфера самореализации. В широком смысле речь идет о формировании позиции Учителя – человека, умеющего находить и развивать дар своих учеников.

Вторая причина – чисто технологическая по своей сути. Проблема в работе с одаренным учеником возникает у педагога, не владеющего арсеналом соответствующих профессиональных средств. При этом учитель вполне может осознавать, что данному ребенку нужен особый подход, но в силу отсутствия такового в его методических рекомендациях, он не предпринимает каких-либо шагов по его самостоятельному созданию. Решение этой проблемы лишь час-

тично лежит в области технологии. Даже если бы таковые существовали в современной отечественной педагогике и психологии, мало просто передать их учителю. Необходимо сформировать профессиональный интерес к их применению. В реальности же перед психологом стоит задача заинтересовать педагога в создании или адаптации такого подхода, его реализации и анализе результатов.

Наконец, третья причина. Она может быть определена следующим образом: “эксплуатация” педагогом одаренности школьника либо из престижных профессиональных соображений, либо в качестве символической компенсации собственных неудач и проблем (“Если я не смог, то пусть хоть он...”). Выше упоминалось о том, к каким пагубным последствиям может привести реализация таких установок в общении и обучении ученика (превращение его в инструмент для поднятия престижа школы, искусственное ограничение его потребностей и интересов, односторонность его жизненного опыта и возможностей). В данном случае требуется работа, направленная на решение личных проблем педагога, которые он проецирует на ученика, а также расширение его представлений об одаренности, методах педагогического развития одаренного ребенка.

В целом мы можем выделить следующие направления работы психолога в массовой школе с одаренными учениками:

1. Проведение психологической диагностики. Известно, что педагоги и школьные администраторы традиционно большой интерес проявляют к диагностическим приемам, направленным на выявление одаренных детей. О методах такой диагностики речь шла в предыдущей главе. Задача школьного психолога, кроме проведения самой диагностики, заключается в консультациях педагогов по вопросам

проведения наблюдений над особенностями умственного развития детей. Это займет определенное время, однако в дальнейшем он “пожнет два урожая”: получит информацию о потенциальных возможностях школьников и поможет педагогам перестроить свой взгляд на учащихся. Наиболее важной нам представляется проведение другой диагностики – дифференциальной, направленной на выявление одаренных детей в группе дезадаптированных школьников и оказание им соответствующей специальной помощи.

2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей, имеющее своей целью расширение их представлений о природе и проявлениях одаренности, особенностях обучения и воспитания одаренных детей и т.д.

3. Создание в школе социально-психологических условий для проявления и развития одаренности школьников. Такие условия могут создаваться как психологом в процессе специальных развивающих, тренинговых занятий и программ, так и педагогическим коллективом. В этом случае психолог ведет консультативную работу с педагогами, оказывая им помощь в разработке и анализе индивидуальных программ обучения одаренных школьников.

4. Оказание психологической помощи одаренным детям и их педагогам в решении возникающих у них проблем.

5. Формирование в школьном сообществе определенной психологической установки в отношении одаренности: одаренность – это уникальное целостное состояние личности ребенка, это большая индивидуальная и социальная ценность, она нуждается в выявлении и поддержке, но не должна использоваться как средство обеспечения престижа школы.

Ситуация вторая: одаренный ребенок в специализированной школе

Рассмотрим возможные направления работы школьного психолога в образовательном учреждении, специализирующемся на обучении и психологическом развитии одаренных детей и подростков. *В работе со школьниками* наибольшее значение, с нашей точки зрения, имеют следующие направления психологической деятельности:

1. Помощь школьникам в социально-психологической адаптации. Обучаясь в специальных заведениях, общаясь в своей культурной среде, одаренные дети нередко испытывают трудности в общении, построении взаимоотношений, организации формального социального взаимодействия за рамками такой среды. В задачи психолога должна входить работа, направленная на расширение социального опыта школьников, осознание особенностей различных форм социальных контактов, расширение репертуара их социального поведения. В работе с подростками важное значение приобретает работа, направленная на формирование адекватных отношений с противоположным полом.

2. Организация в школе психологической среды, поддерживающей и развивающей идею уникальности каждого школьника, ценности и значимости его способностей и возможностей. Именно такая психологическая обстановка, в противовес конкуренции, самоутверждению за счет других, позволит максимально раскрыть потенциал каждого ученика.

3. Организация специальных условий для всестороннего, целостного психологического развития школьников. Выше мы уже говорили о необходимости развивать все стороны психического мира, личности одаренных учеников, не

превращая их в стартовую площадку, “материальную базу” для развития пусть уникальной, но лишь отдельной грани его индивидуальности.

4. Оказание школьникам методической, технологической помощи в развитии различных психологических особенностей и свойств, совершенствовании своих способностей. Психолог может оказать школьникам серьезную помощь в выработке навыков саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания. В подростковом возрасте практически все школьники испытывают интерес к анализу и развитию самих себя, у одаренных детей такие потребности часто особенно выражены.

5. Психопрофилактическая работа. В учреждениях, ориентированных на обучение одаренных детей, особенно важно следить за соблюдением педагогами, школьной администрацией, родителями некоторых психофизических возрастных норм, не допускать значительной интеллектуальной, информационной, физиологической перегрузки школьников.

