

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Казанский (Приволжский) федеральный университет

ОДАРЕННОСТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ

В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
И УНИВЕРСИТЕТА

КАЗАНЬ
2012

УДК 378.412

Рецензенты:

Н. Д. Колетвинова,
доктор педагогических наук, профессор

Н. Г. Маркова,
доктор педагогических наук, профессор

© **Габдулхаков В.Ф.** Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета. Учебно-метод. пособие. / Казань: РИЦ «Школа», 2012. 174 с.

ISBN 5-88846-061-3

Учебно-методическое пособие раскрывает основные вопросы выявления и развития одаренных детей.

Использован опыт взаимодействия общеобразовательных школ – лицея № 110, гимназии № 102 им. М.С.Устиновой г. Казани, гимназии № 3 г. Зеленодольска – с Казанским (Приволжским) федеральным университетом.

Адресовано преподавателям вузов, слушателям курсов повышения квалификации, руководителям образовательных учреждений и студентам.

ISBN 5-88846-071-2

© Габдулхаков В.Ф., 2012

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ОДАРЕННОСТИ	8
1.1. Одарённость, её разновидности и уровни	8
1.2. Возникновение проблемы одарённых детей	13
1.3. Одарённость у детей девиантного типа	16
Глава 2. КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	21
2.1. Отечественный и зарубежный опыт диагностики и развития одарённости	21
2.2. Творческие способности и творческая одарённость учащихся	35
2.3. Организационная структура координации исследований по выявлению и поддержке одарённости	40
Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОСТРУКТУРЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РОССИИ	50
3.1. Современные университетские модели и их влияние на развитие одарённых детей	50
3.2. Стандартизация работы с одарёнными детьми в контексте русского и зарубежного опыта	62
3.3. Стандартизация работы по определению креативности	75
Глава 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ	80
4.1. Развитие одарённости в системе современного образования	80
4.2. Типовые модели выявления одарённых детей	88
4.3. Проектирование технологии развития творческой деятельности учащихся	93
Заключение	122
Список использованной литературы	124
Приложение 1	131
Приложение 2	171

ВВЕДЕНИЕ

Еще несколько десятков лет назад С.Л.Рубинштейн писал, что изучению одаренности посвящено очень много работ, однако полученные результаты никак не адекватны количеству затраченного на эти работы труда. Это объясняется ошибочностью исходных установок очень многих из исследований и неудовлетворительностью тех методик, которые в них по большей части использовались.

Специалисты подчеркивают, что один из секретов успешной профессионализации молодых людей в Израиле – эффективная система работы с одаренными детьми. В США также создана действенная система поощрения и развития одаренности, так как это выгодно для государства. История накопила достаточно статистического материала, из которого следует, что одаренные дети – огромная ценность, куда большая, чем природные ресурсы. К сожалению, из каждых наших пяти вундеркиндов один заболевает неизлечимой болезнью, второй – кончает жизнь самоубийством, третий – с годами находит себе применение за пределами страны и делает там блистательную карьеру, четвертый – с годами полностью "усредняется", т.е. теряет свою одаренность, и лишь пятый – реализует свой талант на родине. Врожденная одаренность – это от природы. Проявится она или нет, зависит от конкретных условий, многих факторов. Не в последнюю очередь будущее вундеркиндов зависит от общества. И оно обязано сделать всё возможное, чтобы помочь им состояться.

Россия одаренными детьми занималась в начале прошлого века (недолго до 1936 года), а затем не занималась вообще, следовательно, научной школы нет, она только зарождается. Американцы за последние 90 лет разработали много моделей работы с одаренными детьми, эти модели и легли в основу разработок российских учёных. Среди этих моделей доминирует интеллектуальная одаренность. На сегодняшний день известны две стратегии обучения: акселерация (или ускоренный курс), расширенное обучение.

В российских школах чаще применяется стратегия расширенного обучения, то есть формируются профильные классы, если дети имеют способности по определенным предметам, а не вообще. Это: математический, химико-биологический, гуманитарный и т.д., а также осуществляется расширенное обучение детей по отдельным областям знания при помощи факультативов, спецкурсов, элективных курсов, кружков, а также научных обществ учащихся по различным предметам, школьных научно-практических конференций. Взаимодействие с вузами в этой стратегии носит формальный характер, поскольку никакого специального финансирования оно не предусматривает.

При этом в начале XXI века был накоплен большой опыт теоретического осмысления и практического решения проблемы выявления и поддержки одаренных детей. Талантливая и одаренная молодежь является движущей силой развития Татарстана. Об этом говорил Президент Татарстана Рустам Минниханов на XV фестивале-конкурсе творчества одаренных детей и молодежи «Сэлэт» (2011 г.). Лучшие школы Татарстана посылают своих учеников (победителей олимпиад, конкурсов и т.д.) на этот фестиваль каждый год (в рамках

реализации мероприятий республиканской программы «Одаренные дети»). Однако ни для кого не секрет, что большая часть выдающихся людей (учёных, деятелей культуры, политических лидеров, руководителей производства и др.) обучалась в детстве не в "специальных", "элитных" учебных заведениях, а в самых "обычных", "массовых" школах. И есть все основания полагать, что данная тенденция сохранится в дальнейшем: в любом случае в "массовой" школе обучается и всегда будет обучаться значительная часть будущих интеллектуальных лидеров. Особенно это характерно для такой страны, как Россия.

Социально-экономические преобразования в российском обществе обусловили необходимость формирования интеллектуального и духовного потенциала нации. В связи с этим особенно актуальной становится задача создания российской элиты. Работа по педагогической поддержке и сопровождению талантливых детей признана одним из приоритетных направлений национально образовательной инициативы "Наша новая школа".

Полноценное обучение и воспитание одарённых детей является задачей большой государственной важности. Именно одарённые, талантливые специалисты являются движущей силой развития общества. Хорошо известно, что инновационный потенциал страны обеспечивается работой очень небольшого числа высококвалифицированных специалистов (по некоторым оценкам их число не превышает 2% от числа населения страны). Поэтому системная работа по подготовке специалистов такого уровня, начиная с самого раннего возраста, имеет большое значение. При этом сама разработка оптимальных подходов к решению данной задачи очень сложна. Сложность эта вызвана факторами объективного характера – это и наличие существенных различий в подходах к обучению одаренных детей в разных областях знания и деятельности, и необходимость разработки специальных методик и подходов обучения, и нехватка специально подготовленных преподавателей, и необходимость специальной учебной литературы по профильным предметам, а также возможность полномасштабного применения новых информационных технологий в учебном процессе.

В этой связи крайне важно тесное взаимодействие школы и университета (в нашем случае – Казанского федерального университета), поскольку именно университет осуществляет профессиональное образование и заинтересован в предпрофессиональной подготовке одарённых учащихся, и именно в университетах сосредоточен основной научно-педагогический потенциал страны. Проблемы взаимодействия школы и университета в процессе обучения и воспитания одарённых детей являются ключевыми для успешной модернизации образования в России. Системная работа по подготовке высококвалифицированных энергичных креативных специалистов невозможна также без организации действенного сотрудничества школы и высшего учебного заведения с государственными органами образования разного уровня, управляющими развитием как высшей, так и общеобразовательной школой.

Особому анализу подлежит и назревшая проблема оптимизации олимпиадной деятельности в системе российской средней школы и ее реальная ориентация на задачи полноценного образования одаренных детей. В настоящее время школьное олимпиадное движение, по существу, превратилось в своеоб-

разную спортивную деятельность, о чем говорит не только характер организации олимпиад, но и сама терминология этого движения, включающая такие термины, как «тренер», «команда» и пр. В результате олимпиады зачастую не способствуют, а напротив, только мешают полноценному образованию одаренных детей и, в конечном счете, гармоничному формированию их личности.

Если проследить пути развития и профессиональной деятельности победителей олимпиад самого высокого уровня, золотых medalистов и других «вундеркиндов» и сравнить с путями развития успешных бизнесменов, ученых и государственных деятелей, то можно увидеть, что эти пути зачастую сильно разнятся. Необходим глубокий анализ этих процессов и выявление причин, почему высокоодаренный ребенок, талантливый молодой человек не достигает тех позиций, которые он мог бы занять.

Основная линия взаимодействия в деле развития системы обучения одаренных детей – это линия взаимодействия школы и вуза, но при обязательной организационной поддержке региональных и местных органов управления образованием. В настоящее время взаимодействие школ и вузов нередко, напротив, оказывается в зоне отсутствия поддержки со стороны органов управления образованием – по причине различной ведомственной причастности школ и вузов на всех уровнях деятельности и финансирования.

В Татарстане, как и во многих российских школах, взаимодействие школ и вузов чаще всего идет или по линии олимпиадного движения, или по линии проведения научно-практических конференций, где обычно лидируют творчески одаренные старшеклассники.

Взаимодействие общеобразовательных школ с университетом на уровне школьных научно-практических конференций происходит в нескольких формах:

1-я форма – школьная (многопрофильная) конференция, когда школа (обычно это гимназия или лицей) организует сначала подготовку, а затем и проведение совместно с учеными университета ежегодной научно-практической конференции, в которой принимают участие старшеклассники и ученые по разным профилям – естественнонаучному, гуманитарно-эстетическому, технологическому и т.д. Такие конференции проводятся в гимназии № 3 г. Зеленодольска, гимназии № 11, гимназии № 52, гимназии № 102 им. М.С.Устиновой, в лицее № 110 г. Казани и др. учебных заведениях.

2-я форма – межшкольная республиканская (многопрофильная) конференция, организуемая под эгидой и при финансовой поддержке МО и Н РТ. Такие конференции проходят в гимназии № 75 г. Казани (ежегодные «Рождественские чтения»), в общеобразовательной школе № 170 г. Казани (ежегодная научно-практическая конференция им. Ф.Амирхана) и др.

3-я форма – межшкольная республиканская (профильная - филологическая, экологическая, краеведческая, химическая и т.д.) конференция. Например, на базе гимназии № 7 г. Казани уже много лет проводится школьная научно-практическая конференция им. Л.Н.Толстого. В школах проводятся также Лихачевские чтения (по имени академика Д.С.Лихачева), Бодуэновские чтения (по имени лингвиста Бодуэна де Куртене), Бутлеровские, Арбузовские чтения и мн. др.

4-я форма – межшкольная республиканская (многопрофильная – университетская) конференция. Такую конференцию проводит ежегодно Казанский университет – конференция им. Лобачевского – и многие другие вузы.

Школьные исследования (под руководством ученых) проводятся в течение года, в конце года (на конференции) после тщательного отбора и рецензирования заслушиваются работы самых талантливых старшеклассников. К сожалению, работа над исследованиями в большей степени затрагивает внеклассную – кружковую или факультативную – работу, в меньшей степени – сам учебно-воспитательный процесс, осуществляемый прямо на уроках. И даже в этой внеклассной работе бывает трудно сказать, где одаренность, а где активная творческая деятельность.

Одно ясно – вопрос одаренности не может быть рассмотрен без исследования проблемы способностей, поскольку эти понятия очень тесно связаны друг с другом: чаще всего встречается следующая классификация уровней развития способностей: способность, одаренность, талант, гениальность. При этом категория способностей относится к числу важнейших психологических понятий. Следовательно, существует необходимость в их психологическом осмыслении.

Рассмотрим всё более детально в данном учебно-методическом пособии.

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ОДАРЕННОСТИ

1.1. Одарённость, её разновидности и уровни

Во многих общеобразовательных учреждениях одарёнными традиционно считают детей, имеющих склонности к музыке, живописи, учащихся, побеждающих на олимпиадах или набирающих высокий балл по результатам ЕГЭ.

В психологии же одарёнными детьми, или вундеркиндами (от нем. *Wunderkind*, дословно – *чудесное дитя*) признаются дети, которые превосходят уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Вундеркинды, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Эти способности относятся ко всем интеллектуальным сферам деятельности: математике, физике, музыке, энциклопедическим знаниям и так далее. Уже в раннем возрасте они могут поступить в институт, закончить его и защитить диссертацию, тогда как их сверстники еще учатся в школе; одаренные дети с музыкальными способностями пишут оперы; со способностями к шахматам – становятся чемпионами.

С.Л.Рубинштейн¹ подчеркивал, что в ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они представляются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность. Общую способность часто обозначают термином «одаренность»; в зарубежной литературе ее обычно отождествляют с интеллектом. Лишь единство общих и специальных свойств, взятых в их взаимопроникновении, очерчивает истинный облик одаренности человека. Несмотря на многообразие своих проявлений, она сохраняет внутреннее единство. Доказательством этому служат многочисленные случаи, которыми особенно богата наша действительность, когда человек, выявивший себя в одной области, при переходе на другую работу и на ней проявляет не меньшие способности. При этом общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. Так же как образование специальных способностей является не только предпосылкой, но и следствием разделения труда в историческом плане и специализированного образования в плане индивидуального развития, так и развитие общей одаренности существенно определяется всесторонним в подлинном смысле слова политехническим обучением и всесторонним развитием личности. Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие, и единство. Это положение относится как к взаимоотношению общих и специальных умственных способностей, так и к взаимоотношению

¹См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: 1998.

общей одаренности и специальных способностей. Наличие специальной способности, особого, достаточно ярко выявившегося таланта накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности. Общая одаренность и специальные способности в этом смысле как бы взаимопроникают друг в друга; они два компонента единого целого. Факты свидетельствуют о том, что бывает общая одаренность без ярко выраженных, оформившихся специальных способностей и бывают также специальные способности, которым не отвечает соответственная общая одаренность. Взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для разных способностей различно. Чем большую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки (например, связанные с врожденными свойствами соответствующего нервного аппарата) и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальными способностями и общей одаренностью. Чем менее специфически "технический" характер носит та или иная специальная способность, тем больше ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью. Нередко приходится встречать музыкантов со значительными способностями виртуозов-исполнителей и очень невысоким умственным уровнем. Но нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее взаимосвязь с общей одаренностью.

Развитие реальной личности совершается в конкретных условиях; в соответствии с этим совершенно специфично и индивидуализированно развивается и одаренность. Одаренность одного человека так же отлична от одаренности другого, как различна и их жизнь. Способности складываются в процессе развития; в процессе развития происходит специализация одаренности, в одном случае – меньшая, в другом – большая; у одних – более, у других – менее равномерная, в зависимости от направления и характера обучения – более односторонне специализированного или более всестороннего, политехнического, более или менее совершенного. В результате у одного человека можно констатировать общую даровитость, которая проявляется по разным направлениям, при отсутствии специализированного таланта; у другого способности в одном каком-нибудь направлении оформились как уже определившийся талант. Более раннее и успешное развитие одной способности, опередившее развитие остальных, создает новые предпосылки – путем привлечения интереса к данной области, особенно успешного продвижения в ней – для дальнейшего развития способности, которая более или менее значительно и ярко выступает у данного человека. У третьего, наряду с одним особенно ярко выявившимся и уже оформившимся талантом, отчетливо наметился второй; развитие идет преимущественно по двум основным руслам. Отношение между общей одаренностью и специальными способностями не является, таким образом, каким-то статическим отношением двух внешних сущностей, а изменяющимся результатом развития. В процессе развития возникает не только тот или иной уровень, но и та или иная – более или менее значительная, более или менее равномерная – дифференциация или специализация способностей. Конкретное отношение

между общей и специальной одаренностью или общими и специальными компонентами одаренности человека, их различие и единство складываются в процессе развития и в процессе развития изменяются. Развитие специальных способностей, специфический профиль одаренности каждого человека является не чем иным, как выражением индивидуального пути его развития. Само развитие специальных способностей является сложным процессом. Каждая способность имеет свой путь развития, в ходе которого она дифференцируется, формируется и отрабатывается. Для каждой из них конкретно, по-иному, специфично ставится и вопрос о роли природных предпосылок; для музыкального дарования, например, в котором существенную роль играют качества слуха, природные предпосылки имеют иное значение, чем для теоретических способностей в области науки. Специфичность пути развития специальных способностей сказывается и на времени их выявления.

В течение XX века таких детей обычно классифицировали с помощью тестов коэффициента интеллекта, однако новые исследования в области теории интеллекта подняли проблему ограниченности подобного тестирования. Одаренные дети обладают многими потребностями, которые стандартная образовательная система не в состоянии удовлетворить. Поэтому в большинстве школ США и Европы были созданы программы для работы с одаренными детьми.

Многие исследователи подчеркивают, что одаренность зависит более всего от методов воспитания. Когда у одних педагогов ученики, едва ли не целыми классами, становятся отличниками, а у других половина учится «посредственно», это говорит о том, что будущее вашего ребенка зависит от того, какие методы и технологии обучения применяет учитель. Поэтому выбирать следует таких учителей, которые владеют специальными методами повышения общей умственной одаренности детей.

Одаренность не зависит от материального благополучия. Это хорошо известно и эти факты постоянно раздражают психогенетиков-радикалов. Очевидно, что если бы дело хотя бы немного было в генах, то дети выросли бы клонами, точными или смешанными копиями своих родителей, как физически, так и интеллектуально. Но, по разным причинам, этого не наблюдается, или бывает, случается подчиняясь законам близким к форме случайного распределения. Каждый человек знает, что даже в преуспевающих в бизнесе и творчестве семьях могут возникнуть трудности в воспитании и образовании детей. Напротив, в малообеспеченных семьях при определенных условиях появлялись гении.

Одаренность не зависит от генов. Вывод о том, что гениальность, вопреки традиционному заблуждению, по большому счету, не зависит от генов, доказывают и те многочисленные факты, что в семьях гениев, не знающих специальных, или каких-то особых методов воспитания, вырастают обычные дети. К этим же выводам приводят современные и наблюдения в начавшуюся эпоху искусственного оплодотворения за детьми, зачатыми от спермы нобелевских лауреатов и звезд эстрады и кино. Сегодня таких детей в мире насчитываются десятки тысяч и многие уже стали взрослыми. И, наоборот, там, где в обычных семьях нашли и смогли применить специальные приемы раскрытия челове-

ского потенциала, вырастали таланты, выдающиеся люди и гении. Сотни случаев воспитания животными в течение многих столетий наблюдений показали абсолютную утрату человеческого интеллекта и способностей у детенышей любых родителей, независимо от генов. Это также наглядно демонстрирует преобладание фенотипа, то есть, окружающей среды и условий воспитания над генотипом, различиями генов у человека.

Н.С.Лейтес о детской одаренности в рабочей «концепции одаренности» приводит такое определение: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности (в том числе и инициированной им самостоятельно) или потенциалом к таким достижениям»². Однако кому не приходилось слышать о детях, далеко опережавших сверстников, но лишь в годы детства? Нельзя закрывать глаза на то, что и при самых благоприятных социально-педагогических условиях быстрое умственное продвижение и связанные с ним признаки незаурядности ума ребенка во многих случаях могут оказаться чем-то возникающим лишь на время, проходящим. Такова действительная сложность проблемы. Почему же так трудно выявить устойчивую, действительную характеристику одаренности, когда ее признаки, казалось бы, находятся на поверхности? Чтобы приблизиться к пониманию того, что же это за явление – детская одаренность, почему возможен необычно ранний умственный подъем и почему он может оказаться временным, рассмотрим особенность хода возрастного развития у обычных детей, обратимся к специфике детства. Первостепенное значение для умственного развития имеет возрастная чувствительность (сензитивность). Это особая отзывчивость на окружающее, характеризующая периоды детства, проявляется в разных направлениях: в избирательности внимания – что по преимуществу заинтересовывает ребенка, в своеобразии воображения и чувств – на что он острее реагирует, что сильнее переживает. Изменение с возрастом уровня и направленности возрастной чувствительности приводит к тому, что по мере продвижения по возрастным ступеням наступают и сменяют друг друга так называемые сензитивные периоды.

В такие периоды ребенок становится особенно восприимчивым к некоторым воздействиям, сторонам действительности. Тем самым в ходе возрастных изменений возникают на какое-то время благоприятные условия для усиления и становления определенных умственных качеств. Годы возрастного созревания – это определенная последовательность сензитивных периодов, открывающих большие, а то и чрезвычайные возможности развития. При этом сроки наступления сензитивных периодов, степень их выраженности и длительность действия у детей разные, что обусловлено и генотипически. От такого рода проявлений хода возрастного развития во многом зависят различия в уровне и своеобразии умственных возможностей ребенка. Таким образом, в годы детства возрастные черты являются одновременно и свойствами развивающегося ума. Другими словами, можно говорить о возрастных факторах одаренности,

² Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Избранные труды: МПСИ, 2003.

имея в виду эти, обусловленные спецификой детства, предпосылки подъема интеллекта. Развитие интеллекта с возрастом не означает просто увеличение, обогащение умственных сил. В маленьких детях во многом другая душевная организация, чем у взрослых. С годами происходят не только подъем на более высокий умственный уровень, но и ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых, т.е. качественно изменяется структура интеллекта. В результате каждую возрастную ступень отличает особая, не свойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам готовность к развитию. Периоды детства – это эпохи жизни со своими неповторимыми предпосылками умственного роста. Очень велика в детстве роль неравномерности хода общего умственного развития. Проследивание его на протяжении ряда лет сталкивается с такими явлениями, как убыстрение или замедление умственного роста, неожиданные подъемы или задержки. У каждого ребенка это происходит в свои возрастные сроки. Различия в темпе и ритме приближения к зрелости, при прочих равных условиях, бывают столь значительными и встречающимися в каждом поколении, что можно говорить об основных вариантах (типах) общего умственного развития. По-видимому, случаи резкого опережения сверстников в умственном отношении и составляют один из таких вариантов. Как же связан этот тип развития с одаренностью?

Особый интерес представляют данные о том, что при быстром умственном подъеме специфические возможности отдельных возрастов могут как бы суммироваться, оказывать совместное действие. По-видимому, даже самое полное развитие у ребенка ценных свойств его возраста было бы недостаточным для тех удивительных проявлений ума, которыми блещут некоторые дети. Такое совмещение во времени, сочетание возрастных факторов одаренности, идущих от разных периодов детства, приводят к удвоению, а то и многократному усилению их действия. Другое дело, надолго ли сохранится возникшее сочетание внутренних условий умственного роста. Дальнейшее развитие детей, у которых совместились черты их возраста и последующего, может протекать по-разному. Для обозначения такого рода феноменов, наблюдаемых в годы детства и отрочества, правомерно употреблять выражение возрастная одаренность.

К разновидностям одаренности относятся³: 1) саванты – дети с синдромом саванта, демонстрирующие прекрасные способности в какой-либо узкой сфере (чаще всего это арифметика, музыка, изобразительное искусство), но часто имеющие проблемы в других (обычно в вербальных умениях); 2) савант-аутист – человек с аутизмом, который демонстрирует необычные способности, редко достигаемые другими, таких людей называли *idiot savants* – «идиотомуд-

³ Интернет-ресурсы: <http://www.edweek.org> – Education Week on the Wed, общие материалы по проблемам одаренных, подборка публикаций, полезные ссылки; <http://www.nags.org> – National Association for Gifted Children (USA), общественная организация, объединяющая педагогов и родителей в их стремлении реализовать различные типы активности, учитывающие уникальные потребности талантливой и одаренной молодежи; <http://www.nfgcc.org> - National Foundation for Gifted Children (USA).

рецы». В 1978 году д-р Бернард Римланд ввел термин *autistic savant* – «савант-аутист» – который используют сейчас.

Большинство методик по выявлению уровней одаренности опираются на тесты коэффициента интеллекта. Эти тесты используют следующую классификацию одаренности: 1) «яркий», просветленный; 2) умеренно одаренный; 3) высоко одаренный; 4) исключительно одаренный; 5) необычайно одаренный.

Особого внимания педагога-психолога требуют несколько категорий учащихся: одаренные, с отставанием в развитии, педагогически запущенные, имеющие проблемы в эмоциональном развитии. Учитель в школьном классе не всегда располагает достаточным временем для того, чтобы уделить этим детям столько внимания, сколько они требуют. Более того, он может не обладать знаниями, необходимыми для работы с этими категориями учащихся. Программы общеобразовательной школы также не рассчитаны на них, не учитывают особенностей их развития.

Вопросы для самоконтроля

1. Каких детей в психологии называют одарёнными детьми?
2. Какие специализированные способности выделял у одарённых детей С.Л.Рубинштейн?
3. Как соотносятся понятия одаренности и способности?
4. От чего зависит одаренность?
5. Как определяет детскую одаренность Н.С.Лейтес?
6. Назовите основные разновидности одарённости.
7. Какие категории одарённых детей требуют особого внимания педагога-психолога?

1.2. Возникновение проблемы одарённых детей

Согласно статистике 20% детей в нашей стране можно отнести к числу одаренных, но в результате того, что они не получают необходимой поддержки для развития талантов, действительно одаренными после окончания школы остаются только 2-5% , т. е. в процессе развития и обучения страна теряет 90% потенциальных талантов. Россия в этом плане - не исключение. В США около 30% детей, отчисляемых из школы за неуспеваемость или неспособность, - одаренные или даже сверходарённые дети.

В науке до сих пор нет точного понимания одаренности. Чаще всего под ней подразумевают высокий уровень развития интеллекта. Кроме того, одаренность включает творческий подход, высокий уровень мотивации и настойчивости. Одаренность может быть как общей, проявляющейся во всех видах деятельности ребенка и сферах его интересов, так и специфической, например музыкальной, спортивной. Во втором случае ребенок показывает высокие результаты только в одной сфере.

По каким же признакам можно выявить одаренность ребенка? В детстве одаренные дети развиваются быстрее, чем их сверстники. Они обладают более

развитой речью, большим словарным запасом, богатством словесных ассоциаций, свободно употребляют различные термины, быстро и точно выполняют умственные операции, демонстрируют раннюю увлеченность музыкой, рисованием, пением, спортом и т.д. Они стремятся к творчеству, очень любознательны, стараются обнаружить новое в обычном, у них высокая исследовательская и познавательная активность. Такие дети самостоятельно ставят проблемы и вопросы по отношению к новому. Нередко они тяготеют к рефлексии уже в младшем школьном возрасте.

Основная отличительная черта одаренных детей – оригинальность мышления, нестандартность решений. Для них не являются аксиомой общепринятое решение или мнение. В школьном возрасте такого ребенка можно заметить по тому, как хорошо он усваивает учебный материал, стремится к творчеству, выдвигает множество гипотез и догадок, с удовольствием берется за решение сложных и долгосрочных заданий и не любит готовых ответов. Следует помнить, что не все одаренные дети "показывают" свою одаренность с раннего возраста. Некоторых из них просто не выявили в детском саду, другие могут начать проявлять свои качества лишь на определенном этапе развития.

Помимо выявления таких детей путем наблюдения за ними, существуют специальные методы диагностики одаренности, которыми должен владеть педагог-психолог. Наиболее распространенными среди специальных методов были и остаются тесты интеллекта. Хорошо сконструированные тесты измеряют не только знания, которыми обладает ребенок, но и уровень владения основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, экстраполяцией, обобщением, умением делать умозаключения и др.

Существует большое число методик для выявления как творческих способностей детей в отдельных областях, так и стремления к творчеству вообще. Отдельную группу составляют методики для диагностики школьных достижений или успеваемости. Они также бывают двух видов - по отдельным предметам и целым предметным областям.

Откуда же возникают проблемы одаренных детей?

Первая часть проблемы связана с их психологическими особенностями.

Как правило, они более уязвимы в общении, интровертированы (самоулюбленны, с трудом находят общий язык с окружающими). Уровень их рефлексии достиг уровня рефлексии взрослых людей или превзошел его, поэтому они смотрят на мир глазами взрослого человека и могут не понять детских шуток и тем разговоров одноклассников.

Вторая часть проблемы связана с высокой мотивацией одаренных детей - они подчас настолько увлечены решением каких-то задач, что не находят времени или не видят необходимости в общении, кроме того, они предпочитают не тратить время на то, что им понятно, скучно или неинтересно (в том числе и на общение с обычными детьми и взрослыми). В разговоре они быстрее, чем их сверстники и даже многие взрослые, понимают стиль и уровень мышления собеседника, быстрее доходят до сути проблемы, поэтому в общении с ними нужен иной подход.

Третья часть проблемы состоит в том, что в обычной общеобразовательной школе нет программ, рассчитанных на уровень понимания одаренных де-

тей, и у педагогов подчас не хватает опыта и знаний для работы с ними. Ребенок как бы останавливается в развитии: материал школьной программы ему понятен (по крайней мере на первых порах) и его освоение не требует усилий. Более того, во многих школах в обычной ученической среде могут цениться какие угодно таланты, но не высокая мотивация учения и интеллектуальные способности, поэтому, чтобы быть "как все", одаренный ребенок будет вынужден скрывать свои способности и знания. Иногда и учителя отрицательно реагируют на ребенка, который все знает и задает сложные вопросы.

На сегодняшний день специалисты выделяют несколько основных направлений поддержки одаренных детей⁴.

1. Для одаренных детей характерна двойственность и противоречивость их психологического облика. В интеллектуальном и нравственном отношении они опережают сверстников иногда на несколько лет, в эмоциональном и физическом развитии - находятся в пределах возрастной нормы или даже отстают от своего возраста. Подобный дисбаланс приводит к тому, что, с одной стороны, взрослые предъявляют повышенные требования к уровню самостоятельности ребенка и его эмоциональной сфере, т. е. воспринимают его полностью как взрослого; с другой стороны, самого ребенка может напугать существующее расхождение и породить в нем чувство беспомощности. Следовательно, одним из направлений работы с одаренными детьми является вселение в них уверенности в их способности жить в обществе, найти в нем свое место, сформировать адекватную Я-концепцию.

2. Низкая самооценка одаренного ребенка может стать следствием ощущения неудовлетворенности, стремления к совершенству, критического отношения к собственным достижениям, присущего одаренным детям. Более того, такие дети часто ставят перед собой завышенные, нереальные цели и остро переживают в случае невозможности их достичь. В силу особенностей нервной системы они обладают повышенной эмоциональной чувствительностью. Коррекция эмоционального фона поведения, формирование адекватной Я-концепции, выработка у одаренного ребенка умения правильно себя оценивать и ставить реальные цели - еще одно направление оказания помощи со стороны педагога-психолога.

3. В силу простоты учебной программы у одаренных детей может возникнуть неприязнь к школе и отдельным учителям, особенно тем, кто требует простого заучивания материала без его осмысления. Такие качества мышления детей, как быстрота, гибкость, точность и оригинальность, не находят должного подкрепления на уроках, а иногда воспринимаются учителями как отклонение. Поэтому ребенок большую часть урока скучает или маскирует свой уровень развития. Педагог-психолог может оказать ему помощь, проводя разъяс-

⁴Большаков В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 Москва, 2000. 459 с.; Боровикова О.Н., Дежникова Н.С., Ришар Е.Н. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки. - М.: - 1993; Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. - 1995.- № 4. С. 73.

нительную работу с учителями и помогая им подбирать материал, соответствующий уровню развития ребенка.

4. В своем социальном развитии одаренные дети намного опережают сверстников. Они быстрее усваивают правила поведения в обществе, и в то время, когда их сверстники находятся в фазе детского конформизма (изменение поведения и установок в соответствии с требованиями группы или общества в целом), слушаются учителя, стремятся "быть как все" среди сверстников, одаренные дети достигают другой фазы - присущей взрослым. Они, как и взрослые (имеются в виду люди с высоким уровнем морального развития), оказывают сопротивление диктуемым нормам и общепринятым правилам, для них характерен не внешний контроль поведения, а внутренний, развившийся на основе сознательно принятых моральных норм. Вследствие этого одаренные дети кажутся слишком самостоятельными и независимыми, что может вызвать возникновение проблем в общении их как со сверстниками, которым непонятно такое поведение, так и с педагогами, которые не привыкли к самостоятельности и независимости детей. В этом случае педагогу-психологу придется проводить разъяснительную и коррекционную работу как с одаренными детьми, так и с учителями.

5. Преодоление психологической изоляции одаренных детей в учебных коллективах – еще одно направление работы педагога-психолога. Возможны три направления работы: 1) одаренные дети должны понимать, что в людях можно ценить не только интеллект, но и другие качества – общительность, дружелюбие, интуицию, умение прийти на помощь и т. д.; 2) в компетенцию педагога-психолога входит создание в школе группы детей с высоким уровнем одаренности, чтобы дать им возможность общения на равных; 3) развитие коммуникативных способностей и коммуникативной компетентности одаренных детей в специальных группах общения.

В настоящее время разрабатываются специальные программы обучения одаренных детей творчеству, умению общаться, формированию лидерства и других качеств личности. В большинстве своем они построены на реализации принципа проблемности и диалоговых формах взаимодействия.

Вопросы для самоконтроля

1. По каким признакам выявляют одаренность ребенка?
2. Назовите основные отличительные черты одаренных детей.
3. Назовите проблемы одаренных детей.
4. Укажите основные направления поддержки одаренных детей.

1.3. Одарённость у детей девиантного типа

Дети девиантного типа – "трудные" дети – это те, чьё поведение отклоняется от принятых в обществе стандартов и норм. М. Раттер отмечает, что психологические трудности, а также временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются у большинства детей. Это –

неотъемлемая часть процесса развития. Как отечественные, так и зарубежные психологи и социологи отмечают рост количества детей "группы риска". Например, голландский исследователь М. де Винтер говорит о том, что с 1970-х до 1990-х годов количество детей этой группы неуклонно росло и сейчас оно составляет 20% от общего количества подростков и молодежи в возрасте до 18 лет (речь идет о подростках с нормальной психикой). Та же тенденция проявляется и в других развитых странах. Общество (прежде всего учителя и родители) тратит колоссальные усилия на преодоление этих отклонений.

Для того чтобы знать, как исправлять, необходимо сначала выяснить, что надо исправлять, т.е. понять причины отклоняющегося от нормы поведения. Традиционно они подразделяются на две группы: 1) причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами; 2) причины социального и психологического характера. По отношению к подросткам и молодежи в отдельную группу следует выделить причины, связанные с возрастными кризисами.

Причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами. По данным М.Раттера, серьезными психическими отклонениями страдают от 5 до 15% детей. Если к этому количеству добавить менее тяжелые нарушения и эмоциональные расстройства эпизодического характера, то становятся ясными размер и суть проблемы. Лишь малая часть этих детей попадает на прием к психиатру (для нашей страны, где диагноз такого характера становится клеймом на всю жизнь, процент обратившихся к врачу еще меньше). Среди симптомов М. Раттер прежде всего указывает на следующие:

- адекватность поведения ребенка нормативам, соответствующим возрасту ребенка и его половой принадлежности. Например, тревога при разлуке с близкими характерна для младенческого возраста, но весьма редка и поэтому ненормальна для подростков;
- длительность сохранения расстройства. Кратковременные страхи, припадки, нежелание что-то делать может испытывать большое количество детей, но если эти и другие расстройства сохраняются в течение длительного времени, то это уже отклонение от нормы;
- то же относится и к колебаниям в поведении и эмоциональном состоянии детей;
- появление изменений в поведении ребенка по сравнению с его обычным поведением, особенно если их трудно объяснить только с точки зрения нормального развития и созревания;
- появление тяжелых и часто повторяющихся симптомов. Например, родители считают, что у ребенка появились ночные кошмары. Не следует обращать особого внимания, если они говорят об этом со слов ребенка. Другое дело, если он просыпается ночью в слезах и это повторяется часто;
- ак правило, не следует обращать особого внимания на один, существующий изолированно симптом. Иное дело, если целый ряд симптомов существует одновременно, особенно если они касаются разных сторон психической жизни.

Разумеется, все перечисленное следует оценивать в соотношении со средой, в которой живет и развивается ребенок. Очень важно с пониманием отно-

ситься к этническим, социальным и культурным различиям, существующим в обществе.

Психологи и психиатры располагают методиками для точной диагностики типа и тяжести отклонения. Они же совместно с педагогом-психологом могут выработать меры педагогической коррекции поведения. Педагогам-психологам, даже считающим себя осведомленными в медицине, ставить подростку диагноз ни в коем случае не рекомендуется. Если же они в силу профессиональной необходимости узнали диагноз, им следует особо позаботиться о сохранении конфиденциальности, чтобы не усугубить и без того непростую ситуацию и не потерять доверие со стороны ребенка и его родителей.

Причины социального и психологического характера. Наиболее общей причиной социального характера, как ни странно, является отношение общества к подросткам.

Среди причин психологического и социального характера традиционно выделяют: 1) дефекты правового и нравственного сознания; 2) содержание потребностей личности; 3) особенности характера; 4) особенности эмоционально-волевой сферы.

Как правило, "трудности" в поведении подростка объясняются сочетанием результатов неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой он оказался, а также недостатками воспитания. В подростковом возрасте среди наиболее часто встречающихся причин также называют незавершенность процесса формирования личности, отрицательное влияние семьи и ближайшего окружения, зависимость ребенка от требований, норм и ценностей группы, к которой он принадлежит. Кроме того, отклоняющееся поведение у подростков зачастую является средством самоутверждения, протестом против действительности или требований взрослых.

Следует отметить, что агрессивное противостояние требованиям со стороны взрослых, а также следование нормам и правилам своей группы - наиболее распространенные причины кратковременного "трудного" поведения. Они же находятся в числе наиболее легко преодолеваемых. Взрослым стоит лишь пересмотреть свое отношение к подросткам, и проблема решится сама собой.

Одной из основных причин психологического характера многие исследователи называют низкую самооценку детей, особенно подростков. Самооценка, т. е. оценка человеком своих возможностей, качеств и места среди других людей, является важным регулятором поведения. Расхождение между притязаниями человека и его возможностями ведет к психологическим срывам, повышенной конфликтности подростка, особенно со взрослыми, эмоциональным срывам и т. д.

Среди причин социального характера одной из самых распространенных является влияние социального окружения, в котором живет и развивается ребенок. Развиваясь в социально неблагоприятной среде, подросток усваивает ее нормы и ценности. Даже если они противоречат принятым в обществе, для ребенка они - наиболее правильные, поскольку он не имеет опыта жизни в иной социальной среде.

Причины, связанные с возрастными кризисами. Развитие ребенка в школьные годы не всегда происходит безболезненно. В возрасте от 7 до 17 лет подрастающий человек проходит несколько стадий возрастного развития, на каждой из которых происходят значительные изменения в физическом и психологическом росте и созревании, в когнитивной, эмоциональной и коммуникативной сферах. Далеко не все дети при этом хорошо владеют своими мыслями, чувствами и поступками.

Часто ломка представлений и установок, изменение желаний и привычек происходит быстро. Ребенок не успевает осознать происходящие изменения и адаптироваться к ним, результатом чего становится появление неуверенности в себе, уменьшение доверия к другим людям, повышенная конфликтность или склонность к депрессиям. Многие из них в эти периоды оказываются в разряде "трудных" детей.

Процесс развития детей школьного возраста условно разделяется на два этапа (Р.С. Немов): младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет), средний и старший школьный возраст (от 10-11 до 16-17 лет). Как правило, второй этап подразделяется на подростковый возраст (от 10-11 до 13-14 лет) и ранний юношеский возраст (от 13-14 до 16-17 лет). Общей причиной кризисов при переходе от одного этапа к другому является несоответствие уровня развития личности реальным возможностям ребенка (в деятельности, общении, эмоционально-волевой сфере и др.).

При работе с "трудными детьми" прежде всего необходимо определить причину и длительность отклоняющегося поведения. Анализ длительности необходим потому, что дети постоянно развиваются, следовательно, их поведение может меняться от нормального к отклоняющемуся и обратно; могут меняться проявления отклоняющегося поведения, его причины и т. д. Кроме того, следует обратить внимание на соответствие поведения ребенка возрастным нормам. Необходим комплекс мер, "поднимающих" ребенка до уровня развития его сверстников. Работа эта длительная и требует особого внимания со стороны родителей, учителя или педагога-психолога. Основные цели работы заключаются в следующем:

- увеличение степени самостоятельности детей, их способности контролировать свою жизнь и более эффективно решать возникающие проблемы;
- создание условий, в которых ребенок может максимально проявить свои возможности;
- адаптация ребенка в школе и среди сверстников.

М. Раттер приводит одну из тактик работы с детьми, отстающими в учебе, которая может быть применена для решения поставленных целей:

- добиться возникновения у ребенка интереса и предоставить ему возможность поверить в собственную способность достичь успеха;
- точно оценить, что известно, а что неизвестно ребенку (в случае преодоления трудностей в поведении следует определить уровень морального развития ребенка, его черты характера и осведомленность о нормах поведения);
- разбить программу работы с подростком на серию очень маленькие шаги, что позволит ребенку самому следить за собственными прогрессом;

- программу следует структурировать так, чтобы она обеспечивала быстрое достижение успеха. Момент осознания успеха имеет первостепенное значение;

- взрослый и ребенок должны работать в тесном взаимодействии, обеспечивающем возможность обратной связи, благодаря которой можно оценивать достижения и трудности;

- должна быть установлена система поощрения за успех.

Может случиться так, что поведение подросткового ребенка соответствует возрастной норме или несколько опережает ее. Родители же и педагоги не смогли вовремя перестроить свое отношение к нему и продолжают обращаться с подростком, как с маленьким ребенком. Новое в поведении ученика иногда интерпретируется как отклонение от нормы. Это вызывает закономерный протест с его стороны. Не у каждого подростка хватает терпения и умения объяснить взрослым, что он уже вырос и с ним следует общаться как с равным. Чаще всего дети избирают отклоняющееся поведение и разного рода протесты как форму самоутверждения.

М. де Винтер в качестве основного "лекарства" для подростков группы риска рекомендует их активное вовлечение в процесс принятия решений и деятельность в своем ближайшем окружении (семье, школе, ближайшем соседстве). Ведь чем тем привлекательны для подростков группы сверстников? Именно тем, что там все равны и одинаково участвуют в деятельности, обсуждениях и принятии решений. Например, он рекомендует организовать социологическую группу из числа подростков, имеющих проблемы в школе, с целью выяснения у сверстников их мнения о школе, ее достоинствах и о том, что и как можно изменить в ней. В целом следует сказать, что предоставление детям равных со взрослыми прав и обязанностей помогает преодолеть многие отклонения в их поведении. Начиная с 4-5-го классов роль взрослых постепенно должна меняться от поучения и контроля к поддержке и лидерству.

Вопросы для самоконтроля

1. Каких детей относят к девиантному типу?
2. Назовите причины отклоняющегося от нормы поведения.
3. В чём заключаются причины социального и психологического характера?
4. Какие рекомендации следует учитывать при работе с "трудными детьми"?

Глава 2. КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

2.1. Отечественный и зарубежный опыт диагностики и развития одарённости

Существует проблема комплексной диагностики развития одаренности, создания условий для эффективного обучения одаренных и талантливых детей. Важным условием дальнейшего успешного решения этих задач является объективный анализ отечественного и зарубежного опыта.

Специалисты⁵ отмечают, что современная система образования в России испытывает явный дефицит педагогов, подготовленных к работе с одаренными и талантливыми детьми. Предметная направленность профессиональной подготовки учителей, сокращение объема часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин в вузах, безусловно, не способствуют формированию у будущих педагогов умений грамотно дифференцировать учебно-воспитательный процесс и выстраивать индивидуальные планы развития детей с различными способностями. В то же время решение проблемы сопровождения одаренности связывают с повышением интеллектуально-творческого потенциала страны.

С 60-х годов XX века в нашей стране существуют специализированные классы и школы, куда отбираются дети на основе их склонностей и более высокого уровня способностей. 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 пр.), которые в большей степени способствуют продуктивному личностному и познавательному развитию, чем существующая в современной общеобразовательной школе система организации школьной жизни.

В нашей стране существует всего четыре специальных школы-интерната для одаренных детей: в Москве, Новосибирске, Санкт-Петербурге и Екатеринбурге. Все учреждения возникли по специальному постановлению правительства еще в 1963 году. В то время в списке вместо Екатеринбурга был Киев. Преподавательский состав школы образуют не только учителя, но и ученые вузов.

Отечественными педагогами Н.С.Лейтесом, А.М.Матюшкиным, В.И.Пановым, В.П.Лебедевой, Ю.Д.Бабевоной, С.Д.Дерябо, В.А.Орловым, В.С.Юркевичем, Е.Л. Яковлевой, В.А.Ясвиным, А.И.Савенковым и др. проведен ряд

⁵ Гладилина И.П. Развитие творческой одаренности российского студенчества как приоритетное направление государственной молодежной политики. Монография. МГТУ им. М.А. Шолохова. М., 2009, 370 с.; Гладилина И.П., Жиркова М.В., Михно О.С. Подготовка педагога к работе с одаренными детьми, подростками, молодежью. Монография. Федеральный институт развития образования. М., 2009, 340 с.

исследований по выявлению, обучению и развитию одаренных детей в рамках программы лично ориентированного и практико-ориентированного образования, в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования; разработаны развивающие образовательные технологии, которые изменили отношение к этой категории учащихся; определена стратегия по созданию новой модели образования, способствующей разностороннему развитию каждого школьника.

Любопытно, что российский опыт работы с одарёнными широко распространяется в странах Востока: в Южной Корее, Сингапуре, Китае, Таиланде. Китайские школьники добиваются больших успехов на международных олимпиадах во многом благодаря тому, что они использовали опыт Советского Союза в работе с одаренными детьми. В государственную школу-интернат, созданную по образцу школы им. Колмогорова при МГУ им. М.В. Ломоносова в наше время в Южной Корее, огромный конкурс в несколько десятков человек на место.

