

---

## Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения

---

*А. Савенков, доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета*

**Мозг человека с его способностью к мышлению, творчеству может рассматриваться как величайший из даров природы, и в этом смысле «одаренность» представляется уже не как исключительность, а как имеющийся у каждого «дар». В педагогике же с понятием «одаренность» следует связывать, по меньшей мере, две практические проблемы: специальное обучение и воспитание одаренных детей и работа по развитию интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка.**

---

### ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ

---

Акт признания существования одаренных детей как особой, наделенной некой исключительностью части детского населения, требует и создания какого-то особого образовательного пространства. Практически сегодня мы имеем три организационные формы.

Это раздельное обучение, выражающееся в создании для данной категории детей специальных школ, совместно-раздельное обучение, предполагающее наличие классов с разным уровнем и характером обучения, и, наконец, совместное обучение, когда одаренные дети находятся в «естественной среде», вместе со своими сверстниками.

В современном отечественном образовании явное предпочтение отдается двум первым подходам. Происходит это, в первую очередь, потому, что эти способы логически ясны и относительно просты с точки зрения понимания и технического воплощения. К тому же, выделив и собрав вместе одаренных, проще решать многие учительские и прежде всего дидактические и методические задачи. Но что получают в этом случае сами дети? Минусов оказывается едва ли не больше, чем плюсов. Решив, таким образом, проблемы дидактические, мы получаем в качестве побочного эффекта целый букет проблем социально-педагогического свойства.

Принципиально иное звучание приобретают все вышеназванные образовательные проблемы, когда не ставится задача удаления ребенка из естественной для него микросреды. Но вслед за признанием возможности такого решения возникает целый спектр вполне естественных вопросов о том, как это можно сделать. Как эффективно обучать одаренного ребенка, не удаляя его из круга «нормальных» сверстников? Как должно в этом случае выглядеть содержание школьного образования? Какие формы и методы необходимы и наиболее продуктивны?

Поиску ответов на эти вопросы была посвящена экспериментальная работа, проводимая автором в государственных образовательных учреждениях Москвы и Московской области (школа № 905, учебно-воспитательные комплексы № 1669, 1670, 1611 г. Москвы, школа № 3 г. Реутова).

---

### Три уровня диагностики

---

Принято считать, что диагностика одаренности - дело психологов, а обучение, равно как воспитание и развитие, - обязанность педагогов и родителей. Внешняя неоспоримость данного формально логического представления сразу при рассмотрении ее, с точки зрения педагогической практики, обнаруживает свою ущербность. Может ли развивать одаренность (потенциал личности) тот, кто не способен к ее диагностированию, тот, кто «слеп» к ее основным внешним и внутренним проявлениям? Вопрос, как видим, риторический, и решение проблемы кажется очевидным. Однако назвать ее решенной пока нельзя.

Стало традицией, что проблема диагностики рассматривается психологией на двух уровнях: концептуальном (разработка концепции одаренности) и методическом (методики диагностики). В

результате реальный механизм, действующий в педагогической практике, обычно выглядит так: на основе концепции разрабатываются методики, затем практические психологи проводят диагностику и сообщают результаты учителям, которые с этим должны что-то делать. Таким образом, оказывается, что диагностика существует практически автономно от практики.

Логика, проведенного нами исследования, привела к необходимости введения третьего уровня - «организационного». Принципиально важно в процессе диагностики не только наличие концепции одаренности и адекватного ей методического, диагностического инструментария, но и системы организационно-педагогических мер, благодаря которым диагностика становилась бы неотъемлемой частью педагогического процесса.

Содержание каждого уровня можно кратко охарактеризовать так:

- **«Концептуальный».** Из существующих концептуальных моделей наиболее адекватна дидактическим задачам концепция Дж. Рензулли, согласно которой одаренность следует рассматривать как сочетание трех основных факторов: мотивации, выдающихся способностей и креативности.\*

- **«Методический».** На этом уровне нами были разработаны комплекты диагностических методик по определению детской одаренности для психологов, для педагогов (воспитатели детских садов, учителя), для родителей, для самих детей.

- **«Организационный».** Диагностика становится не каким-то внешним, предшествующим образовательной деятельности действием и не способом контроля его эффективности, а необходимой составной частью всего образовательного процесса, она буквально вплетается в его ткань, что позволяет реализовать все существующие «принципы диагностики» (долговременности, комплексности и др.).\*\*

Как известно, методик диагностики «для психологов» в последнее время публикуется много (обсуждение их качества - отдельный вопрос). Напротив, методики «для педагогов» и «для родителей» продолжают оставаться «педагогической экзотикой». Для трех последних групп участников образовательного процесса диагностические методики разрабатывались в ходе данного эксперимента (разработанные автором методики для педагогов и родителей публикуются в журнале «Детское творчество»).