В работе с педагогическим коллективом и школьной администрацией наиболее важным представляется:

1. Оказание психологической профессиональной и личностной поддержки педагогов, помощь в формировании устойчивой самооценки, выработке позиции Учителя, Мастера. Это важно, конечно, и просто из тех соображений, что развить одаренность ученика способен только уверенный в себе, лично целостный (психологи иногда говорят – “проработанный”) педагог. Но работа такого типа важна и по другой причине – с точки зрения перспектив личностного развития и профессионального роста самого педагога, работающего с одаренными учениками. Так же как школьник не должен превращаться по воле воспитывающих и

обучающих его взрослых в живого носителя своего таланта, так и педагог не может рассматриваться как средство его развития. Удовлетворенность педагога своим трудом, ощущение собственно значимости – несомненная социальная ценность и объект профессиональных забот школьного психолога.

2. Оказание педагогическому коллективу школы методической помощи в построении психологически адекватных программ обучения, воспитания и развития одаренных детей на различных этапах обучения. Школьный психолог может выступать и как эксперт в оценке используемых педагогом программ (их содержательных и методических аспектов) с точки зрения их соответствия возрастным и индивидуальным особенностям школьников, и как соразработчик новых педагогических подходов.

3. Формирование в образовательном учреждении определенного социально-психологического климата, построенного на взаимном уважении, сотрудничестве педагогического и ученического коллектива, ценностном отношении к одаренности одних и сподвижничеству других, творческом, новаторском подходе к учебно-воспитательному процессу.

Работа с одаренными детьми вне школы

Ниже будет описано несколько форм обучения, которые не требуют кардинальных изменений образовательной системы и больших финансовых затрат, но зарекомендовали себя как весьма эффективные. К ним относятся менторство и библиотерапия.

Менторство. В небольших городках и поселках, не говоря уже о крупных городах, можно найти людей, профессиональный и жизненный опыт которых неоценим в обучении одаренных. В нашей стране их обычно называют

Учителями с большой буквы. По сути – это менторы. Согласно толковым словарям, ментор – советчик, руководитель, наставник юношества. Обширные и глубокие познания менторов в конкретной сфере деятельности, свободная ориентация в ее организационных структурах – “коридорах власти” – могут стать действенным стимулом и поддержкой развития одаренных детей. Исследования показали, что те из одаренных, кто работал с менторами, достигали больше, чем их столь же способные сверстники, у которых не было менторов. Как выяснилось, сотрудничество с ментором – лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) ребенка или другие традиционно используемые критерии. Исследователь одаренности Бенджамин Блум (1985 г.) пишет, что в биографиях выдающихся личностей часто подчеркивается роль ментора в их развитии. Было отмечено, что многие лауреаты Нобелевской премии выбирали себе менторов, которые впоследствии сами получали эту премию. П.Торренс характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения одаренных.

Почему так высока эффективность менторства? Дело в том, что учитель не в состоянии быть всем для каждого ученика. Природа и разносторонность интересов одаренных детей требует выхода за пределы школьной программы и школы. Ментор вносит глубину и сложность в содержание интересующего одаренного ученика предмета, которых обычно трудно достичь в школе, особенно, если это не специализированная школа. Отличительной чертой менторства является то, что длительная совместная работа над интересующей ментора и одаренного ребенка проблемой ведет к передаче продуктивных способов “думания”: подходов к

постановке и решению проблем, к стимуляции выработки собственного взгляда на предмет и в целом на жизнь.

Менторы могут: 1) привлекаться к работе с группой или отдельными одаренными детьми время от времени, для того чтобы расширить их знания об окружающем мире профессий, специальностей и видах деятельности; 2) работать с малой группой или одним одаренным ребенком над проектом на протяжении довольно длительного времени; 3) достигать уровня классического понимания этого термина – наставник, личный учитель, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, и тот, кто оказывает влияние на всю его жизнь. Сейчас ставится вопрос о формировании системы менторов на протяжении жизни одаренной личности как основы ее самореализации.

Особую ценность представляет менторство для одаренных девочек, так как они больше, чем мальчики, нуждаются в ролевых моделях для стимуляции достижений в силу специфики их социализации. Ментор помогает им в выборе профессии, особенно нетрадиционной, поддерживает высокий уровень притязаний. Менторство обеспечивает наилучший переход от обучения к профессиональной деятельности и продвижению в ней. Хороший ментор делится профессиональными секретами, вводит в мир деловых/научных связей и защищает от дискриминации по половому признаку.

Проблемы подбора ментора и их решение. Есть несколько факторов, которые вносят трудности в подбор менторов для учащихся. Во-первых, пару “ментор – одаренный” невозможно составить чисто административно. Во-вторых, специалисты в своей области далеко не всегда умеют устанавливать хорошие взаимоотношения с детьми и подростками.

Первая трудность снимается через организацию подбора менторов. Он идет как бы с двух сторон: а) возможный ментор высказывает интерес к работе со школьниками; б) учитель начинает поиск ментора в ответ на выраженный интерес ребенка к проблеме, теме, области науки или техники; в) при встрече специалиста с группой учащихся или классом кто-то из детей проявляет желание продолжить изучение обсужденной темы. Очевидно, что реализация менторства требует времени и кропотливых усилий по накоплению банка данных о возможных менторах, а также по подготовке их к будущему сотрудничеству – ведь большинство из них не имеет педагогического опыта.

