

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Р.Р. БИКБУЛАТОВ, Г.Р. ЕРЕМЕЕВА

**ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**



КАЗАНЬ

2022

УДК 376.5: 377.112
ББК 74.202.4:74.04п
Б60

*Печатается по рекомендации учебно-методической комиссии
Института международных отношений КФУ
(протокол № 6 от 24 февраля 2022 года)*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков ИМО КФУ **И.Г. Кондратьева**;
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры инженерной педагогики и психологии
ИДПО КНИТУ **А.И. Ирисметов**

Бикбулатов Р.Р.

Б60 **Готовность преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся:** монография / Р.Р. Бикбулатов, Г.Р. Еремеева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 200 с.

ISBN 978-5-00130-577-4

В монографии раскрывается проблема формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Создана структурно-функциональная модель для формирования данной готовности и рассмотрены необходимые педагогические условия для эффективного функционирования данной модели. Для подготовки преподавателей предложены обогащенная креативно-исследовательская среда и разработанный модульный курс «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся».

УДК 376.5: 377.112

ББК 74.202.4:74.04п

ISBN 978-5-00130-577-4

© Бикбулатов Р.Р., Еремеева Г.Р., 2022

© Издательство Казанского университета, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
ГЛАВА 1. Проблема формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	8
1.1. Состояние проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	8
1.2. Структурно-содержательная характеристика готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	29
1.2.1. Мотивационный компонент	34
1.2.2. Когнитивно-операционный компонент	36
1.2.2.1. Использование иконок на усложнение и углубление.....	43
1.2.2.2. Использование «колеса» Р. Пола	63
1.2.3. Личностный компонент	65
1.3. Условия дополнительного профессионального образования для формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.....	68
ГЛАВА 2. Педагогические условия и модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	76
2.1. Структурно-функциональная модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	76

2.2. Педагогические условия формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	93
2.3. Реализация педагогических условий и структурно-функциональной модели для формирования готовности преподавателей	108
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153
Библиографический список	157
ПРИЛОЖЕНИЯ	166

ВВЕДЕНИЕ

В современном, стремительно меняющемся и высокотехнологичном мире наблюдается возрастание интереса к реализации интеллектуального и творческого потенциала человека как одного из главных ресурсов развития общества. В связи с этим остро встает проблема подготовки конкурентоспособных, творческих специалистов, способных к критическому мышлению, мобильности, нестандартным решениям возникающих задач. Это актуализирует комплекс проблем, связанных с развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

В настоящее время реализуются Государственные программы поиска, поддержки и развития одаренных детей и молодежи. Их основными целями являются: 1) определение стратегии поиска, воспитания и обучения одаренных детей и молодежи; 2) сопровождение и развитие единого и непрерывного формирования интеллектуального потенциала общества; 3) содействие социально-культурному становлению талантливой молодёжи. В свете решения этих задач создаются принципиально новые организации образования, работающие с данной категорией обучающихся, происходит развитие системы работы с кадрами. В работах ученых (Д.Б. Богоявленской, В.И. Панова, А.И. Савенкова, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой и др.) отмечается, что подготовка преподавателей в этом направлении чаще всего бессистемна, ориентирована на развитие предметных компетенций. Анализ образовательных программ педагогических вузов подтверждает данный вывод. В частности, среди обязательных дисциплин отсутствуют курсы, направленные на подготовку будущих специалистов по управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. В каталогах элективных дисциплин представлены единичные курсы: «Решение олимпиадных задач», «Психология одаренности», «Методика работы с одаренными детьми» и т.п., которые на ступени бакалавриата выбираются не всеми студентами. В связи с этим у будущих преподавателей не сформированы компе-

тенции, необходимые для развития интеллектуально одаренных обучающихся. Уровень готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся является недостаточным.

Проблема подготовки педагогических кадров всегда была актуальной в педагогике и психологии. Значительный вклад в ее разработку внесли исследования ученых, посвященные изучению подготовки педагогов к различным аспектам профессиональной деятельности (И.М. Дьяченко, К.М. Дурай-Новакова, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Ф.Л. Ратнер, В.А. Сластенин, Н.Д. Хмель и др.); повышению качества педагогического образования (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Е.Н. Шиянов, Е.В. Яковлев и др.); проектированию инновационных технологий обучения (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.О. Котлярова, А.К. Мынбаева, А.В. Хуторской, Н.О. Яковлева и др.).

В исследованиях ученых по подготовке преподавателей к работе с одаренными обучающимися нашли отражение такие вопросы, как изучение профессиональных и личностных качеств учителя для одаренных детей (М.М. Кашапов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов и др.); формирование готовности будущих учителей к работе с одаренными школьниками (М.А. Арсенова, И.П. Гладилина, А.Д. Танатова, Г.В. Тарасова, И.И. Ушатикова и др.); особенности работы педагога с одаренными детьми в сельском социуме (Т.Г. Мороз, Т.Г. Рахматулин и др.). Однако формирование готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования ими не рассматривалось.

Между тем исследования С.В. Барабановой, А.М. Гумерова, Л.И. Гурье, Т.В. Дубовицкой, В.Г. Иванова, А.А. Кирсанова, М.Н. Лебедевой, П.Н. Осипова, Ф.Т. Шагеевой и других ученых свидетельствуют о том, что в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) заложен большой научно-методический потенциал. Именно в условиях системы дополнитель-

ного профессионального образования можно обеспечить инновационный характер формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, используя образовательные программы, ориентированные на различные целевые группы.

Методологической основой для формирования готовности преподавателей к управлению развитием одаренности могут служить положения следующих подходов:

- системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, В.Г. Иванов, В.В. Кондратьев, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторская, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и др.);

- лично ориентированного подхода (Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.);

- компетентностного подхода (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Т.В. Дубовицкая, И.А. Зимняя и др.).

Теоретической основой для формирования вышеупомянутой готовности являются:

- концепции формирования готовности к профессиональной деятельности (К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, А.А. Мищенко, В.А. Сластенин, Н.Д. Хмель и др.);

- положения исследований о закономерностях развития одаренности (Д.Б. Богоявленская, Г. Гарднер, Дж. Гилфорд, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Ф.Л. Ратнер, Р. Стенберг, П. Торранс, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова и др.);

- концепции проектирования образовательных сред (В.П. Беспалько, К.Г. Кречетников, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.);

- идеи о механизмах самореализации личности (А. Маслоу, К. Роджерс, В.В. Сохранов и др.);

- теории профессионального саморазвития (В.И. Андреев, А.В. Меренков, П.Н. Осипов и др.);

- идеи о субъектной сущности человека (А.В. Брушлинский, Ф.Г. Мухамедзянова, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.);
- теория управления в образовательном процессе (Ю.А. Коннаржевский, Г.Н. Сериков, В.П. Симонов, Т.И. Шамова, Е.В. Яковлев и др.);
- подходы к формированию исследовательских умений и навыков (В.И. Загвязинский, Л.А. Казанцева, В.В. Кондратьев, К.С. Куракбаева, П.Н. Осипов и др.).

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Состояние проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Историко-педагогический анализ проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся свидетельствует о том, что подготовка педагогов к данному аспекту деятельности всегда рассматривалась в контексте развития одаренной личности. Поэтому первые исследования, которые пришлись на конец девятнадцатого – первую треть двадцатого века, проводились в области психологии одаренности и были связаны со становлением основных для современной науки направлений исследований: обсуждались понятие одаренности и проблемы ее диагностики (Е.В. Гурьянов, В.В. Зеньковский, М.М. Рубинштейн, В.М. Экземплярский и др.), также затрагивались вопросы обучения и воспитания одаренных детей (В.А. Артемов, П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, В.М. Экземплярский и др.).

Одной из первых работ об учителе для одаренных школьников стала статья «Учитель и даровитые ученики», опубликованная

в 1887 году известным русским педагогом А.Н. Острогорским. Анализируя факты из биографий А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, И.Е. Репина, автор пришел к выводу, что «школа и учитель могут быть нужны таланту, как и всякому другому юноше» [49, с. 28]. Однако, по мнению А.Н. Острогорского, не каждый учитель способен увидеть талант и оказать ему помощь. Поэтому самым ценным качеством учителя он называл «философскую складку», под которой понимал не только широкий кругозор, но и умение «тормозить мысль», «пробудить потребность добывать знания» [49, с. 285].

В дальнейшем, в двадцатые годы прошлого столетия, велась активная дискуссия по вопросам создания специальных школ для одаренных детей, где должны работать подготовленные педагоги, владеющие знаниями об одаренности, способах ее диагностики и методами развития данной категории обучающихся. Горячим сторонником создания специальных школ для одаренных детей являлся В.М. Экземплярский, который утверждал: «Надо дать одаренным детям возможность раскрыть все свои духовные силы, которые сейчас в обычных школах остаются у них неиспользованными, что создает угнетающее воздействие; это раскрытие всех сил волеет в них чувство радости, удовлетворения, а это является залогом их успешного психофизического развития» [79, с. 37]. Причем, указывая на то, что необходимость специальных школ для одаренных обусловлена «требованиями социального прогресса», он подчеркивал важность поддержки таланта через подготовку учителя, способного создать условия для воспитания одаренных детей.

Одним из первых, кто разделил понятия одаренности и профессиональной пригодности, разрабатывал программы обучения и воспитания одаренных детей, настаивая на необходимости открытия для них специальных классов, был В.А. Артемов. Несомненный интерес для преподавателей представляли труды П.П. Блонского, активно разрабатывавшего идею дифференциации обучения учащихся, которая рассматривалась им как необходимое условие развития индивидуальных способностей каждого ребенка, как необходимое

средство рационализации и оптимизации учебного процесса. Выделяя три стабильные группы детей: талантливые дети, дети со средним уровнем развития и медленно развивающиеся дети, — П.П. Блонский, однако, не считал, что «талант себя всегда проявит», доказывая при этом, что из всех типов детей как раз именно «талантливые дети особенно чутки ко всем неблагоприятным условиям» [17, с. 423]. Поэтому наиболее оптимальным вариантом, по его мнению, являлось распределение учащихся по однородным группам, что позволило бы создать необходимые условия для развития умственных способностей детей. В таком разделении он усматривал также актуальное значение для формирования личностных свойств одаренного ребенка, его характера. Заносчивость одаренных детей пропадает, когда они попадают в среду подобных себе детей, а дети со средним уровнем развития, попавшие в обогащенную среду обучения, становятся «более живыми, разговорчивыми и деятельными» [17, с. 425].

Конец дискуссиям ученых о создании специальных школ для одаренных детей и необходимости подготовки преподавателей для данной категории обучающихся положило постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 года. В нем была подвергнута резкой критике педология, как наука, и запрещено использование в школах методов обследования умственных способностей детей, зачисление по результатам проведенного тестирования учащихся в разряд умственно неполноценных, «трудных» детей и определение их в специальные школы. Таким образом, были остановлены все исследования в области одаренности, и на пятьдесят лет заморожена разработка конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей. Следствием этого, по мнению ряда ученых (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Е.Л. Мельникова и др.), явилось то, что проблема подготовки преподавателей к развитию интеллектуально одаренных обучающихся потеряла свою актуальность в глазах теоретиков и практиков.

Однако не совсем правомерно утверждение о том, что до 1986 года в СССР исследования одаренности не проводились. В частности, анализ психологической литературы показал, что, начиная с сороковых годов прошлого века, проблема одаренности в исследованиях советских ученых разрабатывалась как проблема способностей (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Одной из заслуг С.Л. Рубинштейна в те годы можно считать его постоянный интерес к проблеме способностей и одаренности. Он многократно обращался к этой проблеме: и в «Основах психологии» 1935 года, и в «Основах общей психологии» 1946 года, и в монографии «Принципы и пути развития психологии» 1959 года. Им была разработана система понятий в сфере описания способностей, одаренности, задатков, деятельности и т. д. Выделенные Б.М. Тепловым в статье «Способности и одаренность» (1941 год) «три признака способностей» в течение ряда лет были общепризнанными. В дальнейшем большинство работ по изучению способностей (Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Н.С. Лейтес и др.) велось с позиций, сформулированных Б.М. Тепловым.

В конце пятидесятых – начале шестидесятых годов в стране постепенно все более осознавалась необходимость и полезность создания учебных заведений нового типа, в которых можно было бы совместить повышенный уровень образования школьников с возможностью набора и обучения учащихся из провинции. Конечно, во многом это было обусловлено тем, что на международной арене остро конкурировали две сверхдержавы – СССР и США. В.В. Рубцов и его коллеги неоднократно отмечали, что образованию одаренных и талантливых детей уделяют пристальное внимание страны с большими амбициями, обращенными в будущее [60, с. 9], 23 августа 1963 года было издано Постановление Совета Министров СССР № 903 «Об организации специализированных школ-интернатов физико-математического и химико-биологического профиля». Значимость данного постановления для решения проблемы развития интеллектуально одаренных обучающихся трудно переоценить: во-

первых, школы-интернаты создавались на базе крупнейших университетов страны (Московского, Ленинградского, Новосибирского и Киевского); во-вторых, был определен порядок их организации и последующего функционирования. Необходимо отметить, что осенью того же года все четыре школы стали функционировать в полном объеме. Однако в этом документе вопросы подготовки преподавателей для работы с одаренными обучающимися не рассматривались, поскольку преподавательский коллектив школ составляли профессора вузов, известные ученые и их аспиранты.

В конце восьмидесятых годов прошлого века, несмотря на кризисные явления в государстве, начинается новый этап в исследовании проблем развития одаренных детей и молодежи. 7 апреля 1987 года коллегия Министерства Образования СССР приняла постановление «О первоочередных мерах по выявлению и воспитанию особо одаренных учащихся и молодежи». При Министерстве образования открывается Центр по исследованию, диагностике и развитию творчески одаренной молодежи. По сравнению с исследованиями начала двадцатого века, научная работа строилась на принципиально иной теоретической и экспериментальной основе, которая позволяла осуществить целостный подход к пониманию одаренности и ее развитию. Фундамент для нового подхода был подготовлен теоретическими и экспериментальными разработками в области психологии мышления и творчества, общих и специальных способностей, развивающего и проблемного обучения (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков).

Среди исследователей феномена одаренности (Д.Б. Богоявленская, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич и др.) утверждается мнение, что учитель для одаренных обучающихся должен обладать особым психическим складом, и быть специально подготовлен к работе с ними.

Дополнительный импульс дальнейшему развитию проблемы профессиональной подготовки педагогов, работающих с одаренными

ми детьми, придает и участие советских ученых в работе международных организаций, исследующих одаренность. С 1987 года советские ученые-психологи начали сотрудничать с Всемирным советом по одаренным и талантливым детям (существует с 1975 года), который призван сконцентрировать внимание мирового сообщества на одаренных и талантливых детях и гарантировать реализацию их потенциала на благо всего человечества. Начиная с 90-х годов XX века, российские ученые участвуют в работе Европейской ассоциации по высшим способностям (основана в 1987 году) и международной неправительственной организации с консультативным статусом при Совете Европы «Евроталант» (создана в 1988 году).

Поворотным пунктом в развитии образования одаренных детей стало одобрение в 1994 году Парламентской ассамблеей Совета Европы Рекомендации 1248, в которой указывается, что никакая страна не может позволить себе разбрасываться талантами; неумение выявить вовремя интеллектуальный или иной потенциал ребенка означает неумение распоряжаться человеческими ресурсами страны. С этого момента обучение и воспитание одаренных детей, а также подготовка педагогических кадров для работы с этой категорией обучающихся, становится общегосударственным направлением, а не частным делом семьи или образовательного учреждения. Результатом такого подхода стала разработка и принятие в постсоветских государствах государственных комплексных программ по поддержке и развитию одаренных детей.

Так, в целях улучшения положения детей в Российской Федерации, создания благоприятных условий для их жизнедеятельности, обучения и развития издается указ президента РФ «О президентской программе «Дети России» № 1696 от 18 августа 1994 года. С момента основания данной программы в ее состав входили федеральные целевые программы. Одной из таких программ являлась программа «Одаренные дети».

Программа «Одаренные дети» предусматривала создание условий для развития потенциальных возможностей и способностей

юных дарований. Она включала систему мер по развитию сети образовательных учреждений и экспериментальных площадок для работы с одаренными детьми, укреплению их материально-технической базы; внедрение новых образовательных технологий обучения и развития одаренных детей; проведение исследований по проблемам одаренности ребенка. Одним из важных условий эффективной реализации данной программы ее создатели считали подготовку специалистов для работы с одаренными и талантливыми детьми.

В Республике Казахстан также активизируется работа по решению проблем организационной, психолого-педагогической и социально-экономической поддержки одаренных обучающихся. В частности, в 1996 году выходит распоряжение Президента Н.А. Назарбаева «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей». С данного времени начинается интенсивная работа с интеллектуально одаренными школьниками и студентами:

1) разрабатывается «Государственная программа поддержки молодых талантов»;

2) в 1998 году создается принципиально новое научно-образовательное учреждение Республиканский научно-практический центр «Дарын» (Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 марта 1998 г. № 256 «О дополнительных мерах по совершенствованию управления организациями системы Министерства образования, культуры и здравоохранения Республики Казахстан» (внесены изменения от 05.08.13 г.). Основными задачами центра являются психологическая диагностика, поддержка и развитие личности одаренных детей и молодежи.

На этом этапе разрабатывается нормативно-правовая база для создания сети элитарных образовательных учреждений детей и молодежи. Однако в своей деятельности педагоги опирались в основном на интуицию и предшествующий опыт, что непосредственно сказывалось на эффективности учебно-воспитательного процесса и результатах конечного труда.

Все это обусловило актуализацию психолого-педагогических исследований, посвященных изучению личности учителя для одаренных обучающихся и подготовке педагогических кадров к работе с ними.

Анализ научной литературы показал, что в современной психолого-педагогической науке выделяются два самостоятельных направления исследований: психология учителя одаренных школьников и подготовка учителя к работе с одаренными обучающимися.

Первое направление объединяет исследования, посвященные профессионально-личностным качествам преподавателей, которые могут обеспечить повышенную восприимчивость, чувствительность к поведению и потребностям одаренных обучающихся (Н.В. Дудырева, М.М. Кашапов, Е.Л. Мельникова, В.И. Панов, А.И. Семенова, Д.В. Ушаков, Е.Л. Яковлева и др.).

Значимость данных исследований состоит в том, что в рамках этого направления учеными введены новые понятия, отражающие профессионально важные качества учителя для одаренных обучающихся, а также разработан диагностический инструментарий. Так, в работах М.М. Кашапова особый акцент делается на комплексном профессиональном качестве учителя – абнотивности. Абнотивность понимается автором как «комплексная педагогическая способность к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию одаренного ученика, умение заметить креативного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку» [48, с. 165–168]. Абнотивность представляет собой интеллектуальную способность педагога к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного обучающегося, способность заметить его и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в актуализации и реализации его потенциала [36].

Преподаватель, имеющий высокий уровень абнотивности, всегда положительно настроен по отношению к окружающим, в том числе и к интеллектуально одаренным обучающимся. Он всегда уделит время на процесс обучения и развития. В исследованиях

Н.В. Дудыревой, М.М. Кашапова, Е.Л. Мельниковой абнотивность коррелируется с эмпатией. Эмпатию следует рассматривать как сопереживание, сострадание, чуткость, отзывчивость, оптимизм и доброту по отношению к интеллектуально одаренным обучающимся. Е.А. Ичаловской экспериментально доказана важная роль эмпатических способностей для учителей, работающих с одаренными детьми. Ученым определена сущность и структура эмпатических способностей педагога, выявлена связь между уровнем сформированности эмпатических способностей педагога и развитием творчески одаренных учащихся.

Исследования первого направления показывают, что:

1) психологический портрет преподавателя одаренных обучающихся дополнен такими профессионально важными качествами, как абнотивность, высокая чувствительность к креативности школьников, психологическая готовность к работе с одаренными обучающимися;

2) диагностический инструментарий пополнен авторскими методиками: «Уровень абнотивности» (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов), «Индекс чувствительности к креативности» (А.И. Семенова).

Второе направление, рассматривающее вопросы подготовки преподавателей к работе с одаренными обучающимися, включает диссертационные исследования, посвященные:

– во-первых, изучению зарубежного опыта подготовки педагогов для одаренных и талантливых школьников (Г.Ф. Гали, Ф.Л. Ратнер, Н.Н. Сельдинская и др.);

– во-вторых, формированию готовности студентов к обучению одаренных обучающихся (М.А. Арсенова, Т.Г. Мороз, Л.М. Нарикбаева, Т.Г. Рахматуллин, И.И. Ушатикова и др.), в том числе и по учебным предметам (О.М. Кулибаба, Е.В. Пажитнева и др.).

– в-третьих, организационно-педагогическим аспектам подготовки учителей для одаренных детей в системе дополнительного образования (Г.В. Тарасова, Г.Т. Шпарева и др.).

Поскольку в Западной Европе и США данной проблеме всегда уделялось особое внимание, то российским сравнителям интересен опыт высокоразвитых стран мира по сопровождению одаренности и подготовке педагогов к работе с одаренными и талантливыми детьми.

В связи с этим в исследовании Н.Н. Сельдинской рассматриваются особенности работы учителей и наставников с одаренными обучающимися в США. Автор отмечает, что в ходе подготовки преподавателя к работе с одаренными детьми особое внимание уделяется формированию базовых психологических знаний и умению применять их в практической деятельности. Осознается необходимость глубокой общетеоретической подготовки педагога, сформированной системы взглядов, ценностей и профессиональных качеств. При этом важной чертой подготовки будущего преподавателя в США является его самостоятельность, независимость в процессе обучения. В исследовании Г.Ф. Гали на основе анализа и обобщения опыта высокоразвитых стран (Великобритании, Франции, Германии, США, Израиля и Японии) составлена модель подготовки учителей для одаренных и талантливых обучающихся. Она включает в себя педагогические стратегии деятельности преподавателей с одаренными учащимися (выявление, обучение, развитие); условия их деятельности (специальная подготовка и повышение квалификации, высокий уровень профессиональной психолого-педагогической подготовки, профессионально-значимые и личностные качества); взаимодействие педагогов с родителями одаренных учащихся. Учеными также были исследованы возможности применения зарубежного опыта деятельности преподавателей с одаренными учащимися в условиях российской системы образования.

Наиболее успешно работа с одаренными детьми в наши дни строится в образовательных учреждениях повышенного уровня обучения (лицеи, колледжи, гимназии, авторские школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов и т. п.), которые в большей степени способствуют продуктивному развитию интел-

лектуально одаренных обучающихся. Управление инновационными образовательными учреждениями имеет ряд особенностей, которые нашли свое отражение в работах В.В. Абатуровой, Л.Н. Андреевой, Н.В. Колодия, Г.А. Мусабековой и др. Ценность этих исследований состоит в том, что на основе различных подходов (программно-целевого, лично ориентированного, системно-деятельностного, интегративно-развивающего) разработаны модели внутришкольного управления развитием одаренных школьников, в которых четко определены функции учителя в системе управления.

Обеспечение качественного образования, в том числе одаренных детей, является частью национальной политики России и Казахстана, которая становится еще более эффективной при акцентировании внимания на подготовке и профессиональном развитии уже работающих педагогов, формировании у них навыков выявления и поддержки одаренных обучающихся.

В результате анализа исследований второго направления можно сделать следующее заключение:

1) инновационный опыт высокоразвитых стран в подготовке педагогов к работе с одаренными школьниками и студентами может использоваться в системе образования Российской Федерации и Казахстана;

2) в педагогической науке накоплен теоретический и экспериментальный материал по подготовке будущих учителей к работе с одаренными школьниками, управлению образовательными учреждениями инновационного типа, однако формирование готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся специально не рассматривалась.

Проведенный историко-педагогический и теоретический анализ проблемы позволяет сделать следующий вывод: проблема формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся является актуальной для дополнительного профессионального образования, но недостаточно

разработанной, требующей дальнейшего исследования, как в теоретическом, так и экспериментальном плане.

Для характеристики современного состояния проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся нами было проведено исследование понятийного аппарата, что позволило сделать и обосновать собственные выводы, выделить рациональные идеи, необходимые для достижения поставленной цели.

Уточнение понятийного аппарата потребовало от нас включения в его структуру двух понятийных групп: базовых и комплексных. Базовыми понятиями являются «интеллектуально одаренные обучающиеся», «развитие», «готовность», «управление», «формирование». Комплексные понятия – это «развитие интеллектуально одаренных обучающихся», «управление развитием интеллектуально одаренных обучающихся», «готовность преподавателя к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся», «формирование готовности преподавателя к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся». Структура понятийного аппарата представлена на рисунке 1.

Более подробно остановимся на рассмотрении понятий, включенных в поле проблемы.

Первое понятие – «интеллектуально одаренные обучающиеся». В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 13.11.2015 года № 398-V в статье 47, В Федеральном законе от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 2 пункт 15 дается определение понятия «обучающийся», согласно которому «это лицо, осваивающее любую образовательную программу», и перечисляются категории обучающихся. Не останавливаясь на подробной характеристике каждой категории, уточним понятие «интеллектуально одаренные обучающиеся». В связи с этим обратимся к анализу понятия «интеллектуальная одаренность», а также рассмотрим особенности интеллектуально одаренных обучающихся.



Рис. 1. Понятийный аппарат проблемы формирования Готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Необходимо отметить, что в психолого-педагогической литературе даются разные определения интеллектуальной одаренности. Д.Б. Богоявленская трактует интеллектуальную одаренность как «проявление необычно высокого уровня умственного развития (при прочих равных условиях) и качественного своеобразия умственной деятельности» [18, с. 56]. В структуре интеллектуальной одаренности она выделяет следующие составляющие: интеллект, креативность, обучаемость, познавательная мотивация, интеллектуальная активность.

В когнитивной концепции М.А. Холодной интеллектуальная одаренность рассматривается как «уровень развития и тип организации индивидуального ментального опыта, которые обеспечивают возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно но-

вых идей, использованием инновационных подходов к решению проблем, открытостью противоречивым аспектам ситуации» [72, с. 143].

В работах В.И. Панова интеллектуальная одаренность понимается как высокий уровень творческого потенциала, выражающийся в высокой исследовательской активности человека, в его возможностях легкого и творческого учения, в способности к созданию новых творческих «продуктов» [52, с. 37].

Признаки интеллектуальной одаренности – это те особенности одаренной личности, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены путем наблюдения за характером его действий. К ним относятся:

- повышенная исключительная сообразительность;
- динамичность и оперативность мыслительных процессов;
- полное погружение в предпочитаемую сферу деятельности;
- успешное применение знаний и умений в практических ситуациях;
- острота аналитического ума;
- креативность;
- стабильная способность ставить и решать проблемы, осуществлять оптимальный выбор;
- развитые навыки планирования;
- настойчивость в достижении цели.

С проявлением интеллектуальной одаренности, по мнению М.А. Холодной, соотносятся следующие типы интеллектуального поведения: сообразительные, блестящие ученики, креативы, компетентные, талантливые, мудрые.

Таким образом, **интеллектуально одаренный обучающийся – это осваивающий образовательную программу индивид, характеризующийся опережающим познавательным развитием, креативностью и мотивационной включенностью в творческую интеллектуальную деятельность.** Эта деятельность связана с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов к разработке проблем, чувствительностью

к ключевым, наиболее перспективным способам поиска решения в определенной предметной области, открытостью любым инновациям.

Сегодня большинство исследователей (Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, М.А. Холодная, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.) рассматривают интеллектуальную одаренность как системное, развивающееся свойство психики. Поэтому следующими понятиями, которые необходимо рассмотреть, являются «развитие» и «развитие интеллектуально одаренных обучающихся».

В философском словаре категория «развитие» трактуется как «направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта, его состава или структуры» [71, с. 39]. В психологической науке развитие понимается как количественные и качественные изменения психики живых существ, совершенствование умственных и физических возможностей индивида, позволяющих осуществлять новые для него способы проявления активности.

Отправной точкой для уточнения понятия «развитие интеллектуально одаренных обучающихся» послужили следующие положения педагогической психологии:

1) развитие – это сложное поступательное движение, в процессе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке;

2) развитие, особенно личностное, продолжается на протяжении всей жизни, изменяясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев).

Принимая во внимание эти положения, В.И. Панов предостерегает от отождествления и, соответственно, ограничения процесса развития интеллектуально одаренных обучающихся только познавательной (интеллектуальной) сферой, что достаточно часто происходит в образовательных учреждениях. По его мнению, объектом развития должно быть «сознание обучающегося в целом, включая все

его сферы: познавательную (интеллектуальную), личностную, эмоционально-волевою, телесную и духовно-нравственную» [53, с. 71].

Данная точка зрения подтверждается результатами многочисленных экспериментов, проведенных Д.Б. Богоявленской, которая рассматривает личностное развитие в качестве основополагающей цели обучения и воспитания интеллектуально одаренных обучающихся.

Развитие личности в образовательном процессе идет через обогащение, преобразование, количественное и качественное изменение субъектного опыта, приобретаемого и реализуемого в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности.

Это позволяет ученым-педагогам трактовать развитие одаренных обучающихся как:

– «последовательная закономерная социализация одаренных детей и целесообразная последовательность действий различных специалистов, их взаимодействие, что обеспечивает реализацию потенциальных способностей ребенка» [77, с. 15];

– «целенаправленно создаваемое психолого-педагогическое пространство, в котором происходит такое взаимодействие уникального внутреннего (субъективного) мира развивающейся личности с другими личностями и реальным (объективным) миром, в котором раскрытие и реализация безграничных возможностей ребенка является целью-ценностью» [5, с. 9].

Продолжая данную линию рассуждения, в развитии интеллектуально одаренных обучающихся можно выделить: во-первых, внутренний процесс преобразования потенциальных возможностей (включающих соответственно интеллектуальные и личностные характеристики) в актуальные; во-вторых, внешний процесс, который представляет собой целесообразную последовательность действий субъектов образовательного процесса, их взаимосвязь, направленные на реализацию потенциала личности.

Следуя логике исследования понятийного аппарата проблемы, перейдем к характеристике понятия «управление».

В научной литературе термин «управление» трактуется с трех позиций:

1) как деятельность; 2) как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу; 3) как взаимодействие субъектов.

Применительно к образовательному процессу, управление как деятельность обладает следующими признаками:

- функциональный состав;
- целевое назначение;
- наличие субъектов образовательной деятельности.

Исходя из признаков, управление рассматривается как один из видов социальной деятельности, имеющий в качестве своей цели получение, прежде всего, предметного результата.

Исследователи, представляющие вторую позицию, понимают управление как процесс целенаправленных воздействий на другого человека, приводящий к изменению последнего. Слабость данной трактовки состоит в том, что при воздействии слабо учитывается субъект-субъектная природа человека, поскольку активность признается только за управляющим, а управляемый в данном случае воспринимается как пассивный исполнитель, строго следующий навязанной норме. Р.Р. Шаяхметова в своем исследовании объединяет эти позиции, рассматривая управление процессом развития одаренных детей как «особый вид социальной деятельности профессионально подготовленных специалистов или организаций, которая направлена на реализацию задатков, способностей одаренных детей и оказание им социальной помощи и поддержки» [77, с. 15]. Такой подход предполагает, что активная позиция в развитии одаренных детей будет принадлежать взрослым, взаимодействие которых обеспечит реализацию их потенциальных способностей.

Однако это противоречит природе одаренных обучающихся, поэтому нам больше импонирует позиция Т.М. Давыденко и Т.И. Шамовой, которые понимают управление как взаимодействие субъектов образовательного процесса, когда объектом управления

становится не ученик, а «целостная учебная ситуация» [75, с. 83]. Это особенно важно для интеллектуально одаренных обучающихся, поскольку они могут занять в образовательном процессе субъектную позицию и стать совместно с учителем конструкторами учебной ситуации собственного развития. Изменяется в этом случае и критерий ценности преподавателя, в качестве которого выступает не эрудиция, хотя это тоже важно, а умение организовать процесс саморазвития интеллектуально одаренных обучающихся и самого себя.

Таким образом, речь идет о создании в образовательном процессе ситуаций развития интеллектуально одаренных обучающихся. Особенность состоит в том, что наряду с общими для всех обучающихся учебными ситуациями развития, обеспечивающими возможность реализации уровня актуального развития и зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), используются ситуации зоны проблемного развития (понятие введено В.И. Пановым и Т.В. Хромовой). Под ней понимается учебная проблемно-развивающая ситуация, по отношению к которой обучающийся «не располагает готовыми решениями и не может рассчитывать получить их извне, но может сам их изыскать или породить» [53, с. 146]. Эта ситуация является критической для познавательных и личностных возможностей конкретного интеллектуально одаренного обучающегося, а «акт развития имеет своей основой субъективное создание и проживание критического психического состояния, то есть микрокризиса» [53, с. 215]. Собственное усилие по нахождению решения и преодолению данной проблемной ситуации обеспечивает интеллектуально одаренному обучающемуся продуктивность проживания такого микрокризиса, приводит к формированию качественно новых когнитивных и личностных новообразований в психике и, как следствие, его развитию.

Довольно продуктивным является положение Е.И. Машбица об обучении как совместной взаимозависимой и взаимообусловленной деятельности обучаемых и обучающихся, взаимодействие которых не только предполагает известную организацию, но и само принима-

ет форму управления. В.А. Якунин предлагает описывать процесс обучения в терминах субъективно-объективных отношений, и тогда объектом управления станет не только процесс усвоения знаний, но и учебная деятельность обучающихся и их психическое развитие в целом. Причем системно организованный образовательный процесс представляет собой своего рода «метадеятельность» по управлению «другой» деятельностью – деятельностью обучающихся, которая отвечает их жизненным интересам и потребностям, оказывает сбалансированное воздействие на развитие всех сфер их личности. Поэтому **управление развитием интеллектуально одаренных обучающихся – это взаимодействие субъектов образовательного процесса в ходе решения учебных ситуаций развития, направленное на содействие раскрытию, реализации и саморазвитию личностного потенциала обучающихся и преподавателя.**

Следующим шагом является рассмотрение понятия «готовность». В психологической литературе готовность рассматривается как сложное и динамичное образование, которое в процессе формирования выступает и как психическое состояние, и как профессионально значимое качество личности, как психическое состояние, которое представляет собой «настрой», актуализацию и приспособление личности для успешных действий в конкретной ситуации» [28, с. 193]. Готовность имеет сложную структуру и включает в себя осознание своих потребностей, понимание целей и условий деятельности, определение способов решения поставленной задачи.

Готовность как профессионально значимое качество личности специалиста является сложным психическим образованием и характеризуется устойчивым единством мотивационного, ориентационного, операционного, волевого, оценочного компонентов. Она формируется в процессе специально организуемой деятельности и выступает решающим условием быстрой адаптации специалиста, а также его дальнейшего профессионального самосовершенствования.

Для того чтобы уточнить понятие «готовность преподавателя к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающих-

ся», рассмотрим имеющиеся точки зрения на готовность к педагогической деятельности. В педагогических исследованиях имеют место следующие формулировки понятия «готовность к педагогической деятельности»:

– интегральное качество учителя, которое определяет установку личности на решение педагогических задач в конкретной ситуации (К.М. Дурай-Новакова);

– целостное состояние личности, выражающее качественные характеристики ее направленности, сознание, стиль мышления, гражданскую и профессиональную позицию (А.И. Мищенко);

– особое психическое состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение (В.А. Сластенин);

– целостное образование личности, результат подготовки (Н.Д. Хмель).

Анализ источников показал, что, несмотря на некоторые различия, все авторы отмечают такие характеристики готовности к педагогической деятельности, как целостность и интегративность. В отношении структурных компонентов большинство исследователей также проявляют солидарность, рассматривая в качестве «логического центра» (В.А. Сластенин), «ядра» профессиональной готовности (К.М. Дурай-Новакова), направленность на педагогическую деятельность.

Традиционно, наряду с мотивационным компонентом, выделяют исполнительский компонент, включающий в себя теоретическую и практическую готовность, однако другие компоненты профессиональной готовности могут варьироваться. Так, например, А.И. Мищенко вводится еще один компонент профессиональной готовности педагога: креативность как готовность и способность к продуктивному педагогическому творчеству.

Анализ исследований, посвященных формированию готовности к различным аспектам педагогической деятельности (Л.К. Веретенникова, И.П. Гладилина, А.А. Деркач, К.М. Дурай-Новакова,

О.М. Кулибаба, Н.Д. Хмель, Н.М. Яковлева), свидетельствует о том, что основными показателями профессиональной готовности преподавателя выступают направленность на педагогическую деятельность, объем знаний, необходимых для ее осуществления, общепедагогические умения и навыки, сформированность профессионально значимых качеств.

Резюмируя вышесказанное, мы определяем готовность к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся как целостное личностное образование преподавателя, представляющее собой единство мотивационного, когнитивно-операционального и личностного компонентов, отражающее результат его внутреннего интеллектуального и личностного развития и включающее совокупность устойчивых мотивов, систему знаний, умений и навыков, личностные качества, обеспечивающие успешность выполнения деятельности.

