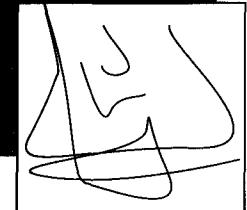




Научно-практический журнал

Даренний ребенок



и при участии Федерального
специального научного учреждения
исследования проблем
ции, профилактики наркомании,
психологической поддержки
молодежи, Межрегиональной
сенной организации содействия
ванию «Содружество организаторов
развивающего процесса»

Тамара ЕРЕГИНА
Елена АРТАМОНОВА

Вячеслав ВИДЯКИН
Галина НЕФЕДОВА

Редакционная коллегия:

Юлия Бабаева, кандидат
психологических наук, Россия

Диана Богоявлensкая, доктор
психологических наук, профессор,
почетный член РАО, Россия

Наталья Катович, кандидат
педагогических наук, доцент,
Республика Беларусь

Натан Лейтес, доктор психологических
наук, профессор, Россия

Владимир Камышин, кандидат
технических наук, директор Института
даренного ребенка НАПН Украины

Александр Савенков, доктор
педагогических наук, профессор, Россия

Наталья Синягина, доктор
психологических наук, профессор, Россия

Анара Тугельбаева, кандидат
педагогических наук, директор
регионального научно-практического
центра «Ертіс дарыны», Казахстан

Дмитрий Ушаков, доктор
психологических наук, первый
вице-президент Европейской ассоциации
«Евроталант», Россия

Юстус Франти, дирижер молодежного
оркестра «Филармония наций», Германия



Содержание

К читателям

М.Е. Кореневская. Целевой выпуск:
Ростовская область. Ради настоящего и будущего..... 4

Имена

Ю.З. Гильбух. Внимание: одаренные дети!..... 6

Наука — педагогу

И.В. Абакумова. Акселерация в развитии:
высокий творческий потенциал

как психолого-педагогическая проблема..... 46

Е.В. Воробьева. О психологических ресурсах
развития общей одаренности личности 51

Т.Н. Щербакова. Специфика психологической
поддержки развития личности одаренного ребенка 54

Е.В. Абашкина, В.В. Новочадов.

Психофизиологическое и социологическое
обследование одаренных школьников

Волгоградской области на базе лагеря «Интеграл» 61

Н.В. Анищенко, Н.Б. Соколовская. Комплексное
взаимодействие искусств как педагогическая
проблема в развитии одаренности обучающихся 64

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В.В. Абраухова. Творческое развитие личности
в учреждении дополнительного образования..... 76

Е.А. Задорожная. Диагностика математических
способностей как основа определения
индивидуальной образовательной траектории..... 83

В.Л. Киричук. Управление процессом
проектирования личностного развития ученика 86

О.П. Чепкова. Модель научно-методического
и организационного сопровождения
педагогических и управлеченческих систем
поддержки детской одаренности..... 94

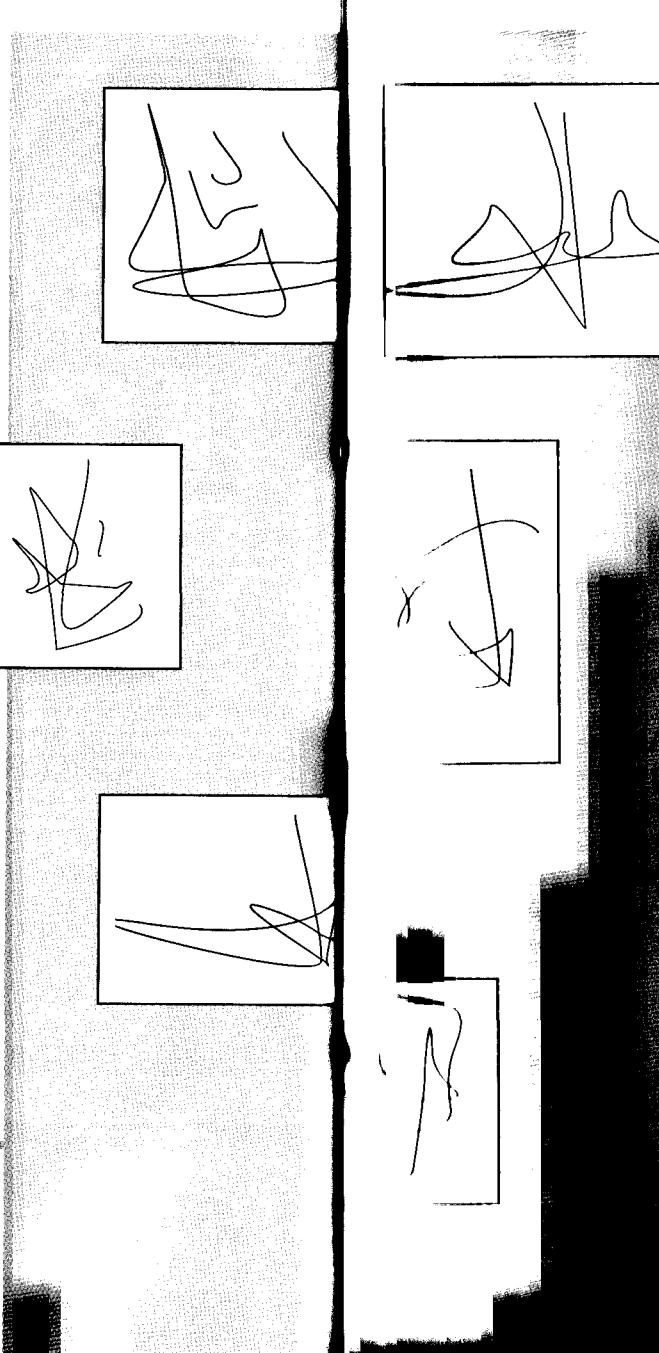
Зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
27 апреля 2001 г.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77-7858

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакции.

При перепечатке материалов ссылка на журнал

«Одаренный ребенок» обязательна.



А.А. Левшина, В.В. Кернкамп. Волонтеринг
как метод социализации одаренных подростков:
обзор зарубежного опыта 99

Региональный опыт

М.Е. Кореневская. Реализация проекта
«В начале было Слово» в Ростовской области 106

М.Е. Щаднева. Музей трогательных наук
«Экспериментинум» Дворца творчества детей
и молодежи города Ростова-на-Дону 110

А.А. Филоненко. Модель интеллектуального
клуба старшеклассников 112

В.В. Плотникова. Модель системы работы
с одаренными детьми МОУ «СОШ № 60»
г. Ростова-на-Дону 118

А.А. Лопатин. Совершенствование системы
работы с одаренными детьми на примере проекта
«Летняя образовательная мастерская» 123

Л.В. Косикова. Психолого-педагогическое
сопровождение одаренных детей в условиях
гимназического образования 126

В КОМПАНИИ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА

Г.П. Звездина. Проблема психологической готовности
одаренных детей к исследовательскому риску 130

Ж.Ю. Кара. Художественная одаренность
и пути ее развития 133

О.С. Васильева. Психологическая помощь
в раскрытии одаренности детей 136

И.Н. Кириленко. Роль семьи в воспитании
одаренных детей 139

А.Т. Злобина. Готовность учителя к работе
с одаренными детьми 141

С.В. Гриднева, А.И. Тащёва. Формирование
коммуникативной компетентности родителей
одаренных детей 144

Портрет одаренного ребенка

В.В. Плотникова. Заметка про нашего мальчика 150

А.А. Лопатин. Настоящий капитан Полина
Мамедова 151

Указатель статей, опубликованных в 2011 г. 155

Подписано в печать 28.09.11. Формат 70 x 90/16.
Бумага офсетная. Печ. л. 10,0. Заказ № 1727

Адрес редакции: 115573, г. Москва, а/я 104.
Тел./факс: (495) 514-54-39 E-mail: odar_rebenok@mail.ru

К ЧИТАТЕЛЯМ

ЦЕЛЕВОЙ ВЫПУСК: РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ. РАДИ НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО

Уходящий 2011 г. для образовательного пространства г. Ростова-на-Дону был ознаменован двумя значимыми событиями. В этом году мы отметили сразу два юбилея: 75 лет Дворцу творчества детей и молодежи и 10 лет Центру по работе с одаренными детьми «Дар».

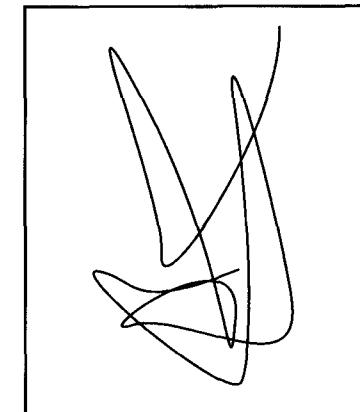
В юбилей принято подводить итоги и намечать дальнейшие пути развития. Именно такая попытка предпринята в настоящем номере журнала «Одаренный ребенок». В рамках этого выпуска мы постарались осветить теоретико-научные исследования, обобщить региональный опыт работы с одаренными детьми, позволяющий оценить, что уже сделано и на что ориентироваться в будущем.

Материалы этого номера подготовлены учеными, педагогами, психологами, были представлены на Межрегиональной научно-практической конференции «Одаренность: стратегия инновационного развития», проходившей в этом году в Ростове-на-Дону с международным участием.

Надеемся, что наш опыт вызовет интерес и приведет к плодотворному сотрудничеству с коллегами из других городов и регионов, что, несомненно, будет служить счастливому настоящему и успешному будущему одаренных детей!

*Руководитель Центра по работе с одаренными детьми «Дар»
Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону
кандидат психологических наук
М.Е. КОРЕНЕВСКАЯ*

ИМЕНА



Ю.З. Гильбух. Внимание: одаренные дети!

Представляем вниманию читателей книгу ученого и практика, занимавшегося проблемой поиска и обучения одаренных детей, доктора психологических наук Юрия Зиновьевича Гильбуха.

Ю.З. ГИЛЬБУХ

ВНИМАНИЕ: ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ¹

Начнем с одного, хотя и широко известного, но тем не менее, как нам кажется, недостаточно исследованного явления. Связано оно с мировым экономическим развитием. Мы имеем в виду необычайный рывок, который совершили в этой области за последние десятилетия такие страны, как Япония, Южная Корея, Таиланд, Тайвань. Этот рывок тем более поражает воображение, что у названных стран территории сравнительно небольшая и природные ресурсы весьма ограниченные. В чем же дело? Поиск исчерпывающего ответа, естественно, не входит в нашу задачу. Но одно обстоятельство отметить необходимо: все эксперты, анализировавшие данный феномен, неизменно указывают на умелое, в высшей степени рациональное

использование интеллектуальных ресурсов. Здесь и резко возросший спрос на образовательный уровень всего общества, делится на виды, о чем население. И образцовая, основанный выбор предмета нашего развития на новейших достижениях науки и техники, продиктован тем, что именно психолого-педагогических науках общая умственная одаренность (а также щедрых ассигнований) занимает наибольший и вполне постановка системы образования общественный интерес. во всех ее звеньях. И наконец — выявление же героев нашего повседневного быта, но не по знаниям мы будем кратко: одарению, — повышенное внимание к одаренным детям.

к той сравнительно небольшой группе подрастающего поколения, борясь в вопросе, издавна волнующему и исследователей, и широкими детьми. В нашей стране публику, — каковы факты, такое отношение, как известно, обусловливающие умственную только-только начинает формироваться. От того, какой ответ на эти вопросы, во многом определяется отношение общества к

¹ См.: Гильбух Ю.З. Внимание: одаренным детям. Здесь мы оставлены. М.: Знание, 1991. 80 с. Поговорим на причинах, обусловивших то печальное (можно сказать, «Педагогика и психология», № 9).

оставит одну из тем предстоящего изложения.

Однако сначала следует определить, что же представляет собой этот феномен одаренности. Для нас это несомненно существенная задача. Предмет предстоящего разговора мы собираемся ограничить теми детьми, которые выделяются прежде всего повышенным уровнем умственного развития. Как известно, паряду с этим типом одаренности существуют другие, более или менее связанные с ним, — техническая, художественная, социальная, спортивная одаренность; каждый из этих типов так называемой

одаренности, в свою очередь, делится на виды, о чем известно. И образцовая, основанный выбор предмета нашего развития на новейших достижениях науки и техники, продиктован тем, что именно психолого-педагогических науках общая умственная одаренность (а также щедрых ассигнований) занимает наибольший и вполне постановка системы образования общественный интерес. во всех ее звеньях. И наконец — выявление же героев нашего повседневного быта, но не по знаниям мы будем кратко: одарению, — повышенное внимание к одаренным детям.

Ну а далее предстоит разобраться в вопросе, издавна волнующему и исследователей, и широкими детьми. В нашей стране публику, — каковы факты, такое отношение, как известно, обусловливающие умственную только-только начинает формироваться. От того, какой ответ на эти вопросы, во многом определяется отношение общества к

одаренным детям. Здесь мы оставимся на причинах, обусловивших то печальное (можно сказать, «Педагогика и психология», № 9).

Поговорим на причинах, обусловивших то печальное (можно сказать, «Педагогика и психология», № 9).

Поговорим на причинах, обусловивших то печальное (можно сказать, «Педагогика и психология», № 9).

давнего времени выражало это отношение.

Теперь этот запрет, слава богу, снят. Общество, государство прилагают усилия, чтобы хоть в какой-то мере наверстать то, что упущено (по сути, безвозвратно). А упущены не только тысячи человеческих судеб, которые могли стать, но не стали выдающимися. Упущенное время, которое необходимо для разработки методов обучения и воспитания одаренных детей, для подготовки соответствующих педагогических и научно-исследовательских кадров.

А ведь они, эти методы и кадры, были нужны еще вчера. Где их взять? Как и во многих других случаях, помогает обращение к отечественному дореволюционному опыту, к зарубежной литературе. Конструктивные рекомендации приходится отыскивать буквально по крупицам. Но если пользоваться только тем, что уже наработано другими, в другое время и в других общественно-исторических условиях, вряд ли можно рассчитывать на существенный успех. Нужно, с учетом мирового опыта, вести собственный творческий поиск. В последние годы число его участников заметно увеличилось. Их усилия нуждаются в тщательном анализе и обобщении, достижения — в широкой пропаганде. Этому и посвящен заключительный раздел нашей книжки.

Одаренность и ее типы

Первый клиент. Это знакомство произошло весной 1978 г. В НИИ психологии УССР, в созданную незадолго до того лабораторию психодиагностики и формирования личности младшего школьника, родители привели для консультации шестилетнего сына. Пора было записывать Славика в школу (напомню: в те времена все дети становились школьниками в семилетнем возрасте), а вот в какой класс — в первый или, может быть, сразу в третий, а то и в четвертый — они не знали. Дело в том, что читать мальчик научился в три с половиной года, в пять — писать и печатать на машинке. Тогда же заинтересовалась историей, географией, физикой, астрономией. К тому моменту, когда состоялось наше знакомство, Слава свободно выполнял все четыре арифметических действия в пределах миллиона, писал разного рода сочинения, его активному словарю могли бы позавидовать многие взрослые. Как не без гордости сообщил сам мальчик, в настоящий момент он работает над докладом о геологическом прошлом улицы, на которой живет...

Конечно, сразу стало ясно, что перед нами классический вундеркинд, один из тех чудо-детей, умственные способности которых поражают воображение отнюдь не только родителей, но и умудрен-

ных опытом специалистов. И мы решили: прежде чем давать какие-либо рекомендации, обстоятельно исследовать особенности этого феномена. И вот такие определения, которые в номенклатуре детского ума.

Начали с теста словаря, который критерию качества». А уж сам по стандартному списку — от критерия качества. А уж сам оценивается знание значений отдельных слов. Всего предъявляется 20 слов, и за каждое может быть задания, чем сделать его как выставлено от 0 до 2 баллов. Следило, даже если отказ будет содательно, максимально возможжен с потерей шансов на триальная оценка — 40 баллов. Вот приумышленное прохождение психоломеры ответов, которые предложили проверки. Действительным Слава: «Телеграмма — почтое, те ответы, которые дал Слава вое отправление, передаваемое тому и всем другим тестам, большой скоростью при помощи оказались безупречными.

Вот как он выполнял тест на людей, находящихся в близком пространственное восприятие и родстве»; «Планета — шар, которое известный под на движется по своей орбите вращением «Фигурные панели». На круг Солнца» и т.д. Согласитесь, что перед ребенком находится что не каждый взрослый в состоянии дать такие ответы. Ведь здесь, примерно двум листам бумаги для ние явлений, обозначаемых словами. Впечатляет умение составить фигуры, которые заполняются заподлицо фанеры (подведение под род с указанием соответствующей конфигурации. В более

Однако наибольший сюрприз в этих панелях каждый вырез ожидал нас впереди: несмотря на то что выполняется одним вкладышем, столь блестящие ответы, Слава по последующих — двумя и тремя. лучил по тесту в целом скромную оценку (22 балла), поскольку результатного задания соответствующая шательно отказался давать какие-либо ответы на 9 из 20 заданий. Почему? Мальчик долго находил в беспорядке по столу. Где же хотел объяснить свое поведение место? Объяснять суть задания не в конце концов выяснилось — ребенок

сразу же берется за дело. А экспериментатор, включив секундомер, наблюдает за его действиями. И вот здесь обнаруживаются важные особенности интеллекта испытуемого, в том числе уровень и стиль его умственной деятельности.

Подавляющее большинство Славиных сверстников при выполнении данного теста принимались с места в карьер манипулировать то одним, то другим вкладышем. Схватив первый попавшийся на глаза вкладыш, они пытались вткнуть его то в один вырез, то в другой. И так — до случайной удачи. Лишь постепенно, после многих слепых проб и ошибок, ребенок начинает задумываться над причинами своих неудач, оценивать применяемую стратегию действий и приходить к осознанию ее неразумности. За это время стрелка секундомера успевает совершить много оборотов...

Ничего подобного не наблюдалось в поведении Славы. В ответ на стук опрокинутых вкладышей он лишь сверкнул своими быстрыми глазенками, как бы предвкушая ожидавшее его удовольствие, и тут же, разложив все вкладыши в ряд, стал последовательно осматривать их, мысленно соотнося с первым вырезом. Таким же образом он проанализировал второй, затем третий вырез... Подходящие вкладыши он пока в вырезы не вставлял, а просто запоминал, руки его бездействовали. Но зато когда место

стики, которые были выявлены у нашего первого клиента, а именно: необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти, сформированностью навыков логического мышления; богатство активного словаря, быстроту и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий, развитость творческого мышления и воображения; владение основными компонентами умения учиться.

На последнем качестве следует остановиться несколько подробнее. Оно характеризуется двумя группами свойств: 1) учебными навыками (беглость осмысленного чтения и счета, навык печатания на машинке, привычка к аккуратному, четкому оформлению продуктов своей умственной деятельности); 2) учебными умениями интеллектуального плана. Исследуя вторую группу свойств, можно проникнуть в тайну высокой эффективности умственной деятельности одаренного ребенка. Эта группа свойств включает: а) самостоятельное построение ориентировочной основы предстоящих действий, прежде всего осознание необходимости иметь такую основу; б) осуществление по собственной инициативе (для реализации

для всех вкладышей было найдено (т.е. когда задача была полностью решена в умственном плане), Слава спокойно и быстро заполнил все вырезы. Точно так же он поступил и с остальными панелями. На выполнение всего теста из шести последовательно усложняющихся панелей он затратил менее двух минут, тогда как средний показатель для первоклассников составляет 14–15 минут.

Отметим еще некоторые особенности поведения Славы при тестиировании. Слушая инструкцию экспериментатора по очередному заданию, он нередко вежливо прерывал его: «Спасибо, я уже понял». И, как мы потом убедились, это действительно было так. Слава практически не ошибался в оценке своего понимания и своей способности справиться с заданием. А вот когда что-то было ему непонятно, он тут же останавливал экспериментатора вопросом: «Извините, тетя. Можно я уточню одну вещь?» Получив разрешение, спрашивал, например: «Вы сказали «как можно лучше». А время при этом будет учитываться?»

В конце рабочего дня в лабораторию был передан лист бумаги, на котором Слава уже дома напечатал на пишущей машинке свои ответы по тесту словаря. Лист имел безупречный заголовок, слова-задания и ответы были расположены на нем с определенным вкусом, следовали одно за другим в алфавитном по-

рядке и имели нумерацию. В работе было прост и скромен. Впрочем, для тех не было ни одной грамматической или машинописной ошибки — разительное интеллектуальное превосходство Славы и безусловно признавалось всеми безоговорочно.

лучше всего, если мальчик начнет свою школьную жизнь вместе со старшими — родителями и учителями — в первом классе. После овладения навыками письма, без перепрыгивания из класса в класс, Слава перейдет в физико-математическую школу с во второй класс, а затем, примерно через год, с таким же интервалом, — в третий класс. Закончив в тринадцать лет около месяца) Слава перейдет в университет, который спустя три года закончил с «красным» дипломом. За это время в добавок к английскому языку, которым он овладел еще в школе, Слава освоил еще два: французский и итальянский. Сейчас, когда пишется эта строка, Славе 18 лет. Он аспирант кафедры теоретической физики, спустя год-полтора должна состояться защита диссертации, посвященной одному из малоисследованных аспектов квантовой теории поля.

Черты общей умственной одаренности. Впоследствии сотрудникам лаборатории довелось познакомиться еще с несколькими десятками детей, демонстрировавших черты умственной одаренности. При всем индивидуальном своеобразии они поразительным образом воспроизводили в своем интеллектуальном облике (в большей или меньшей степени) те наиболее существенные характеристи-

все вундеркинды чрезвычайно высокого о себе мнения, исполнены высокомерия, эгоистичны и у них сплошные проблемы в общении. Что можно сказать по этому поводу? Из характеристики главного героя нашего повествования — Славы читатель мог убедиться, что такого рода мнения, во всяком случае, отнюдь не всегда соответствуют действительности. Для более обобщенного ответа воспользуемся характеристикой умственно одаренных детей, данной в свое время советским психологом и педагогом П.П. Блонским: «В характере они очень инициативны и в то же время сдержаны и отличаются самообладанием и со знанием ответственности. Они обладают умением обращаться с людьми и часто пользуются авторитетом у товарищ. Именно из них обыкновенно выходят вожаки»².

Шесть ипостасей одного термина. Теперь вновь обратимся к терминологии. Возможно, это занятие кому-то покажется скучноватым, но ничего не поделаешь. Иначе нам не избежать разного рода недоразумений в дальнейшем изложении. Терминологическое хозяйство — первейшее дело в науке.

Итак, прежде всего, отметим: у термина «умственная одаренность» довольно много синонимов.

² Блонский П.П. Избр. пед. произв. М., 1961. С. 461.

предыдущего пункта) тщательного анализа поставленной задачи; точное осознание момента понимания требований задачи, наличия или отсутствия у себя знаний для ее решения, других познавательных средств; в) построение четкого образа цели предстоящей деятельности, осознание критериев качества будущего продукта; г) предварительное планирование всего процесса предстоящей работы, четкое ограничение умственной части работы от ее исполнительской, манипулятивной стороны; при этом не исключается использование ограниченного количества целенаправленных манипулятивных проб, создающих зрительную опору для умственных действий; д) неуклонное следование намечаемым ориентирам, непрерывный контроль хода выполняемой работы, точную идентификацию момента постижения требуемого способа деятельности.

Несущая конструкция. В каком понятии можно объединить все эти особенности умственной деятельности одаренного ребенка? Какое психическое свойство выполняет здесь роль «несущей конструкции»? Наверное, стоит обратить внимание на ту исключительно большую роль, которая отведена в нашей характеристике процессам самосознания. Обычно сознание ученика, выполняющего определенное задание, имеет одностороннюю направленность — на

осознание сути решаемой задачи по уровню умственного развития. Если же говорить о самом процессе решения, то в лучшем случае когнитивы умственной рефлексии) претролируется качество получаемых промежуточных продуктов. Превосходят не только сверстников, и многих взрослых. Вильно ли написано данное слово? Другие характеристики. Ну Получится ли сумма, если сложить, как обстоит дело с физическим уменьшаемое с вычитаемым? Противоположением вундеркиндам? Ведь не вильно ли названа дата? И т.д. Следует, что в массовом сознании Собственные же умственные действия породило представление об умствия, их процессуальная сторона, именно одаренном ребенке как о остаются при этом вне осознания, в том числе очкарике. Конечно, встречаются за кадром. Это приводит к тому, что умственная деятельность, ученика совершенствуется сравнительно медленно (т.е. учение неизменно прикован к постели (и это носит в достаточной мере развивающее значение). Однако

иногда случаи достаточно редки. Любопытно, исследователи отмечают, что, как правило, умственно отсталые дети отличаются крепким здоровьем и хорошим физическим развитием; у них повышенный потенциал умственной и волевой жизненной энергии.

Нет житейский пример. Белорусский корреспондент «Комсомольской правды», отец Давида Белоруссии, ставшего в двенадцати лете студентом Белорусского института, отца черта Давида? Белоруссии система».

