



## Методологический семинар



В.И. Панов

# К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей

**Виктор Иванович Панов** — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор.

С 1992 г. по 2002 г. зам. директора ПИ РАО по научной работе, в 2002—2003 гг. — зам. председателя Центрального регионального отделения РАО, в 2003—2005 гг. — директор Центра экспериментальной психодидактики РАО. В настоящее время — зав. лабораторией экпсихологии развития в ПИ РАО.

С 1997 г. по 2002 г. был научным руководителем координационного совета Федеральной целевой программы «Одаренные дети» Министерства образования РФ. За цикл работ по психологии обучения, выявления и развития одаренных детей он (в коллективе соавторов) удостоен Премии правительства РФ в области образования.

Входит в состав Экспертного совета РГНФ, Экспертного совета по экспериментальной работе при Президиуме РАО и Совета по экологическому образованию при Президиуме РАО, экспертно-аналитического совета Международной ассоциации русского рукопашного боя. В течение ряда лет является научным руководителем двух экспериментальных площадок Московского департамента образования, с 2003 г. по настоящее время входит в состав Бюро Отделения психологии и возрастной физиологии РАО.

Разработал оригинальный учебный курс «Экологическая психология».

Имеет более 200 научных публикаций, из них 3 монографии, 3 учебных пособия. Редактор и соредатор 19 научных сборников и пособий.

Для выявления одаренности используются самые разные методы: от простого педагогического (и даже родительского) наблюдения до специально разработанных, стандартизованных и валидизированных тестов, а также игровых, учебных и тренинговых заданий (Бабаева, 1997; Лейтес, 1997; Основные современные концепции 1997; Психология одаренных детей и подростков, 1996; Савенков, 2001; Учителю об одаренных детях, 1997; Guilford, 1967; Torrance, 1964, 1980 и др.). Однако, не отрицая эффективности психометрических тестовых методик для выявления одаренных детей и оценки развития их способностей, необходимо отметить, что **ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной уверенности в надежности оценки одаренности** (Рабочая концепция одаренности, 1998).

При этом важно отметить, что хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с уровнем развития одной или нескольких способностей(ей). Одаренность — это всегда системное качество, в котором интегрированы и познавательная, и эмоциональная, и личностная сферы сознания человека. В случае, например, с интеллектуальной или академической (учебной) одаренностью — это, как минимум, единство познавательной потребности, эмоциональной включенности, мотивации и способности к регуляции своих действий. Поэтому проявления и развитие одаренности неразрывно связаны с развитием психологической, волевой и других сфер психики человека.

У разных людей и в разном возрасте одаренность обнаруживает себя по-разному и с большой степенью индивидуальности. **Вследствие особой сложности одаренности, как психологического явления, ее идентификация (выявление) должна производиться специально подготовленными специалистами-психологами.**

Хотя первичную диагностику может произвести и сам учитель, если только он обладает необходимыми для этого психологическими знаниями и навыками. Е.С. Белова (1998) приводит описание следующих параметров, предложенных Дж. Рензулли и Р. Хартманом для оценивания творческой (креативности):

1. проявляет любопытство ко многим вещам, постоянно обо всем задает вопросы;
2. предлагает много идей, решений задач, ответов на вопросы;

3. свободно высказывает свое мнение, иногда настойчиво, энергично отстаивает его;

---

4. склонен к рискованным действиям;
5. обладает богатой фантазией, воображением; часто озабочен преобразованием, улучшением общества, предметов, систем;
6. обладает хорошо развитым чувством юмора и видит юмор в ситуациях, которые могут не казаться другим юмористическими;

---

7. чувствителен к красоте, внимателен к эстетическим характеристикам вещей;

---

8. неконформист, не боится отличиться от других; конструктивно критичен, не принимает авторитарных указаний без критического изучения.

К вышеперечисленному можно добавить большое стремление к самовыражению, творческому использованию предметов.