Следует отметить, что данная готовность не является естественным новообразованием, следовательно, необходимо ее целенаправленное формирование.

В связи с тем, что мы говорим о формировании готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся у преподавателей, которые являются уже состоявшимися специалистами в отличие от студентов вуза, рассмотрим сущность формирования специалиста. Под формированием личности специалиста в педагогике понимается «процесс, в ходе которого происходит духовное обогащение, совершенствование стиля работы, развитие индивидуальности, общей и профессиональной культуры» [28, с. 311]. Условиями успешного формирования личности специалиста являются его положительное отношение к процессу переподготовки и повышения квалификации, научно оправданная организация его деятельности, создание обстановки для наиболее интенсивного проявления и совершенствования профессионально важных знаний, умений и навыков, личностных качеств. В связи с этим мы понимаем **формирование готовности преподавателя к управлению разви-**

тием интеллектуально одаренных обучающихся как процесс становления личности педагога в результате его собственной активности и объективного влияния специально разработанной модели подготовки в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Формирование готовности преподавателя как процесс целостного профессионально-личностного образования предполагает определение структуры готовности и содержания составляющих ее элементов.

1.2. Структурно-содержательная характеристика готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

В психолого-педагогических исследованиях по проблеме профессиональной деятельности (И.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.Г. Иванов, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Н.Д. Хмель, Н.М. Яковлева) установлено, что ее успешность определяется готовностью специалиста, которая отражает понимание им своих обязанностей, проблем и задач, наиболее оптимальных способов достижения поставленных целей. Независимо от трактовки понятия «готовность», исследователи рассматривают его как интегративное образование, структура и содержание которого определяется спецификой выполняемой деятельности. Поскольку управление развитием интеллектуально одаренных обучающихся должно обеспечивать раскрытие, реализацию и саморазвитие их личностного потенциала, то образовательный процесс должен проектироваться с позиций конструктивизма.

При использовании в своей профессиональной деятельности конструктивистского подхода преподавателям следует планировать педагогические ситуации при работе с интеллектуально одаренными обучающимися и внедрять их в практику. Каждый преподаватель должен уметь проводить системный анализ как собственной дея-

тельности, так и деятельности обучающегося, учитывать зоны ближайшего развития, раскрывать, стимулировать раскрытие внутренних резервов саморазвития.

Применение конструктивистского подхода к организации образовательного процесса у обучающихся способствует лучшему пониманию изучаемого материала и формированию навыков дальнейшего применения полученных знаний.

На рисунке 2 наглядно представлен процесс управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся на основе конструктивистского подхода. Преподаватель должен создать условия для возможности подтверждения знаний интеллектуально одаренных обучающихся, переосмысления их предположений, коррекции убеждений.

Прежде чем начать работу с интеллектуально одаренными обучающимися, преподавателю требуется определить их способности, выявить потенциальные достижения, определить систему оценивания, а также зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), используя систему заданий. Правильно определенная зона ближайшего развития интеллектуально одаренных обучающихся позволяет скорректировать действия преподавателя по улучшению качества формируемых компетенций, разработать для каждого из них индивидуальную образовательную траекторию.

Обучающихся при помощи наблюдений и слушания необходимо научить искать доказательства по тому или иному вопросу, принимать самостоятельные решения. Большая роль при этом отводится преподавателю. Он должен предоставить возможность для развития навыков наблюдения, анализа, суждения и интерпретации, предлагая задания высокого порядка. По таксономии Блума, заданиями высокого порядка являются анализ, синтез и оценивание.

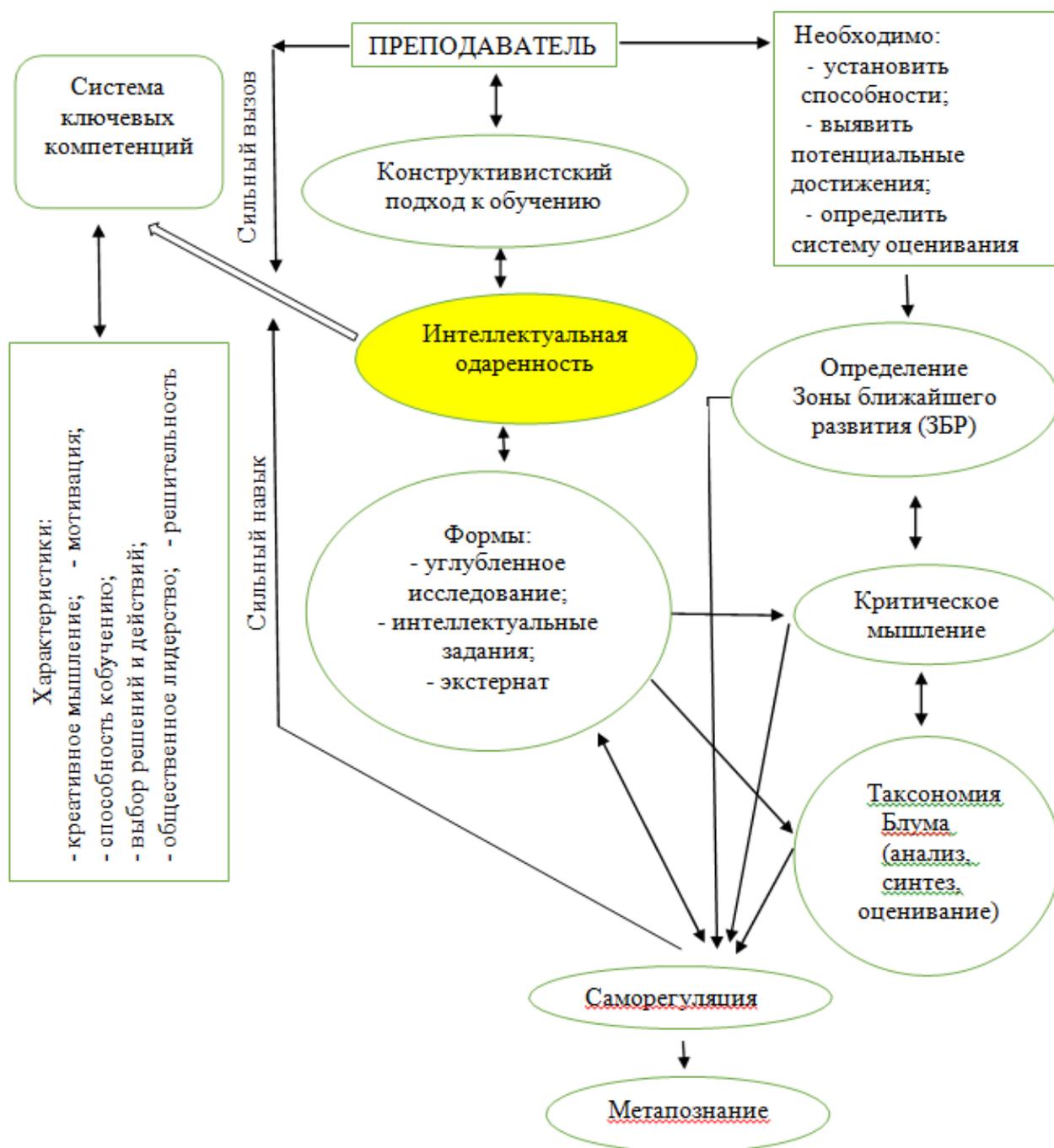


Рис. 2. Управление развитием интеллектуальной одаренности обучающихся с позиций конструктивистского подхода

При помощи подобных заданий обучающиеся смогут установить связи между различными процессами, законами, разработать план действий, набор операций, сделать выводы, аргументировать свое мнение и т. д. Это обеспечивает развитие критического мышления у обучающихся, показателями сформированности которого слу-

жат рациональность, суждение, самосознание, непредубежденность, дисциплина.

Понятие одаренности не является моноаспектным. Если обучающийся имеет высокий интеллект (высокий балл IQ – «коэффициент интеллекта»), это еще не значит, что он интеллектуально одарен. Г. Гарднер, используя понятие «множественного интеллекта», определил одаренность как набор способностей, талантов или умственных способностей.

Для развития таких способностей необходимо использовать различные формы работы. К таким формам относятся углубленное исследование, интеллектуальные задания, экстернат. Подобные формы стали эффективным способом мотивации в развитии обучающихся, поскольку они позволяют развивать способность понимать, контролировать и отслеживать свои результаты, свой опыт обучения через процессы метапознания. В результате деятельности интеллектуальных процессов осуществляется контроль за собственным мышлением, памятью, знаниями, целями и действиями, что приводит к развитию у обучающихся саморегуляции. Преподаватель в процессе обучения должен помочь обучающимся понять, как проходит обучение, осознать необходимость применения тех или иных методов для самообучения на протяжении всей жизни. Необходимо предоставлять задания, в которых приходится размышлять. Обучающийся должен понять необходимость высокой компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, грамотного владения речью, владения пространственным мышлением. Необходимо проводить исследования и осознавать собственные способности, оптимально их используя. Успешность всего вышеперечисленного зависит от степени развития у обучающихся когнитивных процессов. Данные процессы осуществимы благодаря метакогнитивными стратегиям (по Флэвеллу) и метакогнитивным навыкам (по Брауну). И все это приводит к появлению у обучающихся метапознания. Необходимо отметить, что справиться с поставленной задачей: оптимально управлять процессом развития интеллектуаль-

но одаренных обучающихся – может только преподаватель, обладающий специальной профессиональной и личностной подготовкой.

Анализ диссертаций, посвященных подготовке к работе с одаренными детьми (М.А. Арсенова, И.П. Гладилина, Т.Г. Мороз, Л.М. Нарикбаева, И.И. Ушатикова и др.), показал, что независимо от методологических подходов авторы выделяют в структуре готовности личностные и процессуальные компоненты.

Опираясь на результаты анализа состояния проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся и наше понимание данного явления, мы выделили в структуре готовности следующие компоненты: мотивационный, когнитивно-операциональный и личностный (рис. 3).



Рис. 3. Структура готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

На курсах по наращиванию потенциала тренеров, обученных по программе «Развитие одаренности детей», организованных Центром Талантливой Молодежи (СТУ) Университета Джона Хопкинса с участием тренера Шилы Галлагер (Shelagh Gallager), был проведен

«мозговой штурм». На нем был проведен опрос: «Чем должен обладать преподаватель, работая с одаренными обучающимися?». По результатам опроса участники пришли к выводу, что такой преподаватель должен быть креативным, знать особенности и потребности одаренных обучающихся, знать методы работы с данной категорией обучающихся, быть мотивированным, терпеливым, сам должен быть «одаренным» (достаточно умным), знать настроение учеников, поощрять тех, кто хочет использовать необходимые методы, должен быть «на одной волне» с обучающимися. Анализ ответов показал, что участники опроса также указывают как личностные, так и процессуальные компоненты готовности преподавателя к работе с интеллектуально одаренными обучающимися.

1.2.1. Мотивационный компонент

Все компоненты в структуре готовности тесно взаимосвязаны, и абсолютизация значения какого-либо из них неправомерна. Однако анализ работ по проблеме готовности педагогов к профессиональной деятельности (К.М. Дурай-Новакова, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) свидетельствует о том, что все исследователи придают особое значение мотивационному компоненту.

Мотивационный компонент представляет совокупность устойчивых мотивов, определяющих не только интерес, эмоционально положительное отношение преподавателя к данному аспекту педагогической деятельности, но и отражает общую направленность личности, которая включает в себе убежденность в важности выявления и развития интеллектуально одаренных обучающихся и собственного активного участия в данном процессе.

Причем положительное отношение к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся детерминировано не только переживанием его результативности, но и удовлетворенностью самим процессом.

Мотивация рассматривается как интегральная система устойчивых мотивов, которые являются основными побудителями к действию (А.Г. Асмолов, В.К. Вилюнас, Б.М. Генкин, Д.А. Леонтьев, К.К. Платонов, Х. Хекхаузен). Эта система включает в себя следующие группы мотивов:

1) *познавательные мотивы*: стремление изучать особенности интеллектуально одаренных обучающихся, углублять и расширять свои знания о сущности одаренности, методах и средствах ее развития; потребность поиска новых подходов к созданию оптимальных условий для самореализации интеллектуально одаренных обучающихся;

2) *личностные мотивы*: интерес к работе с интеллектуально одаренными обучающимися; установка на развитие интеллектуально одаренных обучающихся как профессиональную ценность; потребность в профессиональном самораскрытии, самоутверждении, саморазвитии и самопознании; осознание развития интеллектуально одаренных обучающихся как перспективы своего профессионального роста;

3) *социальные мотивы*: осознание развития интеллектуально одаренных обучающихся как своего профессионального долга; переживание общественной значимости данного направления своей деятельности; осознание своей ответственности за ее результаты.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно прийти к выводу, что о сформированности мотивационного компонента готовности преподавателя к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся будут свидетельствовать следующие показатели, связанные с системой мотивов:

– положительное отношение к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, оценка данного аспекта деятельности как сферы, максимально отвечающей интересам, целям, стремлениям, индивидуальным способностям самореализации и самоутверждения преподавателей;

– осознанный интерес к процессу и содержанию управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся;

– принятие целей управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся, осознанная потребность участвовать в нем, понимание значимости развития, как для самой одаренной личности, так и общества.

Мотивационный компонент готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся реализует иницилирующую функцию, которая заключается в формировании мотивации, направленной на достижение поставленной цели.

1.2.2. Когнитивно-операциональный компонент

Успех педагогической деятельности определяется теоретической и практической подготовкой преподавателя. Поэтому важное место в структуре готовности преподавателя к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся занимает когнитивно-операциональный компонент.

Когнитивно-операциональный компонент включает в себя совокупность профессиональных знаний, отражающих содержание деятельности по управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, способов деятельности (приемы, методы, формы, средства, технологии), выведенных на уровень профессиональных умений и навыков.

В современном толковом словаре Т.Ф. Ефремовой понятие «знание» представлено как совокупность сведений, познаний в какой-либо области: обладание какими-либо сведениями, осведомленность относительно кого-либо, чего-либо. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют знание как результат познавательной деятельности, который выступает в виде «усвоенных понятий, законов, принципов, а также зафиксированных образов явлений и предметов» [28, с. 88].

Профессиональные знания преподавателя составляют психологические, педагогические и предметные знания, которые позволяют ему эффективно выполнять свои профессиональные обязанности и решать задачи обучения, воспитания и развития личности. Обще-профессиональные педагогические и психологические знания, к которым относится знание концептуальных и теоретических основ психологии и педагогики, подробно описаны в профессиональном стандарте учителя, и формируются у преподавателей еще в период обучения в вузе; в условиях дополнительного образования происходит их совершенствование. Поэтому на их характеристике мы не будем подробно останавливаться и обратимся к знаниям, необходимым преподавателю для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся. К ним относятся:

- знания по предметной дисциплине, привлечение обучающихся к изучению данного предмета;
- знания о признаках, критериях, способах определения интеллектуальной одаренности;
- знания в области возрастной психологии, психологических особенностях интеллектуально одаренных обучающихся;
- знания о личностных особенностях развития интеллектуально одаренных обучающихся, механизмах влияния на развитие потенциала;
- знания о методике обучения данной категории обучающихся;
- знания о современных методах преподавания, с использованием нового инструментария;
- знания о разработке программ и технологий по обучению и развитию интеллектуально одаренных обучающихся;
- знание логики управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Важными показателями сформированности таких знаний традиционно считаются полнота, глубина, оперативность, гибкость, осознанность, прочность, осознание профессиональной значимости знаний, активность и самостоятельность в процессе овладения ими.

Когнитивно-операциональный компонент готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся предполагает наличие педагогических умений.

Понятие «умение» рассматривается как усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. В совокупности с навыками и знаниями умения обеспечивают правильное отражение в представлениях и мышлении законов природы и общества, взаимоотношений людей, места человека в обществе и его поведения. Умение определяется как скоординированная последовательность действий, служащая для достижения некой цели или для выполнения конкретной задачи. Умение может рассматриваться как способность адекватным и осознанным образом осуществлять сложные модели поведения для достижения цели.

И.А. Зимняя рассматривает педагогические умения как совокупность различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности педагога и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции.

Несмотря на многообразие толкований понятия «умение» в психолого-педагогической литературе, их объединяют следующие положения:

- в умениях зафиксированы знания, опыт личности (Н.М. Яковлева);
- умения раскрывают систему действий в соответствии с целями и условиями их выполнения (Р.С. Немов и др.).

Таким образом, субъект образовательного процесса должен развивать способность применения накопленных знаний на практике, чтобы скорректировать свою деятельность, сообразуясь с педагогической ситуацией. Раскрыть подобные умения помогут имеющийся опыт и творческое начало индивидуума.

В таблице 1 указаны различные группы умений и соответствующие им критерии для работы преподавателей с интеллектуально одаренными обучающимися.

Таблица 1

Выделяемые группы умений и их критерии

№	Умения	Критерии
1	Познавательные	<ul style="list-style-type: none"> • знать психологические особенности развития интеллектуально одаренных обучающихся; • уметь в потоке современной информации для учебного процесса отобрать необходимую; • уметь проводить самоанализ и рефлекссию собственной педагогической деятельности.
2	Конструктивные	<ul style="list-style-type: none"> • уметь определять цели обучения, критерии успеха интеллектуально одаренных обучающихся; • уметь при планировании деятельности определить конечный результат
3	Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> • сравнивать различные точки зрения на одну проблему и определять свою; • уметь вести беседу (исследовательскую, диспут и др.); • уважать мнение другого человека
4	Информационные	<ul style="list-style-type: none"> • знать терминологию преподаваемого предмета; • иметь правильную дикцию и поставленный голос; • иметь эмоциональную окраску речи; • иметь свой стиль общения
5	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> • уметь организовать учебный процесс; • уметь осуществлять контроль за исполнением; • уметь подводить итоги, оценивать проделанную работу
6	Рефлексивные	<ul style="list-style-type: none"> • осуществлять рефлекссию; • осуществлять саморегуляцию и ее корректировку; • давать обратную связь

Активное компетентное участие в управлении развитием интеллектуально одаренных обучающихся невозможно без сформиро-

ванности у преподавателей «системного видения» педагогического процесса, которое представляет собой осознанное, мысленно-конкретное представление педагогического процесса в системе всех его компонентов, что позволяет видеть закономерное в отдельных явлениях педагогической деятельности. Руководствуясь данным положением, мы определили цикл управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся, который включает в себя следующие этапы: диагностику и выявление интеллектуально одаренных обучающихся, целеопределение, прогнозирование, выбор оптимальной технологии и ее реализация, оценка и анализ результатов. Исходя из логики управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся, нами выделены педагогические умения, необходимые преподавателю на каждом этапе (табл. 2).

Таблица 2

Педагогические умения управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся

№	Этапы управления	Педагогические умения
1	Диагностика и выявление	<ul style="list-style-type: none"> • владеет методами диагностики интеллектуально одаренных обучающихся разных возрастов; • умение определять зону ближайшего развития интеллектуально одаренного обучающегося
2	Целеопределение	<ul style="list-style-type: none"> • умение создавать целевую установку процесса развития интеллектуально одаренного обучающегося
3	Прогнозирование	<ul style="list-style-type: none"> • умение грамотно прогнозировать динамику, направленность и интенсивность изменений у интеллектуально одаренного обучающегося; • умение планировать индивидуальные программы развития интеллектуально одаренных обучающихся
4	Моделирование	<ul style="list-style-type: none"> • умение проектировать и организовывать образовательную среду, способствующую раскрытию природных данных интеллектуально одаренных обучающихся и саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей;

№	Этапы управления	Педагогические умения
		<ul style="list-style-type: none"> • умение создавать модели целенаправленной деятельности по реализации конкретной технологии, обеспечивающей развитие интеллектуально одаренного обучающегося, с учетом возможностей среды и личного опыта преподавателя; • умение проектировать, моделировать и внедрять в образовательную среду вариативные программы образования.
5	Выбор оптимальной технологии и ее реализация	<ul style="list-style-type: none"> • умение выбирать технологию в зависимости от особенностей интеллектуально одаренных обучающихся, личного опыта преподавателя, условий образовательной среды; • умение осуществлять непосредственную деятельность по реализации выбранной технологии с использованием совокупности методов и методик; • умение организовать поисковую атмосферу на занятиях; • умение поддерживать творческую инициативу интеллектуально одаренных обучающихся; • умение оказать необходимую помощь и поддержку обучающимся, стимулировать развитие интеллектуальных способностей, поощрять и развивать критическое мышление; • умения и навыки организации совместной исследовательской деятельности интеллектуально одаренных обучающихся
6	Оценка и анализ результатов	<ul style="list-style-type: none"> • умение проводить диагностику уровня освоения интеллектуально одаренными обучающимися содержания учебных программ, уровня их воспитанности и развития; • умение анализировать и оценивать свою деятельность и личностные качества и принимать решения, влияющие на их позитивное изменение; • умение критически оценивать результаты исследований, обобщать их и делать выводы

Для эффективной работы с интеллектуально одаренными обучающимися преподавателю необходимы знания и умения, позволяющие на занятиях реализовывать принцип дифференциации, модифицировать задания с учетом потребностей одаренного обучающегося.

Одним из способов управления развитием интеллектуальной одаренности обучающихся являются концепты (основные идеи). Всех обучающихся условно можно разделить на четыре типа: а) новичок (понимает на уровне фактов); б) способный или компетентный (способен определить взаимосвязь между фактами); в) практик или независимый (может работать над 2–3-мя концептами одновременно, разбирается в межпредметной связи); г) эксперт (работает с концептами, чтобы создать новую теорию, закономерность, выходит за рамки предмета). Для того чтобы у обучающегося произошло изменение и новичок смог стать способным, необходимо ознакомить его с концептом, разъяснить методы использования концепта, инструменты, определить общее и различное между фактами и концептами. Затем необходимо применить изменения для того, чтобы способный стал практиком. Для этого на нескольких взаимосвязанных занятиях, проводя исследования или решая различные проблемы, желательно использовать более 2-х концептов. Необходимо проводить занятия, на которых концепты обучающиеся выбирали бы сами. При переходе от практика к эксперту необходимо, чтобы обучающиеся понимали разные точки зрения ученых, могли создавать интегрированный (междисциплинарный) проект, чтобы обучающиеся сами определяли тему исследования. Понимание концепта выводит обучающихся на более высокий уровень мышления. Такая стратегия позволяет выявить связи, причины и следствия различных объектов, что, в свою очередь, облегчает процесс понимания сложных процессов, основных законов, функционирующих в природе.

Когнитивно-операциональный компонент реализует информационно-технологическую функцию, направленную на формирование у преподавателей знаний, умений и навыков, необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

1.2.2.1. Использование иконок на усложнение и углубление

Интеллектуально одаренные обучающиеся не являются «среднестатистическими», им необходим особый подход особого преподавателя. Следует рассмотреть работу преподавателя с учащимися через призму педагогической креативности. Педагогическую креативность можно рассматривать как способность педагога, позволяющую изменить ситуацию общения таким образом, что преподаватель и обучающийся достигают эффективного взаимопонимания в педагогическом процессе.

В настоящее время существует большое количество информации о развитии одаренности, однако большинство исследователей приходит к одному и тому же выводу: необходимо использовать принципы дифференциации – ускорение, усложнение, углубление, вызов.

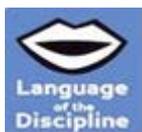
В современной школе, при организации образовательного процесса, широко стали использовать дескрипторы (от лат. descriptor «описывающий»). Используя дескрипторы, учитель стремится помочь обучающемуся, пытается донести смысл проделываемого задания.

Личный опыт авторов свидетельствует о том, что наиболее продуктивным является использование значков (иконок С. Каплан) на углубление исследования и усложнение. Данные иконки могут применяться на занятиях по любому предмету, на любых этапах занятия, при выполнении заданий различного типа. Ниже приведены примеры подобных иконок с разъяснением значения каждой из них.

Иконки на углубление исследования



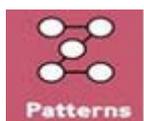
Главная идея (Big idea). Зная различные теории и факты, обучающиеся понимают главную идею изучаемой темы, цель урока.



Язык дисциплины (Language of the Discipline). Обучающиеся способны применять терминологию, предметную лексику, необходимую для освоения науки.



Детали (Details). Обучающиеся могут определить детали, характеризующие особенности изучаемого или исследуемого материала.



Шаблоны/образцы (Patterns). Обучающиеся способны определить причинно-следственные связи, зная закономерности.



Вопросы без ответов (Unanswered Questions). Происходит сосредоточение на вопросах, которые еще не изучались (Что еще не ясно? / Что еще необходимо изучить?). Обучающийся сам должен понять, что необходимо изучить, чтобы разобраться в той или иной области науки.



Правила/принципы (Rules). Обучающиеся должны использовать предложенную структуру, правила данной сферы для проведения исследования.

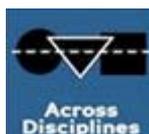


Тенденции (Trends). Обучающиеся определяют факторы, при использовании которых можно что-то изменить и провести исследование.



Этика/мораль (Ethics). Обучающиеся рассматривают моральные принципы.

Иконки на усложнение



Межпредметная связь (Across Disciplines). Обучающиеся, используя межпредметную связь, находят общие точки между структурными элементами содержания образования, выраженными в понятиях, научных фактах, законах, теориях и т. д.



Связь во времени (Relate over time). Обучающиеся находят в изучаемом материале элементы прошлого, настоящего и будущего.



Множественные перспективы (Multiple perspectives). Обучающиеся изучают различные точки зрения на происходящее или раннее изученное, предлагают ход развития той или иной проблемы.

Предложенные значки (иконки) позволят обучающимся глубже понять любую тему, любого раздела, любого предмета. Они идеально подходят для дифференциации обучающихся, нуждающихся в более углубленном обучении. Использование хотя бы одной из иконок уже приведет к развитию одаренности ваших обучающихся. Попробуйте ознакомить обучающихся со всеми иконками и применять их на уроке. Во время интервью по результатам исследования урока (Lesson study) по внедрению данных иконок в классах среднего звена обучающимися была выражена мысль о необходимости использования данных иконок на более ранних этапах обучения, так как они позволяют быстрее, глубже и более расширенно изучать предложенные темы на уроках химии, истории и других предметах.

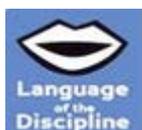
Владение технологией применения данных значков позволяет преподавателю помочь интеллектуально одаренным обучающимся стать более успешными, поскольку способствует развитию мышления, учит предлагать и развивать разные идеи, использовать различные ресурсы, ставить цели, стремиться к совершенству, принимать интеллектуальный риск. Каждый преподаватель может применить данный инструментарий на любом этапе урока.

Рассмотрим более детально применение их на конкретных примерах.



Общая идея о теме (в тексте можно использовать данную иконку в виде следующего значка – ).

Данная иконка подсказывает, что перед вами информация из текста, слайд из презентации, краткое изложение темы, с объяснением чего-то совершенно нового. Преподаватель на уроке рассказывает главную идею изучаемого материала. Это, как правило, изложение концепции, состоящее из одного, реже двух, предложений. В действительности довольно сложно выразить главную идею без использования излишней детализации. Например, смартфоном является карманный компьютер, подключенный к Интернету; велосипедом называется транспортное средство на двух колесах, управляемое человеком. Подумайте, как бы вы выделили главное, описывая пчелу человеку, который никогда ее не видел, или как бы объяснили суть игры в баскетбол?



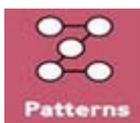
Словарь, который необходимо использовать для обсуждения той или иной области изучения (👄).

В школе применяется понятие «дисциплина», которое относится к области изучения или отрасли знаний, таких, как математика, биология, география, история и другие. Язык дисциплины предполагает использование определенной терминологии и лексики на каждом отдельном занятии. Обучающиеся рассматривают на химии гидролиз солей, на биологии системы органов живых организмов, на физике оптические явления, и в каждой дисциплине используется «своя» предметная терминология.



Самые важные особенности по теме (🌻).

Занятие предполагает постановку целей, которых должен достичь обучающийся. Обучающийся должен понять, что ему необходимо делать, за счет каких средств будет осуществляться обучение, какие знания приобретутся на выходе. Преподаватель, используя данную иконку, пытается привлечь внимание к определенным деталям, необходимым для разбора всей темы.



Ожидаемые повторения при изучении темы. Они могут измениться при изменении проблемы исследования (🔍).

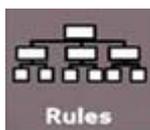
Инструмент шаблонов просит обучающихся подумать о причинно-следственных связях, о том, что мы видим. Шаблоны отличаются от правил тем, что могут быть нарушены, правила же не могут быть изменены. Например, на химии, при изучении того, как получают те или иные вещества, обучающиеся узнают об определенных условиях, при которых производят соединения, но можно предложить обучающимся изменить какое-либо условие (концентрацию реагирующих веществ, давление газов, температуру) и высказать свои версии о том, как изменится при этом выход продукта.

По определенным шаблонам или алгоритмам решают задачи, определяют необходимые действия. Спортивные игры имеют определенные шаблоны. Они повторяются, но могут быть и нарушены. Шаблоны наблюдаются в биологических процессах, стихотворных формах, исторических науках, но всегда существует вероятность их изменения.



Пожалуй, самая недоиспользуемая из подсказок. Это намного больше, чем «Какие у вас есть вопросы?» Вместо этого следует подтолкнуть обучающего к вопросам «Что мы еще не знаем по этой теме?» или «Что мы не можем знать?» и рассмотреть вопросы, которые действительно остаются без ответа для человечества». (?)

Обучающийся, изучив определенную тему или раздел, должен понять, что у него остались вопросы и что в настоящий момент может и не существовать ответов на них. Например, как побороть заболевание, против которого еще не существует лекарственных препаратов; почему существовали определенные исторические предпосылки для определенного события, а оно не произошло, и т. д.

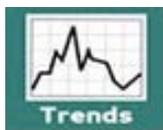


Законы, иерархии, нормы и т.д. в рамках темы. Нарушение правила приводит к определенным последствиям (🚦).

Представленный инструмент мышления называется правилами. В любой школьной дисциплине имеются определенные правила: правила решения, правила оформления, игровые правила и т. д. Но каким образом развить мышление обучающегося? Каждый смартфон связан с подключением к Интернету. Он должен иметь возможность совершать телефонные звонки и иметь магазин приложений, которые могут обновляться. Но нельзя забывать и о юридических правилах использования гаджетов в общественных местах: отключать при необходимости на собраниях, в школе; не писать сообщения или разговаривать при вождении транспортного средства и т. д.

Для того чтобы изготовить велосипед, необходимо использовать руль, раму, два колеса. Это правило необходимо для изготовления любого велосипеда. Но также существуют правила для его эксплуатации. Велосипедист должен иметь соответствующую экипировку, передвигаться по специально выделенным дорожкам, давать пешеходам право первоочередного передвижения и т. д.

Для получения пиццы существуют правила использования томатов, сыра, различных добавок; при продаже соблюдаются правила торговли, но нельзя забывать и о правилах здравоохранения.



Как меняется тема в настоящее время и какие силы вызывают эти изменения? Тенденция – это подсказка о глубине и сложности исследуемого процесса (📈).

В каждой науке присутствуют тенденции, указывающие на развитие того или иного процесса. Мы живем в независимом государстве, и обучающихся можно спросить об изменениях, происходивших в нем на разных временных этапах, о причинах, приведших к конкретным изменениям. Мы имеем право голоса, право выбирать своих лидеров, но что стало причиной этой тенденции? После про-

чтения литературного произведения можно спросить, как меняется поведение героя в этот конкретный момент истории? Чем это вызвано и какими могут быть последствия этой тенденции?



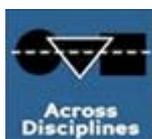
Проблемы, неясности или дилеммы темы (⚖️). Данная подсказка называется этикой. Этот инструмент состоит из белой и черной частей, т. е. из плохого и хорошего, плюсов и минусов.

Если мы говорим о смартфоне, то мы понимаем его плюсы. Мобильный телефон позволяет получать доступ к большому количеству информации, поддерживать связь с родственниками и друзьями в любой точке Земного шара. В то же время это может отвлекать (около 60 % автовладельцев пользуются данным устройством за рулем автомобиля).

Немецкий ученый Фриц Габер более века назад предложил способ получения аммиака, который используют для производства азотной кислоты, азотных удобрений, красителей, необходимых в современном мире. В то же время именно этот ученый участвовал в разработке методов применения ядовитого хлора в первой Мировой войне против вражеских солдат, находящихся в окопах.

Передвижение на велосипеде обеспечивает отличные физические упражнения и не загрязняет окружающую среду. Но следует помнить: чтобы не создавать опасные ситуации на автодорогах, необходимо использовать соответствующую защитную экипировку, иметь соответствующие габариты и передвигаться по соответствующим дорожкам.

Таким образом, использование данной иконки должно позволить обучающимся выявить противоречия в изучаемой теме. Они начинают задумываться об этических проблемах, связанных с идеей, глубже изучают тему.



Как изучаемая тема предмета пересекается с другими темами иного предмета? Как языки искусства и математики могут проявиться в изучаемой теме? (📖)

Чем больше найдется примеров пересечения между дисциплинами, чем чаще одна тема одной дисциплины будет пересекаться с несколькими различными дисциплинами, тем сильнее проявится потребность в создании межпредметного исследования, тем интенсивнее будет выражено усложнение при развитии одаренности обучающихся. Использование данной иконки подскажет, что необходимо обнаружить и доказать междисциплинарную связь при изучении биосинтеза белка, движении транспорта, работы мышц при физических нагрузках, натяжения воды и др.



Как изучаемая тема изменилась за долгий период времени? (🕒)

Данную иконку можно применить при изучении истории рассматриваемого материала (предмета или явления), наблюдении за его состоянием в настоящем и попытках предугадать будущие изменения. Мы знаем, как менялся автомобиль или телефон на протяжении десятилетий, мы понимаем, какие функции они выполняют сейчас, но обучающимся всегда интересно предположить, как будет выглядеть и какие будет выполнять функции тот или иной предмет в будущем, приводя при этом доказательства.



Как разные люди смотрят на изучаемую тему? (👓)

Этическая составляющая изучаемой темы тесно перекликается с содержанием этой иконки, называемой «Множественные перспективы».

При ее использовании предполагается изучение различных точек зрения на поставленную проблему. Например, при распространении коронавируса существовало несколько мнений об опасности или неопасности данного заболевания. Обучающийся должен детально изучить различные высказывания ученых, переболевших па-

циентов и др. Обучающийся должен понять, как различные люди рассматривают одно и то же историческое событие, каждый со своей точки зрения.

Чем больше иконок (подсказок) будет использовано, тем больше ваши обучающиеся будут погружаться в изучаемый материал. Иконки могут дополнять друг друга, и мы предлагаем перед их использованием дать возможность обучающимся по-настоящему понять их значение. Практика показывает, что максимум за неделю обучающиеся начинают разбираться в необходимости использования той или иной иконки.

Главная идея 🏠 и **Детали (Подробности)** 🌻: они лучше всего работают в паре. Занятие стоит начинать с определения Главной идеи. Ее суть должна быть понятна 100 % обучающихся. Далее стоит сконцентрироваться на Деталях, необходимых для понимания Главной идеи.

Правила 🚦 и **Шаблоны** 🔵: они могут показаться похожими, поэтому их совместное представление позволяет вам выделить их различия. Правила (иерархии, законы, социальные нормы) должны соблюдаться, и при их несоблюдении возникают определенные последствия. Шаблоны часто повторяются, но их, напротив, следует воспроизводить гораздо реже.

Этика 🗣️, **Множество перспектив** 🗨️ и **Изменение во времени** ⌚: данные иконки взаимосвязаны. Они позволяют понять, как разные люди видят одну и ту же проблему. Исследуя изменения во времени, можно понять изменение этических норм, тем самым изучить изменение проблемы. Данные подсказки можно объединить с Правилами, Шаблонами, Главной идеей и Деталями.

Язык дисциплины 🚫 и **Межпредметная связь** 📖: здесь мы можем поговорить о слове «дисциплина», терминологии, предметной лексике.

Вопросы без ответов ? : данные вопросы должны возникать у обучающихся. Они, подумав, могут не найти ответов на свои во-

просы и озвучить их. В данном процессе могут быть задействованы все участники образовательного процесса (обучающиеся, преподаватель). Может сложиться так, что ответ найдется через неопределенный временной промежуток или не найдется вовсе.