В свою очередь, отечественным сравнитологам интересен опыт высоко развитых стран мира по сопровождению одаренности и подготовке педагогов к работе с одаренными и талантливыми детьми. Заслуживает внимания, прежде всего, европейская и американская модели профессиональной подготовки педагогов, ибо в этих регионах мира в течение длительного времени ведется работа с одаренными учащимися.

В течение XX века на Западе одаренных детей обычно классифицировали с помощью тестов коэффициента интеллекта, но недавние разработки в области теории интеллекта подняли проблему ограниченности подобного тестирования. Одарённые дети обладают многими потребностями, которые стандартная образовательная система не в состоянии удовлетворить. Поэтому в большинстве школ Европы и США были созданы программы для работы с одаренными детьми и, в связи с этим, серьезно изменены и дополнены программы профессиональной подготовки педагогов.

Важную роль в развитии профессиональной подготовки педагогов, работающих с одарёнными и талантливыми детьми, играют международные организации, исследующие одаренность. С 1975 года существует Всемирный совет по одарённым и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции. С 1988 года действует Европейский комитет по образованию одаренных детей (Евроталант) международная неправительственная организация с консультативным статусом при Совете Европы. Деятельность Евроталанта разворачивается в трех направлениях. Во-первых, законодательская деятельность при Совете Европы. Она ориентирована на совершенствование системы образования с учетом особых потребностей одаренных детей. Во-вторых, проведение научных исследований и разработка концепции одаренности и педагогических подходов к одаренным детям. В-третьих, практическая поддержка одаренных детей, т.е. организация и помощь специальным школам, летним лагерям, консультативным центрам для вундеркиндов и т.п. Результаты работы этой организации во многом определяют подходы к подготовке педагогов с

одаренными детьми в системе профессионального педагогического образования европейских стран.

В настоящее время во многих странах мира действуют специальные организации, занимающиеся решением этой проблемы. Для координации их усилий созданы Всемирный и Всеевропейский Советы по одаренным и талантливым детям. Высокопрестижные учебные заведения и научные центры активно участвуют в научных исследованиях, в разработке и организации программ по обучению одаренных детей, а крупные промышленные компании занимаются их финансовым обеспечением.

Психолого-педагогические проблемы детской одарённости в настоящее время исследуются многими учёными в мире (Ф.Ганье, Л.Термен, Дж. Рензули, Р.Стернберг, А.Танненбаум, Дж.Фельдхьюсен и др.).

Педагогами Соединенных Штатов Америки накоплен богатый практический опыт, достигнуты позитивные результаты в области диагностического тестирования, разработки методики обучения одаренных детей, создания соответствующих учебных программ, специальной подготовки учительских кадров. В этой деятельности принимают участие Министерство образования и науки США, многие университеты и колледжи, местные органы образования, общественные организации. В этой стране возникли научные центры исследований в области выявления и обучения одаренных детей при университетах штата Индиана, Коннектикут, Калифорния, Флорида и других, был организован выпуск специальных журналов ("Gifted Child Today", "Gifted Education International", "Educational Researcher"), возросло число публикаций по данной проблематике.

В течение многих десятилетий в американской педагогике продолжается противоборство разных, порой противоположных мнений, оценок, концепций одаренности, влияющих на образовательную политику в стране. Еще более значительное воздействие на выбор форм, методов и средств обучения детей оказывали и продолжают оказывать потребности развивающейся экономики и социально-культурной сферы. Результатом этого сложного и противоречивого процесса является современная система обучения детей.

При изучении вопросов, касающихся выявления и обучения одаренных детей, мы рассмотрели основные психологические аспекты проблемы детской одаренности, которые отражены в трудах отечественных исследователей В.П.Зинченко, А.М.Матюшкин, М.А.Холодная, К.С.Лейтес, А.И.Савенков, Б.Г.Ананьев, О.М.Дьяченко, В.А.Крутецкий, В.А.Петровский, В.Д.Шадриков и др.).

Ретроспективный анализ развития американской системы среднего образования, теоретико-методологические основы педагогики и практики обучения, история американской школы освещены в трудах З.А.Мальковой, Н.Д.Никандрова, В.Я.Пилиповского и др. Современное состояние и социально-педагогические аспекты функционирования средней школы США рассматриваются в исследованиях А.Э.Бабашева, Н.Е.Воробьева, Е.Г.Полупановой, В.Б.Супяна, И.С.Фишман, О.А.Шияна и др. Анализ американского опыта обучения детей с выдающимися способностями также отражен в диссертационных

исследованиях Т.И.Кутовой, Е.П.Ковязиной, Ю.И.Кузнецовой, Е.Г.Тищенко, С.Н.Цветковой и др.

Ценными источниками для нашего анализа стали английская и американская педагогическая периодика, а также большое количество материалов, полученных из глобальной сети Internet.

А.М.Матюшкин, Д.А.Сиск и др.⁶ отмечают, что исследования по психологии таланта и одаренности стали особенно интенсивно развиваться в США с середины 50-х гг. Как отметил на VII Международной конференции президент Всемирного совета по таланту и одаренности детей Х. Пассов, хотя общество всегда нуждалось в творчески одаренных людях, только в середине XX в. исследования по психологии талантов и способностей развернулись широким фронтом. Этому способствовали два фактора: накопленные в психологии данные о природе таланта, условиях, обеспечивающих его развитие, и стремительный рост научных технологий.

В те годы исследование таланта и одаренности возглавил Институт изучения личности, организованный в 1949 г. при университете Южной Калифорнии. Группа тогда еще молодых ученых — Дж. Гилфорд, П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор и другие во главе с директором института МакКонненом, осуществила ряд крупных исследовательских проектов, которые очертили новые границы в психологии творческой одаренности и способствовали объединению теоретических исследований по психологии индивидуальных различий и практических работ по построению новых (учебных программ в области дифференцированного обучения. Эта стыковка произошла, однако, несколько позже, в 60-е гг. А тогда, в начале второй половины столетия, эта группа исследователей заявила о себе тем, что в отличие от обычных, традиционных экспериментов, строила свои задачи, исходя из наблюдений за поведением творчески одаренных людей не в лаборатории, а в естественных ситуациях общения, работы и отдыха; тем, что с самого начала пыталась определить не только специфические проявления талантливости в том или ином виде деятельности, но и характерные особенности личности одаренных людей, которые проявлялись в поведении, мышлении, склонностях и установках (Ф. Баррон, 1965).

Исследования этих лет преодолевали научные стереотипы, ломали предрассудки в отношении проявлений незаурядности и талантливости. Ставились задачи преодолеть представление об одаренности как «симптоме наследственной дегенерации эпилептоидного типа» (Ч.Ломброзо, 1891). Это преодоление осуществлялось в течение более 30 лет от начала XX столетия (работы Л.Термена, 1920 и 1924 гг., проведенные на 100 одаренных детях; данные в исследованиях С.Майлза, 1936; работы Ф.Баррона, 1957; Р.Кеттелла, 1955, и др.).

Ставилась задача разработать модель одаренности, которая смогла бы объяснить факторы, не укладывающиеся и не коррелирующие с оценками по шкалам Стенфорда – Бине, такие, как оригинальность, новаторство, целеуст-

⁶ См., например: Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // *Вопр. психологии.* - 1989. - № 6. - С. 29-33; Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М., 1992.

ремленность и преданность задаче, творчество (продуктивность) мышления, сензитивность и т.д. Другой задачей исследователей было либо опровергнуть существование генерального психометрического фактора (особое качество, выводимое из психометрических интеркорреляций, которое впервые ввел Спирмен (1904) и объяснил, как особый вид энергии, порождаемой кортикальной активностью и реализуемой в интеллектуальных операциях), либо прояснить его психологическую природу (задача, которую пытались решить Г.Айзенк, Э.Торндайк (1914), Л.Терстоун (1938) и продолжили Дж. Гилфорд и Хоупфнер (1971), Г. Айзенк (1979)). Психологи в конце 50-х — начале 60-х гг. находились под давлением практических задач и под давлением школьных администраторов, требовавших разработать способы идентификации одаренных детей, для которых предназначались создаваемые дорогостоящие программы обучения, и перечислить условия, которые могли бы наилучшим способом обеспечивать полноценное раскрытие творческого потенциала одаренного ребенка. Необходимость ответа на социальный запрос потребовала от диагностов решить большое число технологических процедур и методологических проблем.

К началу 70-х гг. психология индивидуальных различий в той ее части, которая изучает высшие уровни интеллектуальных способностей (Дж. Гилфорд, 1971), становится практической наукой. Исследования стремительно перемещаются в область образования. Этому способствовали данные социологических исследований, показавшие, что одаренные люди составляют сравнительно небольшую часть населения (эти данные колеблются от 2,5 до 20 %). По тестам на выявление общей одаренности или творческой способности данные несколько выше: талантливая часть населения «составляет около 20 % (Хавигерст, 1958). В последние два десятилетия появилось много работ, посвященных трагедии невыявленных или заблокированных системой школьного обучения талантов.

По данным П.Торренса (1962), около 30 % отчисляемых из школ (за неспособность, неуспеваемость и даже глупость) составляют дети одаренные и сверходаренные. В конце 70-х, начале 80-х гг. стремительно развивается уже совсем новая, прикладная область психологии — психология талантливых, но не успевающих в учебе детей, в которой изучаются причины задержек в развитии талантов в детские годы и методы оказания психологической помощи (Т.Ньюлэнд, 1976; Х.Пассов, 1981; Д.Рензулли, 1978; Танненбаум, 1983; Вилвилл, 1973; П.Дженес и Робинсон, 1986 и др.).

Работы Дж. Гилфорда показали, что к концу школы многие одаренные и талантливые дети испытывают тяжелые состояния депрессии, вынуждены маскировать от сверстников и взрослых свою одаренность. Исследования С.Майлз (1975), С.Ладжоула и Шора (1981) показали, что самоубийства среди одаренных детей встречаются в 2,5 раза чаще, чем у их сверстников.

Одаренные дети испытывают в школе дискриминацию из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ, в которых плохо предусмотрены или совсем не учитываются индивидуальные возможности усвоения знаний — говорилось в докладе С.Марлэнд (1972) от госдепартамента США.

Однако от начала научно-практических работ в области психологии одаренных и талантливых учащихся и до реальной перестройки американской школы прошло около 10 лет. Позитивным преобразованиям мешали многие факторы (например, бытующее среди учителей предубеждение, что одаренный ребенок не нуждается в помощи, низкий уровень подготовки учителя, не способного работать с одаренным ребенком, недостаток психологических знаний у учителей).

Недостаточный психологический уровень подготовки учителя для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них демонстративность, желание все делать по-своему (упрямство), истеричность, нежелание и неумение следовать положительным образцам и т.д. Психологи считают, что такие оценки часто являются следствием неадекватного понимания учителем личности и развития одаренного ребенка. В частности, исследования П.Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам репродуктивных работ, что оценивается учителями, как упрямство, лень или глупость. Сложность, по мнению Д.Вебба, Э.Мекстрота и С.Толана, состоит как раз в том, что сам одаренный ребенок без специальной помощи психолога или квалифицированного учителя не может понять, в чем причина его сопротивления тем видам работ, которые охотно выполняются другими детьми.

Такое качество интеллекта как дивергентность творческого мышления часто оценивается окружающими взрослыми как отклонение. Одаренными детям приходится около двух третей времени в школе проводить впустую, маскируя «интеллектуальный саботаж». Одаренные дети намного быстрее своих сверстников проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых); в подростковом возрасте они часто как бы минуют фазу детского конформизма и оказывают сопротивление диктуемым правилам, групповым нормам и внутригрупповым ориентациям на авторитарных лидеров. Эти дети быстро (к концу школы) достигают третьего уровня социальной адаптации по модели Л.Колберга (1964), на котором ведущим является внутренний локус контроля и пересмотр конвенциональных образцов поведения и установок.

Следуя традиции Ф.Гальтона и Р.Кеттелла, современные исследователи на базе новых методик вновь показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, более тонкую дифференциацию (реагирования на новизну), что также превращается в особые трудности, испытываемые одаренным ребенком в общении со сверстниками, учителями и родителями (В. Борэсон, 1973; Смит, 1970; Сотц, 1975).

Эти и многие другие данные вызвали в США широкую волну общественного движения среди учителей, школьных администраторов, родителей одаренных детей и психологов. К концу 70-х гг. не только частные, но и государственные школы начали перестраиваться в сторону дифференцированного обучения. Несмотря на отсутствие качественных учебников и нехватку средств, произошли существенные изменения. Этому способствовали не толь-

ко доводы психологов, но и качественный скачок в развитии новых технологий, в резком возрастании потребности общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, вносящих новое качество в производственную и социальную жизнь, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Именно такими потенциями обладают талантливые дети (П.Торренс, Д.Сиск). Очень популярными стали слова К. Роджерса о том, что «если в современном обществе мы не будем иметь людей, которые конструктивно реагируют на малейшие изменения в общем развитии, мы сможем погибнуть, и это будет та цена, которую мы все заплатим за отсутствие творчести» (1987).

В начале 80-х гг. был осуществлен крупный международный проект, включивший исследователей семи стран, по изучению особой характеристики сверходаренных детей — способности прогнозировать будущее, проигрывать в голове ситуации риска и опасности и возможные выходы из таких ситуаций. В США были созданы специальные курсы по обучению лидерству одаренных подростков. Задачи, которые решаются на них учащимися в средних и далее в старших классах, далеко не детские, и относятся к прогнозированию и проигрыванию в группах таких ситуаций, как выборы, эвакуация людей в районах стихийных бедствий, решение конфликтных ситуаций и т.д. (Д.Фельдхюсен, В.Ричардсон, Д.Сиск и другие). Детские варианты обучения навыкам лидерства ведутся в ряде школ и в начальных классах (школа г. Окленд, 1987).

Разрабатываются специальные комплексные учебные программы для школ, объединяющие смежные дисциплины, в рамках которых ученик может продвигаться более свободно, чем по обычной программе, не ограниченный пределами и задачами только какого-то одного школьного предмета.

Вводится шкала свободного продвижения ребенка в зависимости от его успехов и реальных возможностей внутри разновозрастной группы, в которой объединены дети близкого возраста, например дети 6, 7 и 8 лет. В них ребенок естественным образом определяет для себя товарищей по играм и общению, уровень усвоения содержания предмета.

В целом, дифференцированное обучение в США переходит от составления «программ с запасом» (более углубленных, разветвленных и т.д.) к программам с альтернативными подтемами, типами упражнений и разными; стилями текстов. Альтернативные подпрограммы основаны на новых данных о когнитивных индивидуальных стилях усвоения нового знаний (Коулб, 1975; Д.Херманн, 1987; и другие). Популярны индивидуализированные способы работы по «учебным соглашениям», которые заключаются между учащимся и учителем; они позволяют экономить время учителя и работать в индивидуальном темпе учащемуся.

Самое новое, что активно вводится в школы США, Канады, ряда стран Европы, - это учет индивидуальных особенностей когнитивного стиля учащихся. В этом плане ведутся интересные исследования и к настоящему времени разработан ряд программ по различным школьным предметам (математике, истории, литературе), в которых учебный материал прорабатывается различными учащимися в разных «стилях», при этом учитывается взаимодействие стиля наиболее привычного для учителя и когнитивных предпочтений учащихся.

ся. В основу теории когнитивных стилей положена подробно разрабатываемая в настоящее время концепция функционального доминирования работы левого и правого полушарий и связанных с этими особенностями «предпочтений» в восприятии, интеллектуальных операциях и личностном поведении.

Оценка и анализ процессов развития системы обучения одаренных, проведенные ведущими педагогами США, Европы и России, свидетельствуют, что по многим вопросам выявления и обучения одаренных детей существуют большие разногласия. Это объясняется в первую очередь их чрезмерной сложностью, противоречивостью и широким многообразием, а также недостаточной теоретической разработанностью в мировой науке. Предметом острых дискуссий, развернувшихся в печати, на многих научных конференциях и семинарах стали вопросы: социальной необходимости специального обучения одаренных детей; происхождения и структуры интеллектуальной одаренности; выявление одаренных детей, диагностики их способностей; методики обучения и воспитания одаренных детей; роли и места разных типов американских школ в обучении одаренных детей; роли семьи, общественных организаций и специальных служб в решении задачи обучения и воспитания одаренных детей и др. Накопленный отечественный и зарубежный опыт по данной проблеме свидетельствует об актуальности дальнейшей разработки теоретических основ и практических путей развития системы обучения одаренных учащихся.

Особенности развития системы обучения одаренных младших школьников в США: углубление профильной и уровневой дифференциации обучения; широкое использование методов внутришкольной дифференциации; вариативность форм индивидуализации обучения; увеличение числа специальных школ, отделений и потоков; использование программ педагогического наставничества. Процедура поиска и выявления одаренных младших школьников, диагностические методики, применяемые в начальной школе (наблюдение, анкетирование, тестирование и другие). Особенности специфики содержания образования и методов обучения талантливых младших школьников, которые состоят в применении ускоренного обучения и курсов "расширения" и "обогащения" программы; повышении роли эффективных методов обучения, современных технических средств в развитии интеллектуальных способностей детей.

Как показывает многолетняя практика, для успешного интеллектуального развития школьников недостаточно наличия хорошо организованной систематической напряженной общеобразовательной работы в школе. Необходимым условием этого является использование научных представлений и методов к проблеме выявления и развития одаренности. По последним данным примерно пятая часть детей в школьном возрасте, то есть 20% может быть отнесена к одаренным детям. Но они, как правило, лишены необходимой для развития их талантов поддержки. И поэтому всего лишь 2-5% от общего числа детей действительно проявляют себя как одаренные. А заниматься одаренными детьми совершенно необходимо. И прежде всего потому, что полное раскрытие способностей и талантов ребенка важно не только для него самого, но для общества в целом. Выявление и специальное обучение одаренных детей долгое время считалось непозволительной роскошью: талант, якобы, настолько очевиден, что сам всего добьется. На деле же все оказывается не столь очевидно. Науч-

ные исследования и практика показывают, что развитие таланта может быть задержано и даже загублено на любом этапе развития. Ясно, что необходимо специальное квалифицированное психологическое и педагогическое взаимодействие для решения названных проблем, помощь в развитии талантливой личности.

В настоящее время не существует четкого определения одаренности. Значительные трудности в определении понятия одаренности связаны с общепринятым пониманием этого термина, когда одаренность рассматривается как синоним таланта. В 1972 г. Комитет по образованию США опубликовал следующее определение одаренности: одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах деятельности: интеллектуальной, академической, творческой, общения и лидерства, в художественной, спортивной. И так, в основе определения одаренности можно выделить опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству. Непременная отличительная черта одаренного ребенка - оригинальность его мышления, выражающаяся в непохожести, нестандартности решения. Одаренные дети обладают обостренной наблюдательностью, как правило, их отличает великолепное чувство юмора. И еще одно выдающееся свойство - это громадное упорство в области их интересов.

Выявление одаренных учащихся достаточно сложная многоступенчатая процедура. Один из ведущих специалистов в этой области Е.И.Щебланова⁷ выделяет семь диагностических этапов:

1. Номинация (называние); имена кандидатов в одаренные;
2. Выявление проявлений одаренности в поведении и разных видах деятельности учащегося на основании данных наблюдений, рейтинговых шкал, ответов на анкеты и т.п.;
3. Изучение условий и истории развития учащегося в семье, его интересов, увлечений сведения о семье, о раннем развитии ребенка, о его интересах и необычных способностях с помощью опросников и интервью;
4. Оценка учащегося его сверстниками сведения о способностях, не проявляющихся в успеваемости и достижениях с помощью опросников;
5. Самооценка способностей, мотивации, интересов, успехов с помощью опросников, самоотчетов, собеседования;
6. Оценка работ (экзаменационных в т.ч.), достижений, школьной успеваемости;
7. Психологическое тестирование: показатели интеллектуального (особенности абстрактного и логического мышления, математические способности, технические способности, лингвистические способности, память и т.д.) творческого и личностного развития учащегося с помощью психодиагностических тестов.

⁷ Щебланова Е.И. и др. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности. // *Вопр. психологии.* - 1996. - № 1. - С. 97.

Выявление одаренности с помощью Effecton Studio предполагает выявление поведенческих характеристик одаренных детей в познавательной, мотивационной, творческой и лидерской областях. Для выявления математических, языковых, технических способностей предназначен пакет "Одаренность (комплексное исследование одаренности)".

Для выявления общих интеллектуальных способностей в разном возрасте обычно используют методики из пакета "Интеллект" — "ШТОМ" (8-11 лет), "ШТУР" (12-14 лет), "АИСТ" (старше 14 лет), "Тест социального интеллекта Гилфорда" (от 9 лет и старше) и пакеты для углубленного исследования таких познавательных процессов, как "Внимание" и "Память".

Для выявления психомоторных способностей с успехом может быть использован пакет "Ягуар". Методики из пакета "Личность" будут полезны для изучения индивидуальных личностных особенностей одаренных детей.

Выявление одаренных детей является важным процессом в школьной жизни. В силу того, что одаренность не является неизменным качеством личности, поэтому результаты её ранней диагностики не могут считаться абсолютно надежными. Одаренность ребенка может обнаружиться и на более поздних этапах его развития. Следовательно, диагностические процедуры должны проводиться с определенной периодичностью, охватывая весь контингент учащихся, и служить основой для корректировки учебных программ каждого ребенка.

Развитие творческого потенциала одаренных детей предполагает разработку и реализацию специальных творческих программ и учебных материалов. Типичный подход к обучению одаренных - это организация углубленного и ускоренного изучения детьми содержания школьной программы. В стандартные программы в различной форме включаются более сложные и дополнительные материалы. Но только лишь повышение уровня сложности и увеличение количества материала отнюдь не способствует созданию оптимальных условий развития одаренности. В обычной школьной программе почти нет творческих заданий. А развитие потребности в творчестве, развитие личностных характеристик способствующих реализации одаренности, также важно при работе с выдающимися детьми, как и повышение их интеллектуального уровня. В настоящее время разрабатываются специальные программы обучения одаренных детей творчеству, умению общаться, формированию лидерства и других творческих личностных качеств. При работе с одаренными детьми целесообразно использовать диалогические формы обучения. Сложившаяся форма общения в процессе обучения (спрашивающий учитель - отвечающий ученик) блокирует активность школьника в постановке вопроса. В качестве оптимальных условий стимуляции познавательной потребности ребенка как основы развития его способностей, психологи выделяют следующие характеристики процесса обучения: 1. Высокая самооценка ребенка, то есть создание у него достаточной уверенности в своих силах. 2. Создание соответствующего психологического климата в семье и на уроке. Познавательная потребность может развиваться лишь в условиях радостного отношения к познанию.

В последнее время много говорится об индивидуальных учебных планах. Одаренным ученикам оставляют больше свободного времени, которым они

самостоятельно распоряжаются для занятий в соответствии со сложившимися у них склонностями. Индивидуальный учебный план предполагает, что по отдельным учебным предметам одаренному ученику будет позволено не только изучать программу в меньшем объеме, но даже и с меньшей результативностью.

Практически все исследователи одаренности сходятся на том, что для работы с одаренными детьми необходим специально обученный педагог, отвечающий повышенным требованиям. Какими же профессиональными качествами должен обладать педагог, чтобы эффективно работать с одаренными детьми и их родителями?

Среди них называют: умение распознавать признаки одаренности ребенка в разных сферах его деятельности; умение строить обучение в соответствии с результатами диагностики; умение координировать свои действия с действиями родителей; умение консультировать родителей и учащихся; профессиональная зрелость; теоретическая и практическая подготовка для работы с одаренными детьми; эмоциональная стабильность; способность к самоанализу; чуткость, доброжелательность, наличие чувства юмора; знакомство с концептуальными моделями обучения и развития одаренных детей.

Обучение одаренного ребенка, его умение самостоятельно усваивать сложный материал – стартовая площадка для центральной задачи педагога в работе с одаренными детьми - привить им вкус в серьезной творческой работе. Работая с одаренными, мы не просто преподаем «предмет», а вводим его в науку. Исходя из интересов учащегося, ему определяют и творческую тему, которая должна требовать от ребенка придумывания, самостоятельного выдвижения идей. Для работы над творческой темой одаренный ученик может уходить в творческий отпуск. Свободное продвижение в науке требует напряженной самостоятельной работы вне школы. Поэтому одаренному нельзя сказать: «Это программа 11-го класса, мы будем заниматься этим через год или два». А можно предложить ему уйти в творческий отпуск на определенное время.

Работа педагога с одаренными детьми - это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Прежде всего, он требует от учителей и администрации хороших знаний в области психологии одаренных и их обучения, требует постоянного сотрудничества с психологами, другими учителями, родителями. Он требует постоянного роста и мастерства учителя, гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и вашей сильной стороной. Готовы ли мы к этому?

Какими же должны быть основания, чтобы ребенок считался одаренным? Ответ не так прост, как кажется. В психологии до сих пор нет общего представления о природе одаренности, а есть альтернативные подходы к решению проблемы.

Первый подход исходит из того, что все дети талантливы. Каждый человек по-своему одарен. Этот подход отражает гуманистические тенденции в науке и является идеологической базой всеобщего образования и права каждого ребенка на развитие своих способностей. Однако такой подход размывает специфику понятия «одаренность». Акцент смещается в сторону поиска «клю-

чика» к способностям ребенка и методам их развития. С этой точки зрения вопрос о выявлении одаренных детей выглядит нелепым. Но при этом неясно, почему дети, блиставшие в детстве, далеко не всегда сохраняют свой талант.

Второй подход понимает одаренность как дар «свыше» (Богом, родителями и т. п.), которым наделены единицы, избранные. Если следовать второму подходу, становится актуальной проблема выявления одаренных детей, но ставится под сомнение возможность развития одаренности. На рубеже веков в нашем обществе возник интерес к одаренным детям как к будущей интеллектуальной и творческой элите, от которой будет зависеть «коридор возможностей» дальнейшего развития страны. Это делает необходимым широкое обсуждение проблем, связанных с выявлением и развитием одаренных детей; с возможностью построения грамотных прогнозов и эффективных способов коррекции проблем, которые возможны у одаренных детей.

Основной вопрос – чем должны отличаться программы для одаренных от обычных учебных программ.

Ускоренное обучение. Вопросы темпа обучения являются предметом давних, до сих пор не утихающих споров как среди ученых психологов, так и среди педагогов и родителей. Многие горячо поддерживают ускорение, указывая на его эффективность для одаренных учащихся. Другие считают, что уставка на ускорение – это односторонний подход к детям, с высоким уровнем интеллекта, так как не учитывается их потребность в общении со сверстниками, эмоциональное развитие.

Каковы психологические предпосылки обращения к ускорению? Одной из бросающихся в глаза особенностей интеллектуально одаренных детей является их раннее речевое развитие. В силу разных причин эти дети понимают большее количество слов и больше сообщений. Отсюда – быстрота и схватывание сущности, смысла, характерная для них. Как правило, такие учащиеся способны усваивать учебную программу с высокой скоростью.

Занятия одаренного ребенка в обычном классе по стандартной учебной программе похожи на тот случай, когда нормального ребенка по ошибке помещают в класс для детей с задержкой умственного развития. Ребенок в таких условиях начинает приспосабливаться, он старается быть похожим на своих одноклассников в самых разных проявлениях, и спустя какое-то время его поведение будет похожем на поведение всех остальных детей в классе. Он начинает подстраивать выполнение заданий по качеству и количеству под соответствующие ожидания учителя. У невнимательного, неподготовленного педагога такой ребенок может надолго задержаться в развитии.

Приведенное описание – лишь аналогия. Как показывают многочисленные исследования, существуют различия между обучением нормального ребенка в классе для детей с задержкой умственного развития и той, где одаренный ребенок учится в обычном классе. Дело в том, что учитель, получивший специальную подготовку для работы с умственно отсталыми детьми, гораздо легче заметит нормального ребенка в своем классе, чем обычный учитель выделит одаренного в классе обычном.

Все специалисты сходятся в том, что ускорение должно быть для одаренных детей. Для этого надо: 1. Дети должны быть достаточно зрелыми в соци-

ально-эмоциональном плане. 2. Необходимо согласие родителей, но обязательно их активное участие. 3. Ускорение – наилучшая стратегия обучения детей с математическими способностями и с одаренностью к иностранным языкам.

Раннее поступление в школу. Раннее поступление в школу весьма желательно для девочек, т.к. они часто проявляют готовность к школе раньше, чем мальчики. А так же потому, что их не очень привлекает ускорение, которое можно использовать в последствии (девочки более чувствительны к сложившимся взаимоотношениям с одноклассниками).

От раннего поступления в школу многое выигрывают дети из семей с низким образовательным уровнем.

Ускорение в обычном классе. Возможно и ускоренное прохождение стандартной учебной программы в рамках обычного класса. Попытки такого рода целесообразнее на этапе начальной школы. Частичная индивидуализация программы некоторых детей под силу лишь энергичному, увлеченному педагогу с опытом и высокой квалификацией.

Занятия в другом классе. Одаренный ребенок может обучаться тому или иному предмету с детьми более старшего возраста. Например, первоклассник, который очень хорошо читает, может быть по чтению во втором или даже в третьем классе. Может быть, так же посещение уроков в параллельном классе, где обучаются несколько иначе.

Эта форма может быть успешной только при условии, что в ней участвует не один ребенок. Посещение более старшего класса может быть разрешено группе детей, что требует согласованной работы 2-3 учителей. Перепрыгивание через класс. Благодаря такому переводу ребенок оказывается в окружении интеллектуально стимулирующих его учеников. Исследования по этой проблеме показали, что нет фактических доказательств социально-эмоциональных проблем, дискомфорта и пробелов в обучении при перепрыгивании через класс. Проверка учащихся и опросы их родителей показали, что эта практика имеет гораздо больше положительных последствий, чем отрицательных (можно было бы использовать чаще).

Профильные классы. Классы со специализацией учебных программ и отобранным составом учеников. В этих классах один или несколько предметов проходят в более быстром темпе, по более сложной программе. Такой вид ускорения хорошо подходит учащимся с выраженной расположенностью к какой-нибудь области знания - математике, химии, биологии, иностранный язык. (Целесообразно использовать в старших классах, когда интересы и способности в значительной степени определились).

Радикальное ускорение. Имеется в виду особое ускорение, доказавшее свою эффективность при обучении математически одаренных детей. Эта стратегия активно используется в специальной программе Университета Джонса Хопкинса (Балтимор, США), разработанной профессором Джулианом Стенли. Программа была начата более двух десятилетий назад как экспериментальная и превратилась в общенациональную с мировой известностью. В ней предлагается много ускоренных курсов по выбору для школьников, начиная с 7-8 классов. Для учащихся, показавших наибольшие способности по математике, пре-

дусмотрена возможность заниматься по университетской программе. (Есть 15-тилетний доктор наук).

Частные школы. В нашей стране практика частных школ еще очень мала. Однако мировой опыт показывает, что они высоко эффективны в обучении далеко продвинутых в умственном отношении детей. В таких школах больше склонны использовать ускорение для того, чтобы обучение соответствовало уровню обучения учащихся. Есть и специальные частные школы для одаренных. Одна такая школа была основана в 1957 г. в США. Обучение начинается с 5 лет и может вестись на шести языках, помимо английского. Все учащиеся должны выучить хотя бы один иностранный язык так, чтобы бегло говорить на нем, знать культуру, литературу и историю соответствующей страны. История считается важнейшим предметом, объединяющим все, что касается общественных наук, и ее изучают 5-6 лет. Ускорение является особенностью учебных программ, причем учащийся может сдать экзамен по предмету в любое время, если у него есть достаточно знаний. Школа позволяет к 14-15 годам сделать выбор относительно того, что каждого из них привлекает больше всего.

Раннее поступление в вуз. Является естественным продолжением общей стратегии ускорения. Необходимо предусмотреть психологическую поддержку для предотвращения сложностей адаптации. При правильной организации такой работы у юных студентов происходят положительные изменения в личностном развитии - они становятся более независимыми, проявляют больше самоконтроля и самодисциплины, чем их сверстники с высоким интеллектом, обучающиеся в школе.

Исследователи, изучавшие эффективность форм ускорения на всех возрастных этапах, единодушны в том, что оптимальный результат достигается при одновременном соответствующем изменении содержания учебных программ и методом обучения. "Чистое" ускорение в какой-то степени напоминает скорую помощь, снимая некоторые срочные проблемы развития незаурядных детей, но не предоставляя возможности удовлетворить их основные познавательные потребности. Поэтому редко используется только ускорение. Как правило, учебные программы основываются на сочетании двух основных стратегий - ускорения и обогащения.

Обогащающее обучение. В некоторых случаях обогащение подразделяют на "горизонтальное" и "вертикальное". Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, поэтому его иногда называют ускорением. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал к традиционным курсам.

Обогащающее обучение может быть специально направлено на развитие творческого мышления. Сюда могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных техник, как мозговой штурм, синектика и т.д. Существуют программы обогащения, ориентированные на дополнительный материал и более сложное содержание, направленные на увеличение знаний в конкретной области и на развитие умственных операций. Примерами таких программ являются учебные миникурсы по темам, проблемам или отдельным навыкам (например, антропология, мифология, голография и т.д.).

Корректирующие, развивающие и интерактивные программы. Первые программы создаются для одаренных детей, которые испытывают эмоциональные или поведенческие трудности. Развивающие создаются для улучшения состояния эмоциональной сферы, в них используются такие упражнения, как ролевой тренинг, тренинг сензитивности и т.д. Интерактивные программы соединяют познавательные и эмоциональные компоненты. Американский педагог Дороти Сиск, например, полагает, что обсуждение жизненных ценностей важно для одаренных детей из-за их высоко развитых умений рассуждать, повышенной чувствительности к несправедливости и противоречиям.

Летние и зимние школы и программы. Биографические исследования, ретроспективные опросы показывают, что даже одноразовое участие в хорошо организованной такой программе может оказать сильное влияние на последующую жизнь особо восприимчивого ребенка.

Вопросы для самоконтроля

1. Что координирует Всемирный совет по одарённым и талантливым детям?
2. В чём заключается опыт практической работы педагогов Соединенных Штатов Америки?
3. Охарактеризуйте результаты исследовательского поиска Дж. Гилфорда, П. Торренса, К. Роджерса.
4. Что такое дифференцированное обучение? Как соотносится такое обучение в США с проблемой развития одарённых детей?
5. Охарактеризуйте особенности педагогической системы обучения одарённых младших школьников в США.
6. Охарактеризуйте семь диагностических этапов одарённости, которые выделяет Е.И. Щербанова.
7. Чем должны отличаться программы для одарённых от обычных учебных программ?
8. Раскройте особенности развития одарённых детей по признакам: ускоренное обучение, раннее поступление в школу, обучение в профильных классах, радикальное ускорение, частные школы, раннее поступление в вуз и др.
9. Какую роль в развитии одарённых детей могут играть обогащающее обучение, развивающие и интерактивные программы, специальные летние и зимние школы и т.д.?

2.2. Творческие способности и творческая одарённость учащихся

Развитие творческих способностей учащихся является одной из главных задач обучения. Разнообразные глубокие и прочные знания, умения и навыки, устойчивые познавательные интересы, любознательность, инициативность, максимальная целеустремленность и настойчивость в решении задач – это все творческие предпосылки. А сами творческие способности оказываются показа-

телями духовных сил человека. Творческая способность – это способность понять необходимость и возможность создания чего-то нового, способность формулировать проблему, мобилизовать необходимые знания для выдвижения гипотезы, подтвердить эту гипотезу теоретически и практически или совсем отказаться от нее, искать и найти решение проблемы, чтобы в результате создать новый оригинальный продукт (научное изобретение, оригинальные решения задачи и т.д.).

Способности – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от др., определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности (Б.М.Теплов).

Способности можно определить и как свойства психологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и своеобразии усвоения и реализации той ли иной деятельности (В. Д.Шадриков).

Под способностью в более специальном смысле слова обычно разумеют сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности (С.Л. Рубинштейн).

Способности – это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности - результаты закрепления не способов действия, а психических процессов, посредством которых действия и деятельности регулируются. Подобно этому и характер представляет собой обобщенную и в личности закрепленную совокупность не способов поведения, а побуждений, которыми оно регулируется.

Способности – это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности.

Проблема развития творческих способностей школьников в процессе обучения сложна и многогранна. При ее решении следует учитывать ряд особенностей творчества (объективные и субъективные стороны). Объективная сторона творчества определяется новизной и социальной ценностью конечного продукта. Его результатом должно быть, например, какое-либо научное открытие, изобретение и т.д. Субъективная сторона определяется переживанием самого процесса творчества. Новизна полученного продукта, состояние вдохновения, внезапность догадки могут иметь субъективный характер. Это позволяет развивать творческие способности учащихся, организуя педагогический процесс так, чтобы поставить школьника в положение первооткрывателя того, что учителю уже давно известно, но ново для ученика. Другой особенностью развития творческих способностей является то, что они, как и любые другие способности развиваются в деятельности. Следовательно, главная задача учителя при решении этой проблемы – поиск путей и средств, а также форм организации творческой деятельности учащихся в процессе обучения.

Одарённость – генетически обусловленный компонент способностей. Одарённый ребёнок обладает оригинальностью мышления, гибкостью ума, что

заключается в умении находить альтернативность стратегии решения проблем, способностью к анализу и синтезу при решении логических задач. Одарённый ребёнок проявляет любопытство (поиск новой информации, новых знаний), сверхчувствительность к проблеме, способность к прогнозированию. Особое значение имеют социальная значимость раннего выявления одарённых детей, создание условий для развития их способностей. Центр "Одарённые дети", творческие коллективы учебных заведений нового типа (лицеев, гимназий, колледжей, внешкольных научных объединений учащихся), в которых трудятся учёные, высококвалифицированные психологи, социологи, педагоги, способны проводить диагностику, вести разработку новых и известных в мировой практике современных методик по поиску, развитию и обучению талантливой молодёжи.

В этой связи необходима поэтапная, научно-исследовательская, организационная деятельность по формированию лестницы профессионального роста от школьника до молодого специалиста. Творческий мыслительный процесс связан с особым видом мышления – интуицией, которая формируется скачком. Этапы этого формирования отчетливо не выражены и ученик не может сразу рассказать о том, как он пришел к полученному решению. Этот путь остается не осознанным, а логическое обоснование интуитивной догадки приходит позднее. Теоретическую проблему или практическую задачу можно решить последовательно логическими шагами, применяя знания. Этот процесс называется дискурсивным. Часто встречаются задачи, решаемые и дискурсивно и интуитивно.

Творчество обычно характеризуют разными аспектами ролевой деятельности школьника: ученик – первооткрыватель, творческие способности в деятельности, опора на особый вид мышления – интуицию, решение задач логическими шагами – дискурсивное решение, эмоциональная окраска деятельности, чувство новизны.

При организации творческого процесса должны быть реализованы два процесса: 1) надо обеспечить оптимальное соотношение между имеющейся информацией и информацией, необходимой для решения проблемы; 2) занятиям необходимо придать эмоциональную окраску.

Одна из важных проблем управления творческой деятельностью – это проблема новизны. Благодаря этому учитель может создать ситуацию для возникновения творческой проблемы, решение которой возможно на основе знания школьного предмета. Среди циклов научного познания обычно называют следующую последовательность: факт – проблема – гипотеза – теоретическое следствие – проблема – эксперимент – практика.

При выводе теоретических следствий главную роль играет логика. При выдвижении гипотезы – выступает интуиция. Надо догадаться, какова причина наблюдаемого явления, каков механизм, каково внутренне строение и т.д. Интуиция имеет большое значение при решении исследовательских проблем (почему?), конструкторского характера (как сделать?) Это наиболее трудные моменты в творческом процессе. Но именно они сопровождаются эмоциями, радостью, удивлением, удовлетворением, восторгом, которые придают творче-

ской деятельности специфическую окраску возвышенности, а также окраску необычайности и притягательности.

Развитие творческих способностей неразрывно связано с положительной мотивацией обучения, формированием познавательных интересов, способностей, глубокой и прочной системой знаний, умением применять эти знания на практике. Результаты психологического тестирования показали, что у учащихся-олимпиадников более ярко выражены стремление к лидерству, умение работать организованно, логическое мышление, наличие в характере духа соревнования, напористости, чем у учащихся у которых слабо развита положительная мотивация к учебе.

Всё это говорит о том, что творчество – это преобразующая деятельность, в результате которой создается нечто новое. Творчество является высшим проявлением человеческих способностей.

Сложность заключается в том, что выявлению творческой одаренности школьника традиционные тесты почти не помогают: они чаще определяют только уровень интеллектуального развития школьника.

Исследования можно проводить, например, методом креативного поля. Метод основан на том, что процесс познания имеет внешний стимул только на первой стадии решения теоретической задачи или экспериментального исследования. Если ученик решение задачи воспринимает как цель, то процесс познания обрывается вместе с этим решением. Если ученик рассматривает решение задачи как средства для осуществления внешних целей, то наблюдается феномен самовыдвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть непредвиденное. В этом случае способность к творчеству выявляется как способность осуществления познавательной деятельности. Рассмотрим пример: ученикам восьмого класса (28 человек) было предложено исследовать колебание груза на пружине искомую зависимость, которую в школе не изучали обнаружили 14 человек. Многие заметили, что при упругих колебаниях возникают колебания, которые мешают проводить исследования. Они тут же пытались их устранить. Однако, 2 ученика из 28 исследовали условия их возникновения, определили период перекачки энергии из одного вида колебания в другой и установили соотношение периодов при котором это явление более заметно. Таким образом 14 человек открыли для себя новый закон и лишь 2 человека открыли новый вид колебания (параметрическое колебание). 14 человек показали высокий уровень интеллектуального развития, а 2 – творческую одаренность. Здесь проявилась одна из особенностей одаренных детей – склонность к изменению идеи.

Большое значение для формирования творческой одаренности имеют экспериментальные задачи. Самое простое экспериментальное задание дает возможность выявить тех учащихся, у которых имеются задатки исследователей. Так, например, когда ученики 8 класса измеряли электрическое сопротивление нити лампы, то большинство из них ограничились однократным измерением напряжения и тока. Одни из них обнаружив расхождения в полученных результатах пытались улучшить свои расчеты нахождением среднего значения сопротивления, а разброс результатов объясняли только погрешностью приборов и лишь некоторые ученики (2-3 человека) обнаружив изменения значений

электрического сопротивления лампы при изменении силы тока, провели специальные исследования – зависимость сопротивления от температуры, предварительно выдвинув гипотезу.

Задача развития познавательный и творческих способностей учащихся не могут быть полностью решены на уроках для их реализации могут быть использованы различные формы внеурочной работы – это интеллектуальные соревнования, олимпиады, спецкурсы, факультативы, турниры. Развитие одаренного ученика целесообразно рассматривать как развитие его внутреннего, деятельностного потенциала, способности быть автором, творцом, активным создателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы достижения цели, быть стрессоустойчивой личностью.

Проблема творческого мышления одаренного ребенка связана с вопросами индивидуального стиля мышления, дивергентности творческого мышления и психологических трудностей, с которыми сталкивается одаренный ребенок, когда взрослые расценивают дивергентность как отклонение или негативизм, критического мышления и диалогических форм его развития на учебных занятиях.

Наиболее интересным моментом в этой группе исследований является изучение субъективных компонентов индивидуального сознания, т.е. не столько общие характеристики интеллектуальной активности, сколько индивидуальные ее проявления при разных условиях, разных типах задач и разных предпочтениях.

Б. Блум описывает многолетние лонгитюдные исследования одаренных детей. Он предложил особую типологию учителей. В его исследованиях указывается три типа учителей: 1) учитель, эмоционально вводящий ребенка в сферу той или иной профессии (учебного предмета), работающий в контакте с родителями и создающий особую эмоционально положительную атмосферу вовлеченности в дело; 2) учитель, знакомящий ребенка с основами мастерства, отрабатывающий с ним технику исполнения; 3) учитель, выводящий ребенка на профессиональный уровень исполнения.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое *способности* и что такое *одарённость*? В чём их различие и сходство?
2. Что такое *творчество* и что на него влияет: способности, одарённость, то и другое вместе?
3. Что значит развивать творческую одарённость?
4. Что надо учитывать при организации творческого процесса?
5. Для чего используют метод креативного поля, экспериментальные задачи?
6. Как проявляются дивергентность творческого мышления, психологические трудности в работе по развитию творческой одарённости?
7. Какие типы учителей выделяет Б. Блум в связи с их готовностью вести образовательную работу с одарёнными детьми?

2.3. Организационная структура координации исследований по выявлению и поддержке одарённости

Практика показывает, что организационная структура взаимодействия школы и вуза в решении проблем выявления и поддержки одаренных детей находится на крайне низком уровне. Эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования в немалой степени зависит от решения проблемы преемственности общего и профессионального образования.

К числу этих проблем можно отнести следующие: 1) определение содержания образовательных областей в соответствии с профилем обучения и обеспечение взаимосвязи в содержании, организационных формах и методах обучения в средних и высших образовательных учреждениях; 2) возможность применения различных форм сотрудничества средних образовательных учреждений с вузами (открытие классов, спрофилированных на конкретный вуз, конференции, научно-исследовательская работа и т.п.); 3) обеспечение действенного контроля уровня образовательной подготовки учащихся, степени их готовности к продолжению обучения в высшей школе; 4) высокий уровень развития ресурсного обеспечения образовательного процесса (педагогами, помещениями, ТСО, финансами и т.д.).