Особую проблему составляет соотношение креативности и уровня развития интеллекта у одаренных детей. Считается, что для творчества необходим уровень интеллекта выше среднего. Однако при IQ выше 120 указанная взаимосвязь в соотношении между креативностью и интеллектом не сохраняется. В качестве наиболее часто используемых тестов оценки уровня развития интеллекта детей дошкольного возраста Е.С. Белова отмечает: Интеллектуальный тест Слоссона, Тест умственных способностей Отис-Леннона, Прогрессивные матрицы Равена, Шкала Векслера, Интеллектуальная Шкала Стенфорд-Бине (Ларионова Л.И. с соавт., 2001; Одаренные дети, 1991; Психология одаренности детей и подростков, 1996; Психология одаренности: от теории к практике, 2000; Рабочая концепция одаренности, 1998, 2003; Савенков А.И., 2001 и др.).

Под руководством А.М. Матюшкина (1999) были изучены признаки общей и специальных видов одаренности, разработаны, валидизированы и внедрены в практику диагностические методики для оценки возрастных показателей одаренности, в том числе специально валидизированные Мюнхенские тесты когнитивного развития и тесты креативности Э.П. Торренса (Щебланова Е.И., 2004).

При этом, как уже говорилось, авторы вышеупомянутой «Рабочей концепции одаренности» (1998) предостерегают от увлечения психометрическими (тестовыми) методами для выявления одаренных детей и оценки развития их способностей, поскольку ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной гарантии для действительной оценки принадлежности к одаренным детям. Это не означает, что нужно вообще отказаться от применения психометрических, в частности, тестовых, методов выявления детей с признаками одаренности. Речь

идет о том, что эти методы дают информацию именно о признаках одаренности, причем только о тех, на которые нацелена конкретная методика.

Дело в том, что выявление скрытой одаренности, а также выявление внутренних, психологических барьеров в развитии способностей или личности учащегося представляют собой наиболее сложный случай в проблеме диагностики одаренных детей. Трудность здесь обусловлена тем, что одаренность, как и любое психологическое явление, имея процессуальную и продуктивную (результативную, феноменальную) стороны, предстает перед исследователем и в сознании самого одаренного только с продуктивной своей стороны, в то время как процессуальная сторона актуализации способностей человека (ребенка или взрослого) в тех или иных условиях остается скрытой от прямого наблюдения и, как следствие, оценки.

И это естественно, поскольку формирование и развитие психических процессов и способностей человека происходит через освоение им разных, человеческих видов деятельности, т.е. деятельности практической или теоретической по своему характеру, но направленной вовне, на окружающий предметный мир. И потому указанные процессы и способности предстают в опредмеченной форме, «в материале» данной деятельности, в то время как их собственная природа как психического процесса остается скрытой предметным содержанием («материалом») этой деятельности.

По этой причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу достижения результатов в том или ином виде деятельности, могут фиксировать только продуктивный уровень диагностируемой способности, в то время как процессуальная сторона этой способности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик. По этой же причине, кстати говоря, определения одаренности строятся на «продуктивных» проявлениях психики, выраженных в «высоких и сверхвысоких достижениях в том или ином виде социально-значимой деятельности».

Понятно, что возникает очередная проблема: а возможно ли и как возможно проникнуть в процессуальную сторону способностей человека? Одним из методов, позволяющих работать именно с процессуальной стороной способностей и вообще сознания человека является психологический тренинг. Главное отличие этого метода от других заключается в том, что с его помощью внимание человека переключается с того, ЧТО и с ЧЕМ он делает, на то, КАК и с помощью КАКИХ способов он это делает и МОЖЕТ ЛИ делать по-другому. Иными словами, сознание человека ставится в рефлексивную (то есть самоотражающую, самоосознающую) позицию. При этом оказывается, что способы выполнения одного и того же задания могут быть разными. Переход же



от одного способа работы к другому по психологической своей сути и является преодолением ранее сложившегося и неосознаваемого стереотипного (привычного) способа деятельности. При этом приобретает не только иной способ работы, но и психологический опыт по осознанию самого себя и преодолению собственных стереотипов сознания.