На занятии стоит применять сразу несколько иконок, так как они могут взаимно влиять друг на друга:

- *Детали* 🌻 собираются вместе, чтобы сформировать *Шаблоны* 🔵.
- *Этические проблемы* ⚖️ приводят к разработке новых *Правил* 🚦.
- *Новые Правила* 🚦 приводят к новым *Этическим проблемам* ⚖️.
- *Многочисленные перспективы* 👁️ создают *Этические проблемы* ⚖️.
- *Многочисленные перспективы* 👁️ могут объединиться, чтобы решить *Этические проблемы* ⚖️.
- *Язык* 🗨️ может *Меняться со временем* ⌚ и развивать новые значения.
- *Точки зрения* 👁️ могут *Меняться со временем* ⌚. То, что кажется глупым в одно время, может быть мудрым позже, и наоборот.
- *Изменяемые Шаблоны* 🔵 превращаются в *Тенденции* 📈.
- *Изменение во времени* ⌚ ведет к новым *Перспективам и точкам зрения* 👁️.
- *Правила* 🚦 зависят от *Точек зрения* 👁️.
- *Главные идеи* 🏠 строятся из *Деталей* 🌻. *Главная идея* 🏠 может со временем меняться ⌚.
- *Новые Правила* 🚦 создают новые *Шаблоны* 🔵.
- *Разные люди* 👥 будут смотреть на *Шаблоны* 🔵 по-разному.
- *Изменения во времени* ⌚ приводят к *Этическим проблемам* ⚖️.
- *Сочетание дисциплин* 📖 ведет к новым *Изменениям* ⌚.

Предложенные примеры не единственны, каждый педагог вправе сделать собственные утверждения. Попробуйте создать свои собственные утверждения, используя сочетание глубины и сложно-

сти. Вы, вероятно, обнаружите, что некоторые подсказки сочетаются друг с другом очень естественно, в то время как некоторые не подходят друг к другу.

Иконки помогают размышлять о развитии ваших обучающихся, об их деятельности:

– Изучите *изменения во времени* ⌚. На какую *главную идею* 🏠 это указывает?

– Найдите *шаблоны* 🔍 в типе вопросов, которые вызвали затруднения. Создайте план, чтобы решить эту проблему.

– Поняли ли обучающиеся *правило* 🚦?

– Как изменится *тенденция* 📈: например, вверх или вниз?

Также вы можете применить глубину и сложность к задачам в классе:

– Есть ли проблема в вашем классе? Сформулируйте это как *этическую проблему* ⚖️.

– Сравните / сопоставьте, как *разные люди* 👥 по-разному видят эту *проблему* ⚖️?

– Есть ли новое *правило* 🚦, которому мы должны следовать, чтобы это исправить?

Не бойтесь экспериментировать и выдвигать новые идеи. Вы можете не всегда использовать красивые картинки. Вместо этого нарисуйте значки от руки, когда вы учитесь, и поощряйте обучающихся делать то же самое. Иконки на глубину и сложность в конечном итоге являются инструментами обучающихся, и они должны использовать инструменты независимо от того, имеют ли они доступ к материалу, который распечатан на бумаге.

Иконки очень хорошо переключаются с таксономией Блума.

Вместо того, чтобы просто просить детей «идентифицировать», снова и снова поднимайтесь по Таксономии Блума в сочетании с подсказкой глубины и сложности. Вот пример:

– Ищите *шаблоны* 🔍 в действиях персонажа.

– Сравните *шаблоны*  в действиях этого персонажа с действиями другого персонажа.

– Судите об *этических принципах* , которые мы видим в действиях этого персонажа.

– Создайте новую ситуацию, которая продолжит эту *модель (шаблон)* .

По сравнению с общими вопросами о контенте, подсказки в виде иконок на глубину и сложность помогут вам быстрее повысить уровень требуемых знаний о контенте.

Задание типа: «Сравните и сопоставьте деятельность Б.Н. Ельцина и В.В. Путина». Ответы на данное задание могут иметь очень широкий диапазон. Обучающиеся могут предложить ряд различий. Они могут остановиться лишь на очевидном и поверхностном уровне (это два человека, оба мужчины, оба политики, один старше другого и т. д.).

Вместо этого попросите обучающихся «сравнить и сопоставить этические *дилеммы* , с которыми столкнулись Б.Н. Ельцин и В.В. Путин в своей профессиональной деятельности», и внезапно появятся возможности для более глубокого понимания. Или дайте задание «Сравните и сопоставьте *правила*  (указы, постановления), которые Б.Н. Ельцин и В.В. Путин создали, занимая пост президента». В этом случае необходимо конкретизировать указы и постановления. Обучающиеся должны понимать, какие документы они должны сравнить (по охране детства, индустриализации государства, информатизации, развитию оборонного комплекса и т. д.).

Для проведения дифференцированного занятия с целью развития интеллектуальной одаренности обучающихся можно использовать шаблон плана данного занятия (Приложение А).

Добавляя инструмент глубины и сложности, мы всегда должны представлять, как можно улучшить знания обучающихся.

Например, проходит занятие по изучению генетически модифицированных организмов (ГМО). Это очень объемная тема и необходимо «сузить» область исследования. Можно предложить обучающимся разобрать *риски* использования ГМО. Обучающиеся читают ста-

тью или параграф учебника об одном научном исследовании ГМО, а затем знакомятся с общественным мнением о ГМО в средствах массовой информации. Они должны выявить сходства и различия в том, как ученые и журналисты описывают *риски* ГМО, и описать, как различные точки зрения приводят к различным или одинаковым убеждениям о *рисках* ГМО. В конце микроисследования перед обучающимися необходимо поставить вопросы для логического обоснования:

1. Опишите, что каждый автор говорит о последствиях использования ГМО, особенно о *риске* использования ГМО (🏠)?

а. Статья А: _____

б. Статья Б: _____

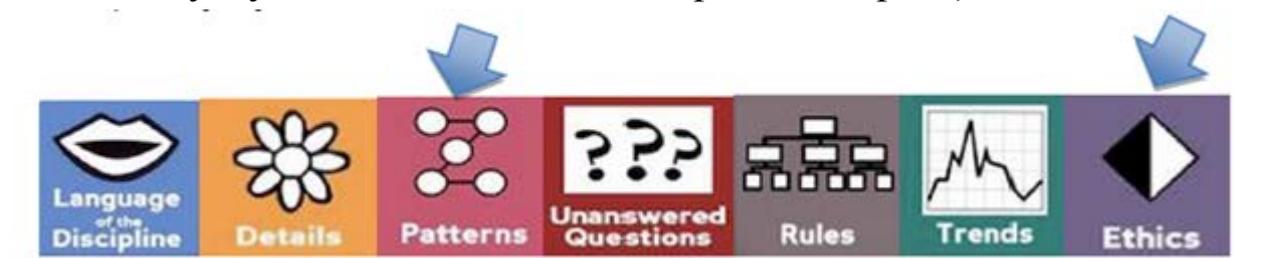
2. Какие конкретные слова раскрывают авторскую точку зрения (👄)?

3. Как авторские точки зрения раскрываются за счет использования доказательств? Приведите два примера доказательств, используемых для поддержки точки зрения (👄, 🌻, ⌚).

В данном конкретном примере мы видим, что использование иконок главной идеи 🏠, язык 👄, мнение различных людей 👄, детали (подробности) 🌻, этические проблемы ⚖️ сможет сконцентрировать обучающихся на конкретных вещах при изучении темы.

Рассмотрим другой пример. При рассмотрении проблемы гендерной дискриминации на рабочем месте можно в качестве главного концепта рассмотреть *дискриминацию*. В начале урока следует сориентировать обучающихся на необходимость использования следующих иконок:

– на углубление: *Шаблоны и Моральные принципы*



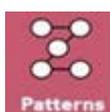
– на усложнение: *Различные точки зрения*



Ход занятия:

Обучающиеся делятся на две группы. Группа 1 будет исследовать интервью с работодателями из разных стран и выяснять, сколько женщин не были наняты и почему. Эта группа обучающихся должна провести параллели между странами, в которых количество женщин на рабочих местах меньше, и выяснить, какие другие подобные элементы имеются в этих странах.

Группа 2 будет исследовать статистические данные о сотрудниках, учитывая количество мужчин и женщин в зависимости от профессии. Эта группа обучающихся должна провести параллели между профессиями, которые имеют меньшее количество женщин, и выяснить, какие другие подобные элементы эти профессии имеют. В конце микроисследования перед обучающимися необходимо поставить вопросы для логического обоснования:



1. Какие закономерности прослеживаются в странах, которые имеют меньшее количество женщин на рабочих местах?



2. Как работодатели обосновывали свои решения и перспективы? Как женщины смотрят на эти решения? Как на это смотрит общество и правительство?



3. Как вы думаете, этично ли в настоящее время решение работодателей не нанимать женщин на основе их пола? Если нет, то понимают ли работодатели, что это неэтично?

Пример дифференцированного плана занятия для развития интеллектуальной одаренности обучающихся (Приложение Б).

Пример плана дифференцированного занятия с использованием значков (иконок) на углубление, усложнение (Приложение В).

Очень удобно для работы с иконками на занятии использовать «рамку», изображенную на рис. 4.

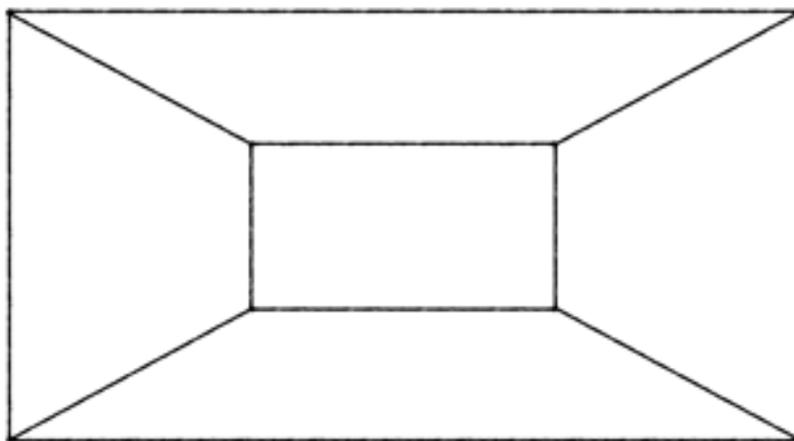


Рис. 4. «Рамка» для использования иконок

Данная рамка может быть любого размера. Для охвата большого объема информации или работы в группе можно сделать рамку большого размера (например, на ватмане, на маркерной доске). Если работа индивидуальная или в паре, то рациональнее всего использовать лист формата А4.

Использование данной рамки позволит понять, над какой проблемой работают обучающиеся и как они пытаются ее решить. Например, в центре данной «рамки» располагается тема, рисунок или текст, то, что необходимо выучить на занятии, а по периметру располагаются иконки.

Например, при изучении на уроках химии темы «Гидролиз» была использована представленная ниже «рамка» с дескрипторами (рис. 5).



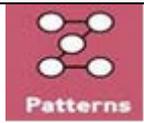
Критерии оценивания	Дескрипторы	Иконки
	Учащийся:	
Анализирует полученную информацию для определения характеристик процесса гидролиза солей	Записывает определение гидролиза солей	
	Указывает ключевые термины, для изучения гидролиза солей	
	Определяет закономерности протекания гидролиза солей	
	Указывает детали, определяющие характеристики и особенности протекания гидролиза солей	

Рис. 5. «Рамка» с иконками и дескрипторами

Данное задание предложено для проведения анализа полученной информации из двух источников при определении характеристик процесса гидролиза солей. Главная идея (🏠) – сделать запись определения гидролиза солей. Язык дисциплины (👄) использовался для раскрытия ключевых терминов, необходимых для изучения гидролиза солей. Шаблоны (🔵) позволили определить закономерности протекания данного процесса. Используя иконку Детали (🌻), обучающиеся поняли, что они должны указать определяющие характеристики и особенности протекания гидролиза солей.

Данную рамку можно вывести на экран электронной доски и заполнить в онлайн-формате; дать учащимся доступ для ее заполнения и следить за ходом работы, чтобы видеть затруднения, если таковые возникнут (рис. 6).



Рис. 6. Заполнение рамки обучающимися в онлайн-формате

После заполнения рамки преподаватель проводит обратную связь, корректирует, при необходимости, предложенную обучающимися информацию. Заполненную рамку следует распечатать для обучающихся. После выполнения задания перед глазами обучающихся возникает картинка, изучая которую, они понимают, что им необходимо использовать для осмысления темы в целом, какие термины следует применять и т. д.

Другой пример использования подобной рамки при изучении сплавов показан на рис. 7.

Обучающиеся должны были определить составы предложенных сплавов из перечисленных источников. Перед ними была поставлена задача верно определить качественный состав стали, чугуна, бронзы и латуни (из каких химических элементов состоят), а также количественный состав (процентное содержание элементов).

Взяв за основу иконки, можно создать задания различной сложности, и каждый преподаватель сам определяет, над чем будут

работать обучающиеся, что они будут исследовать, и как они будут применять полученные знания в дальнейшем.

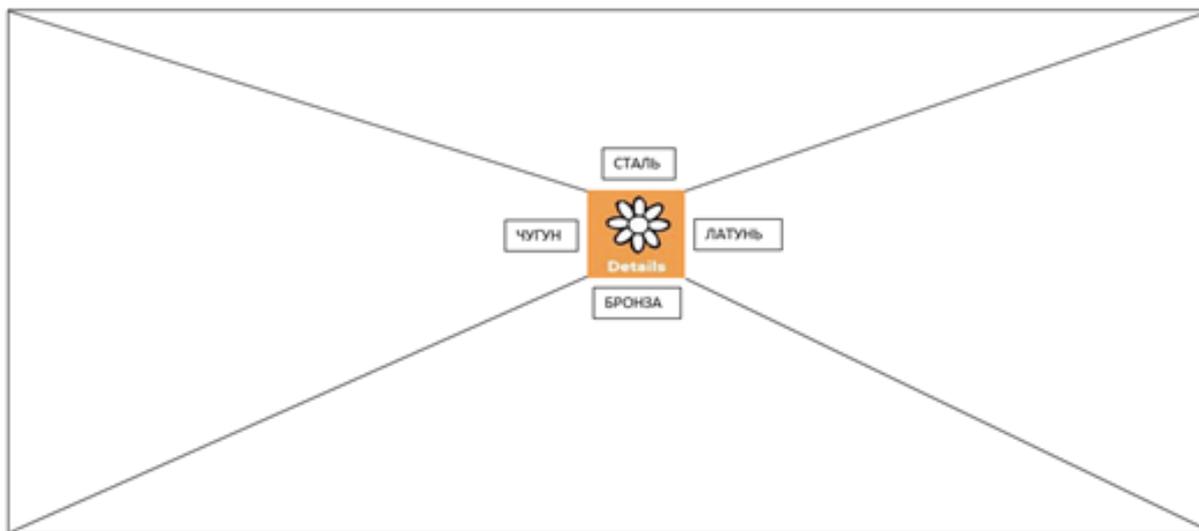


Рис. 7. Заполнение рамки по представленной иконке

Например, при изучении сплавов можно применить следующие задания (рис. 8 и 9).

Сочетание иконок и дескрипторов способствуют усиленному развитию способности к самостоятельной работе, постижению глубины и сложности изучаемого материала. При регулярном использовании иконок обучающиеся понимают суть задания и не имеют вопросов по его выполнению, происходит ускорение процесса обучения.



Big Idea





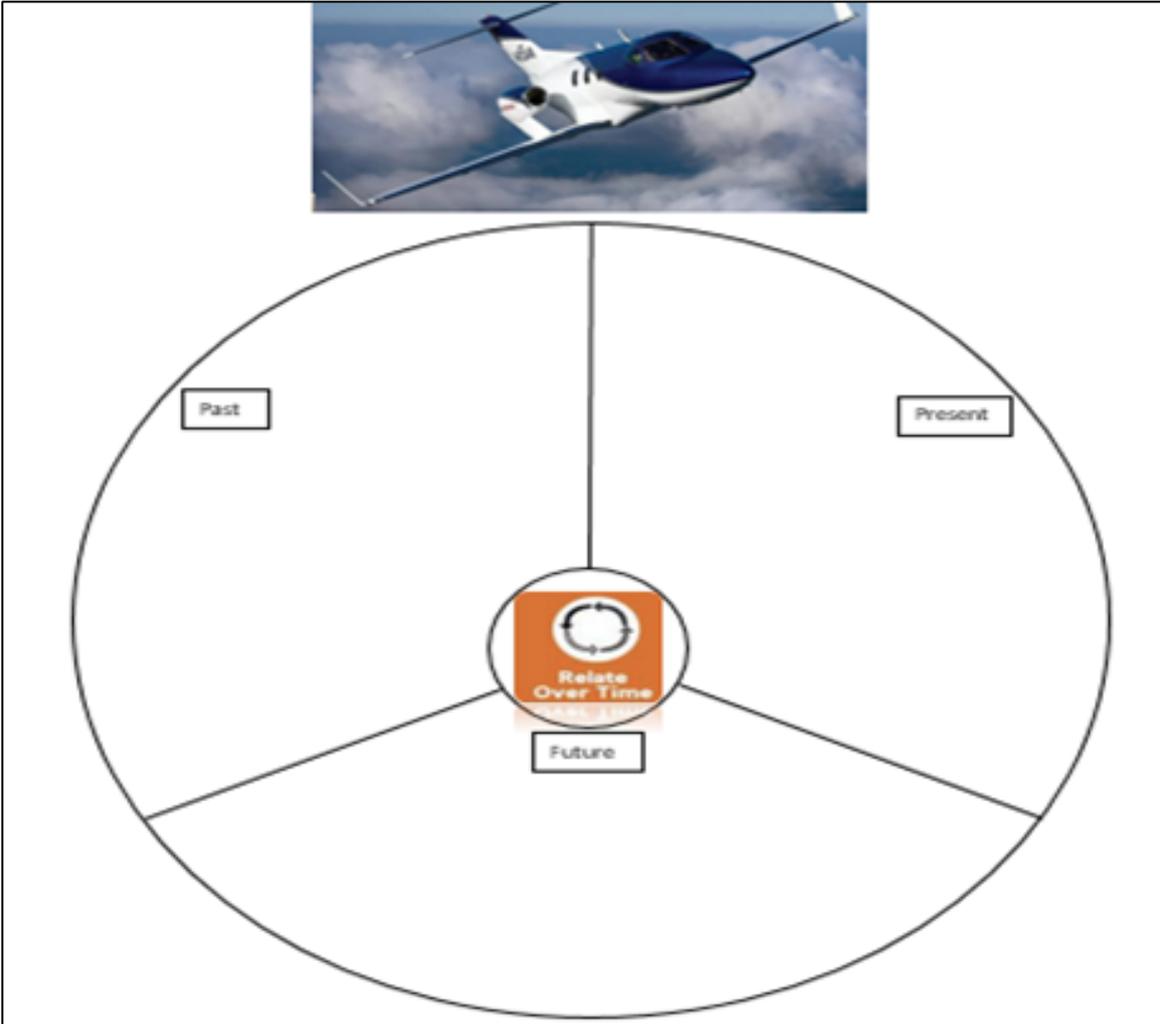
Trends

Критерии оценивания	Дескрипторы
 <p>Объясняет свойства сплавов основываясь на строении</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Big Idea</p> </div> <div> <p>Верно записывает состав сплава и указывает основные причины использования данного сплава для производства самолетов</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Trends</p> </div> <div> <p>Верно предполагает отрицательный момент при неиспользовании определенных металлов в сплаве для производства самолетов</p> </div> </div>

Рис. 8. Задание с иконками при изучении новой темы

Рассмотреть временные изменения при использовании сплавов для изготовления самолета, предложено в следующем задании (рис. 9).

В части *Past* (*Прошлое*) обучающиеся описывают материал, который использовали для производства того или иного изделия, в части *Present* (*Настоящее*) речь идет о сплавах, которые используются в современности, а в части *Future* (*Будущее*) предполагают, из чего будут изготовлены изделия.



Критерии оценивания	Дескрипторы
 Анализирует теоретический материал для синтеза новых знаний	 Знает качественный и количественный состав самолетов в прошлом и в настоящем, предполагает использование новых сплавов в будущем  Знает сферу применения сплавов для производства самолетов

Рис. 9. Задание на использование иконки изменения во времени

Обучающиеся могут самостоятельно использовать иконки при подготовке заданий. Например, для выполнения домашнего задания в виде презентации или постера.

Задание: Вам предоставляется возможность в регионе, где вы проживаете, наладить производство:

Для 1 группы: **стали и чугуна.**

Для 2 группы: **бронзы и латуни.**

Где бы вы расположили завод? Поясните свой ответ, приведите расчеты. Для выполнения задания используйте иконки.

Критерии оценивания	Дескрипторы
Сделать анализ по добыче металлов в вашей области и исследовать возможность получения сплавов	<p>Учащиеся:</p> <p>определяют расположение завода по производству стали и чугуна (бронзы и латуни) в своем регионе.</p>
	<p>поясняют выбор места производства стали и чугуна (бронзы и латуни) в своем регионе.</p>

Разные группы обучающихся сами осуществляют выбор необходимых иконок при исследовании, среди которых, например, будут следующие:



Зная используемые иконки, вы сами можете предположить, в какой ситуации своего исследования обучающиеся их применяют.

Такое небольшое количество иконок позволяет провести углубление и усложнение образовательного процесса, которое, как мы уже упоминали, позволяет не только проводить дифференциацию образовательного процесса, но и развить одаренность ваших обучающихся.

Владение технологией применения данных значков позволяет преподавателю помочь интеллектуально одаренным обучающимся

стать более успешными, поскольку способствует развитию мышления, учит предлагать и развивать разные идеи, использовать различные ресурсы, уметь ставить цели, стремиться к совершенству, принимать интеллектуальный риск.

С целью адаптации и модификации учебного плана, оценивания с учетом потребностей одаренных обучающихся, необходимо дифференцировать процесс обучения. Для этого преподаватель должен знать пять форм дифференциации – ускорение, усложнение, углубление, вызов, креативность – и уметь их использовать. Ускорение позволяет обучающимся быстрее понимать содержание; усложнение или комбинирование позволяет найти больше связей между предметами; углубление – погружение в предмет; вызов применим при выдвижении некой проблемы; креативность предполагает использование более оригинальных заданий.

1.2.2.2. Использование «колеса» Р. Пола

Еще одним средством управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся являются элементы логического обоснования модели аргументирования («колесо» Ричарда Пола) (рис. 10).

Умение использовать «Колесо» Р. Пола позволяет преподавателю научиться определять проблемы для себя и для обучающихся и, при помощи правильно подобранных вопросов, решать их.

Существует несколько способов применения модели аргументирования:

- сконцентрироваться на одном элементе, например, для выражения точки зрения;
- использовать 3–5 элементов для изучения проблемы в формате дискуссии;
- подробно описать эксперимент;
- анализировать сложный текст и т. д.



Рис. 10. «Колесо» Ричарда Пола

При работе с моделью аргументирования используются различные вопросы. Мы предлагаем некоторые из них:

– на определение *выводов*: «Какие выводы можно сделать из данной статьи?», «Какие выводы можно сделать относительно автора данной статьи?» и др.;

– на определение *понятий*: «Какие понятия отражены в данной статье?»

– на *предположения*: «Какие предположения существуют по решению данной проблемы?», «Какие предположения автора доносятся до читателя?» и др.;

– на наличие *данных*: «Какие доказательства автор приводит для раскрытия смысла статьи?», «Какие данные доказывают это?», «Цитирует ли автор источники?» и др.;

– на установление *последствий*: «Какие могут быть последствия при использовании предложенных данных?», «К каким возможным последствиям приведет использование в производстве тех или иных веществ?» и др.;

– на определение *цели*: «Какова цель данной статьи?» и др.;

– на изучение *точек зрения*: «Как данная точка зрения автора повлияла на то или иное представление?», «Чьи интересы представляет автор статьи?», «С какими точками зрения вы столкнулись в данной статье?» и др.;

– на определения *вопросов*: «Какой основной вопрос разбирается в статье?» и др.

При проблемно-ориентированном обучении используются следующие вопросы: «Что нам известно?», «Что нам необходимо узнать?», «Каким образом мы можем это выяснить?» и др. Проблема (противоречие) должна быть связана с современным миром, тогда у интеллектуально одаренных обучающихся появляется внутренняя мотивация. Преподавателю необходимо продемонстрировать, что обучающиеся являются ключевыми фигурами при решении выдвинутой проблемы.

1.2.3. Личностный компонент

Особенности интеллектуально одаренных обучающихся и специфика работы с ними предъявляют особые требования к личности педагога, что признается отечественными и зарубежными исследователями (Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, Л.М. Нарикбаева, Д. Рост, Г.Хайнц и др.). Поэтому *личностному компоненту* в готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся отводится важная роль.

Анализ научной литературы показал, что ученые продолжают составлять перечень профессионально значимых качеств, необходимых преподавателю для эффективной работы с одаренными обучающимися. Так, в 1982 году группа исследователей, под руководством А. Аддисона, предпринимала попытку составить психологический портрет учителя для одаренных школьников, который включал как профессиональные умения, так и качества личности. В ходе исследования были выявлены качества личности, отличающие учителя для одаренных: обладает высоким интеллектом, гибкий, твор-

ческий, уверенный в себе, ироничный, справедливый, аккуратно и систематически работающий, полный фантазии и новых идей, любит учиться и имеет желание продолжать обучение. Преподаватель, работающий с одаренными школьниками, должен быть хорошо образован, заинтересован в работе с этой категорией учащихся, готов кооперироваться с родителями ради общей пользы.

Российские исследователи также внесли свой вклад в разработку личностного компонента готовности учителя к работе с одаренными обучающимися. Т.Г. Мороз, определяя требования к педагогу, профессионально подготовленному к работе с одаренными учащимися, выделила следующие качества личности: видение и принятие идеи потенциальной одаренности учащегося, стремление к самореализации и самоактуализации, способность к педагогической рефлексии. Результаты исследования Н.Б. Шумаковой позволили выделить наиболее важные качества личности педагога для одаренных: гибкость мышления, стремление к философскому осмыслению мира и постоянному самосовершенствованию, склонность к сотрудничеству с детьми и творчеству, способность работать «в одиночку», невзирая на равнодушие и непонимание со стороны коллег [78, с. 41].

Таким образом, учитывая мнение исследователей (Д.Б. Богоявленская, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Т.Г. Мороз, Е.П. Торранс и др.), мы выделяем следующие профессионально важные качества личности: креативность, абнотивность, общественное лидерство, эмпатия, уверенность в себе, способность к рефлексии. Рассмотрим их более подробно.

Существуют различные точки зрения на понятие «креативность». По мнению Г. Биннинга, креативность – это способность к дающему выигрыш преобразованию, переструктурированию и приумножению имеющейся в распоряжении информации. Ф. Бугдаль под креативностью понимает процесс переплавки в мышлении элементов знаний и опыта из различных областей в новые идеи. Дж. Дреудаль это же понятие раскрывает как способность человека производить компо-

зиции, продукты и идеи, которые новы по своим существенным признакам и неизвестны заранее их производителям.

Стоит отметить, что Дж. Гилфорд, раскрывая понятие «креативность», использовал различия конвергентного и дивергентного мышления. Конвергентное «сходящееся» мышление рассматривается как выработка единственно верного решения из множества предложенных условий. Противоположным данному мышлению является дивергентное «расходящееся» мышление, которое способно привести к принятию множества оригинальных решений. Данное мышление служит основой для развития креативности. Дж. Гилфорд определил характеристики креативности следующим образом:

- оригинальность – способность рассуждать ассоциативно, давать необычные ответы;
- семантическая гибкость – способность изучать свойства объекта, предлагать использовать его в других обстоятельствах;
- образная адаптивная гибкость – способность увидеть новые признаки для дальнейшего использования;
- семантическая спонтанная гибкость – способность генерировать новые идеи в нерегламентированной ситуации.

При подготовке преподавателей следует рассмотреть понятие «педагогическая креативность». Педагогическую креативность можно рассматривать как способность педагога, позволяющую изменить ситуацию общения таким образом, что преподаватель и обучающийся достигают эффективного взаимопонимания в педагогическом процессе. Именно креативный подход позволит подготовиться и развить интеллектуальную одаренность обучающихся.

Сложно переоценить роль рефлексии в управлении развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Педагогическую рефлекссию следует рассматривать как способность преподавателя к осознанию характера своих состояний, цели, ценностей, процесса и результатов своего труда, анализу и самоанализу. Рефлексируя, преподаватель движется по этапам управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся от результата к цели, проверяя себя и

определяя, где были допущены ошибки. Итогом рефлексии преподавателя является установление причин расхождения между целью и результатом, выбор способов их устранения, осознание необходимости своего совершенствования.

Преподавателю необходимо постоянно рефлексировать, так как только в этом случае у него будет возможность сравнить оценку других людей, обучающихся, коллег, с самооценкой и понять собственную значимость.

Рефлексия собственной деятельности должна подтолкнуть преподавателя к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию в целом.

Личностный компонент реализует регулирующую функцию, которая заключается в систематическом обновлении знаний, форм, методов преподавания, развитии педагогических способностей. Развивающаяся личность преподавателя должна быть направлена на педагогическую деятельность, в том числе и на управление развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

1.3. Условия дополнительного профессионального образования для формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) является динамичной системой. Данная система позволяет сформировать профессиональную готовность специалиста, так как создаются необходимые условия для этого:

- разработаны и внедрены образовательные программы;
- существуют определенные цели, методы, формы и средства обучения;
- имеются учреждения, в которых реализуются принципы ДПО;
- подготовлены кадры для осуществления ДПО.

Дидактические возможности ДПО позволяют преподавателю сформировать определенные навыки, необходимые для работы в области образования.

У современного преподавателя существует потребность в собственном развитии, происходит постоянное изменение его отношения к обновлению знаний. Преподаватель, имея педагогический опыт, опираясь на него, ищет пути повышения своей квалификации, улучшения собственных профессиональных качеств. Осуществление данной идеи возможно в условиях ДПО, так как оно обладает большим потенциалом, гибкостью и мобильностью. Изучая потребности преподавателей, условия ДПО позволяют изменить содержание образовательного процесса.

Дополнительное профессиональное образование преподавателей необходимо рассматривать как целенаправленное непрерывное повышение профессиональных знаний преподавателей и совершенствование педагогического мастерства.

Дополнительное профессиональное образование основано на принципе «нужные знания нужным людям в нужное время». В основе данного образования выступают: «...интегративность (охват всего жизненного периода), демократизм (равный доступ к образованию), всеобщность (объединение различных образовательных стадий и структур), гибкость (использование разнообразных форм, средств и методов обучения)» [68].

Непрерывное образование содержит несколько компонентов, одним из которых является дополнительное профессиональное образование. Главная парадигма данного образования заключается в образовании на протяжении всей жизни. Основные положения данной парадигмы, заявленной в докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию на XXI век (1996 г.), подробно представлены в документах, перечисленных ниже.

- **1997 год.** Соглашение о сотрудничестве в области распространения знаний и образования взрослых (г. Москва, Россия).

- **1997 год.** Гамбургская декларация об обучении взрослых (г. Гамбург, Германия);
- **1999 год.** Кёльнская хартия «Цели и задачи обучения в течение всей жизни» (г. Кёльн, Германия).
- **2000 год.** Меморандум непрерывного образования (г. Лиссабон, Португалия).

Во всех указанных документах конца XX века говорится о необходимости обучения взрослого населения во всем мире. Образование и профессиональные навыки становятся толчком для развития экономики, удовлетворения потребности как самого человека, так и общества в целом.

В «Соглашение о сотрудничестве в области распространения знаний и образования взрослых» ранее известное выражение «Образование – на всю жизнь» изменено на «Образование – через всю жизнь».

В Кёльнской Хартии «Цели и задачи обучения в течение всей жизни» рассмотрены и утверждены основополагающие принципы обучения в течение всей жизни, ключевые этапы стратегии обучения в течение всей жизни и профессиональной подготовки. Большое внимание было уделено основополагающим элементам: преподавателям, современным и эффективным сетям информационно-коммуникационных технологий, увеличению количества и разнообразия программ преподавания, профессионального обучения, финансированию и др.

С принятием в 2000 году Лиссабонским саммитом Европейского Совета «Меморандума непрерывного образования» определены основные принципы развития непрерывного образования, которые видятся нам следующим образом:

- использование новых знаний и навыков для всеобщего развития на протяжении всей жизни;
- постоянное вложение средств в развитие человеческого потенциала;

- применение новых методик, технологий и подходов в образовании;
- усовершенствование системы оценивания при получении образования;
- осуществление постоянного консультирования, развитие наставничества;
- развитие информационных технологий для самостоятельного обучения.

Определяется огромная роль каждого человека в развитии общества за счет принятия участия в учебной деятельности непрерывного образования. Данное образование выступает главным принципом всей образовательной системы.

Непрерывное образование является не зависящим ни от времени, ни от образовательного пространства относительно способов и методов обучения. Его нельзя ограничить ресурсами. Благодаря данному образованию происходит постоянное развитие потенциала личности, преобразование образовательного процесса и общества в целом. У человека появляется возможность развиваться на протяжении всей жизни.

Непрерывное образование складывается из разных образовательных структур. Все структуры находятся во взаимосвязи друг с другом (рис. 11).

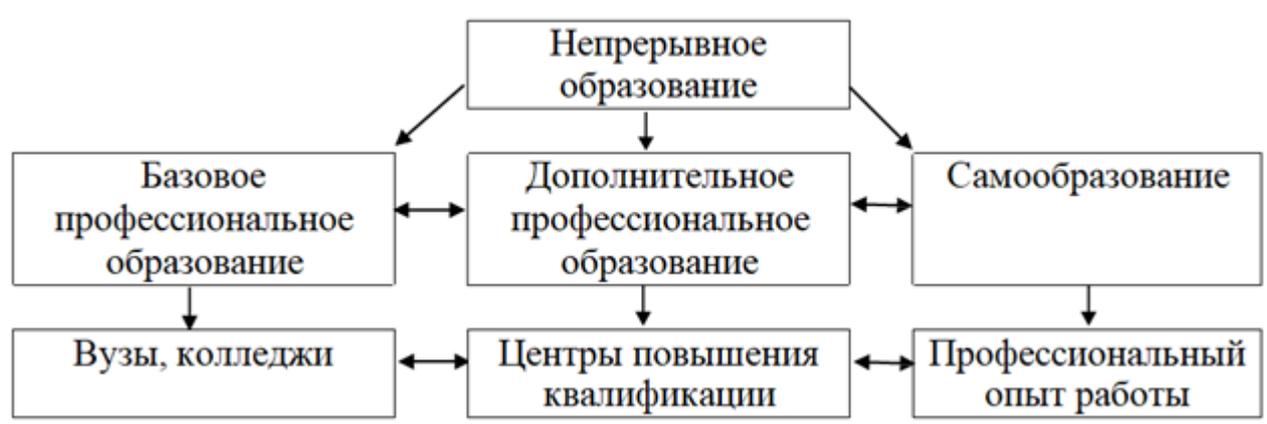


Рис. 11. Схема системы непрерывного образования

В условиях высшего образования создаются стартовые возможности для молодого специалиста, но не знания и умения на всю жизнь. В связи с этим возникает потребность в непрерывном образовании.

Известно, что знаний, полученных в системе высшего учебного заведения, хватает примерно на пять лет для предметов общественно-гуманитарного направления и на десять лет – для предметов естественно-научного направления. Современный преподаватель в связи с устареванием информации постоянно должен обновлять свои знания, развивать определенные умения, необходимые в работе с современными обучающимся. В связи с этим на лидирующие позиции в послевузовском образовании выходит дополнительное профессиональное образование.

Сегодня в век информатизации, когда все стремительно меняется, роль преподавателя, владеющего современными педагогическими технологиями, особенно важна. Совсем недавно в организациях образования можно было вести дисциплины десятилетиями, не меняя содержания, не заботясь об обновлении багажа знаний как обучающегося, так и преподавателя. Подобный подход не отвечает потребностям современной педагогики.

В современной педагогике создаются новые учебные программы, а доступ к новым образовательным ресурсам не затруднен, поскольку преподаватели и обучающиеся имеют возможность получать информацию со всего мира посредством электронных носителей. У преподавателя появляется возможность развиваться самостоятельно, возникает потребность в самообучении и непрерывном образовании. Чтобы сохранить конкурентоспособность на рынке труда, преподавателю следует постоянно совершенствовать свои знания, умения и навыки. В связи с этим возникает идея образования на протяжении всей жизни.

В организациях образования необходимо создать такую образовательную среду, при которой в первую очередь преподаватель сможет постоянно повышать профессиональные компетенции.

Изучив рынок труда, можно сказать, что в настоящее время потребность в непрерывном образовании очень большая и составляет примерно до 30 % трудоспособных граждан в год.

Непрерывное образование подразумевает развитие сети учреждений дополнительного профессионального образования, где преподаватели смогли бы повысить свой уровень мастерства за счет курсов повышения квалификации, профессиональной переподготовки.

В данный период начинается модернизация системы ДПО, в том числе для более широкого охвата преподавателей для подготовки и переподготовки специалистов.

Основные цель, задачи и виды ДПО представлены на рис. 12.

В педагогике существует большое количество аспектов, которые требуют определенного опыта работы.

По сути, аспектами можно назвать необходимые условия, методы и задачи, которые должен знать и применять в своей профессиональной деятельности любой преподаватель.

Одним из таких аспектов является организация работы по развитию одаренности обучающихся, в том числе и интеллектуальной.