Таблица 1

Сформированность учебных умений у выпускников (%)

Умения	Учителя школ	Преподаватели вузов
Интеллектуальные умения		
1. Анализировать	89	31
2. Выделять главное	96	15
3. Сравнивать	96	8
4. Обобщать и систематизировать	95	23
5. Доказывать и опровергать	90	20
6. Классифицировать	32	31
7. Моделировать	40	10
Умения учебной деятельности		
1. Ставить цель деятельности	89	31
2. Отбирать содержание деятельности	96	30
3. Владение способами действий	95	35
4. Умение рефлексировать	90	28
5. Умение оценивать	97	40

Касаясь механизма обеспечения преемственности школьного и вузовского образования, следует отметить важное значение итоговых аттестаций и эффективности контроля качества подготовки выпускников по завершению каждого этапа образования.

Сейчас можно утверждать, что выпускник общеобразовательной школы, набравший достаточное количество баллов и имеющий по результатам ЕГЭ

100 баллов, далеко не всегда может подтвердить этот результат в вузе на интернет-экзамене.

Проведенный опрос учителей школ и преподавателей вузов⁸ показал (см. табл. 1), что учителя во время учебного процесса в несколько раз завышают умения своих выпускников по сравнению с оценкой, данной этим же выпускникам преподавателями вузов.

Завышение оценок учащимся в школе связано и с другими причинами. Прежде всего, пресловутый средний балл учащихся давит тяжелым грузом, как на учителей-предметников, так и на администрацию школы.

В результате последовательной и целенаправленной работы по реализации концепции непрерывного образования сотрудничество средних и высших образовательных учреждений Татарстана в современных условиях приняло широкий размах и включает в себя разнообразные направления и формы: от классических (колледж, лицей, гимназия, физико-математическая школа, как учреждения, готовящие в вуз) до инновационных (образование лицейских и профильных классов в общеобразовательных учреждениях, лектории, семинары, коллоквиумы, консультации для учащихся и учителей, совместные научно-практические конференции и научно-исследовательская работа школ и вузов и др.).

В общем виде можно выделить следующие направления инновационного взаимодействия средних и высших образовательных учреждений:

1) учебно-методическое, которое содержит в себе: деятельность по обновлению и адаптации содержания профильного обучения в соответствии с особенностями избранной образовательной ориентацией; подготовку и апробацию учебников, учебных и дидактических пособий для учащихся, учителей и преподавателей вузов, работающих во взаимодействующих с вузами средних образовательных учреждениях; руководство учебной деятельностью по профильным дисциплинам; непосредственное обучение преподавателями вузов учащихся средних образовательных учреждений;

2) научно-методическое, которое характеризуется: работой факультетов и кружков на базе средних и высших образовательных учреждений; совместным проведением предметных олимпиад, семинаров и конкурсов; разработкой образовательных программ и обучающих технологий, обеспечивающих непрерывность и преемственность школьного и вузовского образования; осуществлением экспертной оценки и оказанием методической помощи при разработке учебных программ по профильным дисциплинам; совместным интеллектуальным трудом учащихся и студентов в научно-исследовательских работах (НИР), рецензированием НИР учащихся средних образовательных учреждений преподавателями вузов; совместным проведением научно-практических конференций учителей и учащихся средних образовательных учреждений со студентами и преподавателями вузов;

3) кадровое, которое содержит в себе: переподготовку кадров, включающее в себя повышение уровня подготовки учителей и адаптацию преподавате-

⁸ См.: Матвеева С.Е. Мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа – ссуз – вуз». Автореф. докт. дис. Казань, 2011.

лей вузов к особенностям работы в среднем образовательном учреждении; направление специалистов вузов в средние образовательные учреждения для обеспечения учебного процесса и участия в учебно-методической работе; обеспечение учебного процесса средних образовательных учреждений высококвалифицированными педагогическими кадрами для преподавания профильных дисциплин;

4) профориентационное, которое включает: создание и развитие внутрисистемных связей в образовании, осуществляемых через пропаганду профессий по которым готовят взаимодействующие образовательные учреждения; информирование о правилах приема и условиях обучения в базовых образовательных учреждениях и профильных вузах; публикации в местной печати, выступления по радио и телевидению о работе взаимодействующих образовательных учреждений; подготовку и распространение в средних образовательных учреждениях материалов о профильных вузах; демонстрацию фильмов о профильных вузах в средних образовательных учреждениях; выступление представителей профильных вузов в средних образовательных учреждениях с лекциями о специальностях, по которым готовят профильные вузы; обеспечение работы подготовительных курсов на базе взаимодействующих вузов; проведение установочных консультаций для учителей и учащихся средних образовательных учреждений по предметам вступительных экзаменов; беседы с учителями, учащимися и их родителями о правилах приема в вуз и условиях обучения в нем; проведение пробных экзаменов для учащихся средних образовательных учреждений, изъявивших желание учиться в профильном вузе; проведение дней открытых дверей во взаимодействующих образовательных учреждениях; участие в общегородских и международных выставках; предоставление услуг профдиагностики.

Таблица 2.

Недостатки школьной подготовки по опросу студентов

Ответы	%
Школа не дает достаточных представлений об особенностях обучения в вузе	28,6
Слабо учит правильно распределять время	16,2
Недостаточно развивает навыки самостоятельной работы	16,0
Знания оказались недостаточно глубокими и прочными	13,9
В школе мало используются элементы вузовской системы обучения	9,3
Знания в школе излагаются главным образом на фактологическом уровне («готовые знания»)	11,6
Недостаточно высокие требования в обучении	4,4

При организации взаимодействия средних и высших образовательных учреждений, необходимо оценить все достоинства и недостатки школьного образования, определить трудности, испытываемые студентами при переходе от школьной к вузовской системе образования, причины этих трудностей с тем, чтобы обеспечить качественную подготовку будущих специалистов в соответствии с их способностями и наклонностями, избегая при этом излишних

трудностей при обучении и снижая количество допустивших ошибку в выборе профессии.

В таблице 2 приведены данные опроса студентов, оценивающих недостатки школьной подготовки (в % к числу опрошенных).

По данным исследований российских вузов, только 20% учителей часто используют школьные лекции, семинарские занятия проводят только 35% учителей. Поэтому из 369 учащихся только 40% имеют представление о семинарских занятиях, а часть учеников ответили, что таких форм занятий не знают.

Т.Н.Болдышева отмечает, что 42% абитуриентов показали отсутствие умения записывать лекцию. Около половины неудовлетворительно отразили содержание лекции, у всех учащихся отмечено стремление к дословной записи, неправильное сокращение слов у 80% абитуриентов, недописанные предложения у 80%, исказили мысль лектора 55%.

Как утверждает Д.Т.Ситдикова, школьники выполняют огромные количества всевозможных заданий, самостоятельных действий, но вместе с тем мало мыслят, т.к. их мышление в таких случаях протекает в русле готовых схем и затвержденных операций. Бессистемность самостоятельных работ, которыми нередко изобилуют уроки отдельных учителей, безотносительно их к уровню умственного развития учащихся и характеру их деятельности часто порождают у школьников безразличие к самому процессу самостоятельной работы.

По данным исследований, проводимыми С.М.Годником, студенты первого курса испытывают следующие трудности (см. табл. 3):

Таблица 3

**Трудности, испытываемые студентами 1 курса
(в % от числа опрошенных)**

Трудности студентов	%
1. Выполнение самостоятельной работы	66,4
2. Конспектирование первоисточников	46,7
3. Неумение одновременно записывать и слушать лекцию	30,7
4. Большой объем и сложное содержание материала	26,3
5. Новые формы контроля	24,8
6. Организация свободного времени	18,7
7. Отсутствие (недостаток) контактов с преподавателями	12,4
8. Отсутствие дружеского общения	15,3
9. Разлука со школьными товарищами	12,4
10. Проживание вне дома	12,4

Причины трудностей обучения первокурсников в вузе по данным исследования А.П.Сманцера, представлены в таблице 4.

Большой процент опрошенных преподавателей считает, что у студентов-первокурсников плохо развиты основные мыслительные операции: анализ и синтез (38,23%), классификация (40,71%), систематизация и обобщение (45,18%), абстрагирование (37,99%), конкретизация (18,71%).

Многие первокурсники не умеют планировать свою учебную деятельность. Во время учебы в школе планировали свою учебную деятельность лишь 35,16% первокурсников, из них продолжают планировать свою учебную работу в вузе 28,13%. В то же время большинство опрошенных первокурсников считает, что планирование самостоятельной учебной работы способствует повышению успешности учебы в вузе (57,13%).

Таблица 4

Причины трудностей обучения первокурсников в вузе

Причины трудностей	% от числа отвечающих
Изменение форм и методов обучения	28,69
Недостаток знаний по физике и математике для обучения в вузе	26,13
Более сложный и абстрактный теоретический материал по высшей математике	4,69
Много новых понятий, теорем, определений по всем учебным предметам	3,56
Недостаточная сформированность навыков самостоятельной работы	29,05
Недостаточная сформированность навыков самоконтроля, оценки и самооценки результатов своей учебной деятельности	22,48
Быстрый темп чтения лекций	4,03
Большой объем заданий по каждой учебной дисциплине	8,39
Слабый контроль за учебной деятельностью со стороны преподавателей	16,15
Необходимость перестройки сложившихся привычек	17,98
Отсутствие усидчивости, слабая воля	18,97
Отсутствие интереса к учебе	19,6
Слишком большая опека учителей в школе	3,89
Резкий переход к самостоятельной взрослой жизни	8,63
Нет причин	1,79
Затрудняюсь ответить	1,08

Отсев студентов с первых курсов, по данным исследования Г.Б.Рычковой, объясняется, в основном, следующими причинами: отличные от школы содержание, формы и методы учебы, более серьезные требования к качеству знаний, большая самостоятельность, необходимость критически перерабатывать большой объем информации. Не у всех молодых студентов гладко проходит процесс адаптации к новым условиям труда и быта. Отсев можно объяснить и определенным дидактическим барьером, создаваемым новыми, по сравнению со школой, условиями обучения в вузе.

Кроме того, как отмечал С.М.Годник, при переходе школьников в вуз возникают и такие противоречия:

1. Изменение социального статуса личности, когда новая (обновившаяся) система установок ставит его перед необходимостью формирования новых отношений, стратегий поведения, характера деятельности.

2. Необходимость принятия решений в условиях перерыва постепенности: резкое изменение условий учебной деятельности и жизни, основных видов деятельности, отношений с педагогами, круга общения.

Разрешению всех этих противоречий призвано служить налаженное взаимодействие между средними и высшими образовательными учреждениями. В результате этого взаимодействия должны быть реализованы следующие функции, заблаговременно готовящие учащихся к студенческому труду:

1) учебно-познавательная (овладение вузовскими формами и методами обучения, углубленное изучение предметов профессионального выбора, приобретение навыков конспектирования, умения одновременно слушать и записывать лекции и др.);

2) самообразования (чтение профессионально направленной литературы, выяснение актуальных вопросов на семинарах, конференциях, в ходе научно-исследовательской работы, приобретение первоначального опыта самостоятельных исследований, связи теоретических знаний с практикой);

3) интеллектуальная (овладение умениями анализировать, выделять главное, обобщать и систематизировать при подготовке докладов и сообщений на семинарах, научно-практических конференциях, написании рефератов, отчетов по научно-исследовательской работе и др.);

Таблица 5

Формирование умений и навыков учащихся, необходимых для продолжения обучения в вузе

Умения и навыки, необходимые для продолжения обучения в вузе	Формировались в школе (% от посещенных занятий)	Формировались в гимназии, лицее, колледже (% от посещенных занятий)
Выделять главное в учебном материале	32	60,09
Конспектировать материал	18	51,61
Составлять план прочитанного	13	28,14
Писать тезисы	20	28,14
Писать реферат	9	38,71
Готовить доклад	5	41,03
Составлять аннотации	5	8,73
Оформлять требования на книги	0	10,01
Осуществлять анализ и синтез материала	46,71	62,14
Самостоятельно обобщать материал	43,18	60,12
Классифицировать понятия и другие объекты	31,05	50,82
Определять необходимые и достаточные условия в математике	12,61	94
Оценивать результаты своего труда	37,87	42,39

4) самопроверки, развития способностей в различных видах профессиональной деятельности: отбирать содержание изучаемого материала и способы овладения им (курсы, кружки, факультативные занятия и т.п.), умение оценивать степень владения материалом и т.д.

По данным исследования В.Ф.Глушкова в результате обучения в профильных классах стали больше заниматься, интересоваться предметами, стремиться к знаниям 64,3% из числа опрошенных учащихся, стали более самостоятельными 71,4%, стали читать дополнительную литературу 42,9%.

По данным посещения занятий в общеобразовательных учреждениях процессы формирования умений и навыков учащихся, необходимых для продолжения обучения в вузе, распределились следующим образом (см. табл. 5).

Из таблицы видно, что взаимодействующие с вузами общеобразовательные учреждения в большей мере готовят своих выпускников для обучения в высшей школе.

За счет налаженного взаимодействия средних и высших образовательных учреждений могут быть решены и другие проблемы и противоречия перехода учащихся из одного состояния в другое. Так, например, некоторые вузы, взаимодействующие со средними образовательными учреждениями, формируют группы студентов из выпускников одних учреждений. В результате большинство учащихся средних образовательных учреждений еще до перехода в вуз знакомятся с преподавателями вуза, стилем их работы, применяемыми ими формами и методами обучения, критериями оценки знаний. Введение во взаимодействующих с вузами средних образовательных учреждений зачеток вместо дневников успеваемости, защита проектных ученических работ, организация сдачи зимней и весенней сессий, совмещенных с экзаменами в вузе, в еще большей мере способствуют преодолению разрешению противоречия между новым статусом учащихся после поступления в вуз и их предварительной подготовкой к обучению в новых условиях.

Взаимодействие средних и высших образовательных учреждений должно обеспечивать соблюдение преемственных связей, устанавливать связи между новыми и прежними знаниями как элементами целостной системы: между знаниями, получаемыми в среднем образовательном учреждении и знаниями, получаемыми в вузе.

При взаимодействии средних и высших образовательных учреждений должна осуществляться последовательная связь в обучении путем использования таких средств, как согласование учебных планов и программ, учебников школы и вуза, проведение повторительно-обобщающих занятий в вузе и др. В результате взаимодействия средних и высших образовательных учреждений должна обеспечиваться преемственность в средствах, содержании, методах и формах обучения, в развитии отдельных понятий в курсе физики, химии, математики и др., в регуляции уровней сложности изучаемого материала. При взаимодействии средних и высших образовательных учреждений следует, с одной стороны, избегать дублирования изучения различных тем и дисциплин в вузе, а с другой, - обеспечить интеграцию, дифференциацию и индивидуализацию общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Одной из причин большого процента отсева студентов первого курса является их слабая осведомленность об избранной специальности, условиях обучения в вузе, а также отсутствие у них необходимых качеств для овладения той или иной профессией.

В таблице представлены данные осведомленности студентов о будущей работе на основании исследований, проведенных С.М.Годником.

По приведенным данным, ответы на вопрос «Если Вам довелось вновь выбрать профессию, куда бы Вы пошли?» прозвучали следующим образом: учиться в тот же вуз – 57,1%; в другой вуз – 13,9%; работать по избранной специальности – 5,8%; работать куда-нибудь – 5,7%; учиться, где-нибудь, безразлично – 1,2%.

Таблица 6

Осведомленность студентов о будущей работе (%)

Сведения о будущей работе	Представляют хорошо	Отчетливо не представляют	Совсем не знают
1. Содержание и условия будущей работы	46	47	4,4
2. Требования к специалистам	54,5	37	5,9
3. Свои способности к выполнению работы по специальности	38,5	51,8	6,6
4. Размер зарплаты	43,6	38,9	14,6
5. Должность, на которой вначале будут работать	34,7	40,1	22
6. Возможность профессионального роста	21,2	53,9	20,5

Позитивные представления об уже избранной профессии фиксирует лишь 54,5% опрошенных студентов, индекс удовлетворенности избранной профессией едва превышает половину (56%) респондентов, а 40,1% не повторили бы свой профессиональный выбор.

Если обратиться к вопросу об источниках получения информации для выбора профессии, то эти данные по материалам опроса старшеклассников, выглядят так (см. табл. 7).

Из таблицы видно, как много информации узнают учащиеся старших классов из бесед с родителями, общения с друзьями и товарищами, из печати, радио, телевидения, литературы и кино и сколь мало места занимает профориентационная работа учителя по доведению учащимся информации по той или иной профессии.

Проблема неэффективности взаимодействия школы и вуза была осознана ещё в 70-е годы XX века. Осознание этой проблемы происходило и за рубежом, и в СССР. Уже тогда главной организационной структурой координации исследований по этой проблеме стал Всемирный совет по таланту и одаренности детей.

Таблица 7

Источники получения информации для выбора профессии

Из каких источников была получена информация для выбора профессии	% ответов
Беседы с родителями	60,0
Общение с друзьями, товарищами	53,8
Печать, радио, телевидение, литература, кино	46,5
Общепознавательный, производительный профессиональный труд	28,1
Изучение школьных предметов	24,0
Беседы с учителями, классными руководителями	14,1
Профориентационная работа учителя	9,7
Затрудняюсь ответить	8,5
Другое	2,4

Первая его конференция состоялась в Лондоне в 1975 г. Совет координирует международные, двухсторонние и многосторонние проекты по изучению психологической природы одаренности; подготавливает учителей, специалистов по обучению одаренных и сверходаренных детей; ведет учет национальных ресурсов одаренности в странах-участницах совместных проектов, оказывает финансовую помощь семьям, в которых растут одаренные и сверходаренные дети, проводит лонгитюдные исследования по наблюдению за динамикой психического развития одаренных детей и их выходом в профессиональную сферу, проводит межнациональные встречи и конкурсы талантливых детей.

Среди задач были следующие: 1. Привлекать внимание широких кругов общественности к проблеме обучения и воспитания одаренных детей, к значимости национальных ресурсов одаренных и талантливых, к психологическим особенностям этих детей и связанным с ними психологическим трудностям, которые эти дети испытывают. 2. Организовывать и оказывать поддержку международным (глобальным) научно-исследовательским проектам по одаренности, разработке программы обучения для одаренных. Способствовать распространению результатов научных исследований среди учителей и школьной администрации. 3. Организовывать международные конференции и региональные совещания специалистов. 4. Создавать «климат» наибольшего внимания к «потребителям» одаренных детей в малообеспеченных семьях, в развивающихся странах, в национальных меньшинствах. 5. Проводить мероприятия, направленные на обеспечение дружбы и солидарности детей разных стран мира. 6. Обращать внимание правительств к проблеме сохранения ресурсов одаренности.

В Совет входило 500 членов, представители 23 государств. При Совете действовало восемь комитетов: 1. Комитет создания учебных программ. 2. Комитет сравнительных, межнациональных исследований природы одаренности. 3. Комитет привлечения общественного мнения к проблеме одаренности («защиты одаренных детей»). 4. Комитет по координации исследований в области консультирования по проблемам одаренности. 5. Комитет подготовки творческого учителя, способного руководить одаренными детьми. 6. Комитет

по разработке программ для внеклассных занятий с одаренными детьми. 7. Комитет по разработке программ и учебников для занятий с одаренными детьми (обогащенные программы). 8. Комитет научных исследований проблем одаренности.

Исследования в рамках этого Совета показали, насколько еще далеки традиционные приемы школьного обучения и воспитания от задачи развития в детские годы гармоничной и здоровой личности ребенка. Эксперименты, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему обучения, изменить отношение учителей к «нестандартным» детям, порой доставляющим школе много трудностей.

В исследованиях показаны механизмы, блокирующие талант ребенка, формирующие у него механизмы избегания, маскировки своих возможностей, порой приводящие к тяжелым депрессиям, к участию в неформальных группах и др.

Передовой опыт ряда зарубежных стран убедительно показал, как развитие одаренного ребенка может быть задержано системой репродуктивных упражнений и формальных требований. Намечены некоторые психологические пути преодоления такой опасности.

В СССР талантам и одаренности детей всегда уделялось много внимания. В нашей стране широко была развита система спецшкол, богатая сеть домов пионеров и творческих детских объединений.

Вместе с тем до самых последних лет эти мероприятия велись «без науки», опираясь лишь на региональные возможности, на инициативу отдельных учителей, ученых, музыкантов и художников. Подбор в спецшколы до сих пор не имеет единых научно-обоснованных критериев, он ведется во многом интуитивно или на основе устаревших критериев. До сих пор нет комплексной диагностики, позволяющей определять общую и специфическую одаренность, склонность ребенка к тому или иному виду творчества, и чаще всего одаренность обнаруживается только тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться и закрепиться. Психологи понимают, что при таком положении неизбежны большие потери талантов, которые в силу неудачно сложившихся обстоятельств в семье, в общении со сверстниками и взрослыми не развиваются в процессе обучения.

Еще бытуют неверные представления об одаренных детях как не нуждающихся в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. В то же время известно, что в силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям. В этой области имеется острый дефицит знаний об особенностях поведения и мышления одаренных детей, их личностном развитии и воспитании.

Большой дефицит испытывает в настоящее время школа в учебниках и программах, в которых бы учитывались индивидуальные темы усвоения материала одаренными детьми. Универсализация программ — то слабое звено, где начинает создаваться феномен, который в психологии называют «дискриминацией одаренного ребенка». Специальные программы для школ (музыкальных, языковых, математических) пока что готовятся исходя из принципа построения

более обширного и более сложного по содержанию материала. Но в таких программах пока не закладываются альтернативные пути, шкала творческого продвижения талантливого ребенка за пределы курса. Учебники для спецшкол пока что строятся на обедненном представлении об особенностях мышления одаренного ребенка.

В еще меньшей степени мы располагаем знаниями об особенностях формирования личности творческого человека. Мало изучена роль эмоций, всей эффективной сферы, мотивов и потребностей, которая особенно остро выступает в развитии одаренного ребенка. Мы только приступили к изучению так называемой стимулирующей функции учителя, которая, как показывают зарубежные исследования, может обеспечить наиболее благоприятный климат взаимодействия с одаренным ребенком, и в целом со всеми детьми. Отстает и консультирование родителей, а также самих одаренных детей, особенно в подростковом возрасте, когда, по мнению авторитетных исследователей, большая часть одаренных детей нуждается уже не просто в помощи, а в квалифицированной психологической помощи.

Вопросы для самоконтроля

1. От чего зависит эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования в работе по развитию одаренных детей?
2. Какие направления инновационного взаимодействия средних и высших образовательных учреждений в этой работе актуальны, на ваш взгляд, сейчас?
3. Какие противоречия возникают при переходе одаренных школьников в вуз? Какие функции взаимодействия должны быть реализованы при этом?
4. Почему Всемирный совет по таланту и одаренности детей стал организационной структурой координации исследований по проблеме развития одаренных детей?
5. Какие задачи решал Всемирный совет по таланту и одаренности детей?
6. Как вы думаете, какие исследования можно предпринять в связи с исследованием особенностей формирования личности творческого человека?

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОСТРУКТУРЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РОССИИ

3.1. Современные университетские модели и их влияние на развитие одаренных детей

Модель задает наиболее общие образовательно-карьерные координаты, помогающие делать сознательный и свободный выбор в пользу одного из критериев — можно ли там реализовать свой творческий потенциал или максимально развить одаренность в той или иной области.

Об университетских моделях думают правительства разных стран мира. Министр образования России Андрей Фурсенко, например, выступает против единой модели университета. И для такой большой страны, как наша, это естественное мнение.

Исследователи (Т. Карпеченко и др.) выделяет несколько развивающихся моделей.

Модель университета мирового класса. Речь идет о крупном, успешном и остросовременном вузе. Неважно, насколько он привлекателен для абитуриентов. Важно, что государство может им гордиться и с его помощью оно быстрее строит так называемую "знаниевую экономику". У такого университета могут быть вуз-предшественник или вузы-предшественники, как в России, Казахстане или Индии, – однако он может быть создан и с нуля, как несколько "университетов наук и технологий" в Пакистане. Университетов мирового класса может планироваться принципиально мало, как у нас в стране, – но вузов этого уровня может быть и 100, как то предполагается сделать в Китае.

Элитарная модель. Вуз, работающий по этой модели, академически интересен абитуриентам-интеллектуалам. Здесь праздник мысли.

А вот принадлежит ли к такой модели вуз, в котором действует сильный кружок интеллектуалов, зато основная масса студентов прогуливает и списывает, еще вопрос.

Даже если вуз действительно элитарен, обратите внимание на потенциально "слабое звено" в его структуре – практику. Куда вам податься с вашей интеллектуальной мощью? Что вы придумаете, что изобретете, чтобы ее реализовать?

Массовая модель. Это модель для массового потребителя высшего образования. Оно может быть платным или бесплатным – но ничего большего, чем понятные для такого потребителя категории – престижные специальности, востребованность выпускников на местном рынке труда и в локальной экономике страны, – вуз не предлагает. Это вуз-реалист. Это вуз, играющий по законам рынка. Кстати, там может быть неплохая социальная инфраструктура – потому что так удобно клиентам, то есть студентам.

На съезде ректоров ректор МГУ Виктор Садовничий, говоря о моделях университетов, предостерег от взгляда на образование как на услугу, а на ректора – как на менеджера.

Двухуровневая модель. Система "бакалавриат + магистратура" является университетской моделью там, где к ней привыкли и считают ее естественной, где она входит в мировоззрение студента и где студент может предвидеть интересные образовательные результаты в связи с бакалавриатом либо магистратурой. Если же она в новинку, то пока это набор формальностей, к которым просто приходится приспосабливаться.

Здесь очевидно, что бакалавру, выбирающему магистратуру нового для себя профиля, нужно особенно пристально следить за логикой своего образования, чтобы важный учебный предмет или ряд предметов просто не выпал из поля его зрения. А абитуриенту, выбирающему пока только бакалавриат, неплохо бы поинтересоваться, каков процент студентов магистратуры и аспирантов от общего числа учащихся в вузе. В известных зарубежных вузах это

большой процент. Стэнфордский университет – 64%, Массачусетский технологический институт – 60%, Гарвард – 59%, Пекинский университет – 53%, Лондонская школа экономики – 51%. В российских университетах эти цифры в несколько раз ниже, так что для тех или иных выводов нужно сравнивать данные по нескольким отечественным вузам.

Модель сетевого взаимодействия. Имеется в виду объединение вузов в систему, когда вуз, ранее бывший вполне самостоятельной единицей, начинает восприниматься как одна из ее ячеек. А сети из таких ячеек бывают самыми разными, и сами ячейки тоже.

Если это Университет Шанхайской организации сотрудничества, сеть связывает вузы Киргизии, Китая, Таджикистана и Узбекистана с 16-ю российскими вузами — ИТМО, ЛЭТИ и прочими. И взаимодействие между ее ячейками будет осуществляться через головные вузы ШОС в каждой из этих стран.

Если это университет из Утрехтской сети, то это европейский университет, организующий летние школы для других вузов Европы и присваивающий степени студентам этих вузов.

Если это вуз из сети Top Industrial Managers for Europe, то это один из более чем пятидесяти европейских технических вузов, студенты каждого из которых могут получать образование в двух и более институтах соответствующего профиля и становиться обладателями двойных дипломов. Впрочем, в сеть входят также вузы из Азии и Америки.

Если это вуз-участник программы Erasmus Mundus, то он может принять в своей магистратуре студента из подобного ему зарубежного вуза.

В будущем прогнозируется значительное увеличение доли подобных схем обучения. С точки зрения их явных плюсов, они ненавязчиво дают возможность сравнить различия в устройстве любых двух вузов-партнеров — и получить представление о том, что не все высшие учебные заведения одинаковы по своему строению. С точки зрения возможных минусов, эти схемы обучения подвергают своих участников риску и впредь ходить в чужой монастырь со своим уставом. Ведь после вуза, в реалиях карьеры, эта система уже не работает — или работает в усеченном варианте как разбежавшееся по миру сообщество выпускников.

Хорошо, однако, то, что сетевая модель образования предполагает получение нового культурного опыта — и она истинно гуманитарна, какую бы специальность студент ни осваивал. Однако возможно представить эту модель и по-другому — как в программе "Университетский кластер". В 2008 году компания Hewlett Packard совместно с Институтом системного программирования РАН и Межведомственным суперкомпьютерным центром РАН запустили эту программу, дабы повысить уровень использования параллельных и распределенных вычислений в деятельности российских вузов.

Виртуальная модель университета. Всё больше реальных университетов открывают учебные программы в масштабном виртуальном проекте Second Life (www.seconlife.com) — в многопользовательской онлайн-игре, представляющей собой трехмерный виртуальный мир. Там обосновались и Оксфорд, и университет Лидса, и Эдинбургский университет, и Гарвард, и

Принстон, и Массачусетский технологический институт, и Стокгольмская школа экономики, и Католический университет Рио-де-Жанейро.

Причины, по которым вузы так необычно обживают онлайнное пространство, самые разные: чтобы не дать абитуриенту заблудиться среди корпусов, или чтобы обкатать учебные программы внутри виртуальной реальности, или чтобы можно было изучать иностранные языки. Это экспериментальная модель. Чтобы рассчитывать здесь на серьезный образовательный результат, нужно быть очень хорошо знакомым как раз с классической структурой университета и уважать его традиционное устройство.

Модель с сильным фильтром на входе. Сегодня это противовес болонской тенденции. В России таковы вузы, имеющие право принимать собственные вступительные экзамены. Также эта модель есть, например, и во Франции – стране, славной относительно свободным приемом в государственные университеты. Ведь во французские высшие школы так просто, как в Сорбонну, не попасть.

Академия. Еще одна традиционная модель. Они не допускались на конкурс научно-исследовательских университетов, поскольку формально университетами не являются, хотя среди них есть объективно сильные вузы.

Сейчас в академиях не говорят о неких "моделях академий" – это именно университеты заняты осмыслением своего устройства и его конструированием.

В связи с российскими федеральными университетами и национальными исследовательскими университетами говорят о модели исследовательского университета инновационно-предпринимательского типа. Здесь фактически речь идет о наукоемком бизнесе государственного масштаба (просто нужно видеть, насколько сильна здесь наука, насколько интересен бизнес и насколько всё это поддерживается государством). А это и есть заявка на то, чтобы создать рассмотренный выше университет мирового класса — в разных странах такие вузы представляют себе по-разному.

Исследователи задаются вопросом: российская модель университета: существует ли такая?

На одном из Всероссийских съездов ректоров Президент России Владимир Путин напомнил, что "в России выросла и состоялась своя система, свои модели образования". Действительно, классическое российское высшее образование нельзя полностью отнести ни к немецкой, ни к французской моделям. Да и отличительные его признаки выделить достаточно трудно: аналоги можно постараться найти и в образовательных системах других стран в тот или иной исторический период, тем более что университетская культура в России не настолько старая, как в Марокко, Италии или Великобритании. Другое дело, что, когда говорят о сильных отечественных университетах XIX–XX веков, легко представить себе в виде образа, о чем идет речь. Российская академия образования в качестве перспективнейшей для нашей страны в XXI веке считает культуросцентристскую модель университета. Такая модель должна иметь свой образовательный округ, свои базовые школы и, конечно, системную работу с одаренными детьми.

Есть ли в наших университетах какая-либо техноструктура работы с одаренными детьми?

Впервые технoструктура работы с одаренными детьми была обозначена в Проекте предложений по развитию сотрудничества между Академией педагогических наук СССР (АПН СССР) и Всемирным советом по одаренным и талантливым детям.

В период с 17 по 24 мая 1988 г. в СССР находилась делегация Всемирного совета по одаренным и талантливым детям и составе доктора Дороти А.Сиск, исполнительного секретаря ВСОТД, профессора университета Южной Флориды, директора Центра по развитию творческих, инновационных и организаторских умений и доктора Сандры Н.Кэйплан, члена ВСОТД, директора Национального института развития лидерства и одаренности.

Стороны обсудили значение изучения одаренных и талантливых детей и творческой в целом, возрастание разнообразия и сложности процессов, возникающих в современном мире, обуславливает необходимость обучения, воспитания и развития людей, обладающих творческим мышлением и способностями к творческому решению проблем.

Исследование одаренных и талантливых детей может обеспечить необходимую информационную основу для разработки более совершенных и эффективных педагогических стратегий и внедрения в школы соответствующих нововведений. Использование результатов такого рода исследований оказало бы также положительное воздействие на жизнь общества в целом.

К этому времени 55 стран были объединены в организацию, именуемую Всемирным советом по одаренным и талантливым детям, с целью проведения работы в указанной области. В деятельности этой организации принимали участие Болгария, Венгрия, Польша, ГДР. Эти страны являлись членами ВСОТД и разделяли его цели и задачи.

На VII конференции ВСОТД, состоявшейся в Солт-Лейк Сити (США) в 1987 г. приняли участие 2 представителя от СССР. Представители СССР и ВСОТД выразили стремление к более активному участию Советского Союза в деятельности этой организации. Стороны предложили подготовить и заключить соглашение о сотрудничестве между АПН СССР и ВСОТД. Это соглашение предусматривало осуществление долгосрочного научно-исследовательского проекта под общим названием «Природа одаренности».

Вторым направлением сотрудничества стала программа реализации научной информации на практике, построенная по трем основным параметрам: диагностика и выявление одаренных; природа одаренности (исследовательские модели); дифференцированные программы для школ.

Выполнение соглашения строилось в различных организационных формах и имело различные конечные результаты, к которым в частности, относились: разработка совместных научно-исследовательских программ; совместные публикации; проведение международных летних школ; создание международной школы-модели; совместная подготовка учителей; проведение международных конференций в СССР и США; создание учебников и разработка методических пособий.

В результате были внесены предложения относительно: 1) организации программы обмена учеными и учителями в количестве двух человек ежегодно; 2) проведения международных конференций в СССР и США; 3) проведения

параллельного кросскультурного исследования в СССР и США с использованием в качестве экспериментальной базы двух-трех школ в каждой из стран; 4) организации обмена исследовательскими материалами и подготовки совместной публикации каждые полгода, принимая во внимание возможность издания к 1990 г. двух книг, одна из которых будет представлять теоретические разработки, а другая – рекомендации учителям и учащимся; 5) проведения летних школ поочередно в СССР (Москва, Таллин) и США (штаты Флорида и Калифорния); 6) учреждения в Москве Международной школы, доступной заинтересованным представителям различных стран, которая выступит в качестве демонстрационного центра и явится школой-моделью для показа эталонных педагогических стратегий и моделей учебной деятельности.

По своей структуре Государственный образовательный стандарт высшего образования включает 4 цикла дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; математические и общие естественнонаучные дисциплины; общепрофессиональные дисциплины по специальности или направлению подготовки; специальные дисциплины.

В свою очередь, базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации включает в себя такие образовательные области, как Филология, Математика, Обществознание, Естественное знание, Искусство, Физическая культура, Технология.

Разработка учебных планов общеобразовательных учреждений и их совершенствование ведется по двум направлениям: вводятся новые, ранее не изучавшиеся предметы, которые отражают прогресс науки, техники, изменения в общественной жизни; пересматривается удельный вес традиционных дисциплин, ведутся поиски баланса между разными компонентами образования – обязательным и элективным, между циклами учебных предметов.

Закон РФ «Об образовании» дает общеобразовательным учреждениям право составлять индивидуальные учебные планы при том условии, что они отвечают государственным образовательным стандартам. Это означает наличие обязательных для всех общеобразовательных учреждений учебных предметов и право на углубленное изучение ряда предметов, выражающее некоторую специализацию по направлениям: естественно-математическое, гуманитарное и др. При этом преемственность школьного и вузовского образования с практической точки зрения предполагает, прежде всего, преемственность государственных требований к подготовке выпускников общеобразовательных учреждений и содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в части государственных требований к математическим, общим естественнонаучным, гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

Однако анализ базисного учебного плана средних образовательных учреждений приводит к заключению о наличии концептуальных различий в структурировании школьного и вузовского образования. Вызывает много вопросов структурирование поля знаний на образовательные области, возникающая неопределенность принципов формирования образовательных областей, заметные отличия их наполнения конкретными предметами в разных регионах, в разных образовательных учреждениях, возможные, иногда неодно-

значные, соотношения с перечнем направлений и структурой государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Проведенные исследования показали, что сегодня мы можем говорить лишь о последовательно расположенных звеньях непрерывного образования, в которых педагоги осуществляют преемственность, главным образом, интуитивно, руководствуясь индивидуальным опытом.

И как следствие обнаруживаются характерные отрицательные тенденции.

Как отмечают преподаватели вузов, первокурсники в общей своей массе недостаточно владеют навыками интеллектуального труда, самостоятельной работы, психологически слабо подготовлены к активной познавательной деятельности, к преодолению естественных трудностей перехода из одной системы образования в другую.

В силу указанных тенденций каждая последующая сфера социальной практики – высшее образование, в частности, – вынуждена осуществлять не свойственную ей функцию: восполнять пробелы предшествующего образования и воспитания.

Решение этой проблемы может быть осуществлено на основе четко налаженного взаимодействия школьного и вузовского образования, и, прежде всего, в обеспечении преемственности в становлении личности обучающегося, в содержании обучения, в методах и средствах обучения.

Развивающий характер обучения и воспитания, опора на творческую активность личности является главным критерием согласованности и преемственности образовательных стандартов.

К сожалению, разрабатываемые в настоящее время в Российской Федерации общеобразовательные и профессиональные программы различных уровней трудно совместимы. Так, например, в высшей школе при разработке государственного образовательного стандарта развит подход, основанный на структурировании научных знаний, преобразованных затем в классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования. В общеобразовательной школе делается попытка представить содержание общего среднего образования в виде образовательных областей, в то время как школьный учебный план носит складывающийся десятилетиями дисциплинарный характер, на который и ориентирована высшая школа.

Для практического решения вопроса преемственности государственных образовательных стандартов школьного и вузовского образования необходимо провести научную экспертизу образовательных программ средних образовательных учреждений, опираясь на структуру и содержание образовательно-профессиональных программ высшего образования.

Программы обучения в средних образовательных учреждениях должны, возможно, более точно отражать требования к знаниям и умениям учащихся, которые возникают при обучении в вузе, т.к. сегодня выпускники среднего образовательного учреждения в основном ориентируются на получение высшего образования: по различным исследованиям до 80% учащихся, а в некоторых районах крупных городов – до 95%. При этом следует избегать в программах средних образовательных учреждений сведений, даваемых впрок, «на всякий случай», «для общего развития», явно не связанных с конкретной деятель-

ностью в ближайшей перспективе (3–5 лет) пребывания учащихся в вузе и на производстве. Наполнение программ средних образовательных учреждений учебным материалом, потребность в котором не диктуется ближайшими целями обучения и работы, ведет к их перегрузке, а обучение становится формальным, а не целенаправленным.

Результаты совместного анализа школьных и вузовских образовательных программ на основе научно обоснованных данных о наиболее вероятностных тенденциях развития отраслей наук, техники и производства и соответствующих с этим требований к личностным и профессиональным качествам будущего специалиста, могли бы стать базисом для формирования единого образовательного стандарта. Ведь партнерство среднего образовательного учреждения и вуза определяется, прежде всего, их участием в решении проблем непрерывности образования с учетом целевых, содержательных и методических различий в их деятельности.

Ввиду того, что целью общеобразовательного учреждения является формирование общей культуры обучающихся, включая их гуманитарную, естественнонаучную, математическую, информационную, технологическую подготовку, а высшей школы – подготовка специалиста, обладающего не только глубокими профессиональными знаниями, но и высоким уровнем культуры, способностями к дальнейшему творческому развитию, то преемственность школьного и вузовского образования касается не только содержания образования, но и форм, методов и средств образования, включая социально-психологические условия нравственного развития и психолого-педагогические условия формирования творческой личности.

Под социально-психологическими условиями взаимодействия школьного и вузовского образования мы понимаем такую обстановку (среду), в которой в тесном взаимодействии представлена наилучшая совокупность педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), обеспечивающих качественную подготовку учащихся средних образовательных учреждений к продолжению обучения в вузах вне зависимости от уровня их материального благосостояния. К этим условиям относятся: 1) знание учителями средних образовательных учреждений и преподавателями вузов социально-психологических особенностей учащихся, с одной стороны, форм и методов обучения в средней и высшей школе, с другой; 2) обеспечение преемственности форм, методов и приемов обучения между средними и высшими образовательными учреждениями; 3) обучение учащихся средних образовательных учреждений приемам и способам самообразования и самоконтроля, методам вузовского обучения; 4) создание в среднем образовательном учреждении атмосферы обучения близкой к вузовской (сдача зачетов, сессий, защита курсовых работ и т.п.).

Переходя из среднего образовательного учреждения в вуз, школьники не имеют опыта учения в новых обстоятельствах. Возникает противоречие между новым статусом учащихся (бывшие школьники уже студенты) и их предварительной подготовкой к обучению в новых условиях. Фундаментальной основой разрешения этого противоречия – взаимодействие средних и высших образовательных учреждений.

Таким образом, эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования в немалой степени зависит от решения проблемы организационно-педагогической совместимости учебного процесса в средних и высших образовательных учреждениях. К числу этих проблем можно отнести следующие: 1) определение содержания образовательных областей в соответствии с профилем обучения и обеспечение взаимосвязи в содержании, организационных формах и методах обучения в средних и высших образовательных учреждениях; 2) возможность применения различных форм сотрудничества средних образовательных учреждений с вузами (открытие классов, спрофилированных на конкретный вуз, конференции, научно-исследовательская работа и т.п.); 3) обеспечение действенного контроля уровня образовательной подготовки учащихся, степени их готовности к продолжению обучения в высшей школе; 4) высокий уровень развития ресурсного обеспечения образовательного процесса (педагогами, помещениями, ТСО, финансами и т.д.).

Эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования напрямую зависит от объективности оценивания качества знаний выпускников средних образовательных учреждений, а также совместимости школьных и вузовских учебников. В Республике Татарстан предпринята попытка решения проблем регионального образования через развитие отраслевых и образовательных кластеров. Татарстан – первый из регионов России, в котором в 2006/2007 гг. было создано 14 отраслевых и 33 образовательных кластеров. К примеру, отраслевой нефтехимический кластер объединяет в себе общеобразовательные школы естественнонаучного профиля, учреждения НПО, СПО, Казанский государственный технологический университет, отраслевые предприятия – ОАО «Нижекамскнефтехим», ОАО «Нэфис-косметикс», ОАО «ТАИФ-НК»; образовательный педагогический кластер объединяет школьные педагогические классы, гимназии педагогического профиля, педагогические колледжи, педагогические вузы, центры повышения квалификации работников образования и общеобразовательные школы, на кадровые запросы которых этот кластер и работает.

Анализ законодательной и нормативно-правовой базы создания и развития региональной модели непрерывного общего и профессионального образования (нормативных и правовых документов Кабинета Министров Республики Татарстан, Министерства образования и науки Республики Татарстан, Министерства труда и занятости РТ, Министерства информатизации и связи РТ и др., регламентирующих реализацию концепции взаимодействия структурных компонентов образовательного кластера; «Программы развития профессионального образования и профессиональной ориентации в Республике Татарстан на среднесрочный период (2007-2009 гг.)»; «Соглашения о государственно-корпоративном партнерстве в области профессионального образования, профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров в рамках образовательных кластеров РТ»; договоров о соучредительстве образовательных учреждений с предприятиями; договоров вузов с профильными школами, на базе которых созданы профильные университетские классы; договоров вузов с образовательными учреждениями НПО и СПО в области профессиональной подготовки) позволил выделить ряд болевых проблем в

сфере регионального образования, которые сказываются на развитии экономики, бизнеса, образования: сокращение объемов прироста трудовых ресурсов из-за негативной демографической ситуации в период до 2050 г. примерно вдвое; трудности с обеспечением реального производства квалифицированными рабочими и специалистами в силу их дефицита на рынке труда; несоответствие профессиональной подготовки рабочих и специалистов потребностям рынка труда; отсутствие единой стратегии в подготовке кадров и осуществлении непрерывного образования, которая бы охватывала все формы и методы образования и обучения; отсутствие единой системы сертификации обучающихся и специалистов.

На применении кластерной модели экономики страны и регионов основана Стратегия развития России до 2020 года. Кластерный подход – способ реализации принципа управления развитием экономики, образования на основе определения ведущих кластеров. Кластер (*cluster* – гроздь, ступок) – группа соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители) и связанных с ними организаций (образовательные заведения, органы государственного управления, инфраструктурные компании), действующих в определенной сфере, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга. Применение кластерного подхода является закономерным этапом в развитии экономики и образования. Первый этап кластеризации экономики ознаменовался созданием отраслевых кластеров. Второй этап – создание технологических кластеров. Технологический кластер – объединение предприятий и организаций, входящих в одну технологическую цепочку. Современная экономика по большей части функционирует по принципу технологических кластеров. Третий этап эволюции кластерного подхода характеризуется появлением инновационных кластеров. Инновационный кластер – целостная система предприятий и организаций по производству готового инновационного продукта, включающая в себя всю инновационную цепочку от развития инновационной идеи до производства и дистрибуции готовой продукции. Инновационный кластер формирует определенную систему распространения новых знаний и технологий, обеспечивает ускорение процесса трансформации изобретений в инновации, а инноваций в конкурентные преимущества, развитие качественных устойчивых связей между всеми его участниками. Возникновение таких кластеров – закономерный процесс при наличии совместной научной и производственной базы.

