

Потенциал познавательного развития в младшем школьном возрасте

Г.Д. Чистякова

Среди проблем воспитания и обучения на центральное место все чаще выдвигается задача создания условий для максимальной реализации способностей детей. Особенно это касается тех детей, чьи высокие возможности могут быть не очевидны в раннем возрасте.

Выдающиеся способности, а в более широком аспекте – одаренная личность давно привлекают внимание психологов и педагогов. К настоящему времени в этой области накоплен богатый материал, раскрывающий многообразие проявлений одаренности и трудности ее распознавания в детском возрасте. **Наряду с опережающим развитием и ярким ранним проявлением незаурядных способностей у одаренных детей могут встречаться и некоторые задержки развития** (например, речевого или навыков овладения чтением), **маскирующие своеобразие способностей ребенка.**

Трудности, возникающие при выявлении одаренных детей, отражены в имеющихся типологиях одаренности, выделяющих детей не только с высоким общим умственным развитием или специальными способностями (математическими, музыкальными и др.), но и детей со своеобразными проявлениями познавательных возможностей – самобытностью ума, богатством воображения, оригинальностью ассоциаций, познавательной активностью [2].

Наиболее характерной чертой одаренных детей, отмечаемой всеми исследователями и педагогами, является их **ярко выраженная познавательная потребность**, проявляющаяся в любознательности и жажде новых впечатлений, в умственных усилиях.

Решающее значение в связи с этим имеет **социальная среда** – оказание поддержки устремлениям и интересам ребенка, внимание к его достижениям, расширение его кругозора. Именно с отсутствием развивающей среды во многом связаны «потери» одаренности.

Одним из первых, очевидно, обратил на это внимание Л.С. Термен. Проследивая жизненные успехи интеллектуально одаренных детей, достигших 25- и 30-летнего возраста, он выявил среди них группу, не реализовавшую свои высокие интеллектуальные возможности. Анализ собранных психологических данных позволил установить, что причины нереализованного потенциала были связаны с социальными условиями детства – для родителей этих детей познавательные интересы не выступали как приоритетная ценность и в подростковом возрасте переставали играть ведущую роль в мотивационной сфере самих одаренных детей. Исследования последних десятилетий показали, что «потеря» одаренности может происходить уже в начальной школе.

Таким образом, закономерно встает **вопрос о выявлении потенциала познавательного развития в младшем школьном возрасте как ядерного образования в структуре одаренности.**

Цель настоящего исследования состояла в определении особенностей познавательной деятельности одаренных учащихся младшего школьного возраста.

Любознательность является наиболее яркой чертой этого возраста. Непосредственный интерес к окружающему обеспечивает особую готовность к усвоению знаний. С учетом такой познавательной направленности младших школьников строятся развивающие программы, целью которых является расширение знакомства детей с окружающим миром, развитие их умения наблюдать (Дж. Рензули, Д.Б. Эльконин – В.В. Давыдов, З.Н. Новлянская, Н.Б. Шумакова и др.). Дальнейшее развитие получает

детское экспериментирование [6], проявляющееся еще в дошкольном возрасте и служащее началом творческого познания мира, – самостоятельные действия ребенка по преобразованию предметов.

Расширение сферы знаний, как указывал Б.М. Теплов, служит основой для развития познавательных процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления.

Познавательное развитие определяется не только богатством знаний, но и возможностью самостоятельно использовать их для решения новых задач, для открытия нового знания, т.е. развитием творческого мышления.

Согласно современным определениям **одаренность рассматривается как динамичный потенциал**, складывающийся из взаимодействия интеллектуальных, творческих и личностных качеств и развивающийся под влиянием окружающей культурной и социальной среды.

Интеллектуальные способности отождествляются со способностями к познанию окружающего мира. Для их диагностики традиционно используются тесты, оценивающие общую осведомленность (широту кругозора) и развитие логических операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации, действий по аналогии и т.д.). На общую осведомленность опирается выполнение любого рода вербальных заданий, так как применение логических операций к словесному материалу зависит от овладения содержанием соответствующих понятий.

Развитие собственно операциональной стороны интеллекта, служащей основой всех познавательных процессов, оценивается с помощью заданий, выраженных в наглядно-абстрактной форме. Их выполнение строится на понимании отношений между элементами задачи (примером могут служить прогрессивные матрицы Равена). Трудность заданий последовательно увеличивается в соответствии с установленными Ж. Пиаже возрастными возможностями детей, позволя-

ющими им учитывать все большее число меняющихся признаков в задаче, с возрастанием точности и четкости мышления, увеличением устойчивости внимания и его объема. Высокие показатели при выполнении такого рода тестов свидетельствуют о сформированности соответствующих возрастному мыслительных операций как потенциале познавательного развития и о высоком развитии наглядного мышления.