В системе ДПО заложен значительный потенциал для подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Деятельность центров дополнительного профессионального образования сводится к решению различных профессиональных задач:

- повышение квалификации и переподготовка кадров;
- изучение тенденций развития в педагогике;
- определение актуальных проблем в педагогике;
- организация исследовательской деятельности;
- ознакомление с новыми методами и формами работы;
- развитие мотивации к образовательной деятельности;
- ознакомление с новыми достижениями науки и передового опыта;
- развитие самостоятельного обучения;
- оказание консультационных и информационных услуг;
- оказание методической помощи после окончания курсов;

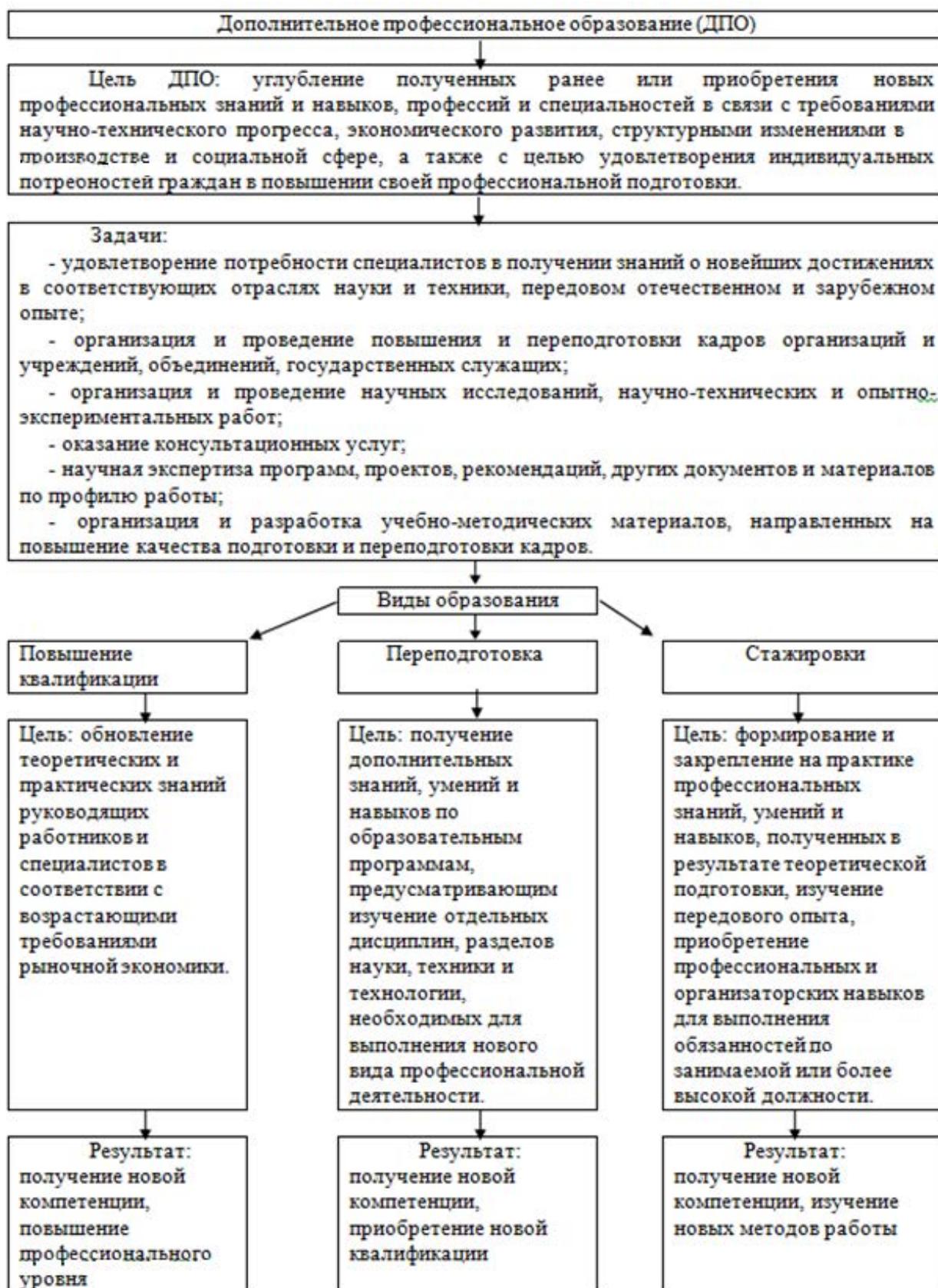


Рис. 12. Организация дополнительного профессионального образования

- развитие навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями;
- улучшение качества профессорско-преподавательского состава;
- повышение уровня подготовки преподавателей-тренеров для проведения курсов.
- организация издательской деятельности;
- совершенствование и развитие различных видов и форм образовательных услуг;
- сотрудничество с отечественными и международными партнерами;
- обеспечение учебно-материальной базой;
- формирование профессионального сообщества;
- выдача рекомендаций по дальнейшей профессиональной деятельности;
- оказание консультационно-внедренческой помощи;
- совершенствование и развитие видов и форм образовательных услуг;
- организация сотрудничества с отечественными и зарубежными партнерами в вопросах повышения квалификации и переподготовки кадров и др.

Слушатели данных курсов должны совершенствовать свои профессиональные качества, при необходимости переквалифицироваться для смены сферы собственной деятельности.

По окончании курсов каждому слушателю предоставляется возможность, посредством сетевого сообщества, онлайн-консультаций, вебинаров, семинаров, мастер-классов получать методические рекомендации.

Анализ программ курсов повышения квалификации позволяет сделать следующие выводы:

1) в организациях ДПО заложен значительный потенциал для формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, так как в образовательном процессе данных учреждений активно применяются техноло-

гии, направленные на развитие у педагогов способности к инновационной деятельности;

2) накопленный в системе ДПО опыт может послужить практической базой для создания оптимальных условий формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Структурно-функциональная модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

В словаре современных понятий и терминов «модель» означает идеальную копию реального объекта, воспроизводящую наиболее существенные черты, свойства, явления, которые являются определяющими по отношению к результату [67, с. 399–400].

Модель позволяет более наглядно представить процесс формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного профессионального образования, раскрыть его внутреннее строение, показать связи между структурными компонентами и определить функции, выполняемые каждым из них.

Готовность преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся рассматривается как интегративное личностное образование, формирование которого представляет собой сложный и многоаспектный процесс, полное изучение которого не может осуществляться с одной точки зрения. Следует использовать идею взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании педагогических явлений.

При создании вышеуказанной модели использованы системно-деятельностный, акмеологический и личностно ориентированные подходы.

Изучая возможности использования системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, В.В. Краевский, О.С. Тоистева, А.В. Хуторский, В.Д. Шадриков и др.) в исследовании проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, мы избрали данный подход в качестве общенаучного уровня. Системно-деятельностный подход обеспечивает системное видение образовательного процесса, позволяет установить уровень целостности педагогической системы, степень взаимосвязи и взаимодействия ее компонентов. Ведущими понятиями системно-деятельностного подхода являются «система» и «деятельность», а его системообразующим основанием выступает категория «субъектность». Рассмотрим данные понятия подробнее.

В педагогике под системой понимается «выделенное на основе признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление» [35, с. 16]. Опираясь на данное определение, рассмотрим сначала системные особенности процесса формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, исходя из которых в дальнейшем будет разработана модель.

Процесс относится к педагогическому, так как направлен на сознательное и прочное усвоение преподавателями знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Он может идентифицироваться и как педагогическая система, и как деятельность. Процесс формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных эле-

ментов: цель, субъекты данного процесса, его содержание, способы достижения цели, результат.

Деятельностью является специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой – целесообразное изменение и преобразование мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. В соответствии с системно-деятельностным подходом деятельность есть закономерное развитие системы, приводящее к определенному результату.

Деятельностная интерпретация процесса формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях ДПО позволяет представить его как совокупность многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов, участие в которых обеспечивает овладение соответствующими компетенциями, обретение духовно-нравственного и социального опыта, развитие индивидуальных способностей, саморегуляции, приводящее к метапознанию.

Системообразующее понятие системно-деятельностного подхода «субъектность», как характеристика личности, непосредственно выражает отношение человека к себе как к деятелю, преобразователю, творцу. В субъектности делается акцент на активно преобразующей функции личности.

Исследователями (А.Г. Асмолов, О.С. Тоистева, А.В. Хуторский и др.) выделяются следующие принципы системно-деятельностного подхода: деятельности, непрерывности, целостности, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества. Не останавливаясь на их подробной характеристике, отметим, что их соблюдение обеспечит такую организацию образовательного процесса в условиях ДПО, которая наполнит его социально, профессионально и личностно значимыми смыслами, обеспечит преподавателям, слушателям курсов повышения квалификации формирование готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, возможность самореализоваться в ней и

добиться личного успеха. Основные положения системно-деятельностного подхода следующие:

1) формирование готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся как педагогическая система носит открытый, вероятностный характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью и направлено на максимально полное раскрытие потенциала субъектов образовательного процесса;

2) эффективность процесса формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся зависит от организации системных воздействий в условиях системы ДПО, создания обогащенной образовательной среды, характерными особенностями которой являются инновационность, креативность, исследовательская активность ее субъектов;

3) в процессе формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся используются методы, способствующие саморазвитию, самоактуализации, самосовершенствованию; предлагается индивидуально или командно осуществлять эвристическую деятельность на основе жизненных ситуаций;

4) готовность к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся выступает как интегративное личностное образование, которое проявляется на субъективном уровне как сложная система, интегрирующая в себе мотивационный, когнитивно-операциональный и личностный компоненты.

Положения системно-деятельностного подхода наиболее полно раскрываются в сочетании с личностно ориентированным подходом (Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.). Его системообразующим понятием также является «субъектность», поэтому данный подход ориентирует на создание в процессе формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся педагогических условий, обеспечивающих полную реализацию

внутренних ресурсов личности на основе взаимопомощи, сотрудничества и совместного творчества.

Использование личностно ориентированного подхода рассматривается как необходимое условие для развития личности преподавателя, способной саморазвиваться, активизировать внутренние резервы, быть социально активной за счет диалогового общения.

Занятие с использованием личностно ориентированного подхода по сравнению с традиционным занятием ориентированно на саморазвитие преподавателей. При подготовке преподавателя к управленческой деятельности необходимо научить его определять проблемы, возникающие при работе с интеллектуально одаренными обучающимися, создавать ситуации успеха, заинтересовывая его, вселяя уверенность, мотивируя на дальнейшую профессиональную деятельность.

Личностно ориентированный подход подразумевает изучение индивидуальных способностей и умений преподавателей для выработки индивидуальной траектории развития, которая позволяет выбрать оптимальные и рациональные средства, методы и формы индивидуальной работы для развития необходимых качеств личности преподавателя.

Выделяются следующие принципы данного подхода: самоактуализации, индивидуальности, субъектности, выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки, вариативности.

Исходя из такого понимания роли личностно ориентированного подхода в решении проблемы готовности преподавателей, выделяется ряд положений:

1) процесс формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся носит личностно ориентированный характер, в котором участники образовательного процесса занимают активную позицию, выступая субъектами деятельности и общения;

2) процесс формирования готовности преподавателей к управлению развитием обучающихся предполагает разнообразие индиви-

дуальных образовательных траекторий развития, обеспечивающих рост творческого потенциала, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития;

3) в процессе подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся должны быть использованы личностно ориентированные технологии обучения: поисковые, эвристические, проектные, исследовательские.

Использование акмеологического подхода рассматривается как методический инструмент для достижения высокой степени профессионализма во всех сферах человеческой деятельности.

Акмеология является наукой о вершинах, о достижениях в жизнедеятельности и развитии человека. При рассмотрении акмеологии образования следует говорить о достижении высокого качества образовательных систем и развитии субъектов образовательного процесса.

Преподавателю необходимо не только стремиться развить интеллектуальную одаренность обучающихся, но и следить за собственным развитием, осуществлять саморегуляцию. Исследования в области саморегулирования отражены в работах Б.Г. Ананьева, О.С. Анисимова, А.А. Бодалева, А.А. Деркач, Г.С. Корытовой, В.И. Моросановой, А.О. Прохорова, В.В. Сохранова и др.

Обязательным инструментом акмеологического развития является рефлексия, являющаяся одним из направлений саморегуляции. Рефлексия для преподавателя, работающего с интеллектуально одаренными обучающимися, крайне важна. Ему необходимо осуществлять планирование, регулирование данной работы, оценивание ее и находить ответы на возникшие вопросы. То есть рефлексия играет познавательную, регулятивную и развивающую функции. Преподавателю необходимо в результате своей деятельности осуществлять рефлексии, так как следует понять, каким образом сделать настолько серьезный вызов обучающемуся, чтобы тот смог в полной мере проявить свои навыки и освоить новые.

Современному преподавателю необходимо выходить за пределы области знаний одного предмета, находить междисциплинарные связи, осуществлять рефлексию своей деятельности.

Основные положения акмеологического подхода для готовности преподавателя следующие:

1) с целью опережающего развития профессионализма преподавателям необходимо использовать интегрированную образовательную программу;

2) акмеологические факторы продуктивно влияют на деятельность преподавателя по развитию интеллектуальной одаренности обучающихся;

3) акмеологические основы необходимы для управленческой деятельности преподавателя;

4) инструментом реализации акмеологического развития личности является рефлексия.

На основе положений системно-деятельностного, личностно ориентированного и акмеологического подходов можно определить общие и специфические принципы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования базируется на общих принципах (научности, системности, доступности, индивидуализации, оптимальности, гибкости, управляемости, развития, связи теории с практикой, профессиональной направленности). Современные научные достижения, в отличие от устаревшей информации, влияют на готовность преподавателя работать с интеллектуально одаренными обучающимися (*принцип научности*). Готовность преподавателя формируется поэтапно, опираясь на уже имеющиеся знания, умения, опыт (*принцип системности*). Благодаря использованию *принципа связи теории с практикой* формируются практические навыки (наблюдение, опыты, эксперименты, решение проблем-

ных педагогических задач) на основе теоретических знаний. Продуктивность процесса формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся обеспечивается реализацией *принципа оптимальности*. Преподавателю в условиях дополнительного профессионального образования необходимо обеспечить самореализацию и подготовку к процессу управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся (*принцип индивидуализации и дифференциации*). Реализация *принципа профессиональной направленности* обеспечивает в условиях дополнительного профессионального образования формирование профессиональных качеств и способностей преподавателей.

Специфические принципы характеризуют требования к процессу формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования. К ним относятся: принцип самоактуализации, технологичности, субъектности, аккумуляции опыта, диалогичности, творчества и успеха, вариативности, рефлексивности.

Принцип самоактуализации раскрывает потенциал индивидуальных способностей, приводит к устремленности на развитие. Руководствуясь этим принципом, преподаватель стремится расширить и углубить знания, совершенствовать профессиональные умения в области управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Реализация *принципа субъектности* обеспечивает развитие личностных качеств преподавателя, его способностей, осознания собственного «я». На основе данного принципа происходит самоопределение и саморазвитие личности преподавателя в процессе формирования готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, поскольку преподаватель является субъектом образовательного процесса в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Принцип аккумуляции опыта служит для формирования готовности преподавателя в условиях дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, учитывая предыдущий педагогический опыт.

Принцип творчества и успеха. У преподавателя при помощи творческой деятельности происходит раскрытие индивидуальных способностей. Достижение успеха в разнообразных видах деятельности способствует формированию у него позитивной Я-концепции, стимулирует осуществление им дальнейшей работы по самосовершенствованию, повышает его самостоятельность и творческую активность.

Принцип технологичности предполагает современную подачу материала, с использованием новых технологий, высокую степень самостоятельности интеллектуально одаренных обучающихся, постоянную обратную связь, обдуманность и проработанность определенных педагогических действий.

Принцип вариативности обеспечивает возможность выбора преподавателем траектории обучения. Необходимо обратить внимание на то, как он продвигается в ходе подготовки, учитывая его личностные качества, способности и возможности.

Принцип возврата и дискретности при формировании готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся предполагает необходимость корректировки обнаруженных недостатков, поэтому возможно возвращение к любому этапу данного процесса.

Разработанная модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (рис. 13) является структурно-функциональной, поскольку имеет определенную структуру, характеризующуюся наличием трех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевого, содержательно-технологического и оценочно-результативного, каждый из которых выполняет свои функции.

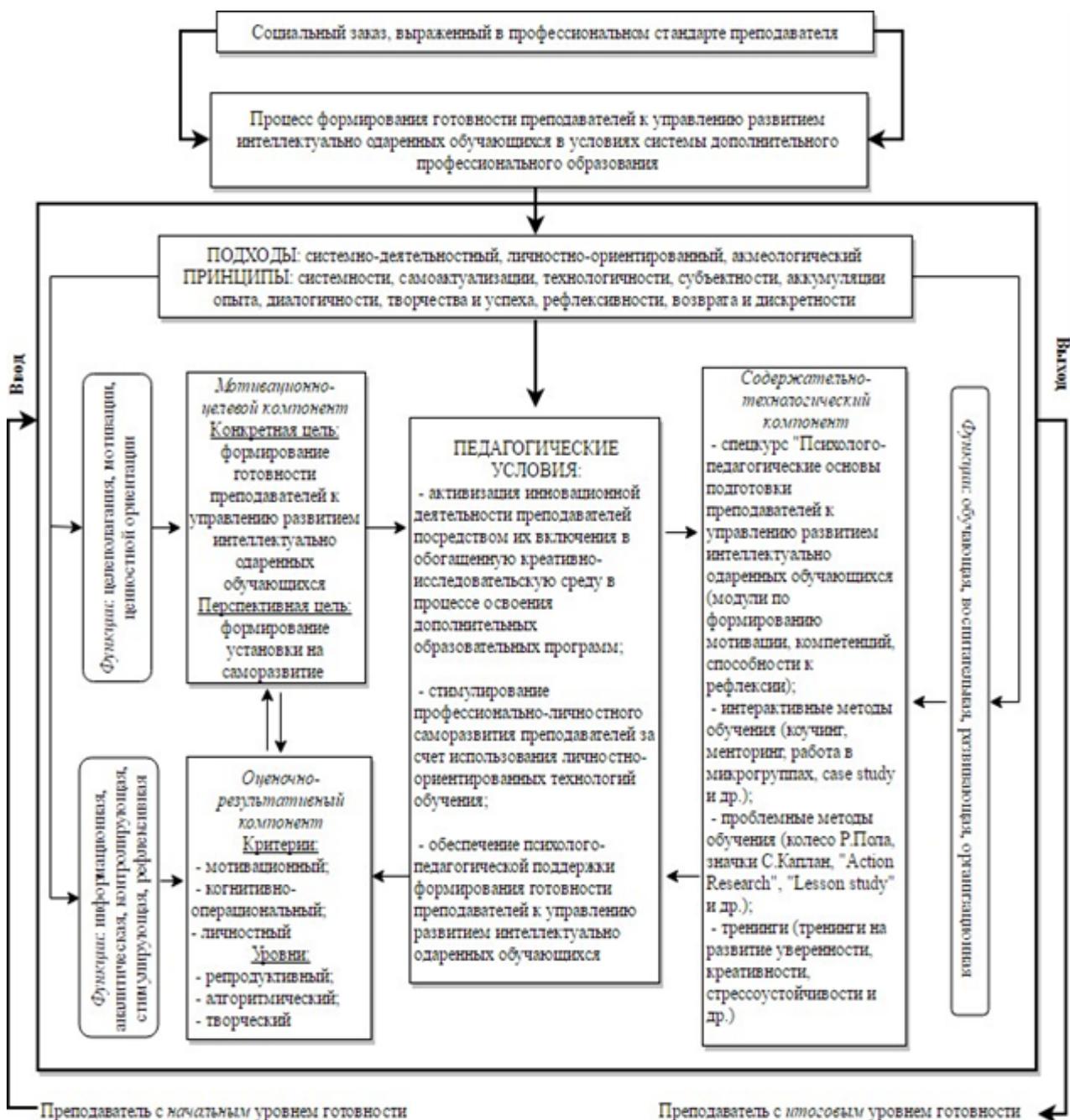


Рис. 13. Структурно-функциональная модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает формирование готовности преподавателя в условиях дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, установки на данную деятельность. Этот компонент выполняет функции целеполагания (декомпозиция

и оптимальный выбор целей в соответствии с этапами формирования готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, создание у преподавателей целевых установок на ее формирование), мотивации (формирование адекватной мотивации, раскрытие в соответствии с потребностно-мотивационной сферой творческого потенциала), ценностной ориентации (формирование у преподавателей ценностного отношения к работе с интеллектуально одаренными обучающимися, активной позиции в управлении их развитием).

Мотивационная составляющая данного компонента направлена на формирование личностно значимых мотивов преподавателей, за счет организованного стимулирующего воздействия. Преподаватель должен стремиться к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Он уже имеет всесторонний опыт работы с обучающимися, но для процесса управления развитием интеллектуальной одаренности ему необходимо самому развиваться, чтобы использовать новые знания и умения при обучении. Поэтому преподавателям необходимо при подготовке к данному виду деятельности актуализировать новые для них методы, приемы и средства, направленные на образовательную деятельность.

Развитие мотивационной составляющей реализуется в условиях субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающегося. Для развития интеллектуальной одаренности обучающихся от преподавателя требуется высокое мастерство в создании ситуаций дискуссий и дебатов, занимательность изложения учебного материала, создание эмоциональной благоприятной атмосферы. Занятия необходимо строить в диалогово-поисковом режиме. Таким образом, система потребностей, мотивов, ценностных ориентаций определяет деятельность субъектов в процессе формирования готовности преподавателя к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Данная деятельность направлена на достижение результативности и на удовлетворенность самим процессом. Это обуславливает мотивационно-ценностное отношение к работе с интел-

лектуально одаренными обучающимися и тем самым обеспечивает успешное формирование готовности к управлению их развитием.

Целевая составляющая данного компонента включает в себя цели процесса формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. В результате декомпозиции цели определены подцели, которые разбиты на три группы (табл. 3).

Таблица 3

Декомпозиция общей цели процесса подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Подготовка преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного профессионального образования		
↓	↓	↓
Формирование мотивационно-ценностного отношения к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	Формирование теоретической готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся	Формирование практической готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся
↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> – формирование положительного отношения к работе по управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся и ценностных ориентаций; – установка на развитие; – формирование профессиональных значимых личностных качеств 	<ul style="list-style-type: none"> – овладение знаниями о системе работы с интеллектуально одаренными обучающимися; – овладение знаниями по управленческой деятельности; – овладение знаниями в условиях дополнительного профессионального образования 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование готовности управлять процессом развития интеллектуально одаренных обучающихся; – развитие навыков работы с данной категорией обучающихся; – формирование готовности к управлению данным процессом в условиях дополнительного профессионального образования

Эти цели определяют содержательную и деятельностную сторону процесса подготовки преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, которые требуют целенаправленной работы по формированию у преподавателей знаний, умений, навыков к данному виду деятельности. Поэтому следующим компонентом в модели является содержательно-технологический компонент, который предназначен для усвоения знаний и умений при подготовке преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Содержательно-технологический компонент включает в себя набор образовательных ресурсов, используемых для формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, условия отбора их содержания и применяемые формы, методы, приемы и средства организации занятий.

Этот компонент выполняет следующие функции: обучающую (приобретение преподавателями необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся знаний и умений); воспитательную (формирование соответствующих качеств личности, установок, ценных ориентаций); развивающую (создание необходимых условий для развития творческого мышления, исследовательской культуры); организационную (реализация и координация программ и технологий, направленных на формирование готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся).

В рамках содержательно-технологического компонента осуществляются два взаимосвязанных вида подготовки: теоретическая и практическая.

Теоретическая подготовка направлена на овладение философско-мировоззренческими знаниями, ознакомление с тенденциями развития науки, усвоение общенаучных методологических подходов, логико-методологических концепций, общенаучных принципов и научных концепций. Данный вид подготовки реализуется через анализ психолого-педагогической и специальной литературы. Дан-

ная информация обеспечивает максимальную, фундаментальную и прикладную подготовку преподавателя на высоком методологическом уровне. Так как методологическое знание состоит из нескольких структурных уровней, в нашем исследовании использованы три уровня: уровень общенаучной методологии; уровень конкретно-научной методологии; уровень процедуры формирования готовности преподавателей к работе с интеллектуально одаренными обучающимися.

Уровень общенаучной методологии включает в себя изучение общенаучных принципов, научные концепции, общенаучные методологические подходы, философско-мировоззренческие знания.

Уровень конкретно-научной методологии включает в себя изучение конкретно-научных принципов, концепций и теорий, конкретные методологические подходы, категории и понятия.

Уровень процедуры формирования готовности преподавателей к работе с интеллектуально одаренными обучающимися включает в себя освоение методологических норм работы с интеллектуально одаренными обучающимися, требований к приемам работы с данной категорией обучающихся, методик и инструментария.

Важной частью теоретической подготовки преподавателей при формировании готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся являются курсы, позволяющие реализовать индивидуальную траекторию обучения и способствующие более полной сформированности определенных компонентов вышеназванной готовности. Одним из таких курсов в условиях дополнительного профессионального образования является разработанный нами курс «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся» (приложение Г). Содержание курса направлено на приобретение знаний, необходимых для готовности преподавателя управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Практическая подготовка в рамках содержательно-технологического компонента модели заключается в овладении знаниями и умениями для развития интеллектуально одаренных обуча-

ющихся. Умение управлять данной категорией обучающихся, должно сформироваться на основе знаний. Это умение предполагает хорошую ориентацию в новых условиях с опорой на педагогический опыт, включает в себя творческое и креативное начало. Особенностью практической подготовки является всестороннее использование различных видов технологий.

Технологическая составляющая предусматривает использование оптимальных форм, методов и средств для подготовки преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования. К преподавателям предъявляются не только профессиональные требования, но и общекультурные, социальные, креативные. От них требуется использование современных организационных форм обучения на основе применения инновационных технологий, эффективность которых показана в исследованиях Н.С. Алгожаевой, Н.А. Моревой, С.А. Мухиной, А.К. Мынбаевой, Т.С. Паниной и др.

Для того чтобы преподаватель стал готовым управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся, ему необходимо в условиях дополнительного профессионального образования научиться использовать различные формы учебных занятий. На занятиях следует использовать слайд-лекции, проблемные лекции, практические занятия с использованием исследовательских заданий, семинары-дискуссии. Преподаватель во внеучебной деятельности должен привлекать обучающихся к участию в научно-практических конференциях, конкурсах и олимпиадах. Совокупность организационных форм учебной и внеучебной деятельности создает благоприятные условия для систематического ее использования.

В организации работы по управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся преподавателю необходимо использовать взаимодействие активных, проблемных и исследовательских методов обучения. К таким методам относятся метод логического мышления, исследовательский метод, метод схематизации и систематизации материала, проблемно-мотивационные ситуации, совместная работа в группах. Каждый из этих методов стимулирует са-

мостоятельность и креативность, получение положительных эмоций при выполнении поставленных задач.

Под средствами готовности преподавателей к управленческой деятельности понимаются орудия деятельности преподавателей, которые представляют собой материальные и идеальные объекты, вовлеченные в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности.

Применяемые средства делятся на три группы:

1) информационные: информационные ресурсы глобальных и социальных сетей, компьютерные справочные системы и энциклопедии, специальная литература, библиотеки и т. д.;

2) методические: программа развития одаренности обучающихся, учебные и методические пособия;

3) обучающие: спецкурс «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуальной одаренности обучающихся», коучинг, менторинг, кейс-стади, тренинги и т. д.

Оценочно-результативный компонент модели обеспечивает установление обратной связи в процессе изучения спецкурса «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся», своевременное получение информации о затруднениях и достижениях. Канал обратной связи важен, поскольку позволяет преподавателю диагностировать данный процесс, оценивать его результаты, корректировать свои действия, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития.

Оценочно-результативный компонент в структуре модели выполняет ряд функций: информационную (предоставление данных об уровне сформированности готовности); аналитическую (выявление затруднений, определение способов совершенствования); контролирующую (сопоставление состояния подготовленности к работе с интеллектуально одаренными обучающимися с эталонными требова-

ниями, заложенными в цели); стимулирующую (формирование уверенности преподавателя в собственных силах, побуждение активности и самостоятельности, интереса к работе с интеллектуально одаренными обучающимися); рефлексивную (стремление к переосмыслению собственного опыта, обеспечению исследовательской позиции в образовательном процессе). Для реализации оценочно-результативного компонента используются следующие методы: самооценка, тестирование, анкетирование.

Модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся включает в себя свойства традиционных педагогических моделей (открытость, гибкость, динамичность, управляемость, вариативность), характеризуется направленностью на субъектный опыт преподавателя и активным стимулированием его к готовности управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Для созданной структурно-функциональной модели формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного профессионального образования характерны:

– *адаптивность*: модель приспособлена к процессам подготовки преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования;

– *результативность*: возможность планирования результата на каждом направлении при подготовке к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся;

– *воспроизводимость*: возможность воспроизведения модели в образовательном процессе.

Таким образом, на основе системно-деятельностного, личностно ориентированного и акмеологического подходов нами разработана модель формирования готовности преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Для того чтобы сделать процесс формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся более комфортным и продуктивным, созданная модель содержит педагогические условия.

2.2. Педагогические условия формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Для подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного образования следует использовать педагогические условия. Иногда понятие «условие» подменяют понятием «фактор». Изучая обстоятельства, влияющие на профессиональную деятельность, ряд исследователей по-разному трактуют понятия «условие» и «фактор» (табл. 4).

Изучив данную таблицу, мы отметили, что факторами можно назвать нечто объективное, не зависящее от нас. Условия, напротив, характеризуются субъективной направленностью и оказывают эффективное действие.

Благодаря педагогическим условиям субъективность рассматривается с позиции методологических подходов, изменения концепций образования и исследовательских навыков. То есть, учитывая объективные обстоятельства, условия должны нести элемент новизны.

Под педагогическими условиями понимается комплекс мер, создаваемых в учебном процессе дополнительного профессионального образования, которые должны обеспечить преподавателям достижение необходимого уровня готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Сравнительный анализ понятий «условия» и «факторы»

Условие	Фактор
<p>Необходимое обстоятельство или недостаточная причина; то, без чего явление не может произойти, но чего недостаточно, чтобы объяснить, почему оно все же произошло.</p> <p>(А. Конт-Спонвиль)</p>	<p>Движущая сила, причина какого-либо процесса или явления, определяющая его характер.</p> <p>(Ю.Д. Апресян)</p>
<p>Обстоятельство, от которого что-нибудь зависит.</p> <p>(С.И. Ожегов)</p>	<p>Момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении.</p> <p>(С.И. Ожегов)</p>
<p>Обязательные обстоятельства, предпосылки, определяющие, обуславливающие существование, осуществление чего-либо.</p> <p>(Т.Ф. Ефремова)</p>	<p>Движущая сила, причина какого-либо процесса, явления, определяющая его характер.</p> <p>(Т.Ф. Ефремова)</p>
<p>Совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности.</p> <p>(В.М. Полонский)</p>	<p>Существенное обстоятельство, способствующее какому-либо процессу, явлению.</p> <p>(С.А. Кузнецов)</p>
<p>Совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты.</p> <p>(Р.С. Немов)</p>	<p>Существенное обстоятельство, причина какого-либо процесса, явления.</p> <p>(Н.Г. Комлев)</p>
<p>Обстоятельство, специально создаваемое исследователем, при котором возможно то или иное его эффективное действие.</p> <p>(Е.В. Бережнова)</p>	<p>Обстоятельство, существующее объективно и влияющее на выбор исследователем того или иного способа действия.</p> <p>(Е.В. Бережнова)</p>

В педагогике существуют различные педагогические условия: организационно-педагогические, дидактические, психолого-педагогические и др.

Организационно-педагогические условия являются:

– совокупностью объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач;

– совокупностью возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности;

– принципиальными основаниями для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессионально-педагогической культуры личности.

Под *дидактическими условиями* понимается целенаправленный отбор, конструирование и применения элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Для эффективного решения образовательных задач преподавателю необходимо умение выбора и реализации возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения.

Психолого-педагогические условия используют для решения задач целостного педагогического процесса. Они направлены на развитие личности субъектов педагогической системы (в частности, преподавателей, работающих с интеллектуально одаренными обучающимися). Данные условия направлены на преобразование характеристик развития, воспитания и обучения личности.

При выборе и обосновании педагогических условий, эффективного функционирования модели формирования готовности преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся использованы нормативные документы, регулирующие деятельность системы дополнительного профессионального образования, содержание и структуру формируемой готовности, основные

положения системно-деятельностного, личностно ориентированного и акмеологического подходов.

Для эффективного функционирования модели формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся выделены следующие **педагогические условия**:

1) активизация инновационной деятельности преподавателей посредством их включения в обогащенную креативно-исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ;

2) стимулирование профессионально-личностного саморазвития преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования за счет использования личностно ориентированных технологий обучения;

3) обеспечение психолого-педагогической поддержки преподавателей в процессе формирования их готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Каждое из предложенных педагогических условий служит для развития формирования готовности управлять процессом развития интеллектуально одаренных обучающихся.

Остановимся более подробно на содержании и способах реализации каждого из перечисленных условий.

Первое педагогическое условие – активизация инновационной деятельности преподавателей посредством их включения в обогащенную креативно-исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ.

Задачей преподавателей является осуществление креативной деятельности, самостоятельное нахождение путей решения возникающих проблем. В процессе подготовки преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования необходимо организовать такой вид деятельности, при котором у преподавателя смогла бы проявиться и развиваться креативность.

Преподавателям необходимо самим уметь выполнять и предлагать обучающимся противоречивые задания. Преподаватель должен находить парадоксы, видеть аналогии, определять главные концепты, развивать потребности к саморазвитию. Для развития креативного начала преподавателей стоит научить составлять задания для формативного оценивания труда обучающихся. Преподавателям необходимо построить свою деятельность таким образом, чтобы суметь развить талант обучающегося, его одаренность. С этой целью необходимо проводить интегрированные занятия, на которых преподаватель предлагает задания с «общими точками» разных наук; организовать самостоятельную работу по профессиональной исследовательской деятельности; использовать активные формы деятельности (проблемные ситуации, проблемные лекции, дискуссии, анализ парадоксальных и конфликтных ситуаций, диалоги и др.). Так как традиционные занятия не смогут раскрыть в полной мере интеллектуальную одаренность обучающихся, преподавателю следует свою деятельность сделать инновационной. Понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Креативная деятельность преподавателя должна включать нечто новое и адекватное по отношению к поставленной задаче.

Способом активизации инновационной деятельности преподавателей, работающих с интеллектуально одаренными обучающимися, является определенная образовательная среда.

Образовательная среда может обладать различными характеристиками:

- исключительной пластичностью (по Л.С. Выготскому);
- общностью (по В.В. Рубцову);
- системно-ожидающим характером (по В.И. Слободчикову);
- взаимодействием различных субъектов, компонентов образовательного процесса (по В.И. Слободчикову);
- действиями и средствами воспитания (по Ю.С. Мануйлову);

- системностью (по В.А. Ясвину);
- специально организованными психолого-педагогическими условиями для развития личности (по Т.А. Осиповой, В.И. Панову, С.В. Тарасову, В.А. Ясвину и др).

Образовательная среда, в которой преподаватель сможет подготовиться к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, должна способствовать обеспечению комфортности данного вида деятельности, обеспечить личностный и профессиональный рост преподавателя. Подготовленный преподаватель способен управлять образовательным процессом, выполнять определенные действия по изменению среды, диагностировать, проектировать и продуцировать образовательный результат.

В настоящее время существуют различные образовательные среды, такие как: программно-телекоммуникационная, информационно-образовательная, виртуальная, учебно-информационная и др.

Многие среды подразумевают участие в исследовательской деятельности как преподавателя, так и обучающихся. Однако этого недостаточно для формирования высокого уровня готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, который определяется нами как творческий.

Поэтому исследовательский аспект образовательной среды следует дополнить креативной составляющей. Креативная среда способствует творческому развитию личности обучающихся, их самореализации и личностному росту.

В процессе формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся следует использовать креативно-исследовательскую образовательную среду.

Под креативно-исследовательской образовательной средой понимается взаимосвязь условий, под влиянием которых обучающийся на каждом образовательном уровне имеет возможность не только развить исходный творческий потенциал, но и в процессе успешной организации исследовательской деятельности пробудить в себе потребность в дальнейшей творческой деятельности, твор-

ческом саморазвитии, сформировать активную исследовательскую позицию.

Причем исследовательская деятельность выступает здесь как фактор, интегрирующий творчество и инновации в единую систему, в результате которого происходит развитие личности всех участников образовательного процесса. Соответственно креативно-исследовательская среда должна обеспечить единое пространство эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

На технологическом уровне создание креативно-исследовательской среды обеспечивается с помощью:

- заданий спецкурса «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся», которые обладали бы креативной ценностью;
- субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания;
- использование проблемно-исследовательского метода в обучении;
- вовлечения преподавателей в поисково-исследовательскую деятельность по разработке программ развития одаренных обучающихся.