Правды были сделаны на территории. Социальных категорий одаренных детей также имеется

мотив. Дескать,

мов — «ум», «умственные способности», «интеллект», «интеллектуальные способности», «познавательная сфера», «познавательные способности». У термина «способности» свои синонимы: «обобщенные умения», «возможности», «потенции», «уровень развития» и т.п. С этой богатой синонимичностью, естественно, приходится считаться. Но это только одна сторона дела. Другая заключается в многозначности термина «умственная одаренность». В научном обиходе он служит для обозначения, по крайней мере, шести понятий. Эти значения следующие.

Первое. Любой уровень умственных способностей данного человека независимо от места в диапазоне межиндивидуальных различий, причем этот уровень обусловливается главным образом врожденными качествами нервной системы; эти качества фактически отождествляются со способностями.

Второе. Уровень умственных способностей, которым обладают наиболее развитые 2 % людей; причем этот уровень опять-таки приписывается в основном действию врожденных качеств.

Третье и четвертое значения отличаются соответственно от первого и второго тем, что, наоборот, доминирующую роль в отношении уровня одаренности того или иного человека отводят культурно-педагогическим факторам (культурная среда, качество образования).

Наконец, пятое и шестое значения отличаются от предыдущих тем, что врожденные качества умственной и нервной систем рассматриваются как задатки, на базе которых в зависимости от культурно-педагогических условий могут быть сформированы умственные способности (одаренность) разного уровня.

В связи с тем что нас интересуют наиболее развитые дети и согласии с позицией, занимаемой большинством современных психологов, мы будем использовать термин «одаренные дети» в последнем из указанных значений. Тогда подразумевать под ним детей, резко выделяющихся из среды сверстников высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания.

Одаренный или талантливый? Часто эти два слова употребляются как синонимы. Однако такое использование малопродуктивно. Более того, оно создает двусмысленность, которой желательно избежать. Поэтому многие исследователи предпочитают «нагрузить» термин «талантливый» специфическим значением, а именно: обладающий очень высокой степенью способностей к какой-либо специальной деятельности («музыкальной, художественной, литературной, технической, спортивной»), причем эти способности уже в зна-

чительной степени успели реализоваться в конкретных общественно значимых продуктах. Кроме того, данный термин обычно вкладывает еще два признака: наличие выраженного творческого начала и доминирование врожденных качеств. В таком понимании шесть способности (одаренность) разного возраста (18-летний Моцарт, совершающий вместе с отцом концертное турне по европейским странам, несомненно, талант (хотя пока еще не профессиональный). 18-летний Слава, только что окончивший физический факультет университета, пока еще только одаренный юноша.

При совместном употреблении термины «одаренный» и «талантливый» выступают как род и вид. Никакой талантливый ребенок (вообще человек) является вместе с тем и одаренным, но не каждый одаренный ребенок может быть одновременно талантливым. Некоторым одаренным детям еще предстоит достичь уровня талантливости, и всем, увы, это удается. Но если понятие «одаренные дети» охватывает весь объем понятия «талантливые», то почему же в таком случае в названиях популярных книг и брошюр эти два термина предредко ставят рядом, соединяя союзом «и» («одаренные и талантливые дети»)? Несомненно, с точки зрения требований логики это неправомерно. Видимо, таким образом авторы выражают намерение не ограничиваться общевойской характеристикой всех

одаренных детей, но и специально остановиться на той их части, которая принадлежит к категории юных талантов.

Обгоняющие время. Включив в содержание понятия «одаренные дети» признак высокого умственного развития, необходимо в этом как следует разобраться. Что значит «высокое»? Тут мы тоже сталкиваемся с неоднозначностью. Так, можно сказать, что «средний» дошкольник по своим умственным возможностям уступает младшему школьнику со «средними» способностями, тот, в свою очередь, — «среднему» подростку и т.д. Ясно, что не о таком превосходстве идет речь в данном случае. Сопоставления должны проводиться, прежде всего, среди сверстников. Высший уровень определяется относительно возрастной нормы, а ею служит показатель, который является средним для данной возрастной группы. Но и это не всё. Чтобы что-то измерять, нужно располагать соответствующей единицей. В измерении умственной одаренности ею служит так называемый умственный возраст (УВ). Что это такое? Все дети в своем физическом и умственном развитии проходят через одну и ту же последовательность постепенно усложняющихся, надстраивающихся друг над другом этапов. Прежде чем научиться ходить, ребенок должен вначале обрести способность «держать головку» и сидеть. Прежде

вой характеристикой человеческой индивидуальности. С течением времени жизненный опыт ребенка обогащается и как следствие этого, естественно, повышается его УВ. Но одновременно увеличивается и его хронологический возраст. В результате соотношение умственного и хронологического возраста может оставаться неизменным. Это, однако, не исключает возможности того, что на каком-то возрастном этапе произойдет значительное изменение (либо увеличение, либо снижение) КИ. Такие изменения обычно наблюдаются при столь же значительных изменениях условий, в которых происходят обучение и воспитание.

Если основательно протестировать большую группу детей (скажем, 500–600 человек), имеющих одинаковый ХВ, то их КИ распределяются в диапазоне от 170 до 30 баллов. Разброс, как видим, весьма значительный, характеризующийся отношением примерно 1:6 (если принять низший показатель за единицу, то высший показатель составит почти шесть единиц). А как распределяются дети с разными интеллектуальными показателями в процентном отношении? Ответ на этот вопрос дает таблица. Сразу же подчеркнем, что она носит грубо ориентировочный характер, так как в зависимости от конкретных условий приведенные в ней данные могут существенно меняться.

ного четырехлетнего ребенка, со школу поступил сразу в четвертый класс, университет закончил паспортным (хронологическим) возрастом четырнадцать лет и т.д. Воистину дети, опережающие время.

Сопоставление УВ ребенка с его мере различаться по умственному и хронологическому возрастом показывает возрасту, то это, разумеется, немаловажный факт. Те из сверхумственных детей, с каким темпом протекает высоким УВ, естественно, могут решать более трудные задачи, быстрее овладевать новыми понятиями. При решении же определенной задачи им потребуется значительно меньшее время, чем детям с более низким УВ. Почему? Да потому, во-первых, что необходимые умственные операции у них более отработаны, отлажены, во-вторых — они реже ошибаются. Сам по себе УВ говорит не столь уж много. Он становится по-настоящему информативным лишь в сопоставлении с хронологическим возрастом данного ребенка. Не потому ли сведения об УВ Игоря и Олега показались нам содержательными, что мы знали хронологический возраст каждого из них, а значит, могли заключить, что у первого умственное развитие проходит с опережением по отношению к возрастной норме, а у второго — с отставанием. Опережение сверстников в отношении УВ, повышенный темп умственного развития — наиболее характерная черта одаренного ребенка. Не случайно почти во всех описаниях вундеркиндов мы встречаем сведения типа: читать научился в три года

и более, опережающим хронологическим возрастом).

Вычисляется он по формуле УВ:

$$\text{КИ} = \frac{\text{УВ}}{\text{ХВ}} \cdot 100, \text{ ХВ},$$

КИ — коэффициент интеллектуальности в баллах; УВ — гипотетический возраст в месяцах; хронологический возраст в годах; 100 — константа, используемая с целью выражения КИ в целых числах.

Подставляя в эту формулу данные об Игоре и Олеге (их пятилеток (Игоря и Олега), получаем КИ: для первого — 120 баллов, для второго — 80⁵.

Темп умственного развития основной показатель интеллектуальности относительно устойчи-

⁴ В отечественной литературе употребляют и английскую аббревиатуру — Intelligence Quotient).

⁵ Поскольку в практике тестирования умственный и хронологический темпы даются в месяцах, то обычно указывается выраженным не только в днях, но и в единицах баллов.

чем начать разговаривать — понимать обращенные к «ему слова матери. И т.д.

Эту одинаковую последовательность разные дети осваивают, однако, с разной скоростью³ и, следовательно, приходят к очередному этапу в разном возрасте. Один ребенок начинает говорить уже где-то в год, а другой — только в полтора, а то и в два. Один к так называемой школьной зрелости приходит в пять, а другой в семь лет. Как известно, подавляющее большинство (около 65 % детей) достигает этого этапа в шестилетнем возрасте. Поскольку речь идет о большинстве детей данного возраста, этот показатель и принимается за норматив школьной зрелости.

Те же различия можно выразить и по-другому, поставив вопрос: какие умственные операции уже освоены данным ребенком. Допустим, мы убеждаемся, что пятилетний Игорь обладает умственными способностями (вниманием, памятью, мышлением, воображением, речью), которые соответствуют возможностям большинства детей шестилетнего возраста. Отсюда вывод: УВ этого мальчика — шесть лет. Точно так же УВ его сверстника Олега, обладающего умственным развитием типич-

³ Эта неодинаковость может быть обусловлена как биологическими (наследственность, условий внутриутробного развития и родов), так и культурно-педагогическими факторами.

на подобные вопросы и в свою очередь задавать их взрослым стало любимым занятием Саши (он называл это философствованием). А когда его спросили, знает ли он, кто такие философи, последовал немедленный ответ: «Расширители проблем».

Иллюстрацией может служить шестилетний Саша Селезнев, чьи необычайные творческие потенции в сфере вербального интеллекта были описаны в свое время на страницах «Литературной пропаганды»⁷. Приведем вначале примеры образности, метафоричности восприятия им окружающего мира. Саше четыре с половиной года. Он ест огурец и рассуждает: «Хрустит, как шаги по снегу...» Покончив с огурцом, констатируя «Прошли». А вот ответы на некоторые вопросы, заданные спустя года журналистом: «Акробат? спираль с руками и ногами»; «Дуга — радость дождя, красоты природы»; «Взятка — человек не в долг». Больше всего поражает философичность Сашиного мышления, его способность выразить очень сжато, афористично суть предмета или явления. Например: «Погода — это импульс природы»; «Горе? То, чего нельзя принять»; «Совесть — это когда человек признает себя и то, что он делает»; «Вечность — неумолкаемое будущее»; «Зло — явление нечестного человека». Отвечать

на подобные вопросы и в свою очередь задавать их взрослым стало любимым занятием Саши (он называл это философствованием). А когда его спросили, знает ли он, кто такие философи, последовал немедленный ответ: «Расширители проблем».

К сожалению, в обширном и разностороннем материале, посвященном Саше (рядом с журналистским очерком были напечатаны комментарии двух видных советских психологов), не сообщается КИ мальчика. Однако, сравнивая Сашинны высказывания с ответами, которые одаренные дети обычно дают по вербальным тестам, можно предположить, что показатель его вербального интеллекта составляет не менее 160 баллов. Сейчас Саше около 18 лет. Как сложилась его дальнейшая судьба? Были ли у него и у его родителей новые контакты с психологами? Если таковых не было, хотелось бы, чтобы Саша знал: в НИИ психологии УССР всегда будут рады встретиться с ним.

Измерение творческого компонента умственной одаренности — одна из труднейших проблем в исследовании этого феномена. Дело в том, что креативность («творческость») невозможно измерить обычным способом — путем сопоставления индивидуального результата с соответствующей возрастной нормой. Ведь сама индивидуальная сущность творческого

Процентное распределение детей с различными интеллектуальными показателями

КИ, в баллах	Качественные уровни	%
141–170	Умственная одаренность	2
111–140	Повышенные умственные способности	15–16
91–110	Умственная норма	65
71–90	Пониженные умственные способности	15–16
30–70	Различные степени умственной дефектности	4–5

К умственно одаренным принято относить детей, которые на шкале распределения способностей составляют высшие 2 %. При этом, как утверждает изданная в 1971 г. в Вашингтоне «Специализированная инструкция по одаренным ученикам в государственных школах», в городах такие дети составляют 3 %, а в сельской местности — только 1 %⁶. Это различие принято относить на счет неодинаковости культурно-воспитательных условий.

Конечно, все эти градации носят весьма условный характер. Нельзя понимать их таким образом, что если, например, ребенок имеет КИ 110 баллов, то он принадлежит к умственной норме, а если 111 баллов, то уже к уровню повышенных умственных способностей. Каждого из этих детей можно от-

нести и к тому, и к другому уровню. Ведь вполне может оказаться, что при повторном тестировании оба ребенка покажут несколько иные результаты (колебания могут достигать 5 баллов). То есть всегда нужно помнить и учитывать, что оценки по психологическим тестам содержат некоторую погрешность измерения (как, впрочем, показатели любых измерительных приборов).

«Расширители проблем». Хот опережающему развитию отводится в понятии одаренности главное место, тем не менее было бы упрощением сводить это сложное и противоречивое явление к одному лишь акселерации. Нельзя представить себе одаренного ребенка только как скороспелого эрудита малолетнего мудреца. Не менее существенным признаком является наличие в интеллекте одаренного ребенка творческого начала. Многие одаренные дети впечатляют оригинальностью, необычностью

⁶ См.: Specialized Instruction for Gifted Pupils in the Public Schools. Washington, 1971. P. 2.

⁷ См.: Глушаков Е. Как быть с вундеркиндами? Шестилетний Саша — «расширитель проблем» // Литературная пропаганда. 1960. 1 октября.

процесса, предусматривающая выход за рамки обыденного, продуцирование не одного, а многих ответов, каждый из которых по-своему является «правильным», — все это исключает возможность создания каких бы то ни было норм. Поэтому традиционные КИ-тесты практически не содержат творческих заданий и, следовательно, не дают достаточно полной, всеохватывающей характеристики интеллектуальной сферы одаренного ребенка.

Ученым пришлось создавать специальные тесты для диагностики творческой одаренности. К ним, в частности, относятся:

«Словесные ассоциации». Здесь проверяется знание и применение слов-омонимов, таких, например, как «коса», «мешать», «молния». Оценка выставляется как по общему количеству правильно названных значений, так и по числу редко употребляемых.

«Использование предметов». Нужно назвать как можно больше различных способов использования таких предметов, как кирпич, пустая консервная банка, газета и т.д.

«Завершение сказок». Требуется придумать по три разных концовки к нескольким сказкам, фабула которых обрывается после кульминации.

«Конструирование математических задач» из представленных исходных данных. По каждому набору требуется составить как можно больше вариантов.

Общая умственная одаренность и познавательные склонности. Одной из отличительных особенностей детей, одаренных умственном отношении, является необычно высокий уровень проявленные в нашей лаборатории.

А что говорят исследования, «выдачи», выражения вовне присущие одаренному ребенку? У Славы, например, очень рано

ннятой и переработанной информации склонность к активизации. Многое из того, что было в естественно-научных дис-

ти знаний, они стремятся тут же выразить вовне, но уже в преобразованном виде, трансформирующие себя в этом отношении друг

воспринятою информацию в соответствии со своим индивидуальным опытом. И вот здесь их поведение носит уже более избирательный характер — оно подчиняется определенным склонностям.

Это было подмечено еще отечественным педагогом П.Ф. Ка

теревым, который, в частности, пишет: «...бывают дети с явной про

блодающей наклонностью к на

блодению и изучению природы —

насекомых, растений, животных звезд и т. п., которые каждую свою минуту употребляют на любое занятие; бывают дети, выдающиеся своей способностью к счету и математике, к изучению языков, к состраданию другим, к твердости и выдержке действий и т.п.»⁸.

В приведенном высказывании попутно выражена весьма важная мысль: склонность возникает в то

⁸ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. М.: Монография, 1982. С. 413.

время деятельности, в которой ребенок обладает особенно высокими способностями. Одно подкрепляет другое.

У Славы, например, очень рано

ннятой и переработанной информации склонность к активизации. Многое из того, что было в естественно-научных дис-

ти знаний, они стремятся тут же выразить вовне, но уже в преобразованном виде, трансформирующие себя в этом отношении друг

воспринятою информацию в со

ответствии со своим индивидуальным опытом. И вот здесь их поведение носит уже более избирательный характер — оно подчиняется определенным склонностям.

Это было подмечено еще отечественным педагогом П.Ф. Ка

теревым, который, в частности, пишет: «...бывают дети с явной про

блодающей наклонностью к на

блодению и изучению природы —

насекомых, растений, животных звезд и т. п., которые каждую свою минуту употребляют на любое занятие; бывают дети, выдающиеся своей способностью к счету и математике, к изучению языков, к состраданию другим, к твердости и выдержке действий и т.п.»⁸.

В приведенном высказывании попутно выражена весьма важная мысль: склонность возникает в то

время деятельности, в которой ребенок обладает особенно высокими способностями. Одно подкрепляет другое.

У Славы, например, очень рано

ннятой и переработанной информации склонность к активизации. Многое из того, что было в естественно-научных дис-

ти знаний, они стремятся тут же выразить вовне, но уже в преобразованном виде, трансформирующие себя в этом отношении друг

воспринятою информацию в со

ответствии со своим индивидуальным опытом. И вот здесь их поведение носит уже более избирательный характер — оно подчиняется определенным склонностям.

Это было подмечено еще отечественным педагогом П.Ф. Ка

теревым, который, в частности, пишет: «...бывают дети с явной про

блодающей наклонностью к на

блодению и изучению природы —

насекомых, растений, животных звезд и т. п., которые каждую свою минуту употребляют на любое занятие; бывают дети, выдающиеся своей способностью к счету и математике, к изучению языков, к состраданию другим, к твердости и выдержке действий и т.п.»⁸.

В приведенном высказывании попутно выражена весьма важная мысль: склонность возникает в то

затель оказывается значительно ниже того показателя, которым характеризуется преобладающий вид интеллекта.

Характерный пример. Катя Л. восемь с половиной лет, но она уже заканчивает третий класс (трехлетней начальной школы с ускоренным обучением⁹). Как отмечается в составленной учителем характеристике, «...уже при поступлении в школу Катя разительно отличалась от своих сверстников: читала со скоростью 60–70 слов в минуту (норма третьего класса), хорошо считала в пределах 1000, выполняла все арифметические действия. Уже тогда выделялась эмоциональной уравновешенностью, рассудительностью. На уроках всегда работает с интересом, внимание отличается высокой стабильностью. Обладает прекрасной памятью, развитым логическим мышлением, всегда стремится отделить главное от второстепенного. Отличается разносторонностью интересов: занимается музыкой, активно работает в кружках искусствоведения, истории. Очень много читает (в настоящее время до 150 слов в минуту). Возможно, ее успехи были бы еще более высокими, если бы не частые и серьезные приступы болезни (у девочки астма)».

⁹ Подробнее о классах ускоренного обучения будет рассказано в последней главе этой книжки.

А вот что показало тестирование по Векслеру¹⁰: вербальный КИ — 154, невербальный — 111, общий — 137. Таким образом, Катин интеллект характеризуется выраженным доминированием вербальной сферы. По своим познавательным склонностям Катя принадлежит — это следует из характеристики учителя — к «гуманистариям».

Еще один пример. Игорь, ученик первого (обычного) класса. Вербальный КИ — 87, невербальный — 148, общий — 125. У этого мальчика слабое речевое развитие, проявившееся при выполнении теста словаря, и теста осведомленности, и теста понятливости. У него практически отсутствует монологическая речь, а в диалоге ее высказывания носят односторонний характер. Многие ответы на вопросы экспериментатора он давал без слов, с помощью жестов. Зато на вербальную часть тестовой батареи Игорь выполнил великолепно. Мгновенно сложил все узоры из кубикам Косса, безошибочно составил последовательные картины, точно указал на пропущенные детали, чем и заработал по этой части школы оценку, которая вводит его в ранг одаренных. Однако одаренность у него лишь неяв-

ная, односторонняя. А школа — в основном вербальная! И, по мнению учительницы, Игорь читает книжки весьма слабо.

О случаях односторонней умственной одаренности П.Ф. Каптерев¹¹ писал: «У одного умственная однородность и отчасти тупость рождаются большой памятью и временными проблесками чего-то своеобразного остроумия, беспредельной усидчивости, любви и честности; у другого — резко богата творческая одаренность, но память довольно слабая и решительно нет беспристрастия в отношениях к людям и привности в работе»¹¹.

А вот примеры, зафиксированные в истории психологии. Еще в начале прошлого века известный французский психолог Альфред Бине проводил наблюдения над одаренным счетчиком Жаком Иноди¹². Последний мог запоминать и тут же воспроизводить цифровые ряды (которые воспринимал слух) в объеме до 250 элементов. Правда, уже через четверть часа продуктивная способность этого мальчика падала до 40–50 начальных элементов.) Подобные опыты над Иноди начал производить в 1893 г. с шестилетнего возраста.

¹⁰ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. 113.

¹² См.: Острогорский А.Н. Наблюдение Альфреда Бине над счетчиком Жаком Иноди // Пед. сб. 1893. № 4. С. 474.

та, не умея ни читать, ни писать цифры. В своей репродуктивной деятельности Ж. Иноди опирался на слуховую память. Причем в его сознании звучал не голос диктора, а его собственный, который вторил диктору в плане внутренней речи на всем протяжении слушания. Но это уже детали, хотя и небезинтересные. Главное же в том, что все остальные способности этого человека были развиты крайне слабо.

Вместе с тем суперспособности в области механической памяти могут сочетаться и с высоким развитием в других сферах умственной деятельности. Например, такой же феноменальной механической памятью, как Ж. Иноди, обладали выдающийся физик А. Ампер и не менее знаменитый математик К. Гаусс. Оба владели высокой счетной способностью еще в раннем возрасте — первый с четырех, а второй с трех лет. Может показаться, что «односторонняя умственная одаренность» — синоним термина «специальные умственные способности». Однако в действительности дело обстоит иначе. Односторонность означает дисгармонию в способностях, т.е. наличие у данного человека и таких способностей, уровень которых не достигает нормы. Когда же мы говорим, что данный ученик обладает высокими специальными способностями (например, в области музыки), то это вовсе не предполагает, что другие способности

должно достигаться с помощью дифференцированных, а в отдельных случаях и индивидуальных учебных планов. Такой подход не исключает и того, что по отдельным учебным предметам одаренному ученику будет позволено не только изучать программу в меньшем объеме (что уже практикуется в старших классах некоторых наших школ), но даже и с меньшей результативностью. (Ибо сегодня уже очевидно, что у многих одаренных детей структура умственной сферы, ее природные основы отличаются определенной дисгармоничностью, которая плохо согласуется со стандартным учебным планом.) И наконец, таким ученикам надо оставлять больше свободного времени, которым они могли бы распорядиться по своему усмотрению для самостоятельных занятий в соответствии со склонностями.

Меньше всего нам хотелось бы, чтобы изложенные здесь соображения были восприняты в качестве вполне сформировавшейся позиции. Скорее их следует истолковывать как раздумья над наблюдаемыми в психолого-педагогической практике фактами, подкрепленные экскурсом к глубинным истокам, которые интересующая нас проблема имеет в отечественной педагогике.

Палитра одаренности. Выше мы упоминали об основных типах одаренности: общая (умственная)

у него не развиты. Как правило, высокие специальные способности развиваются на фоне достаточно высокого общего интеллекта.

Односторонняя умственная одаренность — одна из возможных причин хорошо знакомой всем односторонней учебной направленности. Кому неизвестны случаи, когда ученик, выделяясь яркими результатами в изучении одного предмета (или группы родственных предметов) и всецело захваченный своим увлечением, едва успевает по остальным дисциплинам? Считать ли таких детей умственно одаренными? Ответ, по нашему мнению, должен быть таким: конечно, считать, но только при этом указать, о какой умственной одаренности идет речь — об общей или об односторонней.

Возможно, у такого подхода окажутся оппоненты: дескать, можно ли считать одаренным ребенка, у которого общий интеллектуальный показатель находится около среднего уровня. В том-то и дело, что в данном случае игра действительно стоит свеч. Ведь признавая такого ребенка одаренным в определенном отношении, мы будем предъявлять к нему требования, соразмерные его способностям в данной области, подчеркивать его сильные стороны, укрепляя тем самым его самооценку, стимулируя его к более энергичным усилиям в других областях с целью «подтягивания» отстающих способностей.

Впрочем, тут следует вести себя с определенной осторожностью: «...второму задерживанию слишком многосторонних форм поведения...»¹⁴. Еще в начале века П.Ф. Каптерев подверг резкой критике не в меру широкое стремление некоторых педагогов воплотить в жизнь «немецкий идеал всестороннего гармоничной деятельности: «Школа своим практического развития». В качестве примера П.Ф. Каптерев привел следующее рассуждение в том случае, когда она пересказала следование природным расположениям одного педагога. «Главная обязанность учащихся, их вкусам, занность воспитателя заключается в развитии всех сил души одновременно. Должен предоставлять им возможно менно. Если же окажется, что одаренности более других, то для них иными предметами...»¹⁵

В настоящее время в связи с вития необходимо: первые, т. е. пристанием интереса к обучению слабейшие, подвергать упражнениям посвящению одаренных детейнию. Таким образом, — иронично замечает П.Ф. Каптерев, — душа приобретает особую актуальную проблему гармонического развития. Сильные силы подвергаются выражению. Думается, при ее решении ниванию по аршину, как солдаты должны выходить из горячо в строю (а педагог-то, кстати, был военный), и ни одна не должна впасть в заблуждение. Острогорским, Ф.С. Матвеевым, Н. Булыгиным и другими прогрессивными педагогами Ростовской области идей о недопустимости «вынуждения» способностей (тем более «притормаживания» выдающихся качеств) и о необходимости приспособиться с уже сформировавшимися склонностями одаренного ребенка, приоравливая к ним типичные. В первую очередь это

¹⁴ Артемов В.А. Естественный эксперимент. Его применение в школе 1-й ступени. М., 1927. С. 84.