Важную функцию в диагностическом процессе выполняют специальные занятия по коррекции мышления, психосоциальной сферы ребенка и сферы физического развития, но об этом несколько ниже. Особенно ценно то, что эти занятия проводятся регулярно в течение длительного времени, причем «обязательные» чередуются с «добровольными», что периодически ставит ребенка в особенно важную ситуацию личного выбора. Естественно, что вся эта работа распространяется на всех детей, обучающихся в данном образовательном учреждении.

Таким образом, под пристальным вниманием педагогов постоянно находятся все дети, это дает возможность не потерять «потенциально одаренных», то есть тех, чья одаренность пока еще не проявлена. А также получить более точные представления о динамике развития интеллектуально-творческого потенциала личности каждого ребенка, что позволит более объективно строить прогноз дальнейшего развития. И в этих условиях реально, что каждый ребенок, не проявивший себя в полной мере на начальных этапах, всегда имеет возможность сделать это позже.

---

## Стратегии обучения, опирающиеся на количественные изменения

---

В теории обучения и мировой педагогической практике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности одаренных детей. За точку отсчета принимается содержание образования их «ординарных», «нормальных» сверстников. В этих условиях можно вычленил два основных подхода к решению этой проблемы - один базируется на изменении количественных, другой - качественных характеристик. К количественным характеристикам содержания

образования относятся в первую очередь - объем и темп (интенсивность); к качественным - характер его подачи (алгоритмизированный, эвристический и др.).

«**Стратегия ускорения**» предполагает увеличение темпа прохождения учебного материала. Как и любая педагогическая идея, эта «стратегия» имеет свои положительные черты и свои недостатки. Очевидное превосходство над сверстниками в умении видеть сущность проблемы, любознательность, выдающиеся способности к запоминанию материала, независимость суждений и многие другие качества, отмечаемые у этой категории детей, заставляют многих педагогов склоняться к мысли, что эти дети, обучаясь в традиционном темпе, попросту «теряют время».

Исследования, проведенные многими специалистами в разных странах, свидетельствуют о том, что «ускорение» позволяет одаренному ребенку оптимизировать темп собственного обучения, что благотворно сказывается на общем интеллектуально-творческом развитии. Претензии, высказываемые к тому, что у этих детей возникают сложности в общении, не всегда оправданны. Все зависит от форм организации этого «ускорения».

Как известно, в качестве организационных вариантов «ускорения» могут рассматриваться более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала всем классом одновременно и перескакивание одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе, и другие варианты. В первом случае школа должна работать в русле «совместно-раздельного подхода» к обучению, во втором она практически остается «массовой».

В ходе нашего исследования вариант ускорения использовался в московской школе № 905. Ее директор Н. Г. Беляева добилась для проведения эксперимента статуса школы-лаборатории.

В ходе вступительных диагностических обследований было выявлено, что часть поступающих в школу детей, в силу ряда особенностей собственного психосоциального, интеллектуально-творческого и физического развития, способна обучаться в более быстром темпе, чем их сверстники. Эти дети были собраны в специальные классы, ориентированные на более быстрый темп обучения. Подчеркнем, что отбирались дети, опережающие сверстников не только по уровню и темпу умственного развития, но и по всем основным параметрам развития, в число которых входит еще и психосоциальные и физические.

Практическая реализация выглядит так: традиционная программа начальной школы - «1-4» была переработана учителями-экспериментаторами и осваивалась поступающими в эти классы детьми за три года.

В ходе дальнейшей исследовательской работы было определено, что использование методов опережающего обучения способствует более глубокому усвоению учебного материала. Не сдерживает развития когнитивных способностей, а напротив, создает для их совершенствования более оптимальный темп. В итоге сложной кропотливой работы дети проходят материал в значительно более быстром темпе, чем их сверстники.

В школе «второй ступени» эти дети оказываются на год раньше, чем это предусмотрено традиционным подходом, и вариант «ускорения» получает следующий импульс, так что время обучения сокращается еще на один год. В старших классах эти дети также занимались по авторским программам учителей-экспериментаторов школы, но уже без «ускорения». На этом этапе обучения работа с ними велась по стратегии «обогащения». Из школы они выходят на два года раньше сверстников. И что очень важно, в момент выпуска из школы они внешне не отличались от других выпускников. Это вовсе не те, часто подвергающиеся смешкам «вундеркинды», с узкими плечами и большой головой, в очках с толстыми линзами, «головастики», обогнавшие своих сверстников по темпам умственного развития, но отстающие от них в социальном и физическом развитии. Те, кто обучался в школе по стратегии ускорения, на взгляд учителей-исследователей, в традиционной схеме обучения просто потеряли бы время, и это в лучшем случае. Отсутствие темпа обучения, соответствующего выдающимся возможностям этих детей, неизбежно привело бы к угасанию их высоких возможностей.