При подборе ментора полезно обратить внимание на личностные качества, которые способствуют наилучшему сотрудничеству с одаренными: высокая степень заинтересованности в выполнении функций ментора; компетентность в своей области; любовь к молодежи; гибкость; чувство юмора; умение слушать; энтузиазм по отношению к своей области деятельности, “влюбленность” в свою работу. От ментора необходимо узнать мотивы, по которым он хочет быть ментором, ожидания, связанные с этой деятельностью.

При подготовке ментора чрезвычайно важно настроить его на то, что ментор *не* делает работу за своих подопечных, но и не заставляет их разрабатывать свою мысль или проблему. Форму взаимодействия ментора и одаренного ребенка можно назвать бескорыстным сотрудничеством. Ментор помогает одаренному выявить и развить собственные идеи. Следует отметить, что менторство как форму обучения одаренных лучше всего применять начиная с седьмого-восьмого класса.

Менторство направлено в первую очередь на развитие познавательных интересов и лишь отчасти на удовле-

творение аффективных потребностей. Одаренные нуждаются в эмоциональной, личностной поддержке. Им необходимо помогать в понимании и принятии себя, в узнавании, в чем они похожи и в чем отличаются от других. Они так же, как и остальные учащиеся, могут испытывать трудности в выборе профессии, поэтому важно расширять их знания о мире профессий, о том, какие способности могут воплотиться в жизнь через ту или иную специальность.

Одним из успешных, не требующих больших материальных затрат методов решения таких проблем является *библиотерапия* – лечение книгой. Давно признано, что книги являются ценным и эффективным средством помощи детям и взрослым в решении личностных проблем, а также проблем, связанных с учебой; средством развития умений, необходимых для достижения успеха в жизни. Книги помогают в развитии положительной я-концепции. Их благотворное влияние объясняется тем, что при надлежащем использовании они могут изменять ценностные ориентации, способы толкования жизненных событий и межличностных взаимоотношений.

Как все дети, одаренные сталкиваются с целым рядом жизненных трудностей, плюс к этому испытывают некоторые только им свойственные проблемы. Среди этих проблем такие, как непонимание их сверстниками, учителями, родителями; трудности в постановке целей в обучении и в выборе профессии. Если эти трудности не разрешаются, то появляется чувство собственной ненужности, формируется отрицательная Я-концепция, обостряются взаимоотношения с окружающими, исчезают достижения в учебе.

Библиотерапия особенно эффективна в работе с одаренными благодаря тому, что: 1) они рано начинают читать и интересуются книгами; 2) книги предоставляют возмож-

ность общаться с талантливыми людьми всех времен и народов, прошедшими и преодолевшими подобные проблемы. В романах и пьесах, биографиях и автобиографиях, поэмах и дневниках одаренный ребенок может найти ключ к лучшему пониманию того, что происходит с ним и миром. Через отождествление себя с героями, сталкивающимися со знакомыми конфликтами, мучающимися теми же вопросами, одаренные находят пути разрешения своих проблем.

Учитель является важным звеном в программе библиотерапии. Первым шагом в воплощении программы становится определение проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети. В этом помогут наблюдения, беседы с ребенком и с его родителями. Следующий шаг – консультации учителя со школьным библиотекарем или контакты с детской библиотекой, для того чтобы выбрать подходящие книги. Со временем учитель накопит достаточно много информации о книгах и описываемых в них проблемах.

Библиотерапию в классе можно использовать в зависимости от потребностей класса и/или отдельных учащихся. Например, это может быть проблема всего класса – скука на каких-то уроках из-за учебной программы, не учитывающей особенности конкретной аудитории; проблема отдельной ученицы или ученика – например, трудности взаимоотношений с одноклассниками более старшего возраста при “перепрыгивании” через класс; личностные трудности – например, в развитии положительного самовосприятия. Успешная библиотерапия требует: 1) прочтения специально подобранной книги, отражающей в той или иной мере аналогичную проблему; 2) последующего обсуждения прочитанного. Чтение книги без обсуждения может не привести к желаемому результату. Важно, чтобы одаренный принял участие в обсуждении прочитанного, имел возможность вы-

сказаться. В зависимости от проблемы обсуждение может быть проведено во всем классе, в малых группах, только с одним человеком. В дополнение к обсуждению, основываясь на книге, можно использовать ролевые игры, драматизацию, поиск новых вариантов решения проблем.

Необходимо помнить и выполнять несколько положений, связанных с использованием библиотерапии:

самой учительнице или учителю следует читать как можно больше – согласно данным исследований, желание и интерес к чтению детской литературы – основа успеха этой формы работы; просите информировать Вас о всех новых книгах по мере их поступления в библиотеку или в продажу;

книги должны быть легко доступными для учащихся, и у них должно быть достаточно времени для чтения с удовольствием;

предлагаемые книги обязательно должны соответствовать уровню развития одаренного ребенка, то есть быть не ниже его;

обсуждения, следующие за прочтением книги, должны быть сосредоточены не на учителе, но на детях – они должны быть активными участниками обсуждения.

Библиотерапия не может решить все проблемы, с которыми встречаются одаренные дети, однако при хорошей организации она предлагает богатые возможности для решения многих существующих трудностей и предотвращения будущих.

Правила для руководства ума

Способности детей, в том числе самые выдающиеся, не являются чем-то раз навсегда данным. Люди могут научиться лучше или хуже употреблять свои способности.