¹⁵ Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. С. 14.

¹³ Каптерев П.Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб., 1914. С. 26, 27.

и специальная — художественная, социальная, спортивная. Каждый из этих типов, а он соответствует понятию группы способностей, включает в себя ряд видов. А каждый из видов, в свою очередь, может рассматриваться в качестве специальной способности. Так, умственные способности делятся по предметному признаку на физико-математические (или просто математические), способности к изучению гуманитарных предметов и т.д. При определенном развитии каждый из этих видов учебных способностей может сложиться в соответствующую научно-исследовательскую способность. Техническая одаренность включает два основных вида: инженерную (последнюю, в свою очередь, можно разделить на ряд подвидов — конструкторско-изобретательскую, технологическую и т.д.) и одаренность к техническому мастерству. Художественная одаренность подразделяется на литературную, музыкальную, хореографическую и т.д. Социальная одаренность включает в себя способности к правовой деятельности, педагогические способности, относящиеся к организаторской деятельности в различных сферах жизни общества.

Конечно, все эти типы и виды одаренности не изолированы друг от друга. Здесь можно выделить по меньшей мере два рода связей. Так, человек может обладать какой-либо одной специальной способ-

ностью, а может быть одаренным. Однако несомненно и то, что в отношении целой группы родственных способностей (например, художественных или спортивных) Клик и всякая способность, со- Вместе с тем все типы одаренности определяют одаренность формиру- обязательно предполагают определенные ви- и в близе определенных задат- ленный уровень развития умственности. Принца, их состав пока почти ных способностей. И чем он выше, тем выше инициативная роль здесь игра- более плодотворной и одухотворяющей. Гармоничное сочетание силы ренной окажется деятельность, усиленной духовенности нервной си- той или иной специальной сферы. О существовании таких за- В отношении технической и общечеловеческой говорят и ранние проявле- одаренности, некоторых видов социального интеллекта. Есть ии, которые не интересуются индивидуально-психологическими способностями людей вплоть до старческого возраста. А есть такие, которые уже в дошкольном детстве проявляют исключительную способность в этой сфере. Ра- сия, социальная наблюдательность, интерес к человеческим ха- стям и судьбам не охватывает лишь одну группу качеств, составляющих полную одаренность. Главное в том, что служит мотивом такого интереса, на что направляется со- циальная наблюдательность — на будь или же на удовлетворение собственных эгоистических интересов.

Талант доброты. Существует такое понятие — социальный интеллект. Под этим термином понимается способность разбираться в людях и устанавливать с ними эффективные деловые взаимоотношения. Конечно, тут многое значит соответствующие навыки, «вырабатываемые воспитанием», а также и специальной трениров- способность психологической зоркости и способность активной доброты вовсе не сопутствуют друг другу. Видимо, это имел в виду Б. Пастернак, с горечью констатировавший: «Талантов много, духа нет». Этими словами поэта советский психолог В.П. Зинченко начал свой доклад на состоявшейся в сентябре 1990 г. в Москве конференции по проблемам работы с одаренными детьми и молодежью. Трудно не согласиться с его основным тезисом: одаренность духовности — вот то качество, которое должно культивироваться в нашем обществе.

Духовность, активная доброта проистекают из соответствующих задатков и конечно же проявляются уже в детстве. Кто не знает стихотворение Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка»?

...Двум мальчуганам, сверстникам ее,
Отцы купили по велосипеду.
Сегодня мальчики, не торопясь
к обеду,
Гоняют по двору, забывши про нее,
Она же за ними бегает по следу.
Чужая радость так же, как своя,
Томит ее и вон из сердца рвется,
И девочка ликует и смеется,
Охваченная счастьем бытия.

Как формируются таланты?

Мы познакомились с существенностью и типами одаренности, с ее главными проявлениями. Ес-

тественно теперь задаться вопросом: откуда же берутся такие дети? Является ли одаренность капризом природы или же это закономерный продукт воспитания? Именно так ставился вопрос с тех пор, как в середине прошлого века просвещенная публика обратила свои взоры на «чудо-детей». И хотя с тех пор прошло более ста лет, он по-прежнему сохраняет свою научную и практическую актуальность. Ведь от ответа на него зависит подход педагогов, родителей, всего общества к одаренным детям. Но рассмотрим все по порядку.

Еще один терминологический словарик. Его составил в свое время советский психолог К.К. Платонов в качестве средства, которое позволяет избежать терминологической путаницы в толковании факторов, обуславливающих одаренность. Словарик рассчитан на ученых, а поэтому нам придется расшифровать некоторые термины, которые автор включил в свои определения. Итак:

«Биологическое — все общее по происхождению (гомологичное)¹⁶, хотя и не обязательно тождественное, у человека с животными.

Природное — все существующее в человеке независимо от влияния на него других людей.

¹⁶ Гомологичное — соответственное по своему происхождению и функциям, например, рука человека в крыле птицы.

Врожденное — все существующее, созревающее и стареющее в человеке на основе его пренатального опыта¹⁷. Важно подчеркнуть, что поскольку идет о коре головного мозга, человек начинает «обрастать» (вырастать) сразу же после рождения и это продолжается на протяжении всей жизни И.П. Павлова) условно-рефлексорными связями (причем сразу же после рождения идет процесс созревания головного мозга), то в «чи- чевидном» (изначальном) виде задатки венецианской науки существуют только в родителей.

Приобретенное — все возникающее и развивающееся в человеке в результате внешних на него воздействий.

Социальное — все возникшее в человеке как члена общества в антропогенезе¹⁸ и истории человечества и возникающее в онтогенезе в результате общения с другим людьми¹⁹.

Знакомясь с этим словариком можно заметить, что мы имеем дело с родственными понятиями, содержание которых частично совпадает. Вместе с тем каждый из приведенных терминов имеет свое специфическое содержание. Остановимся на некоторых из них.

1. Очевидно, что задатки человека следует отнести к «врожденному». Однако при этом необ-

¹⁷ Пренатальный — дородовый.

¹⁸ Антропогенез — процесс прохождения человека как вида (*Homo sapiens*).

¹⁹ Онтогенез — процесс развития человеческого индивида.

²⁰ Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972. С. 128.

Теперь, когда мы провели рекогносцировку терминологического хозяйства, обратимся непосредственно к проблеме. Рассмотрим ее поэтапно, расчленив на ряд взаимосвязанных вопросов.

Передается ли талант по наследству? Первым, кто пытался с научных позиций подойти к этому вопросу, был известный английский психолог и антрополог XIX в. Фрэнсис Гальтон. Как психолог Ф. Гальтон формировался под непосредственным влиянием эволюционного учения Ч. Дарвина (который, кстати сказать, был его кузеном). Ф. Гальтон не только безоговорочно принял все главные идеи Ч. Дарвина — об изменчивости видов, наследственной передаче врожденных и приобретенных отклонений, борьбе за существование и естественном отборе, — но и поставил своей задачей применить их к объяснению индивидуально-психологических различий между людьми. Результаты своих теоретических и фактологических изысканий он опубликовал в 1869 г. в книге «Наследственность таланта. Ее законы и последствия»²¹.

Каким же образом Ф. Гальтон доказывал наследуемость (а значит, и врожденность) таланта? Исходные положения его рассуждений просты и как будто логичны.

²¹ Русский перевод был издан в Санкт-Петербурге в 1875 г.

Дети наследуют многие физические характеристики своих родителей. В особенности это видно в отношении внешнего облика: цвета волос и глаз, телосложения, тембра голоса и т.п. Почему же, рассуждал Ф. Гальтон, они не должны наследовать особенности головного мозга, который является нервной основой, механизмом функционирования интеллектуальных способностей? Выходит, у умных родителей рождаются умные дети, и наоборот. Таким образом, наследственному фактору отводилась не то что решающая — исключительная, монопольная роль.

Ф. Гальтон не скрывал, во имя какой практической цели он выдвигал свою гипотезу, — «привести высокодаровитую расу людей посредством соответственных браков в течение нескольких поколений»²². Иными словами, речь шла о том, чтобы выращивать интеллектуальных суперменов путем искусственного отбора — так, как выводят новые породы собак и декоративных рыбок. Первым провозгласив ложный тезис об умственной неполноценности негров, о скучости их генофонда, Ф. Гальтон тем самым заложил основы расистской теории, взятой впоследствии на вооружение фашистами.

²² Гальтон Ф. Наследственность таланта. Ее законы и последствия. СПб., 1875. С. 3.

Создаваемой им дисциплиной работе и способностью к тяжелой, призванной изучать условия труда, едва ли какие-нибудь способы улучшения человеческой природы, Ф. Гальтон дал наименование «евгеника»²³, учредив для детства названный принципом ее развития специальное общество евгеника (дескать, подобно роднству. Оно существует и по сей день — подлинный талант обязательно В настоящее время последователи Ф. Гальтона выступают под флагом живучим; он имеет пригом неоевгеники, пытающейся на поверхность), оказался опереться на достижения современной генетики, генной инженерии и т.д.

Вернемся, однако, к взгляду Ф. Гальтона. Однака, несмотря на обширный филогический материал, который он собрал, доказательство. Правда, из его данных

Пытаясь обосновать выдвинутую им гипотезу о наследственном обусловленности таланта, основоположник евгеники разработал специальный метод, получивший название генеалогического. Сущность его состоит в исследовании сходства между родственниками разных поколений Ф. Гальтона изучил биографии и проследил генеалогию 997 выдающихся людей Англии — известных судей, государственных деятелей, полководцев, писателей, музыкантов, художников. При этом он не только считал всех знаменитых людьми талантливыми. Он был убежден, что каждый одаренный ребенок со временем сформируется в талант, превратится в выдающегося человека. «Если человек, — писал он, — одарен обширной умственной даровитостью, энергичностью

бы вытекало, что люди с общественным статусом, как правило, происходят из относительно небольшой группы. В частности, упомянутые знаменитостей принадлежали лишь к 300 семьям. На Ф. Гальтон утверждал, что мере уменьшения степени сходства уменьшается и связь талантливостью родствен-

не менее эти и подобные элементы не подтвердили истину выдвинутой Ф. Гальтоном гипотезы. Ибо, как справедливо отмечается в одном авторитетном руководстве по психологии, «наследство поколений по психическим признакам может объясняться не только генетической передачей, но и социальной

²³ От греч. eugenēs — породистый.

преемственностью»²⁵. Имеются в виду такие факторы, как возможность получения первоклассного образования, престиж интеллектуальных ценностей в семье, насыщенная духовная атмосфера, возможность для ребенка воспроизводить образцы интеллектуального поведения родителей, слушать их профессиональные разговоры и т.д. Как отмечают современные психологи, немаловажное значение имела также негласная протекция, практиковавшаяся в английском обществе, на высших этажах его социальной лестницы. И наконец, современные авторы отмечают крайний субъективизм Ф. Гальтона в определении талантливых людей, в частности, «оптимистическое» отождествление таланта с высоким общественным статусом, с успешной карьерой.

Даже при совокупном влиянии наследственности и социальной преемственности случаи прямого наследования таланта сравнительно редки. Немецкий химик и философ Вильгельм Оствальд, посвятивший данной проблеме специальную монографию под названием «Великие люди», выразил это в следующих словах: «...гений вообще не передается по наследству. Сестры и братья гениального человека боль-

²⁵ Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошеаско. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. С. 212.

шней частью не оказываются особенно выдающимися; точно так же ничем не выдаются обыкновенно ни родители, ни потомство гениального человека»²⁶. Правда, как отмечает В. Оствальд, известны и исключения из этого правила, одно из них — фамильное дарование математиков Бернулли. Но в истории науки зафиксировано гораздо больше случаев, когда таланты и гении выходят из «рядовых», а иногда и вовсе необразованных семей. Наиболее яркие примеры — М.В. Ломоносов и М. Фарадей.

Концепция Ф. Гальтона о наследственности таланта противоречит также положениям современной генетики. Во-первых, вопреки тезису Ч. Дарвина, некритически и односторонне воспринятым Ф. Гальтоном, жизненный опыт, накопленный родителями, степень развития способностей (как физических, так и умственных), которой они достигли, не передается по механизму генной наследственности. Если бы каждый отпрыск был идентичен родителям, всякая эволюция оказалась бы невозможной²⁷. Во-вторых, «опыт общественного развития» также не закладывается в генотип²⁸, он

заново воспроизводится людьми каждом последующем поколении при их взаимодействии с другим людьми²⁹. В-третьих, передаваемые по механизму генной наследственности природные предпосылки способностей (задатки) определяют лишь чисто динамическую сторону будущих способностей. Содержательная же сторона их (она-то в конечном счете и является решающей) определяется социальными факторами. И нет никаких доказательств того, что одна сторона якобы требует набора обычных «генов интеллекта»³⁰. И на нец, в-четвертых, дети получают случайные комбинации генов каждого родителя, и именно этот вид случайных изменений и следует. При этом в самих генах происходят непредсказуемые мутации (изменения), которые также передаются по наследству³¹.

Эти положения имеют исключительно важное значение для педагогики. В частности, они указывают на то, что ребенок с богатыми интеллектуальными задатками может родиться в любой семье, в которой родители обладают полноценным здоровьем, независимо от их культурного уровня. А

такой мере задатки будут реальны, какого уровня способности будут сформированы на их основе зависит от культурно-исторических факторов.

Рациональности ради следовать, что к концу своей научной карьеры Ф. Гальтон в полной степени отошел от чистого убеждения в наследственности таланта. Проведенные антропоморфологические измерения привели его к выводу о вызываемой регрессии наследственных характеристик в наследии средних показателей. Учит, например, что дети родителей являются, как правило, менее высокими, а дети с высоким уровнем роста — ниже среднего. Другими словами можно сказать, что необычные комбинации генов, вызывающие отклонения в отношении либо человеческого качества (в том числе и задатков интеллекта), наблюдаются очень редко. Более же вероятные (часто повторяющиеся) комбинации генов опровергают средние показатели. Что мы, кстати, и наблюдаем в повседневной жизни.

Итак, вопреки первоначальному убеждению Ф. Гальтона, талант определяется, хотя в существенной мере и зависит от наследственных факторов. Последнее обстоятельство было исследовано с помощью метода, идея которого была впервые предложена Ф. Гальто-

ном, — метода близнецовых, позволяющего максимально уравнять воздействия среды.

О чём свидетельствует «близнецовый» метод? Логика этого метода довольно проста. Близнецы бывают либо монозиготные (однояйцевые), либо дизиготные (двуяйцевые). Мы их обозначим ОБ и ДБ. При этом ОБ обладают идентичным генотипом, а ДБ — неидентичным. Члены близнецовых пар любого типа должны иметь сходную среду обитания. «Тогда большее внутрипарное сходство монозиготных близнецов по сравнению с дизиготными может свидетельствовать о наличии наследственных влияний на изменчивость изучаемого признака»³².

Подвергнув несколько десятков пар и тех и других близнецов тестированию в отношении определенных психологических характеристик, сопоставляют различия, полученные внутри каждой пары, а затем вычисляют средний показатель внутрипарных различий. Так, в одном из исследований различия по КИ составили в отношении ОБ 9,2 балла, ДБ — 17,7, а обычных братьев и сестер — 16,8 балла. Это указывает на важную (но не монопольную) роль генотипа в формировании умственных способностей.

Некоторые зарубежные исследователи путем сложных расчетов

²⁶ Оствальд В. Великие люди. СПб., 1910. С. 307.

²⁷ См.: Miller J.A. Psychology. The science of Mental Life. L., 1969. P. 317.

²⁸ Генотип — совокупность генов данного организма, полученная им от родителей.

²⁹ См.: Дубинин Н.П., Булаева О. Образование и проблемы биологического и социального в человеке // Советский педагогика. 1979. № 4. С. 93.

³⁰ См. там же. С. 94.

³¹ См.: Miller J.A. Psychology. P.

с использованием методов математической статистики приходили к выводу, что удельный вес генотипа составляет не менее 70 %, тогда как на долю средовых факторов (имеется в виду как физическая, так и культурно-педагогическая среда) приходится 30 % влияний. Другие оспаривают правомерность столь точного разграничения. Но и они признают, что генотипу принадлежит важная роль в становлении умственной одаренности и формировании таланта. Справедливость такого вывода подтверждается также исследованиями, проведенными с помощью других методов. Одним из них является изучение биографий выдающихся людей с целью выяснения возраста, когда они впервые обратили на себя внимание своими необычайными способностями.

Ранние проявления одаренности и таланта. В любой научной работе по одаренности можно найти на этот счет множество впечатляющих примеров. Приведем некоторые из них.

Философ И. Бентам начал изучать древнегреческий еще до того, как научился ходить, а в три года уже овладевал грамматикой латинского языка. Г.В. Лейбниц благодаря отцу настолько развил свои учебные способности, что, когда тот умер, смог в шестилетнем возрасте самостоятельно продолжить образование. Н. Винер уже в трехлетнем возрасте говорил и читал на трех языках. А вот как маленький

Ф. Гальтон характеризовал свои учебные достижения: «Дорогая Адель! Мне четыре года, и я могу прочитать любую английскую книгу. Я знаю на память все латинские существительные, прилагательные и переходные глаголы. И еще я знаю 52 строки из английской поэзии. Я умею складывать любые числа и умножать на 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Я умею немножко читать по-французски и узнавать время по часам. Фрэнсис Гальтон 15 февраля 1827 г.».

Интересные факты были фиксированы биографами в отношении раннего проявления профессиональных склонностей. Т. Т. Маколей начал свою карьеру историка в шесть лет, написав труд под названием «Компендиум всеобщей истории» объемом в один лист. Б. Франклин до четырех лет обнаружил почти все черты, характеризовавшие его в середине жизненного пути: научную любознательность, религиозную ересь, остроумие, политическую коммерческую проницательность, способность к литературному творчеству. Г.В. Лейбниц в 14 лет увлекся философией, в частности, составил «Альманах человеческой мысли».

Существует ли какая-либо закономерность, определяющая раннее проявление умственной одаренности и таланта?

Первым, кто попытался ответить на этот вопрос, был известный

английский психолог Дж. Селли. В XIX в. он опубликовал труд «Изучавший большой общественный интерес. Вскоре реферат работы появился в журнале «Богатство». На основе большого количества биографий выдающихся людей Дж. Селли пришел к выводу, что по случаю ранних проявительных типов талантов распределяются следующим образом:

в первом месте — музыкальные, следуют таланты в сфере живописи, скульптуры, литературы, и, наконец, философии и знания. В опубликованном же не сообщалось о причине такого распределения. Объяснение здесь возможно: чем более специальным является данный вид одаренности, тем чаще встречаются его ранние проявления.

Исследования Дж. Селли были начаты — уже на новой методической основе — американским физиком Л. Терменом, а затем ученым К. Кокс. Детальнейшим образом были изучены биографии трех тысяч выдающихся

На основании содержавшегося в этих биографиях сведения о группе экспертов определялся средний возраст данного человека, а затем и коэффициент интеллектуальности в 17 и 24–26. В частности, ретроспективно были определены КИ И.В. Гете,

Дж.Ст. Милля, Ф. Гальтона. В среднем КИ для 300 выдающихся людей составлял 155 баллов. Многие из них получили оценку 175, а некоторые — 200 баллов.

Опуская детали этого исследования, перейдем сразу к полученному в нем общему выводу: любой реально состоявшийся талант в гуманитарной области, будь он протестирован в детстве с помощью КИ-тестов, получил бы не менее 140 баллов.

Незамеченные дарования. Прочитав предыдущие страницы, читатель может возразить: «Любой? А как же быть с фактами так называемого позднего проявления одаренности?» Действительно, у многих выдающихся людей началась творческая карьера относится к довольно позднему возрасту. При этом некоторые из них в детстве и юности ничем не выделялись из среды сверстников. Так, И.А. Крылов начал писать в 40 лет, а С.Т. Аксаков — в 50. Ж.-Ж. Руссо до 37 лет, не имея возможности определить свою профессиональную склонность, практически ничем не обращал на себя внимания окружающих

Подобные факты — а их перечень можно было бы продолжить — требуют, конечно, объяснения. Тем более нуждаются в нем случаи, когда в детстве будущая знаменитость имела репутацию бездарного, тупого ученика. Известна слабая школьная успевае-

мость таких колоссов науки, как Ч. Дарвин, Б. Паскаль, А. Эйнштейн, а также писателей О. Голдсмита, В. Скотта. Такие факты обычно объясняют по-разному — леностью будущего гения, отсутствием у него должной дисциплины, чувства ответственности, а также поздним и неожиданным пробуждением способностей у тех, кто в детстве был слегка туповат.

К. Кокс решила обстоятельно изучить такого рода аномалии. Она выбрала 100 наиболее хорошо документированных биографий. Выяснилось, что во всех этих случаях факты резко расходились с легендой — тупость была мнимой. Подлинная причина заключалась в несоответствии школьной программы, характера школьного обучения познавательным запросам и склонностям будущего гения.

«Никогда не встречал столь тупого мальчика», — говорил об О. Голдсмите его учитель. А этот семилетний ребенок уже был автором ярких стихотворений, читал в подлинниках Горация и Овидия. В этом же возрасте Вальтер Скотт был широко начитан, имел богатый словарь, которым уже тогда с необычайной точностью пользовался при создании своих первых произведений. Многие великие естествоиспытатели, например Б. Паскаль, в детстве питали отвращение к древним языкам, которые в те времена составляли обязательную часть школьной программы.

Именно этой нелюбви они были заны своей нелестной репутацией.

«Великие люди, — писал уцитированный нами автор, — почти все были в детстве очень хими учениками. Это объясняет тем, что школа стремится к претернию ее питомцами известных «средних» знаний в области самых различных предметов, а особая способность и любовь учеников к отдельным предметам, которая бывает обыкновенно связана с вращением к другим предметам, преследуется школой как в самой степени нежелательное правление ума. Но крайняя односторонность как раз представляется собой один из наиболее характерных (правда, не вполне безуспешных) признаков будущих великих людей, и стремление школы уничтожить или уничтожить эту односторонность означает не что иное, как стремление по возможности заглушить таланты будущего гения»³³.

В справедливости этих суждений можно убедиться на примере юного А. Эйнштейна. Интерес к математике появился у Эйнштейна рано. В возрасте 12 лет он приобрел учебник по геометрии и, как делают школьники, принял его лист. Первая же страница захватила его, и он не мог оторваться от книги мюнхенской гимназии, где прошли его первые школьные годы.

³³ Ост瓦льд В. Изобретатели. Исследователи. М., 1909. С. 12.

Погнал своих одноклассников в математике, так и по физике. Ниже его не удовлетворяли практические методы, господившие в этом заведении. «Он от общепринятых методов отказался... Невыносимыми

оказалась латинского и греческого языка, рутиной и обилием всяких сведений в остальных предметах, казарменный дух гимназии, неизвестный апломб высоких властей... Ему хотелось покинуть гимназию, но присутствие разрушающих чувство уважения к старшим преподавателям не позволяло ему это сделать. Среднее образование он завершил в кантональной школе маленького швейцарского города Аарау. Это учебное заведение было одним из передовых методами обучения и по социальным принципам. Эйнштейн, с большим подъемом, окончания без экзаменов или в цюрихский политех-

нианские психологи изучившие путь 400 знаменитых людей. Оказалось, что 60 % имели в школе серьезные проблемы в отношении приспособления к условиям.

Сомнительно, было бы, потому, неправильно представившее раскрытие и утверждение.

Гриценко В.Г. Эйнштейн. М., 1982, 24, 26, 27.

дение таланта таким образом, что до этого он никак себя не проявлял. Вероятнее всего, такие проявления были, однако они глушились неблагоприятными, внешними условиями.

А теперь противоположный вопрос.

Почему не все вундеркинды становятся «вундерюношами»? Поскольку юность — пора, когда многие таланты заявляют о себе уже в полный голос, вопрос может быть сформулирован и по-другому: почему не все одаренные дети становятся талантами?

Сам по себе этот факт сомнений не вызывает. В детской психологии он даже получил специальное наименование — «затухание одаренности». Нашел он отражение и в массовом сознании. Однажды автору довелось слышать следующее элегическое четверостишие:

Где ты, детство мое золотое?
Где ты, радость промчавшихся
дней?
Вундеркиндом быть — дело простое,
«Вундерюношой» — много трудней!

В чем же тайна этой грустной метаморфозы? Соблазнительным может показаться, скажем, такое объяснение: все дело в необоснованных ожиданиях не в меру амбициозных родителей. Дескать, талант не сформировался потому, что не было и одаренности. Но вряд ли это может исчерпать всю

совокупность фактов, связанных с рассматриваемым феноменом.

Так в чем же дело? «Затухание» может быть обусловлено разными причинами. Одна из них — отсутствие в структуре одаренности творческого компонента. Ребенок действительно может быть одаренным, но только в отношении сугубо познавательных способностей. Между тем талант, как уже отмечалось, обязательно предполагает наличие творческих задатков. А их-то могло и не оказаться. Или они не были своевременно и в должной мере развиты. Нередко причиной неполной реализации задатков является отсутствие достаточных потенций для развития необходимых волевых качеств.