Так как мы предлагаем преподавателям включаться в обогащенную креативно-исследовательскую среду, то им необходимо знать проблематику исследуемого вопроса, уметь апробировать теоретические положения, развивать творчество и исследовательские умения. Предложенный нами спецкурс и тренинги обогащают содержательную составляющую креативно-исследовательской среды, а проблемные и интерактивные методы позволяют обогатить технологическую составляющую данной среды (рис. 14).

Данная среда является динамичной. То есть преподавателю при использовании проблемного обучения интеллектуально одаренных обучающихся необходимо самому развить некоторые умения: научиться определять проблему; делать анализ всех вариантов ре-

шения данной проблемы; оценивать эффективность каждого варианта; предлагать пути решения.



Рис. 14. Включение преподавателя в обогащенную креативно-исследовательскую среду

Обогащение креативно-исследовательской среды позволит развить как исследовательские умения, так и умение креативно мыслить. Для обогащения креативно-исследовательской среды мы предлагаем преподавателям использовать значки (иконки С. Каплан) на углубление и усложнение, «колесо» Р. Пола и др.

С целью развития и совершенствования знаний в области преподавательской практики предлагается использовать подход «Lesson study» («Исследование урока»). Данный подход является исследованием занятия. Он помогает преподавателям подготовиться к работе с интеллектуально одаренными обучающимися: разрабатывать занятия, внедрять новые цели, решать проблемы при работе с группой

обучающихся, повышать уровень мастерства преподавания. Lesson study существует для изучения основной единицы обучения – учебного занятия. На практике преподаватель делает выводы о том, что на учебном занятии выполняется без проблем, и видит, что «не работает». После обнаружения плюсов и минусов своего занятия преподаватели делятся своим опытом с коллегами. Данное исследование проводится через:

- совместную работу коллег;
- коллективное планирование;
- совместное решение имеющихся проблем;
- совместное исследование;
- совместные мероприятия по профессиональному развитию.

Лучше всего провести один или два экспериментальных занятия исследования и ознакомиться с их отличительными основными компонентами. Исследование учебного занятия проходят несколько этапов:

- определение исследуемой проблемы;
- изучение материала по исследуемой проблеме;
- совместное планирование учебного занятия;
- совместные наблюдения.

С целью улучшения собственной педагогической деятельности, использования разнообразных методик обучения, выстраивания индивидуальной траектории обучения интеллектуально одаренных обучающихся, понимания критериев оценивания, прогнозирования результатов и самооценивания следует использовать подход «Action Research» («Исследование в действии»). Данный подход помогает развить конструктивные мыслительные навыки, с помощью которых можно самостоятельно скорректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности или, наоборот, проверить их правильность и конкретизировать план своих действий. Используя «Action Research», преподаватель сможет определить возникающие затруднения или проблемы в профессиональной деятельности и найти пути решения их. Благодаря «Action Research»

преподаватели могут сами предлагать условия, при которых они будут успешно обучаться и передавать свой опыт другим преподавателям. «Action Research» является практико-ориентированным подходом, который способен развить профессиональную уверенность преподавателя в роли исследователя. Преподаватель исследует конкретные ситуации и может представить для анализа ситуативные примеры – case study.

Исследование в действии возможно провести по следующему плану:

- определение затруднения или проблемы в педагогической практике;
- определение цели по улучшению качества педагогической практики;
- выполнение мероприятий по изменению педагогической ситуации;
- наблюдение за эффектом выполненного действия;
- рефлексирование выполненных действий;
- завершение исследования, либо начало нового цикла исследования.

Именно данный подход позволяет преподавателю развить мыслительные навыки, скорректировать устоявшиеся психолого-педагогические аспекты педагогической деятельности, разработать определенный план действий по развитию интеллектуально одаренных обучающихся.

Использование данных подходов в обогащенной креативно-исследовательской среде позволит преподавателю рефлексивно мыслить в исследовательской педагогической деятельности. Благодаря рефлексии преподаватель анализирует и переосмысливает свою профессиональную деятельность.

Для того чтобы развить исследовательскую деятельность у преподавателя, необходимо создать определенные условия. Этими условиями могут выступать условия дополнительного профессионального образования. Преподавателя необходимо обучить прово-

дить исследования и на их основании делать определенные выводы по организации или корректировке своей деятельности. Он должен быть вовлечен на курсах в ситуативную деятельность.

Второе педагогическое условие – стимулирование профессионально-личностного саморазвития преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования за счет использования личностно ориентированных технологий обучения. Это условие необходимо, так как работа преподавателей с интеллектуально одаренными обучающимися требует постоянного профессионального роста. Преподавателю следует развивать свои профессиональные способности, постоянно самоопределяться, строить собственные стратегии профессионального роста.

Саморазвитие – это процесс, который направлен на достижение поставленных целей и улучшение имеющегося потенциала личности (рис. 15).

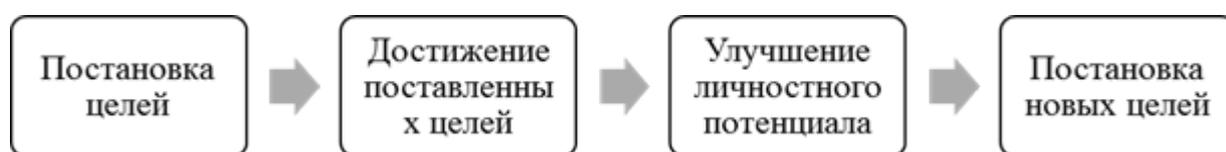


Рис. 15. Процесс саморазвития

Уже на этапе студенчества будущий специалист должен осознать необходимость саморазвития. Это отражено в работах И.В. Балымовой, А.Р. Гайфутдиновой, Е.Ю. Гирфановой, П.Н. Осипова и др. Авторы рассматривают вопрос о саморазвитии обучающихся за счет приобретения студентами исследовательских навыков.

Стимулирование исследовательской деятельности студентов для развития исследовательских навыков является необходимым, так как она важна в дальнейшей профессиональной деятельности и поможет личностному росту будущего преподавателя.

Преподавателю, стремящемуся быть готовым к управлению развитием интеллектуально одаренными обучающимися, следует по-

стоянно развиваться, самореализовываться, используя собственные личностные способности. У преподавателя, при прохождении подготовки в условиях дополнительного профессионального образования, должна возникнуть внутренняя мотивация. Используя предложенные способы и методы работы, преподаватель сможет продвигаться вперед к способности управлять процессом развития интеллектуально одаренных обучающихся.

Преподавателю, работающему с интеллектуально одаренными обучающимися, необходимо развиваться, использовать личностно ориентированные технологии обучения через использование разноуровневого, дифференцированного, индивидуального, субъектно-личностного подходов. Данные подходы необходимы при подготовке преподавателя к работе с интеллектуально одаренными обучающимися. Так, используя разноуровневый подход, преподавателям на курсах следует предлагать задания с различным уровнем сложности. Дифференцированный подход подразумевает объединение преподавателей в группы для той или иной работы. В то же время, при работе в данной группе применяется индивидуальный подход, использование которого позволит учитывать индивидуальные особенности каждого преподавателя. В связи с тем, что каждый преподаватель имеет ряд личностных особенностей, при их подготовке к работе с интеллектуально одаренными обучающимися следует использовать личностно ориентированный подход.

Для преподавателей, работающих с интеллектуально одаренными обучающимися, личностно ориентированный подход – это:

- организованное обучение, при котором происходит личностное развитие;
- создание условий для развития деятельности;
- подготовка самобытного преподавателя за счет субъективности процесса учения;
- организация условий обучения за счет изменения образовательного процесса;

- обучение, при котором средство определяет направление и границы используемого материала в профессиональной деятельности;
- обучение, позволяющее в профессиональной деятельности решать задачи процесса обучения.

Подготовка преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся требует больших эмоциональных и интеллектуальных затрат, психического напряжения, поэтому они нуждаются в психологической поддержке. В связи с этим используется **третье педагогическое условие – обеспечение психолого-педагогической поддержки преподавателей в условиях системы дополнительного профессионального образования в процессе формирования их готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.**

Психолого-педагогическая поддержка осуществляется для укрепления самооценки преподавателя, личностного саморазвития. Она помогает подготовиться к работе с интеллектуально одаренными обучающимися, избежать ошибок в профессиональной деятельности или исправить их, поддержать при неудачах. Психологическая поддержка может выражаться в обеспечении психологического здоровья (И.А. Баева, Л.М. Митина, О.В. Хухлаева, Т.В. Черникова и др.); изучении проблемной ситуации (А.С. Кривцова, С.В. Кривцова и др.); развитии личности (Л.И. Божович, А.В. Быков, И.В. Дубровина, А.Г. Маслоу и др.); межличностных отношениях (И.В. Вачков, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.Б. Котова, В.Н. Куницына, С.В.Талайко и др.).

Интенсивность подготовки приводит к росту психологического напряжения. Некоторые преподаватели подвержены стрессу и фрустрации (негативное психическое состояние). Поэтому следует оказывать психологическую поддержку преподавателям как на курсах, проводимых в условиях дополнительного профессионального образования, так и в образовательных учреждениях. В связи с этим в учебном учреждении должна быть налажена работа психологической службы, способной психологически поддержать преподавателя в сложной для него ситуации.

Особая роль в психологической поддержке отводится тренингам. Некоторые авторы (И.А. Агеева, И.А. Баева, Н.Р. Битянова, И.В. Вачков, С.В. Духновский, Т.В. Зайцева, А.И. Макшанов, А.С. Прутченков и др.) в своих работах раскрывают необходимость их использования и приводят примеры подобных психологических тренингов. Педагогические тренинги необходимы для развития творческого потенциала, развития инициативы, настроя на саморазвитие, на готовность работать с определенной категорией обучающихся. Тренинги имеют прикладную направленность и используются для определенных целей:

- получение знаний;
- использование имеющихся знаний;
- совершенствование определенных навыков и т. д.

Тренинги включают в себя различные методы: деловые игры, ролевые игры, дискуссии, «мозговые атаки», case study, фасилитация и т. д.

Участие в психологических тренингах преподавателя, готовящегося работать или уже работающего с интеллектуально одаренными обучающимися, позволит оптимизировать коммуникативные способности, ориентироваться в возникающих педагогических ситуациях, стимулировать открытость и способность принятия другой точки зрения, повысить самооценку и активность.

После прохождения тренингов необходимо обеспечить применение полученных знаний, умений и навыков в своей педагогической деятельности за счет посещения семинаров, мастер-классов, коучингов, участия в менторинге, и т. д.

Не каждый преподаватель, готовый к педагогической деятельности, может быть готовым к управлению развитием интеллектуальной одаренности обучающихся. Он должен пройти личностную и профессиональную адаптацию к этому процессу. Именно в условиях дополнительного профессионального образования этот процесс возможно сделать доступным и менее затратным во времени. Решить

проблему адаптации помогает организация проведения коучинга и менторинга.

Данные процессы позволяют:

- расширить диапазон знаний и навыков работы с одаренными обучающимися;
- оказать содействие в непрерывном профессиональном развитии преподавателей;
- внедрить эффективные подходы и методы для работы по развитию интеллектуальной одаренности обучающихся;
- развить профессиональную компетентность;
- совершенствовать педагогическую практику;
- управлять процессом развития интеллектуальной одаренности обучающихся.

Процессом менторинга руководит ментор. Существует несколько определений понятия «ментор»: гид или консультант, который благодаря своему опыту и знаниям способствует развитию своего подопечного (Б. Шмидт); человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией (Г. Льюис). Сам процесс менторинга направлен на оказание помощи молодым педагогам в период их профессиональной адаптации и овладения мастерством при помощи более подготовленного преподавателя.

Менторинг стоит проводить по следующему плану:

- выбор подопечного (менти);
- с целью определения проблемы профессиональной деятельности проведение профессиональной беседы наставника (ментора) и менти;
- посещение ментором занятий менти;
- профессиональная беседа с менти с предоставлением видео фрагментов занятия;
- посещение занятий ментора;
- совместная разработка занятия менти;

- наблюдение ментора за занятием менти;
- рефлексивный отчет менти по проведенному занятию;
- анализ ментора по проведенному занятию менти;
- самостоятельная разработка плана занятия менти;
- профессиональная беседа ментора и менти по итогам подготовки к занятию и проведенного занятия.

Коучинг направлен на передачу конкретных практических навыков в конкретной области преподавания и обучения. Значение коучинга раскрывается как мотивация и тренировка личности для приобретения новых качеств (Дж. Уитмор); раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности (У.Т. Голви).

2.3. Реализация педагогических условий и структурно-функциональной модели для формирования готовности преподавателей

Проведенная нами экспериментальная работа обеспечила достижение следующих целей: 1) проверить действенность разработанной нами модели формирования готовности преподавателей в условиях системы дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся; 2) подтвердить достаточность выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования и развития.

Для проведения эксперимента нами был выбран план с входной и заключительной диагностикой, промежуточными срезами, с использованием контрольной и нескольких экспериментальных групп, так как данный план обладает достаточным уровнем валидности и позволяет отследить динамику изменений по оцениваемым параметрам. Эксперимент проводился в условиях дополнительного профессионального образования.

Констатирующий этап позволил определить уровень сформированности готовности преподавателей к управлению развитием

интеллектуально одаренных обучающихся. При проведении эксперимента мы учли важную роль констатирующего этапа, так как достоверность полученных в эксперименте результатов в значительной степени зависит от исходных данных. В эксперименте на констатирующем этапе приняли участие 312 преподавателей образовательных учреждений города Костанай и Костанайской области.

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на решение следующих задач: 1) составление плана проведения эксперимента и разработка основных процедур его реализации; 2) определение репрезентативной выборки участников эксперимента и экспертной группы; 3) разработка критериев, показателей и уровней сформированности исследуемой готовности; 4) подбор методов диагностики, позволяющих объективно оценить ее уровень;

С целью определения степени осведомленности преподавателей о сущности управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся мы провели анкетирование среди педагогов, участников серии семинаров, посвященных психолого-педагогическим основам подготовки педагогов к руководству научно-исследовательскими проектами учащихся школ и студентов. Анкета состояла из вопросов открытого типа, что позволяло респондентам в полной мере выразить свою точку зрения на изучаемую проблему, и не содержала подсказок со стороны исследователей. Всего анкетированием было охвачено 312 человек: из них 157 учителей общеобразовательных школ, 103 преподавателя колледжей и 52 преподавателя из высших учебных заведений.

На вопрос «Как бы Вы раскрыли понятие «одаренность»?» только 25 % респондентов дали определение понятия «одаренность». Остальные опрошиваемые указали отдельные признаки интеллектуально одаренных обучающихся: 30,4 % респондентов отметили особые способности в определенной области знаний; 25 % – способность нестандартно мыслить, решать поставленные проблемы, неординарно выполнять задания; 8,4 % – отклонение от нормы

в положительную сторону; 5,8 % – быстро схватывать новый материал; 5,4 % – высокий потенциал.

На вопрос «Как бы Вы раскрыли понятие «готовность преподавателя работать с интеллектуально одаренными обучающимися?» участники семинара дали следующие ответы: 34,2 % – преподаватель должен быть креативным, творческой личностью; 12,5 % – компетентный, высокий профессионал; 9,3 % – готовый к нестандартному мышлению учащихся; 9,3 % – владеющий учебным материалом; 9,3 % – умело направляющий деятельность обучающихся в учебное и внеучебное время; 6,4 % – готовый к множеству вопросов от обучающихся; 6,4 % – владеющий методами работы с одаренными школьниками; 6,4 % – заинтересованный, постоянно развивающийся; 3,1 % – целеустремленный, имеющий готовый материал (методическую базу), желание работать с данной категорией обучающихся; 3,1 % – рефлексирующий, способный к изменениям, знающий психологические особенности обучающихся.

В ходе анкетирования 61,9 % педагогов сообщили, что участвуют в процессе развития одаренности обучающихся; 31,1 % респондентов стараются участвовать в данном процессе; не в полной мере уделяют этому внимание 17 % опрошенных преподавателей.

При вопросе о том, какую информацию преподаватели получают от психологов о развитии одаренности, 68,9 % опрошиваемых ответили «никакую». Остальные отметили, что присутствовали на семинарах, ознакомлены с характерными чертами и отличительными свойствами темперамента одаренных обучающихся, говорили о множественном интеллекте.

На вопрос «С какими современными формами и методами работы с одаренными обучающимися Вы знакомы?» 14,6 % респондентов ответили, что с таковыми не знакомы. 85,4 % указали различные формы и методы работы с интеллектуально одаренными обучающимися: 12,2 % – дифференцированное обучение (подготовка разноуровневых заданий); 12,2 % – исследовательская (проектная) деятельность; 9,8 % – кружки (тренинги, коучинги, олимпиа-

ды); 9,8 % – опережающее обучение (индивидуальная форма работы); по 7,3 % – курсовая работа; анкетирование и тестирование для определения одаренности; по 4,9 % – проблемное обучение; методы развития критического мышления; творческие мастерские; 4,3 % – дистанционное обучение; по 2,6 % – таксономия Блума, решение задач повышенной сложности; участие в конкурсах; математические карусели и бои.

На вопрос «Необходимы ли изменения в образовательном процессе, которые смогут повлиять на развитие одаренности у обучающихся?» затруднились ответить 34,4 % опрошенных. 6,3 % учителей считают, что изменения не нужны. 15,7 % респондентов дали утвердительный ответ, но не дали пояснений. Только 43,6 % анкетированных ответили положительно с различными пояснениями. Так, среди участников семинара были преподаватели, которые считали, что необходимы изменения в учебной программе; развитие совместной работы между преподавателями вузов, учеными, обучающимися; возможность работать в узком направлении; проведение внеклассной деятельности; проведение мероприятий по выявлению направленности одаренности и ее развитию. Преподаватели считают, что необходимы изменения в учебном процессе, так как современная образовательная программа «уравнивает» обучающихся и подготовлена она для «усредненного» обучающегося. На вопрос о технологиях, используемых в процессе работы с интеллектуально одаренными обучающимися, не смогли ответить 39,4 % респондентов и 60,6 % дали неполные ответы. Так, 15,7 % назвали стратегию критического мышления; по 10,6 % – личностно ориентированную технологию обучения; проектно-исследовательскую технологию; по 5,3 % – проблемное обучение; диалог культур; творческие мастерские, логические задания, 13,1 % – дифференцированное обучение.

Понимание преподавателями сущности проблем, возникающих в процессе работы с одаренными обучающимися, свидетельствует об уровне педагогической рефлексии, которая выступает

одним из показателей исследуемой готовности. Однако 43,3 % опрошиваемых педагогов оставили данный вопрос без ответа. 9,9 % ответили, что у них проблем нет. 16,7 % указали, что у них не хватает времени думать об этом. Только 30,1 % респондентов отметили наличие затруднений в работе с интеллектуально одаренными обучающимися. Их диапазон достаточно широк и обусловлен различными причинами: от неумения отличить одаренного обучающегося от стандартного и установить с ним контакт, до сложностей методического характера, связанных с разработкой разноуровневых заданий и проектированием дифференцированных занятий.

Таким образом, в результате анкетирования выяснилось, что 75 % преподавателей имеют неполное представление о специфике работы с интеллектуально одаренными обучающимися, ее целях и задачах. Они испытывают затруднения в раскрытии сущности таких понятий, как «интеллектуально одаренные обучающиеся», «готовность к работе с интеллектуально одаренными обучающимися», недостаточно владеют современными формами и методами работы с одаренными обучающимися. Анкетированные понимают необходимость изменений в образовательном процессе, однако не могут их четко сформулировать, испытывают затруднения при обосновании наиболее эффективных технологий обучения интеллектуально одаренных школьников и студентов.

Анкетирование также показало, что 22,1 % респондентов, в основном преподаватели колледжей, отрицают наличие интеллектуально одаренных обучающихся в своих образовательных учреждениях. Поэтому они не считают проблемы развития данной категории обучающихся предметом специального обсуждения, а разработку индивидуализированных образовательных программ обязательным условием. У них отсутствуют четкие, полные знания о содержании, задачах и принципах работы с интеллектуально одаренными обучающимися.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования и наблюдения показали необходимость формирования готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Преподаватели, отвечая на вопросы, явно указывают на недостаточность знаний, несформированность определенных умений и навыков.

Формирующий этап был направлен на проведение эксперимента в соответствии с разработанной моделью.

На этом этапе решались следующие задачи:

1) реализовать на практике модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся;

2) проверить влияние комплекса выделенных педагогических условий на формирование готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

В формирующем эксперименте были задействованы четыре группы: одна контрольная (КГ) и три экспериментальных группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3). Первая группа (КГ) – контрольная, обучалась с использованием отдельных фрагментов разработанной нами модели без целенаправленного использования педагогических условий ее эффективного функционирования. Остальные три группы – экспериментальные, то есть группы преподавателей, в которых при различных условиях реализовывалась разработанная нами модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

В экспериментальной группе (ЭГ-1) модель реализовывалась с одним условием – активизация инновационной деятельности педагогов посредством их включения в обогащенную креативно-исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ.

В экспериментальной группе (ЭГ-2) модель реализовывалась с двумя условиями – активизация инновационной деятельности педагогов посредством их включения в обогащенную креативно-

исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ; стимулирование профессионально-личностного саморазвития педагогов за счет использования лично-стно ориентированных технологий обучения.

В экспериментальной группе (ЭГ-3) модель реализовывалась с тремя условиями – активизация инновационной деятельности педагогов посредством их включения в обогащенную креативно-исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ; стимулирование профессионально-личностного саморазвития педагогов за счет использования лично-стно ориентированных технологий обучения; обеспечение психолого-педагогической поддержки преподавателей в процессе формирования их готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

После окончания формирующего этапа эксперимента нами был сделан контрольный срез на определение уровня сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Для оценки уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся на констатирующем и формирующем этапах эксперимента нами была разработана система критериев и показателей. Опираясь на представленную в первой главе структуру исследуемой готовности, мы определили критерии сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся: мотивационный, когнитивно-операциональный и личностный.

Р1 – мотивационный критерий, характеризующий отношение преподавателей к работе с интеллектуально одаренными обучающимися, совокупность познавательных, профессионально-ценностных, социально-значимых, личностных мотивов.

Р2 – когнитивно-операциональный критерий, характеризующий совокупность знаний, умения и навыков, необходимых для работы с интеллектуально одаренными обучающимися.

РЗ – личностный критерий, характеризующий уровень сформированности профессионально-значимых личностных качеств преподавателей.

На третьем этапе экспериментальной работы обобщались, систематизировались и описывались результаты эксперимента, происходило внедрение результатов в практику.

Для оценки уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся на констатирующем и формирующем этапах эксперимента нами была разработана система критериев и показателей (табл. 5).

Таблица 5

Критерии и показатели сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Критерий	Показатель	Методы диагностики
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие познавательных, профессионально-ценностных, социально-значимых, личностных мотивов • Степень удовлетворенности преподавателей результатами осуществляемой деятельности 	Наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана), методика изучения мотивации к успеху (Т. Элерса).
Когнитивно-операционный	<ul style="list-style-type: none"> • Знания, их прочность и действенность • Осознанность, полнота, последовательность, качество выполнения действий, составляющих структуру умений 	Наблюдение, беседа, тестирование, анализ выполнения заданий; анализ выполнения проектов.

Критерий	Показатель	Методы диагностики
Личностный	Степень проявления: <ul style="list-style-type: none"> • самоорганизации • самоконтроля • креативности • абнотивности • рефлексии 	Наблюдение, беседа, самооценка, экспертная оценка. тест «Креативность» (автор Вишнякова Н.); методика определения уровня педагогической рефлексии (автор О.В. Калашникова); методика определения уровня абнотивности М.М. Кашапова.

При этом необходимо отметить, что каждый из показателей может иметь разную степень выраженности, то есть иметь разные уровни.

На основе выделенных нами критериев и показателей мы определили три уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся: репродуктивный, алгоритмический, творческий.

Репродуктивный уровень: характеризуется неустойчивым интересом к работе с интеллектуально одаренными обучающимися, непониманием социальной и личностной значимости этого направления педагогической деятельности.

Преподаватели имеют поверхностное представление об особенностях данной категории обучающихся, современных концепциях одаренности, недостаточно владеют развивающим технологиям. Конструирование заданий строится по строго регламентированным инструкциям, отсутствует самостоятельность в принятии решения. Они отличаются низкой самоорганизацией и самоконтролем. Низкий уровень абнотивности приводит к тому, что работа с интеллектуально одаренными обучающимися носит ситуативный характер, их поисковая инициатива не стимулируется. Способность к рефлексии выражена слабо.

Алгоритмический уровень: характеризуется осознанным интересом к работе с интеллектуально одаренными обучающимися, пониманием личностной значимости этого вида деятельности, но наряду с этим их знания об особенностях данной категории обучающихся, современных концепциях одаренности недостаточно полные и глубокие. Преподаватели владеют развивающими технологиями, однако предпочитают работать по хорошо отработанным алгоритмам. При конструировании заданий наблюдается стремление постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Однако им свойственна невысокая степень самоорганизации, самоконтроля и креативности. Они имеют достаточный уровень абнотивности, что позволяет им регулярно готовить интеллектуально одаренных обучающихся к участию в предметных олимпиадах, конкурсах научных проектов, однако им недостает умений продуктивно осуществлять функции целевой ориентации и стимулирования поисковой инициативы обучающихся. Способность к рефлексии развита недостаточно, хотя рефлексивные умения осознаются как необходимые.

Творческий уровень: характеризуется пониманием значимости работы с интеллектуально одаренными обучающимися, наличием познавательных, профессионально-ценностных и личностных мотивов, устойчивым интересом к данному направлению педагогической деятельности и способам ее осуществления, удовлетворенностью получаемыми результатами. Владеют глубокими знаниями об особенностях данной категории обучающихся, современных концепциях одаренности и активно применяют их на практике. При конструировании заданий проявляется новизна, оригинальность, на занятиях постоянно стимулируется поисковая инициатива обучающихся. Преподаватели отличаются высокой самоорганизацией и самоконтролем, креативностью. Высокий уровень абнотивности способствует организации целенаправленной и систематической работы с интеллектуально одаренными обучающимися и обеспечивает ее продуктивность. Способность к рефлексии ярко выражена.

Выделенные критерии и показатели сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся отражают специфику процесса ее формирования. Поэтому они использовались нами как на констатирующем, так и на формирующем этапе эксперимента.

Однако для обеспечения объективного характера теоретических выводов исследования необходим качественный анализ с количественной обработкой полученных материалов. С целью перевода качественных показателей в количественные каждому уровню сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся были условно присвоены баллы: 3 балла – высокий уровень проявления показателя; 2 балла – средней уровень проявления показателя; 1 балл – низкий уровень проявления показателя. Уровень сформированности по каждому из критериев определяется как среднеарифметическое, полученное в результате деления общей суммы баллов по всем показателям критерия на число самих показателей.

С уровнями сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, согласно нормальной математической шкале распределения, соотносятся следующие балльные интервалы: «творческий» – 3,00–2,34; «алгоритмический» – 2,33–1,67; «репродуктивный» – 1,66–1,00 (рис. 16).

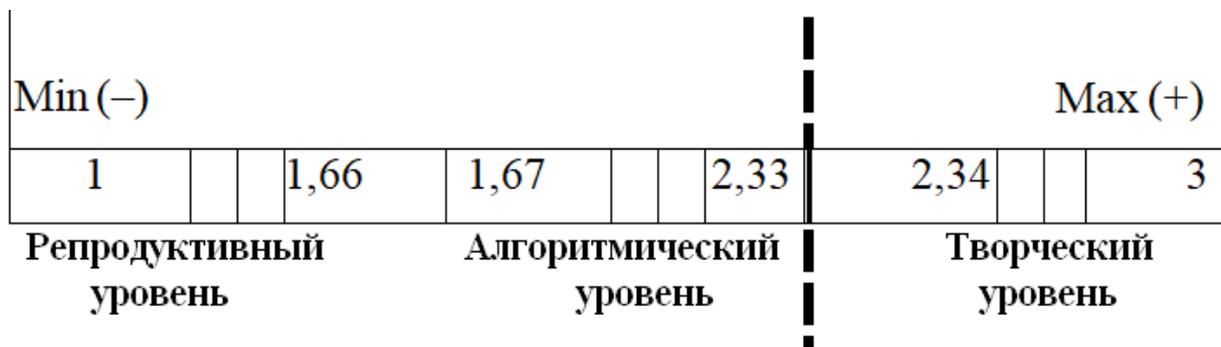


Рис. 16. Графическое распределение уровней сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Констатирующий этап экспериментальной работы предполагал выявление исходного уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в контрольной и экспериментальных группах.

Однако прежде чем анализировать результаты сформированности исследуемой готовности по трем критериям (они занесены в таблицы и отражены в диаграммах), сформулируем нулевую и альтернативную гипотезу. **Нулевая гипотеза** – распределение преподавателей в группах по уровням проявления критерия одинаково. **Альтернативная гипотеза** – распределение преподавателей в группах по уровням проявления критерия различно.

В нашем исследовании для обработки данных мы использовали следующие формулы:

1)

$$x_b = 1/n \sum_{k=1}^n x_i,$$

где x_b – выборочная средняя величина; x_i – частные значения показателей у отдельных испытуемых; n – количество испытуемых;

2) для определения уровня значимости и подтверждения целесообразности выдвинутой гипотезы применялся метод проверки статистической гипотезы χ^2 - критерий:

$$\chi^2 = 1/(n_1 n_2) * \Sigma(n_1 k_2 - n_2 k_1)^2 / (k_{i1} + k_{i2}),$$

где n – количество испытуемых в сравниваемых группах; k_i – количество испытуемых в группе на каждом из уровней.

На констатирующем этапе нами были сделаны статистические измерения уровней сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в контрольных и экспериментальных группах по выделенным нами критериям.

Для исследования уровня сформированности мотивационного компонента готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся были использованы методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) и методика изучения мотивации к успеху (Т. Элерса). На основании результатов использования данной методики можно определить, насколько внутренне и внешне мотивирована та или иная личность. Определяется мотивационный комплекс личности. По оптимальности данного комплекса можно судить об активности мотивирования, стремлении добиться положительных результатов в определенной деятельности. Используя вышеуказанные методики, приходим к следующим результатам:

– для преподавателей с высоким уровнем готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся характерно преобладание внутренней мотивации,

– для преподавателей со средним уровнем – преобладание внешней положительной мотивации,

– для преподавателей с низким уровнем – преобладание внешней отрицательной мотивации.

Использование второй методики было обусловлено тем, что мотивация к успеху является важной составляющей внутренней мотивации, движущей силой для участия в деятельности (в нашем исследовании это развитие интеллектуально одаренных обучающихся).

Проанализируем результаты «нулевого среза» по мотивационному критерию, которые отражены в табл. 6.

Из таблицы видно, что респонденты по уровню сформированности мотивационного компонента распределились относительно равномерно в контрольной и экспериментальной группах: низкий уровень по первому критерию имеют примерно 84 % – 95 % преподавателей, средний уровень – у 5–15 % преподавателей, высокий уровень отсутствует.

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_1 (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	16	88,9	2	11,1	0	0,00
ЭГ-1	18	17	94,4	1	5,6	0	0,00
ЭГ-2	19	16	84,2	3	15,8	0	0,00
ЭГ-3	19	17	89,5	2	10,5	0	0,00

Результаты нулевого среза показали, что в контрольной группе и экспериментальных группах преобладает внешняя положительная мотивация. Данную категорию преподавателей волнует уважение со стороны коллег, родителей, обучающихся. Они стремятся к социальному престижу.

Участники из контрольной группы и экспериментальных групп с низкими показателями внутренней мотивации недовольны собственной деятельностью, направленной на работу с интеллектуально одаренными обучающимися; у них наблюдается неудовлетворенность самим процессом деятельности.

Более высокие показатели внешней отрицательной мотивации по сравнению с внутренней мотивацией свидетельствуют о стремлении преподавателей избежать критики со стороны коллег и администрации, избежать порицания, неприятностей за то, что не испытывают желания работать с интеллектуально одаренными обучающимися. Результаты, полученные при помощи данных методик, подтверждаются ответами преподавателей в ходе индивидуальных бесед.

На основе вторичных методов статистической обработки была проверена значимость различий между выборочными средними величинами и был исследован уровень значимости изучаемых явлений.

Пользуясь статистическим критерием Хи-квадрат, мы проверяли справедливость нулевой гипотезы, сравнивая между собой контрольную и экспериментальные группы (табл. 7).

Таблица 7

Результаты статистических характеристик по P_1 (нулевой срез)(среднее выборочное, Хи-квадрат)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			Уровень значимости
	Х среднее выборочное		Хи-квадрат	
КГ и ЭГ-1	3,38	3,32	0,353	0,93
КГ и ЭГ-2	3,38	3,36	0,171	0,81
КГ и ЭГ-3	3,38	3,28	0,435	0,61
ЭГ-1 и ЭГ-2	3,32	3,36	0,995	0,99
ЭГ-1 и ЭГ-3	3,38	3,28	0,001	0,89
ЭГ-2 и ЭГ-3	3,36	3,28	0,224	0,85

Поскольку во всех случаях вероятность получения нашего значения Хи-квадрат достаточно высока (не менее 0,61), экспериментальные данные подтверждают отсутствие различий по критерию P_1 между группами. Значения дисперсий по P_1 , в среднем, очень малы по значению, что подтверждает наличие одинакового уровня по критерию P_1 .

Таким образом, по первому критерию преподаватели контрольной группы и экспериментальных групп распределены одинаково, что наглядно демонстрирует диаграмма на рис. 17.

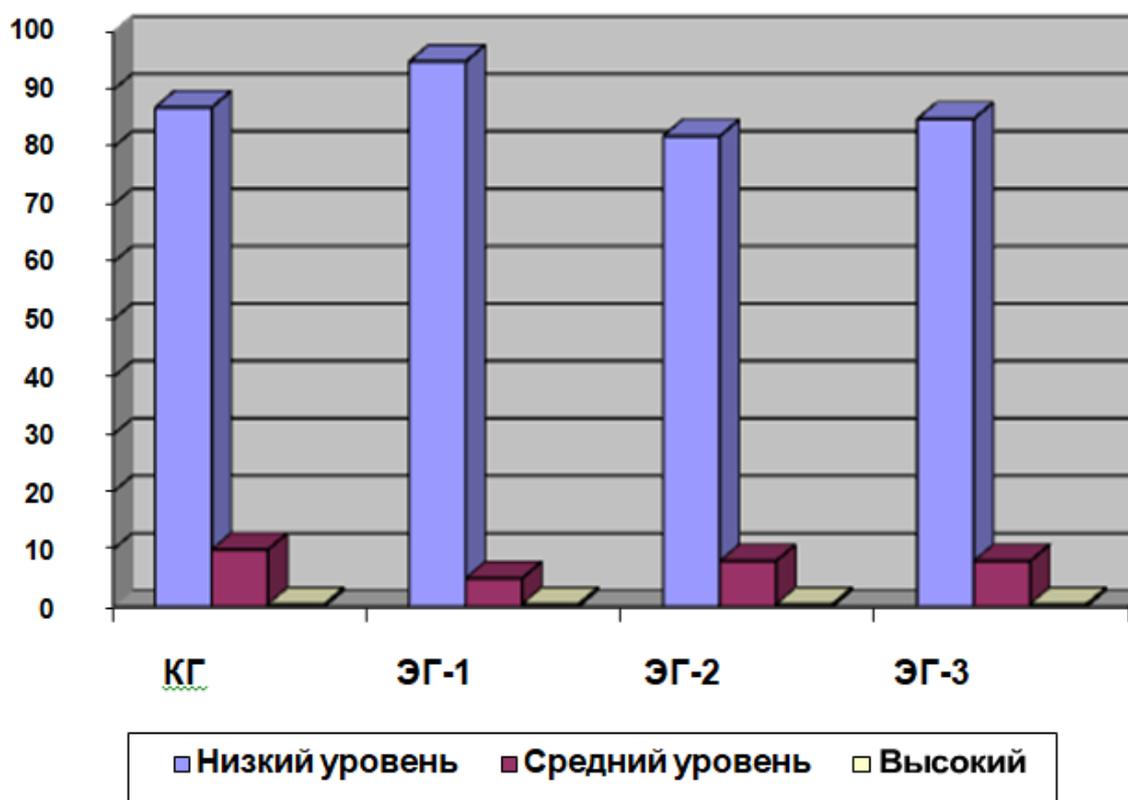


Рис. 17. Результаты нулевого среза P_1

Для исследования уровня сформированности когнитивно-операционального компонента готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, тестирование, анализ выполнения заданий; анализ выполнения проектов. Тестирование использовалось с целью диагностики полноты и прочности знаний, преподаватели выполняли тестовые задания разного уровня сложности, разработанные на основе таксономии Блума. Тест включал задания по шести модулям: 1) общая одаренность и специальная одаренность; 2) креативность в структуре общей одаренности; 3) личностный и возрастной аспекты одаренности; 4) сложности психического развития и проблемы одаренных обучающихся; 5) особенности организации обучения и воспитания одаренных обучающихся; 6) основные подходы к разработке содержания учебных программ для одаренных обучающихся. Осознанность, полнота, последовательность, качество выполнения

действий, составляющих структуру умений, проверялось с помощью решения педагогических задач и выполнения разноуровневых заданий.