Наиболее крупные интеллектуальные достижения в истории совершаются людьми, которые сумели при помощи большой работы правильно “направить” свой ум. Так, великий французский философ, математик и естествоиспытатель Р.Декарт писал, что своими выдающимися достижениями он обязан не столько свойствам своего ума или памяти (со всей скромностью Р.Декарт признавал, что он в этом отношении уступает “некоторым другим”), а счастливому случаю и своим “правилам для руководства ума”. Речь идет об определенном подходе к своей умственной работе и мировоззрению, которое позволяет нам более или менее эффективно распорядиться своим интеллектом. Психологические исследования позволили выявить условия, в которых эффективность применения способностей возрастает.

Важнейшим условиям плодотворной умственной работы как ребенка, так и взрослого является вера в себя и в свои возможности. В сфере науки известен так называемый “закон накапливаемых преимуществ”, который состоит в том, что продуктивность ученого возрастает после того, как он совершает открытия, высоко оцениваемые научным сообществом. Предполагаемый механизм действия этого закона состоит в том, что высокая оценка научного сообщества поднимает уверенность ученого в своих силах, что ведет к дальнейшему росту его продуктивности. Действие аналогичного механизма в отношении детей еще более выражено: плохие отметки, неодобрение учителя, родителей, одноклассников заставляет сомневаться в своих силах, снижает эффективность занятий. Напротив, даже частный успех может заставить ребенка поверить в свои силы и обрести творческие способности.

Психологи различают мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи. При наличии мотива достиже-

ния ученик нацелен на результат, стремится к нему, готов для этого на определенный интеллектуальный риск. Такая мотивация очень плодотворна для творческого развития. В случае мотива избегания неудачи, наоборот, ребенок не столько стремится достичь цели, сколько боится ее не достичь, получить неодобрение учителя или подвергнуться насмешкам товарищей. Этот тип мотивации неблагоприятен, поскольку он приводит ребенка к отказу от творческого риска. Представим, например, что при изучении

Задача учителя заключается в том, чтобы поддерживать мотивацию достижения учеников, их готовность идти на творческий риск. Он должен делать акцент на поощрении, а не на наказании.

Психологическая наука только в последнее время подошла к пониманию того, насколько чувствительны дети к поощрению или осмеянию их интеллектуальных и творческих начинаний, и как отношение других людей сказывается на развитии способностей ребенка. Причем оптимальной здесь является “золотая середина”: необходима поддержка самостоятельного мышления ребенка, но не стоит и формировать у него слишком высокие притязания, объявляя “гениальным” любое его произведение, что иногда делают некоторые родители. Учитель, как правило, сталкивается с ребенком, у которого уже выработаны семьей некоторые способы поддержания самооценки. Поэтому для содействия интеллектуальному и творческому развитию ребенка часто может быть очень важной коррекция этих установок, в чем большую помощь может оказать школьный психолог.

В одном исследовании американских авторов утверждается, что дети могут иметь два типа представлений о природе умственных способностей. Один тип предполагает, что ум есть данная от природы способность, которой может

быть у человека либо много, либо мало. Дети, имеющие такие представления, не склонны к творческому экспериментированию, поскольку интерпретируют неудачи как отрицательную оценку своих умственных способностей. Второй тип представлений рассматривает ум, как то, что может быть развито, а также то, что состоит из нескольких различных способностей. Дети с таким типом представлений легче осознают, что неудачи того или иного их интеллектуального начинания не ставят под сомнения ценность их умственных способностей, а скорее позволяют учиться выбирать правильную стратегию. Задача учителей и родителей состоит в том, чтобы поддерживать второй тип представлений, который не только ближе к истине, но и способствует большей творческой активности учеников.

Вера учителя в способности ученика может передаваться тому без сознательного желания учителя, по косвенным признакам. В одном известном американском эксперименте школьным учителям было сказано, что некоторые ученики их класса, по совершенно точным данным психологических обследований, в следующем году проявят очень хорошие способности. В действительности же эти ученики были названы в случайном порядке. Результатом исследования было открытие “эффекта Пигмалеона” – дети, от которых учителя ожидали лучших результатов, действительно занимались лучше и показывали объективно лучшие результаты, чем другие.

Любой процесс обучения преследует по крайней мере две цели. С одной стороны, мы даем ребенку совокупность знаний, необходимых ему для ориентации в жизни и профессии, с другой стороны, учим мыслить самого. Процессы мышления связаны со способностью применения знаний в новых ситуациях, а также с приобретением этих

знаний. Многократно отмечалось, что в мышлении постановка хорошей проблемы часто оказывается более трудной, чем решение этой проблемы. Приходится также констатировать, что обучение постановке проблем порой также труднее, чем обучение их решению. В этом плане особое внимание следует обратить на то, как поддерживать и развивать в ребенке его собственную активность, связанную с задаванием вопросов. Американские ученые В.Вильямс и Р.Стернберг разработали схему, которая позволяет оценить степень продуктивности реакции взрослого на вопросы ребенка. Они предлагают представить, что ребенок посмотрел фильм или прочитал книгу о Нидерландах и задает вам вопрос: “Почему люди в Нидерландах такие высокие?” В.Вильямс и Р.Стернберг различают 7 уровней ответа взрослым на вопрос, причем чем выше уровень, тем больше ответ содействует умственному развитию ребенка. Уровень не зависит от степени знания взрослым соответствующей области, он отражает аспект интеллектуального взаимодействия.