Таким же образом строятся и тесты интеллекта для одаренных детей, отличаясь более высокими требованиями к развитию способности логически мыслить.

Недостаточность тестов интеллекта для оценки познавательных способностей привела к необходимости учитывать творческие возможности личности. Ведь именно творческое мышление позволяет находить новые решения в различных ситуациях.

Диагностика творческого мышления в обычно используемых тестах (Гилфорд, Торренс), как правило, ориентирована на оценку развития дивергентных свойств мышления – его беглости, гибкости, оригинальности и разработанности идей. Беглость мышления отражает способность к порождению большого числа идей и измеряется числом ответов, соответствующих требованиям задания. Гибкость определяется способностью выдвигать разнообразные идеи, использовать альтернативы. Оригинальность характеризует способность выдвигать нестандартные идеи и избегать очевидных и тривиальных ответов. Разработанность идей оценивает их детализацию, умение воплотить замысел во всех подробностях [1].

Однако упомянутые тесты не оценивают характеристики творческого мышления, связанные с процессуальной стороной познания, такие как чувствительность к пробелам в информации, преодоление неопределенности информации, выявление ее сути, выбор наилучшего решения из нескольких альтернатив и т.п.

Эти способности, определяющие результат познавательного процесса, проявляются в полной мере в процессе понимания при осмыслении информации.

Как в обучении, так и в психодиагностике при оценке интеллектуального развития понимание выступает в роли критерия, отражающего сложившиеся у личности знания, их дифференциацию и развитие мыслительных операций. Вместе с тем исследование понимания [7, 8] показывает, что в его результатах одновременно находят отражение и творческий характер познавательного процесса. Понимание опирается на поисково-исследовательскую активность, гибкость при ориентации в новом контексте, воображение, позволяющее преодолеть неполноту информации и воссоздать рассматриваемую ситуацию. Новые знания усваиваются в зависимости от того, как и насколько они будут поняты: в какой мере будут проанализированы и обобщены, включены в сложившиеся представления о мире.

Это позволяет использовать данные понимания для оценки одновременно интеллектуальных и творческих возможностей личности в их взаимодействии.

В связи с этим в настоящем исследовании использовалась методика, позволяющая оценить эти свойства. В качестве теоретической основы исследования выступила концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина [3].

Эксперимент проводился с учащимися 2-х и 3-х классов общеобразовательных школ и гимназий. Последние используют развивающие программы, включающие психологическую поддержку учащихся, предлагают дополнительные занятия согласно интересам и склонностям детей: иностранные языки, пение, танцы, спортивные секции, театральная студия.

В целях диагностики использовались: вербальный блок отечественного теста интеллекта для младших школьников ТУРМШ (субтесты «осве-

домленность», «классификация», «анalogии», «обобщения», два математических субтеста), фигурная форма теста творческого мышления Торренса (краткая форма) и оригинальная методика оценки понимания текста. Наряду с познавательным развитием проверялась самооценка учащихся (методика «Лесенка»).

Результаты понимания текста оценивались по специально разработанной системе шкал, аналогичной системе оценок вербальных заданий в тестах интеллекта. Оценивались возможности обобщения (по выделению темы текста), познавательная активность (по количеству заданных учащимся вопросов к содержанию текста и полноте ответов на задания к тексту), гибкость понимания (учет добавляемой информации при определении темы текста).

В качестве материала использовались короткие по объему тексты, содержавшие доступную для учащихся информацию занимательного характера. Излагавшаяся в текстах информация содержала пробелы, что позволяло судить о направленности понимания на создание целостного представления о содержании текста. Кроме того, осмысление неполного текста дает возможность оценить познавательную активность учащихся как в форме вопросов, возникающих при обнаружении неполноты текста, так и в форме самостоятельно «достраиваемой» ситуации – воссоздаваемого контекста.

Задания к текстам включали:

- определение темы, служившей показателем а) развития обобщения, б) возможности выделить существенные отношения в материале, в) полноты понимания;
- обнаружение непонятого в форме вопросов учащихся;
- ответы на вопросы по содержанию текста, проверявшие понимание отношений между смысловыми частями текста, и ответы на вопросы поискового характера, требовавшие анализа всего текста.

Оценка понимания использует следующие показатели.