Еще одна возможная причина связана с изменениями внешних условий, к которым ребенок не был своевременно подготовлен. Чаще всего это происходит из-за несответствия потребностей дальнейшего развития одаренного ребенка условиям обучения и воспитания в так называемом смешанном классе. Условия эти, с одной стороны, повышают планку требований, связанных с сохранением интеллектуального превосходства над сверстниками, а с другой — лишают одаренного ребенка возможности эту планку преодолеть. Поясним сказанное примером.

Одаренный ребенок поступил в школу, обладая навыками беглого чтения и устного счета на

уровне четвертого класса. По отношению к большинству сверстников это, естественно, составляло резкий контраст. Но вот прошло три-четыре года, и этот контраст в значительной мере сгладился. Чтобы сохранить былой разрыв в умственном развитии и тем самым право считаться одаренным, вынуждимся, наш вундеркинд должен был бы за это время приобрести другие, не менее опережающие знания, умения и навыки. А это, увы, удается далеко не всем. И не потому, что у них вдруг исчезли былье задатки, а потому, что школа с нивелирующей системой обучения помешала им развить. Сможет ли он удержаться «на дистанции»? Кому в этом помогали либо родители, либо учителя, либо те и другие вместе. Конечно, мог повлиять еще один фактор — выработанные еще в дошкольном детстве умения учиться. Ну а если всего этого не было? В таком случае «затухание» становится вполне вероятным.

В свете этих соображений становится очевидно, насколько искусственными являются попытки определять в процентном отношении те «вклады», которые вносят в формирование таланта одной стороны, соответствующие природные задатки, а с другой — культурно-воспитательные факторы.

Одно несомненно: талант может сформироваться только при наличии соответствующих задатков.

Будильной образностью эту мысль выразили К. Маркс и Ф. Энгельс: «...каждый, в ком сидит Рафаэль, должен иметь возможность препятственно развиваться»³⁵. значит, чтобы стать Рафаэлем, надо не только иметь возможность подлинного развития, но и носить вибрирующую в себе. В подходе к данной проблеме мы встречаемся еще раз, прямо противоположной, логикой — абсолютизацией воспитания в формировании личности.

Можно ли сделать талантливых всех детей? В прошлом наилучшим выражителем этой точки зрения был К.А. Гейдельбергский, представитель французского Просвещения, страстно прививший идею природного права человеческих способностей (в том числе умственных). В начале XIX в. пастор Карл Гейдельберг из немецкого городка Лохау предпринял попытку доказать в этике справедливость этой идеи. Все зависит, утверждал он, от каждого воспитания в первые шесть лет жизни. Чтобы убедить своих оппонентов (а их было великое множество), он заявил: «Если Бог пошлет мне сына, я сделаю из него выдающегося человека». В это время умерла его жена, и вот родился сын, также названный Карлом.

Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая этика // Соч. Т. 3. С. 392.

К этому моменту у пастора была приготовлена целая воспитательная система (получившая впоследствии его имя). В результате ее систематической реализации маленький Карл в девятилетнем возрасте поступил в Лейпцигский университет и уже спустя год блестящее его окончил. В 13 лет он становится доктором философии. Спустя еще два года — степень доктора юриспруденции. В 18-летнем возрасте Карл Витте-младший — профессор Гейдельбергского университета. Наконец, в 23 года он становится заведующим кафедрой университета в Бреслау. В этой должности он и проработал вплоть до самой смерти, которая наступила на 83-м году.

Этот своеобразный эксперимент произвел на современников весьма сильное впечатление. Многие увидели в нем убедительное доказательство всемогущества воспитания. Между тем, продемонстрировав большие возможности воспитания, этот случай отнюдь не опроверг точку зрения тех, кто важное место отводил задаткам ребенка. Ведь необычайные успехи юного Карла во многом могли быть отнесены и на счет его природных данных.

Тем не менее у описанной концепции есть убежденные сторонники и в наше время³⁶. Она имеет

³⁵ См., например: Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. М., 1989. С. 99.

последователей и среди советских педагогов и психологов. «Много ли в школе талантов?» — спрашивает заголовком своей книжки педагог-новатор И.П. Волков и отвечает по ходу изложения: «Если с раннего детства выявлять и развивать индивидуальные способности учащихся, в том числе и творческие, то формирование талантов становится таким же рядовым явлением, как и подготовка специалистов высшей квалификации вообще, будь то слесарь, врач, учитель или директор предприятия»³⁷.

По мнению психолога Б.С. Алякринского, «...каждый здоровый, нормальный человек получает от родителей «полный набор» задатков всех человеческих способностей»³⁸.

Итак, объективными возможностями сделать своего ребенка талантливым вроде бы располагают все родители. Если, конечно, он родился без какой-либо патологии. Это — первое. И второе условие: если заняться развитием его способностей с раннего возраста. Возникает вопрос: кто-либо пробовал это сделать? Оказывается, такие попытки с недавних пор предпринимаются.

Современная стратегия умственного воспитания — обоснован-

на ли она? Перевести проблему «коло 50 % умственных способностей» на плоскость нас побудило к переработке информации частности, цикл исследования формируется у ребенка до 4 лет и проводимый Институтом реалистично — к 8 годам. Это — раз. Изучение человеческого потенциала показывает, что в указанном возрасте Филадельфии (США). Сотрудники большую часть времени ребенок, этого института Ричард Нортон правило, проводит в общении Гленн Домен сообщили о воистину правдами — два. Родители же поразительных результатах учащихся умственное воспитания малолетние лишь от случая к случаю, детей, осуществляющегося по радиорайону при этом в основном на работанной ими методике. Годообразивший смысл и свой индивидуальные дети легко и быстро решают определенный опыт, который неизбежно любую задачу на сложение, является ограниченным, — три. чатание, умножение или деление. Современно исследователи указывают в пределах 100. Двух- и трехлетние на такой факт: к моменту, когда дети могут столь же успешно, когда человек становится взрослым, справляться с текстовыми алгоритмами, завершает образование, он браческими задачами и числами, использует только 10–15 % своего практически любой величины общего потенциала⁴¹. Таково счет чего же получены столь впечатляющее обстоятельство, которое чатляющие результаты? Оказывается, игнорировать при решении есть, дело, прежде всего, в родительской интересующей нас проблемы.

Ля. Они были проинструктированы. Всему свое время. Эта в общем-то, как создавать для детей среды, которая имеет особый богатую как сенсорной информации для умственного развития цией (использование крупных предметов).

Ярких рисунков, разноцветных макетов), так и возможность психологии вошло важное понятие для развития двигательных функций о так называемой возрастной ции (ритмика, гимнастика)³⁹.

Давайте, как говорится, перейдем дух и сопоставим это со временем. Имеются в виду возрастные ведем с другими фактами. По данным некоторых исследователей

внимания, речи). Если в соответствующий сенситивный период данная функция не была надлежащим образом сформирована, в последующем решение этой задачи оказывается крайне затруднительным — многие необходимые условия уже перестали существовать, благоприятное время упущено.

При этом важно подчеркнуть, что сенситивные периоды нельзя связывать со строго очерченными хронологическими рамками, общими для всех детей. Как известно читателю, у многих детей психическое развитие протекает с теми или иными отклонениями от возрастной нормы; соответственно сдвигаются и сенситивные периоды. Проведенные в последнее время исследования все больше раскрывают перед учеными огромную сенситивную роль младенчества в психическом развитии ребенка. Для раскрытия же механизмов возникновения умственной одаренности это понятие оказалось одним из центральных.

А как обстоит дело на более поздних этапах — в младшем и среднем школьном возрасте? Исследования, проведенные в нашей лаборатории, показали, что и в этот период родители представляют собой огромный, в значительной мере не освоенный источник умственного воспитания ребенка.

Это становится очевидным, когда знакомишься с педагогической атмосферой в семьях, где вос-

³⁷ Волков И.П. Много ли в школе талантов? М., 1989. С. 10.

³⁸ Цит. по: Платонов К.К. Проблемы способностей. С. 134.

³⁹ См.: The Elementary School Journal. 1982. № 1. P. 252, 253.

⁴⁰ См.: Мелхорн Г., Мелхорн Н. Гениями не рождаются. С. 61.

⁴¹

питываются вундеркинды. Возьмем в качестве примера семью уже известного читателю Славы. Родители его — физики-теоретики, работают в основном дома. С тех пор как Слава научился пользоваться пишущей машинкой, члены семьи согласовывают свои машинописные планы, занимая очередь друг за другом. С пятилетнего возраста Славины доклады и рефераты печатаются наравне с научными трудами родителей.

Примерно то же наблюдается и в семьях других одаренных детей, которые были обследованы сотрудниками лаборатории. В частности, установлено, что у большинства этих детей познавательные склонности соответствуют профилю профессиональной деятельности родителей, причем по отношению к профессии отца это выражено в несколько большей степени, чем по отношению к профессии матери.

Ныне действующая система обучения и умственного воспитания детей складывалась во многом стихийно, без глубокого знания их познавательных возможностей и без конструирования специальных методов реализации этих возможностей в образовательном процессе. Изменения в этой сфере происходили на ощупь. Для перехода на обучение с семи лет нам потребовалось десятилетия. Не менее туга шло осознание целесообразности обучения с шести лет. Сказанное не означает, что автор выступа-

ет за дальнейшее снижение этого возраста. Речь о другом — о том, что в наибольшей степени, чтобы развитие детей не сдерживалось искусственно.

Это, разумеется, не значит, что в формировании умений и способностей участвуют хотя набор задатков у всех физически здоровых новорожденных одинаков (в этом случае необходимо еще представить себе, как отношение приведенное выше вспомогательно соотносится друг с другом).

Сказывание Б.С. Алякринского. Долгое время доминировала несомненно, справедливо — индивидуальная теория «двух факторов». Согласно этой теории, природные задатки биологического вида *Homo sapiens*, тем не менее в степени педагогические влияния — с другом, а также отдельных задатков, действуют по принципу, близкому к механическому сложению ные различия. Причем не только. Однако постепенно стало ясно, межиндивидуальные, но и внутренняя схема является упрощенной, индивидуальные. Последнее означает, что передний план выдвинулось чает, что одни задатки у данного представление о взаимодействии ребенка могут быть в пределах взаимном опосредствовании.

нормы (т.е. на уровне среднесуточного показателя), другое — задатков ребенка во многом выше, а третьи, наоборот, никак не пределяют возможное влияние, этого уровня. Поэтому воспитание может оказывать на его развитие одинаково талантливые и незадаточные. Культурно-педагогические никак не возможно. Даже в лучшем случае. Задатки являются лимитирующими факторами, определяющими культурно-педагогические условия, в которых ребенок может достичь в этом стремиться. Глубина развития при самых благоприятных условиях. Множество в другом: организовать умственный труд детей получали и получают более воспитание ребенка с младенческого (разумеется, для своего и на всем протяжении обучения) образования, а таланта таким образом, чтобы имеющиеся становятся единицы. у него задатки были реализованы. Вместе с тем есть основания в соответствующих способностях, что дети с более богатыми как можно полнее. И в первую очередь сильными задатками (в частности, с силь-

ным и подвижным типом первоначальной системы, с большой познавательной активностью) успевают развиваться и тогда, когда социально-педагогическая среда не оказывает сильного стимулирующего влияния. Необходимо, чтобы им была предоставлена возможность привлекающей их деятельности, широкий доступ к источникам разнообразной информации, из которых они черпают по собственной инициативе более или менее самостоятельно все то, что возбуждает их познавательный интерес и доступно их пониманию. Для тех же, кто обладает менее богатыми или менее гармоничными задатками, решающее значение приобретают мотивирующая и тренировочная функции среды.

С другой стороны, лимитирующее действие оказывают и культурно-педагогические условия. От их качества зависит, в какой степени окажутся реализованными имеющиеся у ребенка задатки. Вместе с тем каждое предыдущее влияние этих условий (например, имеющиеся базовые знания) опосредствует уровень их последующих эффектов. Если ряд последовательных влияний будет иметь одну и ту же направленность, то каждое последующее влияние будет усиливаться результатами предыдущих.

Два вектора взаимодействия. Если попытаться охватить мысленным взором все наиболее зна-

чительные явления, относящиеся к проблеме одаренности, то в кажущейся их разноголосице можно выделить две линии закономерных переходов во взаимосвязях природных и культурно-педагогических факторов.

Первый вектор этих взаимодействий — переход от общей умственной одаренности к специальной. Помните градацию ранних проявлений одаренности, установленную Дж. Селли? Чем более специальным является данный вид одаренности, тем чаще встречаются его ранние проявления. Сопоставим эту закономерность с общепризнанным тезисом о том, что такие проявления — свидетельство доминирующей роли соответствующих задатков. Получается, что чем более специальным является данный вид одаренности, тем большая роль в его развитии принадлежит фактору врожденности. Разумеется, данный вектор

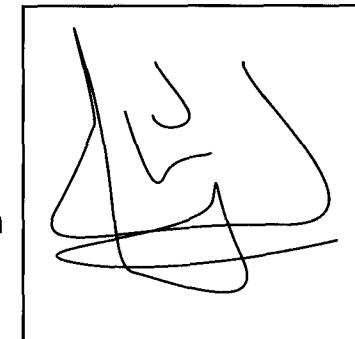
выражает не абсолютное, а лишь относительное уменьшение роли культурно-педагогических факторов. Роль педагога, значение тренировочных упражнений в становлении, например, музыкального таланта могут оказаться ничуть не меньше, чем объем усилий, затрачиваемых при формировании научного дарования.

Второй вектор — это высота творческих достижений. Можно предположить, что чем более оригинальными, революционными они являются и чем больше и масштаб, тем более весомую роль в судьбе данного человека сыграли врожденные качества его индивидуальности. Причем на всех этих ступенях возрастание роли врожденных качеств и соответственно уменьшение удельного веса качеств приобретенных носит, как в случае с первым вектором взаимодействия, лишь относительный характер.

Продолжение в № 2, 2012

НАУКА — ПЕДАГОГУ

И.В. Абакумова. Акселерация в развитии: высокий творческий потенциал как психолого-педагогическая проблема



**Е.В. Воробьева.
О психологических ресурсах
развития общей одаренности личности**

**Г.И. Шербакова. Специфика
психологической поддержки развития
личности одаренного ребенка**

**Е.В. Абакумова, В.В. Новачков.
Психофизиологическое и
социологическое обследование
одаренных школьников Волгоградской
области на базе лагеря «Интеграл»**

**Е.В. Анищенко, И.Б. Соколовская.
Комплексное взаимодействие искусств как
педагогическая проблема
в развитии одаренности обучающихся**

И.В. АБАКУМОВА

АКСЕЛЕРАЦИЯ В РАЗВИТИИ: ВЫСОКИЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Происходящие в России изменения дали шанс созданию новой системы образования, не столько ориентированной на формирование определенного уровня знаний, умений и навыков, сколько стремящейся инициировать те адаптационные механизмы, которые позволяют каждому ребенку во взрослой жизни реализовать свои потенциальные возможности и добиться именно тех успехов, которые в наибольшей степени соответствуют его личностным ожиданиям и ценностным ориентациям. Однако общеобразовательная школа пока еще не готова полностью реализовать данную функцию. Далеко не всегда возможно в гетерогенной образовательной среде, где учатся дети с разным уровнем развития и разным творческим потенциалом, создать условия, при которых система адресно будет работать именно

на одаренных. В данных условиях общество и государство во многом передают функцию опережающего развития системе дополнительного образования. Проведенный социологический опрос учителей Юга России (участвовало более 100 специалистов со стажем работы более 5 лет) выявил, что более 70% из них считают, что даже новый образовательный стандарт, несмотря на свою ориентацию на вариативность, не сможет обеспечить дифференциацию в учебном процессе тех, кто в интеллектуальном и творческом плане опережает сверстников. Большинство педагогов готовы делегировать опережающее обучение для наиболее способных детей и подростков системе дополнительного образования.

В России в настоящий период времени количество подростков и младших взрослых с высоким уровнем тревожности (возрастная выборка 15 лет) — 11,5 млн (приблизительно

4 % всего населения страны), а четвертая от этого количества потенциально одаренные дети. Именно они более всего подвержены психологическим и социальным рискам. Без глубокого и всестороннего анализа межсоциальных и психосоциальных процессов, особенностей формирования российского общества, тех изменений, которые проходят в молодежной среде, вряд будет эффективной реализация инновационной стратегии общества, одной из важнейших условий которой выступает управление рисками.

Многолетние исследования, проводимые психологами Южно-Федерального университета и специалистами Центра «Дар», показали, что традиционная система обучения является неблагоприятным фактором для развития всех наученных нами групп одаренных индивидуумов (интеллектуалы, креативные, лидеры), за исключением индемически успешных». Она способствует «нивелированию» индивидуальности в период подросткового и детства, сглаживанию индивидуальных различий между одаренными подростками и в конечном итоге «утрате» одаренности. Одаренные подростки, обучающиеся в условиях общеобразовательной

системы, характеризуются более высоким уровнем тревожности в сравнении с их «обычными» сверстниками.

Уровень тревожности существенно возрастает к концу подросткового возраста (от 11–12 лет к 13–14 годам) у всех выделенных групп одаренных подростков (с интеллектуальным типом одаренности, с творческим типом одаренности и лидерскими способностями). Психологические проблемы у одаренных подростков в процессе обучения в общеобразовательной школе обусловлены причинами разного уровня: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Для разных групп одаренных подростков наиболее значимыми причинами могут быть причины разных уровней: для подростков с творческим типом развития одаренности — эмоциональные и поведенческие; для подростков с интеллектуальным типом — когнитивные и ценностные; для лидеров — проблемы академического и коммуникативного типа.

Сложность проблемы работы с одаренными детьми на личностно-ориентированном уровне заключается в том, что и в общей психологии, и в дифференциальной психологии, и в педагогической психологии зачастую отсутствуют те факторы, которые индикаторируют наличие личностного компонента и определяют уровень задействованности личности ребенка.

В последние годы ряд исследований по общей психологии и психологии развития позволили предположить, что в качестве фак-

торов развития личностной сферы ребенка можно рассматривать его смысловые характеристики, уровни смыслового развития.

Исследования о смысловых особенностях у нас в стране практически отсутствуют или носят неупорядоченный, дискретный характер. Особый интерес представляет выявление смыслообразующих особенностей одаренных детей разной направленности, так как характеристика особенностей их смысловой сферы может служить важнейшим показателем их личностного развития.

Критериями развитости личностно-смысловой сферы являются:

- 1) конкретность переживаемого субъектом отношения к реализуемой им цели деятельности;
- 2) субъективность отношений, т.е. их «замыкание» на себя;
- 3) глубина личностного отношения субъекта;
- 4) оценочный компонент.

Личностно-смысловая сфера проявляется в смыслообразующих мотивах деятельности; в отношении человека к действительности, приобретшей для него субъективную ценность, значимость; в смысловых установках, выраждающих личностный смысл; в регулируемых смысловыми установками поступках и действиях личности (Асмолов А.Г., Зинченко В.П., Леонтьев Д.А.).

Данный подход объясняет, что каждый одаренный подросток имеет свою особенную постояннно изменяющуюся личностно-

смысловую сферу, которая позволяет запустить — остановить процессы, связанные с ее развитием.

Этот механизм заставляет говорить о смысловых стратегиях у подростков с разной одаренностью.

Под индивидуальной смысловой стратегией нами понимается сформированная в ходе онтогенеза на основе ментальных моделей личности система личностных смыслов индивида, позволяющая оптимизировать или минимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляющаяся в отношении к цели, процессу, результату деятельности, а также в отношении к жизни и к самому себе.

По сути, идея смыслообразующих стратегий исторически связана с проблемой мотивации учения. В ходе работы возникла гипотеза о том, что и смысловообразующие стратегии одаренных подростков будут иметь отличия в отношении подростка к самому себе, к своей жизни, к результату, цели и процессу своей деятельности. Так, мы предполагаем, что на меньшую осмысленность жизни, выраженную в вербальной форме, будут иметь креативы, наибольшую — лидеры, промежуточное значение — интеллектуалы.

В связи с этим нами были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить особенности личностно-смысловой сферы одаренных подростков;

2) найти различия смыслообразующих стратегий мальчиков и девочек.

В процессе исследования по теме «Смыслоизмененные ориентации» были выявлены следующие данные:

Одаренные девочки ощущают жизнь более осмысленной, чем мальчики, причем девочкам пришлось смыл процесс и результат смыслов индивида, позволяющий проектировать отрезка жизни, мальчикам — наличие целей в будущем, вать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью, направленность и временем, например, перспективу; по шкале «локус контроля — Я» у девочек и мальчиков мало отличающиеся друг от друга высокие показатели, т.е. их представление о себе соответствует образу сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле; одаренные подростки имеют высокие оценки по шкале «локус контроля — жизнь», т.е. они ощущают, что контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и претворяют их в жизнь. То есть у одаренных девочек и мальчиков имеются жизненные стратегии, представляющие интерес особенностей их индивидуальных смысловообразующих структур. Снижение показателей интеллектуального и социального развития у значительной части одаренных школьников в период подросткового возраста

связано с нарастанием психологических проблем, возникающих в системе взаимоотношений «учитель — ученик» в процессе обучения в школе, находящих свое отражение в повышении уровня тревожности у подростков. Наиболее ярко выраженные индивидуальные особенности или стороны развития одаренности подростка подвергаются и наиболее сильным негативным влияниям. При возрастании отрицательного отношения к разным аспектам деятельности у одаренных учащихся, в отличие от их обычных сверстников, отмечается также высокая критичность к самим себе, что выражается в адекватной оценке своей роли в конфликтах с учителями.

В качестве наиболее распространенных причин дезадаптации одаренных подростков в процессе обучения можно выделить следующие:

1. Перегрузка — слишком много информации или слишком много надо принимать решений. Восприятие стресса зависит от индивидуального уровня адаптации: чем больше отклонений от адаптационного уровня, тем больше стресс.

2. Стресс связывают с уменьшением свободы выбора и свободы действий.

3. Большое значение имеет, как человек объясняет свое раздражение: приписывает ли он причину окружающим людям или

другим обстоятельствам (одаренные склонны во всем винить самих себя).

4. Утрата контроля над средой. У человека возникает ощущение, что он не может изменить ситуацию. Локус контроля определяет отношение к ситуации стресса.

Рискологическое направление в работе с одаренными детьми актуально в связи с основным вектором реформ образования, в качестве которого, по определению Д.И. Фельдштейна, «...выступает определение возможностей, условий, путей развития человеческого потенциала именно у этих 10–15-летних людей, которые и будут формировать, структурировать будущее общество».

Десятилетний опыт работы Центра «Дар» показал, что многие риски в развитии, связанные с одаренностью, могут быть нивелированы, сведены к минимуму именно благодаря работе специалистов системы дополнительного образования. Именно они могут организовать тот формат работы, который поможет преодолеть барьеры взаимодействия «учитель — ученик», дать шанс каждому, кто обладает талантом, но не может найти признания среди официальных регламентов общеобразовательной школы. Психологи и педагоги, работающие в центре, апробировали на практике различные модели взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального

образования с учетом специфики учебных программ и направлений деятельности различных учебных заведений, создали профессиональное сообщество квалифицированных специалистов, которые готовы реализовывать самые смелые образовательные проекты. Сотрудники центра — инициаторы нестандартных творческих программ («Виртуальное путешествие по Тихому Дону», «Мы родом Юга», «Город добра» и многие другие), конференций («Развитие системы работ с одаренным ребенком: проблемы, поиски, решения», «Теоретические и практические аспекты внедрения «Рабочей концепции одаренности» в муниципальное образовательное пространство», «Добровольчество как образ жизни»), многочисленных интернет-фестивалей и форумов студенческой, научной и творческой молодежи по проблемам, связанным с развитием таланта и вера в свои интеллектуальные возможности. Можно обоснованно предложить, что «Дар» — это именно профессиональная форма взаимодействия с одаренными учащимися, которая в наибольшей степени реально работает на ожидания общества — оказание психологической и педагогической поддержки одаренным детям и подросткам помочь в выборе смысложизненной стратегии, ориентированной на полноценную личностную самореализацию.

Е.В. ВОРОБЬЕВА

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСАХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ



общие способности всегда проявляются в деятельности, которую осуществляют индивид, в скорости усвоения новых знаний, а также в высокой мотивированности к занятиям теми видами деятельности, которые связаны с непосредственной возможностью реализации данных способностей. Известна модель одаренности, предложенная Дж. Рензулли, которая включает три аспекта: высокий интеллект, мотивацию к реализации данного вида деятельности и креативность. В данной работе акцентируется внимание на первых двух аспектах одаренности, при этом в качестве мотивационной составляющей одаренности будет рассмотрена мотивация достижения. Мотивация достижения — психологическая категория, обозначающая стрем-

ление человека добиться значимых (весомых) результатов в определенной деятельности (чаще всего результаты связывают с учебной или профессиональной деятельностью) (Гордеева Т.О., 2006).