Первый уровень, связанный с отвержением вопроса, состоит в ответах типа “Не задавай глупых вопросов!”, “Не отвлекай меня!”, “Тебе еще рано это знать!”, “Мы будем проходить это позже”. Постоянные ответы такого типа отучают детей задавать вопросы.

Второй уровень – это просто повторения вопроса. Например, “Потому что они голландцы, а голландцы очень высокие” или “Они много растут”. Такой ответ формально снимает вопрос, однако приучает ребенка поверхностно относиться к размышлению.

Третий уровень заключается в прямом ответе или отказе со ссылкой на незнание. Ответы этого уровня: “У них такая генетика”, “Они много едят мяса”, “Я не знаю”.

Эти ответы снабжают ребенка новой информацией. Если они еще включают одобрение типа “Это хороший вопрос”, то способствуют дальнейшему задаванию вопросов со стороны ребенка. Однако такого рода ответ не учит ребенка собственно размышлению.

Четвертый уровень состоит в том, что взрослый предлагает обратиться к источнику знания: “Давай посмотрим в энциклопедии”. Этот тип ответов учит ребенка, что знание не всегда есть в наличии, что важен процесс поиска знания.

Пятый уровень – предложить ребенку различные варианты ответа: голландцы высокие из-за генетики, климата, инъекции гормонов, из-за того, что они убивают детей маленького роста или носят туфли на каблуках. Ребенок таким образом начинает понимать, что даже относительно простые вопросы могут предполагать несколько гипотетических ответов.

Шестой уровень предполагает не только формулировку гипотез, но и их проверку. Например, “Как нам определить, какое объяснение верно?” Какие следствия можно ожидать, если верны гипотезы о генетике, климате или еде? Как опровергнуть гипотезу об убийстве маленьких детей?

Наконец, оптимальный седьмой уровень состоит в том, что взрослый помогает ребенку осуществить процесс проверки: он предлагает найти способ собрать информацию для оценки справедливости альтернативных гипотез. Таким способом ребенок приучается не только думать, но и действовать для проверки мыслей.

Гл. 5. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОДАРЕННОСТЬ

Детская одаренность и детское творчество стали предметом изучения психологии сравнительно недавно, изначально большее внимание привлекал процесс художественного творчества взрослых, его сущность и движущие силы. Жизненный путь людей, проявивших талант в искусстве, изучался с точки зрения биографических фактов, событий, ознаменовавших тот или иной период творчества.

Еще до психологических исследований сами художники-творцы описывали процессы творчества и свойства творческой личности. Одно из главных свойств, выделенных ими – тонкая чувствительность, способность ощутить то, что недоступно другим. Вспомним у Пушкина:

*И внял я неба содроганье,
И горний ангелов полет,
И гад морских подводный ход,
И дольней лозы прозябанье.*

Теорию художественного творчества развил психоанализ. Так, К.Г.Юнг связывал художественный талант со способностью прорыва к глубинам коллективной бессознательной жизни, к так называемым архетипам.

Э.Нойман, современный последователь Юнга, утверждает, что творческая личность, обладая чрезвычайной восприимчивостью, переживает глубокие конфликты и страдания. Однако в отличие от ”среднего” индивида творческий человек не стремится залечивать личные раны путем приспособления к обществу, напротив страдание достигает таких глубин, из которых поднимается “другая целительная сила” – творческий процесс. Творческой личности удается проникнуть в глубины коллективного бессознательного, она является одновременно и проводником и пленником архе-

типического мира. Творчество – трансформация обыденного сознания, состояние при котором воспринимается не внешний облик предмета, а предмет в его сущности, символ.

Талант художника выступает, таким образом, как особая чувствительность и способность к глубоким переживаниям общечеловеческих проблем. Подчеркивается хрупкость и порой даже болезненность творческой натуры, подверженность опасностям. Известно, что многие художественно одаренные люди умерли в молодости: “Задержимся на цифре 37”, – как пел В.Высоцкий. Действительно, в возрасте 37 лет умерли А.С.Пушкин, Рафаэль, Дж.Байрон, А.Рембо, В.В.Маяковский.

Художественная одаренность как набор специальных способностей

Значительное место в изучении детской художественной одаренности занимает подход, который условно можно назвать “компонентным”. Это направление изучения творчества нацелено на решение прикладных задач художественного развития детей. В основе этого подхода лежит идея о существовании набора специальных способностей, высокое развитие которых приводит к успешности в той или иной сфере искусства. Эти способности в зависимости от взглядов разных авторов описываются как равноценные или организованные иерархически. Естественно, что при таком подходе способности к разным видам творчества изучаются независимо друг от друга.