Обобщение оценивается в зависимости от точности и адекватности выделения темы (по аналогии с оценкой выполнения субтеста «обобщение» в тестах интеллекта). Обобщение должно носить не формальный, а содержательный характер, т.е. не просто указывать на общее понятие, но и отражать специфичность сообщаемой информации, благодаря чему в нем фиксируются все существенные отношения. (Например, сравним формальные обобщения «Древний Египет» или «Занятия древних египтян» и содержательное обобщение «Разливы Нила и их связь с земледелием в Древнем Египте».) Определение темы опирается на полный учет имеющейся информации, поэтому исключение какой-либо информации или добавление новой меняют формулировку темы. Для перевода ответов в баллы был проведен анализ всех ответов испытуемых, в результате чего были получены оценки: 2 балла – за адекватно выделенную тему; 1 балл – за неполную и неточную тему; 0 баллов – за формально выделенную тему, представляющую общую категорию, под которую подводится широкий круг текстов, ошибочную или однобокую тему.

Гибкость понимания проявляется в том, что последовательное введение новой информации приводит к изменению возникающего представления о содержании текста и оценивается по изменению темы при добавлении к имеющимся новым сведениям.

Познавательная активность определяется по полноте понимания, отражающей активность в поиске ответов на задания к тексту, и по вопросам самих учащихся, выявляющих неполноту информации.

Сравнение групп учащихся по уровню самооценки показало, что наблюдается практически одинаковое количество учащихся с высокой (35%), средней (45%) и низкой (20%) самооценкой в каждой из групп.

По показателям теста творческого мышления учащиеся из гимназии превосходят учащихся школы: боль-

ше количество детей, имеющих высокие результаты по каждому из показателей, и выше средний уровень по беглости, гибкости и разработанности мышления. По оригинальности в среднем по группе более высокими оказались результаты учащихся школы. Высокие результаты показали: по беглости – 95% учащихся гимназии и 60% учащихся школы; по гибкости – 20% в гимназии и столько же – в школе; по оригинальности – 30% учащихся гимназии и 20% учащихся школы. По разработанности все результаты оказались в пределах нормы.

По результатам теста интеллекта ТУРМШ группа интеллектуально одаренных учащихся может быть выделена только в гимназии – 30% детей с высоким уровнем интеллекта. Еще 20% учащихся гимназии имеют результаты выше средней нормы. В школе можно выделить группы детей с наиболее высокой средней нормой (20%), данные остальных ниже середины нормы. Низких результатов нет. Уровень развития аналогии, обобщения, осведомленности у учащихся гимназии выше, чем у учащихся школы. Развитие операции классификации и способности оперировать числовым материалом у учащихся гимназии и школы отличаются незначительно.

Анализ развития понимания показал следующие результаты.

Наибольшие различия между учащимися гимназии и школы были получены в проявлении познавательной активности и в возможности определить тему текста, обобщив его содержание. Почти все учащиеся гимназии, за исключением 10%, смогли выделить темы текстов, хотя 70% учащихся получили за это задание 1 балл. В школе 85% детей вообще не справились с заданием.

Познавательная активность, которая оценивалась на основе ответов на задания по содержанию текста и собственные вопросы к прочитанному материалу, также была выше в гимназии. Задали свои вопросы в связи с прочитанным: в гимназии – 70% уча-

щихся, в школе – 40%. Ответили на задания к тексту: в гимназии – 95% детей, в школе – 55%.

Задание на гибкость мышления оказалось более легким. Гибкость мышления при последовательном добавлении информации в гимназии проявили все учащиеся, кроме тех 10%, у которых возникли трудности при определении темы (однако эти учащиеся на высоком уровне выполнили остальные задания – ответили на вопросы по содержанию текста и задали свои вопросы ко всем текстам). 50% детей изменяли тему каждый раз при добавлении новой информации и 40% – два раза из трех. В школе, несмотря на то что учащиеся не смогли обобщить содержание всего текста и выделить его тему, изменение темы все три раза отметили 65% учащихся, 10% изменили тему два раза, 10% – один раз и только 15% – ни разу, т.е. не справились с заданием. Эти результаты свидетельствуют о том, что младшие школьники справляются с обобщением небольшой по объему информации при ее осмыслении – в пределах предложения или короткого абзаца (три-четыре предложения), но более насыщенное содержание вызывает у детей трудности.

Сопоставление результатов, полученных по разным методикам, выявило следующие связи. Наименьшими по количеству учащихся были группы с высокими показателями понимания, число учащихся с высокими результатами по другим методикам колеблется.

В гимназии группа учащихся с высокими результатами понимания также продемонстрировала высокий уровень интеллектуального развития и высокую оригинальность и беглость мышления в тесте творческого развития. В школе такого совпадения не наблюдалось, за исключением одного ученика, показавшего в своей группе высокие результаты по всем методикам.