Анализ региональной экономики позволил определить основные задачи регионального образования. Среди них: подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов по наиболее востребованным специальностям на рынке труда с учетом интересов региона; обеспечение более быстрого и гибкого приспособления системы профессионального образования к требованиям рынка труда и их изменениям; сопряжение уровней профессиональной подготовки в рамках единых образовательных программ; многоуровневость и открытость образовательного пространства; завершенность каждого уровня профессионального образования (получение специальности, присвоение квалификации); переход с одного уровня обучения на другой по результатам контроля знаний на конкурсной основе; многообразие форм и методов подготовки, соз-

дание и освоение новых педагогических технологий, опирающихся на современные информационные и телекоммуникационные ресурсы; обеспечение вариативности учебного процесса; ориентация на развитие фундаментальных и прикладных исследований как неотъемлемой составной части подготовки специалистов университетского уровня; установление тесных взаимоотношений с производственными структурами и рынком труда; преемственность в изучении дисциплин при освоении профессиональных образовательных программ разного уровня; интенсификация процесса профессионального самоопределения обучающихся.

Решение указанных задач связано с выполнением нескольких функций: профессионально-ориентирующей, обучающей и профессионально адаптивной. Организация образовательного процесса, предполагающая взаимодействие всех ступеней профессионального образования между собой и с отраслевыми предприятиями, обеспечивает стимулирование профессионального самоопределения учащихся, так как позволяет им строить индивидуальную карьерную траекторию на любом этапе профессиональной и даже довузовской подготовки. Профессиональная ориентированность гарантирует эффективность обучения и успешность адаптации молодых специалистов на производстве. Кроме того, существует возможность повышения квалификации или переподготовки работников предприятий.

В связи с этим принципами функционирования региональной модели являются: принцип региональности, который предполагает ориентацию в организации и содержании образования на местные условия и рынки труда, зависимость от конкретных экономических и социальных условий развития республики, широту профессионального профиля как востребованную рынком особенность подготовки выпускника; принцип интеграции, предусматривающий включенность всех элементов образовательного кластера в процесс профессиональной подготовки с целью рационального использования ресурсов; принцип преемственности, который означает соотнесенность подготовки на всех образовательных уровнях и соответствие квалификационных характеристик выпускников требованиям предприятий-заказчиков; принцип интенсификации обучения, заключающийся в повышении эффективности обучения за счет применения новых технологий, форм и методов в образовательном процессе; принцип дифференциации, который выражается в реализации обучающимися права выбора индивидуальной образовательной и карьерной траектории; принцип вариативности образовательных программ.

Причем если региональная модель образования имеет целью организацию подготовки высококвалифицированных специалистов и создание эффективной системы повышения квалификации и переподготовки кадров предприятий и учреждений, то мониторинг инновационной деятельности отслеживает удовлетворение запросов региональной экономики, культуры, образования⁹.

Региональная модель образования включает профессионально-ориентирующую, обучающую и профессионально-адаптивную функции, монито-

⁹ См.: Матвеева С.Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа – ссуз – вуз». Казань, 2011.

ринг же этой модели (как инновации) предполагает реализацию функций анализа, диагностики интегративных свойств кластерной организации системы «Школа – ссуз – вуз», прогнозирование перспектив развития инновационной деятельности на региональном уровне.

Рост количества кластеров в экономике напрямую связывают с конкурентоспособностью региона. Если в 2007 г. в Татарстане было 14 отраслевых и 33 образовательных кластеров, то к 2010-2011 г. появилось понятие научно-образовательного кластера, куда вошли и отраслевые, и образовательные кластеры. К 2011 г. зарегистрировано более 80 кластеров, среди которых педагогический, технологический, нанотехнологический, информационно-технологический, нефтехимический, индустриальный, биоиндустриальный, автомобильный, фармацевтический, текстильно-промышленный, кластер гостеприимства, онкологический, транспортный, туристический и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные модели высшего образования (модель университета мирового класса, элитарная модель, массовая модель, двухуровневая модель, модель сетевого взаимодействия, виртуальная модель университета, модель с сильным фильтром на входе, академия, модели исследовательского университета инновационно-предпринимательского типа) и порассуждайте об их направленности на раскрытие одарённости выпускника школы?

2. Выскажите своё мнение, есть ли российская модель университета, существует ли такая?

3. Как вы думаете, сложилась ли в наших университетах какая-либо технотехнологическая структура работы с одарёнными детьми?

4. Какова была роль Всемирного совета по одарённым и талантливым детям? Охарактеризуйте направления сотрудничества между АПН СССР и ВСОТД.

5. Дает ли Закон РФ «Об образовании» общеобразовательным учреждениям право составлять индивидуальные учебные планы?

6. Как вы думаете, будут ли обеспечивать эффективность взаимодействия школьного и вузовского образования разрабатываемые в настоящее время в Российской Федерации общеобразовательные и профессиональные программы различных уровней? Что, на ваш взгляд, необходимо учесть при их согласовании?

7. Что такое кластерный подход к экономике, образованию? Почему Стратегия развития России до 2020 года основана на применении кластерной модели?

8. Назовите основные задачи, функции регионального образования.

9. Как вы думаете, почему рост количества кластеров в экономике напрямую связывают с конкурентоспособностью региона и как это связано с развитием творчества и одарённости?

3.2. Стандартизация работы с одарёнными детьми в контексте российского и зарубежного опыта

В настоящее время стандартизация больше проявляется в методах измерения интеллекта: они составляют наиболее широко применяемые способы выявления одаренных детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что наибольшим предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребенка. В данном случае по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7% наиболее способных дошкольников из среды их сверстников.

Стандартизированной же работы с одаренными детьми на уровне взаимодействия школ и университетов практически нет. Даже в школах, гимназиях, лицеях при университетах преобладают дети-«зубрилки» или дети с хорошо развитыми творческими способностями, но не одаренные.

Э.А.Аксенова¹⁰ отмечает, что проблема обучения одаренных напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области знаний.

В этих условиях наблюдается возрастающий интерес отечественной науки и практики к различным видам работы с одаренными детьми. Особенно широкий размах эта работа приобрела в США. Современный уровень экономического и общественного развития США требует от специалистов любой сферы деятельности высокого профессионального уровня. В этой связи было обращено на потребности одаренных учащихся, которые по убеждению американских ученых являются потенциалом развития любого общества.

На современном этапе развития науки "одарённость" преимущественно понимается американскими исследователями как "потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения". Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы развития таких детей определяются "уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности".

В американской педагогике особо выделяется такой вид одаренности, как творческая (или творческое продуктивное мышление). Американские специалисты (Дж.Рензулли, Дж.Гилфорд и др.) полагают, что "творчество (креатив-

¹⁰Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Электронный ресурс] / Э.А. Аксенова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. - <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>.

ность) является важным элементом всех видов одаренности, и они не могут быть представлены отдельно от творческого компонента".

На современном этапе группа американских исследователей Дж.Гилфорд, Г.Гарднер, Р.Стернберг, Дж.Рензулли, С.Марленд и др., работающие над созданием теоретических концепций одаренности, в том числе и над поиском наиболее полного и точного определения феномена "одаренность", не пришла к единому выводу.

Американский психолог Дж.Рензулли предложил такое определение одаренности: "одаренность – результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; творческого подхода и настойчивости". А.Шведел и Р.Стернберг полагают, что "одаренность взрослого человека связана с опытом раннего детства, и предлагают концепцию одаренности как постепенно возникающего свойства, тем самым и теоретически, и практически "расширяя" понятие "одаренный ребенок". Одаренность А.Шведел и Р.Стернберг понимают как "качество, которое возникает, как правило, постепенно в контексте "человек-среда".

Основные категории одаренности, предложенные С.Марленд в 1972 году: "общая интеллектуальная одаренность; специфическая одаренность; предпочтение ребенка заниматься каким-то определенным видом деятельности; творчество или продуктивность мышления; способность к лидерству; способность к визуальным и исполнительским видам деятельности; психомоторные способности". С.Марленд различает детей "способных к одному типу занятий, и детей общеодаренных; талант как способность и как тенденцию к личностному развитию. Результаты изучения современного состояния психологических трактовок феномена "общая (умственная) одаренность" позволяет в качестве основных его характеристик выделить опережающее интеллектуальное развитие и способность к творчеству".

Выделение многих видов одаренности служит важной цели — привлечь внимание к более широкому спектру способностей, которые должны получить признание и возможности для развития. Различия между видами одаренности не могут рассматриваться без учета мотивации, сложившейся самооценки, других индивидуальных особенностей, от которых зависит реализация способностей. Не случайно, в докладе С. Марленд от Госдепартамента США (1972) отмечается, что «одаренные дети испытывают в школе дискриминацию из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ, в которых плохо предусмотрены или совсем не учитываются индивидуальные возможности усвоения знаний...». В США возникли научные центры исследований в области выявления и обучения одаренных детей при университетах штата Индиана, Коннектикут, Калифорния, Флорида и других, был организован выпуск специальных журналов ("Gifted Child Today", "Gifted Education International", "Educational Researcher"), возросло число публикаций по данной проблематике.

В 1990-х годах были приняты законодательные акты и государственные программы. В частности, 18 апреля 1991 г. администрация президента Буша опубликовала программу "Америка-2000. Стратегия образования" (Goals 2000: Educate America Act). Второй раздел этой программы (будущим ученикам —

новое поколение американских школ) преследует цель высвободить творческий потенциал Америки на пути последовательного создания в каждой общине школ нового поколения. Предполагается, что это будут лучшие школы в мире, ориентированные на достижение общенациональных целей образования. Достижение этих целей обеспечит качественный скачок в обучении.

В системе среднего образования США дифференцированное обучение справедливо считается одним из оптимальных условий обучения одаренных детей. Ключевыми принципами дифференциации учебных задач, учитывающих познавательные потребности академически продвинутых учащихся являются дифференцирование, основанное на учебном стиле или стиле "научения"; "дифференцирование, основанное на заинтересованности"; "дифференцирование, основанное на готовности учеников".

Кроме обучения в общеобразовательных школах и так называемых "разнородных классах" в США, также, как и в нашей стране, наиболее популярной формой работы с одаренными является обучение их в специализированных школах. Учитывая тот факт, что в специализированной школе уровень развития способностей учеников далеко не одинаковый, американские педагоги предложили стратегию "индивидуальных скоростей движения".

Другое направление обучения "одаренных" - разработка "уровней обучения", где все школьники занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по изучаемому предмету разных уровней. Одаренные дети имеют возможность заниматься на самых высоких уровнях обучения. Кроме того, до 20 % времени они могут отдавать изучению предметов, соответствующих их особым интересам и потребностям, что способствует специализации обучения. По каждому разделу программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем. Как вариант стратегии "уровней обучения" в штате Филадельфия, например, используется стратегия "индивидуальных скоростей движения", где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20-ти уровней обучения, что способствует максимальному углублению дифференциации.

Учебная программа для одаренных детей в США разрабатывается специальным комитетом при учебном заведении. Программа, специально разработанная для одаренных учащихся, может быть рассмотрена как качественно новая, отличная от базовой учебной программы, и будет результативна при соответствующей модификации: содержания (уплотнение учебного материала: введение в содержание тем и проблем, требующих междисциплинарного подхода; использование более сложных концепций и материалов); процесса (групповая работа; ускорение темпа обучения; самоуправление и самообразование) и среды обучения (возможность выбора форм и видов учебной работы; отказ от ограничений во время занятий; развитие творческих способностей; развитие независимого мышления; поощрение исследовательского процесса). Оценивая эффективность учебной программы для детей с выдающимися способностями, американские ученые K.Westberg, F.Archambault, S.Dobins, T.Salvin обращают внимание на наличие следующих стратегий обучения: 1. Ускоренное формирование базовых навыков посредством реорганизации основной учебной про-

граммы в соответствии с более высоким уровнем знаний и развития одаренных учащихся ("ускорение"). 2. Включение учащихся в активную учебную деятельность по разработке и решению проблем и в исследовательскую работу ("обогащение"). 3. Обеспечение учащихся возможностью налаживать связи внутри предлагаемой системы знаний посредством концентрации на ключевых вопросах, идеях и темах ("междисциплинарное обучение").

Комитет по учебным программам ведущего Института Обучения в США разработал семь принципов дифференциации учебного плана, которые отражают особенности работы с одаренными учащимися в этой стране: 1. Содержание учебной программы должно сосредоточивать в себе тщательно выработанное, комплексное и глубокое изучение основных идей, проблем и тем. 2. Учебная программа для одаренных учащихся должна осуществлять применение навыков продуктивного мышления, чтобы дать учащимся возможность переосмыслить уже имеющиеся знания и генерировать новые. 3. Учебная программа для одаренных учащихся должна давать им возможность исследовать постоянно изменяющийся поток информации. 4. Программа должна способствовать подбору и использованию соответствующих ресурсов для их обучения. 5. Программа должна способствовать самоуправлению учебным процессом со стороны школьников и способствовать их саморазвитию. 6. Программа должна обеспечивать развитие понимания своего внутреннего мира, а также природы межличностных отношений, социальных взаимоотношений, значимости охраны и защиты природы, культурных традиций. 7. Оценка учебной программы для одаренных должна вестись в соответствии с уже установленными принципами, должны учитывать более высокий уровень мышления, способность к творчеству и значительное превосходство при выполнении заданий и в результатах деятельности.

Отдельного рассмотрения требует проблема "обогащения содержания образования", популярная за рубежом, которая получила резонанс в отечественной системе школьного образования. Впервые в американской педагогике была предпринята попытка "обогащения" содержания образования как проблема современной дидактики. Наибольшую популярность получила модель известного американского ученого Дж. Рензулли - "три вида обогащения учебной программы". Первый "вид обогащения" по Дж. Рензулли, предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать. В результате, расширяется круг интересов, и у ребенка формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко. Второй "вид обогащения" предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка, которое сопровождается занятиями по тренировке наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции, которые служат основой перехода к более сложным познавательным процессам. Третий "вид обогащения" - самостоятельные исследования и решение творческих задач (индивидуально и в малых группах). Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе метода ее решения. Таким образом, осуществляется процесс приобщения его к творческой, исследовательской работе.

Между тем, как отмечают российские ученые, среди них А.И.Савенков, модель "обогащения учебных программ" Дж. Рензулли не может быть применена в отечественной системе образования из-за разницы культурно-образовательных традиций. В качестве одной из исходных идей, лежащих в основе нашей модели, предлагается идея о том, что традиционное содержание образования - органичная часть социокультурной среды и не может быть изменено без изменения самой этой "среды".

Э.А.Аксенова подчеркивает, что в отечественной дидактике разработка детской одаренности ведется не по линии радикальной модернизации содержания образования, а по линии эволюции "обогащения" содержания традиционного для отечественной школы. Модель обогащения содержания отечественного образования имеет два уровня "горизонтального" и "вертикального" обогащения. Под "горизонтальным обогащением" понимают систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами, обычно выделяемых в связи с проблематикой детской одаренности. "Вертикальное обогащение" касается не столько учебного плана, сколько изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систему "основного" и "вариативного" (дополнительного) образования.

Стандартизация работы с одаренными детьми в США идет параллельно с индивидуализированным обучением. С понятием "индивидуализация" педагоги США обычно связывают любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся, в том числе талантливых школьников. Индивидуализированное обучение иногда рассматривается как стратегия обучения. По мнению американского ученого Н.Ж.Гронлунда, это проявляется в следующих вариантах: 1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения; 2) варьирование темпа, целей, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости; 3) использование индивидуализированного обучения по всем, изучаемым предметам. К этим возможностям добавляются еще так называемые административные стратегии – это формирование различных групп на основании общих признаков учащихся.

Поскольку индивидуализация обучения требует учета этих особенностей, то ее специфическая обучающая цель состоит в том, чтобы усовершенствовать знания, умения и навыки ребенка, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний, умений и навыков каждого ученика в отдельности, углублять и расширять знания учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей средствами индивидуализации. *Развивающая цель* индивидуализации реализуется при формировании и развитии логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития ученика. Еще одна цель индивидуализации обучения охватывает воспитание личности в широком значении этого понятия. "Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка. Она обладает дополнительными возможностями – вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе" В связи с этим, улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать целью индивидуализации.

В последнее время при индивидуализации обучения в школах США все больше учитывается теория обучения для достижения целей, или мастерского обучения (mastery learning) Б.С.Блума, базирующаяся на модели Дж. Б.Кэрролла. В основе этой теории лежит система обучения, использование которой позволяет практически всем учащимся достигнуть основных целей обучения. Б. Блум выступает против тех теорий, согласно которым основной путь индивидуализации – путь отбора учащихся по умственным способностям в различные типы школ и классов. Он исходит из предпосылки, что различия основной массы учащихся сводятся, прежде всего ко времени, отведенному ученику для освоения учебного материала. Для каждого ученика необходимо отводить время, соответствующее его личным способностям, для возможности повторения и на индивидуальную помощь.

Исходя из того, что задачи постановки целей, получения обратной связи (проблема контроля) и соотнесения реальных результатов образовательного процесса с планировавшимися (проблема оценки) тесно связаны, а о характере реальных целей образования можно судить, прежде всего, по вопросам и заданиям для детей. Были выделены характеристики квалиметрического обеспечения качества обучения как шкалы оценок, построенной на основе детально разработанной таксономии учебных задач.

Само понятие "таксономия" заимствовано из биологии. Оно обозначает такую "классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности".

Бенжамин Блум считает, что одной из основных задач образования является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни и уметь применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем. Одним из главных принципов таксономии является то, что она должна быть эффективным инструментом в руках педагога, как при обучении детей решению проблем, так и при оценке результатов обучения.

Б. Блум выделяет шесть категорий целей обучения: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Знание является первой из категорий целей обучения, так как запоминание является только частью более сложных процессов соотнесения, оценки, реорганизации, на которых строятся более высокие категории учебных целей.

Понимание как категория таксономии учебных целей отражается, по мнению Б. Блума, в трех типах поведения:

1. Трансляции (переход от конкретного к абстрактному, использование других терминов, символов, перевод на другой язык, пересказ своими словами)
2. Интерпретации (реорганизация идей в сознании человека, выделение значимых идей, их внутренних связей, обобщение, объяснение, краткое изложение)
3. Перенос знаний (оценка и предсказание, основанное на понимании направлений, тенденций правил)

Если овладение знаниями на уровне "Понимания" обеспечивает использование обучаемым абстрактных понятий, правил, принципов по данной теме, то усвоение учебного материала на уровне "Применения" предполагает, что он

будет применять их правильно в похожей ситуации. Часто считается, что если ребенок действительно понимает что-то – он может применить эти знания. Различия между пониманием и применением как категориями усвоения учебного материала были зафиксированы в ходе исследования Б. Блума, в котором группе обучаемых были предложены два теста - один на понимание фактов и принципов, другой – на их применение. Значимость различий между тестом знания и применения подтвердилась результатом эксперимента (корреляция 0,31 и 0,54) и может быть проиллюстрирована на примере детей с помощью следующей схемы, описывающей решение задач категории "Применение" (выполняются все 6 шагов) и задач категории "Понимание" (не предполагающих первые шаги):

Если "понимание", по мнению Б. Блума, ориентирует на "схватывание" учебного материала и погружение в него, "применение" - на установление связей данного материала с соответствующими обобщениями и принципами, то "анализ" направлен на выделение отдельных частей материала, определение их взаимосвязей и принципов организации, определение предположений, выводов, концепций, которых автор текста придерживается, хотя не высказывает явно.

Категория "синтез" обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной, собирая материал из разных источников вместе так, чтобы полученная модель или структура была более понятной, чем исходный материал. Понимание, применение знаний и анализ материала являются необходимым условием решения задачи "Синтеза", но задачи этих категорий не требуют оригинальности, уникальности решения. Б. Блум выделяет следующие подкатегории "Синтеза":



1) обучаемый пытается в своем выступлении, докладе, сочинении передать некоторые идеи и свой опыт другим с целью информировать, описать, выразиться, убедить, развлечь;

- 2) разработка плана предполагаемых действий;
- 3) формулирование и проверка гипотезы, рассмотрение возможных вариантов решения, определение наиболее рационального, нахождение решения множества частных задач в общем виде.

"Оценка" как категория таксономии обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных), основывается на четких критериях, на адекватном понимании и анализе явлений, что принципиально отличает ее от субъективных "мнений".

Принципиальная особенность таксономического подхода определяет основную задачу обучения как формирование основы, на которой базируется оценка, путем овладения знаниями на уровне всех категорий таксономии учебных целей. То есть "Оценка", являясь высшей категорией таксономии учебных целей и используя все другие категории, не обязательно становится последним этапом процесса решения задачи, а может быть прелюдией к приобретению новых знаний, новому пониманию или применению, анализу или синтезу.

Некоторые критики модернизируют таксономию Блума, считая категории анализа и синтеза рядоположенными, одинаковыми по когнитивному весу (Г.Мадэс). Обращает на себя внимание тот факт, что таксономия Б. Блума носит достаточно общий характер и не отражает особенности конкретных методических аспектов, в частности – формирование умений решать задачи, поэтому некоторые авторы предлагают алгоритм реализации этой таксономии в процессе обучения учащихся решению задач (Horn R.).

Несмотря на некоторые недостатки таксономий учебных целей, они дают возможность педагогу обозначить стартовые позиции в процессе собственной целеобразующей деятельности, проявить инициативу и педагогическое творчество в разработке авторских таксономий, отражающих личный опыт, предпочтения, стиль преподавания.

Все вышеописанные измерители достижений детей реализуются на практике в виде учебных задач, поэтому с учетом недостатков описанных таксономий, пристального внимания заслуживает построенная на основе таксономии учебных целей Б.Блума таксономия учебных задач Д.Толлингеровой, в которой все задачи проранжированы по возрастанию когнитивной сложности и операциональной ценности.

Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Тем, что вызывает эти активные действия, становятся, по мнению чешского педагога, Д.Толлингеровой, учебные задачи, выступающие как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как "проект будущего учебного действия", определяющий интеллектуальное пространство, в котором ребенок станет выполнять мыслительные действия.

В своей работе "Психология проектирования умственного развития детей" Д.Толлингерова предложила таксономию учебных задач, разделенных по операционной структуре, то есть по операциям, необходимым для их выполнения. Учебные задачи в ней разделены на 5 категорий, содержащих 27 типов учебных задач (см. табл. 8):

Таксономия педагогических целей

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учеб. целей
	РЕБЕНОК
I. ЗНАНИЕ	
Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до целостных теорий.	знает употребляемые термины, знает конкретные факты, знает методы и процедуры, знает основные понятия, знает правила и принципы. понимает факты, правила, принципы.
II. ПОНИМАНИЕ	
Его показателем может быть преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую (например, из словесной в математическую); интерпретация материала (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов).	интерпретирует словесный материал, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, преобразует словесный материал в математические выражения, предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.
III. ПРИМЕНЕНИЕ	
Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входят: применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий.	использует понятия и принципы в новых ситуациях, применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, демонстрирует правильное применение метода или процедуры.
IV. АНАЛИЗ	
Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие, так, чтобы ясно выступила структура. Сюда относятся: вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого.	выделяет скрытые предположения, видит ошибки и упущения в логике рассуждения, проводит различие между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.
V. СИНТЕЗ	

<p>Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть: сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур.</p>	<p>составляет небольшой творческий рассказ, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.</p>
VI. ОЦЕНКА	
<p>Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, худ. произведения, исследовательских данных) для конкретной цели. Оценочные суждения должны быть основаны на четких критериях (определяемых детьми или задаваемых воспитателем).</p>	<p>оценивает логику построения материала в виде письменного текста, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, оценивает значимость того или иного продукта деятельности.</p>
КАТЕГОРИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В АФФЕКТИВНОЙ ОБЛАСТИ	
<p>Основные категории учебных целей</p>	<p>Примеры обобщенных типов учеб. целей РЕБЕНОК</p>
I. ВОСПРИЯТИЕ	
<p>Эта категория обозначает готовность и способность ребенка воспринимать те или иные явления. Задача педагога привлечь, удержать и направить внимание ребенка. Входящие сюда субкатегории: осознание, отовность, или желание воспринимать и избирательное, т.е. произвольное внимание образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ребенка до более активного отношения к содержанию обучения.</p>	<p>проявляет осознание важности учения, внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в беседе и т.д., проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни.</p>
II. РЕАГИРОВАНИЕ	
<p>Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ребенка. На данном уровне он не просто воспринимает, но и отклоняется на то или иное явление, проявляет интерес к явлению или деятельности. Субкатегории: подчиненный отклик, добровольный отклик, удовлетворение от реагирования.</p>	<p>выполняет заданную педагогом домашнюю работу, подчиняется нормам внутреннего распорядка и нормам поведения, участвует в обсуждении вопросов в группе детей, добровольно вызывается выполнять задание, проявляет интерес к учебно-познавательной деятельности.</p>
III. УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	

<p>В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций (отношений): принятие ценностной ориентации, предпочтение ценностной ориентации и приверженность, убежденность.</p>	<p>проявляет устойчивое желание овладеть какими-либо навыками, целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал.</p>
<p>IV. ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ</p>	
<p>Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Субкатегории: концептуализация ценностной ориентации, т.е. осмысление своего отношения, организация системы ценностей.</p>	<p>принимает на себя ответственность за свое поведение, понимает свои возможности и ограничения, строит жизненные планы в соответствии с осознаваемыми способностями, интересами, убеждениями.</p>
<p>V. РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</p>	
<p>Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида. Субкатегории: обобщенная установка и распространение ценностных ориентаций на деятельность.</p>	<p>самостоятельность в учебной работе, стремление к сотрудничеству в группе, готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов.</p>

1. Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных: 1.1. Задачи по узнаванию; 1.2. Задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий; 1.3. Задачи по воспроизведению дефиниций, норм, правил; 1.4. Задачи по воспроизведению больших текстовых блоков, стихов, таблиц, и т.п.

2. Задачи, требующие простых мыслительных операций: 2.1. Задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.); 2.2. Задачи по перечислению и описанию фактов; 2.3. Задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий; 2.4. Задачи по разбору и структуре (анализ и синтез); 2.5. Задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение); 2.6. Задачи по распределению (категоризация и классификация); 2.7. Задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, влияние, функция, полезность, способ и т.п.); 2.8. Задачи по абстракции, конкретизации и обобщению; 2.9. Решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т.п.).

3. Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными: 3.1. Задачи по переносу (трансляция, трансформация); 3.2. Задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование); 3.3. Задачи по индукции; 3.4. Задачи по дедукции; 3.5. Задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации); 3.6. Задачи по оценке.

4. Задачи, требующие сообщения данных: 4.1. Задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т.д.; 4.2. Задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов; 4.3. Самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты.

5. Задачи, требующие творческого мышления: 5.1. Задачи по практическому приложению; 5.2. Решение проблемных задач и ситуаций; 5.3. Постановка вопросов и формулировка задач и заданий; 5.4. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе); 5.5. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на рациональной основе).

Таксономия может быть расширена и дополнена путем ввода задач, адекватных предметному содержанию и целям обучения конкретных предметов. Например, для курса обучения умениям пересказывать адекватными могут быть следующие задачи 5 и 6 категорий: 5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач (в виде символов, рисунков); 5.7. Задачи на осмысление и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы); 5.8. Поиск интуитивных решений сложной конфликтной ситуации; 5.9. Групповые решения сложных проблем с открытой структурой

6. Рефлексивные задачи: 6.1. Задачи, позволяющие детям освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий познания, запоминания, припоминания; 6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик; 6.3. Рефлексивные процедуры, связанные с построением разных типов текста пересказа или рассказа; 6.4. Задачи на построения стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем; 6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

Таксономия учебных задач является инструментом опережающего управления формирования мыслительных действий и операций в процессе решения задач детьми. Она может использоваться при проектировании учебных задач по заранее заданным параметрам, например, по сложности, операционному составу, интеллектуальной требовательности. Дидактическая ценность системы учебных задач связана с выполнением поставленной педагогической цели: если целью педагога было проверить знания детей, то достаточно, чтобы тест содержал задачи первой категории, если же цель – проверить, как ребенок использует сложные мыслительные операции, то задачи 1-2 категорий не позволят гарантировать достижения поставленной цели.

При этом сравнительно разнородный набор задач, где чередуются разные познавательные операции, предотвращает демотивацию детей под влиянием монотонности задаваемых задач.

Таким образом, с использованием таксономии учебных задач можно конструировать систему задач для выполнения поставленных педагогических целей, более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной ситуации, проводить диагностику знаний и уровня сформированности учебных действий детей, а также прогнозировать ход обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды проектируемой познавательной деятель-

ности, то есть можно создавать индивидуальную программу развития обучаемых или более эффективно организовывать дифференцированную работу.

Таким образом, можно обеспечить полное освоение основного материала (материала-минимума), без которого немыслимо достижение последующих целей обучения. Гибкое приспособление учебной работы к уровню развития каждого учащегося с помощью индивидуализированной работы признается очень важным и в теории другого известного американского педагога Р.М.Ганье, согласно которой, для достижения целей обучения необходимо точно учитывать достигнутый учащимся уровень и детально руководить его учебной деятельностью.

Программа индивидуальной помощи (IGE – individually guided instruction), обучающая, программа, приспособленная к потребностям учащихся (PLAN – program for learning in accordance with needs), отличается разнообразием.

В настоящее время в США используются: независимое обучение (independent study), где учащийся сам выбирает учебный материал и способ его изучения; учитель представляет материал и является консультантом; этот вариант предназначен в основном для "обогащения"; самоуправляемое изучение (self-directed study), здесь конкретные цели и учебный материал назначен учителем, способ его усвоения выбирает сам ученик; нацеленная на учащегося программа (learnecentered program), здесь учащийся может выбрать учебный материал и время его изучения, способ же усвоения определен; эта программа более или менее идентична персонализированной программе (personilized program).

Привлекают внимание отечественных педагогов и различные виды дифференциации обучения в школьном образовании США. В основе большинства видов дифференциации обучения лежат обычно наиболее типичные характеристики одаренных детей. Так, например, известный специалист в области детской одаренности С.Кейплан отмечает, что специальные учебные программы для одаренных должны отражать те особенности, которые отличают их сверстников со средними способностями. Большая часть исследователей соглашается с тем, что дифференциация обучения должна строиться на основных, ведущих характеристиках одаренного ребенка. К ним относятся: более высокий уровень развития продуктивности его мышления, самостоятельность, независимость, склонность к лидерству.

Американскими педагогами сформулированы руководящие принципы, которые играют решающую роль в общении одаренного ученика с наставником: 1. Определить, в чем конкретно нуждается ученик. 2. Решить с учеником, действительно ли он нуждается в наставнике. 3. Объяснить ребенку, что взаимоотношения с наставником предполагает тесные, долговременные контакты и личностный рост. 4. Выявить несколько кандидатур наставников, чтобы иметь возможность выбора. 5. Выяснить, обладает ли наставник необходимым количеством времени и заинтересован ли в проведении такого рода работы, а также согласуется ли стиль работы специалиста с тем, к чему привык ученик, готов ли он поделиться своими навыками работы. 6. Подготовить молодого человека к работе с наставником, убедиться, что он понимает цель таких взаимоотноше-

ний, их пользу и может быть недостатки, а также права и ответственность, которые они налагают. 7. Контролировать процесс наставничества.

Вопросы для самоконтроля

1. Как вы думаете, почему стандартизация больше проявляется в методах измерения интеллекта, а не в содержании его развития?
2. Сложилась ли стандартизированная работа с одарёнными детьми на уровне взаимодействия школ и университетов? Почему? Что для этого надо сделать?
3. Как понимается "одарённость" американскими исследователями?
4. Какие категории одарённости предложил С. Марлэнд?
5. Охарактеризуйте направления обучения "одарённых", принципы дифференциации учебного плана для них.
6. Что представляет собой модель "обогащения учебных программ" Дж. Рензулли?
7. Как вы думаете, почему стандартизация работы с одарёнными детьми в США идет параллельно с индивидуализированным обучением?
8. Охарактеризуйте суть теории обучения для достижения целей, или мастерского обучения (mastery learning), Б. Блума.
9. Что представляют из себя специальные учебные программы для одарённых, принципы общения одарённого ученика с наставником, которые предлагают педагоги США?

3.3. Стандартизация работы по определению креативности

Отечественными педагогами Н.С.Лейтесом, А.М.Матюшкиным, В.И.Пановым, В.П.Лебедевой, Ю.Д.Бабевой, С.Д.Дерябо, В.А.Орловым, В.С.Юрковичем, Е.Л.Яковлевой, В.А.Ясвиным, А.И.Савенковым и др. проведен ряд исследований по выявлению, обучению и развитию одаренных детей в рамках программы лично ориентированного и практико-ориентированного образования, в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования; разработаны развивающие образовательные технологии, которые изменили отношение к этой категории учащихся; определена стратегия по созданию новой модели образования, способствующая разностороннему развитию каждого школьника через экспериментальную деятельность, развернутую на базе школ в Центре комплексного формирования личности РАО (пос. Черноголовка) и в Центре творческого детей и юношества "Зябликово", «Сколково» и др. (Москва). Подобные исследования проводятся и регионах нашей страны.

Между тем, акцентируя внимание на инновационных подходах в работе с одаренными учащимися в нашей стране и за рубежом, в частности, в США, следует отметить, что для отечественной системы школьного образования перспективными являются: комплексное использование методов диагностики одаренности; развитие творческих и лидерских способностей у учащихся; углуб-

ление дифференциации по целям, содержанию и методам обучения; использование специализированных программ педагогического наставничества.

Креативность, или творческая способность, активно стала изучаться после опубликования работ Гилфорда, его кубообразной модели структуры интеллекта, когда он выделил: 1) конвергентное мышление, которое идет по определенному руслу и находит одно решение и 2) дивергентное мышление (или творческое мышление), которое допускает вариативные пути решения проблем, приводит к неожиданным результатам.

У людей «среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. У человека с нормальным интеллектом обычно имеются и нормальные творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ (коэффициента интеллекта), равного 120. Коэффициент интеллекта можно измерить тестами. В настоящее время для оценки интеллекта чаще всего используют тест Стенфорд-Бине и шкалы Векслера. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту.

Творческое мышление по своим характеристикам пластично, т.е. творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два; оно подвижно, т.е. для творческого мышления не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной-единственной точкой зрения; оно оригинально, так как порождает неожиданные, небанальные, непривычные решения.

Творцом, также как и интеллектуалом, не рождаются. Все зависит от того, какие возможности предоставит окружение для реализации того потенциала, который в различной степени присущ каждому из нас. Как отмечает Фергюсон, творческие способности не создаются, а высвобождаются. Поэтому игровые и проблемные методы обучения способствуют «высвобождению» творческих возможностей учащихся, повышению интеллектуального уровня и профессиональных умений.

Однако, так как уровень способностей и творческая отдача не всегда коррелируют, возникла необходимость определения как интеллектуальной одаренности и продуктивности, с одной стороны, так и творческой одаренности и продуктивности, с другой. Это последнее понятие получило название коэффициента креативности (Сг). Оказалось, что эти понятия не всегда взаимосвязаны. В 1960 г. Гетцельс и Джексон опубликовали данные об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и креативности.

Творческая одаренность и творческая продуктивность характеризуются несколькими иными параметрами: это богатство мысли (количество новых идей в единицу времени); гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую); оригинальность; любознательность; способность к разработке гипотезы; иррелевантность – логическая независимость реакции от стимула; фантастичность – оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции.

Гилфорд отмечает 6 параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого количества идей; семантическая спонтанная гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость – увидеть в объекте новые признаки, найти новое использование.

Гилфорд разработал батарею тестов для диагностики креативности (10 тестов – на вербальную креативность, 4 – на невербальную). Приведем примеры некоторых заданий на креативность: тест «легкости словоупотребления» (напишите как можно больше слов, содержащих букву «о»); тест «беглости идей» (напишите как можно больше слов, обозначающих предметы, явления, которые могут быть белого цвета); тест на «гибкость идей, гибкость использования предметов» (укажите как можно больше разных способов использования консервной банки); тест на «составление изображений» (составить как можно больше разных изображений, используя набор фигур: треугольник, квадрат, круг, трапеция).

Торранс продолжил исследования креативности, но он внес и новый оттенок понимания креативности как способности к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии. Торранс разработал серию тестов на креативность «от дошкольников до взрослых», разработал программу развития творческих способностей детей: на первом этапе испытуемым предлагались задачи на анаграмму (поиск слова из переставленной бессмысленной последовательности букв) для тренировки конвергентного мышления. Затем по картинкам испытуемый должен развить все вероятные и невероятные обстоятельства, которые привели к ситуации, изображенной на картинке, и спрогнозировать ее возможные последствия. Позднее испытуемому предлагали разные предметы и просили перечислить всевозможные способы их применения. Согласно Торрансу, такой подход к тренингу способностей позволяет освободить человека от задаваемых извне рамок, и он начинает мыслить творчески и нестандартно. В состав батареи Торранса входят 12 тестов, диагностирующих три сферы творчества: словесное творческое мышление, изобразительное творческое мышление и словесно-звуковое творческое мышление. Торранс для оценки уровня креативности использовал показатели: легкость – быстрота выполнения задания; гибкость – число переключении с одного класса объектов на другой класс объектов в ходе ответов; оригинальность оценивается как минимальная частота данного ответа среди ответов однородной группы испытуемых. Если данный ответ встречается менее 1% случаев (т.е. 1 человек из 100 дал такой ответ), то оригинальность оценивается как максимальная – в 4 балла, если меньше 2% – то оригинальность оценивается в 3 балла), если ответ встречается более 6% (6–7 человек из 100 дали одинаковый ответ), то оригинальность отсутствует, 0 баллов.

Для диагностики уровня креативности используются разные методики. Многие исследователи считают, что при диагностике креативности следует отказаться от жестких лимитов времени, отведенных на выполнение задания.

М. Воллах и К. Коган предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи, тестирование проводилось в виде игры, принимался любой ответ. При данных условиях тестирования корреляция между креативностью и уровнем интеллекта была близка к нулю, т. е. свойство креативности обнаруживает свою полную независимость от интеллекта. Воллах и Коган выявили 4 группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям и решению задач.

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и креативности, уверены в своих способностях, имеют адекватную самооценку, проявляют большую инициативу, личную независимость суждений и действий, высокоуспешны, проявляют одаренность, социально адаптируемы.

Дети с низким уровнем креативности, но высоким интеллектом стремятся к школьным успехам, но крайне тяжело переживают неудачи, боятся высказать свое мнение, пойти на риск, боятся удара по самолюбию, дистанцируются от своих одноклассников.

Дети с низким уровнем интеллекта и высоким уровнем креативности (третья группа) часто попадают в категорию «изгоев», плохо приспосабливаются к школьным требованиям, часто имеют хобби и увлечения на стороне, «странные фантазеры», они не поняты ни учителями, ни сверстниками.

Четвертая группа детей с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в «среднячках», имеют адекватную самооценку, низкий уровень предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью.

Одаренным детям присущи высокий энергетический уровень, малая продолжительность сна, повышенная познавательная активность, интеллектуальная инициатива – склонность ставить перед собой новые сложные задачи, что, по мнению Д.Б. Богоявленской, является неотъемлемым признаком таланта.

Методика креативного поля была разработана Д.Б. Богоявленской и представляет собой альтернативный тест на креативность. Особенностью данной методики являются следующие принципы: отказ от внешнего побуждения и предотвращение появления внутренних оценочных стимулов; отсутствие потолка (отличие заключается в том, что в данном случае предлагаемая задача должна предоставлять возможность решения на нескольких уровнях – от частного до общих, пользуясь универсальными законами). Это условие необходимо для достижения пространства второго креативного слоя – выход за пределы заданного; эксперимент не может быть кратковременным. В данном случае скорость протекания психических процессов отступает на второй план.

Согласно этим принципам, Д.Б. Богоявленская в своих исследованиях использовала несколько типов специфичных задач. Для исследования, например, детей младшего школьного возраста применялась методика «Морской бой» – задача, которую можно решить как методом проб и ошибок, так и с помощью выявления закономерностей. Методика «Система координат» заключается в работе с формулами. Но наиболее полно иллюстрирующим методом креативного поля является методика «Сказочные шахматы» – шахматные задачи на доске нетрадиционной формы – цилиндрической – «свернутой в трубу»

(левая вертикаль граничит с правой). При этом исследования показали, что предшествующий шахматный опыт не дает преимуществ при решении.

Методика проведения эксперимента состоит из двух этапов: предварительное обучение, в ходе которого испытуемым усваиваются общие правила и некоторые приемы решения данного типа задач, и собственно сам эксперимент: решение 12 задач, что занимает около часа. В таблице отмечаются приемы, использованные испытуемым при решении задачи по следующим правилам: приемы, которые зависят от количества решенных задач, располагаются выше; приемы, вероятность использования которых в данной задаче больше, – ниже; приемы с большим кругом обобщения – выше.

Критерий интеллектуальной активности имеет множество переходных форм и представлен континуально, но в конечном итоге испытуемые классифицируются на три категории по уровню интеллектуальной активности.

1) Стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности: решение задач при помощи гипотез и находок. Испытуемого относят к стимульно-продуктивному уровню, если при добросовестной и энергичной работе он остается в рамках первоначально найденного способа решения. Этот уровень характеризуется отсутствием «познавательного интереса» и инициативы. Интеллектуальная же активность зависит от личных качеств, независимо от интеллектуальной базы. Поэтому высокая научно-техническая подготовка без соответствующего нравственного развития ведет к прагматизму и профессиональной узости.

2) Эвристический уровень интеллектуальной активности: открытие закономерностей эмпирическим путем. Имея надежный способ решения, испытуемый анализирует состав, структуру своей деятельности, что приводит к открытию новых, оригинальных способов решения. Это оценивается самим испытуемым как «свой способ» и позволяет ему в дальнейшем лучше справляться со следующими задачами.

3) Креативный уровень интеллектуальной активности, уровень теоретических открытий: создание теории и постановка новой проблемы. Обнаруженная закономерность становится самостоятельной проблемой, ради которой испытуемый готов даже прекратить предложенную ему в ходе эксперимента деятельность. При этом часто испытуемые выходили на креативный уровень после решения всего нескольких задач — характерная черта теоретического мышления – способность вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Немаловажная особенность этого уровня – самодостаточность, равнодушие к внешней оценке.

Дети младших классов, достигшие в ходе эксперимента креативного уровня, чаще всего характеризовались педагогами как «всегда имеющие свое мнение». Далеко не всегда успех в профессиональной деятельности свидетельствует о креативном уровне интеллектуальной активности. Многие известные ученые обладали эвристическим уровнем активности. Например, Рентген открыл X-лучи, Бойль – обратную пропорциональность объема и давления в газе, и эти явления были названы их именами, но теоретическое осмысление их принадлежит другим ученым.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое креативность?
2. Чем отличается творческое мышление от обычного мышления?
3. Охарактеризуйте шесть параметров креативности Гилфорда.
4. Охарактеризуйте 12 тестов батареи Торранса.
5. Охарактеризуйте 4 группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, которые выявили Воллах и Коган.
6. В чем заключается методика креативного поля?

Глава 4.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

4.1. Развитие одарённости в системе современного образования

Известно, что если в университете нет надлежащей работы по развитию одаренности учащейся молодежи, то её нет и в школе, связанной с этим университетом планами совместных мероприятий или договорными обязательствами.

И.П.Гладилина, М.В.Жиркова, О.С.Михно¹¹ в своих исследованиях подчеркивают, что творческая одаренность личности – особая форма проявления творческой природы психики, ее системное качество. Важно, что для реализации и развития творческой одаренности студентов в высшей школе необходимо наличие не только природных задатков, но и соответствующих психолого-педагогических условий, обеспечиваемых инновационной педагогической технологией, разработанной в данном исследовании.

Исследователями выделены уровни проявления творческой одаренности молодежи в высшей школе: устойчивый (высокий) – сформирована потребность в творчестве; ситуативный (средний) – потребность в творчестве носит неустойчивый характер; потенциальный (низкий) – отсутствует или почти не выражена потребность в творчестве; разработана инновационная педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи, которая включает: структурную модель творчески одаренной личности, объединяющую качества и способности личности, психолого-педагогические условия и средства развития творчества; выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие творческой одаренности, среди которых: включение в образовательно-воспитательный процесс комплекса методов и средств развития творческой деятельности; осуществление целенаправленного педагогического воздействия на систему мотивационно-ценностных ориентаций сту-

¹¹ Гладилина И.П., Жиркова М.В., Михно О.С. Подготовка педагога к работе с одаренными детьми, подростками, молодежью. Монография. Федеральный институт развития образования. М., 2009, 340 с.

денческой молодежи; приобретение опыта реализации продуктов творческой деятельности; разработка и внедрение в учебный процесс дисциплин по обучению студентов законам творчества; разработка и внедрение структурной модели развития творческой одаренности молодежи в условиях высшей школы; проектирование содержания учебно-воспитательного процесса в вузе с учетом особенности взаимодействия жизненной позиции, потребностей и потенциала творчески одаренного студента с предметной и социокультурной средой и др.