«Стратегия интенсификации» предполагает изменение не темпа (скорости) усвоения, а увеличение объема, или, как говорят специалисты, - интенсивности обучения. Она, в определенном смысле, является альтернативой «стратегии ускорения».

Как известно, встречаются дети, бесспорно, относящиеся к числу одаренных, но опережение ими сверстников охватывает только сферу умственного развития. По уровням социального и физического развития они могут находиться в норме или даже отставать от нее. Дисбаланс в уровнях развития этих сфер - явление довольно распространенное, и даже, можно сказать, для большинства одаренных детей естественное.

Эта «стратегия» имеет ряд вариантов реализации. Можно выделить «горизонтальную» и «вертикальную» интенсификацию. «Горизонтальная» предполагает дополнение традиционного учебного плана новыми, обычно не включаемыми в него курсами и предметами. В практике это обычно - не один, а несколько иностранных языков, нетрадиционные учебные предметы: риторика, экономика и др. «Вертикальная» предполагает обращение к более высоким уровням овладения тем или иным предметом, ориентирована на качественно иной уровень подготовки, соответствующий более высоким уровням развития личности. Варианты такого вида «интенсификации» широко распространены в современной школьной практике. Наиболее характерно углубленное изучение блока учебных дисциплин или отдельных учебных предметов.

---

## Стратегии обучения, опирающиеся на качественные изменения

---

На основе изменения качественных характеристик содержания образования можно выделить ряд стратегий обучения одаренных детей. Они более многочисленны, но при этом могут быть обозначены одним термином - «обогащение». Он несколько непривычен для отечественной дидактики, однако наиболее полно характеризует суть явления и приобретает все большую популярность.

Под ним обычно понимается широкий спектр мер по перестройке содержания образования, модернизации его таким образом, чтобы оно отвечало задаче развития детской одаренности. В сфере практической «обогащение» может приобретать самые разные формы, естественно, что они зависят от национальных культурно-образовательных традиций, кадровых и материальных возможностей образовательных учреждений и многого другого.

Наибольшую популярность получили «три вида обогащения учебных программ», предложенные Дж. Рензулли. Его система рассматривает содержание во временном аспекте, то есть один «вид обогащения» сменяет другой. Первый направлен на максимальное расширение кругозора ребенка и выбор им в итоге наиболее привлекательного для себя вида учебных занятий. Второй ориентирован на развитие мышления, совершенствование познавательных способностей. Все это создает почву для третьего «вида обогащения», предполагающего проведение ребенком собственных исследований.

В проведенном нами исследовании эта проблема рассматривалась в несколько ином аспекте. Разница обусловлена, кроме естественного в данном случае учета национальных культурно-образовательных традиций, еще и разницей подходов к решению проблемы. Основные черты предлагаемой модели обогащения содержания имеют два уровня рассмотрения.

---

### Первый уровень - «горизонтальное обогащение»

---

Наиболее целесообразным, как показал эксперимент, оказался вариант горизонтального обогащения, традиционного для отечественной школы содержания путем добавления специальных учебных занятий по программам, разработанным на основе стратегий «социальная компетенция», «обучение мышлению», «физическое развитие». Данный вид охватывает все три традиционно выделяемые в педагогической психологии и педагогике сферы развития личности ребенка: психосоциальную, интеллектуально-творческую и сферу физического развития. Целенаправленные

занятия по их развитию выполняют в образовательном процессе две основные функции диагностики и коррекции, соответственно психосоциального, интеллектуально-творческого и физического развития. Они не отменяют и не дублируют работу, проводимую в рамках традиционной системы, а выступают средством для ювелирной огранки потенциала личности ребенка.

Этот вариант был наиболее полно реализован в УВК №1669. Практически это выглядит так: к традиционному учебному плану детского сада и начальной школы добавлены два специальных предмета - «творческое мышление», «человек и общество», и видоизменена традиционная схема решения задач физического воспитания.

**Стратегия - «обучение мышлению».** Таким непривычным словосочетанием обычно обозначается популярное в зарубежной педагогике направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Оно напрямую связано с решением проблемы обучения одаренных детей и рассматривается как важная составляющая диагностики и коррекции интеллектуально-творческих способностей. Растет популярность этого направления и в нашей стране.