Выводы. Как предпосылка высокого развития познавательных способностей выступает познавательная активность учащихся, их интерес к новому.

Познавательный интерес стиму-

лирует развертывание поисково-исследовательской деятельности, что находит свое отражение в выполнении заданий и обеспечивает адекватность и полноту понимания. Проявления познавательной активности не обязательно связаны с успешностью обучения. Это позволяет в младшем школьном возрасте **выделять потенциально одаренных учащихся в соответствии с творческим характером понимания.**

Познавательный интерес в младшем школьном возрасте носит недифференцированный характер и не зависит непосредственно от того, к какой области знаний относится содержание информации.

Характерной особенностью одаренных учащихся младшего школьного возраста, показавших высокие результаты по тестам интеллекта и понимание текста, является их опережающая направленность на поиск связей в материале, т.е. собственно понимание, а не на запоминание материала, типичное для многих их сверстников, и открытость новому. Исходным моментом при развертывании процесса понимания и дальнейшего осмысления информации для таких учащихся служат сообщаемые в тексте сведения, в то время как большинство младших школьников основное внимание обращает на известную информацию, широко дополняя ее возникающими ассоциациями со своим личным опытом и часто подменяя ими содержание текста. Такая направленность на выяснение связей в сообщаемой информации, которые и определяют ее специфичность, отличие от прежде встречавшегося, служит предпосылкой для полноты понимания, т.е. охвата всех основных моментов в содержании текста. Тем самым преодолевается влияние личного опыта и обеспечивается адекватное выделение темы. Противоположным этому является фиксация понимания на знакомом, известном. Фактическое отсутствие поиска связей в материале приводит к ограниченному, отрывочному восприятию сообщаемой информации. В качестве основного в содер-

жании текста произвольно выделяется та его часть, которая наиболее близка личному опыту ребенка.

Открытость новому проявляется в том, что предпочтительное внимание всегда отдается новым для учащихся сведениям – как при определении темы текста, так и при ответах на вопросы. Своеобразная «чувствительность» к новому проявляется также в гибкости понимания учащихся.

У младших школьников **открытость новому может рассматриваться как черта, имеющая прогностическое значение**, особенно при выявлении потенциально одаренных учащихся, так как характерным для этого возраста (90% детей) является внимание к известной по прошлому опыту информации. Эта черта проявляется особенно ярко при ответе на вопрос «О чем этот текст?» – в способности полностью учесть сообщаемую информацию и включить в ответ новые сведения. У младших школьников ответ на этот вопрос может играть роль диагностического средства.

Выполняя задания, одаренные учащиеся демонстрируют гибкость в оперировании новыми сведениями и прежними знаниями; добавление новой информации приводит к изменению представления о содержании текста.

Результаты исследования свидетельствуют, что скрытая интеллектуальная одаренность, обусловленная высоким развитием операциональной стороны мышления, в младшем школьном возрасте согласуется с развитием понимания. **Одаренные дети часто не могут реализовать свой интеллектуальный потенциал из-за отсутствия широкого кругозора и недостаточной общей осведомленности.** Однако их познавательная активность создает необходимые предпосылки для полноценного развития их возможностей.

Использовавшиеся диагностические задания позволяют дать качественную дифференцированную оценку развития познавательных возможностей, получающих свое выражение в адекватности и полноте понимания, его

гибкости, уровне обобщения, познавательной активности личности. Они также позволяют выявить потенциальную одаренность, реализация которой затруднена педагогической запущенностью – узким кругозором ребенка.

Исследование показало, что **ближайшее окружение, тип обучения в младшем школьном возрасте в наибольшей степени влияют на развитие познавательной активности детей** и, соответственно, на уровень интеллектуального развития и развития творческого мышления.

Литература

1. *Аверина И.С., Щербланова Е.И.* Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. – М., 1995.
2. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.; Воронеж, 1997.
3. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. № 6.
4. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.* Ступеньки к творчеству. – М., 1987.
5. Одаренные дети. – М., 1991.
6. *Поддьяков Н.Н.* Проблемы развития творчества у детей дошкольного возраста: Тез. науч. докл. – М., 1989.
7. *Чистякова Г.Д.* Понимание и усвоение знаний // Развитие творческой активности школьников. М., 1991.
8. *Чистякова Г.Д.* Понимание, знание, познавательная активность // Московская психологическая школа. – М., 2004. – Т. 1, кн. 1.
9. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. – М.; Воронеж, 2004.

Галина Дмитриевна Чистякова – канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории одаренности Психологического института РАО, г. Москва.