Такие психолого-педагогические условия способствуют личностному росту студентов – самоопределению в творчестве, профессии, развитию коммуникативных и лидерских качеств, правового просвещения, гражданской идентификации.

В настоящее время определены основные принципы педагогической технологии развития творческой одаренности молодежи в условиях высшей школы: индивидуального «подхода к обучающимся в процессе развития творческой одаренности; приоритета общечеловеческих гуманистических ценностей, идущих от потребности личности в творчестве; демократизма, строящийся на гармонии интересов общества и творчески одаренной личности; систематичности, строящийся на целостности, преемственности и последовательности развития творческой одаренности дошкольников, школьников и студенческой молодежи; принцип единства получения профессиональных знаний, умений и навыков студенческой молодежи и развития ее творческой одаренности; вариативности, строящийся на выборе оптимальных и эффективных форм и методов педагогической технологии развития творческой одаренности молодежи в условиях высшей школы.

Определены основные формы и методы педагогической технологии развития творческой одаренности молодежи: специально организованная интерактивная, проектная и творческая деятельность; тренинги развития творчества; мастер-классы развития творческой одаренности; обучающие семинары по кейс-методу; сетевое взаимодействие; научно-исследовательская работа студентов; конкурсы, фестивали, научно-практические конференции; студенческое самоуправление; подготовка руководителей вузов, профессорско-преподавательского состава, в том числе кураторов учебных групп, к деятельности по развитию творческой одаренности личности.

Разработана мультифакторная структурная модель творческой одаренности личности, включающая комплекс специальных качеств (положительное представление о себе, самостоятельность, решительность, любознательность, творческий интерес, уверенность в своих силах и способностях, целеустремленность, умение доводить дело до конца, проблемное видение, умение анализировать, интегрировать и синтезировать информацию; точность, альтернативность, дивергентность мышления, поисково-преобразующий стиль мышления, ассоциативность памяти, целостность и самостоятельность восприятия) и способностей (смелость, готовность к риску, инициативность, стремление к получению новой информации, развитое воображение, фантазия, способность к исследовательской деятельности, способность к выдвижению гипотез, генерированию новых идей, способность к межличностному общению).

Одаренность детей в школе тоже в настоящее время глубоко исследуется.

Исследования Н.Б.Шумаковой¹² показывают, что потенциально одаренные дети составляют не 1-3% как было принято раньше, а 15-30% от общей возрастной выборки, высокий уровень достижений которых обнаруживается лишь при соответствующем обучении (J.Freeman, J.Renzulli, K.Heller, F.Gagne и др.). Это позволило признать в качестве приоритетной проблемы – изучение психологических и педагогических условий и факторов, способствующих развитию одаренных и талантливых детей, становлению творческой личности и реализации одаренности во взрослой жизни. Решение этой проблемы невозможно без теоретической, методологической, экспериментальной и методической разработки психологических систем развития одаренности детей в условиях школьного обучения, охватывающих весь период школьного детства (с I по XI класс).

В результате было установлено, что важнейшим фактором и условием развития детской одаренности, превращения потенциально одаренного ребенка в человека с состоявшейся творческой судьбой является школьное личностно-развивающее обучение, построенное на основе применения психологических закономерностей и принципов развития и отвечающее особым познавательным потребностям и возможностям таких детей, их личностному своеобразие. Представление об одаренности как высоком творческом потенциале и общей предпосылке творческого развития человека позволяет разработать новую модель развития общей одаренности детей в школьном обучении, в основе которой лежат психологические закономерности творческого развития.

Внутренним психологическим условием творческого развития одаренного ребенка является высокая исследовательская (творческая) активность, которая обуславливает становление исследовательской позиции личности – фактора, обеспечивающего развитие одаренности, достижение человеком наиболее высоких форм творческой активности. Поэтому создание психолого-педагогических условий для развития повышенной исследовательской активности одаренного ребенка представляет собой центральную задачу на всех возрастных этапах его обучения в школе. Важнейшим таким условием является обогащенная, развивающая среда, отвечающая особым познавательным потребностям и возможностям одаренных детей и подростков, особенностям их личности, включающая: особое содержание обучения – междисциплинарное; метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире - проблемно-исследовательский; субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания. Другим существенным условием является признание ценности творчества ребенка значимыми взрослыми (учителя и родители).

Разработана система и технология поддержки и развития общей одаренности детей и подростков в условиях школьного обучения, обеспечивающие целостность и непрерывность развития одаренных детей с момента их поступления в школу и до ее окончания. Система является значимым позитивным

¹² Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.13 Москва, 2007. 330 с.

фактором когнитивного и личностного развития таких детей на всех этапах школьного обучения. Она обеспечивает достижение высоких результатов развития интеллектуальных и творческих способностей у большинства одаренных учащихся, способствует становлению исследовательской позиции личности, ее творческой самореализации в различных областях деятельности во взрослой жизни. В наибольшей мере она отвечает потребностям и возможностям детей с общей одаренностью, отличающихся повышенными потребностями в познании, умственной нагрузке и осмыслении мира, настойчивостью в достижении цели, высокими интеллектуальными и творческими способностями. В то же время, она также положительно влияет на интеллектуальное и личностное развитие детей с познавательными способностями, несущественно превышающими средний уровень, но с высокой мотивацией к учению.

Психолого-педагогические условия школьного обучения оказывают значимое системное влияние на развитие общей одаренности детей, но в разные возрастные периоды это влияние проявляется, преимущественно, в разных аспектах развития личности одаренного ребенка. В младшем школьном возрасте – в развитии познавательной мотивации и его отношении к обучению в школе, в подростковом – в развитии исследовательской позиции, в ранней юности – в развитых формах исследовательской активности и творческих достижениях учащихся.

Исследовательская позиция является важнейшим личностным качеством, формирующимся к концу подросткового возраста. Исследовательская позиция как личностное качество одаренных детей подросткового и юношеского возраста является важным позитивным фактором развития общей одаренности, способствующим становлению самосозидающегося типа личности и обеспечивающим возможность высоких достижений в интеллектуальной и творческой деятельности на более поздних этапах жизненного пути. Противоположная исследовательской – репродуктивная позиция является фактором, ограничивающим творческое развитие личности на этих возрастных этапах. Развитие исследовательской позиции личности одаренного ребенка происходит в условиях взаимодействующих влияний особенностей системы школьного обучения, личности учителя, а также семейного воспитания. Значимыми позитивными факторами развития исследовательской позиции являются: система развития одаренных детей и ее реализация в технологии творческого междисциплинарного обучения; личность учителя, способного к саморазвитию, признающего ценность творчества и исследовательской позиции у своих учеников; особенности семейного воспитания, связанные с представлением родителей о целях, содержании и способах обучения детей, осуществление ими творческой модели обучения. Отсутствие поддержки или игнорирование творческих проявлений ребенка со стороны родителей, неприятие ими творческой модели обучения могут «перевесить» все позитивные влияния специально организованного обучения.

Разработанная Н.Б.Шумаковой модель развития общей одаренности детей в условиях школьного обучения, а также результаты ее реализации в школьной практик позволяют объяснить феномен «исчезновения» одаренности в подростковом возрасте, более часто встречающийся среди девочек. Одарен-

ные девочки в подростковом возрасте значительно больше, чем их сверстники мальчики, уязвимы в отношении развития у них устойчивой личностной характеристики – исследовательской позиции, способствующей дальнейшему развитию одаренности. Формирование противоположной (репродуктивной) позиции лимитирует возможности их дальнейшего творческого развития и достижения высших форм творчества – порождения и решения новых проблем.

В.Ю.Большаков¹³ исследовал педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников.

Наиболее крупной работой в этой области была концептуальная модель одаренности, предложенная коллективом авторов: Ю.Д.Бабаева, Д.Б.Богоявленская, В.Н.Дружинин, И.И.Ильясов, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.И.Панов, И.В.Калиш, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич (1998). Эта модель позволяет успешно решать широкий спектр научно-практических задач: диагностики; прогнозирования; развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка; воспитания и обучения одаренных детей в образовательном процессе. В последние годы в этих направлениях проведен ряд педагогических и психологических исследований.

Важную роль в формировании современных педагогических и психологических подходов к решению задачи воспитания и обучения одаренных детей сыграли исследования в области теории общей педагогики (Ю.З.Гильбух, Н.Е.Мажар, А.И.Савенков, В.Н.Харькин и др.), сравнительной педагогики (М.В.Кларин, З.А.Малькова, Н.Д.Никандров, Е.Г.Тищенко и др.), педагогической психологии (Д.Б.Богоявленская, Л.А.Венгер, К.М.Гуревич, В.Н.Дружинин, И.В.Дубровина, А.М.Матюшкин, В.С.Мухина, Т.А.Ратанова, В.И.Панов, В.А.Петровский, Н.Н.Поддъяков, В.И.Слободчиков, М.А.Холодная, В.Э.Чудновский, Н.И.Чуприкова и др.).

Полученные в исследовании В.Ю.Большакова результаты содержат решение проблемы развития лидерской одаренности у старших школьников: развиваемая в исследовании концепция определяет стратегию выявления и формирования лидерских способностей старших школьников в образовательном процессе современной школы; в исследовании определены критерии и выявлены параметры оценки уровня лидерской одаренности (мотивационные характеристики и ценностные ориентации; креативность; выдающиеся способности: интеллектуальные, коммуникативные, сугестивные и др.); разработаны формы и методы диагностики лидерской одаренности у старшеклассников (специальные тренинговые занятия с элементами тестирования на интеллект, креативность, коммуникативные способности и др.); вскрыты и экспериментально обоснованы психолого-педагогические условия и технология выявления и развития лидерской одаренности у старших школьников в процессе специальных тренинговых занятий.

В экспериментальной работе, проведенной А.И.Савенковой, О.В.Цаплиной, в системе занятий с детьми акцент делается на индивидуальной исследо-

¹³ Большаков В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 Москва, 2000. 459 с.

вательской деятельности. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая не только тематику, но и сами предметы для собственных учебных исследований самостоятельно, практически определяя объем, средства и темп процесса обучения.

Педагог в этой системе полностью освобождается от «диктаторских» функций. Его главная обязанность – поощрять и деликатно направлять исследовательскую инициативу ребенка, самыми разными способами стремиться развить у него независимость, изобретательность, инициативу. Естественно, что при неизменном сохранении основных принципов «прогрессивистской педагогики» каждый такой «класс» отличается от другого, то есть имеет «свое неповторимое лицо». Этот неповторимый облик складывается из двух основных составляющих: индивидуальные интересы и склонности обучающихся детей и аналогичные интересы педагогов.

Основные черты этой организационной структуры в нашем варианте в основном были идентичны тем, что предложены разработчиками данной модели. Основной чертой данной формы организации, как известно, является гибкое использование учебного помещения. Это помещение мы поделили на «предметные мини-центры» (аналогично «уголкам-ателье» С. Френе) по видам деятельности и областям знаний, где сосредоточены самые разнообразные средства и материалы для самостоятельной работы детей. В этих мини-центрах, символически отгороженных друг от друга шкапами, школьными досками и другими подручными средствами, дети имели возможность заниматься изобразительной деятельностью, конструированием, логическими играми и другими учебными делами, изучать природу.

Все материалы и оборудование находились в полном распоряжении детей. При этом было предусмотрено, чтобы часть материалов, находящихся в определенных мини-центрах, имела универсальный характер. Они могли быть использованы в других целях. И конечно, кроме того, каждый ребенок имел свой рабочий ящик, где он мог хранить личные книги, результаты собственных исследований и другие, ценные для него вещи. Об этих «ценных вещах» стоит сказать отдельно. Многие педагоги справедливо отмечали, что богатый выбор дидактических материалов, книг и игр способствует развитию мышления и воображения ребенка, побуждает его любопытство, развивает способности к наблюдению, учит умению размышлять, сопоставлять, делать выводы, строить прогнозы. Всё это, безусловно, так и есть, но особую ценность для детских исследований, а, следовательно, и для творческого развития ребенка имеют «никому не нужные предметы». Это обычно лоскутки ткани, бумага, кусочки дерева, опавшие листья, камушки, гайки, болтики, и много других ценнейших вещей, которыми часто переполнены карманы настоящих юных исследователей. Эти предметы часто служат источником новых замыслов и одновременно материалом для создания самых разных проектов. Их сбор и хранение сопряжены с рядом неудобств, однако мы убедили педагогов в необходимости их использования.

В полном соответствии с идеями разработчиков они предусмотрели наличие нескольких укромных уголков, где ребенок может уединиться, обдумать собственные планы, просто почитать, посмотреть книги или поработать. Дан-

ная форма организации учебной деятельности предполагает, что имеющиеся в помещении мебель и оборудование должны быть «пригодны» к различного рода трансформациям. Все, что находилось в помещении, в ходе работы не только переставлялось с места на место, но и часто «превращалось» в нечто иное, приобретая в сознании детей совсем другие функции. Свободный выбор ребенком предмета собственных занятий возможен только в отсутствие строгого расписания. Ребенок сам решает, как долго ему заниматься выбранной им деятельностью, это зависит от его потребностей и желаний. На работу ребенка в избранном им мини-центре может уйти несколько часов, целый учебный день или даже неделя. Главное в данном случае, и за этим пристально следили педагоги, чтобы ребенок заканчивал свою работу, доводил дело до логического завершения, не бросал начатое на полпути. Педагог, свободное передвигаясь по помещению, внимательно наблюдает за детьми, помогает им советами, наводящими вопросами, иногда показывает образцы действий, направляет деятельность детей. В его задачи входит научить детей рационально и продуктивно использовать учебное время, уважать собственный и чужой труд. По окончании занятий дети подробно докладывали педагогу о результатах своей работы.

Стимулирование и саморегуляция учебной деятельности в этих условиях осуществлялись в основном за счет любознательности детей и ее постоянного стимулирования со стороны педагога и предметно-пространственного окружения ребенка. Важным стимулирующим фактором является также деловое общение, взаимодействие детей друг с другом. Дети могли произвольно группироваться и перегруппировываться в соответствии с общими целями и интересами. Таким образом, взаимный обмен информацией между детьми не только не исключается, а, напротив, в условиях такого взаимодействия становится необходимым. Тесный контакт друг с другом, обмен идеями и способами их воплощения, так же как в описанной выше коллективной форме организации обучения, позволяет включать и активно использовать взаимообучение, что существенно повышает продуктивность учебно-исследовательской работы.

Занятия при этой форме организации учебной деятельности не предполагают наличие традиционных, строгих, обязательных программ. Работа с детьми ведется на основе использования технологий «исследовательского обучения». Тематический диапазон занятий в этих условиях разнообразен и необычайно широк. Тематика детских учебных исследований в нашем варианте определялась набором самих «мини-центров» и их информационными возможностями. Одна из главных черт нашего способа программирования содержания заключается в том, что тематика детских исследований умело варьируется педагогом.

В организационной системе «класс-лаборатория» одним из основных, исходных положений является то, что сами дети способны с помощью учителя определять направление, объем, темп и средства своего обучения. Задача педагога – помочь каждому ребенку приобрести базовые знания, умения и навыки. Последние и служат задаче расширения индивидуального опыта ребенка, который является основой для проведения детьми дальнейших собственных «учебных исследований».

Исследования французских педагогов, разрабатывавших проблему педагогической эффективности данной формы организации учебной деятельности в «материнских школах» (детский сад) Франции, свидетельствуют о том, что чаще всего дети посещают уголки «творческих видов деятельности», старшие дошкольники больше любят заниматься письмом и выполнять математические задания.

В работах других ученых эта закономерность в целом подтвердилась, но буквально «бросилось в глаза» другое. В эмпирическом исследовании довольно быстро проявилась одна особенность этой формы. Она весьма эффективна для одаренных дошкольников и мало пригодна для остальных детей. Одаренные любознательны, они заинтересованно и упорно работали в самых разных предметных «мини-центрах», при минимуме стимулирующих влияний со стороны педагогов. Но совсем иначе в этих же условиях вели себя дети, которых к разряду одаренных отнести нельзя. В этой системе большинство из них, образно говоря, терялись. Довольно быстро «изучив», что в каком «мини-центре» содержится, они, как правило, теряли к этому интерес и сосредотачивались где-то на относительно свободном пространстве. Далее они обычно находили для себя какую-нибудь относительно «примитивную игру» и начинали однообразно «катать машинки», бегать друг за другом или, в лучшем случае, играть в незамысловатые настольные игры.

При отсутствии внешней стимуляции и относительно жесткого регулирования их деятельности со стороны педагога эти дети работают малопродуктивно. Это наблюдение подтверждает отмеченное рядом исследователей положение о том, что явление «интеллектуальной инициативы» - свойство только одаренных детей. Для ребенка, которого мы можем назвать условно «средним» («нормальным» и т.п.), это не характерно. Вероятно, поэтому ставшая привычной для наших детских садов «жизнь по звонку» (подобная школьной) для этих детей действительно более продуктивна, чем возможность обучаться самостоятельно на основе проведения собственных исследований.

Особое значение в образовании одаренных детей в США играют информационные технологии: наряду с совершенствованием навыков работы на компьютере они повышают мотивацию обучаемых, способствуют их самообразованию, развитию познавательной сферы личности. При американских вузах действуют курсы повышения квалификации педагогов по работе с информационными технологиями обучения (в том числе и заочные). Соответствующие дисциплины являются и неотъемлемой частью высшего педагогического образования.

Использование наставнических (менторских) программ является сегодня одним из наиболее эффективных условий совершенствования воспитания и обучения одаренных учащихся в США. Взаимоотношения с наставником дают возможность одаренным молодым людям разрешить такие проблемы, как планирование будущей карьеры, развитие способности к выявлению приоритетов и к постановке долговременных целей. Наставник выступает как советник, консультант, является моделью поведения для ученика, при необходимости играет роль критика, если это может облегчить достижение учеником поставленных целей.

Менторство как особая форма работы с одаренными детьми уже в течение длительного времени используется на Западе. Неудивительно, что в ряде стран Европы, а также в США менторов готовят в рамках системы профессионального педагогического образования. Менторство осуществляется в нескольких видах: менторы могут привлекаться периодически к работе с группой или отдельными выдающимися учениками для того, чтобы расширить их знания о мире профессий и специальностей, либо они могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. Классический вид менторства связан с историческим пониманием этого термина наставник, советчик, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь.

Менторство приводит к учению с увлечением и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного образа Я и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Важнейшая особенность менторства, отвечающая одной из важных потребностей одаренных детей, возможность преодолеть разрыв между классной комнатой и окружающим миром, принять участие в реальной жизни не дожидаясь окончания школы.

Вопросы для самоконтроля

1. Скажите, какие уровни проявления творческой одаренности молодежи в высшей школе выделяют специалисты сейчас?
2. Охарактеризуйте принципы технологии развития творческой одаренности молодежи.
3. Что такое мультифакторная структурная модель творческой одаренности личности?
4. Что является внутренним психологическим условием творческого развития одаренного ребенка?
5. В чем выражаются система и технология поддержки и развития общей одаренности детей и подростков в условиях школьного обучения?
6. Охарактеризуйте модель развития общей одаренности Н.Б.Шумаковой.
7. Назовите педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников, исследованные В.Ю.Большаковым.
8. Как проявляются индивидуальная исследовательская деятельность, уровни проявления творческой одаренности?

4.2. Типовые модели выявления одаренных детей

В настоящее время существует два основных подхода к моделированию процесса установления одаренности. Первый основывается на системе единой оценки, второй – на комплексной оценке. Традиционная система, по которой

ребенок должен набрать более 135 баллов по шкале Станфорд-Бине, является примером единой оценки. Еще один пример – поэтапный процесс, когда ребенок подвергается традиционному тестированию только после того, как успешно преодолет этап предварительного отбора.

При выявлении одаренных школьников в США используются следующие методы:

- стандартизированные методы измерения интеллекта (Шкала интеллекта Станфорд-Бине, Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников, Тест Слоссона для измерения интеллекта детей и взрослых, Колумбийская шкала умственной зрелости, Рисуночный тест на интеллект и др.);

- стандартизированные тесты достижений (Национальный тест готовности к школе, уровень I; Станфордский тест достижений для начальной школы, уровень I; Тест общей подготовленности, уровень I);

- стандартизированные тесты на перцептивно-двигательное развитие (Тест на основные двигательные навыки; Тест на зрительно-двигательную координацию; Тест Пурдье и др.);

- стандартизированные тесты оценки социального развития (Калифорнийская шкала социальной компетенции дошкольников и младших школьников; Вайнлендская шкала социальной зрелости).

Все большую популярность при выявлении одаренных в США приобретает анализ способностей детей младшего школьного возраста при помощи критериально-ориентированных тестов. Их отличие от классических методов тестирования в том, что в задачу этих тестов не входит оценка способностей ребенка путем их сравнения с результатами специальной выборки сверстников, так как основной их целью является определение уровня овладения определенными понятиями и навыками. Основной упор делается на то, *что* ребенок умеет делать и *что* он знает. Данный метод позволяет учителям проследить динамику развития ребенка, являясь ценным источником сведений при составлении индивидуальной программы обучения для каждого отдельного ребенка

Важным дополнительным инструментом выявления одаренных является использование шкалы оценок и контрольных записей наблюдений.

Довольно распространенным в США является метод наблюдения и шкалирования оценок на основе установленных параметров, характеризующих одаренность детей. Практика показывает, что, "если учителя имеют достаточный опыт в применении специальных оценочных шкал, их мнения можно считать достаточно надежным источником информации в процессе раннего распознавания талантливых детей".

В последние годы, в соответствии с некоторыми программами, одаренные дети выявлялись на основе комплексной оценки. Примером такого подхода является "резервуарная модель" Гауэна (1975). На основании множественных оценочных процедур, в том числе и результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен либо показать высокие результаты в любых трех (из четырех) видах оценки, либо набрать определенную квалификационную сумму баллов по шкале Станфорд-Бине, при этом учитывается и мнение отборочной комиссии. Модель

Гауэна разработана для детей школьного возраста, но легко может быть приспособлена и к нуждам дошкольников.

Проект “RAPYHT” в университете штата Иллинойс США использует один из вариантов комплексной диагностики одаренных. В проекте “RAPYHT” применяется серия опросных листов для определения талантливости. Они заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Они заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Отдельные опросные листы существуют для определения способностей ребенка в каждой из следующих областей: творчество, естествознание, математика, чтение, музыка, общественная активность (лидерство), искусство и двигательная сфера (психомоторика). В случае если оценка ребенка педагогом или родителем превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов для включения в программу “RAPYHT”. Таким образом, для отбора одаренных дошкольников используется два существенно различных источника информации – учителя и родители. С целью проверки данных, указанных в опросных листах, все предварительно отобранные дети привлекаются к специально организованным занятиям в небольших группах в соответствии с характером их одаренности. Если дети обнаруживают адекватный уровень по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, они включаются в дополнительную программу. В отношении людей с серьезными или сенсорными недостатками принимаются во внимание и данные дополнительных стандартизированных тестов с тем, чтобы определить, на сколько программа “RAPYHT” может быть им полезной.

Поскольку методика многомерной оценки может использоваться для определения широкого спектра способностей и опирается на различные источники информации о поведении ребенка, она имеет серьезные преимущества перед другими в том, что увеличивает вероятность включения в специальные программы из различных этнических, расовых и социоэкономических слоев общества.

Отдавая себе отчет в преимуществах комплексной оценки, важно помнить, что искомые характеристики, способ и критерии отбора должны быть подчинены достижению реального соответствия предлагаемой специальной программы потребностям и способностям детей, отобранных для участия в ней.

В связи с теоретическим и практическим расширением понятия “одаренный ребенок” и проблемой распознавания одаренных и талантливых детей в самых разных группах и слоях населения возникает необходимость усовершенствования традиционно используемых методик выявления юных дарований. Традиционное применение тестов на интеллектуальные и творческие способности детей, а также жестов на оценку их успеваемости (достижений) может и должно быть дополнено использованием оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями от родителей, данными наблюдений и критерияльно-ориентированного тестирования. При проведении практических исследований необходимо учитывать, что выявление одаренных и талантливых детей – достаточно продолжительный процесс, связанный с динамикой их развития, и его

эффективное осуществление невозможно посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования.

В настоящее время стандартизированные методы измерения интеллекта составляют наиболее широко применяемые способы выявления одаренных детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что наибольшим предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребенка. В данном случае по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7% наиболее способных дошкольников из среды их сверстников.

Шкала Станфорд-Бине является индивидуальным тестом, направленным на измерение умственных способностей как у детей, начиная с 2-летнего возраста, так и у взрослых. В принципе, в заданиях теста делается упор на вербальную сферу, однако вместе с тем многие задания для младшего возраста требуют точных двигательных реакций. Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемого (МА) и IQ (среднее значение IQ равно 100, MA-mental age, в переводе “умственный возраст”). Измерительная система шкалы Станфорд-Бине предполагает, что для того, чтобы квалифицировать ребенка как одаренного, его IQ должен составить 124 балла или выше. Следует добавить, что существуют методики, позволяющие проанализировать оценки мыслительных способностей детей, полученные по системе Станфорд-Бине, исходя из модели структуры интеллекта, разработанной Гилфордом.

Тест “WPPSI” также является индивидуальным и применяется для измерения общих умственных способностей. Шкала Векслера состоит из двух частей вербальной шкалы, содержащей 6 субтестов. Субтесты вербальной шкалы включают задания на осведомленность, понимание, арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас, оперативная память на цифры. Шкалу действия образуют субтесты на недостающие детали, последовательные картинки, кубики Коса, складывание фигур, шифровка, лабиринты.

Тест Слоссона разработан для индивидуального измерения вербального интеллекта как у взрослых, так и у детей. Характерно, что, как правило, все задания теста предполагают устные ответы. Исключения составляют несколько заданий для маленьких детей, которые требуют двигательной реакции (с использованием бумаги и карандаша). Этот тест позволяет определить умственный возраст и IQ испытуемых. Квалифицированным результатом в данном случае является цифра 120 и выше.

Колумбийская шкала (“СММС”) предназначена для индивидуального обследования детей, имеющих сенсорные, двигательные или речевые нарушения. Согласно условиям теста, испытуемому предлагается найти различия в 92 предъявляемых рисунках. Испытуемые в данном случае должны жестом указать на те рисунки, которые, по их мнению, отличаются от других. При помощи этого теста измеряется уровень общих аналитических способностей детей, проявляющихся в умении различать цвета, формы, числа, размеры, символы и т.п. Тест включает задания на перцептивную классификацию, а также абстрактное оперирование символическими понятиями.

Рисуночный тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные или физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов на определение объема словарного запаса, понимание, установление сходства, знаний величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответа от ребенка требуется лишь указать на тот или иной из имеющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатели умственного возраста, который в свою очередь переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания.

Стандартизированные тесты достижений предназначены для выявления детей, имеющих исключительные способности в таких основных учебных дисциплинах, как чтение, математика и естествознание. Несмотря на то, что анализ достижения в учебных предметах у детей дошкольного возраста может показаться несколько преждевременным он абсолютно необходим, если ставится задача раннего выявления детей, имеющих уникальные для своего возраста способности.

Непосредственно для выявления творческой одаренности Дж.Гилфордом в университете штата Калифорния были разработаны тесты выявляющие такие особенности дивергентного мышления, как легкость, гибкость и точность. К задачам образования адаптировал южнокалифорнийские тесты Э.Торранс.

12 тестов творческого мышления Торренса сгруппированы в вербальную, изобразительную и звуковую батареи. Первая батарея обозначается как словесное творческое мышление, вторая – изобразительное творческое мышление, третья – словесно-звуковое творческое мышление. С тем чтобы избежать беспокойства испытуемых и создать благоприятную психологическую атмосферу, тесты называются веселыми занятиями. Тесты предназначены для использования в детском саду и во всех классах школы, хотя до IV класса их нужно предъявлять индивидуально и устно.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте два основных подхода к моделированию процесса установления одарённости.
2. Какие методы используются в США для выявления одарённых школьников?
3. Охарактеризуйте проект комплексной диагностики одарённых “RAPYNT” университета штата Иллинойс США.
4. Охарактеризуйте шкалу Станфорд-Бине, тест “WPPSI”, шкалу Векслера, тест Слоссона, Колумбийскую шкалу (“CMMS”), тесты творческого мышления Торренса.

4.3. Проектирование технологии развития творческой деятельности учащихся

Главными показателями деятельности одарённого ученика является творчество, результат его творческой деятельности. Можно ли спроектировать технологию активизации и развития творческой деятельности?

Многие исследователи считают, что первую такую технологию создал Ян Амос Коменский (1592-1670). Им была сформулирована важнейшая идея этой технологии – гарантия позитивного результата. Первоочередной задачей реализации идеи Коменский считал создание механизма обучения, называя его "дидактической машиной". "Для дидактической машины, – писал он, – необходимо отыскать: 1) твердо уставленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели". Описанный модуль "цель – средства – правила их использования – результат" составляет ядро любой технологии. Коменский стремился также найти общий порядок обучения, при котором оно осуществлялось бы по единым законам человеческой природы. Тогда обучение не потребовало бы ничего иного, кроме "искусного распределения времени, предметов и методов". Со времен Коменского в педагогике предпринималось немало попыток сделать обучение похожим на хорошо налаженный механизм.

На протяжении XX столетия делалось немало попыток "технологизировать" учебный процесс. До середины 1950-х гг. эти попытки были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения – компьютеров, радио и других.

В 1960-е гг. вводится термин "педагогическая технология". Первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором строили последующие этажи педагогической технологии, стало программированное обучение. Его характерными чертами стало уточнение учебных целей и последовательная, поэтапная процедура их достижения. Развитие программированного обучения можно определить словами американского педагога У.Шрамма: "Программированное обучение есть своего рода автоматический репетитор, который ведет учащихся 1) путем коротких логически связанных шагов, так что он 2) почти не делает ошибок и 3) дает правильные ответы, которые 4) немедленно подкрепляют путем сообщения результата, в результате чего он 5) движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения".

В.В.Давыдов отмечал, что использование компьютеров в программированном обучении приводило к формированию у школьников лишь узких знаний и навыков исполнительского характера и не способствовало их переносу в новые ситуации, развитию творческого мышления. Необходимо было взять ценное из опыта программированного обучения и рационально его использовать. В 1970-е гг. системный подход в преподавании позволил решать дидактические проблемы, отвечающие заданным целям, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Системный подход лежит в основе любой педагогической технологии. В 1970-1980-е гг. педагогические технологии охватили практически все страны, получив признание ЮНЕСКО.

Наибольшее распространение получили следующие определения этого термина.

"Педагогическая технология – направление в педагогике, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения; это исследование с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов" (М.В.Кларин).

"Технология обучения представляет собой область применения системы научных принципов к программированию процесса обучения и использованию их в образовательной практике с ориентацией на детальные и допускающие оценку цели обучения; она ориентирована в большей степени на учащегося, а не на изучаемый предмет; на проверку сложившейся практики (методов и техники обучения) в ходе эмпирического анализа и широкого использования аудиовизуальных средств в обучении, определяет практику в тесной связи с теорией обучения" (Ф.Янушкевич).

"Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт). Технологическими образованиями обеспечивается возможность достижения эффективного результата в усвоении учащимися знаний, умений и навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств в одной или нескольких смежных областях учебно-воспитательной работы. Технология есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса" (Б.Т.Лихачев).

Понимание того, что творческое мышление или мышление одаренного ребенка формируется в учебном процессе как результат его активного участия в познавательной коллективной деятельности заставляет педагогов постоянно искать новые пути дальнейшей активизации этой деятельности. Поиск методов и форм обучения, способствующих воспитанию творческой личности, привел к появлению некоторых специфических способов обучения, названных *игровыми технологиями*.

Понятие "игровые педагогические технологии" включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Большинству учеников освоение нового дается нелегко. Когда же их предупреждают, что новое дело – трудно, то оно может сделаться трудным вдвойне. Если же отказаться от такой "мотивации" и предлагать ее ученикам как видоизменение дела, им уже более или менее известного, то возникают благоприятные условия для игровой формы освоения нового.

Цели игровых технологий: 1) *дидактические*: расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование определенных умений и навыков,

необходимых в практической деятельности, развитие общеучебных умений и навыков, развитие трудовых навыков; 2) *воспитывающие*: воспитание самостоятельности, воли, формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности; 3) *развивающие*: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогию, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения, развитие мотивации учебной деятельности; 4) *социализирующие*: приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды, стрессовый контроль, саморегуляция, обучение общению, психотерапия.

По характеру игровой методики игры бывают: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. По характеру педагогического процесса выделяются игры обучающие, тренировочные, контролируемые и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные и др.

Особенностями игры в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность.

Еще один из главных путей развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка – *это исследовательская практика*. "Исследованию все возрасты покорны" Умения и навыки исследователя, полученные в детских играх и на специальных занятиях, легко переносятся во все виды деятельности, т.к. они легко прививаются.

Ведь мы должны помнить, что самые ценные и прочные знания не те, которые выучены, а те, которые добыты самостоятельно, в ходе творческих собственных изысканий.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с поиском ответа на творческую исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением.

Психологи давно подметили такую особенность, что умственная деятельность ученого, делающего "эпохальное" открытие, и умственная деятельность ребенка, познающего новое, – идентичны по своей внутренней "механике". Но самое важное то, что ребенку гораздо легче изучать науку, действуя как ученому, чем получать знания в "готовом виде" – т.е. заучивать. Склонность к исследованиям свойственна всем детям. Неутоимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать – это индикаторы детской одаренности. Учителя-стажисты знают, что обучение должно быть "проблемным", т.е. содержать элементы исследовательского поиска.

Структура учебного исследования (его этапность) включает: выделение и постановку проблемы (выбор темы исследования); выдвижение гипотез; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; обобщение полученных данных; подготовка проекта (сообщение, доклад, макет и др.); защита проекта.

Другой вид работы с одаренными детьми – учебный проект, с точки зрения учителя, – это дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении их в определенной ситуации.

Учебный проект – с точки зрения ученика: это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат.

В основе каждого проекта лежит проблема. Нет проблемы – нет проекта. К методам учебных проектов относят: лично-ориентированный, деятельностный, обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности, построенный на принципах проблемного обучения, развивающий умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии, формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах, воспитывающий целеустремленность, толерантность, индивидуализм и коллективизм, ответственность, инициативность, творческое отношение к делу, здоровьесберегающий.

Этапы осуществления учебного проекта включают: 1) погружение в проект; 2) организацию деятельности; 3) осуществление деятельности; 4) презентацию результатов.

Учебный проект тем и отличается от коллективно подготовленного мероприятия, групповой работы с предоставлением наглядных результатов, что демонстрируется главный результат работы над проектом – анализ деятельности и предъявления способа решения проблемы проекта.

Ученики при этом учатся: аргументировано излагать свои мысли, анализировать свою деятельность, предъявлять результаты.

А также приобретают умения и навыки делать презентацию: кратко, достаточно полно и лаконично (укладываясь в 10-12 минут) рассказать о постановке и решении задачи проекта; демонстрировать понимание проблемы проекта, собственную формулировку цели и задач проекта, выбранный путь решения; анализировать ход поиска решения для аргументации выбора способа решения; демонстрировать найденное решение; анализировать влияние различных факторов на ход работы над проектом; проводить самоанализ успешности и результативности решения проблемы, адекватности уровня постановки проблемы тем средствам, с помощью которых отыскивалось решение.

Как направить эти технологические подходы на творчество?

О.М.Науменко подчеркивает, что творчество – процесс человеческой деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности. В процессе творчества принимают участие все духовные силы человека, в том числе воображение, а также приобретаемое в обучении и в практике мастерство, необходимое для осуществления творческого замысла. В изучении творчества, творческого мышления еще остается на сегодняшний день много загадок, ждущих своего вдумчивого исследователя.

Все виды творчества имеют между собой глубокую взаимосвязь. Например, изобретателю и рационализатору, ученому необходимо иметь также и способности к организаторскому творчеству для успешной организации проведения исследований в своей области.

Будущее, несомненно, за интеграцией различных видов творческой деятельности. Во все времена особенно ценились индивидуумы, талантливые в различных областях знаний (многогранность отличала Леонардо да Винчи, М.Ломоносова и многих других великих людей, успешно творивших и в науке, и в технике, и в сфере художественного творчества).

В наше время творческие способности и профессиональное мастерство специалистов становится главной производительной силой общества, и в целях преумножения достижений во всех областях науки и техники, необходимо планомерное и заблаговременное развитие у молодёжи творческого воображения, технических способностей, обучения методам научно-технического творчества, привлечения её к изобретательской деятельности. Каждый человек в своей повседневной трудовой деятельности, опираясь на интеллект, на приобретённые знания и навыки жизненного опыта, используя свои общие, специальные и творческие способности что-то создаёт, совершенствует, модернизирует. Многие люди в своих деяниях поднимаются на более высокую ступень интеллектуальной деятельности – они творят и изобретают. Каждый человек по-своему одарён природой и обогащён жизненным опытом, если под одарённостью понимать некую совокупность его личностных, только ему присущих качеств. К ним относятся интеллектуальные способности, специфические (академические) способности к обучению, творческие способности (креативность), способности к исполнительскому и изобразительному искусству, психомоторные способности и некоторые другие. Творческие способности – одна из важнейших сфер и компонентов одарённости. Известный учёный, психолог Д. Рензули определил одарённость как совокупность свойств личности человека: высокого интеллекта, творческих способностей и настойчивости (мотивации).

Творческая деятельность – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно – исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности. В природе происходит процесс развития, но не творчества. По мнению психолога Фромма, творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытия нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Известный специалист по теории и методам конструирования П.Хилл отмечал, что творчество можно определить как успешный полёт мысли за пределы известного, оно дополняет знания, способствуя созданию вещей, которые не были известны ранее. Творческий процесс, в особенности изобретательство, связано с активным поиском и генерированием новых идей, с анализом известных и выбором альтернативных идей.

Из опыта инженерного проектирования известно, что для создания новых технических объектов (изделий), пользующихся большим спросом и способных приносить прибыль, надо иметь не менее 55-60 хороших идей. Идея – это

форма отражения в мысли явлений объективной реальности. Идеи включают в себя сознание целей дальнейшего познания и практического преобразования мира, удовлетворения возникших новых потребностей человека, создания новых технических устройств и технологий, новых веществ и материалов, а также их новых применений.

Изобретательство – одна из форм творческой деятельности человека. Каждый образованный человек имеет право на эту деятельность и должен испытать себя в этой области интеллектуального труда. Ведь подлинная цель образования – дать человеку шанс раскрыть свои возможности, познать себя.

Изобретательство способно доставить глубокое моральное удовлетворение, истинное удовольствие от преодоления прежде непреодолимого, от достижения новых результатов. Эта творческая работа требует интеллектуальных и эмоциональных усилий и умений делать многое, в том числе своими руками, например, создавать различные образцы и модели, испытывать их, проводить на них эксперименты. Положительные эмоции, общественное поощрение, кроме того подстегивается и экономическими стимулами разного рода. Нельзя не отметить, и наличие патриотических чувств, гордости от внедрения на благо Отчизны, – ведь этот психологический фактор тоже присутствовал.

Высокий уровень знаний и опыта в одной узкой области имеет и свою теневую сторону, которую можно отразить терминами “вектор инерции” и “психологические барьеры”. Человека, отягощенного большим грузом знаний, вектор инерции неудержимо тянет искать решение на уже известных технических путях, а психологические барьеры из накопленных знаний закрывают новые подходы к решению задач. Они не позволяют взглянуть на проблему с новых, неожиданных позиций. Но истинно творческий человек (одаренный) не станет идти по проторенной колее, не останется рабом устаревших знаний и идей, а будет стремиться к новому и неизведанному.

Выполняя работу, проводя исследования, изучая процесс, люди нередко наталкиваются на новые явления, новые идеи. Но тот, кто ничего не делает, а просто ждет, когда новая идея появится сама собой, может за всю жизнь ничего не дожидаться. “Счастливая случайность” приходит на помощь трудолюбивым.

Помимо глубоких знаний, большого опыта, навыков творчества, смелой фантазии изобретателю, рационализатору, любому творческому человеку необходимо громадное трудолюбие, творческая одержимость.

Развитие научного знания зачастую представляет собой смену парадигм, смену резко различающихся методов, образцов мышления. Переход от одной парадигмы к следующей не всегда поддается логическому описанию. Мышление, развивающееся лишь по логически заданным стандартам, - шаблонно. Несравненно большей ценностью для развития творческой мысли обладают трудно прогнозируемые, нестандартные утверждения и гипотезы.

Для плодотворной творческой деятельности немаловажную роль в такой ситуации имеют внелогические механизмы творческого поиска, которые можно обозначить термином интуиция. Под интуицией понимают способность непосредственного, прямого постижения истины, которое дается сразу, без видимых рассуждений и обоснований. Искомое творческое решение приходит

иногда как бы совсем неожиданно, и человек затрудняется впоследствии объяснить все подробности “творческого озарения”. Интуитивное знание, по признанию многих творцов науки, находит оформление в виде чувственных образов, полученных посредством комбинации восприятий, взятых из прошлого опыта исследователя. Ж.Адамар описал процесс, как он провел доказательство одной теоремы о числах, используя отнюдь не сами числа, а такие образы, как точки, пятно и некая бесформенная масса. Все они представлялись разделенными то большим, то меньшим пространством. Интуиция, добывая новое, обращается к опыту прошлых знаний, организует содержание знаний в чувственные образы произвольных сочетаний, затем на помощь приходят понятия, формулы. Интуитивные процессы ученый не может воспроизвести отчетливо, не может восстановить четкий алгоритм мыслей, принесшей результат. Логические операции принято считать сознательными, а интуитивные – бессознательными. Сознание связано с умением контролировать мыслительный процесс, выражать его содержание в словах для себя и передавать другому. Факты показывают, что пока мысль жестко контролируется, ей трудно получить что-либо ценное. Когда человек, размышляя над новыми идеями, отходит от известных шаблонов и схем, ослабляет контроль сознания, он скорее становится творцом.

Современные психологи пока не пришли к единому определению термина творческое мышление (креативность). Однако многие из них понимают под креативностью способность видеть вещи в новом и необычном свете и находить уникальные решения проблем. Креативность является полной противоположностью шаблонного мышления (ограниченность выбора при поиске возможных решений и тенденций одинаково подходить к разным проблемам). Она уводит в сторону от банальных идей и скучного, привычного взгляда на вещи и рождает оригинальные решения. Креативность делает процесс мышления увлекательным и помогает находить новые решения старых проблем. Психологи единодушны в том, что креативность и интеллект – не одно и то же. Согласно многочисленным результатам компетентных исследований, не все люди с высоким IQ обладают креативностью. Некоторые исследователи при оценке креативности человека основываются на его результатах или достижениях. Признаками креативности они считают такие общественно-полезные результаты, как изобретения, создание произведений искусства или сочинение музыкальных произведений. Хотя между достижениями и творческими способностями существует некоторая связь, которая, по данным Бэррона и Харрингтона, весьма слаба.

По мнению известного английского кибернетика У.Эшби, творческое мышление есть способность проводить селекцию гипотез. Сила гения состоит в способности не только создавать новые идеи, но и в том, чтобы определить, какая из них действительно гениальна. И здесь важна творческая интуиция. Специально изучавший механизмы научного открытия Ж.Адамар утверждал, что изобретать – значит выбирать. Чем разнообразнее число идей, гипотез, чем шире набор вариантов и ассоциаций, тем больше возможностей для отбора и тем вероятнее ожидание удачи. Современные исследователи Мадиган и Элвуд

подчеркивают важное значение таких качеств для изобретательства, как любознательность и упорство.

Теория решения изобретательских задач в нашей стране систематически разрабатывается с 1946 года. За это время несколько раз менялись идейные установки теории – главные ориентиры, представления о целях и конечных результатах работы. В специальной литературе по изобретательскому творчеству чаще открыто провозглашалась непознаваемость изобретательского творчества.

Большую популярность имела ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Первый этап работы над теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ) основывался на представлении о примате психологического фактора. Но с самого начала была принята следующая программа действия: надо изучить опыт изобретательского творчества и выявить характерные черты хороших решений, отличающие их от плохих. Отсюда можно будет определить отличие хорошего мышления от плохого. Таким образом, в центре исследования с первых же шагов оказалась логика развития технических систем. Вместо исследования играющего "исключительно важную роль" подсознания началось изучение изобретательских задач и их решений.

Основным материалом для исследования на этом этапе были литература по истории техники и заявки на изобретения. Удалось обнаружить, что решения изобретательских задач хороши (сильны), если эти решения преодолевают техническое противоречие, содержащееся в поставленной задаче, и, наоборот, плохи (слабы), когда техническое противоречие не выявлено или оно не преодолено. Далее было обнаружено, что даже самые сильные изобретатели не понимают, не видят, что правильная тактика решения изобретательских задач должна состоять в том, чтобы шаг за шагом выявлять техническое противоречие, исследовать его причины и устранять их, тем самым устраняя и техническое противоречие. Даже столкнувшись с открытым, кричащим о себе техническим противоречием, и увидев, что задачу удалось решить благодаря устранению этого противоречия, изобретатели не делали никаких выводов на будущее, не меняли тактику и, взявшись за следующую задачу, могли потратить годы на перебор вариантов, даже не пытаясь сформулировать содержащееся в задаче противоречие. Оказалось, что объективное отличие хорошего решения от плохого не означает субъективного отличия мышления изобретателя. Таким образом, последовательное осуществление поставленной программы привело к необходимости изменения самой исходной позиции.