Многие исследователи и педагоги-практики уделяют особое внимание развитию творческого (критического, рационального и др.) мышления, специальному, целенаправленному формированию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных действий, процессам эффективного познавательного поиска.

**Стратегия - «социальная компетенция».** Как известно, часто ребенок, опережая сверстников по уровню развития мышления, отстает от них (либо находится на среднем уровне) в психосоциальном развитии. С целью преодоления этих проблем создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию. Эти программы важны не только для детей, испытывающих эмоциональные или поведенческие трудности. Многие специалисты считают, что для одаренных детей особенно важно обсуждение социальных и межличностных проблем. Их умение рассуждать, глубже понимать мотивы поведения других людей, в сочетании с повышенной чувствительностью к несправедливости и противоречиям часто негативно сказывается на развитии аффективной сферы.

Программы такого рода позволяют решать задачи диагностики уровня сформированности личностных качеств, относящихся к сфере аффективного развития, и создают условия для целенаправленной коррекции индивидуальных особенностей развития. Естественно, что интегративные курсы не могут и не должны заменять традиционные учебные, такие, например, как литература, история, антропология, социология, искусство и многие другие. Основная цель данного варианта - не заменить вышеперечисленные традиционные способы решения проблемы психосоциального развития в условиях образовательного процесса, а дополнить, создав возможность для точной, высокопрофессиональной коррекции аффективного развития.

**Физическое развитие.** Недобросовестные популяризаторы проблемы детской одаренности во все времена старательно формировали в общественном сознании представление о том, что одаренные дети обычно отстают от сверстников в физическом развитии. Это не более, чем один из многочисленных мифов. Лонгитюдные исследования Л. Термена и других исследователей показали, что это возможно, но чаще бывает наоборот. Одаренный ребенок обычно опережает сверстников и по этому параметру. В ходе эксперимента мы пришли к выводу, что как бы то ни было, линия физического развития должна быть усилена. Представленная в традиционном учебном плане уроками физкультуры, она не отвечает современным задачам.

#### **Второй уровень - «вертикальное обогащение»**

Этот вид обогащения касается не столько модернизации учебного плана, сколько изменения в содержании всей образовательной деятельности в целом.

Стратегия «индивидуализации». В последнее время все активнее утверждается представление о необходимости учета в образовательно-воспитательных системах неповторимости каждого индивида и как следствие этого можно рассматривать тенденцию постепенного отказа от унификации личности. Невозможность воспитания и обучения будущего творца на общем «образовательном конвейере» все более осознается и заставляет искать новые образовательные технологии, отвечающие данной задаче. Особую остроту эта проблема приобретает при создании образовательных моделей для одаренных и талантливых детей.

Стратегия «исследовательского обучения». Главная особенность этого подхода - активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности. Дети, как многократно отмечали многие ученые, уже по природе своей исследователи. С большим интересом они участвуют в самой разной исследовательской работе. В нашей экспериментальной работе собственные исследования проводили не только старшеклассники, но и младшие школьники, и даже старшие дошкольники. Для этого были разработаны специальные методики проведения учебных исследований детьми в основном учебном процессе и во внеклассной работе.

Стратегия «проблематизации». Содержание образования, смоделированное по данной стратегии, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить. Для этого их необходимо обучать «умению видеть проблемы». Особые методические приемы, разрабатываемые сторонниками данного подхода, позволяют достичь того, что предложенная учителем проблема превращается во внутреннюю проблему самого ребенка. Это, в свою очередь, создает предпосылки для анализа вариантов ее решения, что само по себе является следующим этапом учебной работы. Далее, в полном соответствии с логикой, необходима оценка достоинств каждого варианта решения. После этого обычно следует обобщение найденного и так далее.

\* \* \*

Вряд ли может быть оспорено утверждение о том, что, сколько бы специальных школ и классов для одаренных мы ни создавали, значительная часть этих детей учится и будет учиться в «обычных», «нормальных», «массовых» школах. Причем это происходит, и будет происходить не только в сельской местности, где другие варианты часто оказываются просто физически недоступными, но и в больших городах. Причин тому много как социальных, так и психолого-педагогических.

Представленная модель обогащения содержания образования в массовой школе, направленная на решение проблемы развития детской одаренности в учебном процессе, успешно прошла проверку в условиях эксперимента и не содержит того, что не может быть воспроизведено и тиражировано.

---

\* Более подробно об этом см.: «Педагогика» № 3, 1988 г.

\*\* Более подробно об этом см.: «Прикладная психология» № 3, 1988 г.