Главное отличие тренинговых методов от других психологических методов заключается в том, что с их помощью внимание человека переключается с анализа достигнутых результатов на изучение способов осуществления деятельности. При этом оказывается, что способы выполнения одного и того же задания могут быть разными. Переход от одного способа работы к другому по своей психологической сути и является преодолением ранее сложившегося и неосознаваемого стереотипного (привычного) способа деятельности. При этом складывается не только иной способ работы, но и приобретает психологический опыт по осознанию самого себя, преодолению собственных стереотипов сознания и тем самым к раскрытию творческой активности.

Использование этих методов особенно целесообразно при решении задач:

- выявления скрытых способностей одаренных детей и их развития,
- преодоления диссинхронии, а также эмоциональных, личностных и иных психологических барьеров, затрудняющих развитие одаренных детей,
- развития различных видов одаренности,
- профессиональной и особенно личностной подготовки педагогов и психологов, работающих с одаренными детьми (Панов, 1997, 1998).

Для этих целей был разработан новый подход, базирующийся на методах диагностики развития и тренинговых технологиях. Так, Ю.Д. Бабаевой (1997) и Е.Л. Яковлевой (1997) были разработаны тренинговые методы работы с феноменом диссинхронии в развитии одаренности, развития социальной одаренности, эмоционального развития одаренных детей, формирования их Я-концепции и др. При этом особое внимание Ю.Д. Бабаева уделила тренинговым методам идентификации «скрытой» одаренности, которую трудно выявить с помощью традиционных психометрических тестов.

Как известно, профессиональная (преподавательская, учебная, административная и т. п.) деятельность и индивидуальный жизненный путь (опыт) формируют у каждого человека достаточно жестко воспроизводящиеся способы поведения в стандартных (повторяющихся) ситуациях. Поэтому использование тренинговых методов целесообразно не только для выявления и развития способностей одаренных детей, но и для профессиональной и особенно личностной подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми (Бабаева Ю.Д., 1997; Яковлева Е.Л., 1997; Ясвин В.А., 1997).

Психологический тренинг, как и психологический тест, это инструмент, а, следовательно, бездумное его применение может быть опасным. И здесь тоже нужна осторожность (принцип «не навреди!») и специальная подготовка (то есть нужно, по крайней мере, самому пройти через процедуру психотренинга), особенно при использовании тренинговых методов при работе с детьми.

Тем не менее, теоретические посылки — это одно, а требования практики — есть необходимость, которая заставляет делать даже то, против чего теория возражает. Поэтому несколько рекомендаций общего порядка (Краткое руководство по работе с одаренными детьми, 1997; Психологическая диагностика, 1997).

1. Диагностика одаренности проводится не ради самой диагностики, а чтобы определить возможности данного ребенка к обучению в данном образовательном учреждении в соответствии с его целями<sup>1</sup>, по учебным программам (образовательным технологиям), характерным именно для данного образовательного учреждения. Проще говоря, у каждой школы есть «свой ученик» и обычно диагностика на этапе отбора учащихся строится именно по этому принципу: «наш» или «не наш» ученик.
2. Задачи диагностики при работе с одаренными детьми могут быть разными: отбор, мониторинг, оценка эффективности и экологичности применяемых образовательных технологий или режима жизнедеятельности, профориентация и, конечно же, индивидуальная психологическая помощь учащемуся и педагогу.
3. Тесты, применяемые для диагностики, должны отвечать основным требованиям тестологии: стандартизации (единообразие процедуры проведения и оценки результатов), надежности (стабильность результатов при повторении), валидности (соответствие поставленной задаче), то есть они должны быть стандартизированы.
4. Тесты должны применяться строго в тех условиях и на тех выборках, для которых они были разработаны и для которых доказаны их нормативные (количественно объективные) показатели. В отличие от этого, в основе метода экспертной оценки (по типу коллективного судейства на спортивных соревнованиях типа гимнастики) лежит субъективный (качественный) характер оценивания, что накладывает требования на тщательность подбора экспертов.
5. Диагностика любых детей и тем более детей с признаками одаренности не может ограничиваться применением только одной единственной методики, она обязательно должна быть комплексной.