Второй этап развития теории. Идейную установку в начале этого этапа можно сформулировать так: надо составить программу планомерного решения изобретательских задач, годную для всех изобретателей. Эта программа должна быть основана на пошаговом анализе задачи с целью выявления, изучения и преодоления технического противоречия. Программа не заменит знаний и способностей, но она будет предохранять от многих ошибок и даст изобретателю хорошую тактику решения изобретательских задач". Если на предыдущем этапе главным в изобретении считалось то, что изобретение – это деятельность человека, то теперь главным является то, что изобретение – это решение изобретательской задачи.

Главной задачей стала задача развития методики АРИЗ – алгоритма решения изобретательских задач. Программы решения изобретательских задач поначалу были далеки от алгоритмов, но с каждой новой модификацией они становились четче и надежнее, постепенно приобретая характер программы (предписаний) алгоритмического типа. Основные работы по изучению, развитию и усовершенствованию АРИЗ были проделаны Г.С.Альтшуллером. Были составлены первые таблицы применения приемов устранения технических противоречий. Теперь главным материалом для исследования стала патентная информация, описания изобретений.

Второй этап, начавшийся с мысли о том, что изобретателям надо дать полезный вспомогательный инструмент, завершился выводом о необходимости коренной перестройки изобретательского творчества, изменения самого мышления изобретателя. Программа теперь стала рассматриваться как самостоятельная, независимая от человека, методика решения изобретательских задач. Мышление должно следовать этой методике, управляться ею, и тогда оно будет талантливым. Возникла необходимость поставить операции, производимые в алгоритме решения изобретательских задач, на объективную основу, обосновать их объективными законами развития технических систем.

Совершенствование АРИЗ и разработка теории постепенно превращались в коллективную работу. Значительно усилилось информационное обеспечение АРИЗ, в частности был составлен "Указатель применения физических эффектов". Затруднения, возникающие при анализе и обусловленные нечеткой природой технических противоречий, удалось преодолеть введением понятия о физических противоречиях. Было положено начало всеполюсному анализу, связавшему процесс решения задачи с некоторыми фундаментальными законами развития технических систем и позволившему наметить пути к планомерному отысканию физических эффектов, необходимых для решения задачи. Выяснилось, что для преодоления физических противоречий нужны не отдельные приемы, а комплексы: пары "прием - антиприем", сочетания всеполюсного типа (физэффекты и приемы). Была составлена общая схема развития технических систем и началось исследование конкретных механизмов смены одних технических систем другими. Становилось ясно, что главное в изобретении не то, что изобретение – это решение задачи, а то, что изобретение – это развитие технической системы.

Задача – это только одна из форм, в которой потребности развития технической системы обнаруживаются человеком. С помощью теории можно развивать технические системы планомерно, не дожидаясь, пока возникнет задача. Один из основных законов развития технических систем состоит в том, что, достигнув естественного предела в своем развитии, система не заменяется другой, а сначала включается в качестве подсистемы в новую систему.

Современный АРИЗ - это, прежде всего, система, а не механическая сумма шагов. Определение идеального конечного результата (ИКР) резко уменьшает число возможных вариантов, отсекая все решения низких уровней. Определение физического противоречия (ФП) продолжает процесс сужения поля поисков, оставляя – при правильной формулировке ФП – одно решение (хотя и не всегда в явном виде).

Системный анализ позволяет определить объем изменений – надо ли менять надсистему, систему, объект, часть объекта. В условиях задачи указаны система и входящие в нее объекты. Проверка возможности изменения надсистемы и части объекта является поэтому проверкой обходных путей решения. Кроме того, обязательное выделение части объекта (подсистемы) позволяет локализовать ФП, привязать его к конкретной технической субстанции.

Таким образом, для развития у учащихся творческого мышления необходимы не отдельные творческие задачи, а системы творческих задач. Системы творческих задач должны быть основой обучающей деятельности.

Для одаренного ученика были сформулированы следующие критерии творческого мышления: 1) творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта; 2) к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия); 3) процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинного творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к ее решению. Преодоление этого разрыва возможно за счет иррационального начала, интуиции; 4) творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему; 5) важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения; 6) творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г.Гельмгольц, А.Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знаний, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; фаза созревания или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; фаза озарения или инсайта, когда решение часто совершено неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля или проверки, которая требует полной включенности сознания.

Важная задача педагога уменьшить «антитворческий» эффект любого обучения. Этот эффект могут уменьшить принципы ТРИЗ-педагогике:

1. Принцип свободы выбора. "В любом обучающем или управляющем действии предоставлять ученику право выбора. С двумя важными условиями: выбранная деятельность должна быть безукоризненно нравственной, иначе строгий запрет, и право выбора должно уравниваться осознанной ответственностью за свой выбор." Человек с большей охотой делает то, что сам предложил.

2. Принцип открытости. "Не только давать знания, но еще и показывать их границы", "Использовать в обучении открытые задачи", то есть задачи, стимулирующие самостоятельное генерирование идей, постоянное втягивание ребенка в принятие решений, в обсуждение касающихся его проблем.

3. Принцип деятельности. "Освоение учениками знаний, умений навыков преимущественно в форме деятельности". Надо стимулировать детей решать огромное количество творческих задач, тогда количество перейдет в качество и выработается автоматизм использования алгоритмов и приемов решения задач.

4. Принцип обратной связи. "Регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи".

5. Принцип идеальности. "Максимально использовать возможности, знания, интересы самих учащихся с целью повышения результативности и уменьшения затрат в процессе образования". Имеется в виду согласование содержания и форм обучения с интересами школьников (мотивация).

ТРИЗ-педагогика имеет широкий набор приемов (более 100) для решения творческих задач, для анализа силы решения, для уменьшения трудоемкости процесса получения сильного решения, а также имеет методики прогнозирования. Если школа учит знаниям, то ТРИЗ умениям их использовать. Из известных сегодня педагогических систем, ТРИЗ-педагогика - единственная которая обучает творчеству, раскрывает потенциальную одаренность, в том числе и творческую одаренность. Поэтому важно для формирования творческой личности сквозное применение ТРИЗ-педагогики на всех ступенях образования и во всех предметах.

Известно несколько программ работы с одаренными детьми.

Программа С.Каплан. При составлении таких программ, по мнению С.Каплан (США), необходимо выдерживать следующие требования: глобальный, основополагающий характер тем и проблем, изучаемых учащимися; междисциплинарный подход при формулировании проблематики; интеграция тем и проблем, относящихся к разным областям знаний; насыщенность содержания; направленность на развитие продуктивного, критического мышления. Большое внимание должно быть уделено развитию личных предпочтений детей, их работе по самостоятельно выбранным проблемам для изучения.

Программа С.Каплан предусматривает два основных метода обучения одаренных детей – дедуктивное и проблемное исследование. Первый предполагает движение от обзора, цель которого – помочь учащимся вспомнить то, что уже изучено, и побуждения, стимулирования интереса детей к изучению информации, к ознакомлению с общей гипотезой. На начальном этапе учитель знакомит учеников с общей идеей (проблемой), которую предстоит изучить. После этого дети выдвигают собственные гипотезы и идеи, проводят исследования, собирают информацию для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы, сообщают свою информацию, систематизируют, подтверждают или отвергают свои гипотезы, подводят итоги, планируют дальнейшую работу.

Педагогика индивидуальности О.С.Гребенюка. Принцип индивидуализации предполагает наличие у учителей значительной компетентности, которая позволяла бы приспособлять обучение к индивидуальным свойствам каждого ребенка, предварительно изучив особенности его поведения, применение различных методов к различным группам учащихся.

Методика полного усвоения (по Дж. Кэрролл, Б.Блум). В основе методики полного усвоения лежат идеи, выдвинутые в 60-е годы американскими пси-

хологами Дж.Кэрроллом и Б.Блумом. Они исходили из следующих посылок. Дж.Кэрролл обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксируются параметры условий обучения (одинаковое учебное время, способ предъявления информации и т.д.). Единственное, что остается незафиксированным, - это результаты обучения. Кэрролл предложил сделать фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае условия будут меняться, подстраиваясь под достижение всеми учащимися заранее заданного результата.

Этот подход был поддержан и развит Б.Блумом. Он предположил, что способности ученика определяются его темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного ребенка условиях. Б.Блум изучал способности учащихся в условиях, когда время на изучение материала не ограничивается. Он выделил следующие категории учащихся: малоспособные, которые не в состоянии достичь намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени; талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные; эти дети могут учиться в высоком темпе обычные учащиеся (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений определяются затратами учебного времени. Эти данные легли в основу предположения, что при правильной организации обучения, особенно при снятии жестких временных рамок около 95% учащихся могут полностью усваивать все содержание обучения.

Практическая реализация методики включает такую последовательность шагов: 1. Вводная часть – ориентация учащихся в работе по методике обучения на основе полного усвоения; 2. Обучение по каждой из учебных единиц в направлении полного усвоения; 3. Оценка полноты усвоения материала в целом у каждого из учащихся; разъяснение значения оценки (отметки) каждому учащемуся.

Учитель подробно останавливается на том, что надо усвоить, чтобы усвоение считалось полным. Затем учитель знакомит детей с тем, как они будут учиться, чтобы достичь полного усвоения. Основной упор делается на следующем: 1. Класс будет учиться по новому методу, который позволяет достичь хороших результатов не какой-то его части, а всем учащимся; 2. Ученик получает отметку после заключительной проверки по итогам всего курса; 3. Отметка определяется не сравнением с результатами других учеников, а заранее определенным талоном (здесь нужно указать эталон высшей отметки); 4. Каждый ученик, достигший этого эталона, получает отметку “5”; 5. Число отличных отметок не ограничивается. Если все ученики класса помогают друг другу и все хорошо учатся, то все могут заслужить отличные отметки; 6. Каждый ученик получит любую необходимую помощь; 7. На протяжении всего курса ученик получает серию диагностические проверочные работы, результаты которых не оцениваются отметками и служат только для того, чтобы ученик мог обнаружить неясности и ошибки; 8. В случае затруднений при выполнении проверочных работ каждому ученику сразу будет дана возможность выбрать альтернативные учебные процедуры, чтобы помочь преодолеть недопонимание или ошибки; 9. Эти возможности выбора надо незамедлительно использовать,

не позволяя ошибкам или неясностям накапливаться и затруднять последующую учебную деятельность.

Свободный класс. Система свободных, не организуемых жестко занятий предполагает эффективное использование учебного времени, помещения и учебной программы. Она ориентирует преподавательский состав на максимально внимательное отношение к каждому ребенку. Она дает возможность заниматься самостоятельными поисками и добиваться прогресса в индивидуально выбранном направлении. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая предметы изучения в соответствии со своими интересами. При этом новом подходе руководство процессом обучения уже осуществляется не только учителем, но и учениками. Дети в таких классах не стеснены возрастными рамками и другими ограничениями, которые накладывает традиционная учебная программа.

Обучение ведется на основе элементов из многих отдельных программ с привлечением обширного вспомогательного материала и оборудования. Детям предоставлена возможность диктовать, иллюстрировать, оформлять в виде книг свои собственные сочинения. Учебный процесс в свободном классе представляет из себя некую комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий чтением, математикой, естествознанием, музыкой и т.д.

Работа с одаренными детьми ведётся во многих школах России.

В Казани особую известность в этом направлении получили лицей № 131, лицей им. Лобачевского при КГУ, лицей № 110 и др., гимназии № 102, 122 и др., в Зеленодольске – гимназия № 3, лицей № 9 и др.

Опыт работы с одаренными детьми можно проиллюстрировать на примере отдельных занятий учителей гимназии № 102 им. М.С.Устиновой, лицея № 110 г. Казани, гимназии № 3 г. Зеленодольска.

К примеру, внеклассное занятие по математике «ЭРУДИЦИОН» учитель гимназия № 102 г. Казани С.В.Белова построила в форме игры.

Цель занятия: развитие творческих способностей, расширение знаний по предмету, привитие познавательного интереса к предмету, расширение кругозора, обучение работе в группах, сплочение детского коллектива.

Участники: 2 команды по 8-10 человек.

Жюри: представители от команд, старшеклассники, учителя математики.

Ход игры:

Девиз: *«Дорогу осилит идущий, а математику – мыслящий».*

1. Приветствие. Команды приветствуют друг друга, жюри, болельщиков.
2. Разминка. Каждой команде предлагают выбрать конверт, в котором находятся вопросы, за каждый верный ответ засчитывается один балл.

Вопросы одной команде:

1. 1 процент от 1 тыс. рублей? (10 руб.)
2. Единица скорости на море. (Узел)
3. Можно ли при умножении чисел получить ноль? (да.)
4. Наименьшее натуральное число. (1.)
5. Периметр квадрата – 20 см. Чему равна его площадь? (25 см².)
6. Найти третью часть от 60.(20.)

Вопросы другой команде:

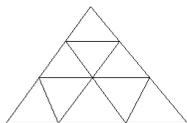
1. Как называется сотая часть числа? (Процент.)
2. Как найти неизвестное делимое? (Делитель умножить на частное.)
3. Назовите единицу массы драгоценных камней. (Карат.)
4. Назовите наибольшее отрицательное число. (-1.)
5. Площадь квадрата 49 м^2 . Чему равен его периметр? (28 м.)
6. Разделите 100 на половину. (200.)

3. **Конкурс капитанов.** Составить как можно больше слов из слова «геометрия». За каждое слово по 1 баллу.

4. **Конкурс «Битва умов».** После того как прозвучит вопрос, командам необходимо быстро и правильно на него ответить и через своего почтальона передать листок с ответом в жюри. Оценивается быстрота и правильность ответа.

Вопросы:

1. Сосчитать треугольники

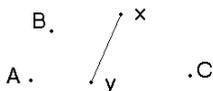


Ответ: 13.

2. Сосчитать за 1 минуту, сколько всего ног имеют 2 жука, 3 паука, 2 ужа и 3 чижка.

Ответ: 42.

3. Постройте угол, на сторонах которого будут лежать точки A , B , C и чтобы при этом стороны угла не пересекали отрезок XU .



4. Число 11 является корнем только одного из следующих уравнений:

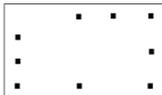
$$1) \frac{x}{12} + \frac{x}{18} = 3; \quad 2) \frac{4c}{5} - \frac{2c}{3} = 1\frac{7}{15}; \quad 3) \frac{y}{4} = y - 1.$$

Ответ: 2.

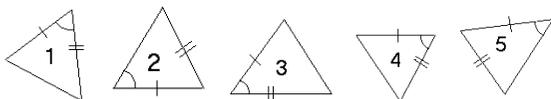
5. Когда Коля и Толя были маленькими, они часто ругались и от страха у них бегали по спинам мурашки. У Коли по спине бегало 27 мурашек, а у Толи на 3 мурашки больше. Сколько всего мурашек бегало у Толи и Коли по спине, когда они были маленькими и часто ругались?

Ответ: 57.

6. В комнате расставить 9 стульев так, чтобы у каждой стены стояло по 3 стула.



7. Из следующих 5 треугольников, только 3 равных. Назовите их.



Ответ: 1, 3, 4.

8. Решить числовой ребус:

* 7 6

x

$$\begin{array}{r}
 * * \\
 \hline
 1 8 * * \\
 + \\
 * * * * \\
 \hline
 * * 9 2 0
 \end{array}$$

Ответ: 376 x 45.

9. «Вот вам 3 таблетки – сказал доктор – принимайте их через каждые полчаса».

На какое время хватит прописанных доктором таблеток?

Ответ: 1 ч.

10. Торговка, сидя на рынке, соображала: «Если бы к моим яблокам прибавить половину их, да еще десяток, то у меня была бы целая сотня». Сколько яблок у нее было?

Ответ: 60

5. **Конкурс болельщиков.** Назвать как можно больше поговорок, пословиц, в которых есть числительные.

6. **Подведение итогов, награждение победителей.**

В лицее № 110 г. Казани развивается проектная деятельность.

Например, учитель лицея Г.Р. Гильманова в основу метода проектов кладет развитие когнитивных (познавательных) и творческих умений учащихся, а также умений самостоятельно конструировать свои знания.

Причем делает это она применительно к татарскому языку как второму. Коммуникативная сторона языка всегда была большой проблемой при обучении татарскому языку русскоязычных учащихся. И одним из методов, способствующих активной речевой деятельности, повышающих мотивацию к изучению татарского языка и развивающих активность и творчество, является метод проектов.

Применительно к уроку татарского языка, проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения, школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получать опыт когнитивно-коммуникативной деятельности.

Каковы же главные цели введения в школьную практику метода проектов:

1. Способствовать повышению личной уверенности у каждого участника проектного обучения, его самореализации и рефлексии.

Развивать у учащихся осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий.

Организуя работу по проектной методике нельзя забывать об особой форме её организации. Важно помнить, что в работу необходимо вовлечь всех учащихся класса, предложив каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки.

В проектной методике используются все лучшие идеи, выработанные традиционной и современной методикой преподавания татарского языка, которые направлены на развитие когнитивно-коммуникативных навыков учащихся.

Говоря о проектной методике, нельзя не сказать о принципах, на которых она строится, это вариативность, решение проблемы, личностный фактор, адаптация заданий.

1. Вариативность – предполагает индивидуальную, парную и групповую формы работы на уроке. Что касается текстов, то этот могут быть диалоги, письма, таблицы, описания. Необходимы различные варианты тем и типов упражнений.

2. Решение проблем. Мы знаем, что проблемы заставляют детей думать, а, думая, они учатся. Проектная деятельность позволяет педагогу организовать работу с различными группами учащихся так, чтобы каждый ученик смог продвинуться к более высокому уровню обучения – от репродуктивного к творческому. Проектирование позволяет формировать личностные качества учащихся, в первую очередь – умение работать в коллективе, брать на себя и разделять ответственность за выбор и решение вопросов, а также анализировать результаты деятельности.

3. Личностный фактор. Посредством проектной работы ученикам предоставляется много возможностей думать и говорить о себе, своей жизни, интересах, увлечения и т.д.

4. Адаптация заданий. Нельзя предлагать ученику задание, которое он не может выполнить. Задания должны соответствовать уровню, на котором находится обучаемый. Проектная работа может быть использована на любом уровне в любом возрасте. Например, проект по теме «Гаилэ» («Семья») может включать такие задания: сделать подписи под фотографиями членов семьи; нарисовать семейное древо и рассказать о своих родственниках; сравнить свое детство с детством родителей; рассказать, как в семье распределены обязанности по дому и т.д.

Новизна проектного подхода в том, что школьникам дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия по проекту.

В курсе изучения татарского языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, он сочетается с любым учебником (УМК) и может быть включен в работу на этапе речевой практики и развития коммуникативных умений как вид работы по поддержке достигнутого уровня, совершенствованию и углублению подготовки учащегося.

Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение нескольких уроков. Осуществляя эту работу, школьники могут, например, рассказывать и писать о собственной жизни, создавать собственный журнал, готовить макеты, буклеты, презентации и т.д.

В проектной методике используется весьма плодотворная идея. Наряду с вербальными средствами выражения учащиеся широко используют и другие средства: рисунки, коллажи, картинки, планы, карты, схемы, анкетные таблицы, графики и диаграммы. Таким образом, развитие коммуникативных навыков надежно подкрепляется многообразием средств, передающих ту или иную информацию.

С помощью проектной методики на уроке можно достичь сразу нескольких целей – расширить словарный запас детей, закрепить изученный лексико-грамматический материал, создать на уроке атмосферу праздника и украсить кабинет татарского языка красочными работами детей.

Проект осуществляется по определенной схеме:

1. Подготовка к проекту.

- предварительно изучить индивидуальные способности, интересы, каждого ученика;

- выбрать тему проекта, сформулировать проблему, предложить учащимся идею, обсудить ее.

2. Организация участников проекта на творческую деятельность.

Сначала формируются группы учащихся, где перед каждым стоит своя задача. Распределяя обязанности, учитываются склонности, интересы и способности учащихся. При формировании группы в их состав включаются школьники разного пола, разной успеваемости, различных социальных групп.

3. Выполнение проекта. Этот этап связан с поиском новой, дополнительной информации, обсуждением этой информации, и ее документированием, выбором способов реализации проекта.

4. Презентация проекта.

Весь отработанный, оформленный материал надо представить одноклассникам, защитить свой проект. Формы представления результатов исследования могут быть различными: схемы, буклеты, презентация, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет в тезисах, журналистский отчет – резюме для публикаций в школьной прессе и т.д. Каждая группа сама решает, как приготовить презентацию своего проекта. Очень важно, чтобы учащиеся увидели положительный опыт в процессе презентации.

Для анализа предлагаемой методики обучения важны способы выполнения и представления проекта. Так, у школьников может быть специальная тетрадь только для проектов. Проекты могут выполняться на отдельных листах и скрепляться вместе, образуя выставку, монтаж. Можно вкладывать эти проекты в языковой портфель достижений ученика.

5. Подведение итогов проектной работы.

Оценка проектной работы – нелегкое дело. Учитель обобщает, резюмирует, дает оценку. Важно, чтобы учебный и воспитательный эффекты были максимальными.

Количество шагов – этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от его сложности.

По характеру конечного продукта проектной деятельности можно выделить следующие виды проектов в области изучения татарского языка:

- **Исследовательские проекты** – в таких проектах необходимо хорошо продумывать структуру целей, обосновывать актуальность предмета исследования, обозначить источники информации, задачи исследования; определение методов исследования, выдвижение гипотез, определение путей решения проблем; обсуждение полученных результатов, выводы; оформление результатов исследования; обозначение новых проблем для дальнейшего исследования (ученический проект). Конечно, все это должно соответствовать уровню языковой подготовки школьников. Примерами таких проектов могут быть «Путеводитель по городу Казани», «Мой город», «Республика Татарстан».

- **Информационные проекты.** Проекты такого типа направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; поиск и отбор нужной информации, ознакомление с ней всех участников проекта, ее анализ и обобщение фактов. Результат информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, презентация и т.д.). Такие проекты могут являться частью исследовательских проектов.

- **Творческие проекты.** Любой проект требует творческого подхода, и в этом смысле любой проект можно назвать творческим. И все-таки выделяя данный вид проекта в отдельный, следует учитывать, что творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, часто не имеют детально проработанной структуры. Совместная деятельность участников только намечается и потом развивается в соответствии с логикой участников проекта. Участникам проекта следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (презентация, газета, сочинение, буклет, альбом, литературный перевод произведения на русский или татарский язык).

- **Практические проекты.** Проекты, ориентированные на практические, социальные интересы участников проекта. С самого начала в них четко обозначен результат деятельности. Это может быть документ, созданный на основе результатов исследования какой-либо проблемы. Этот документ включает в себя программу действий и рекомендации, направленные на ликвидацию выявленных проблем или недостатков в обществе, природе и т.д. При работе над проектом можно использовать справочный материал, словари, научную литературу и т.д. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры и каждый участник должен выполнять определенную функцию и принимать участие в оформлении конечного продукта. Работа над проектом должна быть четко организованной, поэтапно продуманной, с аргументированной презентацией результатов и возможных способов их практического внедрения (дневник наблюдений).

В своей практике учительница планирует также мини-проекты, рассчитанные на один урок или его часть: составление и комментирование своего режима дня (2-й класс); мини-исследовательские проекты (например, *минем яраткан тапшыруым* – моя любимая телевизионная программа (4 класс) и многие другие.

Очень современная и увлекательная форма работы – составление различных коллажей: например: «*Мин һәм минем гаиләм*» («Я и моя семья»), «*Без һәм музыка*» («Мы и музыка»), «*Табигатьне саклыйк!*» («Сохраним природу!»).

По количеству участников проекты могут быть: индивидуальные, парные и групповые. Роль педагога-координатора в последнем случае особенно важна.

По продолжительности проекты могут быть краткосрочными, среднесрочными (один - два месяца) и долгосрочными (до года). Как правило, краткосрочные проекты проводятся в рамках нескольких уроков, с решением не очень сложных проблем. Среднесрочные и долгосрочные проекты обычно рассматривают более сложные проблемы и составляют целостную программу (несколько проектов, решающих одну и ту же проблему).

Конечно, чаще всего проекты не имеют такой четкой грани деления на различные типы. На практике обычно сочетаются различные признаки. Каждый тип проекта имеет те или иные сроки исполнения, этапность, количество участников. Поэтому, разрабатывая проект, надо иметь в виду признаки и характерные особенности каждого из них.

Если учитель решил использовать при изучении какого-то раздела или темы программы метод проектов, он должен все тщательно продумать, разработать, просчитать. Учитель должен спрогнозировать несколько возможных вариантов. Учащиеся могут назвать несколько из них, к другим учитель подводит ребят наводящими вопросами. Должны быть четко определены учебные задачи для учащихся: что предполагается в ходе проектной деятельности, подобрать необходимый материал или дать рекомендации школьникам, где можно найти его, одним словом, оказать помощь ученикам, не предлагая готовых решений. Необходимо отслеживать деятельность каждого ученика на всех этапах работы над проектом. С этой целью используют само- и взаимоконтроль.

На урок защиты проектов можно пригласить других учителей татарского языка, которые могут выступить в роли экспертов.

Внешняя оценка проекта (как промежуточная, так и итоговая) необходима, но она принимает различные формы в зависимости от множества факторов. Мониторинг должен быть постоянным, но не навязчивым и тактичным.

Учитель в случае необходимости всегда должен прийти на помощь ученикам.

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения в школе.

Технология проекта – одно из перспективных направлений в деятельности школы, кроме того, это увлекательное и интересное занятие и для учащихся, и для учителя. И поэтому необходимо понимать, что, решая вести такую работу в школе, учитель, в первую очередь, должен четко представлять что такое “проект”, как правильно организовать работу над проектом, какую пользу принесут исследования и совместная работа над проектом учащимся. Метод проектов помогает решить проблемы, связанные не только с образованием, но

и с воспитанием учащихся, а именно с их социализацией, развитием творческих способностей и склонностей.

Повышение качества учебного процесса, работы по развитию творческих способностей учащихся может быть достигнуто на основе применения технологий проблемно-модульного обучения, включающих в себя модульную организацию содержания и проблемный принцип познавательной деятельности учащегося. Этим занимается учитель физики лицея № 110 г. Казани Г.В.Егоров.

Формирование знаний, умений и навыков достаточно хорошо освоено учителями физики и успешно осуществляется в школьной практике, а формирование компетенций при обучении физике, требует не только нового подхода, но и понимания того; какие методы необходимо использовать для достижения требуемых результатов профильного физического образования. Одной из технологий которые, по своей сути, являются личностно-ориентированными, является метод проблемно-модульного обучения. Оформление информации в виде модулей, обобщающих учебный материал, позволяет систематизировать, приобретаемые знания и навыки, а через проблемный подход в обучении стимулировать познавательную активность и самостоятельность учащихся в приобретении новых знаний и навыков. Наиболее известным автором технологии проблемно-модульного обучения является М.А.Чошанов. Идея проблемной технологии обучения не нова. Будучи тесно связанной с проблемой развития активности и самостоятельности учащихся, она не раз выдвигалась педагогами. Проблемное обучение начало зарождаться в 60-годы XX века. Своим появлением оно обязано инициативе и труду передовых прогрессивных педагогов и методистов того времени и результатом поиска «активных» методов обучения в школе. Наиболее значительное влияние на развитие проблемного обучения оказали работы М. Н. Знаткина, М. И. Махмутова, Д. В Вилькеева, В. Оконя (Польша) и Д. Брунера.

Модульная технология тоже известна с 60-70 годов XX века. Тогда она называлась модульной системой. Модульное обучение зародилось и приобрело большую популярность в вузах США, Германии и Англии.

Модульному обучению посвящено немало работ в отечественной педагогике. В области высшей и средней профессиональной школы получили известность труды П.А.Юцявичене, М.А.Чошанов, Н.Е.Эрганова и др. В рамках общеобразовательной школы изучением и реализацией технологии модульного обучения занимались П.И. Третьяков, А.Н. Курбатов, С.В. Рудницкая и др.

В процессе работы над исследовательскими проектами, выбор цели исследования перестает быть прерогативой учителя. В данных условиях обеспечивается активность, творчество и ответственность за конечный результат. Взаимодействие субъектов педагогического процесса строится на паритетных началах, что обеспечивает гибкость, динамизм системы обучения, её откликаемость на запросы личности отдельного ученика.

В общеобразовательной школе технология проблемно-модульного обучения не так широко применяется учителями, поэтому в целях адаптации ученика к его последующему обучению в вузе целесообразно эту технологию внедрять уже в школе. Этот подход формирует у учащегося способность к поиску

знаний при возникновении проблемной ситуации и навык систематизации приобретенных знаний, что необходимо в условиях стремительного развития науки и техники.

Технология проблемно-модульного обучения основана на трёх принципах:

1. Принцип системного квантования ориентирует на «сжатие» учебной информации (обобщение, укрупнение, систематизация);
2. Принцип модульности предполагает фиксирование учебной информации и учебных действий школьников в виде модулей;
3. Принцип проблемности – целенаправленное создание учебных ситуаций.

Классическая структура проблемно-модульного обучения состоит из 12 взаимосвязанных блоков. Блок «вход» - контрольный. Актуализация опорных знаний и способов действий является своеобразным «пропуском» в проблемный модуль. Как правило, используются тестовые задания; исторический блок - краткий экскурс, раскрывающий генезис понятия, теоремы, задачи. Анализ возникающих при их решении затруднений и ошибок. Постановка историко-научных проблем; блок актуализации – опорные знания и способы действия, необходимые для усвоения нового материала, представленного в проблемном модуле; экспериментальный – блок-описание учебного эксперимента, лабораторной работы для вывода формулировок, экспериментальных формул; проблемный блок-постановка укрупнённой проблемы, на решение которой и направлен проблемный модуль. Возможно объединение проблемного и исторического блоков; блок обобщения – первичное системное представление содержания проблемного модуля.

Структурно этот метод может быть оформлен в виде блок-схемы, опорных конспектов, алгоритмов, символической записи; теоретический блок содержит основную учебный материал, расположенный в определённом порядке: дидактическая цель, формулировка проблемы (задачи), обоснование гипотезы, решение проблемы, контрольные тестовые задания; блок генерализации – отражение решения укрупнённой проблемы и конечное обобщение содержания проблемного модуля; блок применения – решение историко-научной проблемы, система задач и упражнений; блок стыковки – совмещение пройденного материала с содержанием смежных учебных дисциплин; блок углубления – учебный материал повышенной сложности для учащихся, проявляющих особый интерес к предмету; блок «выход» – контроль результатов обучения по модулю. Учащийся, не выполнивший то или иное требование блока «выход», возвращается к тому учебному элементу проблемного модуля, в котором были допущены ошибки.

Работа учителя из режима информирования переходит в режим консультирования, а учащиеся имеют возможность выбора пути движения внутри модуля. Отношения при этом становятся более паритетными, и ученики из объекта обучения превращаются в равноценного партнёра. Представим последовательность действий учителя при составлении модульной программы. Сама модульная программа включает комплексную цель и совокупность модулей. Каждая модульная программа имеет своё название, которая отражает суть вы-

бранной для неё крупной темы или раздела. Мы выбрали раздел «Колебания и волны».

Первый шаг – первичное структурирование содержания. Таким образом, учитель представляет предметный раздел в виде модулей.

Второй шаг – создание модульной программы, компонентами которой является дидактическая цель и совокупность модулей программы.

Третий шаг связан с выделением интегрирующих дидактических целей для каждого модуля.

Разработанные уроки были скомпонованы в три модуля.

Раздел «Механические колебания».

Модуль 1. Тема: Динамика свободных колебаний.

Модуль 2. Тема: Колебательная система под действием внешних сил.

Модуль 3. Тема: Вынужденные колебания. Резонанс.

Для примера рассмотрим интегрирующую цель модуля 1 по теме «Динамика свободных колебаний».

1. Получить представление о колебательном движении; представление об устойчивом, безразличном и неустойчивом равновесии, условиях возникновения свободных колебаний.

2. Узнать основные характеристики колебательных систем, какие превращения энергии происходят в колебательной системе при отсутствии трения.

3. Учиться анализировать графики колебательных процессов; зависимость координаты, скорости, ускорения и энергии свободных колебаний от времени.

4. Работать самостоятельно в паре, оценивать себя.

Четвёртый шаг – градация интегрирующих дидактических целей на частные дидактические цели и формирование содержания учебных элементов, составляющих модуль.

Примером частных дидактических целей по теме «Динамика свободных колебаний» являются следующие цели:

1) Познакомиться с основными колебательными системами.

2) Выявить общие особенности характерные для всех колебательных систем.

3) Изучить графики колебательного движения на примере таких колебательных систем, как математический маятник, пружинный маятник, шарик на дне круглой чаши.

4) Проверить знания.

5) Подвести итог работе (на основе рефлексии).

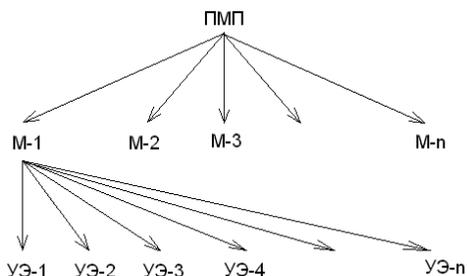
В результате получим схему целей: комплексная дидактическая цель – интегрирующие дидактические цели – частные цели с подобранным под каждую из них содержанием.

Пятый шаг – построение самого модуля. Сердцевина модульного обучения – учебный модуль, включающий: законченный блок информации; целевую программу действий ученика; рекомендации (советы учителя по её успешной реализации).

Построение модуля мы начинали с входного контроля (УЭ-1).

Постановку проблемы мы обозначили как учебный элемент – 2 (УЭ-2). Исторический экскурс мы обозначили как учебный элемент – 3 (УЭ-3). Когни-

тивно-графические учебные элементы (блок-рисунки), выполненные в цвете, мы обозначили как учебный элемент – 4 (УЭ-4). Схематически, полученную модульную программу можно представить, следующим образом:



Таким образом, модуль представляет собой целевую программу действий по усвоению конкретного содержания. Наиболее приемлемым является следующая структура модуля:

№ УЭ	Учебный материал с указанием заданий	Проблема	Советы учителя
------	--------------------------------------	----------	----------------

В ходе педагогического эксперимента определялась степень обученности учащихся до включения в эксперимент и после его завершения. Степень обученности определялась по формуле:

$$COY = \frac{X + 0,64Y + 0,6Z}{N} \cdot 100\%$$

N – количество учащихся в классе, X – количество учащихся, занимающихся на «5», Y – количество учащихся, занимающихся на «4», Z – количество учащихся, занимающихся на «3».

До проведения эксперимента степень обученности учащихся имела примерно одинаковые показатели (61,6% и 63,2% соответственно) в экспериментальном и контрольном классах, что способствовало чистоте эксперимента. После проведения эксперимента степень обученности учащихся в контрольном и экспериментальном классе изменилась. Она выросла в классе, обучающемся по модульной технологии, и составила 69% в отличие от 64,7% в контрольном классе. Эти результаты однозначно свидетельствуют о преимуществе проблемно-модульного обучения по сравнению с традиционными методами. Педагогический эксперимент проводился в параллелях 10 классов, на базе лицея № 110, лицея имени Н.И.Лобачевского при КГУ и старших классов КШИ № 6.

Внедрение проблемно-модульного подхода в современной школе имеет большие перспективы. Традиционные частные методики становятся неэффективны в условиях перегрузки учебных программ. Использование проблемно-модульного подхода открывает широкие возможности успешной интеграции учебного содержания и формирования межпредметных связей. В условиях меняющихся требований к программам обучения, возникает необходимость осуществлять дифференциацию учебного содержания с учётом индивидуаль-

ных особенностей ученика и его уровня самостоятельности, темпа учебно-познавательной деятельности. Всё это может быть наиболее полно и эффективно реализовано в рамках проблемно-модульного подхода как одного из наиболее гибких и эффективных методов поддержки и развития одаренных детей.

Исследовательский подход к изучению физики реализуется в работе учителя гимназии № 3 г. Зеленодольска И.А.Тезевой.

В основе учебно-методического комплекта «Физика 7-9» под редакцией В.Г.Разумовского, В.А.Орлова лежит концепция «Физика в самостоятельных исследованиях». Овладение учащимися методом научного познания не только открывает путь к их познавательной самостоятельности, но и к творческой активности. Познавательная самостоятельность – качество социально активной личности, необходимое условие творческого отношения к труду в любой отрасли производства. Развитие познавательной самостоятельности требует не только усвоения знаний и способов действия, но и воспитания глубокой внутренней потребности в познании, формирования на этой основе социально значимых мотивов учения, образования.

Изучение курса физики строится на основе коллективных исследований, сопровождаемых демонстрационным экспериментом и индивидуально-групповыми исследованиями, которые школьники проводят самостоятельно в форме лабораторных или теоретических расчетов и выводов. Ставится задача – организовать самостоятельный процесс познания, проверять выполнение задания и помочь в случаях затруднения. Реализация подобного подхода решает многие проблемы обучения, максимально предоставляя учащимся инициативу, свободу в процессе познания и предоставляет возможность ощущения радости творчества.

Использование личностно-ориентированной технологии, технологии проблемного обучения помогает добиться высоких результатов в преподавании физики. Использование этих технологий даёт хорошие результаты в среднем звене для детей, обучающихся в начальной школе по дидактической системе развивающего обучения Л.В.Занкова, основным дидактическим принципом которой является «обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности». Работая в режиме этой системы, дети успешно справляются с поставленной учебной задачей, способны отстаивать свою точку зрения, не боясь ошибиться и могут вести диалог, в ходе которого приходят к единой точке зрения.

Владея методом познания, ученики чувствуют себя равными в правах на свое мнение с учителем. Это способствует раскованности и развитию познавательной инициативы учащихся, без которых не может идти речь о формировании творчески развитой или одаренной личности. Учитель ставит себе целью формировать у учащихся представления о процессе научного познания в целом. Показывает цикличность развития научного познания от анализа совокупности фактов и постановки проблемы к гипотезе, от гипотезы к теоретическим выводам, от выводов к их интерпретации, экспериментальной проверке и практическому применению: факты → модель → следствия → эксперимент.

Физика – единственная фундаментальная наука, способная сформировать современное мировоззрение и научный стиль мышления человека. Это обусловлено тем, что именно физика имеет дело с элементарными объектами и простейшими явлениями природы. В физической науке удалось создать соответствующие реальности, строгие понятия, построить идеальные модели, сформировать количественные законы, разработать теории. На базе физики может быть организовано рассмотрение комплексных проблем, способствующих развитию умений и навыков самостоятельной исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность старшеклассников:

- способствует более глубокому и прочному усвоению знаний по физике;
- вырабатывает умения и навыки самостоятельной работы учащихся;
- формирует умения применять теоретические знания в решении конкретных практических задач;
- развивает личностные качества ученика;
- влияет на выбор будущей профессии старшеклассников.

Научный метод разделяется на методы, используемые на каждом уровне исследования. Выделяются эмпирические и теоретические методы.

В теории познания можно выделить три этапа:

- накопление фактов (демонстрация эксперимента, наблюдение опыта для получения новых фактов, из опытов и наблюдений можно сделать выводы);
- анализ и осмысление этих фактов через мышление; этот этап совершается в голове человека и называется "абстрактное мышление". Именно оно дает возможность проникнуть в суть явления, процесса, установить связи, причины, следствия, объяснить закономерности, создать теорию явления. Этот этап осуществляется путем рассуждений. Методы реализации – беседа, дискуссии;
- этап процесса познания-практика: выдвинутые теоретические положения (гипотезы) проверяются опытом, которые устанавливают их истинность или ложность.

Проведя уроки с использованием теории познания, учитель:

- вовлекает учащихся в наблюдение и постановку опытов с целью получения новых фактов;
- приучает путем мыслительной операции "индукция" делать выводы из полученных фактов;
- учит выяснять причины события и возможные закономерности, которым события подчиняются. Эта работа связана с осуществлением мыслительных операций "дедукция" и "систематизация";
- учит выдвигать идею проверочного эксперимента, спланировать его и осуществить;
- учит сравнивать экспериментальные и теоретические результаты, сформулировать выводы.

Таким образом, учащиеся знакомятся с научным методом познания, вооружаются методологией, что очень важно для обучения и для использования в дальнейшей жизни; вовлекаются в разнообразные учебные действия: практические, мыслительные, обеспечивая себе познавательную деятельность, психологическое развитие и самостоятельность.

Учащиеся на уроках учатся проводить исследования по алгоритму.

Алгоритм проведения исследования.

1. Постановка цели исследования.
2. Обсуждение возможных вариантов достижения поставленной цели.
3. Ознакомление по учебнику с вариантом выполнения исследования.
4. Обсуждение возникших вопросов.
5. Выполнения исследования.
6. Обсуждение результата.

Алгоритмы действий

Проведение наблюдений

Наблюдение явлений – это один из методов исследования. Перед исследованиями учитель должен вывесить вопросы, на которые ученики должны ответить.

Что я увидел, осязал, услышал?

Тела, участвующие в событии?

Что происходило с каждым телом?

Что было постоянным?

Что изменилось?

Вывод.

Наиболее часто применяемым методом исследования является установление зависимости одной величины от другой, характеризующей изучаемое явление. Для такого исследования можно использовать такие этапы:

- выбор интервалов произвольно изменяемой одной величины и измерение соответствующих значений другой величины;
- занесение полученных данных в таблицу;
- построение графика полученной зависимости;
- установление функциональной зависимости и выражение ее в виде формулы (если возможно);
- запись результатов.

Например, фрагмент урока в 7 классе «Исследование зависимости силы тяжести, действующей на тело, от его массы».

Цель исследования: установить зависимость силы тяжести от массы тела.

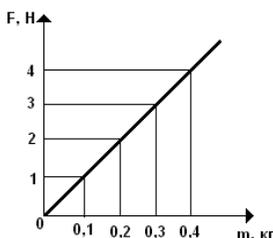
1. Оборудование: штатив; динамометр; набор грузов, масса каждого из которых (100+2) г.

2. Метод исследования: к крючку динамометра последовательно подвешивать 1, 2, 3, 4 груза, каждый раз фиксируя показания динамометра.

3. Результаты:

Число грузов	1	2	3	4
Масса, кг	0,1	0,2	0,3	0,4
Сила F, Н	1	2	3	4

График



4. Зависимость:

5. Выводы: Сила тяжести, действующая на тело, прямо пропорциональна массе.

Проанализированный опыт построения различных технологических схем активизации творческого потенциала одаренной личности ученика позволил нам представить общую схему активизации как схему языковой личности.

Содержание такой технологической схемы включает: 1) создание с помощью коллективных действий всего класса ситуации, в которой необходимо использовать те или иные речевые единицы; 2) совместное выведение правил употребления речевых единиц; 3) отбор, систематизацию и активизацию всего речевого материала, состоящего из этих речевых единиц; 4) создание ситуаций, стимулирующих самостоятельное построение связанных высказываний.

Наиболее распространенным пониманием педагогической технологии как обучающей модели в таком случае является противопоставленность этой модели методике как системе предписаний (инструкций) для учителя, воспринимающей ученика как пассивный субъект для воздействия. В настоящее время, когда говорят о новых технологиях обучения (образования), то обычно имеют в виду концепцию развивающего обучения, ориентированную на развитие процессуальных качеств личности ученика, а не на достижение высокого показателя в качестве знаний учащихся, хотя само качество знаний в этой системе играет не последнюю роль.

Педагогический опыт (положительный и отрицательный) показывает, что понимание современных педагогических технологий должно базироваться на положении о равноправии двух субъектов совместной деятельности – учителя и ученика. Поэтому для осуществления этой деятельности актуальными становятся проблемы прогнозирования, планирования самостоятельной учебно-познавательной (иногда исследовательской) деятельности самих учащихся; проблемы организации этой деятельности, определения ее схемы, сценария.

Педагогика рефлексивной деятельности выдвигает на первый план внутренний мир ребенка и требует другой структуры ролевого поведения. Эта структура может быть соотнесена со структурой языковой личности как личности, реализующейся на трех уровнях:

1-й уровень – вербально-семантический, уровень простого человеческого

языка общения. В психологическом плане здесь учитель должен проявляться как личность, а потом уже как предметник. При этом педагог должен устанавливать с классом отношения эмпатии (сопереживания), позволяющие открывать канал для рефлексивной деятельности с двух сторон: со стороны учителя и со стороны ученика;

2-й уровень – когнитивный, через слово (язык общения) он связан с наложением структуры ценностных установок личности учителя на структуру установок, сформированных в сознании ученика. Эти структуры существенно различаются. Традиционная (назидательная) педагогика здесь результатов не дает. Рефлексивная деятельность может быть организована на основе моделирования и профессиональной реализации «ситуации ожидания эффекта неожиданного». Неожиданный поворот урока, неожиданное открытие, неожиданный познавательный эффект и т. д. позволяют формировать свои собственные ценности, а не прицениваться к ценностям другого (каким бы авторитетом он ни пользовался);

3-й уровень – мотивационно-прагматический, он связан с установлением в классе условий реального общения (в отличие от преобладающего на многих уроках псевдообщения). На первый план здесь выходит учет реальных коммуникативных потребностей обучаемых и моделирование в рамках выявленных речевых потребностей «ситуации коммуникативного ядра», т. е. такой ситуации, когда каждый участник совместной познавательной деятельности попадает в условия необходимости говорить своими собственными словами, а не словами чужого. Очередной результат учебной деятельности попадает в этих условиях в «ловушку памяти» ученика, становится его собственным достоянием.

