

### **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).

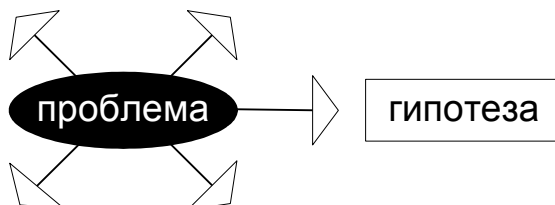
Согласно Е.П.Торрансу, образные тесты креативности направлены на актуализацию всех четырех направлений дивергентного мышления (в вербальных тестах не используется показатель разработанности): "беглость" мысли, гибкость, оригинальность и усовершенствование. Определенная последовательность задач помогает 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.

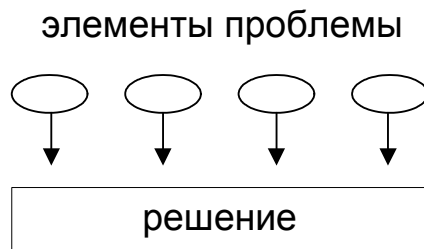
В более поздних работах Е.П.Торранс публикует "Контрольный лист творческой силы", в котором содержится дополнительный качественный анализ творческих приемов решения проблем, встречающихся у одаренных детей. Это использование необычного зрительного образа в рисунках, синтез стимульных фигур, включение 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.

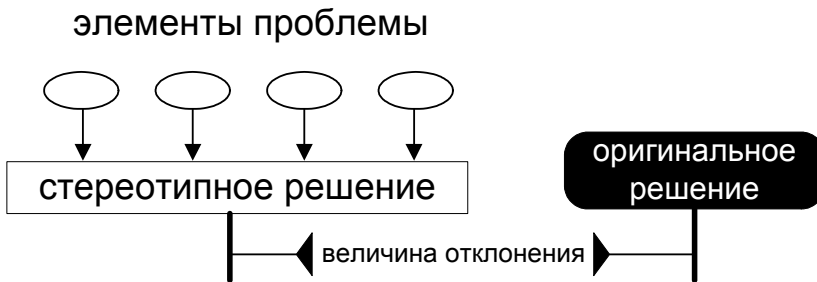


С.Медник полагает, что в процессе творчества присутствует как конвергентная, так и дивергентная составляющая, точнее деление познавательного акта на эти составляющие описывает его неадекватно.

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

трудоёмких диагностических формирующих процедур, раскрывающих как достоинства, так и недостатки развивающегося интеллекта, выявляющих внутренние психологические причины (барьеры), которые мешают ребёнку 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

ответом<sup>1</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> 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 "девчачьих" 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.