<sup>1</sup> Сейчас иногда говорят: в соответствии с его миссией.

**Основные этапы и методы комплексной оценки одаренности учащихся**  
(Краткое руководство по работе с одаренными детьми, 1997, с. 60-61)

Метод диагностики	Источник информации	Вид информации
1. Номинация (называние)	Учителя, воспитатели, психологи и др.	Имена кандидатов в одаренные
2. Выявление проявлений одаренности в поведении и разных видах деятельности учащегося, особенностей познавательного стиля, интересов, мотивации.	Учителя, воспитатели, психологи и др.	Данные наблюдений, рейтинговые шкалы, оценка признаков по специальным спискам, ответы на анкеты и т. п.
3. Изучение условий и истории развития учащегося в семье начиная с раннего детства, его интересов, увлечений.	Родители и другие члены семьи (информацию собирает школьный психолог или специально подготовленный учитель).	Сведения о составе семьи, ее образовательном уровне, ценностях, а также о необычных способностях, интересах, занятиях ребенка, о его раннем развитии (с помощью опросников, бланков-перечней, интервью).
4. Оценка учащегося его сверстниками (с помощью опросников: Кого бы ты попросил помочь тебе в математике, истории или др. области? Чьи шутки самые остроумные? Кто всегда находит выход в трудных ситуациях?)	Одноклассники, друзья, члены кружка (информацию собирает школьный психолог или специально подготовленный учитель).	Сведения о способностях, не проявляющихся в успеваемости и достижениях, о внешкольных интересах и творческих возможностях.
5. Самооценка способностей, мотивации, интересов, успехов и др. (с помощью опросников, перечней, самоотчетов, интервью, собеседования).	Сами учащиеся (информацию собирает школьный психолог или специально подготовленный учитель).	Сведения об интересах, увлечениях, особенностях мотивации и личности, проблемах в общении и обучении.
6. Оценка работ (экзаменационных в том числе), достижений, школьной успеваемости).	Учителя, эксперты, специалисты в соответствующих областях, психологи.	Оценка продуктов деятельности учащихся (количественная и/или качественная).
7. Психологическое тестирование (применение психометрических тестов).	Квалифицированные психодиагносты (в том числе обучающиеся диагностике школьные психологи).	Тестовые показатели интеллектуального, творческого и личностного развития учащегося.

**Два подхода к проблеме выявления, обучения и развития детей с признаками одаренности**

Первый предполагает работу с «элитой», то есть специально отобранными учащимися, характеризующимися уже развитыми повышенными способностями (так называемые особо одаренные дети), то другой подход исходит из представлений о резервах одаренности, заложенных практически в каждом ребенке.

Согласно первой точке зрения, поскольку особо одаренных детей очень мало (всего 1—3%), то с ними нужна особая работа по выявлению и развитию их способностей. Как правило, именно с этой целью создаются специальные классы и образовательные учреждения от прогимназии для одаренных до лицеев с соответствующим профилем. Поскольку речь здесь идет о явной одаренности, то основные проблемы состоят в квалифицированном подборе образовательных технологий, соответствующих поставленным в данном образовательном уч-

реждении целям обучения, в обеспечении психологического и педагогического мониторинга психического развития (познавательного, личностного и т. п.) одаренных детей, в организации необходимых коррекционных и развивающих мероприятий и программ, а также в мониторинге психологического и физического здоровья.