В связи с этим технологию развития одаренной личности мы определяем как алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-познавательного процесса (учителя и ученика). Этот алгоритм направлен на повышение качества знаний учащихся, развитие их процессуальных качеств и активизацию творческой самостоятельности.

Технология самореализации личности ученика, или технология формирования индивидуального образа поведения (интеллектуального, коммуникативного, творческого), выработанная нами на основе названных подходов, строится на нескольких психолого-методических принципах: 1) единство сознаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»); 2) последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на уроке («мое мнение»); 3) поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтезирования учебного материала («это понятно!»); 4) создание педагогической коммуникации равенства, при которой учитель и учащиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить учащихся с позиции объекта обучения на позицию субъекта самообучения («я сделал сам!»); 5) формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) ученика («я тоже могу, я тоже способный!»).

Вопросы для самоконтроля

1. Какую роль сыграл Ян Амос Коменский в технологическом осмыслении учебно-воспитательного процесса?
2. Охарактеризуйте цели игровых технологий, структуру учебного исследования, учебного проекта в работе по развитию одарённых детей.
3. Чем различаются творческая деятельность, изобретательство?
4. Как соотносятся креативность и интеллект?
5. В чём выражается теория решения изобретательских задач (ТРИЗ)?
6. Назовите критерии творческого мышления.
7. Назовите четыре фазы творческого решения, принципы ТРИЗ-педагогика
8. Охарактеризуйте программу работы с одарёнными детьми.
9. Чем занимается педагогика индивидуальности?
10. Охарактеризуйте методику полного усвоения, технологию Свободного класса.
11. Расскажите об опыте работы по развитию одарённых детей в школах и вузах г. Казани.
12. Что такое педагогика рефлексивной деятельности, технология само-реализации личности ученика?
13. Охарактеризуйте суть федеральной концепции развития одарённых детей (см. приложение 1).
14. Познакомьтесь с содержанием приложения 2, подготовьте доклад об использовании его материалов в работе с одарёнными детьми.

Заключение

Образовательные и социокультурные тенденции в России характеризуются сейчас становлением нового социокультурного идеала типа личности, в котором человек в новой социокультурной ситуации становится единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, стратегической линией и задачей; формированием гражданского общества, в рамках которого усиливается независимость общеобразовательной школы, самостоятельность и ответственность за результаты школьного образования, принципиально меняется роль школы в структуре общественной жизни современного мира; становлением общества открытого типа, в котором одной из важнейших задач школы является создание культурно-образовательного пространства, способствующего формированию нового менталитета молодого человека, готового к сотрудничеству, к трудовой деятельности, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, за ее экономическое процветание; информатизацией всех сторон жизни общества, оказывающей влияние на информатизацию образовательного процесса, применение новых информационных технологий, определяющих школу «завтрашнего дня», школу, которая должна давать не только информацию, но и способы работы с ней; непрерывной профессионализацией человека как реализацией идеи о том, что общеобразовательная школа и профессиональное учебное заведение не являются окончательным этапом на пути образования личности и их интеграция в систему непрерывного образования, где на основе устойчивой мотивации к учению осуществляется усвоение новых ценностей и личностных смыслов, раскрытие сущностных сил личности, ее интеллектуального и нравственного потенциала; социокультурным окружением школы, обуславливающим наличие культурно-образовательного пространства; поддержкой деятельности общеобразовательной школы региональным сообществом; наличием связей общеобразовательной школы с субъектами культурно-образовательного пространства, которые выступают как социальные партнеры в решении задач образования; конкретной выраженностью социального заказа школе и материально-технической и технологической готовностью к его реализации; условиями организации социально-трудовой и общественно-полезной деятельности учащихся, содержание которых обеспечивает соединение ценностей учения и ценностей профессионального самоопределения.

Наличие различных по масштабу воздействия на современное образование социокультурных факторов обуславливает внутренние социокультурные изменения общеобразовательной школы, которые осуществляются под их влиянием. Социокультурное окружение школы, обуславливающее наличие культурно-образовательного пространства, интегрирует в себе социальные, культурные, научные, производственные, профессионально-образовательные институты и учреждения регионального сообщества.

Наличие внутренних связей между ними, в центре которых находится общеобразовательная школа, характеризует культурно-образовательное пространство как систему, обеспечивающую реализацию важнейших задач образования, реализуемых школой. Тогда содержание внутренних социокультур-

ных преобразований характеризует стремление субъектов образовательного процесса к приобретению положительного опыта в создании особой образовательной ситуации в школе, где каждый школьник, обучающийся в старшем классе планирует и реализует индивидуально-образовательный маршрут, основу которого составляют жизненные и профессиональные перспективы.

В современном мире очень актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения и развития одаренных и талантливых детей. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности.

Особенно остро встает этот вопрос в подростковом возрасте, так как именно в этом возрасте формируется самосознание, нравственные убеждения, мировоззрение, интересы. Очень важно создать благоприятную психологическую обстановку для одаренного ребенка, которая поможет преодолению разрыва между интеллектуальным и личностным развитием и будет способствовать их развитию.

Психоразвивающая работа практического психолога с одаренными детьми может вестись в трех направлениях: развития интеллектуальных способностей ребенка, формирования адекватного самовосприятия, помощь в адаптации ребенка к окружающему миру и приобретение им конструктивных форм общения со сверстниками и взрослыми. Необходимо помочь родителям, учителям и самому ребенку правильно организовать учебную деятельность:

Сегодня создаются специальные программы для работы с одаренными детьми, школы во многих странах перестраиваются в сторону дифференцированного обучения. Наиболее известные программы работы с одаренными детьми :методика полного усвоения Дж.Кэррол и Б.Блум, программа С.Каплан, педагогика индивидуализации Р.Кузине, “Свободный класс” Гилфорда, “Три вида обогащения учебной программы” Рензулли и “Таксономия целей обучения” Блума.

Одаренный человек – это, прежде всего, одаренная личность. Для развития способности одаренного ребенка реализовать свой дар необходимо создать особые условия, позволяющие ему учиться и развиваться. Речь идет не только о построении обучения на основе лично-ориентированного подхода, но о создании условий для индивидуального, дифференцированного обучения, которое должно осуществляться подготовленными педагогами и наставниками (менторами), хорошо разбирающимися в специфике обучения одаренных детей.

Основная линия взаимодействия общеобразовательной школы и университета в деле развития системы обучения одаренных детей – это линия творческого взаимодействия в структуре профильных кластеров (гуманитарно-эстетического, физико-математического, технологического и др.), но при обязательной организационной поддержке региональных и местных органов управления образования. В настоящее время взаимодействие школ и вузов нередко, напротив, оказывается в зоне отсутствия поддержки со стороны органов управления образования – по причине различной ведомственной причастности школ и вузов на всех уровнях деятельности и финансирования.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М., 1994.
2. Аграшенков А. Психология на каждый день. М., 1997.
3. Аверин В.Н., Психология личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
4. Алдер Г. Техника развития интеллекта. СПб., 2001.
5. Алексеев А.А., Громов Л.А. Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб., 1993.
6. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
7. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников. // Журнал практического психолога.- 1998.- №4.- с.83.
8. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Электронный ресурс] / Э.А. Аксенова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. - <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>.
9. Алексеев А.А., Громов Л.А. Психометрия для менеджеров. Ленинград, 1991.
10. Амтхауер Р. Тест структуры интеллекта. Обнинск, изд-во "Принтер", 1993.
11. Аннастази А. Психологическое тестирование. Кн. 2. М., Педагогика, 1982, с. 32–35.
12. Артемьева Т.И., Методический аспект проблемы способностей, М.: «Наука», 1977
13. Аткинсон В.В. Память и уход за ней. М., 1994.
14. Беляева М. В. Третья волна реформы школы // США: экономика, политика, идеология. – 1991. – №4. – С. 64-69.
15. Белова Е. "Одаренные дети". Ж. "Дошкольное воспитание". № 4. 1991, с. 69–75.
16. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989.
17. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д., 1983.
18. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Творческая работа – просто устойчивое словосочетание. // Педагогика.- 1998.- № 3.- с.36.
19. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
20. Большаков В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 Москва, 2000. 459 с.
21. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В.Зинченко, – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.
22. Боровикова О.Н., Дежникова Н.С., Ришар Е.Н. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки. – М.: – 1993.
23. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.

24. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. – 1995.- № 4.- С. 73.
25. Бурменская Г.В., Слуцкой В.М. “Одаренные дети”. М., Прогресс, 1991.
26. Бузан Т.Скоростная память. Волгоград, 2000.
27. Варламова Е.П. Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека. // Журнал практического психолога.- 1998.- №3.- с.48.
28. Волкова Т.Н. Открой в себе гения. М., 2005.
29. Воробьев А.М. Тренинг интеллекта. М., 1989.
30. Воробьев Н.Е. Развитие содержания среднего образования в США. – Волгоград: ВГАФК.– 1997.
31. Воробьев Н.Е., Бабашев А.Э. Школьное образование в США и Западной Европе. Луганск.– 2004.
32. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003.
33. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Кн. Для учителя. М., Просвещение, 1991.
34. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера, Собр. соч. в 6 т. Т. 5. М.:Педагогика, 1983.
35. Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: Учеб. пособие. 2-е изд., доп. и перераб. / Р.А.Исламшин, В.Ф.Габдулхаков. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», в надзаг.: Российская академия образования, 2005. - 288 с.
36. Габдулхаков В.Ф. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе. // Журнал «Педагогика». - 2001. - № 6. - С. 18-24.
37. Габдулхаков В.Ф. Стратегии реализации стандартов второго поколения в Республике Татарстан. / В.Ф.Габдулхаков, Г.Е.Попова, И.Н.Платова. // Журнал «Стандарты и мониторинг в образовании». - 2009. - № 1. - С. 38-44.
38. Габдулхаков В.Ф. Личность учителя в системе непрерывного профессионального и персонифицированного образования. // Научный журнал «Известия Российской академии образования». - М., 2010. - № 1(13). Январь-март. - С. 101-112.
39. Габдулхаков В.Ф. О языковом образовании в детских садах Татарстана. // Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика». М., 2010. - № 6.
40. Гильбух Ю.З. Внимание одаренные дети. М., Знание, 1991.
41. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию, Курс лекций.– М. «Черо», при участии издательства «Юрайт», 2003.
42. Гладилина И.П. Теоретические основы педагогической технологии развития творческой одаренности молодежи в высшей школе. Монография. МГТУ им. М.А. Шолохова. М., 2009, 336с.
43. Гладилина И.П. Развитие творческой одаренности российского студенчества как приоритетное направление государственной молодежной политики. Монография. МГТУ им. М.А. Шолохова. М., 2009, 370 с.

44. Гладиллина И.П., Жиркова М.В., Михно О.С. Подготовка педагога к работе с одаренными детьми, подростками, молодёжью. Монография. Федеральный институт развития образования. М., 2009, 340 с.
45. Гончаров В.С. Сборник раздаточного дидактического материала по педагогической психологии. Курган, 1998. - 40 с.
46. Грязева В.Г., Петровский В.А. Одаренные дети: экология творчества. – Москва-Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.
47. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976.
48. Данилова В.Л. Как стать собой. Психотехника индивидуальности. М.,1994.
49. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. — М.: Владос, 1999.
50. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики [Текст] / А.Н. Джуринский. - М., 1998.
51. Дружинин В.И. Психология общих способностей. СПб., 1999.
52. Журнал «Одаренный ребенок»: № 3, 2002.
53. Ибрагимов Г.И. Концентрированное обучение. Монография. Казань, 2010.
54. Интернет-ресурсы: <http://www.edweek.org> – Education Week on the Wed, общие материалы по проблемам одаренных, подборка публикаций, полезные ссылки; <http://www.nags.org> – National Association for Gifted Children (USA), общественная организация, объединяющая педагогов и родителей в их стремлении реализовывать различные типы активности, учитывающие уникальные потребности талантливой и одаренной молодежи; <http://www.nfgcc.org> - National Foundation for Gifted Children (USA); <http://www.mfgc.org> - Mensa Foundation for Gifted Children (UK), фонд для одаренных детей Великобритании; <http://www.gifted.org> - Gifted Child Society (USA); <http://www.ed.gov> - Министерство образования США; <http://www.aol.com> Калифорнийская Ассоциация для одаренных детей; <http://www.ourworld.compuserve.com> - сервер, поддерживающий общение одаренных детей в режиме on-line, <http://www.webcom.com> - школа изобразительного искусства в Северной Каролине (США), открытая on-line галерея художественно одаренных детей; <http://www.missouri.edu> – государственные, национальные и международные образовательные программы для одаренных детей; <http://www.interlog.com> - образовательные программы для одаренных и талантливых; <http://www.prk.k12.nj.us> - программы для одаренных студентов.; <http://www.prufrog.com> - издательство, публикующее материалы по образованию одаренных детей: краткие резюме статей, образцы журналов, бесплатный каталог; <http://www.uncc.edu> - Летний Институт (США) по образованию одаренных детей; <http://www.seds.sturt.flinders.edu> - The Flinders University of South Australia, аспирантура по образованию одаренных детей; <http://www.central.edu> – на заметку учителю: стратегии обучения одаренных; <http://www.info.mass.edu> – образование одаренных в штате Массачусетс (США).

55. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов–на –Дону, 2004.
56. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994. 222 с.
57. Ключевая идея реформы. (О реформе школьного образования в США) // Учительская газета. – 1986.
58. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994. 222 с.
59. Ключевая идея реформы. (О реформе школьного образования в США) // Учительская газета. – 1986.
60. Коломинский Я.Л., Панько А.А.. Психологическая готовность к школе Популярная психология для родителей. М., 1998.
61. Крылова Г.В. Реализация технологии модульного обучения в общеобразовательной школе. Мир науки. Культуры. Образования № 1 (4). 2007.
62. Лаврентьева Н.Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения. Барнаул, Изд-во Алт ГТУ, 2004.
63. Лапп Д. Искусство помнить и забывать. М., 1995.
64. Лейтес Н. “Легко ли быть одаренным?”. Ж. “Семья и школа”. № 6. 1990, с. 34.
65. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., Педагогика, 1971.
66. Лейтес Н.С. Судьба вундеркиндов. Ж. “Семья и школа”. № 12, 1990.
67. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Избранные труды: МПСИ, 2003.
68. Лосева А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста. // Журнал практического психолога.- 1998.- № 3.- С. 84.
69. Маклаков А.Г. Общая психология, учебник для вузов, СПб.: Питер, 2004
70. Маленкова Л.И. Я-человек! М., 1996.
71. Малькова З.А. Научные поиски решения актуальных проблем обучения и воспитания учащихся в США / В кн. Развитие современной педагогической науки в зарубежных странах / Под ред. Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, Н.М. Воскресенской – М., 2003.
72. Мартынов С. “Хочу, чтобы мой ребенок был вундеркиндом”. Ж. “Дошкольное воспитание”. № 8. 1994, с. 77–80.
73. Матюгин И., Рыбникова И. Методы развития воображения. Волгоград, 1996.
74. Матюгин И., Чакаберия Е. Зрительная память. М., 1993.
75. Матюгин И.Ю., Аскоченская Т.Ю. Как развивать внимание. М., 1997.
76. Матюгин И.Ю., Чакаберия Е.И. и др. Как развивать память. М., 1997.
77. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопр. психологии. - 1989. - № 6. – С. 29-33.
78. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М., 1992.
79. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
80. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных [Текст] / А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева. - М., 1991.

81. Матюгин И.Ю., Аскоченская Т.Ю. Как развивать внимание. М., 1997.
82. Матюгин И., Рыбникова И. Методы развития воображения. Волгоград, 1996.
83. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.
84. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем.- М., Просвещение, 1989.- 160 с.
85. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика. Учебник. М., 2005.
86. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика. Учебное пособие в четырех книгах. Книга четвертая. Хрестоматия. Жуковский, 2000.
87. М.Ньютон, Предназначение души. Жизнь между жизнями./ Пер. с англ. К.Р.Айрапетян.- СПб.: Будущее Земли, 2005.-384 с.
88. Мосин И.П. В поисках талантов // США: Экономика, политика, идеология. – 1988.– № 8.
89. Невструева О.В. Компенсирующее обучение в начальной школе США. – М., 2002.
90. Немов Р.С. Практическая психология. М., 1999.
91. Немов Р.С. Психология. М., 1995.
92. Никандров Н. А. Школьное дело в США: перспектива 2000 г. // Советская педагогика, 1991. – № 11.
93. Новейшие тенденции в развитии системы образования в США: перспектива 2000 // Сов.педагогика. – 1991. – № 1.
94. Новейшие тенденции в развитии системы образования в США: перспектива 2000 // Сов.педагогика. – 1991. – № 1.
95. Одаренные дети. Пер. с англ./ Под общ. ред. Бурменской Г.В., Слуцкого В.М. – М., Прогресс, 1991. – 383 с.
96. Падалко А.Е. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся. М., 1985.
97. Пенелис В.Д. Твои возможности, человек! М., 1984.
98. Платонов К.К. Психологический практикум. М., 1980.
99. Платонов К.К. Занимательная психология. М., 1985.
100. Познавательные процессы и способности в обучении. / Под ред. В.Д.Шадрикова. М., 1990.
101. Полат Е.С. Новые педагогические технологии (курс дистанционного обучения для учителя). – М., 2001.
102. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
103. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Под ред. Н.С. Лейтеса, - М., 1996.
104. Пугач Ю.К. Развитие памяти. Система приемов. М., 1995.
105. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: 1998.
106. Руководство практического психолога. / Под ред.И.В.Дубровиной. М., 2000.
107. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения. Завуч для администрации школ, 2000. – № 6. – С. 96.
108. Скаткин М.Н., Лернер И.Я. О методах обучения Советская педагогика. М., 1973.

109. Стайн Д. Расширение возможностей интеллекта. М., 2002.
110. Статья В. М. Служкого «Одаренные дети», сайт www.friendship.com.ru
111. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 1997.
112. 126 эффективных упражнений по развитию вашей памяти / Под ред. И.Ю.Матюгина. М., 1993.
113. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1985.
114. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Ярославль, 1997.
115. Тищенко Е.Г. Практика выявления одаренных учащихся в школах США // Педагогика и народное образование за рубежом: НИИТиИП., вып.2 (170). 1992.
116. Тищенко Е.Г. Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США. Автореф. дис.канд.пед.наук, М., 1993.
117. Тищенко Е.Г. Практика выявления одаренных учащихся в школах США // Педагогика и народное образование за рубежом: НИИТиИП. Вып. 2 (170). 1992.
118. Толмачева А.А. Информационные технологии в обучении исключительных детей: опыт США [Текст]: Учебное пособие / Под общ. ред. Т.В. Цырлиной. - Курск, 2006.
119. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. С.-П., 1997.- 35 с.
120. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.
121. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. М., 1975.
122. Цырлина Т.В. Школьный мир современной Америки: учебное пособие. — Курск, 1992.
123. Чистякова М.И. Психогимнастика (методические рекомендации по развитию памяти). М., 1990.
124. Чистякова Г.Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте. // Вопр. психологии. - 1988. - №4.
125. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур. // Вопр. психологии. – 1991.- №6.- с.103.
126. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. / Методическое пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 160 с.
127. Шехтер М.С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. М., 1981.
128. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: диссертация... д-ра психол. наук : 19.00.13 Москва, 2007. 330 с.
129. Шумакова Н.Б. и др. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П.Торренса у младших школьников. // Вопр. психологии. – 1991.- №1.- с.27.
130. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. // Вопр. психологии. - 1996.- №3.- с.34.

131. Щербланова Е.И. и др. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности. // *Вопр. психологии.* - 1996.- № 1. - С. 97.
132. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2007.
133. Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога. // *Школа здоровья.* - 1997.- №1.- с.59.
134. Meeting the challenge. A guidebook for teaching gifted students. California association for the gifted. - 1996.
135. Benn C. The Myth of Giftedness|| *Forum for the Discussion of New Trends in Education.*1982. V. 24. N 2.
136. Better Schools: Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science. — L.: HMSO, 1985.
137. Blackburne L. Open Enrolment for Primaries in' 92 || *The Times Educational Supplement.* — December 14, 1990
138. Kaplan S.N. A Transition Curriculum // *Exceptionality Education Canada: Vol. N.I.* 1991.
139. Monks F.J. Differential and Integration: A Historical and International. Perspective.in *Optimizing excellence in Human resourse development keynotes.*Asia Pasific Conference on Giftedness, Jakarta , 4-8 Augyst, 1996.
140. Nash I. "Unrealistic"Academic Demands Softened || *The Times Educational Supplement.* — November 2, 1990.
141. Postman N. *The End of Education: Redefining the Value of School.* — New York: Vintage books, 1996. XI.

Приложения

Приложение 1

Федеральная целевая программа «Одарённые дети»

ВВЕДЕНИЕ

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одарённых детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту работ в этой области. Однако мировая практика работы с одаренными детьми указывает на то, что при отсутствии валидных методов идентификации одаренности эта работа может привести к негативным последствиям. Вместе с тем, выбор психодиагностических процедур и методов работы с одаренными детьми определяется исходной концепцией одаренности.

В связи с этим требуется серьезная просветительская работа среди учителей и работников народного образования, а также родителей для формирования у них научно адекватных и современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности.

Сложность решения этих задач определяется наличием широкого спектра подчас противоречащих друг другу подходов к указанной проблеме, в которых трудно разобраться практическим работникам и родителям. Поэтому становится актуальной разработка рабочей концепции одаренности, которая выступала бы в качестве методического и теоретического основания для практической работы.

В данных условиях Министерство образования Российской Федерации обратилось к отечественным ученым с просьбой разработать рабочую концепцию одаренности, отражающую результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, а также опыт (как позитивный, так и негативный) работы с одаренными детьми.

Создание соответствующей концепции является фактически первой попыткой такого рода в нашей стране. Один из наиболее известных подходов к определению одаренности с выделением ее видов был предложен американскими учеными в 1972 г. в специальном докладе государственного Департамента образования Конгрессу США.

Предлагаемая рабочая концепция является обобщением современного состояния знаний в области психологии одаренности. В ее разработке приняли участие Российское психологическое общество, Институт психологии РАН, Психологический институт РАО, факультет психологии МГУ.

В состав авторского коллектива вошли: канд. психол. наук Бабаева Ю.Д., докт. психол. наук, проф. Богоявленская Д. Б., докт. психол. наук, член-корр. РАН, проф. Брушлинский А.В., докт. психол. наук, проф. Ильясов И.И., докт. психол. наук, проф. Дружинин В.П., канд. пед. наук, доц. Калиш И.В., докт. психол. наук, проф. Лейтес Н.С., докт. психол. наук, действ. член РАО, проф.

Матюшкин А.М., ., докт. психол. наук Мелик-Пашаев А.А., докт. психол. наук, член-корр. РАО проф. Панов В.И., канд. психол. наук Ушаков Д.В., докт. психол. наук, проф. Холодная М.А., докт. психол. наук, действ. член РАО, проф. Шадриков В.Д. (научный редактор), канд. психол. наук Шумакова Н.Б., канд. психол. наук Юркевич В.С.

Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка

1.1 Определение понятий "одаренность" и "одаренный и ребенок"

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми,

Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности - это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Детский возраст - период становления способностей и личности. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления - одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: "все дети являются одаренными" - "одаренные дети встречаются крайне редко". Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность – уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к достижениям в разных видах деятельности присуща многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей.

Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку психические возможности ребенка чрезвычайно пластичны на разных этапах его возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам.

Одаренность ребенка часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самостоятельный характер. Например, увлеченный техническим конструированием ребенок может дома с энтузиазмом строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности ни в школьной, ни в специально организованной внешкольной деятельности (в кружке, секции, студии). Кроме того, одаренные дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Так, ребенок, сочиняющий стихи или рассказы, может скрывать свое увлечение от педагога.

Таким образом, судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но и по иницированным им самим формам деятельности.

В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одаренности, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребенка: например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т.п. При оказании такому ребенку психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты.

В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка.

Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме.

Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности. Однако при этом следует учитывать специфику одаренности в детском возрасте (в отличие от одаренности взрослого человека):

1) Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый детский возраст имеет свои предпосылки развития способностей. Например, дошкольники характеризуются особой предрасположенностью к усвоению языков, высоким уровнем любознательности, чрезвычайной яркостью фантазии; для старшего подросткового возраста характерными являются различные формы поэтического и литературного творчества и т.п. Высокий относительный вес возрастного фактора в признаках одаренности иногда создает видимость одаренности (т.е. "маску" одаренности, под которой — обычный ребенок) в виде ускоренного развития определенных психических функций, специализации интересов и т.п.

2) Под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т.д. может происходить "угасание" признаков детской одаренности. Вследствие этого крайне сложно оценить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени. Кроме того, возникают трудности относительно прогноза превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого.

3) Свообразие динамики формирования детской одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития. Так, наряду с высоким уровнем развития тех или иных способностей наблюдается отставание в развитии письменной и устной речи; высокий уро-

вень специальных способностей может сочетаться с недостаточным развитием общего интеллекта и т.д. В итоге по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, по другим — как отстающий в психическом развитии.

4) Проявления детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности (или шире — степени социализации), являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Ясно, что при равных способностях ребенок из семьи с высоким социально-экономическим статусом (в тех случаях, когда семья прилагает усилия по его развитию) будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности по сравнению с ребенком, для которого не были созданы аналогичные условия.

Оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание "одаренный ребенок" в плане констатации (жесткой фиксации) статуса определенного ребенка, ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он одаренный, на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей исключительности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным.

Исходя из этого, в практической работе с детьми вместо понятия "одаренный ребенок" следует использовать понятие "признаки одаренности ребенка" (или "ребенок с признаками одаренности").

1.2. Признаки одаренности

Признаки одаренности проявляются в его реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем, об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий "могу" и "хочу", поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способности его деятельности, а мотивационный - отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

1) Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются **три** основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:

- быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения;

- использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации;

- выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений.

Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности – новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

2) Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности "все делать по-своему" и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Например, для него весьма типичен – наряду со способностью практически мгновенно схватывать существенную деталь или очень быстро находить путь решения задачи – рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий).

3) Особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации.

Кроме того, знания одаренного ребенка (как, впрочем, и одаренного взрослого) отличаются повышенной "клейкостью" (ребенок сразу схватывает и усваивает соответствующую его интеллектуальной направленности информацию), высоким удельным весом процедурных знаний (знаний о способах действия и условиях их использования), большим объемом метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний, особой ролью метафор как способа обработки информации и т.д.

Следует учитывать, что знания могут иметь разное строение в зависимости от того, испытывает ли человек интерес к соответствующей предметной области. Следовательно, особые характеристики знаний одаренного ребенка могут обнаружить себя в большей степени в сфере его доминирующих интересов.

4) Своеобразный тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Факты свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками:

1) Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.) сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.

2) Повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности.

3) Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие.

4) Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.

5) Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие одаренность, но не обязательно как факторы, ее порождающие. Блестящая память, феноменальная наблюдательность, способность к мгновенным вычислениям и т.п. сами по себе далеко не всегда свидетельствуют о наличии одаренности. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного случая.

1.3. Виды одаренности

Систематизация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты.

Качественные характеристики одаренности выражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности. Количественные характеристики одаренности позволяют описать степень их выраженности.

Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности.
3. Форма проявлений.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

По критерию "вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики" выделение видов одаренности осуществляется в рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

К основным видам деятельности относятся: практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. В рамках каждой сферы могут быть выделены следующие уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный и понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы — уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы — уровни побуждения, постановки целей и смыслопорождения.

Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности:

В *практической* деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную. В *познавательной* деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.).

В *художественно - эстетической* деятельности — хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность.

В *коммуникативной* деятельности - лидерскую и аттрактивную одаренность.

И, наконец, в *духовно-ценностной* деятельности — одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Например, музыкальная одаренность обеспечивается всеми уровнями психической организации, при этом на первый план могут выходить либо сенсомоторные качества (и тогда мы говорим о виртуозе), либо эмоционально-экспрессивные качества (и тогда мы говорим о редкой музыкальности, выразительности и т.д.).

Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Например, деятельность музыканта-исполнителя, будучи по определению художественно-эстетической, кроме того, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и исполнительской техники), познавательном плане (на уровне интер-

претации музыкального произведения), коммуникативном плане (на уровне коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями), духовно-ценностном плане (на уровне придания смысла своей деятельности в качестве музыканта).

Классификация видов одаренности по критерию "вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики" является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы.

В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса:

- как соотносится одаренность и отдельные способности?
- существует ли "творческая одаренность" как особый вид одаренности?

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, формирующего тот их состав, который необходим для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные компоненты одаренности у разных людей могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят компенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Яркая одаренность или талант свидетельствует о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных деятельностью, а также об интенсивности интеграционных процессов "внутри" субъекта, вовлекающих его, в личностную сферу.

Вопрос о существовании творческой одаренности возникает постольку, поскольку анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как ее закономерным результатом.

Получившее широкое распространение во второй половине прошлого столетия рассмотрение "творческой одаренности", как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим.

Это позволяет конкретизировать проблему: если умения и специальные способности не определяют творческий характер деятельности, то в чем же разгадка "творческой", творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции (например, дивергентности).

Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу, поскольку позволяет выделить механизм феномена одаренности.

Различный вклад ведущих компонентов в структуре одаренности может давать парадоксальную картину, когда порою успешность в овладении учебной деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и "творчество" не совпадают в своих проявлениях.

Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу ее разведения по видам (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих проявлений в структуре одаренности и объяснить вышеозначенный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности - творческой.

Деятельность всегда осуществляется личностью, цели и мотивы которой оказывают влияние на уровень ее выполнения. Если цели личности лежат вне самой деятельности, т.е. ученик готовит уроки только для того, чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место "развитие деятельности". Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество,

При таком понимании понятие "одаренность" и "творческая одаренность" выступают как синонимы. Таким образом, "творческая одаренность" не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризующий любой вид труда. Условно говоря, "творческая одаренность" - это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивалась потерей таланта.

По критерию "степень сформированности одаренности" можно дифференцировать:

- актуальную одаренность;

- потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок - это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Потенциальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшемся системном качестве, о дальнейшем развитии которого можно судить лишь на основе отдельных признаков. Интеграция компонентов, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию "форма проявления" можно говорить о:

- явной одаренности;
- скрытой одаренности.

Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы "сама по себе"); в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка.

Он может адекватно оценить "зону ближайшего развития" и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким "перспективным ребенком". Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу "неперспективных" и лишить необходимой помощи и

поддержки. Нередко в "гадком утенке" никто не видит будущего "прекрасного лебедя", хотя известны многочисленные примеры, когда именно такие "неперспективные дети" добиваются высочайших результатов.

Причины, порождающие феномен скрытой одаренности, кроются в специфике культурной среды, в которой формируется ребенок, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, и т.п. Скрытые формы одаренности - это сложные по своей природе психические явления.

В случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают право предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей.

Выявление детей со скрытой одаренностью не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности - это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т.д.

По критерию "широта проявлений в различных видах деятельности" можно выделить

- общую одаренность;
- специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция.

Общая одаренность определяет соответственно уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т.д.).

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая

тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека,

По критерию "особенности возрастного развития" можно дифференцировать

- раннюю одаренность;
- позднюю одаренность,

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие, раннее обнаружение дарований (феномен "возрастной одаренности") далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название "вундеркинды". Вундеркинд (буквально - "чудесный ребенок") - это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности – математике, поэзии, музыке, рисовании, танце, пении и т.д.

Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2-3-х лет, освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (пяилетний мальчик пишет "книгу" о птицах с собственноручно изготовленными иллюстрациями, другой мальчик в этом же возрасте составляет собственную энциклопедию по истории и т.п.). Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных процессов (блестящая память, редкостная наблюдательность, необычная сообразительность и т.п.).

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в сфере искусства, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижения значимых результатов в виде выдающихся открытий, создание новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех выше перечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для специалиста – практика это возможность и вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

1.4. Особенности личности одаренного ребенка

Выше уже отмечалось, что различия в одаренности могут быть связаны как с мерой проявления признаков одаренности, так и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений.

О детях, которые настолько превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Однако именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Поэтому при градации одаренности следует иметь в виду, что ее следует дифференцировать (естественно, в реальной жизни нет такой четкой грани) на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития.

Одаренность с гармоничным типом развития можно назвать – "счастливым" вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Другое дело — одаренные дети с дисгармоничным типом развития. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). И основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, также другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой.

Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в "группу риска".

1.4.1. Особенности личности одаренных детей с гармоничным типом развития

Качества личности

Стремление к творческой деятельности считается отличительной характеристикой таких одаренных детей. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их. В силу того что они не ограничиваются в своей деятельности теми требованиями, которые содержит задание, они открывают новые способы решения проблем. Они нередко отказываются от традиционных методов решения, если их способы более рациональны и красивы.

Эти учащиеся, как правило, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения и потому в меньшей степени, чем их одноклассники, нуждаются в помощи взрослых. Иногда педагоги ошибочно за одаренность принимают самостоятельность ученика при выполнении заданий: сам подобрал материал, проанализировал его и написал реферат и т.д. Однако самостоятельность одаренных детей связана со сформированностью "саморегуляционных стратегий" обучения, которые они легко переносят на новые задачи. По мнению специалистов, мера "автономного самообучения" может выступать своеобразным индикатором наличия выдающихся способностей. Для самообучения необходимо приобретение навыков, лежащих в основе способности ребенка в той или иной степени управлять собственными познавательными процессами, планировать свою деятельность, систематизировать и оценивать полученные знания.

Излишнее вмешательство учителей и чрезмерная опека родителей могут оказать негативное влияние на ход обучения одаренных учащихся, затормозить развитие процессов саморегуляции, привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового.

Учитывая эти особенности одаренных детей и подростков, при организации учебного процесса необходимо предусмотреть возможности повышения самостоятельности, инициативности и — в определенной мере — ответственности самого учащегося. Одаренные дети часто стремятся самостоятельно выбирать, какие предметы и разделы учебной программы они хотели бы изучать ускоренно и/или углубленно, планировать процесс своего обучения и определять периодичность оценки приобретенных знаний. Следует предоставить им эти возможности. В современной педагогике имеется немало инновационных разработок, позволяющих ребенку самому инициировать собственное обучение. Вместе с тем подобное обучение требует организации специальных форм взаимодействия со взрослыми (в первую очередь с учителями). Одаренный ребенок нуждается во взрослых наставниках не меньше других детей, однако он предъявляет особые требования как к уровню знаний такого наставника, так и к способу взаимодействия с ним.

Как отмечалось выше, мотивационными признаками одаренных детей являются высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, страстная увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации. С раннего детства одаренные дети демонстрируют интенсивный интерес к познанию, проявляя при этом удивительную способность к концентрации внимания на проблеме и даже своего рода одержимость.

Вопреки распространенному мнению о том, что одаренность всегда «глобальна», в силу чего одаренные дети хорошо успевают по всем школьным предметам, ибо им вообще нравится учиться, это явление не столь закономерно. Часто наблюдается специфическая направленность познавательной мотивации одаренных детей: высокий уровень мотивации наблюдается лишь в тех областях знания, которые связаны с их ведущими способностями. При этом одаренный ребенок может не только не проявлять интереса к другим областям знания, но и игнорировать «ненужные», с его точки зрения, школьные предметы, вступая из-за этого в конфликт с учителями.

Характерная особенность мотивационной сферы одаренных детей и подростков связана со спецификой вопросов, которыми они буквально "засыпают" окружающих. Количество, сложность и глубина вопросов, которые задают одаренные дети, намного превышают аналогичные показатели у их сверстников. Учителям нелегко удовлетворить эту повышенную любознательность на уроке. Кроме того, многие вопросы могут быть настолько сложны и требовать таких глубоких и разносторонних знаний, что на них трудно ответить даже специалистам. В этой связи необходимо разрабатывать педагогические технологии, позволяющие одаренным учащимся самостоятельно искать и находить ответы на интересующие их вопросы. Для этих целей могут использоваться новые информационные технологии (в том числе Интернет), обучение учащихся приемам самостоятельной работы с литературой, методам исследовательской деятельности, включение их в профессиональное общение со специалистами и т.п.

Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (сочинение, рисунок, модель), добиваясь соответствия одному ему известного критерия совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, учителям и психологам тем не менее необходимо ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода "самоедство", невозможность довести работу до конца.

Поскольку об одаренности ребенка нередко судят по его достижениям прежде всего в учебе, то по перечисленным далее особенностям можно отличить одаренного ребенка от просто очень способного и хорошо обученного, у которого определенный объем знаний, умений и навыков превышает обычный средний уровень.

Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям, они его не только не пугают, а напротив, вызывают у него чувство радости. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к ней интереса. Способный ученик с высокой мотивацией достижений любую новую ситуацию воспринимает как угрозу самооценке, своему высокому статусу. Одаренный ребенок получает удовольствие от самого процесса познания, тогда как просто способного значительно больше волнует результат. Одаренный ребенок достаточно легко признается в своем непонимании, просто говорит, что он чего-то не знает. Для способного ребенка с внешней мотивацией — это всегда стрессовая ситуация, ситуация неудачи. Отсюда и различное отношение к отметкам: одаренный отдает приоритет содержанию деятельности, для способного важен результат и его оценка.

Устойчиво высокая самооценка, с одной стороны, есть отличительная характеристика одаренного ребенка. С другой стороны, его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей. Отсюда стратегия поощрения одаренного, да и любого ребенка должна быть достаточно сдержанной — нельзя постоянно его хвалить. Необходимо приучать его к мыс-

ли о возможности появления неудач. Причем наличие постоянных успехов сам ребенок должен воспринимать как свидетельство недостаточной трудности деятельности, которая ему предлагается и за которую он берется.

Одна из основных характеристик одаренных детей и подростков — независимость (автономность): отсутствие склонности действовать, думать и поступать сообразно мнению большинства. В какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. Учителю следует всегда учитывать эту психологическую особенность, понимая ее природу. Например, явно одаренный подросток, выполняя задание написать сочинение по географии, пишет эссе "Является ли наукой география?", где ярко, но по форме вызывающе доказывает описательный характер этого предмета и лишает географию статуса науки. Ему при этом нет дела, что географию преподает директор школы. Все это не может не вызвать известную настороженность педагогического коллектива по отношению к таким детям, их внутреннее, а часто и открытое неприятие. Во многих случаях такие проявления одаренного ребенка неверно трактуются как его недостаточная воспитанность или желание быть вне коллектива. В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей.

Укоренившиеся интересы и склонности, развитые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального самоопределения одаренных детей. Возникающие в некоторых случаях трудности профессиональной ориентации, когда вплоть до окончания школы учащиеся продолжают "разбрасываться", связаны с высоким развитием у них способностей во многих областях.

Роль семьи

Развитию одаренности таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, которые, как правило, не только заняты и сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные "хобби". В общении с ребенком они всегда выходят за круг бытовых проблем, в их общении очень рано представлена так называемая совместная познавательная деятельность - общие игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые дружеские отношения. Отношение к школьному обучению у родителей этих детей никогда не принимает самодовлеющего характера. Содержательная сторона развития ребенка для них всегда более приоритетна, чем отметки сами по себе. В этих семьях между родителями и детьми отмечается значительно меньшая дистанция, сам факт сокращения которой может носить не только явно позитивные, но подчас и негативные черты.

Взаимоотношения со сверстниками и педагогами

В целом эта группа одаренных детей характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и соответственно

коллективу соучеников. Сверстники относятся к одаренным детям в основном с большим уважением. Благодаря более высокой обучаемости и творческому отношению к процессу обучения, в том числе социальным и бытовым навыкам, физической силе, многие одаренные дети пользуются высокой популярностью в коллективе сверстников. В тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, "звездами" класса.

Правда, и у этих детей могут возникать – проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: когда обучение становится слишком легким. Очень важно создать для этих детей оптимальные по трудности условия их одаренности. Во-первых, одаренный учащийся должен иметь реальную возможность не только знакомиться с различными точками зрения по интересующему его вопросу (в том числе и противоречащими друг другу), но и при желании вступать во взаимодействие с другими специалистами (учителями, консультантами и т.п.).

Во-вторых, поскольку позиция одаренного ребенка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность ее реализации. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения и т.п.

Развитие личности этих детей редко вызывает значительную тревогу у педагогов и их родителей. Иногда у них выражены, как уже отмечалось выше, амбиции и критичность по отношению к учителям и сверстникам. В редких случаях конфликт с педагогом (чаще всего недостаточно профессиональным) все-таки возникает, принимая форму открытого противостояния, однако при спокойном и уважительном отношении к ученику этот конфликт можно сравнительно легко погасить.

1.4.2. Особенности личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития

Неравномерность психического развития

Представление об одаренном ребенке как о хилом, слабом и социально нелепом существе не всегда соответствует действительности. Однако у части детей, исключительно одаренных в какой-либо одной области, действительно отмечается ярко выраженная неравномерность психического развития (диссинхрония), которая прямо влияет на личность в период становления и является источником многих проблем необычного ребенка.

Для таких детей достаточно типичным является значительное опережение в умственном или художественно-эстетическом развитии. Понятно, что все другие психические сферы — эмоциональная, социальная и физическая — не всегда поспевают за таким бурным ростом, что приводит к выраженной неравномерности развития. Эту неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям.

Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями яркой одаренности является особая система ценностей, т.е. система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У подавляющего большинства одаренных детей

существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов.

Свои особенности у таких детей имеет и самооценка, характеризующая их пристрастие о своих силах и возможностях. Вполне закономерен факт чрезвычайно высокой самооценки у этих детей и подростков. Однако иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью - от очень высокой самооценки в одних случаях тот же подросток бросается в другую крайность в иных, считая, что он ничего не может и не умеет. И те, и другие дети нуждаются в психологической поддержке.

Стремление добиться совершенства (так называемый перфекционизм) характерен и для этой категории одаренных детей. В целом перфекционизм носит, как уже говорилось, позитивный характер, способствуя достижению вершин профессионального мастерства. Однако повышенная требовательность может превращаться в мучительную и болезненную неудовлетворенность собой и результатами своего труда, что негативно влияет на творческий процесс и на жизнь самого творца. Нередко задачи, которые ставит перед собой ребенок, могут намного превышать его реальные возможности на данном этапе обучения и развития. Известен ряд примеров, когда невозможность достигнуть поставленной цели породила тяжелейшие стрессы, длительное переживание своих неудач.

Нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер и связанная прежде всего со сферой их предметного интереса. События, не слишком значительные для обычных детей, становятся для этих детей источником ярких переживаний. Так, например, для этих детей характерно принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности, признание, что именно в них кроется причина удач и неудач, что очень часто ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

Повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. Эти дети могут производить впечатление истеричных, когда в сложных ситуациях проявляют явно инфантильную реакцию, например критическое замечание вызывает у них незамедлительные слезы, а любой неуспех приводит к отчаянию. В других случаях их эмоциональность носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторые психосоматических заболеваний.

Весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема волевых навыков или - шире - саморегуляции. Для особо одаренных детей ситуация развития часто складывается так, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, большинство одаренных детей избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей.

У многих одаренных детей заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, явно тяготея уроками физкультуры, не занимаются спортом. В этом случае физическое отставание проявляется как бы в умноженном варианте, когда на естественное возрастное несоответствие накладывается и явное нежелание ребенка заниматься скучным, по его мнению, делом. В определенной степени этому потворствуют и родители такого ребенка.

В конечном итоге возникает специфическая ситуация, когда особо одаренные дети, будучи в определенном отношении "трудоголиками", т.е. проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться в тех случаях, когда от них требуются выраженные волевые усилия. В гораздо меньшей степени это относится к детям с психомоторной (спортивной) одаренностью и в значительно большей степени - к детям с повышенными познавательными способностями.

Другой серьезной проблемой некоторой части детей с высочайшими интеллектуальными способностями является доминирование направленности лишь на усвоение знаний. Особенно часто это свойственно детям, у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. С раннего возраста они получают одобрение окружающих за поражающий всех объем и прочность знаний, что и становится впоследствии ведущей мотивацией их познавательной деятельности. В силу этого их достижения не носят творческого характера и подлинная одаренность не сформирована. Вместе с тем при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе развития мотивации эта проблема интеллектуально одаренных детей может быть успешно преодолена. При этом система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приводиться на достаточно благоприятный возрастной период.

Роль семьи

Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно-обусловленных факторов или влияние целенаправленного обучения и воспитания (школы) на развитие личности и одаренности ребенка, значение семьи является решающим. Даже, казалось бы, неблагоприятные условия (плохой быт, недостаточная материальная обеспеченность, неполная семья и т.д.) оказываются относительно безразличны для развития способностей. Особенно важно для становления личности одаренного ребенка прежде всего повышенное внимание родителей.

Как правило, в семьях одаренных детей отчетливо наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство является благоприятным фактором, в значительной мере обуславливающим развитие высоких способностей ребенка.