Далее, пользуясь аналогичной схемой и методикой, мы выявили уровень сформированности когнитивно-операционального критерия (P_2), характеризующего совокупность знаний, умения и навыков, необходимых для работы с интеллектуально одаренными обучающимися. Результаты, полученные в процессе изучения этого уровня, представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_2 (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	16	88,9	2	11,1	0	0,00
ЭГ-1	18	17	94,4	1	5,6	0	0,00
ЭГ-2	19	17	89,5	2	10,5	0	0,00
ЭГ-3	19	18	94,7	1	5,3	0	0,00

Результаты нулевого среза по второму критерию свидетельствуют о том, что по уровню сформированности знаний и умений, необходимых для осуществления работы с интеллектуально одаренными обучающимися, преподаватели распределялись в контрольной группе и экспериментальных группах относительно одинаково. Во всех группах низкий уровень сформированности P_2 показали от 89 % до 94 % респондентов, средний уровень – от 5 % до 11 % респондентов, высокий уровень на нулевом срезе у преподавателей не выявили.

Затем на основе вторичных методов статистической обработки была проверена, как и по первому критерию, значимость различий между выборочными средними величинами и исследован уровень значимости изучаемых явлений.

Таблица 9

Результаты статистических характеристик по P_2 (нулевой срез)(среднее выборочное, Хи – квадрат)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	0,353	0,85	2,95	3,0
КГ и ЭГ-2	0,0036	0,99	2,95	3,02
КГ и ЭГ-3	0,435	0,81	2,95	2,98
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,041	0,98	3,0	3,02
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,0015	0,99	3,0	2,98
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,352	0,85	3,02	2,98

Из табл. 9 видно, что вероятность получения значения Хи-квадрат достаточна высока (не менее 0,81), в связи с чем можно сделать вывод, что по P_2 преподаватели в контрольной группе и экспериментальных группах распределены одинаково.

В ходе бесед с преподавателями уточнялось, какие аспекты деятельности вызывают наибольшие затруднения.

Анализ показал, что наименее сформированы у преподавателей такие умения, как: умение выделить интеллектуально одаренного обучающегося; умение поддержать возникшую поисковую инициативу; умение обеспечить развитие исследовательской позиции одаренным обучающимся и др. На рис. 18 представлены сравнительные данные по P_2 (нулевой срез).

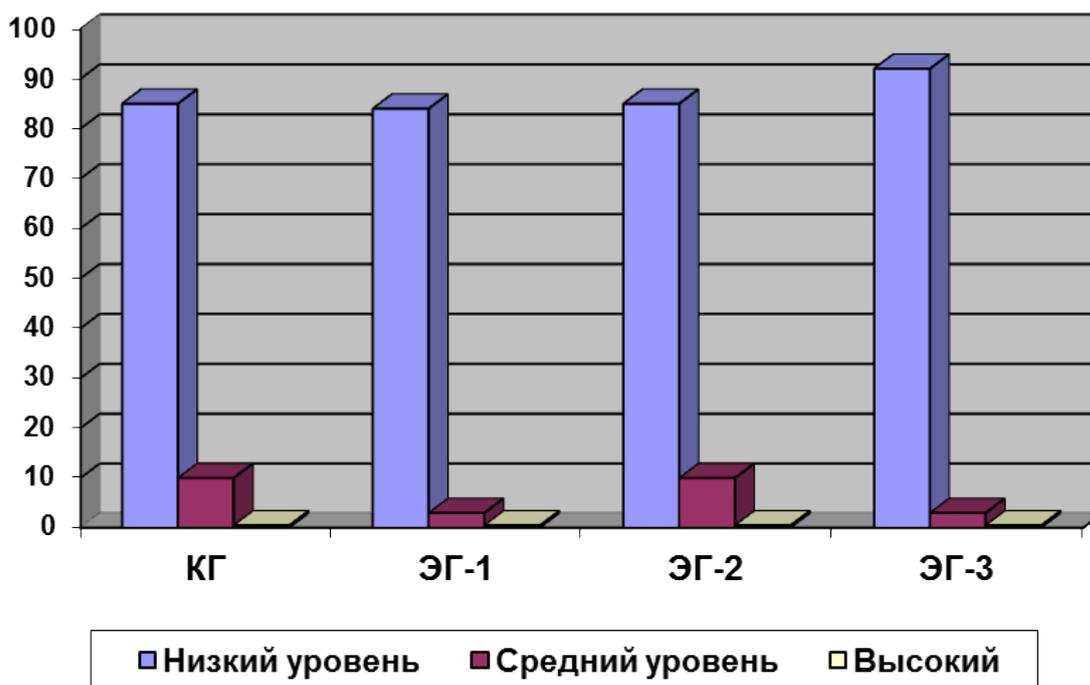


Рис. 18. Результаты нулевого среза по P_2

Для исследования уровня сформированности личностного компонента готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, самооценка, экспертная оценка, а также тест «Креативность» (автор Вишнякова Н.), методика определения уровня педагогической рефлексии (автор О.В. Калашникова), методика определения уровня абнотивности Ю.А. Адушевой, М.М. Кашапова.

Выбор данных методик был обусловлен тем, что они направлены на диагностику профессионально важных качеств преподавателя, которые обеспечивают успешность их деятельности по управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. По мнению ученых (Н.В. Дударева, М.М. Кашапов и др.), преподаватель будет успешен тогда, когда у него будет высокий уровень творческого профессионального мышления. Если преподаватели понимают, что развивать одаренных обучающихся является некой вершиной в педагогической деятельности и они должны быть готовыми принимать ответственные решения для достижения высокой результативности

работы с данной категорией обучающихся, то их можно назвать творчески мыслящими преподавателями.

Результаты, полученные при анализе методик, свидетельствуют, что наименее сформированным у преподавателей является такое профессионально важное качество, как абнотивность, которое состоит в умении преподавателя выделить одаренного обучающегося и оказать ему необходимую и своевременную помощь, содействовать его личностному и творческому развитию.

Результаты диагностики по личностному критерию P_3 представлены в таблицах 10 и 11.

Из табл. 11 видно, что преподаватели по уровню сформированности третьего критерия P_3 , распределились относительно равномерно в контрольной и экспериментальной группах: вероятность получения значения Хи-квадрат показала, что уровень значимости P_3 всех сравниваемых групп близок к 1,00, следовательно, уровень сформированности P_3 одинаковый.

Таблица 10

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_3 (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	15	83,4	3	16,6	0	0,00
ЭГ-1	18	14	77,8	4	22,2	0	0,00
ЭГ-2	19	15	78,9	4	21,1	0	0,00
ЭГ-3	19	16	84,2	3	15,8	0	0,00

**Результаты статистических характеристик по P_3
(нулевой срез)(среднее выборочное, Хи – квадрат)**

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	0,172	0,93	2,72	2,89
КГ и ЭГ-2	0,114	0,95	2,72	2,69
КГ и ЭГ-3	0,005	0,99	2,72	3,0
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,004	0,99	2,89	2,69
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,153	0,93	2,89	3,0
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,170	0,93	2,69	3,0

Анализируя результаты распределения преподавателей по уровням сформированности по личностному критерию P_3 , мы выявили, что респонденты в контрольной группе и экспериментальных группах распределены одинаково. Это наглядно представлено на диаграмме (рис. 19).

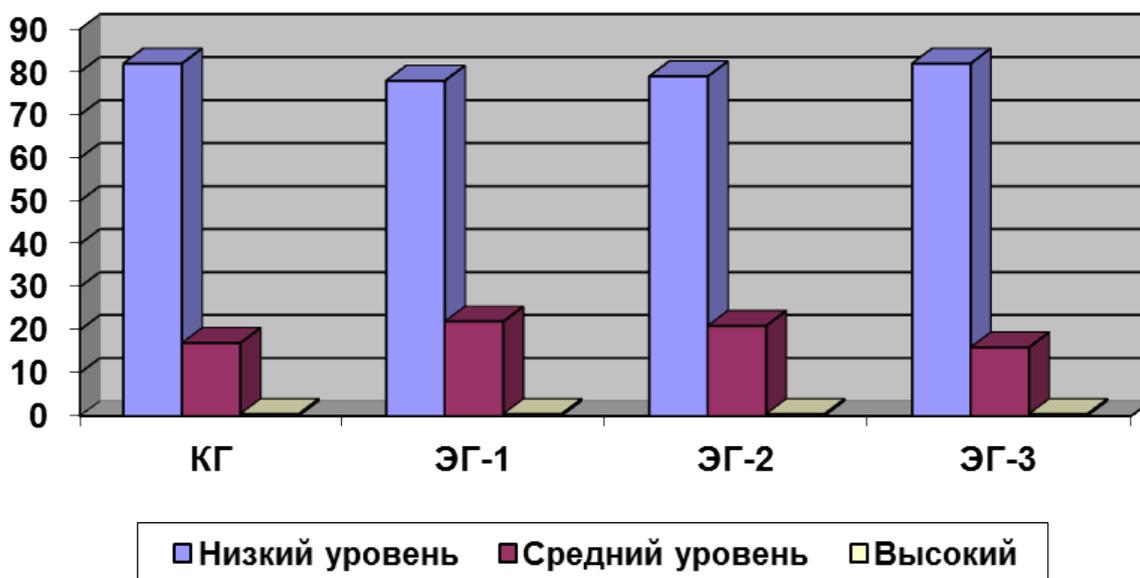


Рис. 19. Результаты нулевого среза по P_3

Исходя из цели нашей экспериментальной работы, нам необходимо определить общий уровень сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, то есть необходимо установить распределение преподавателей контрольной группы и экспериментальных групп по уровням сформированности не отдельных критериев, а готовности в целом.

Результаты нулевого среза отражены в таблицах 12 и 13.

Таблица 12

Распределение преподавателей по уровням сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		репродуктивный		алгоритмический		творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	12	66,7	4	22,2	2	11,1
ЭГ-1	18	15	83,3	2	11,1	1	5,6
ЭГ-2	19	14	73,7	3	15,8	2	10,5
ЭГ-3	19	15	78,9	3	15,8	1	5,3

Таблица 13

Результаты статистических характеристик по уровню определения готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (нулевой срез) (среднее выборочное, Хи-квадрат)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	0,353	0,85	3,53	3,6
КГ и ЭГ-2	0,171	0,93	3,53	3,62
КГ и ЭГ-3	0,031	0,99	3,53	3,59
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,995	0,61	3,6	3,62
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,0015	0,99	3,6	3,59
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,224	0,89	3,62	3,59

Используя выбранную методику, мы рассчитали значения Хи-квадрат и вероятность их получения при нулевой гипотезе. Из таблицы 13 видно, что вероятности достаточно высокие, от 0,61 до 0,99. Средние значения по уровню сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся очень близки друг другу (от 3,53 до 3,62). Таким образом, экспериментальные данные по выявлению уровней сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся подтверждают нулевую гипотезу, то есть испытуемые контрольной и экспериментальных групп распределены одинаково. Это наглядно отражает диаграмма (рис. 20).

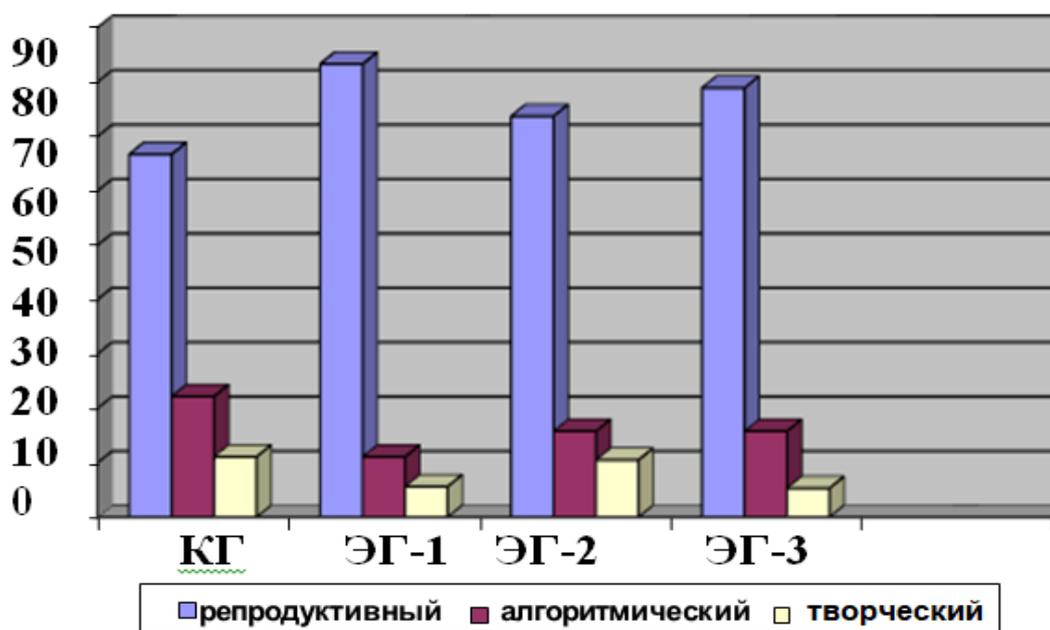


Рис. 20. Результаты нулевого среза уровней сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся

Анализ показателей контрольной и экспериментальных групп коэффициентом линейной корреляции Пирсона выделил наличие прямой зависимости между уровнем сформированности готовности

преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся и уровнем направленности на работу с одаренными обучаемыми; между уровнем сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся и совокупностью знаний и умений; между уровнем сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся и личностными качествами.

Также обнаружилась прямая корреляция между уровнем мотивации и совокупностью знаний и умений; между уровнем мотивации и личностными качествами преподавателей; между личностными качествами и уровнем знаний и умений. Следовательно, можно сделать вывод, что повышение уровня готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся зависит от повышения уровня данных критериев, а также повышение P_1 зависит напрямую от P_2 и P_3 , и наоборот.

Констатирующий этап эксперимента подтвердил, что готовность преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся не является естественным новообразованием и требует специальных действий по ее формированию. Наличие у респондентов преимущественно репродуктивного уровня готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся является следствием недостаточного внимания к данной проблеме на этапе вузовской подготовки. Основной путь решения данной проблемы – реализация модели формирования готовности преподавателей в условиях дополнительного профессионального образования к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

После завершения экспериментальной работы по первому критерию – мотивационному – нами были получены следующие данные, которые отражены в таблицах 14, 15, 16.

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_1 (первый промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	10	55,6	7	38,9	1	5,6
ЭГ-1	18	8	44,4	9	50,00	1	5,6
ЭГ-2	19	8	42,1	9	47,4	2	10,5
ЭГ-3	19	7	36,8	9	47,4	3	15,8

На рис. 21 представлены сравнительные данные первого среза по мотивационному критерию.

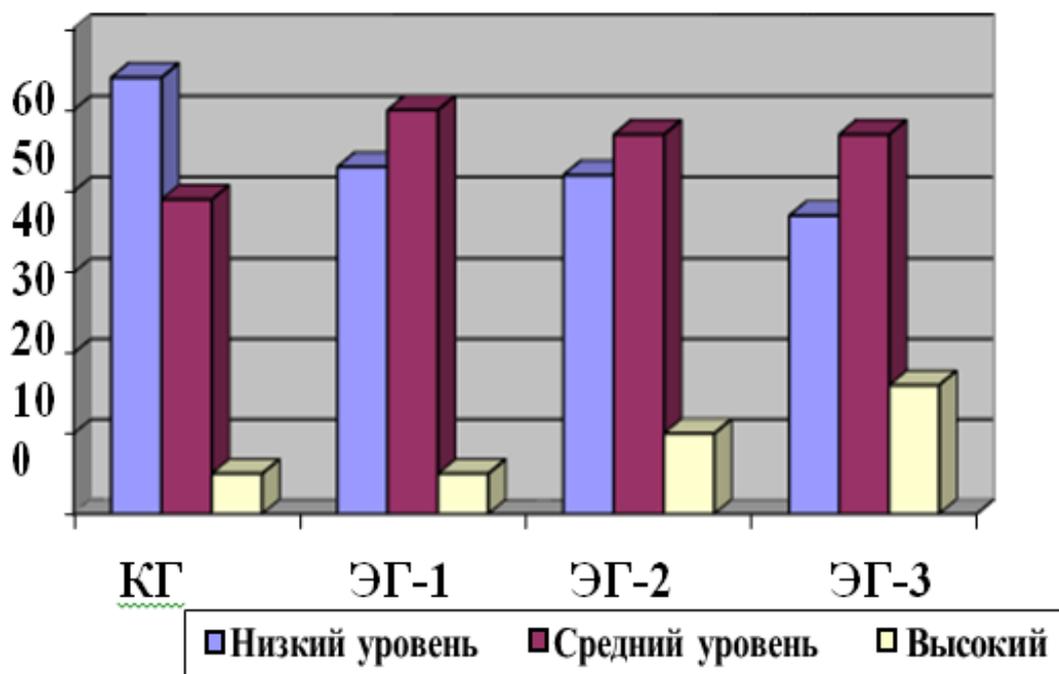


Рис. 21. Результаты первого среза по P_1

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_1 (второй промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	3	16,7	11	61,1	4	22,2
ЭГ-1	18	3	16,7	7	38,9	8	44,4
ЭГ-2	19	3	15,8	7	36,8	9	47,4
ЭГ-3	19	1	5,3	7	36,8	11	57,9

На рис. 22 наглядно представлены сравнительные данные второго промежуточного среза по мотивационному критерию.

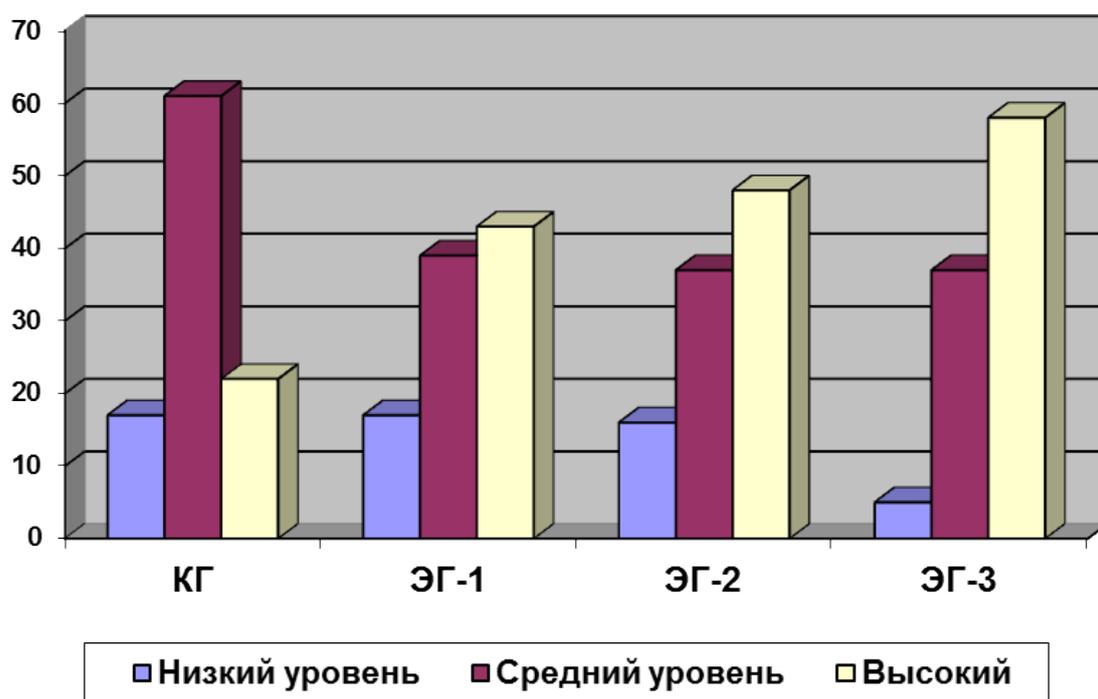


Рис. 22. Результаты второго среза по P_1

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_1 (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	3	16,7	11	61,1	4	22,2
ЭГ-1	18	2	11,1	5	27,8	11	61,1
ЭГ-2	19	1	5,3	6	31,6	12	63,1
ЭГ-3	19	1	5,3	4	21,1	14	73,6

На рис. 23 наглядно представлены сравнительные данные третьего среза по мотивационному критерию.

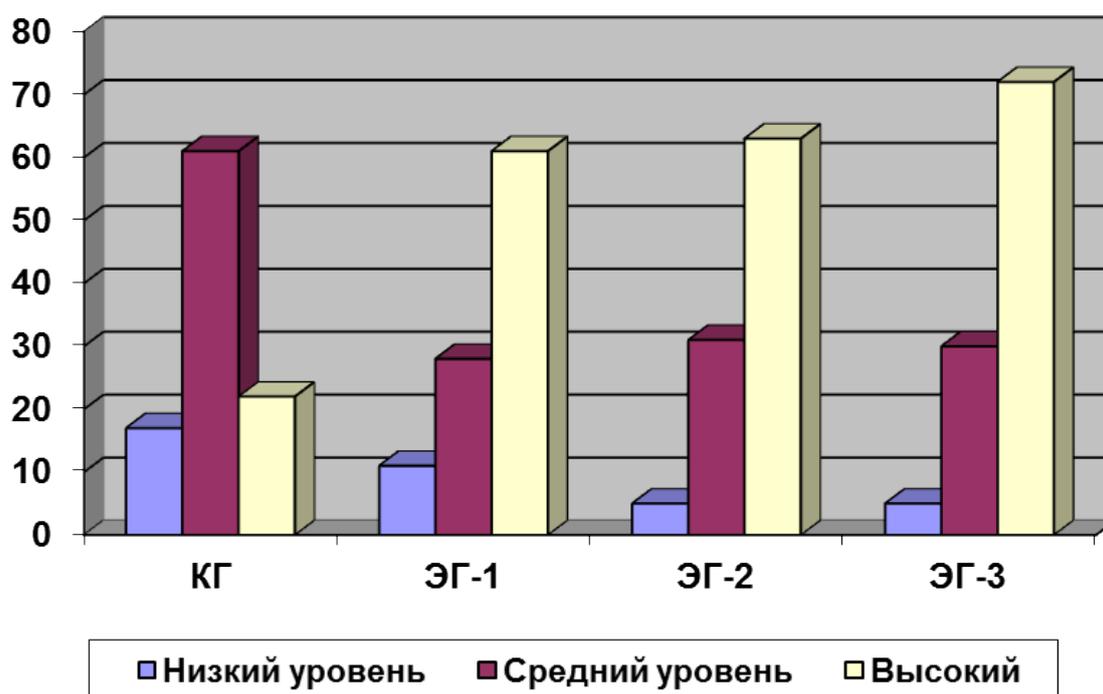


Рис. 23. Результаты итогового среза по P_1

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе нулевого, первого промежуточного, второго промежуточного и итогового срезов, свидетельствует о том, что количество преподавателей, достиг-

ших высокого уровня готовности по мотивационному критерию (P_1), наиболее выросло в группе ЭГ-3, где реализовывался комплекс условий. По сравнению с нулевым срезом их число увеличилось: на первом срезе – до 15,8 %; на втором срезе – до 57,9 %; на третьем срезе – до 73,6 %. Преподавателей из группы ЭГ-3 отличают: глубокое понимание значимости специально организованной работы с интеллектуально одаренными обучающимися, наличие профессионально-ценностных мотивов, устойчивый интерес к этому направлению педагогической деятельности и способам ее осуществления, удовлетворенность не только ее результатами, но и самим процессом. Менее интенсивно шло формирование мотивационного компонента в группах ЭГ-2, где число преподавателей, имеющих высокий уровень по первому критерию, увеличилось, соответственно, на первом срезе – до 10,5 %; на втором срезе – до 47,4 %; на третьем срезе – до 63,1 %. В группе ЭГ-1 также имели место позитивные изменения. Количество преподавателей, имеющих высокий уровень, составило на первом срезе – 5,6 %; на втором срезе – 44,4 %; на третьем срезе – 61,1 %. В контрольной группе также наблюдался переход преподавателей на высокий уровень сформированности мотивационного компонента готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, однако рост был незначительным. Так, по сравнению с нулевым срезом он составил на первом срезе – 5,6 %; на втором – 22,2 %; на третьем срезе изменений не было.

Далее проверим справедливость нулевой гипотезы о значимости различий в экспериментальных и контрольной группах по уровням проявления показателя, используя Хи-квадрат. Исходя из результатов данных Хи-квадрат, мы можем принять альтернативную гипотезу, так как в случае сравнения групп КГ и ЭГ-2, КГ и ЭГ-3 уровень значимости 0,03, а в случае сравнения КГ и ЭГ-1 уровень значимости 0,05 (табл. 17).

Результаты статистических характеристик по P_1 на трех срезах

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	5,556	0,05	3,4	3,5
КГ и ЭГ-2	6,395	0,03	3,4	3,8
КГ и ЭГ-3	6,458	0,03	3,4	4,23
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,955	0,60	3,5	3,8
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,296	0,50	3,5	4,23
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,539	0,76	3,8	4,23

Следовательно, респонденты в контрольной группе и экспериментальных группах распределены по уровням сформированности мотивационного компонента по-разному. Также наблюдается тенденция существенного увеличения средних значений по критерию P_1 в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, однако наиболее возросли они в ЭГ-3 (3,28 до 4,23). В КГ изменения наблюдаются, но несущественные. Для доказательства различий между средними значениями нами использовался критерий Стьюдента, который подтверждает существенность различий по уровням сформированности мотивационного компонента исследуемой готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в контрольной группе и экспериментальных группах, а также между экспериментальными группами.

По второму критерию (P_2) – когнитивно-операциональному – нами были получены данные, которые представлены в таблицах 18, 19, 20.

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_2 (первый промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	10	55,6	7	38,8	1	5,6
ЭГ-1	18	5	27,8	10	55,6	3	16,6
ЭГ-2	19	4	21,1	11	57,8	4	21,1
ЭГ-3	19	3	15,8	12	63,1	4	21,1

Уровень сформированности знаний и умений, необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся у преподавателей экспериментальных групп возрос, что особенно заметно в группах ЭГ-2 и ЭГ-3. Это наглядно продемонстрировано на рис. 24.

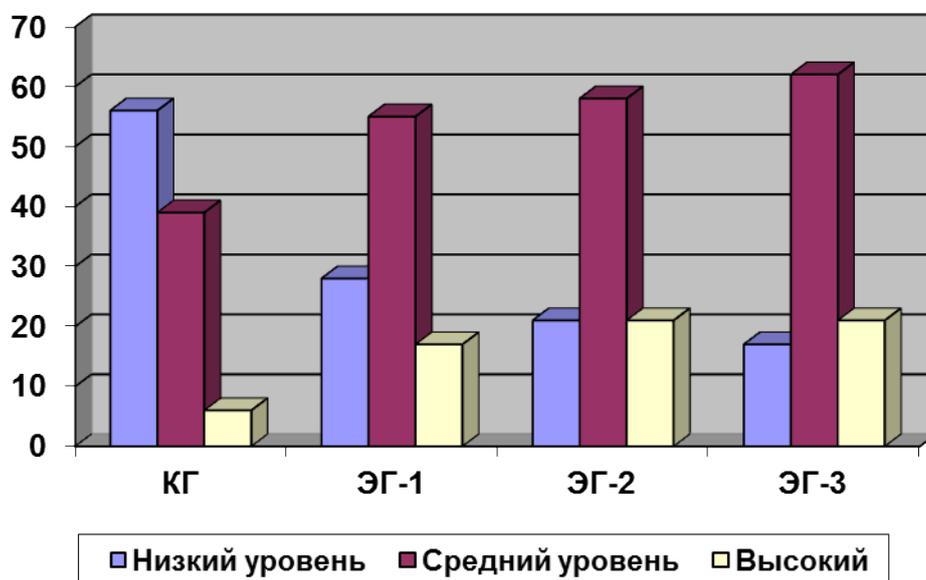


Рис. 24. Результаты первого промежуточного среза P_2

На этой диаграмме представлены сравнительные данные первого промежуточного среза по когнитивно-операциональному крите-

рию P_2 . По сравнению с нулевым срезом количество преподавателей с высоким уровнем сформированности когнитивно-операционального компонента готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в группах ЭГ-2 и ЭГ-3 увеличилось до 21,1 %, в ЭГ-1 – до 16,6 %. Основные изменения произошли на среднем уровне. Они составили по сравнению с нулевым срезом в экспериментальных группах от 57 до 63 %. Это, на наш взгляд, закономерно, поскольку при изучении спецкурса «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся» основное внимание уделялось формированию когнитивно-операционального компонента исследуемой готовности.

Определенные сдвиги произошли в группе КГ, участники которой спецкурс не изучали, однако они были незначительны и составили по сравнению с нулевым срезом 5,6 %.

Второй промежуточный срез был сделан после проведения мастер-классов и коучингов, и в результате были получены данные, которые представлены в табл. 19.

Таблица 19

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_2 (второй промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	7	38,9	9	50,0	2	11,1
ЭГ-1	18	3	16,7	8	44,4	7	38,9
ЭГ-2	19	3	15,8	8	42,1	8	42,1
ЭГ-3	19	1	5,3	8	42,1	10	52,6

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что изменения на высоком уровне сформированности когнитивно-опера-

ционального компонента готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся произошли во всех группах, хотя и с разной степенью интенсивности. Эти изменения наглядно представлены на рис. 25.

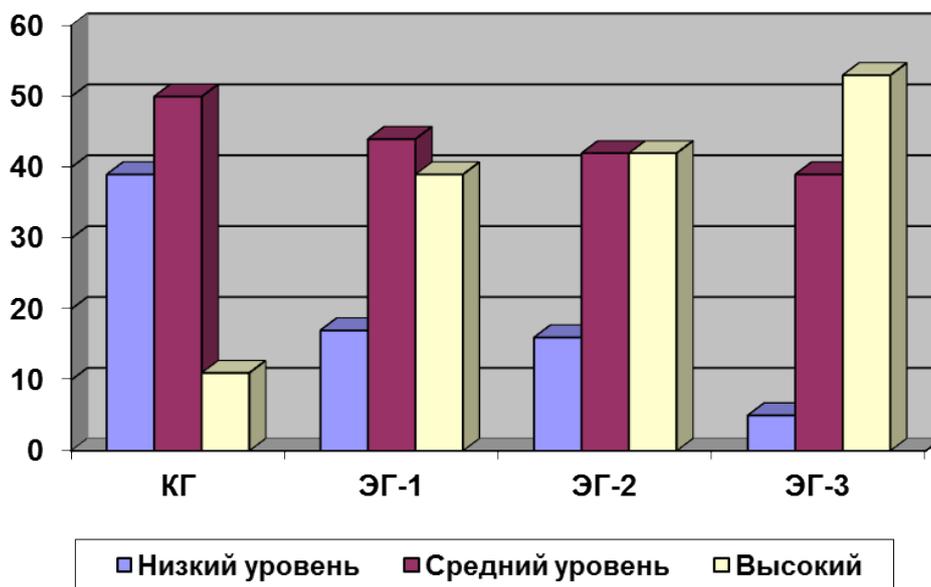


Рис. 25. Результаты второго промежуточного среза P_2

По сравнению с результатами первого промежуточного среза количество преподавателей с высоким уровнем сформированности знаний и умений, необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся, на втором промежуточном срезе увеличилось в ЭГ-1 на 22,3 %; в ЭГ-2 на 21 %; ЭГ-3 на 31,5 %; в КГ на 5,6 %. Таким образом, результаты второго промежуточного среза подтверждают, что проведение мастер-классов и коучингов способствует совершенствованию когнитивно-операционального компонента исследуемой готовности, что выявилось в экспериментальных группах ЭГ-3 и ЭГ-2.

После проведения психологических тренингов в экспериментальной группе ЭГ-3 был проведен итоговый срез, результаты которого отражены в табл. 20.

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_2 (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	7	38,9	9	50,0	2	11,1
ЭГ-1	18	3	16,7	8	44,4	7	38,9
ЭГ-2	19	1	5,3	8	42,1	10	52,6
ЭГ-3	19	1	5,3	6	31,6	12	63,1

Данные, полученные после итогового среза, показали, что основные изменения произошли на высоком уровне сформированности знаний и умений, необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

На рис. 26 наглядно представлены сравнительные данные по когнитивно-операциональному критерию (P_2) на итоговом срезе.

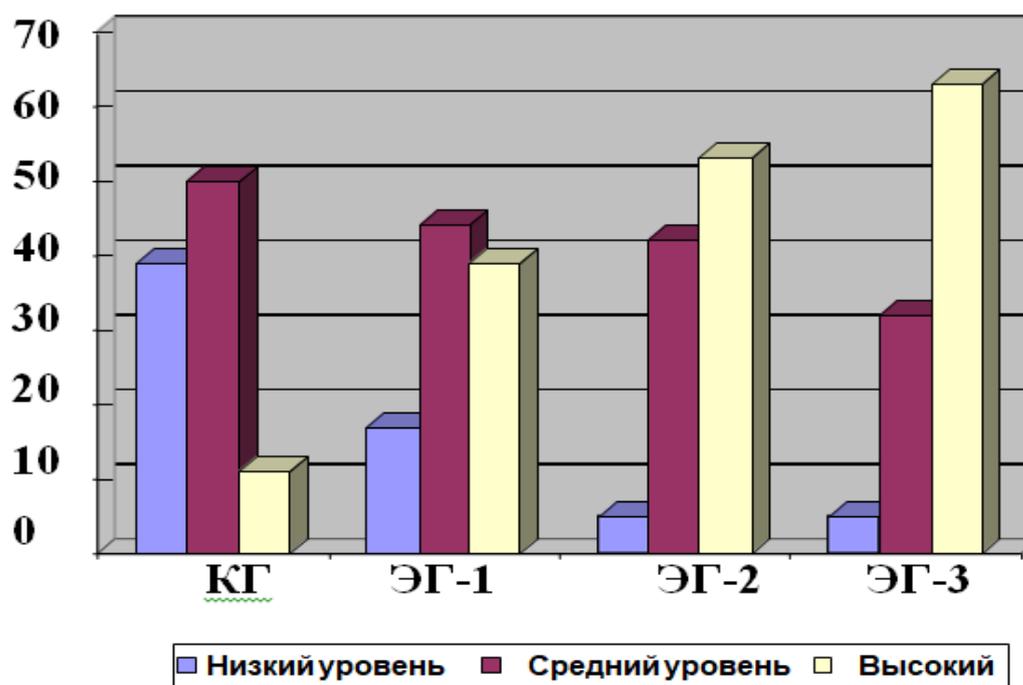


Рис. 26. Результаты итогового среза P_2

На диаграмме хорошо видно, что количество преподавателей, имеющих ярко выраженную степень сформированности когнитивно-операционального компонента готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, увеличилось по сравнению с нулевым срезом в ЭГ-3 до 63,1 %, в ЭГ-2 до 52,6 %, в ЭГ-1 до 38,9 %.

По сравнению со вторым промежуточным срезом динамика в экспериментальных группах ЭГ-3 и ЭГ-2 составила 10,5 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что психологическая поддержка способствует развитию операционально-деятельностного компонента, но незначительно.

Используя статистический критерий Хи-квадрат, мы проверяли справедливость нулевой гипотезы о значимости различий в экспериментальных группах и контрольной группе по уровням проявления когнитивно-операционального критерия. Результаты статистических характеристик по второму критерию (P_2) отображены в табл. 21.

Таблица 21

Результаты статистических характеристик по P_2 на трех срезах

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	4,312	0,15	3,0	4,7
КГ и ЭГ-2	9,791	0,01	3,0	5,0
КГ и ЭГ-3	12,124	0,001	3,0	5,8
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,491	0,45	4,7	5,0
ЭГ-1 и ЭГ-3	2,555	0,25	4,7	5,8
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,455	0,80	5,0	5,8

Вероятность получения нашего значения Хи-квадрат достаточно низкая, так как в случае сравнения КГ и ЭГ-3 уровень значимости – 0,001, а КГ и ЭГ-2 – 0,01. Следовательно, экспериментальные дан-

ные не подтверждают нулевую гипотезу, поэтому мы принимаем альтернативную.

По третьему критерию (P_3) – личностному – нами получены следующие данные, которые нашли отражение в таблицах 22, 23, 24.

Таблица 22

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_3 (первый промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	10	55,6	6	33,3	2	11,1
ЭГ-1	18	5	27,8	10	55,6	3	16,6
ЭГ-2	19	4	21,1	10	52,6	5	26,3
ЭГ-3	19	4	21,1	10	52,6	5	26,3

Сравнительные данные первого промежуточному среза по личностному критерию (P_3) наглядно представлены на рис. 27.