Ярким примером “компонентного подхода” (исследование основывается на материале музыкальной одаренности, однако подобные эксперименты проводились при изучении изобразительного и литературного творчества) явля-

ются работы К. Сишора. Он выделяет и описывает 25 “музыкальных талантов”. В число перечисленных способностей входят как сравнительно простые понятия, такие как “чувство высоты звука”, “чувство протяженности звука (длительность)”, так и сложные обобщающие понятия: “музыкальный вкус”, “эмоциональная реакция на музыку”. В соответствии с основной идеологией подхода составлен тест музыкальных способностей Сишора. При создании тестовых заданий он стремится сделать их “элементными” (выявляющими отдельные элементы восприятия). Результаты теста не должны зависеть от музыкальной практики, возраста, общего умственного развития. Вполне естественно, что такому требованию могут отвечать лишь задания, измеряющие элементарные звукообразительные способности (различение мелких градаций высоты, интенсивности, длительности звуков). Более комплексные способности (например, эмоциональное восприятие музыки) зависят от личности воспринимающего, его эмоциональности, эстетического и интеллектуального развития. Поэтому Сишор предлагает лишь 6 тестов, хотя насчитывает 25 “талантов”. Примером такого теста может служить тест на звуковысотный слух, в котором порог чувствительности однозначно определяет музыкальные способности: Порог меньше 3 герц – может стать музыкантом, порог от 3 до 8 Гц должен получить общее музыкальное образование, порог от 9 до 17 Гц – может получать музыкальное образование, порог 18 Гц и выше не должен иметь никакого отношения к музыке.

К. Сишор признает элементарные музыкальные способности врожденными, именно их он считает необходимым изучать и тестировать.

Как мы уже отмечали, исследования, основывающиеся на подобных принципах, проводились и на материале

изобразительного и литературного творчества. Описанный подход лежит в основе многих тестов. Педагогические следствия “компонентного” подхода заключаются в признании возможности раннего тестирования одаренности, разделении детей на способных и неспособных, а также в достаточно жестком прогнозировании будущей успешности учеников в том или ином виде художественного творчества.

Другое направление исследования художественных способностей подчеркивает важность комплексных, общих способностей, характерных для определенного вида искусства, в противоположность элементарным сенсорным возможностям ребенка. Так, классик отечественной психологии Б.М.Теплов, посвятивший специальную монографию исследованию музыкальных способностей, предлагает анализировать 3 основные компонента, составляющие ядро этих способностей:

ладовое чувство (способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения),

способность к слуховому представлению (воспроизведение мелодии по слуху),

музыкально-ритмическое чувство (способность активно, двигательно переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить последний).

Это уже не отдельные элементарные способности, которые, как считает Теплов, можно выделять лишь при помощи специального анализа, это – компоненты, составляющие основу музыкальной деятельности. Они участвуют в основном, по мысли Теплова, признаке музыкальности – переживании музыки как выражения некоторого содержания. Все остальные способности, имеющие отношение к музыкальности (например, абсолютный слух) хотя и ценны, но

не являются основными, так как и без них возможно полноценное переживание музыки.

Музыкальные способности (как и способности к любому виду искусства) не являются чем-то раз и навсегда заданным; врожденными являются лишь задатки (например, некоторые особенности слуховых центров мозга, голосового аппарата и т.п.). Способности существуют и развиваются, как считает Теплов, в специально направленной деятельности, они не могут быть диагностированы раз и навсегда. Мы можем судить о перспективах развития ребенка лишь в том случае, если ему предоставлена возможность полноценного музыкального обучения.

Выделяя три основных компонента музыкальных способностей, Теплов преобразует вопрос о количественной оценке музыкальности детей в проблему качественного анализа музыкальности. Основной вопрос, встающий при обучении ребенка, заключается не в том, насколько он музыкален, а в том, какова его музыкальность. В более общем виде этот подход призывает нас выяснять не то, насколько одарен ребенок, а то, какова его одаренность, какие способности преобладают, какие менее развиты.

Сторонникам компонентного подхода сложно прийти к единой теории, поскольку в зависимости от детальности анализа выделяется различное число компонентов-способностей. В настоящее время преобладает мнение о целостной структуре художественной одаренности. Закономерно встал вопрос о существовании общих художественных способностей – по аналогии с общими интеллектуальными способностями.

Эстетическое отношение как основа способностей к художественному творчеству

Б.М.Теплов и его последователи не делали акцент на творчестве в искусстве. По мнению А.А.Мелик-Пашаева, основа художественного творчества не ограничивается набором способностей (элементарных или комплексных), а представляет собой особое состояние личности, описанное многими людьми искусства. Это особый опыт, захватывающий всю личность, способ видения мира.

Развитое эстетическое отношение характеризуется переживанием единства с миром, отсутствием противопоставления себя и окружающих объектов. Художник (в широком смысле слова – человек, занимающийся искусством) видит и открывает в объекте родственную ему внутреннюю жизнь. Внешняя форма вещи служит выражением внутренней сущности, определенного характера, настроения. Эстетическое отношение неутилитарно, поскольку оно изымает предмет из практической, житейской плоскости. Оно особым образом изменяет, трансформирует сознание. Творчество переживается как выход за границы обыденного сознания, художник хочет сохранить пережитый опыт, сделать его доступным восприятию других людей. В этом заключается мотивирующий аспект эстетического отношения – открывшееся художнику переживание иного облика предметов, иной жизни должно быть сохранено, что приводит к созданию художественного образа. Новый опыт воспринимается глубоко эмоционально. Отметим, что эмоциональность вообще является одной из отличительных черт художественного типа личности.

Все частные стороны психики человека, его конкретные умения, навыки становятся художественными способностями лишь в той мере, в какой они способствуют

созданию выразительного образа. Например, способность тонко различать цвета традиционно приписывалась живописцам. Однако существует немало людей, хорошо ориентирующихся в оттенках цвета, но не имеющих при этом никакого отношения к искусству. Отличие художника в том, что он использует выразительность цвета для передачи тонких оттенков настроения, цвета для него – выражения духовной сущности.