Межиндивидуальная вариативность как интеллекта, так и мотивации достижения определяется, с одной стороны, различиями генотипов у конкретных индивидов, с другой стороны, теми средовыми особенностями обучения и воспитания, в которых развивался ранее и продолжает взаимодействовать в настоящее время индивид. Для прогноза эффективности психолого-педагогической работы по развитию способностей необходимо иметь представление о степени обусловленности различий по интеллектуальным и мотивационным особенностям генотип-

взаимодополняющий характер и по-разному проявляется в зависимости от уровня интеллекта: при высоких показателях интеллекта фенотипическая корреляция с мотивацией достижения положительна, а при низких — отрицательна. При высоких показателях интеллекта улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации стремления к успеху, и чем она выше, тем выше будут реальные достижения индивида. У людей с низкими интеллектуальными показателями улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации избегания неудачи, причем чем более выражена мотивация избегания неудачи, тем более высокие показатели интеллектуальной продуктивности могут быть достигнуты.

2. Наибольшее влияние на фенотипическую вариативность мотивации достижения (как имплицитной, так и самоприписываемой) оказывают индивидуально-средовые факторы. Кроме того, для самоприписываемой мотивации достижения установлено наличие и достаточно выраженного влияния генетических факторов.

шия неудачи — 69 и 31 % соответственно. Для самоприписанной мотивации достижения фенотипической составляющей генетической вариативности была 38 %, а основные влияющие на фенотипическую вариативность факторы — мотивации индивидуальной среды (55 %).

При всех обследуемых были выделены подгруппы с высокими значениями IQ, составляющими более баллов по шкале IQ, а также подгруппа обследуемых с низкими значениями IQ (79 и менее баллов по шкале IQ). Обработка полученных данных с использованием программы Statistica показала, что в группе с высокими показателями по шкале IQ имеется прямая зависимость между уровнем IQ и выраженностью мотивации достижения, диагностированной с использованием опросника А. Мехрабиана ($r = 0,59^{**}$, $p < 0,01$), а также прямая значительная корреляционная зависимость с выраженностью мотива избегания неудачи по проективной методике Хекхаузена ($r = 0,62^{**}$, $p < 0,01$).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Взаимосвязь интеллекта и мотивации достижения имеет

средовыми влияниями. Для этого наиболее эффективным является использование методов психогенетики и, в частности, близнецового метода, позволяющего получить оценку компонентов фенотипической дисперсии исследуемых признаков.

Интеллект и мотивация достижения в данной работе рассматриваются как взаимосвязанные элементы единой структуры, способствующей адаптации личности к жизненным условиям. В данной работе будут рассмотрены две разновидности мотивации достижения (по Д. Макклелланду): имплицитная (довербальная, тестируется с использованием проективных тестов типа ТАТ) и самоприписываемая мотивация достижения (вербальная, тестируется опросниками).

В работе участвовали 102 пары монозиготных (МЗ) близнецов в возрасте от 14 до 26 лет (из них мужского пола — 48 пар, женского — 54 пары), 98 пар дигиготных (ДЗ) близнецов (мужского пола — 46 пар, женского — 52 пары), проживающих в г. Ростове-на-Дону и пригородах. Средний возраст испытуемых — 18,6 года. Для оценки зиготности близнецов применялся метод анализа полисимптомного сходства с применением анкеты, разработанной Н.Ф. Талызиной, С.В. Кривцовой, Е.А. Мухаматулиной. Диагностика интеллекта осуществлялась с помощью теста интеллекта Д. Вексслера WAIS, адаптированного со-

трудниками Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Диагностика самоприписываемой мотивации достижения проводилась с применением «Опросника мотивации достижения», разработанного А. Мехрабианом, имплицитной — проективного теста Х. Хекхаузена.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что на фенотипическую вариативность как вербальных, так и невербальных показателей наибольшее влияние оказывают наследственные факторы, при этом наследуемость как отдельных вербальных субтестов, так и вербального интеллекта выше, чем невербального (различия для общих показателей значимы на уровне $p < 0,05$). Влияние факторов общей среды выше для показателей по субтестам «Бытовая логика», «Повторение цифр», «Недостающие детали», «Куклы Косса», а влияние индивидуальной среды выше по субтестам «Арифметический», «Шифровка» (различия значимы на уровне $p < 0,01$), «Словарный», «Проверяющие картички», «Собирание фигур». Фенотипическая вариативность имплицитной мотивации достижения определяется влиянием средовых факторов, при этом для мотивации стремления к успеху доля влияний индивидуальной среды составляет 59 %, общкой среды — 41 %, мотивации

средовыми влияниями. Для этого наиболее эффективным является использование методов психогенетики и, в частности, близнецового метода, позволяющего получить оценку компонентов фенотипической дисперсии исследуемых признаков.

Интеллект и мотивация достижения в данной работе рассматриваются как взаимосвязанные элементы единой структуры, способствующей адаптации личности к жизненным условиям. В данной работе будут рассмотрены две разновидности мотивации достижения (по Д. Макклелланду): имплицитная (довербальная, тестируется с использованием проективных тестов типа ТАТ) и самоприписываемая мотивация достижения (вербальная, тестируется опросниками).

В работе участвовали 102 пары монозиготных (МЗ) близнецов в возрасте от 14 до 26 лет (из них мужского пола — 48 пар, женского — 54 пары), 98 пар дизиготных (ДЗ) близнецов (мужского пола — 46 пар, женского — 52 пары), проживающих в г. Ростове-на-Дону и пригородах. Средний возраст испытуемых — 18,6 года. Для оценки зиготности близнецов применялся метод анализа полисимптомного сходства с применением анкеты, разработанной Н.Ф. Талызиной, С.В. Кривцовой, Е.А. Мухаматулиной. Диагностика интеллекта осуществлялась с помощью теста интеллекта Д. Векслера WAIS, адаптированного со-

трудниками Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института и В.М. Бехтерева. Диагностика самоприписываемой мотивации достижения проводилась с применением «Опросника мотивации достижения», разработанного А. Мехрабианом, имплицитной — проективного теста Х. Хекхаузена.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что фенотипическую вариативность вербальных, так и невербальных показателей наибольшее влияние оказывают наследственные факторы, при этом наследуемость отдельных вербальных субтестов и вербального интеллекта выше, чем невербального (различия для общих показателей статистически значимы на уровне $p < 0,05$). Влияние факторов общей среды выше показателей по субтестам «Насыщаемость», «Повторение цикла», «Недостающие детали», «Кости Косса», а влияние индивидуальной среды выше по субтестам «Арифметический», «Шифровка» (различия значимы на уровне $p < 0,01$), «Словарный», «Проверяющие картинки», «Собирание фигур». Фенотипическая вариативность имплицитной мотивации достижения определяется влиянием средовых факторов, при этом для мотивации стремления к успеху доля влияний индивидуальной среды составляет 59 %, общей среды — 41 %, мотиваци-

иия неудачи — 69 и 31 % соответственно. Для самоприписанной мотивации достижения фенотипической составляющей вариативности равна 38 %, а основные влияющие на фенотипическую вариативность факторы — индивидуальной среды (55 %).

Среди всех обследуемых были выделены подгруппы с высокими и низкими IQ, составляющими более баллов по шкале IQ, а подгруппа обследуемых с низкими значениями IQ (79 и менее по шкале IQ). Обработка полученных данных с использованием программы Statistica показала, что в группе с высокими показателями по шкале IQ имеется прямая зависимость между IQ и выраженностью мотивации достижения, диагностированной с использованием опросника А. Мехрабиана ($r = 0,59^{**}$, $p < 0,01$), а также прямая значимая корреляционная зависимость с выраженностью мотива избегания неудачи по проективной методике Хекхаузена ($r = 0,62^{**}$, $p < 0,01$).

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимосвязь интеллекта и мотивации достижения имеет

2. Наибольшее влияние на фенотипическую вариативность мотивации достижения (как имплицитной, так и самоприписываемой) оказывают индивидуально-средовые факторы. Кроме того, для самоприписываемой мотивации достижения установлено наличие и достаточно выраженного влияния генетических факторов.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА



Основные направления работы психологической службы с одаренными детьми — это актуализация мотивации, развитие одаренности, развитие компетентности, развитие социального интеллекта, развитие эмоционального интеллекта, создание развивающей среды, создание безопасной здоровьесберегающей среды.

Одаренный ребенок, являясь субъектом жизнедеятельности, одновременно является субъектом познания, общения и деятельности. Все три стороны субъектности человека взаимосвязаны и взаимозависимы. В связи с этим одаренность проявляется в разных сферах бытия, и соответственно как в процессе познания на уровне когнитивной компетентности, в пространстве общения одаренный ре-

бенок получает возможность развития коммуникативной компетентности и, включаясь в деятельность, осваивает технологический инструментальный компонент презентации паттернов одаренного поведения.

Содержание, направление, механизмы взаимодействия человека с миром и с самим собой определяются уровнем его психологической компетентности и доверие к себе как к конкурентоспособному субъекту собственного личного и профессионального бытия XXI в. — век компетентных. определяется как насыщенность жизненного пространства и времени современного человека, та динамичностью трансформации знаниевой, смысловой и поведенческой плоскостях. Формирована компетентности возможно толь-

ко при взаимодействии с компетентными другими, которые транслируют компетентный стиль жизни, компетентность как ценность и шаблоны компетентного поведения.

Учитель выступает субъектом профессиональной деятельности, предметом которой и является концепция системы компетенцийющихся, способных обеспечить социальную адаптивность, жизнеспособность и перспективное развитие. Но сколько учителю самому комфортно в этом мире, настолько он может подтвердить свою эффективность и продемонстрировать психологическую компетентность в различных видах профессиональной активности. Он является своеобразным психологическим проводником ребенка из детских грез в мир взрослых.

Уровень его психологической состоятельности определяет новые ракурсы и эмоциональной активности, в которые затем он раскрашивает мир.

Развитие компетентности происходит посредством механизмов мотивации, подражания и инфицирования, возникающих в ходе наблюдения за поведением других людей. Таким образом, учитель, выступая носителем определенной компетентности и претворяя себя как субъекта компетентного поведения, побуждает ученика к определенной активности, направленной на фор-

мирование компетентности. Здесь определенную роль играет степень осознания учителем содержания, функций и возможных способов презентации как отдельных видов компетентности, так и целостной интегративной индивидуальной характеристики — «компетентный субъект».

Ребенок выступает своеобразным «полем эксперимента» для взрослого, именно на нем взрослый апробирует эффективность методов воздействия, жизнеспособность собственных жизненных сценариев, свои прогностические модели позитивной жизнедеятельности. Эффект экспериментальной деятельности взрослого во многом определяется уровнем его психологической компетентности, позволяющей найти наиболее эффективную систему взаимодействия с ребенком, побуждая его к саморазвитию.

Важным представляется не только умение развернуто представить преимущества компетентного поведения, но и то, насколько правильно в отношении конкретного ученика подобрана система способов стимулирования желания быть компетентным.

Зачастую взрослый, пытаясь стимулировать развитие компетентности детей, сам действует недостаточно, что приводит к возникновению отрицательных эффектов:

- игнорирование взрослого как компетентного партнера;

индивидуального тезауруса паттернов оптимального поиска решений, универсальных алгоритмов и механизмов процедурализации, тактического и стратегического научения, что позволяет выстраивать гештальт ситуаций.

- Коммуникативная компетентность дает возможность успешно позиционировать себя как субъекта общения, продуцируя позитивные отношения с другими, эффективное решение проблем взаимодействия, и обеспечивает оптимальное транслирование смыслов, ценностей, технологий, содержания предмета деятельности, конструктивных моделей взаимодействия с миром.

- Социальная компетентность обеспечивает адаптацию, возможность высоких достижений в результате применения конструктивных стратегий активности при сохранении адекватности поведения в динамичной социореальности.

- Аутопсихологическая компетентность обуславливает эффективность прогрессивного развития за счет активизации личностных ресурсов, саморефлексии на основе контекстной самодиагностики собственных возможностей, оптимизации саморегуляции и самоконтроля, а также индивидуальной системы способов и приемов психологической поддержки.

Развитие аутопсихологической компетентности и одаренность связаны через:

- нивелирование ценностей компетентного стиля жизни;
- бравада некомпетентностью;
- агрессия в адрес компетентных людей;
- страх оказаться неэффективным и боязнь обратиться за «помощью»;

• «комплекс Робинзона», когда ребенок отказывается использовать опыт и знания других, а также их поддержку.

Опыт консультативной и коррекционно-развивающей практики свидетельствует, что такая ситуация возникает вследствие интерактивных ошибок взрослого: «позиции сверху»; абсолютизации собственной компетентности; игнорирования возрастных особенностей детей; низкого уровня доверия к конструктивному началу ребенка; подчеркиванию неэффективности и необходимости измениться вместо поддержки и авансирования; неспособности стать на позицию психологического равенства; требований компетентности без предоставления возможности упражнения в данной области.

Для создания условий развития одаренности необходимо организовать безопасную образовательную среду, в которой компетентно взаимодействуют здоровый учитель и здоровый ученик. Для того чтобы их взаимодействие было действительно компетентным и можно было сделать положительный прогноз будущего развития, необходимо

димы социально-психологической поддержки профессионального роста учителя и психологическое сопровождение конструктивного развития ученика.

Психологическая поддержка развития одаренного ребенка направлена на личностный рост, который включает развитие компетентности, цели и эффективные решения проблем. Для этого необходимо создать системные, адекватные и персонифицированные условия с помощью методов диагностики, консультирования, психологического просвещения, тренингов и коррекции. Систему психологической поддержки можно представить схематично. Цель заключается в развитии компетентности и эффективности решений проблем и личностного роста. В качестве условий рассматриваются системность, адекватность, персонифицированность. Целесообразно использовать следующие методы: диагностика, консультирование, просвещение, тренинг, коррекция.

В обобщенной модели психологической поддержки одаренного ребенка личностный рост формируется через компетентность, конкурентоспособность, саморазвитие и в результате ведет к результативности и эффективности деятельности, устойчивой установке на саморазвитие, социальной успешности и высокому статусу здоровья. Эффективность предлагаемой моде-

ли обусловливается, прежде всего, поддержка профессиональной компетентности взрослого как партнера взаимодействия. Содержание психологической поддержки включает мероприятия по развитию конкурентоспособности, компетентности, способности к личностному росту. В качестве результата выступает высокий социальный статус, социальная успешность, устойчивая установка на саморазвитие, результативность и эффективность деятельности.

Позитивность жизнедеятельности одаренного ребенка обеспечивается не только выраженнойностью способностей, но и тем, насколько развиты коммуникативная и социальная компетентность.

Важными компонентами являются наличие способностей и умение достигать целей. Результаты (удовлетворение запросов, побуждение к постоянному взаимодействию и дистрибуции) достигаются с помощью логического мастерства, аргументации (умение убедить в своей деятельности, оправдань затрат, добиться приема личности и стиля) достигают искусство воздействия.

Информирование одаренной личности о большом влияние оказывают на психологическую компетентности:

- Когнитивная компетентность обеспечивает эффективное выполнение задач за счет расширения

коррекционными — 26 %, развивающими — 31 %, профилактическими — 29 %, всеми методами в равной степени — 38 %, слабо владеют способами решения практических задач — 12 %. Для решения задачи эффективного психологического сопровождения одаренного ребенка важна профессиональная компетентность психолога.

Не менее значимым является владение учителем, взаимодействующим с одаренными детьми психологическими знаниями. В ходе исследования были выявлены следующие типы освоения психологических знаний учителями: 15 % — блокируют восприятие психологии как инструмента профессиональной деятельности, 27 % — принимают психологическую информацию на уровне осведомленности, 30 % — используют психологические знания фрагментарно, демонстрируя их по необходимости; 28 % — показали психологически компетентное профессиональное поведение.

Только 25 % учителей имели практический уровень психологической компетентности, 15 % находились на знаниевом уровне, 35 % — на желаемом и 20 % — на интегральном.

В связи с этим перед психологической службой стоит проблема повышения психологической компетентности учителей, работающих с одаренными детьми.

Одаренный ребенок как субъект жизненного пути должен уметь:

- информированность по вопросам совершенствования, самоизвестия, самооценки, саморегуляции и самоконтроля;

- развитие аутопсихологических навыков и общей культуры, самообладания;

- отслеживание самоэффективности в плане регуляции и контроля активности;

- оптимизацию системы саморегуляции, повышение эмоциональной толерантности, снижение конфликтности и агрессивности.

На становление одаренного ребенка аутопсихологическая компетентность влияет через:

- формирование адекватной самооценки, которая позволяет правильно оценить свои личностные качества и возможности и в соответствии с ними сделать выбор и выстроить стратегию поведения;

- изменение личностных черт и поведенческих характеристик, развитие важных качеств;

- создание волевых установок на достижение значимых результатов;

- задействование резервных возможностей и личностного потенциала. Все это способствует оптимизации построения желаемой и удачной индивидуальной траектории развития.

Проекциями аутопсихологической компетентности в реальном поведении и деятельности выступают:

- навыки социального взаимодействия (способность эффективно

общаться, строить межличностное взаимодействие);

- ориентация на успех (наличие таких качеств, как упорство, настойчивость, азартность, работоспособность, склонность к риску);

Результатом аутопсихологической способности, склонности к риску является:

- практический интеллект (способность определить проблему и найти практические возможные способы ее решения);

• способность к сложной работе (устойчивость к стрессу, способность планировать сложную работу и устанавливать приоритетность задач при дефиците времени);

- социальная приспособляемость (способность срабатывать на приспособиться к культуре, традициям, нормам);

• лидерство (способность буджатить к действию других, вдохновлять окружающим доверие). Именно аутопсихологическая компетентность должна стать предметом психологической поддержки, так как она выполняет ряд важных функций:

- активизация личностного потенциала человека (интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных характеристик здоровья личности);

• продуктивное самосовершенствование (закрепление новых знаний, умений, навыков, высокий субъективный контроль, психологическая готовность на достижение значимых результатов);

- создание благоприятной ситуации жизнедеятельности путем изменения своего внутреннего состояния и умения перестраиваться на новые обстоятельства.

Результатом аутопсихологической деятельности при развитии способности к риску является:

- Рефлексивный компонент — инициативность, самокритичность по отношению к внутренней индивидуальной реальности.

• Проективный компонент — формирование перспективной внутренней самопреобразующей деятельности, предвидение результата.

- Интракоммуникативный компонент — построение внутреннего диалога, самопреобразующей инициатики.

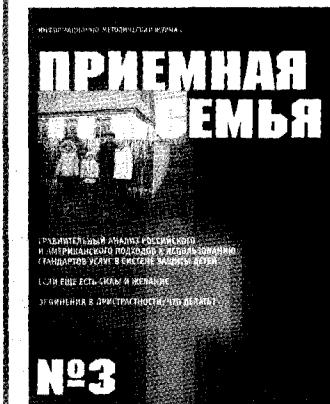
• Конструктивный компонент — актуализация самогенного творчества, внутренние трансформации, активизация психологической конструктивности личности.

- Организаторский компонент — акмеологические самовознаграждения, расширение индивидуального тезауруса действий самоценности.

• Прогностический компонент — предотвращение неблагоприятных состояний, блокировка неконструктивной активности.

Вместе с тем в результате прошлых исследований психологов было установлено, что способами

- решения практических задач владеющими диагностическими — 48 %,



Подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» — 81275

регулировать и координировать события жизни, реализовывать само совершенствование, выстраивать систему поступков, моделировать отношения, моделировать жизненные стратегии, уметь разрешать жизненные противоречия, выработать оптимальный ценностный способ организации собственной жизни. Развитие этих способностей возможно в креативной, развивающей, актуализирующей среде.

Для оценки развивающей среды можно предложить следующие критерии:

- обогащенность (традиционная современная семья; структурно разнообразная, с новыми элементами; структурно и функционально обогащенная);

- насыщенность (недостаточно насыщенная межличностные контактами; насыщенная межличностными внутрисемейным и внесямейными контактами);

- ориентация на профессионально-педагогический подход к ребенку (использование обыденных знаний и опыта; привлечение профессиональных знаний и опыта; сочетание научно-педагогического и обыденного компонентов содержания образования);

- интегративность (компоненты среды сочетаются, компоненты среды взаимодействуют, компоненты среды интегрированы);

- следование традициям (традиции создаются; традиции используются).

Е.В. АБАШКИНА, В.В. НОВОЧАДОВ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ НА БАЗЕ ЛАГЕРЯ «ИНТЕГРАЛ»

Ио современным представлениям одаренность определяется как системное качество психики, которое развивается в течение всей жизни человека и предполагает в итоге возможность достижения им более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности в сравнении с другими людьми [1]. В нашей работе под понятием «одаренные» рассматривались молодые люди, чьи достижения определялись как проявления высоких интеллектуальных и (в меньшей степени) академических способностей.

Лагерь «Интеграл» считает своей главной целью повышение разовательного и культурного уровня старшеклассников и студентов Волгоградской области, создание для одаренных молодых

людей максимально благоприятных условий для адаптации к высокоинтеллектуальной научно-технической профессиональной деятельности на проектной основе. Благодаря системе занятий с преподавателями вузов Москвы и Волгограда, профессионалами своего дела и интереснейшими личностями, каждый ребенок открывает здесь для себя радость научного познания, приобщается к культуре научного мышления, органично входит в мир интеллектуальной элиты.

Психофизиологический статус играет одну из ключевых ролей в результивности проявлений одаренности. Этот статус имеет ярко выраженную генетическую детерминированность, но развивается при сильнейшем влиянии средо-

вых факторов — природных и социальных [4]. На основании теоретического анализа и собственного практического опыта нами был отобран комплекс таких характеристик и типологизация психофизиологического статуса одаренных подростков. Он включал:

- определение организации высшей нервной деятельности по соотношению силы возбуждения, торможения, подвижности и уравновешенности нервных процессов;
- хронобиологического типа по опроснику Остберга;
- типологических параметров личности по Г. Айзенку с интерпретацией основных темпераментов по концепции В. Вундта;
- уровня общей неспецифической реактивности организма (УОНРО) по авторской методике [2].

Социальный статус также существенным образом влияет на активную результативность одаренности, а в ряде случаев оказывает влияние и на направление ее развития. При этом могут быть выявлены как факторы, блокирующие развитие генетически детерминированной одаренности, так и факторы, стимулирующие развитие и проявления высоких интеллектуальных способностей [3]. Из многообразия фактов, составляющих социальный портрет одаренного старшеклассника и студента, был выбран набор характеристик, описываю-

щих культурно-образовательный уровень, семейно-бытовой статус, финансово-экономический статус, социально-средовое окружение (преимущественно по наличию контактов риска по социальной адаптации).

В ходе исследования психофизиологического и социального статуса одаренных подростков Волгоградской области были выделены три подтипа, имеющие особую обучение одаренных студентов социальной адаптации будет строиться на базе малых проблемах на уровне социальной адаптации.

Для физико-математического направления подготовки характерно наличие относительно большей доли старшеклассников устойчивого и тормозного типов (по 11,1%). В структуре темпераментов среди них 40,7% составляют крайние типы, с доминированием холериков (14,8%). Одаренные школьники с естественнонаучными предпочтениями часто принадлежат к возбудимому (14,8%) и малоподвижному (11,1%) типам. Подростков с крайними типами темперамента среди них более 55%, преобладают меланхолики (22,2%) и холерики (18,5%). Для гуманитарного направления характерны малоподвижный (12%) и возбудимый (8%) типы. В структуре темпераментов отсутствуют выраженные флегматики. Но 36% ярко выраженных холериков. Вне зависимости от науч-

образовательного предпочтения среди одаренных подростков высока доля лиц с крайним утренним типотипом.

При попадании в иную среду образования новых устойчивых задаптации).

В ходе исследования психофизиологическую выбранную специальность, такие подростки могут иметь высокий риск социальной адаптации. Предполагается, что обучение одаренных студентов социальной адаптации будет строиться на базе малых проблем на уровне социальной адаптации.

Создание активной группы для реализации прорывных проектов станет крайне эффективным инструментарием для решения данной проблемы.

Список литературы

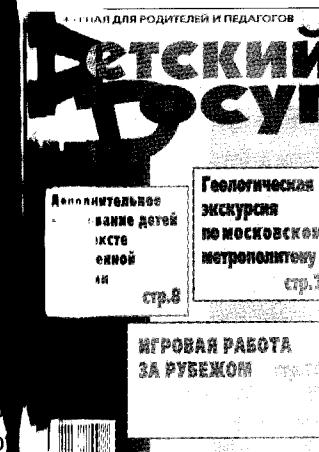
1. Богоявленская Д.Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2010. № 7. С. 40–45.
2. Мулик А.Б. Уровень общей неспецифической реактивности организма человека: Монография. Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2009.
3. Gagne F., St. Pere F. When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? // Intelligence. 2001. Vol. 30. P. 71–100.
4. Johnson W., McGue M., Iacono W.G. Socioeconomic status and school grades: placing their association in broader context in a sample of biological and adoptive families // Ibid. 2007. Vol. 35. № 6. P. 526–541.

ЖУРНАЛ «ДЕТСКИЙ ДОСУГ»

В журнале представлены самые разнообразные формы занятий — от работ в творческой мастерской в стенах родного клуба до участия в общегородских молодежных акциях. Постоянно меняющаяся информация о спортивных состязаниях, театральных постановках, экскурсиях, музеяных экспозициях дополнит и разнообразит отдых ваших детей.

Журнал предназначен для директоров и специалистов детских оздоровительных лагерей, классных руководителей, организаторов внешкольного досуга, руководителей детских туристических станций, краеведческих организаций и родителей.