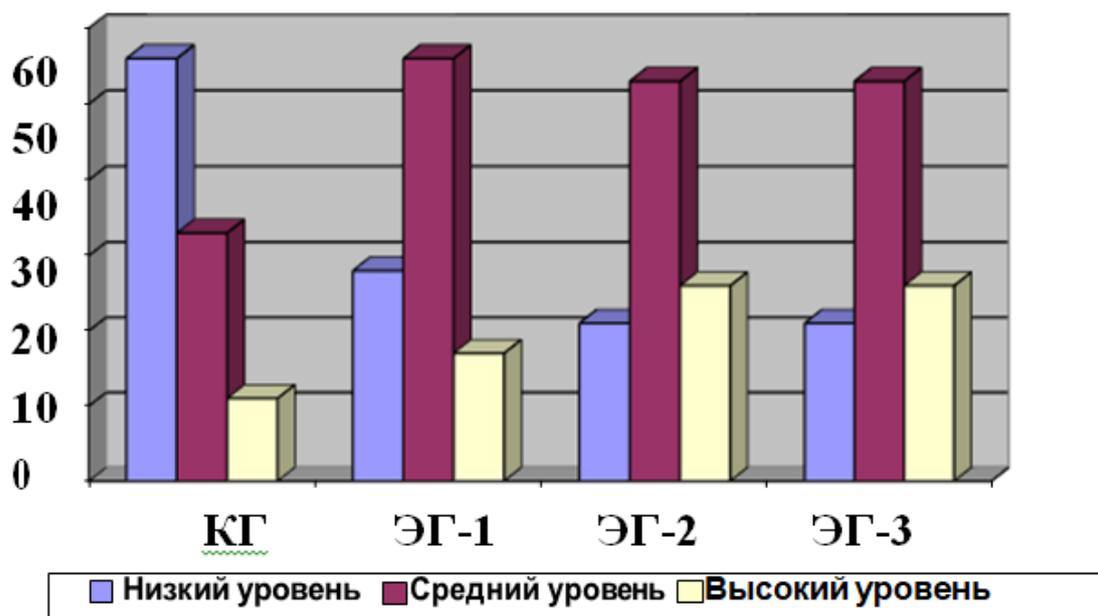


Рис. 27. Результаты первого промежуточного среза P_3

Анализируя данные нулевого и первого среза по личностному критерию (P_3), мы выяснили, что основные изменения в экспериментальных группах произошли на низком уровне сформированности личностного компонента: количество преподавателей уменьшилось более чем в два раза. Число респондентов, имеющих средний уровень сформированности личностных качеств, возросло в два раза в экспериментальных группах.

Незначительные изменения произошли и с группами высокого уровня, количество преподавателей в них увеличилось: в КГ до 11,1 %; в ЭГ-1 до 16,6 %; в ЭГ-2 и ЭГ-3 до 26,3 %. На наш взгляд, это обусловлено тем, что основным назначением спецкурса «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся» было, в первую очередь, формирование знаний и умений, необходимых для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

После второго промежуточного среза были получены данные, представленные в табл. 23.

На рис. 28 представлены результаты второго промежуточного среза по личностному критерию (P_3).

Таблица 23

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_3 (второй промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	7	38,9	8	44,4	3	16,7
ЭГ-1	18	3	16,7	8	44,4	7	38,9
ЭГ-2	19	2	10,6	7	36,8	10	52,6
ЭГ-3	19	1	5,3	7	36,8	11	57,9

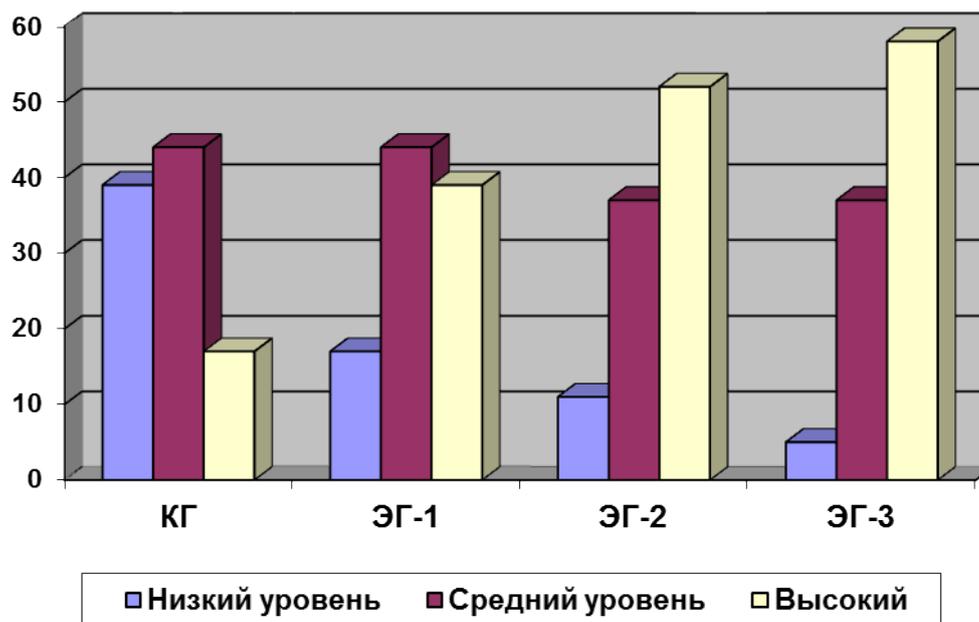


Рис. 28. Результаты второго промежуточного среза P_3

Сравнение результатов экспериментальных данных первого и второго промежуточных срезов показало, что значительные сдвиги произошли в экспериментальных группах на высоком уровне сформированности P_3 , составив в ЭГ-1 – 22,2 %, в ЭГ-2 – 26,3 %, ЭГ-3 – 31,6 %. Уменьшилось количество респондентов с низким уровнем сформированности личностного критерия: в ЭГ-1 – 11,1 %, в ЭГ-2 – 10,5 %, ЭГ-3 – 15,8 %. В экспериментальных группах изменилось и количество преподавателей со средним уровнем сформированности P_3 : в ЭГ-1 – на 11,1 %, в ЭГ-2 и ЭГ-3 – на 21,1 %. Полученные результаты свидетельствуют о том, что проведение мастер-классов и коучингов способствовало формированию, в первую очередь, таких личностных качеств, как абнотивность, рефлексия, креативность. Специально организованные мастер-классы для преподавателей из экспериментальных групп ЭГ-2 и ЭГ-3 приводят к развитию профессионально важных качеств, повышению уровня сформированности умения управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Причем структуры профессионально важных качеств и профессионально важных умений преподавателей после мастер-классов становятся более интегрированными.

После проведения психологических тренингов был сделан итоговый срез, результаты которого отражены в табл. 24.

Таблица 24

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности P_3 (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	6	33,3	9	50,0	3	16,7
ЭГ-1	18	3	16,7	7	38,9	8	44,4
ЭГ-2	19	1	5,3	8	42,1	10	52,6
ЭГ-3	19	1	5,3	6	31,6	12	63,1

На рис. 29 наглядно представлены данные итогового среза по личностному критерию (P_3).

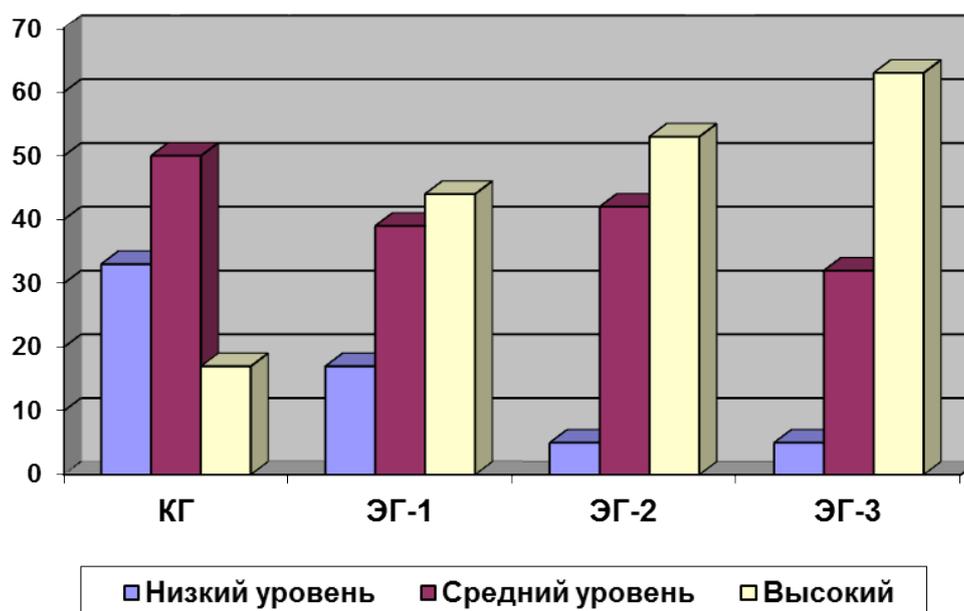


Рис. 29. Результаты итогового среза P_3

Анализ экспериментальных данных итогового среза свидетельствует о том, что изменения произошли во всех экспериментальных группах, в то время как в контрольной группе количество преподавателей осталось неизменным по сравнению со вторым промежуточным срезом.

Результаты статистических характеристик по личностному критерию (P_3) отображены в табл. 25.

Таблица 25

Результаты статистических характеристик по P_3 на трех срезах

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	3,354	0,15	3,54	4,3
КГ и ЭГ-2	7,317	0,03	3,54	5,0
КГ и ЭГ-3	12,905	0,003	3,54	5,6
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,252	0,54	4,3	5,0
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,896	0,38	4,3	5,6
ЭГ-2 и ЭГ-3	0,455	0,70	5,0	5,6

Вероятность получения нашего значения Хи-квадрат низкая при сравнении контрольной группы и экспериментальных групп: в КГ и ЭГ-2 – 0,03, ЭГ-3 – 0,003; в КГ и ЭГ-1 – 0,10. Следовательно, делаем вывод, что экспериментальные данные нулевую гипотезу опровергают, поэтому мы принимаем альтернативную.

В соответствии с целями и задачами нашей экспериментальной работы необходимо было проследить продвижение преподавателей по уровням готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (репродуктивный, алгоритмический и творческий), а также проверить нулевую гипотезу относительно распределения респондентов по уровням исследуемой готовности на формирующем этапе эксперимента.

Данные, полученные в результате экспериментальной работы, позволили выявить позитивную динамику в формировании готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся с использованием разработанной нами модели на фоне комплекса педагогических условий (таблицы 26, 27, 28).

Таблица 26

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности готовности к управлению развитие интеллектуально одаренных обучающихся (первый промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		репродуктивный		алгоритмический		творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	10	55,6	6	33,3	2	11,1
ЭГ-1	18	5	27,8	9	50,0	4	22,2
ЭГ-2	19	4	21,1	8	42,1	7	36,8
ЭГ-3	19	3	15,8	9	47,4	7	36,8

Первый промежуточный срез, как указывалось выше, проводился после изучения участниками экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) спецкурса «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся» и был ориентирован на формирование мотивации и профессиональных знаний и умений, необходимых преподавателю для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Развитие профессионально важных качеств осуществлялось нецеленаправленно. Первый промежуточный срез показал, что наиболее эффективно в процессе изучения спецкурса формировались и совершенствовались такие профессионально важные качества, как абнотивность и рефлексия. Это было обусловлено тем,

что данные качества тесно связаны с умениями управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Например, такое качество, как абнотивность, выражается в умении учителя выделить одаренного обучающегося и оказать ему необходимую и своевременную помощь, содействовать его личностному и творческому развитию. На рис. 30 наглядно представлены данные первого промежуточного среза об уровнях сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Второй промежуточный срез проводился после участия преподавателей из экспериментальных групп ЭГ-2 и ЭГ-3 в мастер-классах, которые, в первую очередь, способствовали развитию личностных качеств и профессиональных умений. Его результаты представлены в табл. 27.

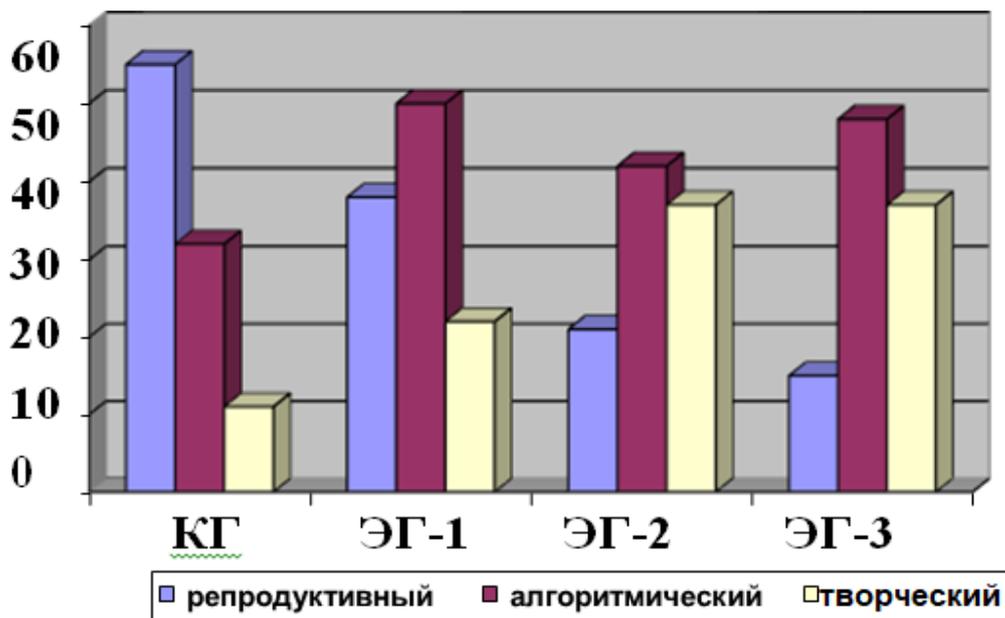


Рис. 30. Результаты исследования уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуальноодаренных обучающихся (первый промежуточный срез)

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (второй промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		репродуктивный		алгоритмический		творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	8	44,4	8	44,4	2	11,2
ЭГ-1	18	3	16,7	9	50,0	6	33,3
ЭГ-2	19	2	10,6	7	36,8	10	52,6
ЭГ-3	19	1	5,3	6	31,6	12	63,1

Результаты второго промежуточного среза о распределении преподавателей по уровням сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся наглядно представлены на рис. 31.

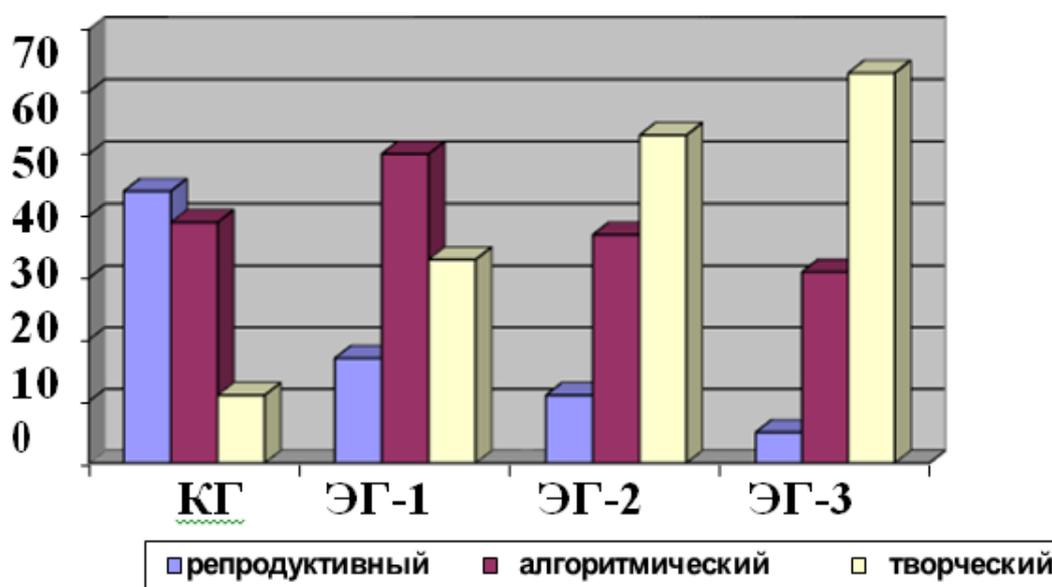


Рис. 31. Результаты исследования уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (второй промежуточный срез)

Итоговый срез проводился после проведения тренингов, на которых респондентам из экспериментальной группы ЭГ-3 оказывалась целенаправленная психологическая поддержка. Его результаты представлены в табл. 28.

Таблица 28

Результаты распределения преподавателей по уровням сформированности готовности к управлению развитие интеллектуально одаренных обучающихся (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни					
		репродуктивный		алгоритмический		творческий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	18	7	38,9	9	50,0	2	11,1
ЭГ-1	18	3	16,7	8	44,4	7	38,9
ЭГ-2	19	1	5,3	8	42,1	10	52,6
ЭГ-3	19	0	0	6	31,6	13	68,4

На рис. 32 представлены данные итогового среза о распределении преподавателей по уровням сформированности готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

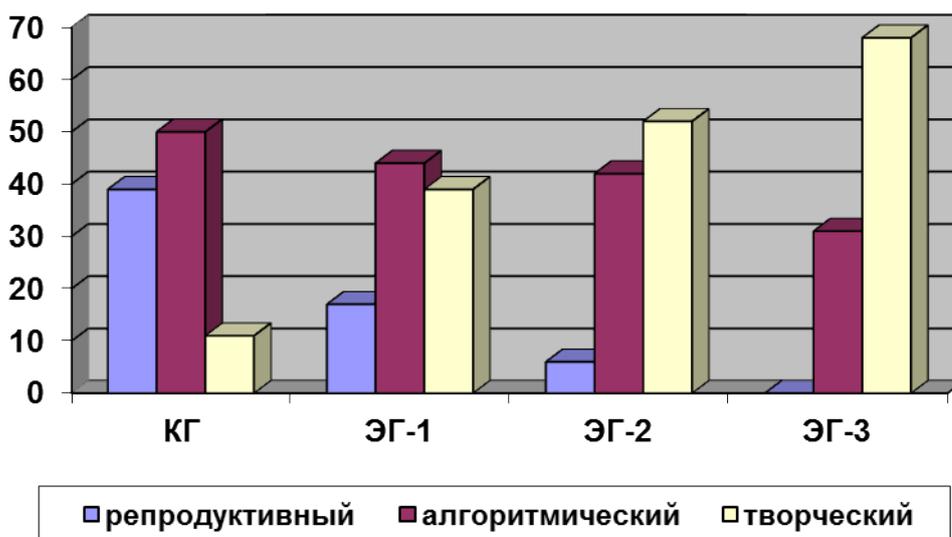


Рис. 32. Результаты исследования уровня сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (итоговый срез)

Сравнивая результаты первого и второго промежуточных, итогового срезов, мы видим, что во всех экспериментальных группах наблюдается рост числа преподавателей, имеющих творческий уровень готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Следует отметить, что в ЭГ-3 данная готовность наиболее выражена. Это обусловлено использованием всех трех педагогических условий разработанной нами структурно-функциональной модели.

Респонденты данной экспериментальной группы, у которых наблюдается наибольший творческий уровень готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, составляют 68,42 % от общего числа, ЭГ-2 – 52,63 %, ЭГ-1 – 38,89 %. По разнице результатов формирования творческого уровня во всех трех группах можно судить об эффективности использования предложенного нами комплекса педагогических условий в ЭГ-3. Небольшое увеличение респондентов, имеющих творческий уровень, наблюдается в контрольной группе КГ (11,1 %). Наблюдается уменьшение числа респондентов, находящихся на репродуктивном уровне готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (38,89 %). Таким образом, можно сделать вывод о необходимости использования комплекса педагогических условий для продуктивного ускорения развития творческого уровня готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в данной группе.

В разных группах респондентов произошло расхождение в уровнях сформированности исследуемой нами готовности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитию творческого уровня готовности способствуют не отдельные педагогические условия, а внедренная нами структурно-функциональная модель и комплекс педагогических условий.

Используя методику расчета вероятности получения критерия Хи-квадрат, среднее выборочное, мы получили следующие результаты о сформированности готовности преподавателей к управлению

развитием интеллектуально одаренных обучающихся, которые представлены в табл. 29.

Из таблицы 29 видно, что данные, полученные в результате эксперимента, опровергают нулевую гипотезу, так как значения Хи-квадрат низкое – 0,03 или очень низкое – 0,01 в группах КГ и ЭГ-2 и КГ и ЭГ-3 соответственно. В связи с этим мы принимаем альтернативную гипотезу. Альтернативную гипотезу мы можем принять на уровне значимости 0,15 (результат сравнения ЭГ-1 и ЭГ-3).

Таблица 29

Результаты критерия Хи-квадрат сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся (итоговый срез)

Сравниваемые группы	Экспериментальные данные			
	Хи-квадрат	Уровень значимости	Х среднее выборочное	
КГ и ЭГ-1	4,312	0,10	3,56	4,22
КГ и ЭГ-2	7,413	0,03	3,56	5,34
КГ и ЭГ-3	13,673	0,01	3,56	5,97
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,491	0,45	4,22	5,34
ЭГ-1 и ЭГ-3	3,359	0,15	4,22	5,97
ЭГ-2 и ЭГ-3	1,164	0,54	5,34	5,97

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что уровни сформированности готовности преподавателей в каждой группе респондентов различны. Отсюда следует, что предложенный нами комплекс педагогических условий способствует реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся и дает более высокие результаты по формированию творческого уровня, чем применение отдельных педагогических условий.

Экспериментальные данные по Хи-квадрату показывают различия эффективности формирования исследуемой нами готовности на уровне значимости 0,05–0,10.

Полученные в результате эксперимента данные показывают, что формирование готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся зависит от реализации предложенной структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий, а не от случайных факторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Состояние современного общества, существующая система дополнительного профессионального образования и анализ психолого-педагогической литературы свидетельствуют о необходимости подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся. Она обусловлена:

- 1) направленностью общества на обучение и развитие интеллектуально одаренных людей;
- 2) потребностью общества в преподавателях, готовых управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся;
- 3) необходимостью научно-методического обеспечения при подготовке преподавателей в условиях системы дополнительного профессионального образования с использованием новых форм и методов.

В данной монографии рассматривалась реализация разработанной авторами модели формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, и были определены необходимые педагогические условия для эффективного функционирования данной модели. Также в работе проанализированы такие вопросы, как состояние проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, структурно-содержательная характеристика готовности преподавателей к управлению развитием

интеллектуально одаренных обучающихся, научно-педагогический потенциал системы дополнительного профессионального образования в формировании готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

Для подготовки преподавателей к вышеуказанной профессиональной деятельности нами использованы следующие педагогические условия:

1) активизация инновационной деятельности преподавателей посредством их включения в обогащенную креативно-исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ;

2) стимулирование профессионально-личностного саморазвития преподавателей за счет использования лично ориентированных технологий обучения;

3) обеспечение психолого-педагогической поддержки формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

В монографии уточнена сущность понятия «готовность к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся», определены содержание и структура данной готовности; разработана структурно-функциональная модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся; предложены педагогические условия, необходимые для функционирования разработанной модели.

Нами сделаны следующие выводы:

1. Актуальность проблемы формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся обусловлена направленностью общества на выявление и развитие интеллектуально одаренных людей, потребностью общества в преподавателях, готовых управлять развитием интеллектуально одаренных обучающихся, необходимостью научно-методического обеспечения при подготовке преподавателей в усло-

виях системы дополнительного профессионального образования, с использованием новых форм и методов.

2. Готовность к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся – это целостное личностное образование, представляющее собой единство мотивационного, когнитивно-операционального и личностного компонентов, отражающее результат внутреннего интеллектуального и личностного развития преподавателя и включающее совокупность устойчивых мотивов, систему знаний, умений и навыков, личностные качества, обеспечивающие успешность выполнения деятельности.

3. Раскрытию научно-педагогического потенциала системы дополнительного профессионального образования способствуют следующие факторы:

- наличие организаций, реализующих Государственные программы поиска, поддержки и развития одаренных детей и молодежи;

- использование мирового опыта обучения преподавателей работе с одаренными детьми за счет реализации инновационных программ повышения квалификации, обеспечивающей приоритетность практической подготовки;

- ориентация учреждений ДПО на использование инновационных технологий обучения, расширение исследовательской деятельности и интеграцию образовательных программ с реальным педагогическим процессом;

- расширение возможности реализации профессиональных интересов преподавателей за счет широкого круга образовательных курсов;

- обеспечение высокого уровня качества образования за счет значительной мотивации обучающихся в учреждениях ДПО, способствующего развитию профессиональных качеств преподавателей: профессиональной мотивации, высокой и адекватной самооценки собственных действий;

- стремление к личностному росту, приобретению психолого-педагогических и методических знаний, умений и навыков для фор-

мирования готовности к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

4. На основе системно-деятельностного, акмеологического и личностно ориентированного подходов разработана модель формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в условиях системы дополнительного профессионального образования, которая включает в себя мотивационно-целевой, содержательно-технологический и оценочно-результативный компоненты. Она характеризуется направленностью на субъектный опыт преподавателя, активным стимулированием творческой деятельности, воспроизводимостью, интегративностью, амбивалентностью, адаптивностью; требует учета общедидактических и специфических принципов содержания профессионально-педагогической подготовки; методического сопровождения образовательного процесса. Комплекс педагогических условий (активизация инновационной деятельности преподавателей посредством их включения в обогащенную креативно-исследовательскую среду в процессе освоения дополнительных образовательных программ; стимулирование профессионально-личностного саморазвития преподавателей за счет использования личностно ориентированных технологий обучения; обеспечение психолого-педагогической поддержки формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся) является необходимым и достаточным для эффективного функционирования структурно-функциональной модели формирования готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся.

5. Используемые критерии позволяют определить уровни сформированности готовности преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся: репродуктивный, алгоритмический, творческий, а также отследить динамику их изменений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абатурова В.В.* Модель системно-целевого управления развитием работы с интеллектуально одаренными школьниками в регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / В.В. Абатурова. – М., 2011. – 24 с.

2. *Агеева И.А.* Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.

3. *Арсенова М.А.* Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Арсенова. – Череповец, 2002. – 179 с.

4. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

5. *Бабиева Н.А.* Мыследеятельностный подход к развитию интеллектуальной одаренности детей в условиях дополнительного общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Бабиева. – Пятигорск, 2010. – 21 с.

6. *Багадирова С.К.* Материалы к курсу «Психология». / С.К. Багадирова, А.А. Юрина. – Ч. 2. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 172 с.

7. *Барabanова С.В.* Правовые основы и формы повышения квалификации научно-педагогических работников: проблемы и тенденции / С.В. Барabanова. – М.: Изд-во МИРЭА, 2010. – С. 92–94.

8. *Белухин Д.А.* Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 312 с.

9. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяев. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

10. *Бикбулатов Р.Р.* Использование конструктивистского подхода в развитии одаренности / Р.Р. Бикбулатов, В.Г. Иванов,

Г.Р. Еремеева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 50–53.

11. *Бикбулатов Р.Р.* История взглядов на проблему одаренности / Р.Р. Бикбулатов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – Т. 2. – № 1. – С. 133–138.

12. *Бикбулатов Р.Р.* К вопросу о подготовке педагогических кадров к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся в системе дополнительного профессионального образования / Р.Р. Бикбулатов // Психология и педагогика в современном мире: вызовы и решения: XVIII Международная научно-практическая конференция для студентов, аспирантов и молодых ученых. – М., 2014. – С. 132–135.

13. *Бикбулатов Р.Р.* К вопросу об управлении развитием образовательных систем / Р.Р. Бикбулатов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук), 2014. – Т. 1. – № 4. – С. 73–77.

14. *Бикбулатов Р.Р.* Педагогическая готовность к работе с интеллектуально одаренными обучающимися / Р.Р. Бикбулатов // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2015. – № 7 (16). – Ч. 4: 16 Международная научно-практическая конференция «Современные концепции научных исследований». – М., 2015. – С. 13–16.

15. *Бикбулатов Р.Р.* Психолого-педагогические основы развития интеллектуально одаренных школьников: учебное пособие / Р.Р. Бикбулатов, Т.И. Смаглий. – Костанай: КГПИ, 2017. – 174 с.

16. *Бикбулатов Р.Р.* Применение технологии CLIL на уроках химии на английском языке для развития лексико-грамматического аппарата // Фундаментальные научные исследования как фактор обеспечения конкурентоспособности общества и государства: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 10 апреля 2020 г. / Р.Р. Бикбулатов, К.А. Нурсултанова, Г.Р. Еремеева. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. – С. 92–97.

17. *Блонский П.П.* Воспитание одаренных детей / П.П. Блонский // Педагогическая энциклопедия / под ред. А.Г. Калашникова. – М., 1930. – Т. 2. – С. 423–425.

18. *Богоявленская Д.Б.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. Выпуск 1. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.

19. *Гали Г.Ф.* Роль учителя в образовании одаренных / Ф.Л. Ратнер, Г.Ф. Гали // Университетские округа России: интеграция региональных систем образования: материалы Четвертой Всероссийской научно-практической конференции университетских округов России. – Саранск, 2010. – С. 82–85.

20. *Гали Г.Ф.* Педагогические стратегии и условия деятельности педагогов с одаренными учащимися за рубежом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.Ф. Гали. – Казань, 2011. – 183 с.

21. *Гарай В.Б.* Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя / В.Б. Гарай, К.С. Куракбаев // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2009. – № 7. – С. 343–356.

22. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.

23. *Генкин Б.М.* Мотивация и организация эффективной работы (теория и практика): монография / Б.М. Генкин. – М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2011. – 352 с.

24. *Гладилина И.П.* Подготовка педагога к работе с одаренными детьми, подростками, молодежью: монография / И.П. Гладилина, М.В. Жиркова, О.С. Михно. – М.: Федеральный институт развития образования, 2009. – 340 с.

25. *Дадли П.* Lesson Study: теория и практика применения / П. Дадли. – Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2013. – 64 с.

26. *Деркач А.А.* Готовность к деятельности как акмеологический феномен: монография / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.

27. *Дудырева Н.В.* Психологическая готовность учителя к работе с одаренными обучающимися: дис ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Н.В. Дудырева. – Ярославль, 2013. – 249 с.

28. *Дьяченко М.И.* Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: АСТ, 2001. – С. 87.

29. *Еремеева Г.Р.* Развитие навыков говорения при изучении английского языка через использование конструктивистского подхода / Г.Р. Еремеева, Р.Р. Бикбулатов // Социально-гуманитарное знание как катализатор общественного развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2019 г.: в 2-х ч. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Часть 1. – 181 с.

30. *Еремеева Г.Р.* Цифровизация образовательного процесса – вынужденная, но неизбежная реальность сегодняшнего дня / Г.Р. Еремеева, Ф.Л. Ратнер, Р.Р. Бикбулатов // Казанская наука. – 2021. – № 1. – Казань: Издательство Рашин Сайнс, 2021. – С. 51–55.

31. *Ибрагимов Г.И.* Педагогические и социально-экономические проблемы подготовки современного учителя / Г.И. Ибрагимов // АЛМА МАТЕР. – 2011. – № 10. – С. 11.

32. *Иванов В.Г.* Дополнительное профессиональное образование: новые подходы / В.Г. Иванов, Ф.Т. Шагеева // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 103–106.

33. *Иванов В.Г.* Подготовка преподавателей и система ДПО как основа развития исследовательского университета / В.Г. Иванов // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 63–69.

34. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

35. *Ильина Т.А.* Системно-структурный подход к организации обучения. / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 143 с.

36. *Кашапов М.М.* Психология профессионального педагогического мышления дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.М. Кашапов. – Ярославль, 2000. – 415 с.

37. *Кондратьев В.В.* Методология системного исследования / В.В. Кондратьев. – Казань: Изд-во КГТУ, 2007. – 236 с.

38. *Корытова Г.С.* Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности / Г.С. Корытова. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2009. – 363 с.

39. *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография / Н.В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.

40. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. – Москва – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.

41. *Лерер Д.* Вообрази. Как работает креативность / Д. Лерер. – М.: АСТ: CORPUS, 2013. – 304 с.

42. *Маслоу А.Г.* Мотивация личности / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2005. – 478 с.

43. *Матюшкин А.М.* Загадки одаренности: проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа ПРЕСС, 1993. – 127 с.

44. *Мороз Т.Г.* Профессиональная подготовка педагога к работе с одаренными учащимися в условиях сельского социума: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Г. Мороз. – Санкт-Петербург, 2006. – 192 с.

45. *Мынбаева А.К.* Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: Учебное пособие / А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. – 5-е изд., доп. Алматы: КазНУ, 2011. – 341 с.

46. *Мынбаев А.К.* Искусство преподавания: концепции и инновационные методы обучения: учебное пособие. – 2-е изд., доп / А.К. Мынбаев, З.М. Садвакасова. – Алматы: КазНУ, 2012. – 228 с.

47. *Нарикбаева Л.М.* Научно-педагогические основы подготовки будущего учителя к работе с одаренными детьми: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.М. Нарикбаева. – Алматы, 2001. – 22 с.

48. Одаренные дети: Теория и практика. Материалы российской конференции 28–30 марта 2001 г. / общ. ред. В.И. Панова. – М.: Психологический институт РАО–МГППИ. 2001. – 240 с.

49. *Острогорский А.Н.* Учитель и даровитые ученики / А.Н. Острогорский // Педагогический сборник. – СПб., 1889. – № 1–3. – С. 1–28, 197–219, 285–304.

50. *Пажитнева Е.В.* Формирование готовности будущего учителя к работе с одаренными учащимися профильных классов (на материале предмета «Химия»): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Пажитнева. – Владикавказ, 2010. – 219 с.

51. *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие / Т.С. Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

52. *Панов В.И.* Одаренные дети: выявление-обучение-развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–44.

53. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

54. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. вузов / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

55. *Подымова Л.С.* Психолого-педагогическая инноватика. Монография / Л.С. Подымова. – М.: Прометей, 2012. – 207 с.

56. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. / Е.С. Полат. – 3-е изд. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

57. *Поляков С.Д.* Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков. – М.: Центр Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

58. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

59. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИПРАН, 2000. – 96 с.

60. Развитие системы образования одаренных детей: приоритетные направления / В.В. Рубцов, А.Л. Журавлев, А.А. Марголис, Д.В. Ушаков // Нижегородское образование. – 2010. – № 4. – С. 7–14.

61. *Разумовская Т.В.* Развитие профессиональной компетентности учителя для работы с одаренными детьми / Т.В. Разумовская // Одаренный ребенок. – 2012. – № 2. – С. 59–64.

62. *Ратнер Ф.Л.* Проблема подготовки и повышения квалификации учителей, работающих с одаренными детьми / Ф.Л. Ратнер, Е.Г. Скобельцина, И.В. Терентьева // Университетские округа России: интеграция региональных систем образования. – СПб.: Саранск, 2010. – С. 87–90.

63. *Ратнер Ф.Л.* Разнообразные формы работы с одаренными детьми за рубежом / Ф.Л. Ратнер, Г.Ф. Гали // Образование и саморазвитие. – Казань: Изд-во Центр инновационных технологий. – 2009. – № 4 /14. – С. 233–237.

64. *Ридецкая О.Г.* Психология одаренности: учебно-практическое пособие / О.Г. Ридецкая. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. – 374 с.

65. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.

66. *Сластенин В.А.* Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2003. – 228 с.

67. *Словарь современных понятий и терминов.* – М.: Изд-во Республика, 2002. – 528 с.

68. *Татарникова А.А.* Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования / А.А. Татарникова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 299. – С. 144–149.

69. *Трейси Б.* Мотивация / Б. Трейси; пер. с англ. Е. Ивченко. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 144 с.

70. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренность. – М.: Изд-во РАН, 2011. – 330 с.

71. *Философский энциклопедический словарь* / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: Инфра-М, 2003. – С. 469.

72. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

73. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОСПРЕСС, 2005. – 383 с.

74. Шагеева Ф.Т. Проектирование и реализация образовательных технологий в условиях ДПО / Ф.Т. Шагеева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 97–101.

75. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

76. Шапка И.С. Психолого-педагогические условия повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.С. Шапка. – Владикавказ, 2012. – 160 с.

77. Шаяхметова Р.Р. Социальные аспекты управления процессом развития одаренных детей в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Р.Р. Шаяхметова. – Уфа, 2006. – 23 с.

78. Шумакова Н.Б. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н.Б. Шумакова. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с.

79. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных / В.М. Экземплярский. – М.; Л.: Московское акционерное изд-во, 1927. – 98 с.

80. «Lesson study» как способ совершенствования практики обучения: методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2014. – 48 с.

81. Bikbulatov R.R. Specificity of teacher's activity in intellectually gifted students' education / G.R. Ereemeeva, R.R. Bikbulatov, A.R. Baranova // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. – 2016. – Vol. 20. – Special Issue 2. – P. 76–81. – URL: <http://www.alliedacademies.org/articles/jocccvol20no22016.pdf> (дата обращения: 10.10.2016).

82. Bikbulatov R.R. The development of gifted students personality in the process of their training for getting engineering education /

V.G. Ivanov, R.R. Bikbulatov // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – Т. 16. – С. 142–145.