Исследования показали, что дети 6-10 лет обладают хорошими задатками для развития эстетического отношения. По результатам выполнения многих заданий, исследующих развитие эстетического отношения, они оказались ближе к взрослым художникам, чем подростки и взрослые, не связанные с искусством. Дети склонны к одушевлению окружающих предметов – эта необходимая в игре способность часто теряется по мере ухода игры из жизни ребенка. У младших школьников еще нет четких границ, отделяющих Я от мира, они открыты впечатлениям и ориентируются больше на эмоциональное восприятие, чем на интеллектуально-логическое познание действительности.

На эти особенности детской психики необходимо опираться при развитии эстетического отношения к миру. Развитие именно этого основного качества художника и является главной задачей эстетического развития детей. При таком подходе ребенка учат ценить собственный уникальный взгляд на мир, а формирование конкретных умений и технических навыков – лишь подчиненный момент художественного образования.

Проблема диагностики художественных способностей

Нужна ли диагностика способностей к художественному творчеству? Не является ли бессмысленным использование косвенных методов там, где возможно изучение и оценка самих результатов творчества? Есть много аргументов, говорящих о пользе психологической диагностики художественно одаренных детей. Разработка косвенных методов определения художественных способностей кажется наиболее целесообразной, когда дело касается детей и подростков. Подобная диагностика может помочь правильному самоосознанию и выбору соответствующей деятельности, появляется возможность направлять развитие одаренного ребенка, а не ждать, пока талант проявится сам. Возможно, что психический склад ребенка, его мировосприятие близко к художественному, однако он не может проявить себя в творчестве из-за отсутствия интереса и понимания со стороны взрослых. В диагностике способностей ребенка заинтересованы преподаватели художественных дисциплин, она может помочь разглядеть потенциал его развития.

Заметим также, что психологические методы диагностики творческой одаренности помогают оценить эффективность педагогических методов. Изучая способ преподавания, важно понимать, какие качества развиваются у ребенка в первую очередь, направлено ли обучение на воспитание эстетического мировоззрения в целом или же способствует формированию конкретных навыков (таких, к примеру, как реалистическое изображение предметов, соблюдение анатомических пропорций при рисовании фигуры человека). Отметим, что психологические методики обычно достаточно компактны и не требуют от детей специальных навыков в каком либо виде искусства. Мы полагаем, что их использование поможет педагогам, преподающим художе-

ственные дисциплины, лучше разобраться в своих учениках, а также использовать задания, подобные тестовым для развития школьников.

Так же как в теоретическом плане существуют разные подходы к феномену творчества, в плане практической диагностики эстетического развития не существует единого блока методик, позволяющих однозначно судить и давать прогнозы о художественной одаренности ребенка.

На первых порах изучения одаренности в сфере искусства исследователи пытались использовать для диагностики известные методики оценки креативности Гилфорда и Торренса. Однако, как показали специально проведенные исследования, описанные критерии говорят скорее об интеллектуальной креативности, чем о художественном развитии. Выяснилось, например, что художественно одаренные дети, уже проявившие себя в литературе и создавшие сочинения, высоко оцененные экспертами, показывали невысокие результаты по методикам Торренса (М.Е.Каневская). Наиболее характерной особенностью “художественных” детей было стремление к созданию целостного, эмоционально насыщенного образа, при этом такие школьники не ставили перед собой задачи быть оригинальными. В то же время некоторые из самых оригинальных (реже всего встречающихся) ответов не представляли никакой художественной ценности. Таким образом, показатели оригинальности или гибкости (способности к порождению множества вариантов решений) мышления ничего не говорят о художественности рисунка.

Основные методики художественного развития условно можно разделить на две группы: оценивающие восприятие художественных произведений и оценивающие особенности художественного творчества. Понятно, что это

две взаимосвязанные стороны личности эстетически развитого человека. Люди художественного склада отличаются высокой чувствительностью и эмоциональностью не только по отношению к явлениям окружающего мира, но и к произведениям искусства (реальности, уже преобразованной чьим-то творчеством).

Методики, выявляющие способность понимать настроение и выразительные особенности художественного произведения

Интересным методом диагностики способности понимания художественных произведений являются тесты, использующие прием деформации. Принципиальная схема этих методов заключается в следующем. Человеку предлагают несколько вариантов картины (или стихотворения), один из предъявляемых образцов является подлинником, остальные – видоизмененными, огрубленными и упрощенными копиями, нарушающими принятые принципы искусства. Разработка и валидизация подобных тестов во многом зависят от мнения экспертов в искусстве (что, по-видимому, неизбежно). Такие тесты показывают, насколько вкус индивида совпадает с мнением современных ценителей искусства. Примером хорошо разработанного теста этого типа является тест Мейера.

Следующая группа тестов направлена на понимание образного содержания произведения. Задание заключается в обсуждении художественного произведения. Однако это не традиционный “рассказ по картине”, нацеленный на житейско-бытовой пласт (описание сюжетной сцены), а задание на понимание глубинного содержания, выраженного художником. Для этого подбирается соответствующее произведение. Например, для анализа использовалась (А. А. Мелик-Пашаев) картина П. Брейгеля “Праздник”, сюжет кото-

рой (веселье, праздник в деревне) противоречит общему эмоциональному тону (ощущение тяжести, мрачности избраженного). Детям предлагалось описать свое впечатление от картины и сочинить подходящее название. Оказалось, что многим младшим школьникам удалось уловить несоответствие эмоционального тона и сюжета, что выразилось в сочиненных ими названиях “Невеселое веселье”, “Свадьба человека, который уходит на войну”.