Информация по тел. (095) 514-54-39 или по электронной почте: armanov@bk.ru



Письма во всех отделениях связи.

Лицензионный индекс по каталогу агентства «Роспечать»
номер «Образование. Педагогика» — 81704

Н.В. АНИЩЕНКО, Н.

КОМПЛЕКСНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИСКУССТВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Проблема комплексного взаимодействия различных видов искусства, привлекая широкое внимание специалистов в области теории и практики педагогики, имеет давние традиции, которые охватывают широкий диапазон вопросов, связанных с использованием художественных произведений в процессе обучения и воспитания одаренных детей и юношества. В этом аспекте особого внимания заслуживает педагогический опыт одного из старейших учебных заведений Украины — Киево-Могилянской академии.

Задуманная как высшая общеобразовательная школа, которая объединяла в пределах одного учебного заведения и начальные (фары), и высшие философские классы, Киево-Могилянская академия определяла направленность

содержания процесса обучения и воспитания учащихся различных возрастных групп. Она расширяла знания путем обучения многочисленных школ на Украине, в России, Белоруссии, а также в Молдове, Сербии, готовила для этих школ учителей, подготавливала учебниками. «Всей отчизне необходимая, где сыны Украины и прочие науки свободным образом занимаются и оттуда подпору церкви православной и отчине оказывают» [2, с. 50], Киево-Могилянская академия на протяжении несколо- ких столетий оставалась ведущим учебным заведением, выполнившим роль образовательного, научного и культурного центра, являющимся очагом духовности не только для народов Украины, и всей Восточной Европы. «Все лучи от солнца идут от Киевской

академии во все концы обширнейшей в мире империи новые коллеги, наполняемые ее же воспитанниками, которые становятся на чреду воспитателей юношества», — писал коллежский со- синик В.И. Аскоченский. — Нет ни одной семинарии в России, которая не была бы обязана основанием своим Киевской академии» [1, с. 187]. Откликаясь на потребности общественного развития, академия широко использовала прогрессивные достижения западной педагогической науки. Организационная структура была аналогичной структуре их высших западноевропейских школ, как Виленская, Задобржанская, Кембриджская, Krakowianka, Poznanьская.

Неспорный интерес с точки зрения современной педагогики представляет традиционно существующая в данном учебном заведении преемственность поколений. Так, например, к педагогической работе, для оказания помощи детям младших классов приступали лучшие учащиеся академии, называемые магистрами, лекторами, цензорами. Проводившую часть свободного времени со своими младшими подопечными, они оказывали огромное влияние на становление их духовности, нравственности, мировоззрения, приобретая одновременно практический опыт и навыки педагогической деятельности.

Хотя количество предметов и объем излагаемых курсов постоянно пополнялись, в Киево-Могилянской академии также, как и в западноевропейских учебных заведениях, неизменным оставался курс изучения так называемых «семи свободных наук», который делился на две самостоятельные программы: тривиум (trivium') — после его освоения присваивалось звание бакалавра и квадривиум (quadrivium') — дающий степень магистра. В этом курсе особое место занимали предметы художественного цикла: всемирная и отечественная литература, риторика, поэтика, рисовальное искусство и музыка, занятиям которой отводилось наибольшее количество всего учебного времени.

Примечательно, что все выпускники академии должны были подтвердить полученное высшее гуманитарное образование написанием литературного произведения в стихотворной форме и сочинением к нему музыкального сопровождения в трехголосном изложении. Эти требования к художественной деятельности учащихся академии, уровень преподавания в ней искусства «выше которого, — по словам В.И. Аскоченского, — едва ли что-нибудь могло быть и в европейских тогдашних учебных заведениях», свидетельствуют о той высокой роли, которая отводилась воздействию художественных предметов на личность студентов.

академии, их общему и педагогическому образованию.

Так, например, в классе поэтики студентов знакомили с общими правилами стихосложения, разнообразными видами и жанрами произведений классического и средневекового стилей (комедией, трагикомедией, драмой; буколической, элегической, идиллической, дидактической, сатирической поэзией; эпиграммой и др.). Риторика, считавшаяся царицей искусств, определялась как предмет, развивающий умение искусно выражать мысли, хорошо говорить, составлять письма и речи, в том числе и определенного ритуального назначения: праздничные, приветственные, благодарственные, свадебные, прощальные и т.д.

Теоретические основы риторики и поэтики разрабатывали сами преподаватели академии, каждый из которых составлял свой курс лекций. Наиболее ранними из них, по мнению исследователей, являются «Orator Mohileanus» (1635) И. Конановича-Горбацкого и «Liberartis poetical annodomini» (1637) неизвестного автора, представляющие педагогическую ценность и в наши дни.

В академических курсах поэтики и риторики большое внимание уделялось знакомству студентов с трудами греческих и римских классиков (Аристотеля, Вергилия, Гомера, Овидия, Плавта, Цицерона, Эзопа), которые не только обра-

гащали эрудицию студентов, но и служили образцами для составления подиумных дум, созданных воспитанниками Киево-Могилянской академии собственных речей, стихотворений, панегириков.

Следует отметить, что Киево-Могилянская академия выдвинула из числа своих воспитанников круг авторов, поэтическая школа которых наложила несомненный отпечаток на всю литературу той эпохи. Это Л. Баранович, И. Галтовский, Л. Горка, М. Довгалевский, Ф. Иевлевич, Н. Максимович, А. Митура, И. Некрашевский, С. Полоцкий, Ф. Прокопович, Сакович, Д. Туптало, С. Яворский, конечно, Г. Сковорода, который принадлежит особое место в ряду выдающихся деятелей культурного образования Украины.

Наиболее популярные поэтические произведения за пределами академии перепевались в народе и вошли в историю уже как народные песни, псалмы, как связанные в большинстве случаев с национально-освободительной борьбой украинского народа. Считают этнографы, студенты и преподаватели академии сам непосредственным образом участвовали в созданию таких популярных в народе дум и песен, как «Висипався хміль із міха та й робив ляхам лиха» (про битву Желтыми Водами), «Дума козака про Берестецьку битву 1631 липня», «Іхав козак за Дунай», «Ой, горе тій чайці», «Ой, на та женці жнуть» и др. Извест-

Словенороський и имен толкование» Памви Беренды (1627) и др. Эти памятники национальной культуры в значительной мере способствовали становлению и развитию украинского литературного языка, который зазвучал во всей своей красе и мощи в творчестве И.П. Котляревского и особенно великого Т.Г. Шевченко.

Не менее весомый вклад внесла Киево-Могилянская академия и в развитие изобразительного искусства Украины. Практически для всех ее воспитанников с целью развития «изящного вкуса» был обязательным курс рисовального искусства, начинающий обучение «со школьных правил и до фигур и ландшафтов штрихами, тушью, красками» [1, с. 347]. Преподавателями рисования были такие известные художники, как И. Фальковский, И. Петрушевич, К. Соколовский и др. Курс рисовального искусства сыграл большую роль в развитии собственной академической школы изобразительного искусства. Представление о ней дают украшенные рисунками конспекты учащихся, курсы лекций преподавателей, а также гравюры-панегирики и тезисы диспутов, оформленные студентами академии, известными впоследствии граверами И. Щирским, Д. Галляховским и Г. Левицким, работы которых отличались непревзойденным художественным и техническим совершенством. Его гравюры

к киевским изданиям «Апостола» и Евангелий, львовскому изданию «Политики» Аристотеля, а также красочное оформление рукописной поэтики профессора академии М. Довгалевского получили широкое мировое признание. Знаменитой работой Г. Левицкого является совместная с А. Антроповым и его сыном Дмитрием роспись алтаря («Тайная вечеря»), иконостаса («Успение Богоматери») и царских врат известнейшей во всем мире Андреевской церкви в Киеве, по праву считающейся жемчужиной украинского барокко.

Воспитанниками академии были и такие известные художники, как Даниил Галляховский, Леонтий Тарасевич, Михаил Карновский и многие другие.

Большого мастерства украинские художники достигли в новом, оригинальном жанре портретной живописи — ктиторской (ктитор — покровитель церкви) или парсунной (парсун — персона), получившей развитие на Украине, преимущественно в Киеве, в XVII в. Среди мастеров-портретистов этого жанра воспитанникам Киево-Могилянской академии принадлежит особое место. В их числе известный художник Иван Микура, работы которого впечатляют мягкостью тонов, четкостью изображения, сходством с оригиналом. В аспекте изучаемой проблемы портреты И. Микуры интересны еще и тем, что автор оставлял

на них автографы в виде стихов на украинском и латинском языках. Это свидетельствует о стремлении художника использовать комплексное взаимодействие слова и зрительного образа для усиления художественного впечатления, влияния на восприятие зрителя произведений искусства.

Однако среди всех видов искусств наиболее значительную роль в академии отводилась преподаванию музыки. Это было связано с тем, что первоначально академия задумывалась как духовное учреждение, в котором преподавание церковного хорового пения имело первостепенное значение. Как известно, православная служба испокон веков сопровождалась хоровым пением, в отличие от католической церкви, к ритму которой привлекается обычная инструментальная, а именно органная музыка. Поэтому хоровое пение получило такое широкое распространение на Украине. Понятие «музыкія» означало, прежде всего, церковное пение. Преподавание было на очень высоком уровне уже в Лаврской Братской школах, педагогическая концепция которых унаследовала Киево-Могилянскую академию. Учитывая ту роль, которая отвоевалась музыкой в общей системе народных исследований, утверждают, ее преподавание, наравне с другими наиболее важными дисциплинами, входящими в состав «с

вільбодних наук», начиналось с «нижніх (начальных) грамматических классов, «...з самого малку, що тільки-но хлопчик здобував інші знання, аби розбирати в окажах словах», и осуществлялось на протяжении всего периода обучения: «Сія бо єсть ключ, отвітій ум разуміти писанія, от нея жико по степеніх, всю літвицьну ученій, трудолюбівій досягають діалектики, риторики, логики, арифметики, геометрії и риторики и семи же седмью, яко пікіум сосудом разсуждения, прпають істочник філософії» [23].

В «Евфаристироне» — литературном памятнике 1632 г. — Фран Почаский, перечисляя песни, процветающие в школе святой Могилы, упоминает в их числе музыку, в частности, то пение, которое занимало центральное место в хоровом пении. Оно было подено до блеска, утверждает автор, за ним пристально следили, давляя неустанный заботу и оказывая материальную поддержку церковно-общественные величины Киева. Поэтому неудивительно, что хоровое пение, достигшее столь высокого уровня исполнения, производило огромное впечатление на окружающих.

Без хора в академии не прошло ни одно торжественное событие: приемы гостей, диспуты, съезды, рекреации, не говоря уже о традиционных состяза-

ниях хоров, устраивавшихся на Контрактовой площади Подола в Киеве, собирая огромную слушательскую аудиторию. Выстраиваясь небольшими вокальными группами («похорно») на определенном расстоянии друг от друга, академисты как бы охватывали слушателей со всех сторон, производя впечатляющий стереофонический эффект, называемый антифонным пением. В таких состязаниях «певческие хоры Киевской академии, которых обыкновенно бывало два, собственно Братский и Конгрегационный, были перлом между всеми хорами, которых иконами здесь бывало много», — замечает В.И. Аскоченский.

Хоровое пение украинцев, отличающихся тонкой музыкальностью, незаурядностью голосов, которыми с давних времен пополнялись придворная капелла и императорские оперные труппы Петербурга, Москвы, приобрело еще большую популярность после открытия в Киеве в 1799 г. «класса нотного пения и чтения», готовившего профессиональных певчих и регентов. В результате воспитанники академии все чаще стали приглашаться в качестве руководителей хоровых коллективов за пределы Украины. Так, например, в XVII в. выпускники Киево-Могилянской академии руководили хоровыми капеллами царя Алексея Михайловича, патриарха Никона; они же составляли по-

давляющее большинство певчих царской капеллы, руководимой Марком Полторацким. Успехом пользовался украинский оркестр и театр при московском дворце Кирилла Разумовского, а также капеллы бандуристов, которые содержались при дворах знатных вельмож. Академические таланты не всегда с охотой отправлялись в Москву и Петербург. Примером тому может служить судьба талантливого воспитанника Киево-Могилянской академии Григория Сковороды, который 19-летним студентом попал в капеллу Елизаветы Петровны после указа 1742 г. «О наборе певцов в дворцовую капеллу». И только в 1744 г., во время посещения царицы Киева и академии, добился высочайшего разрешения продолжать академическое учение. Выпускники академии направлялись для организации хоров и за границу, в частности, в места расположения русской армии. Так, в 1760 г. гетман К. Разумовский получил «высочайшее повеление» немедленно «из обретающих в Киевской академии студентов выбрать самых лучших певчих» и направить их в Кенигсберг.

Многоголосное хоровое пение академистов, в репертуар которых неизменно входили сложные партесные произведения известных композиторов того времени: Лаконенка, Чернушчина, Колядчина, Гавалевича, Бешовского, Шава-

ровского, Яжевского, Мазурека («музикайской»), изданная в 1677 г. Дилецкого, Завадовского, Кале, Нильно. Ее автор — киевлянин ды, Загвойского и др. — требовалось соответствующей музыкальной подготовки. Поэтому программы по музыке Киево-Могилянской академии предусматривали обязательное изучение музыкальной грамоты. Однако вплоть до XVII столетия украинская культура находилась в становление и развитие музыкальной культуры Украины. Знаками — знаменами, из которых самым распространенным было крюки, представляющие собой комбинации из черточек, запятых и точек. Они указывали направление движения голоса, ритмические соотношения, акценты и служили мнемоническим средством пения знакомых мелодий. Столь несовершенная идеографическая система безлинейного письма, абсолютно непригодная для чтения незнакомых партитур, была, к тому же невероятно сложна для усвоения, что побудило педагогов к XVIII в. нотная запись Киево-Могилянской академии полностью вытесняет крюковую, ввести новую 5-линейную систему, способствуя возникновению так «киевского знамения», получившего название партесного пения, широкое практическое применение и представляющую собой важную менение.

Первым учебным пособием профессиональной светской музыкальной теории читается «Наукові музикії, ащехочеши розуміти» («Могилянская академия бесспорно киевскоезнамя и пініє соглашається с тем, что она занимает первое место как водичное и чинносочиненное»). Одна из главника партесного пения, ибо более совершенным учебником по теории музыки, контрапункту и композиции была «Граматика музикайская» (ідея грамматики выывает слишком рано начавшееся процветание музыкально-

го искусства, дошедшего до такого совершенства» [2, с. 254]. Наиболее талантливыми среди них были выдающиеся мастера хорового письма а capella М.С. Березовский, Д.С. Бортнянский, А.Л. Ведель, творчество которых возрождается в наши дни, пользуясь огромным успехом не только на родине композиторов, но и за ее пределами.

Отличаясь строгой уравновешенностью, ясностью формы, полифоническим разнообразием фактуры, технической свободой, выразительностью мелодики, в которой претворены интонации украинской бытовой песни, произведения этих композиторов выходят за пределы традиционных жанров западноевропейской музыки. Так, М.С. Березовским вместе с Д.С. Бортнянским создан новый классический тип хорового концерта (как духовного, так и светского), пришедшего на смену барочному партесному концерту. В нем использованы достижения оперы, полифонического искусства XVIII в., классических форм инструментальной музыки с элементами сонатности.

Инструментальная музыка в Киево-Могилянской академии развивалась менее динамично, поскольку не была связана с церковным богослужением. Исключение составляло искусство игры на колоколах, получившее развитие в разнообразных формах простого звона, трезвона

и т.д. Однако исторически зафиксированный факт существования академического оркестра Киево-Могилянской академии позволяет сделать вывод, что обучение игре на музыкальных инструментах все-таки велось, хотя и не было обязательным для всех воспитанников. Таким образом, можно сделать вывод, что в истории развития различных видов искусства на Украине, использования предметов художественно-эстетического цикла в процессе обучения и воспитания учащихся, а также развития их одаренности доминирующую роль играло преподавание музыки.

Констатируя факт дифференцированного изучения в Киево-Могилянской академии отдельных предметов художественного цикла, необходимо отметить, что использование их взаимодействия осуществлялось спонтанно в постановках академического театра, возникшего первоначально как продолжение процесса обучения студентов поэтике, риторике, литературе, музыке. Однако постепенно театрализованные представления выходят за пределы закрытого учебного заведения и приобретают широкую известность в народе. Росту популярности академического театра, как отмечает Н.И. Петров, способствовали «странствующие студенты» — «первые фольклористы», которые с целью сбора средств для про-

должения обучения в академии отправлялись в так называемые эпетии. К ним задолго и очень тщательно готовились: сочиняли интермеди, инсценировали драматические стихотворения, разчивали канты, изготавливали все необходимое для вертепа, широко пользуясь украинскими песнями и танцами, игры и забавы, обычаи, обряды, ритуалы, традиционные ремесла. Синтез элементов различных видов искусства в таких красочных театрализованных представлениях органическое единство словесно-актерско-драматического, поэтического, песенно-музыкального, хореографического, декоративно-прикладного начал создавали уникальные возможности для активизации художественного восприятия как зрителей театра, так и самой аудитории. Это объясняется тем, что в процессе интеграции слова, звука, зрительного образа происходит взаимообогащение и взаимоподкрепление таких выдающихся художников, как Н.В. Лысенко, Стеценко, Н.Д. Леоновича, С.Степового, В.Н. Верховинца, Яворского и др., успешно проявивших творческую деятельность с педагогической работой в образовательной школе (что особенноично эпохе Просветительства вообще и украинской музыкальной школе в частности).

Общность их эстетических и педагогических позиций состояла

в первую очередь в формировании музыкальной культуры школьников на фольклорном материале, создающем неограниченные возможности для творческого самовыражения личности учащегося. Синтетическая природа фольклорного действия (музыка, поэзия, танец, игра) позволяла комплексно формировать все компоненты жизненного и художественного опыта одаренного ребенка. По мнению украинских композиторов, высокие образцы фольклора, складывающегося веками и отражающего глубинные пластики жизни тысяч людей, целых поколений, составляют основу нравственно-эстетического воспитания личности. Поэтому его использование в общеобразовательной школе имело многофункциональное значение. Фольклор служил не только дидактическим материалом для приобретения детьми определенных знаний, исполнительских навыков, ценностных ориентаций, но и влиял одновременно на общий уровень воспитанности одаренных школьников в целом. Педагогические концепции украинских композиторов-классиков нашли свое отражение в репертуарных сборниках и учебно-методических пособиях для учителей и учащихся, которые и по сей день остаются актуальными.

В наше время, для которого характерно возрождение национального самосознания, требования

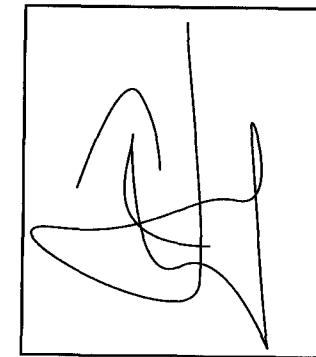
взаимосвязи образования с историей и национальной культурой, глубокого изучения и внедрения в практику воспитания фольклора и художественных произведений украинских композиторов-классиков, естественным становится обращение исследователей и практиков к забытым именам отечественной науки и искусства, к осмыслинию на новом уровне педагогических идей представителей национальной культуры, их принципиальных установок в области художественного воспитания одаренных детей и юношества, предложенных подходов к творческому развитию личности.



Список литературы

1. Асафьев Б.В. Избранные труды о музыкальном просвещении и образовании. М.; Л.: Музыка, 1965.
2. Аскоченский В.И. Киев с древнейшим его училищем-академией. В 2 т. Киев, 1856.
3. Житецкий П.И. Про українські народні думи. Київ, 1919.
4. Козицкий П.Е. Пение и музыка в Киевской Академии за 300 лет ее существования. Киев, 1924.
5. Франко И.Я. Южно-русская литература // Энциклопедический словарь / Под ред. Брокгауза, Эфрона. СПб., 1904. Т. 81. С. 305.
6. Центральный государственный исторический архив Украины (ЦГИАУ) в Киеве, ф. 127, оп. 10, д. 3276, л. 1.
7. Хижняк З.И. Киево-Могилевская академия. Общественно-политические предпосылки возникновения высшего образования на Украине. Киев: Знание, 1991.

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



В.В. Абраухова. Творческое развитие личности в учреждении дополнительного образования

Е.А. Задорожная. Диагностика математических способностей как основа определения индивидуальной образовательной траектории

В.А. Киричук. Управление процессом проектирования личностного развития ученика

С.Н. Чепкова. Модель научно-методического и организационного сопровождения педагогических и управлеченческих систем поддержки детской одаренности

А.А. Левшина, В.В. Кернкамп. Волонтеринг как метод социализации одаренных подростков: обзор зарубежного опыта

В. В. АБРАУХОВА

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В России создана уникальная система учреждений дополнительного образования детей. Учреждения дополнительного образования способны дать спектр видов деятельности, создать ситуации успеха, обеспечить творческую мотивацию детей и сформировать их творческую направленность. Особо важное значение творчество приобретает в условиях изменений общественной жизни, ведь именно в процессе творчества возникают новые идеи, преодолеваются стереотипы,рабатываются новые подходы к организации жизни.

Сфера дополнительного образования занимает особое место в творческом развитии детей. Учреждения дополнительного образования, как никакие другие, способны на подбор и предложение

соответствующих склонностей детей видов деятельности, создание ситуаций успеха, обеспечивающих творческую мотивацию, взаимообогащающее межличностное общение. В силу своей специфики они интегрируют потенциал многих социальных институтов.

Содержание деятельности учреждений дополнительного образования — благодатный участок исследователя, ведь наука до сих пор не определила закономерности становления личности в условиях творческой деятельности. Сделать это сегодня призвана педагогика творчества — особая область педагогической теории и практики. Ее предмет — формирование творческой направленности личности. Педагогика творчества имеет традицию, идущую от народной педагогики, концепций педагоги-

зумистов, реальное воплощение в практике образования, большие перспективы развития.

Успех ученика должен быть начиная его работы, и тогда ребенок действительно добьется успеха, — эта мысль В. А. Сухомлинского как нельзя лучше отражает данную закономерность. Коллективная творческая деятельность обеспечивает выход творческой энергии детей и юношеских за рамки отдельных образовательных учреждений, в социум. Она открывает самый естественный, прямой и надежный маршрут воспитания гуманистического воспитания без принуждения. Поэтому столь очевидна близость двух парадигм — педагогики творчества и теории воспитательных систем. Их сочетании они дают синтез глубокого содержания и эффективной формы, гармонизирующий дополнительное образование.

Предметом творчества выступает сам субъект деятельности, открывающей в ней смысл своей жизни, находящий свое призвание в творческой самореализации. Творческую самореализацию можно представить как траекторию развития ребенка, как высший взлет, воплощение существенных сил человека, феномен, принадлежащий только ему самому.

Феномен творчества многочисленен: «...творчество существует всегда и везде, где человек воображает, комбинирует и создает что либо новое», — писал Л. С. Вы-

готский. Творчество в любом виде деятельности тем и отличается от простого исполнительства, что оно захватывает человека, создает сверхнапряжение, открывает «второе дыхание», наполняет смыслом его жизнь. Творческую деятельность можно представить последовательностью этапов: творческая мотивация, ценность и смысл деятельности, результат. Удовлетворенность результатом порождает новый мотив на новую деятельность.

Мотив — это внутренний осознаваемый побудитель к действию по удовлетворению потребности (по А. Н. Леонтьеву). Только через мотивацию, порождающую мотивы, воспитатель может повлиять на формирование потребностей ребенка. «Потребности, определяющие направленность личности, практически не насыщаемы. Они действуют все время, влияя и на все остальные потребности и, в частности, на способы их удовлетворения...»

Каждая из потребностей может быть опредмечена и реализована во многих мотивах, а каждый вид деятельности связан со своей мотивацией. Доминирующие мотивы определяют общую направленность личности, ее установки (аттитюды) — по Д. Н. Узнадзе, устойчивые, осмыслиенные и эмоционально окрашенные состояния готовности к действию, определяющие смысл поступков людей.

**Периодизация развития ребенка
в контексте формирования его творческой направленности**

Возраст, лет	Описание смысловой сферы
0–3	«Я-персона» — период рождения осознающей себя личности: смыслообразование происходит на основе эмоциональных переживаний и имитационной деятельности
3–6	Притязание на признание; ощущение себя во времени; развитие мотивов и опосредование их образцами поведения взрослых, социальными нормами; активное усвоение культурных образцов; приятие предметам новых смыслов; фантазийная деятельность («неосознанное творчество»); формирование «Я-образа» и зарождение картины мира
6–10	Осознание смысла; самоорганизации и саморегуляции; «сознательное изобретательство»; новый уровень осмысливания мира и интеграции смыслов культуры; появление внутренней позиции; период рождения «социального Я»; перспектива будущего
10–13	Принятие социальных ценностей малых групп; развитие способности осознавать мотивы своего поведения; осознание смысловых ориентиров собственной деятельности; возникновение способности к целеполаганию
13–15	Интенсивное развитие смысловых ориентиров, совершенствование смысловых ориентаций, созревание общей направленности личности
15–19	Формирование мировоззрения, собственных смыслов и личных ценностей; смысловая регуляция занимает доминирующее положение по отношению к удовлетворению потребностей; рождение «жизненной перспективы»
19 и далее	Осознание своего назначения в жизни; реализация жизненных перспектив и смыслов; стремление к самореализации; выход за пределы собственного «Я»

А.Н. Леонтьев выделяет мотивы-средства и мотивы-цели. Обычным проявлением мотива-средства как «опредмеченней» потребности является интерес. В динамике своего развития интерес или затухает, или перерастает в склонность — избирательное и вполне осознанное стремление к деятельности, удовлетворяющей определенную потребность.