83. *Connor M.* Coaching and mentoring at work / M. Connor, J. Pokora. – McGraw-Hill, 2007. – 224 p.

84. *Elliot J.* The struggle redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy and society. Some reflections on “Action Research” / J. Elliot // *Educar.* – 2004. – № 34. – P. 11–26.

85. *Eremeeva G.R.* Pedagogical conditions necessary for training teachers to manage the development of intellectually gifted students / G.R. Eremeeva, R.R. Bikbulatov, A.R. Baranova // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR).* – Vol. 97. – 2017. – P. 37–41.

86. *Gallagher J.* Teaching the Gifted Child / J. Gallagher, S.A. Gallagher. Allyn and Bacon, 1994. – 468 p.

87. *Garvey B.* Coacing and Mentoring: Theory and Practice / B. Garvey, P. Stokes, D. Megginson: SAGE Publications Ltd., 2008. – 272 p.

88. *Guilford J.P.* Intelligence, creativity and their Educational Implications / J.P. Guilford. – Robert R. Knapp, Publisher San Diego, California, 1968. – 229 p.

89. *Kaplan S.* Nontraditional screening. A process to uncover the potential of students from underrepresented populations / *S. Kaplan, E. Rodrigues, V. Siegel* // *Communicator.* California association for the gifted. – 2000. – Vol. 31. – № 2. – P. 20–21.

90. *Megginson D.* Further Techniques for Coaching and Mentoring / D. Megginson. – Elsevier Science, 2009. – 272 p.

91. *Parsloe E.* Coaching and mentoring / E. Parsloe, M. Leedham. – Kogan Page, 2009. – 224 p.

92. *Stone F.M.* Coaching, counselling and mentoring / F.M. Stone. – McGraw-Hill, 2007. – 240 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Шаблон плана дифференцированного занятия

для развития интеллектуальной одаренности обучающихся

Тема:

Концепт:

Форма дифференциации по контенту (содержанию): (обведите только ОДИН пункт на этом занятии)

Углубление	Креативность	Вызов	Ускорение	Усложнение
------------	--------------	-------	-----------	------------

Элементы логического обоснования (обведите 2–3 элемента, которые использованы на этом занятии)

Цель	Точка зрения	Данные/Доказательства	Итоги
Предположения	Последствия	Концепты/Идеи	

Резюме: Обучающийся узнает природу _____
_____ через изучение _____,

(концепта)

(темы)

используя _____, _____, и _____.

(2 или 3 элемента логического обоснования)

Описание того, что происходит на занятии.

Опишите, как каждый аспект дифференциации (концепт, содержание, элементы) вплетены в урок.

3 вопроса, включающих элементы логического обоснования (Обратите внимание: это просто примеры вопросов высокого порядка, вы можете задавать другие вопросы. Лучше всего, если Вы можете написать их с позиции того, как они соотносятся с друг другом).

- 1.
- 2.
- 3.

**Пример дифференцированного плана занятия
для развития интеллектуальной одаренности обучающихся**

Тема: Генетические Модифицированные Организмы (ГМО)

Концепт: **Риск**

Форма дифференциации по контенту содержания: (обведите только ОДИН пункт на этом занятии)

Углубление	Креативность	Вызов	Ускорение	Усложнение
------------	--------------	-------	-----------	------------

Элементы логического обоснования (обведите 2–3 элемента, которые использованы на этом занятии).

Цель	Точка зрения	Данные/Доказательства	Итоги
Предположение	Последствия	Концепты/Идеи	

Резюме: Обучающийся узнает природу РИСКА через изучение Генетически Модифицированных Организмов (ГМО), используя точки зрения, данные/доказательства и последствия.

Описание того, что происходит на занятии.

Обучающиеся читают об одном научном исследовании ГМО, а затем знакомятся с общественным мнением о ГМО в средствах массовой информации. Они должны выявить сходства и различия в том, как ученые и журналисты описывают РИСКИ ГМО, и описать, как различные точки зрения приводят к различным убеждениям о РИСКАХ ГМО.

3 вопроса, включающих элементы логического обоснования:

1. Опишите, что каждый автор считает о *последствиях* использования ГМО, особенно РИСК использования ГМО?

а. Статья А: _____

б. Статья Б: _____

2. Какие конкретные слова раскрывают авторскую *точку зрения*?

3. Как авторские *точки зрения* влияют на его или ее использование *доказательств*? Приведите два примера.

Приложение В

Пример плана дифференцированного занятия с использованием значков (иконок) на углубление, усложнение

Тема: Гендерная дискриминация на рабочем месте

Концепт:  Дискриминация

Форма дифференциации по контенту (содержанию): (обведите только ОДИН или ДВА пункта на этом занятии)

Углубление	Усложнение
------------	------------

Элементы, используемые на занятии:

1) На углубление



2) На усложнение



Резюме: Обучающийся узнает природу Дискриминации через изучение Гендерной дискриминации на рабочем месте, используя закономерности, моральные принципы, и различные точки зрения на происходящее.

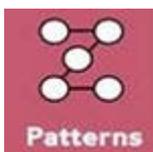
Описание того, что происходит на занятии.

Обучающиеся делятся на две группы. Группа 1 будет исследовать интервью с работодателями из разных стран и выяснять, сколь-

ко женщин не были наняты и почему. Эта группа студентов должна провести параллели между странами, которые имеют меньшее количество женщин на рабочем месте, и выяснить, какие другие подобные элементы имеются в этих стран.

Группа 2 будет исследовать статистические данные сотрудников в зависимости от пола и соотношения мужчин и женщин в соответствии с профессией. Эта группа студентов должна провести параллели между профессиями, которые имеют меньшее количество женщин, и выяснить, какие другие подобные элементы эти профессии имеют.

3 вопроса с использованием иконок:



1. Каковы закономерности между странами, которые имеют меньшее количество женщин на рабочем месте?



2. Как работодатели обосновывали свои решения и перспективы? Как женщины смотрят на эти решения? Как на это смотрит общество и правительство?



3. Как вы думаете, этично ли в настоящее время работодателям не нанимать женщин на основе их пола? Если нет, то как вы думаете, работодатели понимают, что это неэтично?

Приложение Г

Курс: «Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей к управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся»

Цель курса: подготовка педагогических кадров к управлению развитием интеллектуальной одаренности обучающихся.

Задачи курса:

- формировать положительную мотивацию к работе с интеллектуально одаренными обучающимися;
- совершенствовать личностные качества, необходимые для управления развитием интеллектуально одаренных обучающихся;
- сформировать представление о существующих в мировой практике основных теориях развития одаренности, когнитивных и эмоциональных особенностях одаренных обучающихся;
- изучить различные способы выявления одаренных обучающихся, а также оценить результативность критериев, применяемых при их выявлении;
- развить понимание дифференциации как способа планирования для интеллектуально одаренных обучающихся и использовать стратегии дифференциации для перестройки учебного плана;
- изучить эффективные модели и овладеть стратегиями обучения интеллектуально одаренных обучающихся;
- изучить используемые в мировой практике методы оценивания интеллектуально одаренных обучающихся и выбрать наиболее приемлемые для применения в своей работе.

№	Наименование рассматриваемой темы	ЛИТЕРАТУРА	Кол-во часов	
			Лекции	Семинары
Модуль 1. Формирование мотивационно-ценностного отношения				
1	Научиться работать с интеллектуально одаренными обучающимися	<p>1) Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.</p> <p>2) Репин С.А. Реализация непрерывности педагогического образования: научно-методич. пособие (под ред. Г.Н. Серикова). – Челябинск: Образование, 1999. – 204 с.</p> <p>3) Рязанцева Е.А. Организация работы с одаренными детьми. – URL: http://www.lomonpansion.com/articles_2_3356.html</p> <p>4) Щебланова Е.И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 13–24.</p>	2	2
2	Готовность к деятельности	<p>1) Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.</p> <p>2) Деркач А.А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: моногр. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.</p> <p>3) Дьяченко И.М. Психологические проблемы готовности к деятельности / И.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн: Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.</p> <p>4) Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.</p> <p>5) Сластенин В.А.. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Акаде-</p>	2	2

		мия, 2002. – 576 с.		
3	Мотивация	<p>1) Генкин Б.М. Мотивация и организация эффективной работы (теория и практика): монография. – М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2011. – 352 с.</p> <p>2) Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.</p> <p>3) Маслоу А.Г. Мотивация и личность: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2001. – 477 с.</p> <p>4) Трейси Б. Мотивация / пер. с англ. Е. Ивченко. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 144 с.</p>	1	2
4	Педагогические способности	<p>1) Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.</p> <p>2) Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.</p> <p>3) Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М.: Прометей, 1991. – 112 с.</p> <p>4) Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 152 с.</p> <p>5) Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.</p> <p>6) Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Слостенин. – М., 2003. – 228 с.</p>	1	2
5	Педагогические умения	<p>1) Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.</p> <p>2) Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.</p> <p>3) Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 114 с.</p> <p>4) Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.</p>	1	1

		5) Смирнов В.И. Общая педагогика / В.И. Смирнов. – М.: Колос, 2002. – 246 с.		
6	Установка	<p>1) Конюхова Е.Т. Самоотношение в формировании установки на успешность профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 52–56.</p> <p>2) Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси, 1974. – С. 300–412.</p> <p>3) Натадзе Р.Г. Восприятие и установка // Познавательные процессы: ощущения и восприятие. – М.: Педагогика, 1982. – С. 81–88.</p> <p>4) Теория установки: к изучению дисциплины / Д.Н. Узнадзе; ред. Ш.А. Надирашвили, В.К. Цава; Академия педагогических и социальных наук; МПСИ. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 448 с.</p> <p>5) Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.</p>	1	2
7	Профессиональная компетентность преподавателя	<p>1) Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.</p> <p>2) Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.</p> <p>3) Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 397 с.</p> <p>4) Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.</p> <p>5) Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.</p> <p>6) Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин: учеб. пособие модульного</p>	1	1

		<p>типа / сост. И.В. Новгородцева. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 378 с.</p> <p>7) Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.</p>		
Модуль 2. Формирование компетенций. Виды деятельности, способствующие развитию интеллектуально одаренных обучающихся				
8	Что такое одаренность?	<p>1) Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.</p> <p>2) Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – Москва – Воронеж, 1997. – 448 с.</p> <p>3) Личностно ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (методическое пособие) / Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская. – М.: Вузовская книга, 2001. – 131 с.</p> <p>4) Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа ПРЕСС, 1993. – 127 с.</p> <p>5) Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИПРАН, 2000. – 96 с.</p> <p>6) Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004. – 188 с.</p>	1	3
9	Развитие интеллектуальной одаренности обучающихся	<p>1) Алгожаева Н.С. Использование новых педагогических технологий в учебном процессе высшей школы: учебное пособие. – Алматы, 2009. – 126 с.</p> <p>2) Винокурова Н.К. Магия интеллекта, или книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых. – М.: Эйдос, 1994. – 153 с.</p> <p>3) Интеллектуальная одаренность, методика работы с интеллектуально одаренными детьми. – URL: http://mydocx.ru/9-56436.html.</p> <p>4) Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа ПРЕСС, 1993. – 127 с.</p>	2	2

		5) Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац // Психологическая наука и образование, 2002. – № 1. – С. 51–58.		
10	Обучение одаренного обучающегося	1) Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: Учебное пособие / А.К Мынбаева, З.М. Садвокасова. – Алматы: ДООИВА, 2009. – 344 с. 2) Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 176 с. 3) Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с. 4) Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Владос, 2000. – 320 с. 5) Юркевич В.С. Одаренный ребенок: Иллюзия и реальность. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.	1	2
11	Цели обучения	1) Гребенюк О.С. Общая педагогика: курс лекций. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1996. – 107 с. 2) Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. 3) Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с. 4) Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М., 2006. – 143 с. 5) Характеристика педагогических целей. – URL: http://www.pedagogics-student.ru/index.php?action=full&id=573	1	2

12	Критерии успеха и критериальное оценивание	<p>1) Айтпукешев А.Т. Формативное и суммативное оценивание результатов обучения: Методическое пособие / А.Т. Айтпукешев, Г.М. Кусаинов, К.М. Сагинов. – Астана: Центр педагогического мастерства, 2014. – 108 с.</p> <p>2) Булатова И.К. Развитие навыков самооценки учащихся при формативном оценивании. – URL: http://www.centre.ipksko.kz/index.php/kz/izdeu-sheshim-tzhiribe?id=129</p> <p>3) Давлеткалиева Е.С. Формативное оценивание как форма улучшения процесса обучения учителей. – URL: http://www.group-global.org/ru/session/view/479</p> <p>4) Концепция внедрения системы критериального оценивания учебных достижений учащихся Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». – Астана: Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. – 8 с.</p> <p>5) Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Р.Х. Шакуров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Б.: Билим, 2012. – 80 с.</p> <p>6) Система критериального оценивания учебных достижений учащихся: методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 80 с. – URL: http://nao.kz/files/blogs/1410319253354.pdf</p>	2	2
13	«Иконки» С. Каплан на усложнение и углубление	<p>1) Depth and Complexity. – URL: http://www.byrdseed.tv/category/category/depth-and-complexity-differentiation/?utm_source=bs&utm_medium=referral&utm_campaign=single.</p> <p>2) Introducing Depth and Complexity. – URL: http://www.byrdseed.com/introducing-depth-and-complexity/.</p>	2	3

14	«Колесо» Р. Пола	<p>1) Richard Paul’s Wheel of Reasoning. – URL: http://www.dazzleonadime.com/index.php/strategies/richard-paul-s-wheel-of-reasoning/</p> <p>2) R. Paul’s Eight Elements of Thought / Paul’s Wheel of Reasoning. A useful critical thinking tool to question claims, ideas, perspectives. – URL: http://www.teacherweb.com/VA/GreenRunCollegiate/Jackson/Richard-Pauls-Wheel-of-Reasoning.pdf</p>	1	2
15	Таксономия Блума	<p>1) Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: Longman, 1994.</p> <p>2) Creating Effective Fill-in-the-Blank Questions. – URL: http://www.712educators.about.com/od/testconstruction/a/Creating-Fill-in-the-Blank-Questions.htm</p> <p>3) Европейские публикации по вопросам написания результатов обучения . – URL: http://www.umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Taksonomija_Bluma.pdf</p> <p>4) Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.</p>	2	3
16	Коучинг	<p>1) Коучинг в Образовании.рф . – URL: http://www.coachingineducation.ru/tag/prezentacii/</p> <p>2) Коучинг в образовании. – URL: http://www.worldtutors.ru/kouching-v-obrazovanii</p> <p>3) Ландсберг М. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем работаете. Бизнес-тренинг. – Эксмо, 2008. – 160 с.</p> <p>4) Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. – 3-е изд. – Астана: Изд-во Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – С. 230.</p> <p>5) Учителя 21 Века. Новые подходы в обучении и преподавании. – URL: http://uchitelya.kz/load/ngi/20</p>	2	3

		6) Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй; пер. с англ. А. Маслов. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.		
17	Менторинг	1) Менторство. – URL: http://www.yaumba.ru/selfdevelopment/2015/03/16/mentorstvo.html . 2) Наставничество (менторство). – URL: http://www.mental-skills.ru/dict/nastavnichestvo-mentorstvo/ 3) Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. – 3-е изд. – Астана: Изд-во Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – С. 230. 4) Lewis G. The Mentoring Manager: Strategies for Fostering Talent and Spreading Knowledge. – Prentice Hall; 2nd edition, 2000. – 192 p.	1	2
18	Подход «Action Research»	1) Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. – 3-е изд. – Астана: Изд-во Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – 237 с. 2) Куракбаева К.С. «Action Research» как подход к исследовательской деятельности педагога-практика // Информационно-методический журнал «Открытая школа», 2013. – № 7 (128). – URL: http://www.openschool.kz/glavstr/teacher_issledovatel/teacher_issledovatel_128_1.htm 3) Elliot J. The struggle to relationship between “knowledge” and “action” in the academy and society. Some reflections on “Action Research” / J. Elliot. Educar, 34, 2004. – 11–26 p. 4) Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя. – Алматы: Алем, 2000. – 370 с. 5) Таубаева Ш.Т. Введение в методологию и методику педагогического исследования: учебное пособие. – Туркестан: Туран, 2007. – С. 190.	2	2

Модуль 3. Способность к рефлексивной деятельности и самоорганизации

1 9	Рефлексия	<p>1) Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.</p> <p>2) Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: монография. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.</p> <p>3) Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М.: Педагогика, 2000. – 302 с.</p> <p>4) Смолева Т.О. Развитие педагогической рефлексии: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. – 123 с.</p> <p>5) Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития у будущих учителей: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог, пед. ин-та, 2003. – 228 с.</p> <p>6) Гарай В.Б. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя / В.Б. Гарай, К.С. Куракбаев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 343–356.</p>	2	3
2 0	Саморегуляция	<p>1) Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонов, А.С. Кузнецова. – М: Смысл, 2009. – 311 с.</p> <p>2) Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 519 с.</p> <p>3) Моросанова В.И. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 94–102.</p> <p>4) Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М., 2005. – 352 с.</p>	1	2

	5) Психология саморегуляции в XXI веке /отв. ред. В.И. Моросанова. – СПб.; М.: Нестор-История, 2011. – 468 с. 6) Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования (теоретические основы): монография. – Пенза: Изд-во Пензенск. гос. пед. ун-та, 1996. – 369 с.		
Всего		29	43
Итого		72	

Модуль 1. Формирование мотивационно-ценностного отношения

Тема 1. Научиться работать с интеллектуально одаренными обучающимися

Цель: понятие необходимости готовности преподавателей работать с интеллектуально одаренными обучающимися.

План:

1. Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в государстве.

2. Дискуссионные проблемы психологии одаренности.

Задания для преподавателей:

1. Подготовить презентацию, раскрыв исторический аспект подготовки преподавателей к работе с одаренными обучающимися.

2. Подготовить презентацию, указав значение каждой службы организации образования для развития интеллектуальной одаренности обучающихся.

Литература

1) Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.

2) Репин С.А. Реализация непрерывности педагогического образования: научно-методич. пособие (под ред. Г.Н. Серикова). – Челябинск: Образование, 1999. – 204 с.

3) Рязанцева Е.А. Организация работы с одаренными детьми. – URL: http://www.lomonpansion.com/articles_2_3356.html

4) Щербланова Е.И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 13–24.

Тема 2. Готовность к деятельности

Цель: осуществление интегративного личностного образования, проявляющегося как на личностном и деятельностном уровнях, обеспечение эффективной реализации данного вида профессиональной деятельности.

План:

1. Разобрать этимологию понятия «готовность».
2. Рассмотреть функциональные и структурные компоненты готовности к работе с интеллектуально одаренными обучающимися.

Задания для преподавателей:

1. Сделать анализ научно-педагогических исследований, выявить основные подходы к определению понятия «готовность».
2. Заполнить таблицу «Связь структурных и функциональных компонентов готовности преподавателя к работе с интеллектуально одаренными обучающимися».

Структурные компоненты	Функциональные компоненты	
	Личностная готовность	Профессиональная готовность
Мотивационный		
Личностный		
Деятельностный		
Рефлексивный		

Литература

1) Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

2) Деркач А.А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: моногр. / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.

3) Дьяченко И.М. Психологические проблемы готовности к деятельности / И.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.

4) Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.

5) Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Тема 3. Мотивация

Цель: образование мотивационной структуры для работы с одаренными обучающимися.

План:

1. Разобрать факторы мотивации:

- уровень благосостояния;
- социальный статус;
- квалификация;
- должность;
- ценности и т.д.

2. Разобрать способы мотивации:

- нормативная мотивация;
- принудительная мотивация;
- стимулирование.

Задания для преподавателей:

1. Групповая работа. Составление кластера «Факторы мотивации преподавателя».

2. Групповая работа. Составление кластера «Способы мотивации преподавателя».

Литература

- 1) Генкин Б.М. Мотивация и организация эффективной работы (теория и практика): монография. – М.: НОРМА: ИНФРА-М, 2011. – 352 с.
- 2) Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
- 3) Маслоу А.Г. Мотивация и личность: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2001. – 477 с.
- 4) Трейси Б. Мотивация / пер. с англ. Елены Ивченко. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 144 с.

Тема 4. Педагогические способности

Цель: Определение педагогических способностей, их условий формирования и развития.

План:

1. Разобрать структуру педагогических способностей.
2. Сравнить понятия готовности и педагогические способности.

Задания для преподавателей:

1. Работа по 4-м группам. Дать характеристику следующим способностям: 1) дидактические; 2) организационно-коммуникативные; 3) личностные; 4) специальные (творческие и др.).
2. Составление заданий на педагогическую внимательность и наблюдательность. Составление упражнений на развитие коммуникативных способностей.

Литература

- 1) Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
- 2) Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с.
- 3) Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М.: Прометей, 1991. – 112 с.

4) Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 152 с.

5) Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

6) Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 2003. – 228 с.

Тема 5. Педагогические умения

Цель: использование теоретических знаний преподавателей, направленных на решение задач развития личности одаренного обучающегося.

План:

1. Ознакомление с группами умений:

- познавательные;
- конструктивные;
- коммуникативные;
- информационные;
- организационные.

2. Интегративные педагогические умения и их критерии.

Задания для преподавателей:

1. Заполнить таблицу «Группы умений и их критерии»

№	Умения	Критерии
1	Познавательные	
2	Конструктивные	
3	Коммуникативные	
4	Информационные	
5	Организационные	

2. Заполнить таблицу «Интегративные педагогические умения»

№	Педагогические умения	Критерии
1	Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи	
2	Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему	
3	Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие	
4	Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности	

Литература

- 1) Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
- 2) Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
- 3) Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности учителя. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 114 с.
- 4) Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
- 5) Смирнов В.И. Общая педагогика. – М.: Колос, 2002. – 246 с.

Тема 6. Установка

Цель: Ознакомление с видами установки в педагогике

План:

1. Рассмотрение концепции личности с позиций теории установки.
2. Ознакомление с общей и дифференцированной установкой.

Задания для преподавателей:

1. Подготовка постера по компонентам структуры установки (аффективный, поведенческий, когнитивный).
2. Создание педагогических ситуаций с использованием понятия «потребность».

Литература

- 1) Конюхова Е.Т. Самоотношение в формировании установки на успешность профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 52–56.
- 2) Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси, 1974. – С. 300–412.
- 3) Натадзе Р.Г. Восприятие и установка // Познавательные процессы: ощущения и восприятие / под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1982. – С. 81–88.
- 4) Теория установки: к изучению дисциплины / Д.Н. Узнадзе; ред. Ш.А. Надирашвили, В.К. Цаава; Академия педагогических и социальных наук; МПСИ. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 448 с.
- 5) Узнадзе Д.Н. Психология установки. – Спб.: Питер, 2001. – 416 с.

Тема 7. Профессиональная компетентность преподавателя, работающего с одаренным обучающимся

Цель: повышение эффективности формирования и развития профессиональной компетентности.

План:

1. Определение признаков профессиональной компетентности преподавателя.
2. Определение ключевых компетентностей преподавателя, работающего с интеллектуально одаренными обучающимися.

Задания для преподавателей:

1. Работа в группе. Определение педагогических знаний, умений и навыков, характерные для преподавателя, готового работать с одаренными обучающимися.
2. Заполнение таблицы:

Вид профессиональной компетентности	Характеристика
Специальная	
Социальная	
Личностная	
Индивидуальная	

Литература

- 1) Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – М., 2003. – № 10. – С. 8–14.
- 2) Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
- 3) Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 397 с.
- 4) Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- 5) Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

6) Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин: учеб. пособие модульного типа / сост. И.В. Новгородцева. – 2-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 378 с.

7) Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Модуль 2. Формирование компетенций.

Виды деятельности, способствующие развитию интеллектуально одаренных обучающихся

Тема 8. Что такое одаренность?

Цель: Определение сущности понятия одаренность.

План:

1. Разобрать этимологию понятия «одаренность».
2. Ознакомиться с основными видами одаренности.

Задания для преподавателей:

1. Сделать анализ научно-педагогических исследований, выявить основные подходы к определению понятия «одаренность».
2. Разобрать основные характеристики обучающихся с разными видами одаренности.
3. Подготовить презентацию «Современные концепции развития одаренности».

Литература

1) Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

2) Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – Москва – Воронеж; 1997. – 448 с.

3) Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (методическое пособие) / Н.Ю. Синягина, Е.Г. Чирковская. – М.: Вузовская книга, 2001. – 131 с.

4) Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа ПРЕСС, 1993. – 127 с.

5) Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИПРАН, 2000. – 96 с.

6) Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004. – 188 с.

Тема 9. Развитие интеллектуальной одаренности обучающихся

Цель: Отличительные аспекты интеллектуальной одаренности от других видов одаренности. Основные способы развития интеллектуальной одаренности.

План:

1. Сделать анализ научно-педагогических исследований, выявить основные подходы к определению понятия «интеллектуальная одаренность».

2. Основные принципы обучения интеллектуально одаренных обучающихся.

3. Определение активных форм организации обучения интеллектуально одаренных обучающихся.

Задания для преподавателей:

1. Обсуждение стратегий обучения интеллектуально одаренных обучающихся (ускорение, углубление, обогащение, проблематизация).

2. Обсуждение и приведение примеров принципов развивающего и воспитывающего обучения, индивидуализации и дифференциации обучения, учета возрастных особенностей.

3. Составление кластера «Формы организации обучения интеллектуально одаренных обучающихся». Используя для этого дискуссионные, игровые, смешанные, комплексные формы обучения.

Литература

1) Алгожаева Н.С. Использование новых педагогических технологий в учебном процессе высшей школы: учебное пособие. – Алматы, 2009. – 126 с.

2) Винокурова Н.К. Магия интеллекта, или книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смышленнее взрослых. – М.: Эйдос, 1994. – 153 с.

3) Интеллектуальная одаренность, методика работы с интеллектуально одаренными детьми. – URL: <http://mydocx.ru/9-56436.html>.

4) Маркова Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац // Психологическая наука и образование, 2002. – № 1. – С. 51–58.

5) Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа ПРЕСС, 1993. – 127 с.

Тема 10. Обучение одаренного обучающегося

Цель: Определение основных способов обучения интеллектуально одаренного обучающегося.

План:

1. Требования к преподавателю, работающему с интеллектуально одаренными обучающимися.

2. Формы работы с интеллектуально одаренными обучающимися.

Задания для преподавателей:

1. Составление кластера «Преподаватель, готовый работать с интеллектуально одаренными обучающимися...».

2. Подготовка презентации «Формы работы с интеллектуально одаренными обучающимися», раскрывая суть индивидуального подхода на занятиях, активных форм обучения, дополнительных занятий, участия в предметных олимпиадах, проектной деятельности, посещения предметных кружков, участия в конкурсах, интеллектуальных играх, викторинах, создания портфолио.

Литература

1) Мынбаева А.К. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: учебное пособие / А.К Мынбаева, З.М. Садвокасова. – Алматы: ДООИВА, 2009. – 344 с.

2) Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С Панина. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

3) Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

4) Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Владос, 2000. – 320 с.

5) Юркевич В.С. Одаренный ребенок: Иллюзия и реальность. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

Тема 11. Цели обучения

Цель: планирование педагогической деятельности для обучения интеллектуально одаренных обучающихся.

План:

1. Осуществление планирования деятельности.
2. Развитие познавательного интереса обучающихся через реализацию целей обучения.

Задания для преподавателей:

1. Определение цели обучения по имеющемуся плану урока.
2. Составление плана урока по предложенным целям обучения.

Литература

1) Гребенюк О.С. Общая педагогика: курс лекций. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1996. – 107 с.

2) Мурзагалиева А.Е. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

3) Олешков М.Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М., 2006. – 143 с.

4) Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

5) Характеристика педагогических целей. – URL: <http://www.pedagogics-student.ru/index.php?action=full&id=573>

Тема 12. Критерии успеха. Формативное и критериальное оценивание

Цель: Определение влияния критериев успеха на интеллектуальное развитие обучающихся.

План:

1. Определение сущности понятий «критерии успеха», «формативное оценивание», «критериальное оценивание».

2. Роль формативного и критериального оценивания в формировании успешности обучающегося.

Задания для преподавателей:

1. Разработка заданий формативного оценивания на различных этапах учебного занятия.

2. Составление заданий для критериального оценивания по имеющимся целям обучения.

Литература

1) Айтпукешев А.Т. Формативное и суммативное оценивание результатов обучения: методическое пособие / А.Т. Айтпукешев, Г.М. Кусаинов, К.М. Сагинов. – Астана: Центр педагогического мастерства, 2014. – 108 с.

2) Булатова И.К. Развитие навыков самооценки учащихся при формативном оценивании. – URL: <http://www.centre.ipksko.kz/index.php/kz/izdeu-sheshim-tzhiribe?id=129>

3) Давлеткалиева Е.С. Формативное оценивание как форма улучшения процесса обучения учителей. – URL: <http://www.group-global.org/ru/session/view/47>

4) Концепция внедрения системы критериального оценивания учебных достижений учащихся Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». – Астана: Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2012. – 8 с.

5) Кохаева Е.Н. Формативное (формирующее) оценивание: методическое пособие. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014. – 66 с.

6) Система критериального оценивания учебных достижений учащихся: методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 80 с. – URL: <http://nao.kz/files/blogs/1410319253354.pdf>

7) Шакуров Р.Х. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Р.Х. Шакуров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Б.: Билим, 2012. – 80 с.

Тема 13. «Иконки» С. Каплан

Цель: управление развитием интеллектуальной одаренности.

План:

1. Ознакомление с «иконками» на усложнение.
2. Ознакомление с «иконками» на углубление (глубину исследования).

Задания для преподавателей:

1. Разработка плана занятия с использованием «иконок» С. Каплан.
2. Подготовка заданий на исследование обучающихся с использованием «иконок» С. Каплан.

Литература

- 1) Depth and Complexity. – URL: http://www.byrdseed.tv/category/category/depth-and-complexity-differentiation/?utm_source=bs&utm_medium=referral&utm_campaign=single
- 2) Introducing Depth and Complexity. – URL: <http://www.byrdseed.com/introducing-depth-and-complexity>

Тема 14. «Колесо» Р. Пола

Цель: развитие мышления и использования преподавателям в своей практике элементов логического обоснования модели аргументирования.

План:

1. Разбор построения «колеса» Р. Пола.
2. Выдвижение проблемы для повышения мотивации обучения одаренных обучающихся.

Задание для преподавателей:

1. Разработка заданий с использованием «Колеса Р. Пола».

Литература

1) Richard Paul's Wheel of Reasoning. – URL:
<http://www.dazzleonadime.com/index.php/strategies/richard-paul-s-wheel-of-reasoning/>

2) R. Paul's Eight Elements of Thought / Paul's Wheel of Reasoning. A useful critical thinking tool to question claims, ideas, perspectives. – URL: <http://www.teacherweb.com/VA/GreenRunCollegiate/Jackson/Richard-Pauls-Wheel-of-Reasoning.pdf>

Тема 15. Таксономия Блума

Цель: Составление вопросов высокого порядка.

План:

1. Изучение таксономии Блума.
2. Отличие вопросов низкого и высокого порядка.

Задания для преподавателей:

1. Разработка заданий с использованием вопросов на применение.
2. Разработка заданий с использованием вопросов на анализ.
3. Разработка заданий с использованием вопросов на синтез.
4. Разработка заданий с использованием вопросов на оценивание.

Литература

1) Bloom B.S. (1994) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: Longman.

2) Creating Effective Fill-in-the-Blank Questions. – URL: <http://www.712educators.about.com/od/testconstruction/a/Creating-Fill-in-the-Blank-Questions.htm>

3) Европейские публикации по вопросам написания результатов обучения. – URL: http://www.umu.vspu.ac.ru/files/documents/instructions/Taksonomija_Bluma.pdf

4) Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

Тема 16. Коучинг

Цель: формирование навыков решения конкретных профессиональных вопросов.

План:

1. Отличительные особенности коучинга от других мероприятий.
2. Актуализация представления учителей школы о работе с одаренными и талантливыми учащимися.

Задания для преподавателей:

1. Разбор структуры коучингов для преподавателей.
2. Разработка коучинг-занятия по развитию одаренности и талантливости обучающихся.

Литература

1) Коучинг в Образовании.рф. – URL: <http://www.coachingineducation.ru/tag/prezentacii/>

2) Коучинг в образовании. – URL: <http://www.worldtutors.ru/kouching-v-obrazovanii>

3) Ландсберг М. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем работаете. Бизнес-тренинг. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.

4) Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. – 3-е изд. – Астана: Изд-во Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – С. 230.

5) Учителя 21 Века. Новые подходы в обучении и преподавании. – URL:
http://uchitelya.kz/load/soobshhestvo_uchitelej/kouchingi/20

6) Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники [Текст] / Э. Парслоу, М. Рэй; пер. с англ. А. Маслов. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.

Тема 17. Менторинг

Цель: передача профессиональных знаний и умений коллегам по работе с одаренными обучающимися.

План:

1. Выстраивание индивидуального плана продвижения к самостоятельно выбранным целям в процессе обучения.

2. Организация помощи коллегам.

Задания для преподавателей:

1. Разработка модели действия преподавателя-наставника.

2. Составление педагогических ситуаций и способы решения их.

Литература

1) Менторство. – URL:
<http://www.yaumma.ru/selfdevelopment/2015/03/16/mentorstvo.html>

2) Наставничество (менторство). – URL: <http://www.mental-skills.ru/dict/nastavnichestvo-mentorstvo/>

3) Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. – 3-е изд. – Астана: Изд-во Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – С. 230.

4) Lewis G. The Mentoring Manager: Strategies for Fostering Talent and Spreading Knowledge. – Prentice Hall; 2nd edition, 2000. – 192 p.

Тема 18. Подход «Action Research»

Цель: выстраивание индивидуальной траектории обучения интеллектуально одаренных обучающихся, понимание критериев оценивания, прогнозирование результатов и самооценивание.

План:

1. Определение возможных затруднений в работе по управлению развитием интеллектуально одаренных обучающихся, поиск путей их преодоления.

2. Приобретение и развитие профессиональной уверенности преподавателя в роли исследователя.

Задания для преподавателей:

1. Провести исследование в действии по выбранному затруднению или проблеме, выявленной при работе с интеллектуально одаренными обучающимися.

Литература

1) Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. – 3-е изд. – Астана: Изд-во Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014. – 237 с.

2) Куракбаева К.С. «Action Research» как подход к исследовательской деятельности педагога-практика // Открытая школа. – 2013. – № 7 (128). – URL:

http://www.openschool.kz/glavstr/teacher_issledovatel/teacher_issledovatel_128_1.htm

3) Elliot J. The struggle to relationship between «knowledge» and «action» in the academy and society. Some reflections on «Action Research» // Educar. – 2004. – 34. – P. 11–26.

4) Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя. – Алматы: Алем, 2000. – 370 с.

5) Таубаева Ш.Т. Введение в методологию и методику педагогического исследования: учебное пособие. – Туркестан: Туран, 2007. – С. 190.

Модуль 3. Способность к рефлексивной деятельности и самоорганизации

Тема 19. Рефлексия

Цель: способность оценивания собственной педагогической деятельности при работе с интеллектуально одаренными обучающимися.

План:

1. Раскрытие феномена рефлексии в рамках исследования сознания, мышления, творчества, общения, личности.
2. Рефлексия собственной деятельности (ситуативная, ретроспективная и перспективная).

Задания для преподавателей:

1. Подготовка презентации «Особенности рефлексии преподавателя, работающего с интеллектуально одаренными обучающимися».
2. Составление логико-структурной схемы: «Виды рефлексии в педагогической деятельности».

Литература

- 1) Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
- 2) Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: монография. – СПб: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
- 3) Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М.: Педагогика, 2000. – 302 с.
- 4) Смолева Т.О. Развитие педагогической рефлексии: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. – 123 с.
- 5) Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития у будущих учителей: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог, пед. ин-та, 2003. – 228 с.
- 6) Гарай В.Б. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя / В.Б. Гарай, К.С. Куракбаев // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2009. – № 7. – С. 343–356.

Тема 20. Саморегуляция

Цель: управление психоэмоциональным состоянием.

План:

1. Устранение эмоционального напряжения.
2. Активизация, повышение качества обучения.
3. Методы саморегуляции (корректирующие, мотивационные, эмоционально-волевые).
4. Основные приемы саморегуляции.

Задания для преподавателей:

1. Работа в группах. Определение методов и приемов для саморегуляции.
2. Создание кластера «Естественные приемы саморегуляции».

Литература

- 1) Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонов, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2009. – 311 с.
- 2) Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
- 3) Моросанова В.И. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 94–102.
- 4) Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М., 2005. – 352 с.
- 5) Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова – СПб.; М.: Нестор – История, 2011. – 468 с.
- 6) Сохранов В.В. Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования (теоретические основы): монография. – Пенза: Изд-во Пензенск. гос. пед. ун-та, 1996. – 369 с.

Научное издание

**Бикбулатов Руслан Рафаильевич
Еремеева Гузель Ринатовна**

**ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Подписано в печать 22.03.2022

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16 Гарнитура «Times New Roman»

Усл. печ. л. 11,6 Уч.-изд. л. 7,3

Тираж 100 экз. Заказ 2303/2

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)
420111, г.Казань, ул. Московская, д.22. Тел.292-98-92
e-mail: westfalika@inbox.ru