Еще одна группа тестов нацелена на изучение эстетических предпочтений детей. В качестве стимульного материала подбирается ряд произведений, варьирующихся по определенному критерию, например, художественной ценности или же стилю изображения (реалистический – абстрактный). Если тестирование массовое, то мы имеем дело скорее с социологическим исследованием и получаем портрет среднего школьника. Индивидуальный опрос дает нам представление о вкусах отдельного ребенка.

Методики, моделирующие творческий процесс

Этот класс методик нацелен на изучение художественного творчества детей и моделирует этот процесс в его основных чертах. Однако в психологических методиках необходимость специальных навыков и умений обычно сведена к минимуму. Для этого упрощается техническая задача, но остается необходимость творческого решения.

В одной из таких методик детям предлагалось дважды раскрасить один и тот же контурный рисунок. В одном случае детям говорили, что это – сад доброй волшебницы, в другом – сад злой волшебницы. Оказалось, что способность детей использовать выразительность цвета сильно варьируется. У одних школьников оба рисунка оказались одинаковыми, зато у других цвет стал способом выразить эмоциональное отношение: сад доброй волшебницы был раскра-

шен яркими и радостными цветами, сад злой – темными, тусклыми, мрачными. В данном случае, задача стоящая перед ребенком, упрощена по сравнению с обычным рисованием, – ему не надо придумывать саму картинку, персонажей, организовывать композицию, однако тем рельефнее выступает его умение работать с цветом.

На подобных принципах основаны и другие задания, изучающие способности детей в изобразительном и литературном творчестве.

Способы оценки творческих работ учеников

Учителя, преподающие художественные дисциплины, неизбежно оказываются перед проблемой оценки творческих работ своих учеников, будь то рисунки или сочинения. Традиционно для этого используется школьная оценка. Однако существует значительная разница между оценкой, предположим, за контрольную по математике, которая отражает количество правильно решенных задач, и оценкой по рисованию, поскольку можно выделить много оцениваемых параметров рисунка: успешность замысла (образного строя), композиция, цветовое решение, чувство материала и т.п. По-видимому, оцениванию в баллах поддаются лишь какие-то технические моменты рисунка. Достаточно сложно применить балльную оценку к образному строю произведения или его выразительности.

Педагоги, не связанные жесткими рамками школьной системы отметок, предлагают другие способы оценки творческих работ учеников. Учителю важно донести до ребенка свое впечатление от его работы, показать ее достоинства и недостатки. Это можно сделать при обсуждении или же в кратком отзыве. Обсуждение детской работы (проведенное с определенным тактом) должно быть полезно всем

ученикам, а не только автору, поскольку, как известно, учатся не только на собственных ошибках. Имеют смысл и групповые обсуждения, во время которых учитель не только говорит сам, но дает возможность высказаться детям. Лучшие произведения достойны “обнародования” – это и признание удачи автора и пример успешной художественной работы для других детей. Для этой цели можно предложить выставки детских рисунков, литературные журналы, в практике музыкантов это, разумеется, концерты.

Отметим также проблему оценки художественности любого детского произведения. По всей видимости, не существует каких-то однозначных объективных критериев, о чем и должен помнить педагог. По-видимому, сам процесс художественного творчества, предполагающий зрителя (читателя, слушателя), не может быть оценен при помощи объективных шкал, любая оценка в данном случае – это мнение эксперта, то есть живого человека со своими вкусами, интересами и пристрастиями.

Проблемы самореализации художественно одаренных детей в школе

Следует признать, что обычная школа пока еще недостаточно приспособлена для художественно одаренных детей, так же как и одаренные дети плохо приспособлены для школы. Художественные предметы считаются “второстепенными”, их преподавание часто осуществляется так, что у детей нет возможности проявить себя в творчестве. От этого больше всего страдают школьники “художественного” типа, которым из-за особенностей психического склада трудно реализовать свои способности в другой сфере.

Как мы уже отмечали, для художественного типа характерна высокая эмоциональность, ранимость и чувстви-

тельность, иногда эти качества перерастают в замкнутость и застенчивость. Большое значение для детей такого склада приобретает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Часто художественно одаренные дети оказываются непонятыми, что приводит к тяжелым переживаниям.

Родителям и педагогам, увидевшим в ребенке художественные способности, важно постараться создать или найти подходящую среду для его развития, будь то занятия в школе, кружках, студиях, детских эстетических центрах или с опытным педагогом. Разумеется, необязательно, что этот мальчик или девочка станут в будущем художниками, музыкантами или литераторами (обычно педагоги детских студий и школ не ставят перед собой такой задачи). Важно, что у ребенка появится авторский опыт, который даст ему возможность глубже понимать чужое творчество и чувствовать себя сопричастным искусству. Не менее важен для него опыт общения с людьми, так же как и он увлеченными искусством, сознание того, что к его творчеству отнеслись серьезно (пусть и критически). Обучение дисциплинам художественного цикла станет важным этапом развития личности и самосознания ребенка, его развитию как человека, любящего и понимающего искусство.