Мотивы-цели подчинены ценностным ориентациям человека. Анализ взглядов на формирование ценностных ориентаций А.А. Бодалева, Л.И. Божович, А. Валлона, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Ж. Пиаже, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, В.Э. Чудновского, П.М. Якобсона и диагностические разработки Н.И. Монахова, М.И. Шиловой легли в основу разработки С.В. Евтушенко шкалы ранжирования проявляющихся ценностных отношений личности, которую мы взяли за основу в изучении последовательности формирования ценностных отношений личности. С.В. Евтушенко выделил пять уровней (от 0 до 4) и дал им характеристику:

- нулевой уровень — ценностей нет (аномия);
- первый — уровень формирующихся представлений о ценностях, подчас связанных с отвлеченными примерами, теми или иными запретами, санкциями;
- второй — уровень ценностных понятий, когда ценности осознаются на основе знаний и опыта,

могут быть разъяснены, но еще всегда разделяются, нередко остаются отвлеченными;

- третий — уровень ценностных убеждений, когда ценностные проверенные опытом, уже не подвергаются сомнениям, осознаются и отстаиваются как собственные. Индивид становится носителем ценностей;

- четвертый — уровень воплощения ценностных убеждений. Индивид становится их активным проводником. Из вышеуказанного можно сделать вывод, что направленность личности определяют системы ценностей.

На выявление критериев творческой направленности личности огромное влияние оказывают возрастные изменения смысловой сферы личности. Смысл может вступать и мотивом, побуждением к действию, и результатом. Опираясь на исследования теории смыслов К. Роджерса, Дж. Ньютона, Л.С. Выготского, Г.Г. Шпета, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомирова, А.Г. Асмолова, И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова и В.Т. Фоменко обосновали семь этапов возрастных изменений смысловой сферы. Данная периодизация смысловой сферы характеризует этапы становления творческой деятельности ребенка и использует нами для характеристики траектории развития ребенка в контексте формирования его творческой направленности (см. табл.).

В.В. Давыдов выделял творчество в понятии личности как главный признак ее зрелости, главное ее предназначение. На помощь в разработке критериев приходит наука гуманитарная: она выдвигает понятие «зрелость» как основного гуманитического критерия развития лич-

ности, который отождествляется с тремя качественными характеристиками: целостность, устойчивость и высший уровень достижений. Термин «зрелость» характеризует процесс созревания качеств (зрелая личность, гражданская зрелость, социальная зрелость).

Акмеологическая концепция школьного образования в качестве цели выдвигает целостное и устойчивое развитие школьника, которое приводит к формированию определенного вида зрелости на каждой ступени обучения и стадии возрастного развития растущего человека. Каждая такая стадия-ступень заканчивается достижением своей вершины, определенного вида зрелости как готовности к развитию — образованию на последующей стадии-ступени: дошкольник достигает школьной зрелости как готовности к образованию в начальной школе; «выпускник» начальной школы — учебной зрелости как готовности к образованию в основной школе; «выпускник» основной школы — личностной зрелости как готовности к осмысленному и ответственному выбору дальнейшего образовательного маршрута; «выпускник» средней школы — социальной зрелости как готовности к жизненному (личностному и профессиональному) самоопределению. Каждый вид зрелости — это новый виток в духовном освоении мира, в мировоззрении, ценностно-смысловых доминантах, способах жизнедеятельности, в его целостном развитии.

Сущностное значение термина «самоопределение» — обретение собственного жизненного пути, определение своего места, назначения, отношения к миру, обществу,

где осуществляется переход возможностей в действительность. С отнести внешние обстоятельства внутренние побуждения — потребности личности позволяет выбрать. Именно выбор пронизывает все формы жизнедеятельности человека — общение, деятельность, игра, труд. Задача педагога заключается в формировании у воспитанников готовности к выбору, ответственности за собственный выбор, нахождению личностных смыслов, осуществляемом выборе решения конкретной жизненной ситуации. Необходимо обеспечить «пространство выбора» в плане перспектив личностного, профессионального и в итоге жизненного развития ребенка, молодого человека. «Пространство выбора» обеспечивает программами дополнительного образования, условиями свободного передвижения ребенка в выборе сферы деятельности.

Являясь интегральным личностным качеством, творческая направленность подразумевает необходимость использования интегральных критерии, которые отражают наличие сформированной системы мотивов творческой деятельности, базирующейся на выраженных интересах и склонностях и отражающей насущные потребности личности.

Остановимся на тех личностных характеристиках, которые содержательно наполняют определенные нами критерии сформиро-

ванием творческой направленности. Стремление к непрерывному движению мира — неотъемлемое свойство растущей личности. От юношеской жажды впечатлений до детства, любознательного и младшего школьника и подростка к целенаправленной познавательной деятельности взрослого человека — таков путь развития потребности в познании, связанной с развитием не только интеллектуальной (когнитивной, познавательной), но и всех других сферности в целом. Познание дает материал для накопления опыта в форме усвоенных знаний, умений и навыков. Отчетливая выраженность познавательных интересов, избирательность, поисковый характер и содержательное единство — таковы объективные критерии развития познавательной потребности. «Чем больше впечатлений падает на ребенка, тем больше развивается у него потребность в получении...» — так сформулировала сущность этого процесса И. Божович.

Исследования Н.Д. Левитовой и ее школы показали, что формирование устойчивых личностных черт проходит стадии временных состояний. При этом повторении они закрепляются, трансформируясь в черты личности. В связи с этим и мотивация осуществляется изначально — как закрепление увлеченности, как реакции на интересное,

новое, удивительное, успешное, перспективное.

Изучение уровня сформированности творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования проводилось по двум ключевым критериям:

- личностно-компетентностному (знания и опыт, увлеченность, целенаправленность, самодисциплина, обеспечивающие творческую самореализацию);
- социально-коммуникационному (коллективизм, инициативность, ответственность, лидерская позиция). Эти критерии мы выделили потому, что, с одной стороны, эти характеризуют индивидуальные черты ребенка, с другой — включают новообразования, приобретенные в ходе социализации.

Увлечение творчеством в целом — предмет хрупкий, ему противопоказан неуспех и связанные с ним боязнь провалов, неудач, потеря интереса, скука. Целенаправленное обеспечение ситуации успеха, постоянная поддержка интереса воспитанников к избранной деятельности становится поэтому специальной задачей педагогов — организаторов творческих объединений.

НОИ «Наша новая школа» указывает на то, что главным результатом образования должно стать его соответствие целям опережающего развития... Ребята должны быть вовлечены в исследовательские

проекты, творческие занятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности... Понадобятся педагоги, способные помочь им найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Развивая представления о миссии педагогов дополнительного образования в системе формирования творческой направленности личности детей, мы исходили из предъявляемых ею требований. Важнейшим из них является опора на знание закономерностей творческой направленности личности и идущая от него новаторская позиция в организации данного процесса.

Процесс формирования творческой направленности личности ориентирован на развитие ребен-

ка через включение его в позитивистскую, развивающую и коммуникативную деятельность на основе свободного выбора сферы приложения способностей для удовлетворения социокультурных и образовательных потребностей. Система формирования творческой направленности личности подразумевает развитие уникальных общностей — коллективов связанных творческой деятельностью и общением, социализирующим людьми. Они всегда обеспечивают синергетический эффект, умножая усилия всех субъектов в направлении повышения результативности. Наиболее адекватной педагогической технологией выступает организация творческих объединений детей и взрослых: интеграция детей и взрослых, за счет действия механизмов мотивации, зараженность познанием и творчеством, быстрые сплачивает, развивает и социализирует их.

Е.А. ЗАДОРОЖНАЯ

ДИАГНОСТИКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Наиболее важнейшими целям математического образования, несомненно, могут быть отнесены цели гуманизации, социализации, индивидуализации личности, оказание всесторонней поддержки в развитии интеллектуальных и способностей каждого ребенка, помощь в высвобождении и совершенствовании его природных данных, т.е. *образование с помощью математики*. В этом аспекте особое значение приобретает воспитание средствами математики культуры мышления, составляющей которой являются развитые общие и математические способности, потребность и способность к творческой, исследовательской деятельности, стремление к самообразованию, сочетание анали-

тического и эвристического типа мыслительной деятельности.

Одаренность человека, понимаемая как вся совокупность его способностей, несмотря на многообразие своих проявлений, сохраняет некоторое внутреннее единство. Очевидно, что постепенная специализация способностей не должна приводить к потере представления об их общей основе — умственном развитии.

Умственное развитие в определении З.И. Калмыковой — «сложная динамическая система количественных и качественных изменений, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта в соответствии с общественно-историческими условиями, в ко-

торых он живет, и с индивидуальными особенностями его психики» [2, с. 5]. Умный ученик, по мнению З.И. Калмыковой, — это тот, у которого в соответствии с его возрастом начали формироваться *положительные качества ума: глубина, гибкость, устойчивость, осознанность, самостоятельность*. От сформированности этих качеств в значительной мере зависит уровень умственного развития школьника, продуктивность его мыслительной деятельности.

Для осознания места и роли математического образования в интеллектуальном развитии личности весьма важным представляется вопрос о сущности математических способностей и о соотнесении их с общими способностями.

Надежную методическую базу по исследованию проблемы развития и диагностики математических способностей представил в своих исследованиях В.А. Крутецкий (вариант диагностики И.В. Дубровиной для младшего школьного возраста опубликован в 1973 г.); прямая реализация этой методики затрудняется изменившимися социальными, психологическими условиями, уровнем информированности обучающихся, требованиями, предъявляемыми программами учебных предметов. Предлагаемое автором исследование (включающее комплексы заданий диагностики) учитывает эти изменения.

Основным методом исследования является анализ процесса решения обучающимися задач констатирующего и обучающего характера, направленный на выявление индивидуально-психологических способностей этих обучающихся, проявляющихся в математической деятельности.

Для осуществления выбора разовательной стратегии, наряду с диагностическими исследованиями, в течение учебного года проводятся беседы с обучающимися с целью выявления их интересов, анализируется качество и стиль письменных работ.

По завершению обработки результатов исследования производится ранжирование обучающихся с учетом выявленного уровня математических способностей (структуры В.А. Крутецкого), рейтинговой оценки учителя начальной ступени обучения, рейтинговой оценки учителей-предметников, самооценки обучающегося. На основании анализа результата формируется рейтинговый лист обучающихся по каждому классу (для служебного использования). Кроме того, создается диаграмма результатов выполнения обучающимися класса в целом заданий структуры математических способностей — для выработки рекомендаций по совершенствованию методической работы учителя начальной ступени в процессе обучения математике.

Осознание необходимости и возможностей процесса не только математического образования, но и образования с помощью математики, предполагающего общеинтеллектуальное и общекультурное развитие человека, строящегося на склонности к интересам, склонности и способностям обучающегося, представляется перспективной линией развития математического образования. Проблема поиска эффективных методов организации обучения, позволяющих учитывать основные индивидуально-психические особенности мыслительной деятельности школьников и их умственного развития и тем самым создающих определенные условия для формирования культуры мышления, остается актуальной задачей педагогической теории и практики.

Список литературы

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М., 2002.

Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979.

Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников: Избр. психол. тр. / под ред. Н.И. Чуприковой. М., 1998.

Менчинская Н.А. О некоторых принципиальных вопросах диагностики умственного развития: О диагностике психического развития личности. Таллин, 1974.

Теплов Б.М. Психология и психодиагностика индивидуальных различий: Избр. психол. тр. / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1998.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕНИКА

Проектирование в образовательной теории и практике приобретает сегодня интегрированный общекультурный статус. В науке проект начинает конкурировать с теорией. Именно он, наряду с теоретическими концепциями, становится важнейшей формой организации научных знаний и их связи с практикой. Если научная теория — это универсальная форма теоретического освоения мира, то проект — такая же форма его конструирования. Проектирование, в широком смысле понимания, — это научно обоснованное определение системы параметров будущего объекта или качественно нового состояния существующего проекта — прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния или процесса в единстве со способами его достижения. В настоящее время представление о сути проек-

тирования, сфере его применения существенно изменилось. Еще недавно проектирование связывалось преимущественно с инженерной деятельностью области приборостроения, архитектуры и др. Сегодня проектирование рассматривается как особый вид деятельности, охватывающей все звенья социального оргамина, включая систему образования. Мы считаем, что проектирование личностного развития ученика предусматривает определение деятельности педагога и ученика в их взаимодействии, т.е. проектирование личностной развивающей взаимодействия.

В рамках исследуемой проблемы система проектирования личностного развития образует три условные части:

1) социальная, отвечающая современным условиям воспитания и требованиям общества;

2) психолого-педагогическая, разрабатываемая для конкретно-учебного заведения на уровне возрастных параллелей, классных коллективов и отражающая основное направления деятельности педагога и воспитанников в их взаимодействии;

3) личностная, как таковая, выющаяся собственно процессом работы проекта развития личности и характеризующая представление педагога и самого ученика о его близком и отдаленном будущем.

Главной целью психолого-педагогического проектирования личностного развития ученика является создание обоснованной системы параметров состояния объекта педагогического управления, данных в динамике, с учетом факторов, которые регулируют и определяют это состояние, а также средств регулирования.

Практически психолого-педагогическое проектирование развития личности ученика — это сложная многоуровневая иерархическая система, включающая совокупность образовательных компонентов, которые тесно взаимосвязаны между собой и раскрывают последовательность и характер взаимодействия воспитателей и воспитанников.

Данная многоуровневая психолого-педагогическая авторская система включает в себя восемь взаимодополняющих научноемких технологий. Первая — комплекс-

ная психолого-педагогическая диагностика участников учебно-воспитательного процесса. Вторая — анализ и прогнозирование личностного развития ученика. Третья — конструирование заданий учебного заведения и задач личностного развития учащихся. Четвертая — программирование предметно-ориентированного содержания. Пятая — моделирование проблемно-целевого содержания проектов. Шестая — планирование личностно-ориентированного содержания. Седьмая — творение личностно-развивающего содержания. Восьмая — реализация личностно-развивающего содержания в учебно-воспитательном процессе учебного заведения.

Внедрение целостной системы проектирования личностного развития ученика в практику работы учебного заведения проводится поэтапно. Основными этапами являются: диагностико-аналитический; прогностико-конструирующий; программно-моделирующий; проектно-планирующий; коррекционно-развивающий. Все пять этапов системы взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Так, первым этапом в системе проектирования является диагностико-аналитический. Реализацию его в общеобразовательных учебных заведениях обеспечивает в основном психологическая служба. Организация и проведение диагностики и анализа развития

участников НВП (учащихся, родителей, педагогов) проходит на основе двух авторских психолого-педагогических технологий «диагностика» и «анализ», входящих в целостную систему проектирования развития ученика. Предметом комплексной диагностики и статистически-количественного анализа уровня развития свойств и качеств личности является физическое, психическое, социальное и духовное развитие.

Мониторинг личностного развития учащихся, срезы которого проводятся два раза в течение учебного года, дает возможность проводить системно-корреляционный анализ состояния развития каждого субъекта педагогического управления, сравнивать его с прогнозируемым, отслеживать закономерности развития отдельных групп учащихся, классного и педагогического коллектива. Для организации и проведения комплексной психолого-педагогической диагностики и анализа развития участников учебно-воспитательного процесса создан специальный психолого-педагогический инструментарий, которым являются компьютерные комплексы «Универсал» и «Персонал».

Применение данных компьютерных комплексов является практической необходимостью, так как процесс обработки результатов комплексной диагностики и системного анализа дает возмож-

ность почти полностью автоматизировать работу психологической службы учебного заведения. Благодаря этому диагностику всех учащихся учебно-воспитательного процесса (учащихся, педагогов, родителей) удается проводить два раза в год в течение двух рабочих недель, что позволяет организовать комплексный мониторинг личностного развития не только ученического, но и педагогического коллектива. Определенные проблемы и потенциальные возможности участников НВП на данном этапе дифференциации делятся на индивидуальные, групповые, коллективные, массовые.

Диагностические данные в таблицах, графиках, диаграммах, матрицах, характеристиках используются для дальнейшего статистически-корреляционного анализа в системе психолого-педагогического мониторинга личностного развития учащихся.

Вторым этапом системы проектирования является *прогностически-конструирующий*.

Прогнозирование личностного развития ученика на данном этапе проводится без учета возможной целенаправленной коррекционно-развивающей работы с объектом учебно-воспитательного процесса. Поэтому, как правило, в учебных заведениях, где учебно-воспитательная работа проводится традиционно без системы психолого-педагогического проектиро-

вания личностного развития учащихся, прогнозируемые результаты, например, деструктивного развития учеников подтверждают в следующих диагностических эзах.

Прогнозирование личностного развития учащихся (как конкретного воспитанника, так и целом учащихся классного коллектива) проводится психологической службой учебного заведения, что позволяет определить не только динамику развития конкретной личности (структутивная, деструктивная), но и выявить основные причины появления проблем в отдельных социальных микрогруппах, классах, коллективах и т.д.

На основе спрогнозированных выявленных в процессе комплексного анализа проблем и потенциальных возможностей развития личности конструируются стратегические и тактические психолого-педагогические задачи личностного развития учащихся и воспитательные задания по учебному заведению.

В структурно-компонентную модель технологии «конструирование» заданий и задач положены принципы проектирования психолого-педагогических проблем и потенциальных возможностей развития личности учащихся с учетом их причинно-следственных связей.

Практика показывает, что конструировать высокоеффективные коррекционно-воспитательные

психолого-педагогические задачи личностного развития учащихся без специально созданных компьютерных технологий в практике учебного заведения почти невозможно. При проектировании ограниченного количества показателей личностного развития ученика можно сконструировать десятки тысяч алгоритмов, т.е. вероятных вариантов решения психолого-педагогических проблем личностного развития.

Использование компьютерных технологий при конструировании задач личностного развития дает возможность полностью проанализировать за несколько секунд наиболее вероятные причины конкретной проблемы и выявить наиболее значительные потенциальные возможности личностного развития и как результат определить высокоэффективные пути и формы психолого-педагогического воздействия на участника УВП, а также подобрать эффективные методы.

С помощью компьютерного комплекса «Универсал» можно за несколько минут провести анализ проблем всех участников УВП учебного заведения и сконструировать психолого-педагогические воспитательные задачи для конкретного учебного заведения, классных коллективов, отдельных групп учащихся и т.д.

Следующими этапами внедрения системы проектирования является *программно-моделирующий*

и проектно-планирующий. Именно на этих этапах происходит процесс проектирования личностно-ориентированного учебно-воспитательного содержания в классных коллективах.

Для проектирования личностно-ориентированного воспитательного содержания в учебных заведениях, работающих в системе проектирования, используются специально созданные технологии: «Программирование», «Моделирование» и «Планирование», — которые также полностью компьютеризированы в технологических модулях программы «Универсал».

Процесс создания личностно-ориентированного воспитательного содержания в системе работы классного коллектива проводится на трех уровнях проектирования.

Так, на первом уровне проектирования в технологическом модуле «Программирование» задачи учебно-воспитательных программ, определенные автором, проектируются на задачи личностного развития учащихся конкретного классного коллектива. В процессе проектирования программы, в которых задания автора программы совпадают с задачами личностного развития учащихся конкретного классного коллектива, считаются эффективными для их реализации.

Наиболее эффективные воспитательные программы в творческом режиме программы «Универсал» переносятся в технологический

модуль «Моделирование» с целью дальнейшего моделирования содержания учебно-воспитательных проектов уже на втором уровне проектирования. Для поиска эффективных программ для конкретного классного коллектива или группы учащихся в алгоритмах компьютерной программы «Универсал» создан банк учебно-воспитательных программ. Программы можно вводить в банк самостоятельно, а также пользоваться уже созданным банком, который находится в компьютерной программе.

На втором уровне проектирования в технологии «Моделирование» тематика учебно-воспитательных программ, определенная на первом уровне проектирования эффективными, проектируется еще раз на групповые задачи личностного развития учащихся классного коллектива.

В результате данного процесса содержание конкретных учебно-воспитательных программ превращается в сюжетную линию проекта. При этом учебно-воспитательный проект моделируется в целостном учебно-воспитательном компоненте, который обеспечивает решение конкретной проблемы развития всех его участников. Элементами проекта являются учебно-воспитательные модули, которые моделируются по конкретные задачи личностного развития учащихся.

При проектировании содержания модулей проекта на задачи

личностного развития учащихся, выражение, что является недостаточно эффективным для реализации конкретной задачи личностного развития учащихся классного коллектива, сокращаются или дополняются новой сюжетной линией за счет содержания других творческих-воспитательных программ. На основе проекта проявляется личностно-ориентированное проектно-модульное планирование работы как конкретных педагогов, так и планов работы учебного заведения.

Технология планирования работы учебного заведения и планирование работы педагогических работников также запрограммированы в алгоритмах программы «Универсал». Технология планирования полностью отличается от традиционных подходов в иному процессу тем, что содержание, методы и организация учебно-воспитательного процесса определяются конкретным заданием учебного заведения, классных коллективов и задачам личностного развития каждого ученика, а не конкретным направлениям и формам работы.

Планирование в системе проектирования личностного развития учеников выступает как предварительно рассчитанная система действий, предусматривающая пределенный порядок, распределение во времени и сроках реализации. Проектировать личностно-

ориентированное содержание в проектно-модульных планах учебного заведения и классных коллективах в пределах определенных конкретных учебно-воспитательных задач означает создать на уровне развития учащихся оптимальную систему учебно-воспитательного процесса, в которой формы, методы и организация их реализации четко подчинены логике развития субъекта педагогического взаимодействия.

В результате проектирования содержания учебно-воспитательных проектов на конкретные задачи личностного развития учащихся в алгоритмах компьютерной программы «Универсал» создается в автоматическом режиме семь типов планов, а именно: графические планы учебного заведения и классных коллективов (на семестры); проектно-модульные планы (на семестры и учебный год); системно-комплексные планы реализации проектов учебного заведения; системно-комплексные планы реализации проектов классных руководителей, практических психологов, социальных педагогов (на семестр); календарные рабочие планы учебно-воспитательного процесса учебного заведения (на определенный срок); индивидуальные календарные планы реализации проектов учебного заведения для педагогов и других участников УВП (членов родительского комитета, учени-

ческого самоуправления и т.д. на определенный срок).

Учебно-воспитательное содержание проектно-модульных планов системное, личностно-ориентированное на реализацию конкретных учебно-воспитательных задач личностного развития учеников. Экономия времени при планировании такого содержания значительно превышает традиционные технологии планирования.

Последним этапом целостной системы психолого-педагогического проектирования личностного развития учащихся является **коррекционно-развивающий**. Основным заданием на этом этапе является создание и реализация личностно-развивающего содержания в учебно-воспитательном процессе учебного заведения.

Создание личностно-развивающего содержания учебно-воспитательного процесса, являющегося одной из основных задачий системы проектирования личного развития ученика, проводится на **четвертом уровне проектирования**.

Процесс создания личностно-развивающего содержания происходит в технологии «создание» при проектировании содержания сценариев уроков и воспитательных мероприятий. Для этого в алгоритмах компьютерного комплекса «Универсал» в банке учебно-воспитательных программ размещены примерные сценарии с коррекционно-развивающими

упражнениями, которые используются при проектировании личностно-развивающего содержания. Проектирование личностно-развивающего воспитательного содержания, например сценария воспитательного часа для конкретного класса учеников, происходит в режиме компьютерной программы «Универсал» и занимает в среднем от пяти до пятнадцати минут времени.

Последней технологией целостной системы является «реализация». Основными компонентами данной технологии являются реализация личностно-развивающего содержания в воспитательном процессе, регулирование и коррекция воспитательного содержания, мониторинг личностного развития и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что проектирование личностного развития учеников будет реализовываться в общеобразовательных учебных заведениях при следующих условиях:

- психолого-педагогическое проектирование будет осуществляться на принципах системного подхода, который предусматривает эффективное взаимодействие трех подсистем: воспитания (как общего целеполагания), учебы (как средства достижения общих целей воспитания), личностного развития (как результативной стороны воспитательного процесса);

- проектирование учебно-воспитательного процесса в образовательном заведении будет учитывать особенности взаимодействия мира личности воспитанника (его жизненных диспозиций, потребностей и потенциалов развития) с общественной, предметной и социокультурной средой;

- основные показатели учебно-воспитательного процесса будут комплексно отображать общую роль деятельности образовательного заведения — содействовать целостному развитию индивидуальности ученика (физическому, психическому, социальному и духовному) и формированию его готовности к саморазвитию вне границ образовательного заведения;

- будут использоваться компьютерные проектирующие комплексы для объективного и оперативного оценивания динамики физического, психического, социального и духовного развития воспитанников и управление процессом проектирования личностного развития;

- будут предусматриваться педагогические средства, условия организации жизнедеятельности учеников;

- будут использоваться механизмы внутреннего и внешнего стимулирования жизненной активности каждого воспитанника; создаваться условия для перевода его из низшего на высший уровень личностного развития.