Главная, практически обязательная особенность семьи любого особо одаренного ребенка — чрезвычайное, необычно высокое внимание к ребенку, когда вся жизнь семьи сосредоточена на нем. Во многих случаях такое внимание приводит к симбиозу, т.е. тесному переплетению познавательных и личностных интересов родителей и ребенка. Хотя такое внимание впоследствии может стать тормозом для его душевной автономии, однако именно оно, несо-

мненно, является одним из важнейших факторов развития незаурядных способностей. Часто родителями таких одаренных детей оказываются пожилые люди, для которых ребенок — единственный смысл жизни. Еще чаще одаренные дети являются единственными детьми в семье или по крайней мере, фактически единственными (старший уже вырос и не требует внимания), и внимание родителей направлено только на этого ребенка. Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто, хотя и не всегда, кто-нибудь из них на долгие годы становится его наставником в самой разной деятельности: в художественно-эстетической, спорте, или ином виде научного познания. Это обстоятельство является одной из причин закрепления тех или иных познавательных или каких-либо других интересов ребенка.

Определенная "детоцентричность" семьи одаренного ребенка, фанатическое желание родителей развить его способности имеет в ряде случаев и свои отрицательные стороны. Так, в этих семьях наблюдается определенная попустительская позиция в отношении развития у своего ребенка ряда социальных и бытовых навыков.

Родители одаренных детей проявляют особое внимание к школьному обучению своего ребенка, выбирая для него учебники или дополнительную литературу и советуясь с учителем, как их лучше изучать. Данное обстоятельство иногда имеет и отрицательные стороны: родители нередко вмешиваются в учебный процесс и в отдельных случаях даже провоцируют конфликт с администрацией и педагогами.

Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, которые, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность.

Нередко особое познавательное развитие идет в каком-то смысле за счет других сфер. Так, до определенного времени общение со сверстниками в сфере личностных интересов занимает у многих одаренных гораздо меньше места, чем у других детей того же возраста. Именно потому такие дети крайне редко становятся лидерами в своей дворовой или школьной группе.

Так, в силу уже описанной выше неравномерности развития, у части детей с резко повышенными интеллектуальными и художественно-эстетическими возможностями часто отсутствуют достаточно сформированные и эффективные навыки социального поведения и возникают проблемы в общении. Это может проявляться в излишней конфликтности. Во многих случаях особая одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку.

Иногда жизнь такого ребенка в коллективе складывается самым драматическим образом (ребенка бьют, придумывают для него обидные прозвища, устраивают унизительные розыгрыши). В результате таких взаимоотношений со сверстниками порождаются и еще более усиливаются проблемы общения. Возможно, это одна из причин несоблюдения ими некоторых норм и требова-

ний коллектива. Присущая всем одаренным детям неконформность в данном случае усиливает этот негативный момент.

В результате это приводит к своеобразной отчужденности ребенка от группы сверстников, и он начинает искать другие ниши для общения: общество более младших или, наоборот, значительно более старших детей или только взрослых.

Правда, многое зависит от возраста детей и системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных школах значительно выше вероятность того, что особые интеллектуальные способности такого одаренного ребенка или подростка будут по достоинству оценены и соответственно его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Учителя также неоднозначно относятся к особо одаренным детям, однако все зависит от личности самого учителя. Если это педагог, умеющий отказаться от позиции непогрешимости, не приемлющий методы воспитания "с позиции силы", то в этом случае повышенная критичность интеллектуально одаренного ребенка, его высокое умственное развитие, превышающее уровень самого педагога, вызовут у него уважение и понимание. В других случаях взаимоотношения с учителем характеризуются конфликтностью, неприятием друг друга. Некоторые особенности личности таких одаренных вызывают у учителей негодование об этих детях как о крайних индивидуалистах, которое усиливается из-за отсутствия чувства дистанции со взрослыми у многие таких детей. Именно поэтому понимание своеобразия личности одаренного ребенка с дисгармоническим типом развития является принципиально важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков.

В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей этого типа к группе повышенного риска.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что выборка одаренных детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех одаренных детей. Важно подчеркнуть, что возникающие у них проблемы не являются следствием самой одаренности, ее имманентной характеристикой.

РАЗДЕЛ II.

Принципы выявления и пути развития одаренных детей

2.1. Принципы и методы выявления одаренных детей

Выявление одаренных детей — продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому вместо одномоментного отбора одаренных детей необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка как по положительному, так и по отрицательному критерию при использовании психодиагностических методик: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия.. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, на высокие показатели психометрических тестов интеллекта может влиять мера обученности и социализации ребенка. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей. И напротив, высокие показатели могут быть следствием невротизации, нарушения селективности мыслительного процесса, высокого мотива достижений или психологической защиты.

Неправомерно осуществлять идентификацию одаренного ребенка на основе единой (единственной) оценки (например, на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития). К сожалению, в школьной практике достаточно часто ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. Именно эти тесты (нередко вместе с тестами креативности, применяемыми для измерения творческих способностей) чаще всего используются при отборе детей в классы и в школы для одаренных.

При этом игнорируется тот факт, что применение тестов интеллекта и креативности имеет ряд ограничений.

Во-первых, большинство тестов интеллекта созданы не для выявления интеллектуальной одаренности, а для других целей. Интеллектуальная шкала Векслера для детей (оригинальный вариант WISC, а также его отечественные модификации) предназначалась для определения уровня общего интеллекта (в частности, выявления задержки в умственном развитии), тест структуры интеллекта Амтхауэра (SIT) — для целей профориентации и профессионального отбора, дифференциальный тест способностей (DAT) — для прогноза академической успеваемости и т.д.

Только в рамках некоторых тестов была предусмотрена оценка максимально высоких результатов: культурно свободном тесте Кеттелла (CFT— C) и усложненном варианте теста "Прогрессивные матрицы" Равена (A-PMR). Но их применимость по отношению к диагностике одаренности также подвергается серьезной критике. Что касается тестов креативности, то показатели дивергентной продуктивности также не являются однозначными, единственными и достаточными индикаторами творческих возможностей ребенка.

Во-вторых, многие тесты интеллекта измеряют конкретную (частную) интеллектуальную способность, т.е. сформированность конкретных умственных операций. Таким образом, существующие психометрические тесты интеллекта, фиксируя его компоненты, не затрагивают связей между ними, не схватывают саму системность его проявления.

В-третьих, данные тестирования сильно зависят от ситуации тестирования, эмоционального состояния ребенка. При чем ребенок одареннее, тем эта

зависимость больше. Поэтому психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей.

В-четвертых, следует различать данные тестирования и решение о судьбе ребенка. Диагностическая ситуация является следствием влияния многих факторов, поэтому решение должно приниматься с учетом знания причин, приведших к тестовым результатам.

В условиях использования традиционных психометрических тестов многие признаки одаренности ребенка — в силу особенностей процедуры тестирования — игнорируются. В частности, традиционные психометрические тесты, будучи ориентированными на оценку результата деятельности, не пригодны для диагностики признаков одаренности, так как последние характеризует способности деятельности одаренного человека. Уникальность одаренного человека состоит в том, что все, что бы он ни сделал, обязательно будет отличаться от того, что может сделать другой (в том числе не менее одаренный человек). В данном случае речь идет о таком инструментальном признаке, как выраженность индивидуальных стилей деятельности, и в первую очередь познавательных стилей, таких, как кодирования информации, переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру. К этому признаку одаренности — выраженности индивидуально-специфических способностей изучения реальности — традиционные тестовые процедуры не чувствительны.

Таким образом, природа одаренности объективно требует новых методов диагностики, поскольку традиционные психометрические методики (в виде тестов интеллекта и тестов креативности) не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов одаренного ребенка.

По существу, любая ферма отбора (селектирования) детей на основе показателей психометрических тестов оказывается несостоятельной с научной точки зрения, поскольку тесты интеллекта и креативности по определению не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной либо творческой одаренности в частности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы относительно сферы корректного применения психометрических тестов в работе с одаренными детьми:

* психометрические тесты скорее нужно применять не для и не до принятия решения о мере одаренности ребенка, а после процедуры его идентификации как одаренного в целях уяснения сильных и слабых его психологических качеств и организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи;

* психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного одаренного ребенка с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т.д. (при этом следует иметь в виду высокую вероятность несовпадения результатов тестирования и реальных проявлений одаренности ребенка в определенной предметной сфере);

* психометрические тесты могут использоваться для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей.

Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о том, что данный ребенок является "одаренным" либо "неодаренным".

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как "одаренного" либо как "неодаренного" на данный момент времени — значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределить его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты "одаренных" и "неодаренных" коренятся в неадекватности и легкомысленности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

С учетом специфики одаренности в детском возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является психолого-педагогический мониторинг.

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью выявления одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований:

1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

2) длительность процесса идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т.д.);

4) экспертная оценка продукта деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения математических задач и пр.) с привлечением экспертов — специалистов высшей квалификации и соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и т.д.). При этом следует иметь в виду возможный консерватизм мнения эксперта, особенно при оценке продуктов подросткового и юношеского творчества;

5) выявление признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка). Целесообразно проведение проблемных уроков по особой программе; использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния и снимать типичные для данного ребенка психологические "преграды", и т.п.;

6) многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка;

7) диагностическое обследование желательно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности, приближая его по форме организации к естественному эксперименту (метод проектов, предметных и профессиональных проб и т.д.);

8) использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности;

9) анализ реальных достижений детей и подростков в различных предметных олимпиадах, конференциях, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т.п.;

10) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, — анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей.

Однако и комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок. В результате может быть "пропущен" одаренный ребенок или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой оценки к своей последующей деятельности (случаи рассогласования диагноза и прогноза).

При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать:

а) актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;

в) особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;

с) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Навешивать ярлыки "одаренный" или "ординарный" недопустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Как убедительно показывают психологические данные, такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка.

Итак, процедуры выявления одаренных детей должны быть с точки зрения специфики детской одаренности и своеобразия признаков одаренного ребенка. Следует подчеркнуть, что имеющиеся валидные методы идентификации одаренности весьма сложны и требуют высокой квалификации и специального обучения.

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иными словами, проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем, чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности.

Направления работы с одаренными детьми в сфере образования

2.2.1. Принципы, цели, содержание и методы обучения

Общие принципы обучения

К основным общим принципам обучения одаренных, как и вообще всех детей школьного возраста, относятся:

— *Принцип развивающего и воспитывающего обучения.*

Этот принцип означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся.

— *Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.*

Он состоит в том, что цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся. Реализация этого принципа особенно важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме.

— *Принцип учета возрастных возможностей.*

Этот принцип предполагает соответствие содержания образования и методов обучения специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровней трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям.

Цели образования

Психологические особенности одаренных детей наряду со спецификой социального заказа в отношении этой группы учащихся обуславливают определенные акценты в понимании основных целей обучения и воспитания, которые определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных областях, а также создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования. В зависимости от особенностей обучающихся и разных систем обучения та или иная цель может выступать в качестве основополагающей. Применительно к одаренным детям необходимо обратить особое внимание на следующие моменты.

Одаренные дети должны усвоить знания во всех предметных областях, составляющих общее среднее образование. В то же время психологические особенности одаренных детей, а также социальные ожидания в отношении этой группы учащихся позволяют выделить и специфическую составляющую в отношении традиционной цели обучения, связанной с усвоением определенного объема знаний в рамках школьных предметов. Этой специфической составляющей является высокий (или повышенный) уровень и широта общеобразовательной подготовки, обуславливающие развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся. Несмотря на более высокие способности в отдельных предметных общеобразовательных областях или в других областях, не включенных в содержание общего среднего образования, для многих одаренных детей усвоение такого разнообразия знаний может быть нелегким делом.

Для всех детей главной целью обучения и воспитания является обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности. Но применительно к одаренным детям эта цель особенно значима. Следует подчеркнуть, что именно на этих детей общество в первую очередь возлагает надежду на решение актуальных проблем современной цивилизации. Таким образом, поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей — это особо важная задача обучения одаренных детей.

Понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития как основополагающую цель обучения и воспитания одаренных детей. При этом важно иметь в виду, что системообразующим компонентом одаренности является особая, внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития.

Конкретные цели обучения одаренных учащихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития. Так, в качестве приоритетных целей обучения детей с общей одаренностью могут быть выделены следующие:

** развитие духовно-нравственных основ личности одаренного ребенка, высших духовных ценностей (важно не само по себе дарование, а то, какое применение оно будет иметь);*

** создание условий для развития творческой личности;*

** развитие индивидуальности одаренного ребенка (выявление и раскрытие самобытности и индивидуального своеобразия его возможностей);*

** обеспечение широкой общеобразовательной подготовки высокого уровня, обуславливающей развитие целостного миропонимания и высокого уровня компетентности в различных областях знания в соответствии с индивидуальными потребностями и склонностями учащихся.*

Содержание образования

В обучении одаренных применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ.

1. Ускорение. Этот подход позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся ускоренным темпом развития. Но он должен применяться с особой осторожностью и только в тех случаях, когда в силу особенностей индивидуального развития одаренного ребенка и отсутствия необходимых условий обучения применение других форм организации учебной деятельности не представляется возможным.

Систематическое применение ускорения в форме раннего поступления и/или перепрыгивания через классы своим неизбежным результатом имеет более раннее окончание школы, что может свести на нет все преимущества продвижения одаренных учащихся в соответствии с их повышенными познавательными возможностями. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Позитивным примером такого обучения в нашей стране могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мас-

тер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

2. Углубление. Данный подход эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение ими тем, дисциплин или областей знания. В нашей стране не широко распространены школы с углубленным изучением математики, физики и иностранных языков, где обучение ведется по углубленным программам соответствующих предметов. Практика обучения одаренных детей в школах и классах с углубленным изучением учебных дисциплин позволяет отметить ряд положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей предметной области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся и т.п.

Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем. Во-первых, далеко не все дети с общей одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы зачастую носят широкий характер. Во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать "насилованию" или слишком ранней специализации, наносящей ущерб общему развитию ребенка. В-третьих, программы, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, могут привести к перегрузкам и, как следствие, физическому и психическому истощению учащихся. Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.

3. Обогащение. Этот подход ориентирован на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Занятия планируются таким образом, чтобы у детей оставалось достаточно времени для свободных, нерегламентированных занятий любимой деятельностью, соответствующей виду их одаренности. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным приемам умственной работы, способствует формированию таких качеств, как инициатива, самоконтроль, критичность, широта умственного кругозора и т.д., обеспечивает индивидуализацию обучения за счет использования дифференцированных форм представления учебной информации. Такое обучение может осуществляться в рамках инновационных образовательных технологий, а также через погружение учащихся в исследовательские проекты, использование специальных тренингов. Отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных учебных программ.

4. Проблематизация. Этот подход предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Как правило, такие про-

граммы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные). Они являются либо компонентами обогащенных программ, либо реализуются в виде специальных внеучебных программ.

Важно иметь в виду, что два последних подхода являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть познавательные и личностные особенности одаренных детей.

Содержание учебного плана и программ учебных дисциплин могут оказывать существенное влияние на развитие личностных качеств всех учащихся, в том числе и интеллектуально одаренных, при этом важны как естественнонаучные, так и гуманитарные дисциплины. Для реализации воспитательных целей обучения необходимо в содержании всех учебных предметов выделять элементы, способствующие развитию таких личностных качеств, как целеустремленность, настойчивость, ответственность, альтруизм, дружелюбие, сочувствие и сопереживание, позитивная самооценка и уверенность в себе, адекватный уровень притязаний и др.

Методы и средства обучения

Методы обучения, как способы организации учебной деятельности учащихся, являются важным фактором успешности усвоения знаний, а также развития познавательных способностей и личностных качеств. Применительно к обучению интеллектуально одаренных учащихся, безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера — проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные — в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Эти методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересов одаренных учащихся. Они исключительно эффективны для развития творческого мышления и многих важных качеств личности (познавательной мотивации, настойчивости, самостоятельности, уверенности в себе, эмоциональной стабильности и способности к сотрудничеству и др.).

Процесс обучения одаренных детей должен предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации, в том числе через компьютерные сети. В той мере, в какой у обучающегося есть потребность в быстром получении больших объемов информации и обратной связи о своих действиях, необходимо применение компьютеризованных средств обучения. Полезными могут быть и средства, обеспечивающие богатый зрительный ряд (видео, DVD и т.п.).

В целом, в обучении одаренных эффективность использования средств обучения определяется главным образом содержанием и методами обучения, которые реализуются с их помощью.

2.2.2. Формы обучения

Типы образовательных структур для обучения одаренных

В качестве основных образовательных структур для обучения одаренных детей следует выделить:

а) систему дошкольных образовательных учреждений, в первую очередь, детские сады общеразвивающего вида, Центры развития ребенка, в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей

дошкольников, а также обучающие учреждения для детей дошкольного и младшего возрастов, обеспечивающие преемственность среды и методов развития детей при переходе в школу;

б) систему общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одаренных детей;

в) систему дополнительного образования, предназначенную для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей и позволяющую обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности;

г) систему школ, ориентированных на работу с одаренными детьми и призванных обеспечить поддержку и развитие возможностей таких детей в процессе получения общего среднего образования (в том числе лицеи, гимназии, нетиповые образовательные учреждения высшей категории и т.п.).

Обучение детей в условиях общеобразовательной школы

Обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы может осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации (с помощью выделения групп учащихся в зависимости от вида их одаренности, организации индивидуального учебного плана, обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам и т.д.). К сожалению, современная практика сводится в основном к обучению по индивидуальным программам в одной предметной области, что не способствует раскрытию других способностей ребенка, лежащих вне ее. Следует также следить за тем, чтобы работа по индивидуальным программам, включающая и обучение через экстернат, не приводила к отрыву ребенка от коллектива сверстников.

Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагают использование современных информационных технологий (в том числе дистантного обучения), в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

Существенную роль в индивидуализации обучения одаренных может сыграть наставник (тьютор). Тьютором может быть высококвалифицированный специалист (ученый, поэт, художник, шахматист и т.п.), готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача наставника - на основе диалога и совместного поиска помочь своему подопечному выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального роста, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника (в качестве значимого взрослого, уважаемого и авторитетного специалиста) заключается в координации индивидуального своеобразия одаренного ребенка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования.

Занятия по свободному выбору - факультативные и особенно организация малых групп - в большей степени, чем работа в классе, позволяют реализовать дифференциацию обучения, предполагающую применение разных методов работы. Это помогает учесть различные потребности и возможности одаренных детей.

Большие возможности содержатся в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения и предмета. Как уже было отмечено, программы работы с одаренными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении объема учебного материала, имеют существенные недостатки. В частности, усложнять программу, не вызывая перегрузок, можно только до определенного предела. Дальнейшее развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его вовлечения в исследовательскую работу, поскольку формирование творческих способностей осуществляется только через включение личности в творческий процесс. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Перефразируя Монтеня, можно утверждать, что при этом именно те, "кто знает больше", становятся теми, "кто знает лучше".

Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Одаренные учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классных исследовательских секций по данному предмету. Межклассные объединения-секции могут возглавлять преподаватели. Создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой, снимает основную сложность положения одаренных детей, которые теперь могут двигаться вперед с резким опережением, оставаясь тем не менее в среде сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа со школьным учителем делает ученика на уроке его сотрудником. Достижения одаренного ученика оказывают положительное влияние на весь класс, и это не только помогает росту остальных детей, но и имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет данного ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей. Вместе с тем такая форма работы позволяет избежать ранней специализации и обеспечивает более универсальное образование детей.

Однако привлечение одаренных учащихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Этот подготовительный этап, особенно значимый для младших школьников и подростков, может осуществляться как в рамках специального обучения в шестой (развивающий) день, так и во время факультативных занятий.

Данная система может дать оптимальный эффект лишь при условии формирования у учащихся познавательной направленности и высших духовных ценностей. С этой целью программы учебных предметов должны включать изучение личностных стратегий и нравственных поступков, стоящих за научным открытием.

Распространенной формой включения в исследовательскую деятельность является проектный метод. С учетом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме

исследования и завершив ее публичным докладом с защитой своей позиции. Такая форма обучения позволяет одаренному ребенку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включенным в привычные социальные взаимоотношения, вместе с тем качественно углублять свои знания и выявлять свои ресурсы в области,

соответствующей содержанию его одаренности. Проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Групповая форма работы и социально-значимая гражданская направленность проектов имеют немалое значение для воспитания детей.

В школах, где не применяются указанные выше формы обучения, для одаренных детей является целесообразным сочетание школьного и внешкольного обучения. Например, обучение одаренного ребенка в обычной школе по индивидуальному плану может сочетаться с его участием в работе

"школы выходного дня" (математического, историко-археологического, философско-лингвистического профилей), которая обеспечивает общение с талантливыми специалистами-профессионалами, включает в серьезную научно-исследовательскую работу и т.д. Часы занятий в такой школе должны быть компенсированы за счет уменьшения часов по данному предмету в общеобразовательной школе.

Большую помощь в осуществлении дифференциации учебного процесса для одаренных детей в условиях массовых общеобразовательных школ может оказать применение различных форм организации обучения, которые основаны на идее группировки учащихся в определенные моменты образовательного процесса. Выбор той или иной формы зависит от особенностей школы: ее размера, традиций, наличия квалифицированных кадров, помещений, финансовых возможностей, количества одаренных детей в школе и т.д.

Наиболее благоприятные возможности для обучения одаренных детей предоставляют следующие формы обучения.

Дифференциация параллелей. В школе предусматривается несколько классов внутри параллелей для детей с разным видом способностей. Эта форма обучения является перспективной начиная со старшего подросткового возраста (с 9-го класса) и особенно актуальна для тех одаренных детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определенной области знания.

Данная форма обучения достаточно широко распространена в школах больших российских городов и имеет разновидность, при которой параллель старшей школы включает специализированные (например химико-биологический, гуманитарный и физико-математический) классы для более способных учеников и обычный неспециализированный класс (или классы). Дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения одаренных школьников (углубленного прохождения учебных предметов) предполагает использование различных типов содержания и методов работы, учет требований индивидуального подхода с ориентацией на будущий профессиональный выбор.

Перегруппировка параллелей. Школьники одного возраста распределяются для занятий по каждому учебному предмету в группы, учитывающие их

сходные возможности. Один и тот же ребенок может заниматься какими-нибудь предметами (например, математикой и физикой) в "продвинутой группе", а другими (например, гуманитарными) — в обычной. Это предполагает, что во всех параллелях занятия по одинаковым предметам идут в одно и то же время и для каждого предмета ученики группируются по-новому. Эта форма обучения оказывается полезной для учеников всех уровней, в чем и заключается ее особое достоинство. Так, у одаренных детей возрастают академические успехи, улучшается отношение к школьным дисциплинам, повышается самооценка. У остальных детей также наблюдается рост академических достижений, хотя и менее выраженный, чем у одаренных. Кроме того, у них возрастает интерес к учебе. Включенность детей в разные коллективы, как однородные, так и разнородные, обеспечивает максимально широкий круг общения, что сказывается благоприятным образом на ходе процесса социализации как одаренных детей, так и всех других учащихся школы.

Сложность этого вида обучения заключается в организационных аспектах, в частности в необходимости достаточного количества учителей и школьных помещений. Если все параллели одновременно занимаются физикой, химией и биологией, то это означает, что школа должна располагать таким же количеством учителей и классов, где можно поводить соответствующие занятия.

Выделение группы одаренных учащихся из параллели. Предполагается объединение в группу 5-8 наиболее успевающих в каждой параллели школьников, которая помещается в один из классов, где кроме них находятся еще около 20 учеников. С этим классом обычно работает специально подготовленный учитель, который дает группе одаренных усложненную и обогащенную программу. Обучение основной части класса и группы одаренных ведется параллельно, что предусматривает различные задания. Эта форма обучения оказывает положительное влияние в первую очередь на академические результаты группы одаренных детей.

Попеременное обучение. Эта форма обучения предполагает группировку детей разных возрастов, однако не на все учебное время, а только на его часть, что дает одаренным детям возможность для общения со сверстниками и позволяет им находить равных себе в академическом отношении детей и соответствующее содержание образования. При этой форме способные ученики имеют возможность участвовать в течение части учебного дня в занятиях старшеклассников. Наиболее естественный вариант заключается в том, что одаренные дети имеют возможность заниматься со старшими школьниками тем предметом, по которому они более всего успевают, занимаясь всеми остальными предметами со своими сверстниками. В последний год или несколько лет одаренные дети должны получить возможность доступа к занятиям по избранным ими предметам на университетском уровне.

Данная форма обучения оказывает положительное влияние на академическую успеваемость, а также социальные навыки и самооценку одаренных детей, поскольку она учитывает такую особенность развития одаренных детей, как диссинхрония (неравномерность развития). Соответственно дифференциация обучения осуществляется не глобально, а лишь в некоторой избранной

предметной области. Сложность проблемы заключается в реализации этой формы обучения в условиях школы. Если речь идет о занятиях одного - двух учеников по одному - двум предметам, специальных организационных вопросов не возникает. Если же эта форма применяется систематически, то возникает необходимость координации индивидуальных расписаний учеников. Эта форма обучения может быть рекомендована для небольших частных школ, специализирующихся на работе с одаренными детьми.

Обогащенное обучение для отдельных групп учащихся за счет сокращения времени на прохождение обязательной программы. В этом случае для одаренных детей осуществляется замена части обычных занятий на занятия, соответствующие их познавательным запросам. Ученика оценивают перед тем, как он начинает осваивать очередной раздел. Если он показывает высокий результат, ему разрешается сократить обучение по обязательной программе и взамен предоставляются программы обогащения. Условлено положительное влияние этой формы обучения на усвоение математики и естественных наук и несколько меньшей степени – гуманитарных наук. С организационной точки зрения необходимо, чтобы школьникам не просто разрешали пропускать уроки по предметам, программу которых они уже освоили, а предлагали взамен деятельность, необходимую для их развития.

Группировка учащихся внутри одного класса в гомогенные малые группы по тем или иным основаниям (уровню интеллектуальных способностей, академическим достижениям и т.п.). Эта форма организации обучения имеет ряд преимуществ по сравнению с другими. Среди наиболее значимых можно отметить следующие: создание оптимальных условий развития для всех групп учащихся (а не только для одаренных) благодаря дифференциации, индивидуализации и гибкости учебного процесса; реалистичность осуществления, обусловленная отсутствием необходимости в каких-либо организационных, управленческих изменениях на уровне организации учебного процесса в школе, наличии дополнительных помещений, преподавательских кадров и т.п.; «массовость» применения, что связано с тем, что одаренные дети есть везде (в больших и малых городах, селах, населенных пунктах и т.п.).

Таким образом, возможность применения этой формы обучения одаренных детей ограничивается готовностью и умением учителя применять в своей практике технологии обучения в малых группах, с одной стороны, и умением дифференцировать учебную программу для разных групп учащихся на основании тех требований, которые обусловлены специфическими потребностями и возможностями той или иной группы учащихся, - с другой. Понятно, что это требует специальной подготовки учителя, особого мастерства, свободного и оперативного доступа учителя к разнообразным источникам информации и техническим средствам.

Важно иметь в виду, что выбор и применение той или иной формы индивидуализации и дифференциации обучения должны быть основаны не только на возможности конкретной школы, но, прежде всего на учете индивидуальных особенностей ребенка, которые и должны определять выбор оптимальной для него стратегии развития. В частности, применение различных форм организации учебного процесса в целях дифференциации обучения для одаренных

учащихся, основанных на идее группировки одаренных детей в определенные моменты образовательного процесса, может быть эффективно только при условии изменения содержания и методов обучения. В противном случае обучение одаренных детей будет отличаться от традиционного только темпом прохождения учебной программы, что не является достаточным для действительного развития таких детей, удовлетворения их индивидуальных познавательных запросов, в силу чего выделение одаренных учащихся в отдельную группу может иметь больше отрицательных последствий, чем положительных.

Обучение детей в системе дополнительного образования. Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Личностно-деятельный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

Дополнительное образование - процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы поучения одаренных детей:

1) индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области;

2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученый, деятель науки или культуры, специалист высокого класса);

3) очно-заочные школы;

4) каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;

5) система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;

6) детские научно-практические конференции и семинары.

Благоприятные возможности дополнительного образования четко проявляются, в частности, в сфере художественного развития. В эти учреждения часто приходят дети, одаренность которых уже начала раскрываться. В отличие от большинства школьников они мотивированы на овладение художественно-творческой деятельностью, и это создает условия для плодотворного освоения специальных умений и знаний. Но и здесь, в специальном звене обучения, необходимо соблюдать приоритет содержательных творческих задач, сохраняя за знаниями, умениями, навыками роль средства, не подменяющего собою цель.

В дополнительном образовании можно использовать такой мощный ресурс развития одаренности, как единство и взаимодействие искусств, что в обычной школе затруднено предметным расчленением содержания образования.

Вместе с тем данная форма работы с одаренным ребенком таит серьезные опасности. Очень важно не создавать у него "чувства исключительности": и

потому, что оно может не получить подтверждения в дальнейшей жизни, и потому, что кружки и студии посещают не только особо одаренные дети, но и те, кому просто доставляет удовольствие заниматься искусством, и отношения с ними должны складываться гармонично.

Две другие опасности, к сожалению, нередко исходят от педагогов. Первая — это эксплуатация неординарных способностей ученика (вокальных, сценических, музыкальных и т.д.) ради престижа учебного заведения или его руководителя, что часто идет во вред самому ребенку. Вторая — это неосознанное стремление руководителя реализоваться через учеников, что ведет к кажущейся успешности результата за счет нивелирования личного эстетического опыта и индивидуальности детей. В обоих случаях одаренный ребенок оказывается не целью, а средством для решения задач взрослых.

Если всех этих трудностей удастся избежать, то область дополнительного художественного образования становится исключительно значимой для развития одаренного ребенка, подготавливая его к профессиональному пути в искусстве.

Обучение в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т.п.). Если целесообразность обучения детей с определенными видами одаренности (например, в области музыки или балета) в специальных школах и классах не подвергается сомнениям, то вопрос о необходимости создания специальных классов и школ для обучения детей с обшей одаренностью продолжает оставаться предметом острых дискуссии. Это связано с тем, что раздельное обучение детей с общей одаренностью имеет как очевидные преимущества, так и недостатки. Большим преимуществом однородных групп является возможность достижения наиболее адекватной скорости продвижения в обучении. В однородном классе могут быть созданы условия, наиболее подходящие для каждого ученика, в то время как в разнородном классе самые способные часто оказываются недогруженными. Во-вторых, в однородных классах, как правило, с одаренными детьми работают более опытные учителя. В разнородных классах, где среди 20—30 детей находятся лишь несколько особо способных учащихся, учителя не успевают накопить достаточного опыта работы с ними. В однородных классах, напротив, учителя имеют возможность стать специалистами по обучению одаренных.

В то же время объединение в однороднее классы имеет и недостатки, поскольку сужает круг общения детей, создает подобие социальных барьеров, формирует у учащихся элитарное сознание. Следовательно, оптимизация образования для одаренных заключается в нахождении баланса между обучением в однородных и разнородных группах и индивидуальными занятиями. Необходимо подчеркнуть, что целесообразность любой формы дифференциации должна оцениваться с позиции пользы не только для группы одаренных, но и всех учеников.

При принятии решения о создании особых школ и классов следует исходить из анализа опыта зарубежной и отечественной практики раздельного обучения одаренных детей. Такой анализ позволяет считать целесообразным соз-

дание подобного рода школ и классов для детей с общей либо специальной одаренностью только в тех случаях, когда имеются:

1) научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;

2) соответствующая этой программе система выявления детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;

3) квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;

4) система обратной связи, позволяющая отслеживать эффективность работы образовательного учреждения и появление любых нежелательных отклонений в его работе (в том числе отработанная система экспертизы работы подобных школ, психолого-педагогический мониторинг учащихся и т. д.);

5) гарантии привлечения детей в школы и классы для одаренных на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности "нестрессового" выхода оттуда на любом возрастном этапе;

6) бесплатное обучение в школах и классах для одаренных.

Важно иметь в виду, что независимо от того, в каких условиях происходит обучение одаренных учащихся — в условиях специализированной школы и/или класса, а также массовой общеобразовательной школы, принципиальным является то, чему и как учится одаренный ребенок. Учебные программы, формы и методы обучения, так же как и особенности учебного процесса, ориентированного на обучение одаренных детей с общей одаренностью и некоторыми видами специальной одаренности (например, лингвистической, математической и т. д.), должны отвечать целому ряду специфических требований. Учитывая особые потребности и возможности детей с общей одаренностью, а также цели обучения таких детей, можно выделить необходимые требования к программам обучения для интеллектуально одаренных учащихся. Программы обучения должны:

* включать изучение широких (глобальных) тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

* использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания. Это позволит стимулировать стремление одаренных детей к расширению и углублению своих знаний, а также развивать их способности к соотношению разнородных явлений и поиску решений на "стыке" разных типов знаний;

* предполагать изучение проблем "открытого типа", позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности обучения и т. д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы;

* учитывать интересы одаренного ребенка и в максимальной мере поощрять углубленное изучение тем, выбранных самим ребенком;

* содействовать изучению способов получения знаний (процедурных знаний, или "знаний о том, как");

* обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения вплоть до возможности их корректировки самими детьми с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

* поддерживать и развивать самостоятельность в учении;

* гарантировать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации;

* предусматривать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных учебных комнат с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий, организации полевых исследований, создания "рабочих мест" при лабораториях, музеях и т.п.;

* обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов творческой деятельности;

* способствовать развитию рефлексии, самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;

* включать элементы индивидуализированной, психологической поддержки и помощи с учетом своеобразия личности каждого одаренного ребенка.

Учитывая многообразие, разноликость и индивидуальное своеобразие феномена одаренности, организация работы по обучению и развитию одаренных детей требует предварительного ответа на следующие вопросы:

1) с каким видом одаренности мы имеем дело (общая или специальная в виде спортивной, художественной или иной);

2) в какой форме может проявиться одаренность: явной, скрытой, потенциальной;

3) какие задачи работы с одаренными являются приоритетными:

развитие наличных способностей; психологическая поддержка и помощь; проектирование и экспертиза образовательной среды, включая разработку и мониторинг образовательных технологий, программ и образовательных учреждений и т.д.;

4) какой тип образовательного учреждения целесообразно использовать: специально ориентированную на работу с одаренными детьми гимназию, общеобразовательную массовую школу, учреждение дополнительного образования и т.д.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, бесспорно, каждый ребенок должен иметь возможность получить в школе такое образование, которое позволит ему достигнуть максимально возможного для него уровня развития. Поэтому проблема дифференциации актуальна для всех детей, и тем более для детей одаренных.

Следует принимать во внимание то обстоятельство, что дифференциация обучения имеет две формы. Первая – дифференциация на основе раздельного обучения одаренных детей (в виде их отбора для обучения в нетиповой школе либо селекции при распределении в классы с разными учебными программами и специализированной образовательной средой). Вторая - дифференциация на основе смешанного обучения одаренных детей в обычном классе общеобразо-

вательной школы (при отсутствии какого-либо отбора, однако с предоставлением возможности избирательного обучения по индивидуальным программам и условиях разнородной и вариативной образовательной среды). Первую форму дифференциации и обучения условно обозначают как "внешнюю" (или селективную), вторую — как "внутреннюю" (или элективную).

Каждая форма дифференциации имеет свои плюсы и минусы. Так, обучение в особых классах или школах, ориентированных на работу с одаренными детьми, может обернуться серьезными проблемами в силу изменчивости проявлений одаренности в детском возрасте. Положение усугубляют нарушение естественного хода процесса социализации, атмосфера элитарности и ярлык "обреченности на успех". В свою очередь, практика обучения одаренных детей в обычных школах показывает, что при не учет специфики этих детей они могут понести невосполнимые потери в своем развитии и психологическом благополучии.

Тем не менее необходимо признать, что наиболее перспективной и эффективной является работа с одаренными детьми в рамках "внутренней дифференциации", т.е. на основе смешанного обучения при условии осуществления дифференцированного и индивидуализированного подходов. По мере повышения качества образовательного процесса в массовой школе, роста квалификации педагогов, внедрения развивающих и личностно-ориентированных методов обучения, использования ресурсов Интернет-технологий, создания обогащенной школьной образовательной среды и т.д. существующие на данный момент варианты "внешней дифференциации", возможно, окажутся сведенными к минимуму.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная Концепция отражает целостный подход к сложному и многоаспектному явлению детской одаренности. В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества психики, развивающегося на протяжении всей жизни. Особенности динамики становления одаренности в детском возрасте оказывают влияние не только на уровень достижений ребенка и формирование его личности, но и его дальнейшую судьбу. В Концепции дана систематизация основных признаков одаренности, проведенная по двум аспектам деятельности: инструментальному и мотивационному.

В реальной практике с одаренными детьми зачастую основное внимание уделяется уже в той или иной степени проявившимся видам одаренности. Возможно, это является своеобразным отражением узко прагматического подхода к феноменам детской одаренности. В Концепции специально отмечается не только наличие потенциальной и скрытой форм существования одаренности, но и необходимость особых, научно обоснованных методов работы с детьми с такими ее видами.

В предложенной классификации видов одаренности творческая одаренность, занимающая центральное место в широко распространенных теоретических подходах, не выделяется в качестве отдельного вида одаренности. В контексте предлагаемой Концепции намечен иной подход к ее пониманию. Твор-

чество определяется как развитие деятельности по инициативе самого ребенка, как "выход за пределы заданных требований", что обеспечивает создание подлинно творческого продукта. Таким образом, "творческая одаренность" не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности.

В Концепции также обращается внимание на неадекватность упрощенного подхода к анализу феномена одаренности, ограниченного лишь сферой способностей ребенка. Адекватное рассмотрение уникального по своей природе явления детской одаренности требует подхода, учитывающего как способности, так и особенности личности одаренного ребенка, его нравственного, духовного облика.

Основной акцент в Концепции сделан на том, что выявление одаренных детей должно осуществляться в рамках комплексной и индивидуализированной программы идентификации одаренности ребенка. Подобного рода программа предполагает использование множества различных источников информации, анализ процесса развития ребенка на достаточно длительном отрезке времени, а также применение валидных методов психодиагностики.

Анализ всего сложного переплетения семейных, школьных, личностных проблем одаренных детей дан с целью ориентации психолога и преподавателя на причины, порождающие эти проблемы, а также характер необходимой помощи.

В Концепции также отмечается, что выявление, развитие и обучение одаренных детей образуют единую систему. Ни одна из этих форм работы не может являться самоцелью и выступать в отрыве от других. В частности, диагностика одаренности должна служить не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка.

В связи с широко развернувшейся по стране работе с одаренными детьми в тексте Концепции выделен раздел с детальным описанием имеющихся вариантов обучения одаренных детей, анализом их достоинств и недостатков. Их учет необходим для выбора соответствующей индивидуальности ребенка формы обучения, обеспечивающей наиболее эффективное развитие его одаренности.

Реализация предложенного в данной концепции подхода предъявляет особые требования к специалистам, работающим с одаренными детьми, и предполагает соответствующие формы подготовки этих специалистов, ибо основная цель работы с одаренными детьми – это содействие их превращению в одаренных взрослых, которые выступают в качестве важнейшего ресурса поступательного развития человеческой цивилизации.

Проблемы одаренных детей.

Лета Холлингворт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед одаренными детьми.

1. **Неприязнь к школе.** Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

2. **Игровые интересы.** Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.

3. **Конформность.** Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

4. **Погружение в философские проблемы.** Для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы.

5. **Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.** Одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им порой трудно становиться лидерами.

6. **Стремление к совершенству.** Для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства. Отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка.

7. **Потребность во внимании взрослых.** В силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

Исследователи показывают более высокую чувствительность одаренных детей к новым ситуациям, что приводит к особым трудностям. Поэтому учитель, работающий с одаренными детьми должен обладать следующими качествами.

Качества, необходимые учителю для работы с одаренными детьми.

(критерии американской программы “Astor”)

Учитель должен:

1. быть доброжелательным и чутким;
2. разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы;
3. иметь высокий уровень интеллектуального развития;
4. иметь широкий круг интересов и умений;
5. иметь помимо педагогического еще какое-либо образование;

6. быть готовым к выполнению самых различных обязанностей, связанных с обучением одаренных детей;
7. иметь живой и активный характер;
8. обладать чувством юмора (но без склонности к сарказму);
9. проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию;
10. иметь творческое, возможно, нетрадиционное личное мировоззрение;
11. обладать хорошим здоровьем и жизнестойкостью;
12. иметь специальную послевузовскую подготовку по работе с одаренными детьми и быть готовым к дальнейшему приобретению специальных знаний.

Практика развития творческого потенциала одаренных учащихся предполагает разработку и реализацию специальных творческих программ и учебных материалов. Разрабатываются специальные программы обучения одаренных детей творчеству, умению общаться, формированию лидерских и других личностных качеств, способствующих в будущем социальной реализации творческой личности.

Пассов (1982) предложил 7 принципов специализации учебных программ, применительно к одаренным и талантливым детям разного возраста.

1. Содержание учебной программы должно предусматривать длительное, углубленное изучение наиболее важных проблем, идей и тем, которые интегрируют знания структурами мышления.

2. Учебная программа для одаренных и талантливых детей должна предусматривать развитие продуктивного мышления, а также навыков его практического применения, что позволяет учащимся переосмысливать имеющиеся знания и генерировать новые.

3. Учебная программа для одаренных и талантливых детей должна давать им возможность приобщаться к постоянно меняющемуся, развивающемуся знанию и к новой информации, прививать им стремление к приобретению знаний.

4. Учебная программа для одаренных и талантливых детей должна предусматривать наличие и свободное использование соответствующих источников.

5. Учебная программа для одаренных и талантливых детей должна поощрять их инициативу и самостоятельность в учебе и развитии.

6. Учебная программа для одаренных и талантливых детей должна способствовать развитию их сознания и самосознания, пониманию связей с другими людьми, природой, культурой и т.д.

7. Учебная программа для одаренных и талантливых детей должна оцениваться в соответствии с ранее обозначенными принципами. При этом особое внимание уделяется сложным мыслительным процессам детей, их способностям к творчеству и исполнительскому мастерству.

Эти принципы призваны помочь специалистам, занятым в области обучения одаренных и талантливых детей.

Карне, Шведел и Уильямс (1983) выделяют следующие особенности программ для одаренных детей:

- знакомство с материалом, который обычно не включается в стандартный учебный план;
- поощрение глубокой проработки выбранной темы;
- осуществление учебного процесса в соответствии с познавательными потребностями, а не заранее установленной жесткой последовательностью;
- акцентирование более сложных видов деятельности, требующих абстрактных понятий и мыслительных процессов высокого уровня;
- большую мыслительную гибкость в отношении используемых материалов, времени и ресурсов;
- более высокие требования к самостоятельности и целеустремленности в решении задач;
- предоставление широких возможностей для приобретения и демонстрации лидерских способностей;
- поощрение творческого и продуктивного мышления;
- воспитание умения анализировать поведение и чувства как свои собственные, так и окружающих;
- создание эффективных предпосылок для расширения базы знаний и развития языковых способностей.

Ниже приводятся некоторые наиболее важные способности и умения, подлежащие развитию у одаренных детей.

1. Познавательные способности и навыки

- Владение большим объемом информации.
- Богатый словарный запас.
- Перенос усвоенного на новый материал.
- Установление причинно- следственных связей.
- Обнаружение скрытых зависимостей и связей.
- Умение делать выводы.
- Умение интегрировать и синтезировать информацию.
- Участие в решении сложных проблем.
- Организация информации.
- Умение улавливать сложные идеи.
- Умение замечать тонкие различия.
- Чувствительность к противоречиям.
- Использование альтернативных путей поиска информации.
- Анализ ситуаций.
- Умение оценивать как сам процесс, так и результат.
- Умение предвидеть последствия.
- Умение рассуждать.
- Построение гипотез.
- Применение идей на практике.
- Способность к преобразованиям.
- Критичность в мышлении.
- Высокая любознательность.

2. Творческие способности

- Способность рисковать.
- Дивергентное мышление.

- Гибкость в мышлении и действиях.
- Быстрота мышления.
- Способность высказывать оригинальные идеи, изобретать что-то новое.

- Богатое воображение.
- Восприятие неоднозначных вещей.
- Высокие эстетические ценности.
- Развитая интуиция.

3. Особенности эмоциональной сферы

- Реалистическая Я-концепция.
- Уважение к другим.
- Эмпатическое отношение к людям.
- Терпимость к особенностям других людей.
- Склонность к самоанализу.
- Терпимое отношение к критике.
- Готовность делиться вещами и идеями.
- Настойчивость в выполнении задания.
- Независимость в мышлении и поведении.
- Отсутствие нетерпения в ожидании вознаграждения.
- Соревновательность.
- Чувство юмора.
- Чуткость к анализу нравственных проблем.
- Уверенность в своих силах и способностях.
- Внутренняя мотивация

Габдулхаков Валерьян Фаритович

Тираж 300 экз.

Редакционно-издательский центр «Школа».
420111, Казань, Дзержинского, 3. Тел. 292-24-76