Особой проблемой в данном случае является отбор одаренных детей в эти учреждения. Чтобы не упустить одаренного ребенка или же, напротив, не поставить его и его родителей в ситуацию неоправданных надежд, процедура отбора строится в таких положительно зарекомендовавших себя учреждениях, как школа-лаборатория «Созвездие» (Москва, ЮУО) или лицей №1524 (Москва, ЮВУО), в три этапа, включающих групповую, индивидуальную и процессуальную (игра, пробный урок и др.) диагностику способностей претендентов на одаренность. При этом могут использоваться разные образовательные технологии, построенные на разных дидактических принципах (насыщения, углубления, индивидуализации, напряженности образовательной



среды и т. д.) и в разной мере использующих психологические подходы к обучению и развитию учащихся (Психология одаренности детей и подростков, 1996; Учителю об одаренных детях, 1997).

Согласно другой точке зрения, вопросы обучения и развития одаренных детей не следует выделять в отдельную проблему, потому что все дети по природе обладают творческим началом и потенциалом к развитию своих способностей. Если же способности ребенка не находят своего полноценного и творческого развития, то виноваты в том взрослые (или, более широко, общество, социум), которые либо не создали условий, необходимых для развития природных возможностей данного ребенка, либо загасили его природные способности своими «догматическими» методами обучения. Поэтому нужно не столько измерять одаренность, сколько создавать соответствующую развивающую, творческую образовательную среду, способствующую раскрытию природных психологических возможностей каждого учащегося. Такой подход более соответствует обучению одаренных детей в условиях общеобразовательной школы, а также в учреждениях дополнительного образования.

В этом направлении, например, работают Центр комплексного формирования личности РАО, расположенный в пос. Черноголовка Московской области, состоящий из четырех школ (Учителю об одаренных детях, 1997), Центр творчества детей и юношества ЮУО Москвы (Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования, 1997).

Обобщая отечественный и зарубежный опыт обучения одаренных детей, Н.Б. Шумакова приводит следующие доводы «за» и «против» раздельного обучения одаренных детей и детей с менее развитыми способностями (Психология одаренности детей и подростков, 1996, с. 195—196).

#### Доводы «за»

- раздельное обучение позволяет продвигаться со свойственной учащимся скоростью;
- методы и учебные материалы можно специально подбирать соответственно познавательным потребностям учащихся;

- учащиеся находятся в атмосфере, где их интересы разделяют другие, для них очень важно оказаться среди тех, кто готов следить за их мыслью и оценивать ее, кто понимает и принимает их стиль познания и кто может реально сотрудничать с ними;
- однородный состав класса облегчает жизнь учителю, избавляет от необходимости готовить многочисленные задания, ориентированные на разный умственный уровень.

#### Доводы «против»

- по отношению к интересам самих одаренных — их выделение неблагоприятно отразится на их эмоционально-волевой сфере, вызовет у них высокомерие, развитие самомнения;
- по отношению к интересам оставшейся в обычных школах массы учащихся — она, лишенная лучших элементов, потеряет те стимулы к усиленной работе, которые она получала, имея в качестве образца ответы, работу и все поведение лучших учеников;
- в качестве социокультурного результата, к которому должно привести это отделение одаренных от общей массы детей, противники такого указывают (наряду с общим понижением культуры и понижением уровня массовых школ) на возможность создания из отдельно обученных одаренных детей «аристократии духа», которая будет лишена интереса к массе, а вместе с тем — и понимания последней;
- большая часть жизни взрослого проходит в окружении, в котором реально представлены разные уровни способностей, и поэтому дети должны учиться работать с разными людьми еще в школе.

Но истина, скорее всего, как всегда, посередине, ибо не трудно заметить, что указанное различие в подходе к проблеме одаренных детей отражает, по сути, различие в специфике работы с одаренными детьми в условиях специальных образовательных учреждений (классов, школ, лицеев) для одаренных и в условиях массовой образовательной школы.