Список литературы

Антонюк О.В. Проектирование. Некоторые методические аспекты. Минск, 1987.

Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. пос. К.: ІЗМН, 1998.

Карамушка Л.М. Психологічні основи управління змінами в освітніх організаціях: Навч.-метод. пос. / Карамушка Л.М. Біла Церква: КОПОПК, 2008.

Киричук В.О. Управління особистісним розвитком учнів засобами психолого-педагогічного проектування. Вісник післядипломної освіти: Зб. наук. праць. Вип. 6 / Ред. кол. В.В. Олійник (гол. ред.) та ін. Київ: Геопрінт, 2007.

Киричук В.О. Психолого-педагогічне проектування особистісного розвитку учня. Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наук. праць. Вип. 1. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2008.

Киричук В.О. Проектування особистісного розвитку та супроводу обдарованих учнів // Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Обдаровані діти інтелектуальний потенціал держави» (22–23 вересня 2009 р.). Доц. «Ласпі», 2009.

О.Н. ЧЕПКОВА

МОДЕЛЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО И ОРГАНИЗАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИСТЕМ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Создание эффективной системы организационного и научно-методического сопровождения принципиально новых педагогических и управленческих моделей поддержки детской одаренности, реализующих идеи и задачи жизнеберегающего использования потенциала одаренных детей как будущей высокопрофессиональной элиты, способной обеспечить инновационный путь развития страны, является ключевой проблемой для понимания тенденций и перспектив развития современной образовательной практики поддержки одаренных детей в Ростовской области.

Данная проблема обусловлена наличием в региональном образовательном пространстве развития и адресной поддержки детской

одаренности ряда противоречий, успешное разрешение которых обеспечивает преодоление стереотипов сложившейся образовательной практики, консолидацию взаинтересованных субъектов единой научно-методической базы, создание гибкой многоканальной и многоуровневой системы непрерывного образования педагога.

К настоящему времени сложились противоречия, связанные с базовыми основами профессиональной педагогической культуры учителя по работе с одаренными детьми.

Современный учитель при стремлении к новому знанию, ориентации на новое содержание образования и новые технологии чаще всего руководствуется установкой на получение готового, алгоритмизированного знания. Возникают

противоречия, связанные с требованиями к новому содержанию профессиональной компетентности педагога в работе с одаренными детьми и имеющие серьезные последствия для успешности развития современной региональной системы поддержки одаренных детей между необходимостью:

- готовности к выбору и использованию педагогических стратегий (как более широкого контекста видения педагогической специальности и как наиболее соответствующих природе одаренных детей) и ориентацией педагога на конкретные методические знания и умения, установку на получение готового, алгоритмизированного знания;
 - быть аналитиком, проектировщиком, создателем дидактического продукта, умеющим обосновать его целесообразность, и дефицитом профессиональной культуры в аспекте авторизации общественной деятельности, т.е. умений обосновать свою педагогическую деятельность как дидактическую, или воспитательную, или методическую систему;
 - работать с проявлениями одаренности как динамическими, неустойчивыми, неравновесными, самоорганизующимися системами с отсутствием подобной практики современного учителя.
- Другая группа противоречий отражает проблемы организации образовательного процесса для со-

временных одаренных детей. Это противоречия между необходимостью:

- насыщения образовательных сред педагогическими концепциями и технологиями активного творческого, развивающего субъектного учебного процесса и недостаточной готовностью современного педагога к реализации гуманистической направленности современного образования;
- усиления процессуальной стороны образовательного процесса и проектированием развивающих образовательных сред, способствующих раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики одаренного ребенка, и образовательной практикой, в которой акцент делается на диагностике одаренности как данности и развитии ее явной или скрытой формы;
- использования стратегий, актуализирующих проблемы индивидуальной жизни растущей личности, построенных на социально-гуманитарных методах, в которых приоритет отдается инициативе личности в ее стремлении к самосовершенствованию и которые характеризуются высокой динамикой взаимодействия субъектов образовательной среды, и их очень малой долей в общем спектре стратегий, реализуемых региональной образовательной практикой.

В действующей региональной системе поддержки и разви-

тия одаренных детей Ростовский областной институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (РО РИПКиПРО) является одним из ведущих организационно-методических и научно-методических центров, интегрирующих академическую науку и практическую педагогику.

РО РИПКиПРО осуществляя деятельность по сопровождению региональной системы поддержки одаренных детей в двух основных направлениях:

- повышение квалификации учителя, развитие его творческого потенциала, обеспечение готовности к деятельности;
- научно-методическая поддержка и сопровождение учителя, творчески работающего с одаренными детьми.

Реализуемая в настоящее время в рамках целевой комплексной программы института «Научно-методическое сопровождение инновационных процессов развития детской одаренности в условиях региональной системы повышения квалификации» модель научно-методического и организационного сопровождения педагогических и управлеченческих систем поддержки детской одаренности в региональном образовательном пространстве решает ряд актуальных для образовательной практики задач:

- консолидацию и развитие инициатив всех заинтересован-

ных субъектов поддержки одаренных детей на единой научно-методической базе, основой которой является «Рабочая концепция одаренности» под редакцией Д.В. Богоявленской;

- создание в региональном образовательном пространстве зон опережающей образовательной практики;
- организацию экспериментальной и исследовательской работы по развитию детской одаренности.

Программа реализуется 2009 г. и рассчитана на период до 2012 г. Содержание деятельности института в рамках программы предполагает:

- создание мобильного информационного пространства участников регионального образовательного комплекса, активно реализующих программы поддержки одаренных детей;
- создание разветвленной системы научно-методического сопровождения развития детской одаренности на всех уровнях системы образования, включая дошкольное образование, начальное образование, ОУ с углубленным изучением предметов, лицейское и гимназическое образование, не государственные образовательные учреждения, а также систему дополнительного образования детей;
- разработку перспективных моделей развития одаренных детей и создание многоканальной си-

стемы трансляции регионального опыта поддержки и развития одаренных детей;

- разработку на всех уровнях системы повышения квалификации гибкой системы научно-методического сопровождения авторизации индивидуальной педагогической системы учителя, работающего с одаренными детьми.

Создаваемая нами система организационно-методического и научно-методического сопровождения интегрирует на единой концептуальной основе деятельность института, методических центров, образовательные учреждения муниципального уровня, педагогов, вносящих реализующих программы поддержки детской одаренности. Является многоканальной, динамичной, а главное — отвечающей современным тенденциям опережающего развития, повышению качества, доступности и открытости системы повышения квалификации.

Создание единого мобильно-информационного пространства индивидуальных и коллективных объектов регионального образовательной практики мы осуществляя, используя потенциал сетевого моделирования, деятельность социальных сетей учителей в формате открытого класса».

Сетевое взаимодействие единого информационного пространства позволяет решать задачи координации и консолидации деятельности педагогов,

а также научно-методического сопровождения «быстрого реагирования», так и проблемы непрерывного образования учителя, включая развитие его профессионально-педагогической культуры.

Начиная с 2011 г. мы практикуем проведение курсов повышения квалификации для учителя по работе с одаренными детьми с использованием уже сложившихся информационных и интерактивных возможностей регионального узла Ростовской области.

В процессе курсовой подготовки мы создаем образовательную среду профессионального развития, в которой педагог моделирует и проектирует деятельность и процесс своего профессионального и личностного саморазвития, владеет обширным методологическим знанием, развивает свою коммуникативную культуру, в том числе и в условиях различных профессиональных сообществ. Общение в сетях позволяет создавать пространство повышения инновационного потенциала педагогических и информационных образовательных систем. В сетях можно познакомиться и представить собственную практику разработки авторских педагогических систем, понять специфику организации образовательного процесса различной направленности, освоить особенности экспериментальной работы по различным проблемам развития школьников.

Сетевое сообщество видится в перспективе как культурная событийность, позволяющая поверить в себя, почувствовать уверенность в своих силах, научиться устанавливать и развивать контакты, наращивать свой творческий потенциал, вносить вклад в развитие собственной индивидуальной и авторской педагогической системы, проектировать свое профессиональное развитие на перспективу. Качество профессионального опыта педагога в таком случае характеризуется уровнем спонтанной, самостоятельной, инициативной проблематизации и переконструирования пространства профессионально-педагогической культуры сообщества.

Методическая поддержка творчески работающего учителя осуществляется в виде аналитических, проектировочных, обобщающих семинаров, мастер-классов по реализации перспективных направлений развития детской одаренности, по разработке программ поддержки одаренных детей, по подготовке публикаций по проблематике детской одаренности, распространению опыта работы с одаренными детьми.

Методическое сопровождение участников повышения квалификации происходит в проектной деятельности, в процессе организации творческих групп, конкурсов про-

фессионального мастерства, в подготовке аналитических материалов и методических рекомендаций по проблемам развития одаренных детей, в процессе организации творческих групп, конкурсов профессионального мастерства.

Создаваемая в системе повышения квалификации среда профессионального развития обеспечивает каждому субъекту образовательной системы полноценный познательный процесс рождения жизненного «здесь и сейчас» и обогащенную среду профессионального общения. В этих условиях происходит одновременно развитие личности в ее собственной стилистике, индивидуально-的独特性 in English] уникальном темпе и ритме жизнедеятельности. Представленная система отвечает в полной мере сущности гуманистической направленности образовательного процесса человека: бережение, как процесса человекосбережения, человекосозидания и культуро-

здания.

Человек XXI в. живет в условиях стремительно изменяющегося, сверхсложного, противоречивого, многомерного и многоликого мира.

Разработка и реализация постдипломного образования опережающих моделей сопровождения образовательных систем является без сомнения, весомым вкладом в сохранение и развитие человеческого потенциала страны.

ЛЕВИНА, В.В. КЕРНГАМП

ВОЛОНТЕРИНГ КАК МЕТОД СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Для любого природного явления характерно действие компенсаторных механизмов: при недоразвитии одного из факторов другие получат существенное преимущество. Этот механизм мы можем, к примеру, наблюдать у детей с различными формами дефицитарного развития: при полной или частичной потере наблюдается компенсаторное развитие слухового и тактильного анализаторов. Тот же самый процесс, только в его зеркальном отражении, наблюдается у одаренных детей. Сверхразвитие интеллектуальных способностей измененно приводит к наличию трудностей в какой-либо другой интеллектуальной сфере ребенка. Чаще всего таким «слабым местом» становятся коммуникативные и социальные способности одаренного

ребенка. Эта ситуация, безусловно, будет осложняться с переходом ребенка на новый этап психосексуального развития, т.е. в подростковом возрасте. Свойственные любому подростку проблемы взаимоотношений с противоположным полом, взрослыми людьми, необоснованная агрессивность, циклоидная смена настроений, ипохондрические и гипертимные реакции у одаренного ребенка будут катализироваться трудностями в сфере межличностного взаимодействия.

Нехватка социального опыта и своеобразная «оторванность» от реальной жизни признается одной из наиболее острых проблем одаренного детства. Ни для кого не секрет, что одним из наиболее значимых рисков педагогики одаренности является возможность «взрастить «злого гения», интерес-

сующегося только собой и своей наукой и абсолютно равнодушного к проблемам других людей. Он не может иначе, его так воспитали: ведь с раннего детства он часами просиживает за учебниками дома, в то время как другие дети играют в «казаков-разбойников» на улице. Вот и получается, что оборотной стороной интеллектуальной одаренности становится тотальная социальная неприспособленность. Такие коммуникативные проблемы, как отдаление от сверстников, неумение и нежелание общаться увеличиваются как снежный ком, приводя в итоге к задержке психоэмоционального развития и социальной незрелости. Именно поэтому психолого-педагогическое сопровождение одаренных подростков должно быть направлено не только на поддержание и развитие их интеллектуального потенциала, но и на улучшение навыков социального взаимодействия, коммуникативных способностей.

Первоочередная задача педагогики одаренности — воспитание успешной социально адаптивной личности, а не культивирование злых гениев. В качестве одного из методов психолого-педагогического сопровождения может быть использовано вовлечение одаренных подростков в добровольческое движение.

Слова «волонтер» и «доброволец» появились в русском языке в XVIII в., но использовались только

в военной лексике. Вплоть до конца XIX в. эти два синонимичных слова обозначали только лишь человека, добровольно поступившего на военную службу. С развитием добровольческого движения на паде слово «волонтер» и производное от него «волонтеринг» вновь перенимаются русским языком, неся уже иную — социальную нагрузку.

На сегодняшний день в странах Западной Европы накоплен значительный опыт организации добровольческих движений и распространения волонтеринга в молодежной среде. Являясь знакомой составляющей общественной жизни, волонтеринг также представляет собой активно разрабатываемую научную проблему. В Великобритании существует целый институт, занимающийся изучением этого социального явления. Анализ исследований опыта организации волонтерского движения в Европе может стать важным шагом на пути разработки соответствующей программы социально-психологического сопровождения для одаренных подростков в России.

Предметом исследования Марка Хутина (Mark Hutin), прошедшего в Институте исследования добровольчества в 2006–2007 гг., было изучение мотивов, побуждающих и результатов деятельности молодых волонтеров Англии. Современном обществе доброво-

лее очень востребованы, и на них возлагаются большие надежды. Предполагается, что успешное вовлечение молодежи в волонтерскую деятельность улучшит ее социальные навыки, укрепит социальную ответственность, будет способствовать интеграции «неблагополучной» молодежи, снизит уровень преступности и антисоциального поведения.

В ходе исследования было установлено, что 57 % опрошенных молодых людей принимали участие в добровольческой деятельности. При этом наиболее популярным местом работы волонтера были учебные заведения различного профиля, а наиболее популярным направлением — организация и проведение праздников. Большинство респондентов указали, что желание улучшить порядок вещей и помочь другим было главным мотивирующим фактором. Почти все опрошенные отзывались позитивно о своем волонтерском опыте (M. Hutin).

В рамках другого исследования, проведенного в этом же институте, были проведены более тщательный анализ мотивов добровольческой деятельности и оценка влияния волонтерского труда на развитие личности. В ходе исследования было выяснено, что большинство студентов имели опыт работы волонтером до поступления в вуз. Наиболее распространенными мотивами были желание помочь,

приобрести новых знакомых, добавить положительную статью к своему резюме. Кроме того, было установлено, что добровольчество непосредственно развивает навыки межличностного общения, необходимые при трудоустройстве: коммуникативные способности, умение работать в команде, социальные навыки. Вместе с тем у добровольца косвенно развиваются специфические навыки, например технические, или «потенциал заруботка» (K. Donahue, J. Russell).

К схожим выводам пришла и исследовательская группа Национального центра координации и связей с общественностью (National Centre for Public Engagement), изучавшая роль волонтеринга в жизни студентов высших учебных заведений, а также результаты деятельности студенческих добровольческих организаций. Авторы исследования утверждают, что занятия волонтерингом оказывают благотворное влияние как на самих студентов-добровольцев, так и на широкую общественность. С целью повышения результатов вклад каждого молодого волонтера рекомендуется отмечать и поощрять.

Другим масштабным исследованием студентов-волонтеров была исследовательская работа Клер Холдsworth (Clare Holdsworth) «Студенты-волонтеры в национальном контексте» (Student Volunteers. A national profile),

реализованная в рамках двух организаций — «Добровольчество Англии» (Volunteering England) и упоминавшегося ранее Института исследований добровольчества. В исследовании приняли участие студенты всех уровней обучения: от момента поступления в вуз и до окончания магистратуры. В ходе исследования было установлено, что 15 % новичков являлись членами благотворительных организаций еще до поступления в вуз. Рейтинг волонтерской активности был самым высоким у студентов медицинских, стоматологических и социальных профессий. Студенты, принадлежащие к этническим меньшинствам, студенты-инвалиды и студенты, имеющие обязательства по уходу за кем-то из родных, также продемонстрировали высокий уровень добровольческой активности. Самым низким этот показатель был у обучающихся естественным и техническим наукам, строительству и планированию. Для большинства респондентов главной причиной занятия волонтерингом было желание помочь окружающим. Однако для младших студентов, студентов естественных наук и студентов мужского пола было характерно выделять в качестве основного мотивирующего фактора «новые знакомства» (C. Holdsworth).

В контексте взаимовлияния высшего образования и добровольческой деятельности было проведе-

но также исследование Тайгера Сузы (Tiger de Souza). Им был рассмотрен такой аспект добровольческой деятельности, как спортивный волонтеринг, и влияние него высшего образования. Исследователем было установлено, что привлечение студентов и людей высшим образованием повышает качество волонтерской деятельности, а для них это часто становится фактором последующего профессионального роста. Автор заканчивает статью размышлением о том, что сегодняшние инвестиции в студенческое спортивное волонтерство смогут позитивно повлиять на новые поколения волонтеров завтра (T. de Souza).

В работе Кэтрин Гаскин (Katherine Gaskin) анализируются обобщаются литературные данные об отношении молодежи к добровольческой работе и их участии в общественной деятельности. Автор отмечает, что в начале 2000-х годов установка с добровольческой активностью в Европе ускоренно менялась. Трудовое законодательство начало пропагандировать волонтерскую деятельность как центр развития демократического общества, что способствовало увеличению числа добровольцев (K. Gaskin).

Между тем в зарубежных исследованиях общественной активности молодежи встречается мнение, что современный мир с его ориентацией на индивидуалист-

ские потребности и конкуренцию, неминуемо будет способствовать разрушению волонтеринга как социального явления. Однако Лесли Хустинкс (Lesley Hustinx) опровергает мнение, что культурный процесс «индивидуализации» является угрозой добровольческой активности молодежи. На примере учения бельгийского агентства, организующего международные трудовые лагеря, автор показывает, как добровольчество может помочь молодежи управлять своей свободой и сделать успешный жизненный выбор. Работа в международном трудовом лагере может не только стимулировать личностное развитие (в данном случае — через контакт с другими культурами), но и уменьшить неуверенность, которую испытывают молодые люди в своей будущей карьере.

Современные молодые волонтеры имеют некоторые черты, которые, казалось бы, не должны быть у добровольца: они не преданы определенной добровольческой организации, избирательны к тому, чем занимаются, и ожидают получить личные выгоды. Однако автор считает, что можно продуктивно комбинировать такое «потребительское» отношение волонтера и искренним чувством единства, тождествлением себя с основными заповедями добровольческой организации и подлинной приверженностью своей работе. Учет интересов и потребностей волонтеров

в организации их деятельности поможет обеспечить благоприятное развитие добровольчества, в противовес традиционным способам организации труда (L. Hustinx).

Приведенные исследования позволяют составить целостную картину волонтеринга как социального явления: определить мотивы и цели участия в данной деятельности, выявить потенциальных волонтеров, наметить основные направления деятельности. Учитывая данные зарубежных исследований, можно заключить, что для организации данного вида деятельности в образовательном пространстве имеются все необходимые условия и волонтеринг как система социально-психологической поддержки одаренных подростков может быть успешно адаптирован к российской действительности.

Список литературы

Brewis G., Russel J., Holdsworth C. Bursting the bubble — Students Volunteering and the Community. National Centre for Public Engagement, 2010. URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Bursting+the+Bubble+-+Students+Volunteering+and+the+Community>.

Donahue K., Russell J. PROVIDE Volunteer Impact Assessment. Institute for Volunteering Research, 2009. URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/PROVIDE+Volunteer+Impact+Assessment>.

информационно-методическое издание

БЕСПРИЗОРНИК

«Беспрizорник» — первый в России журнал, освещающий такую сложную и многогранную проблему, как детская беспризорность.

«Беспрizорник» рассказывает о практическом опыте как отдельных организаций, так и целых регионов, освещает исторический и международный аспекты решения проблемы, пропагандирует идеи благотворительности и милосердия.

«Беспрizорник» большое внимание уделяет защите прав детей, рассказывает о программах правового образования, а также о юридических решениях сложных вопросов, поддерживает предложения о партнерстве в освещении и проведении конкурсов и проектов, в особенности по правовому образованию.

«Беспрizорник» предназначен для работающих в сфере профилактики детской безнадзорности и беспризорности.

Журнал выходит 6 раз в год. Тел.: (495) 148-08-35, (925) 514-54-39. E-mail: bezprizornik@bk.ru

Подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать»
(раздел «Образование. Педагогика») — 81706



По каталогу
«Межрегионального агентства
подписки» — 12601

Gaskin K. Young people volunteering and civic service. A review of literature. Institute for Volunteering Research, 2004. URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Young+People+Volunteering+and+Civic+Service.++A+Review+of+Literature>.

Holdsworth C. Student Volunteers. A national profile. Volunteering England and Institute for Volunteering Research, 2010. URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Student+Volunteers.+A+National+Profile>.

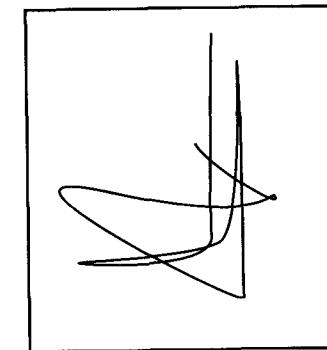
Hustinx L. Individualization and a new styles of youth volunteering: an empirical exploration VAJ 2001. Institute for Volunteering Research,

Hutin M. Young people help out Institute for Volunteering Research, 2008. URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/Young+people+help+out>.

Tiger de Souza. The role of higher education in the development of sport volunteers VAJ 2005. Institute for Volunteering Research, 2010. URL: <http://www.ivr.org.uk/evidence-bank/evidence-pages/The+role+of+higher+education+in+the+development+of+sports+volunteers>.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

М.Е. Кореневская. Реализация проекта «В начале было Слово» в Ростовской области



М.Е. Щаднева. Музей трогательных наук «Экспериментаниум» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону

А.А. Филоненко. Модель интеллектуального клуба старшеклассников

В.В. Плотникова. Модель системы работы с одаренными детьми МОУ «СОШ № 60» г. Ростова-на-Дону

А.А. Лопатин. Совершенствование системы работы с одаренными детьми на примере проекта «Летняя образовательная мастерская»

А.В. Косикова. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в условиях гимназического образования

М.Е. КОРЕНЕВСКАЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «В НАЧАЛЕ БЫЛО СЛОВО» В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

На заседании Координационного комитета по поощрению социальных, образовательных и иных инициатив под эгидой Русской Православной Церкви 1 марта 2011 г. в храме Христа Спасителя под председательством Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла были подведены итоги первого этапа конкурса «Православная инициатива-2011». В число победителей в номинации «Образование и духовное становление личности» вошел проект «В начале было Слово», инициированный коллективом Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону. Проект был благословлен архиепископом Ростовским и Новочеркасским Пантелеймоном и поддержан ведущими научными, педагогическими и общественно-

политическими организациями региона: Управлением образования г. Ростова-на-Дону, Южным федеральным университетом, комитетом по молодежной политике Ростовской области, Донской государственной публичной библиотекой, Ростовским региональным отделением ВПП «Единая Россия», Ростовским региональным отделением ООБФ «Российский детский фонд». Еще на стадии работы проекта «В начале было Слово» поддержали шесть образовательных учреждений города, которые стали pilotными площадками проекта: МОУ «Гимназия № 19», МОУ «Гимназия № 14», МОУ «Гимназия № 46», МОУ «Прогимназия № 15», МОУ «СОШ № 60», МОУ «СОШ № 67».

Главной целью проекта стало формирование ценностного отношения детей и молодежи к истории

культуры России через разностороннее освоение русского языка. Для расширения кругозора участников проекта в области русского языка, языкоznания, истории и культуры России с марта по май 2011 г. была проведена серия публичных лекций ученых Южного федерального университета и духовных бесед священнослужителей приходов Ростовской епархии Русской Православной Церкви.

В соответствии с заявленным планом проекта была организована работа следующих мастерских: «Школа творческого слова», педагогическая мастерская «Гуманитария педагогика», родительский клуб «К истокам». Первая мастерская — «Школа творческого слова» включила в себя весь спектр мероприятий, направленных на основную аудиторию проекта — учащихся всех ступеней образования. Работа второй мастерской была направлена на взаимодействие с педагогами. Третья мастерская — родительский клуб «К истокам» ориентирована на родительскую общественность и поддержала мероприятия просветительского характера в области воспитания и нравственного развития подрастающего поколения. Комплексный подход в реализации проекта позволил расширить целевую аудиторию через активное включение в деятельность каждой мастерской всех категорий участников.

В ходе реализации проекта к участию в просветительских мероприятиях присоединился новый социальный партнер — Донская государственная публичная библиотека. С 18 апреля по 8 мая 125 учащихся и педагогов посетили образовательные лектории «Из сокровищницы Донской публичной». Лектории предполагали ознакомление с Фондом редких изданий библиотеки в форме обзорной экскурсии или тематической лекции-презентации «Остромирово Евангелие: сокровище древнерусской письменности».

С целью мобилизации творческих способностей учащихся в освоении предметного поля проекта были инициированы следующие конкурсы: конкурсы социальных проектов и исследовательских работ, интеллектуальный турнир для знатоков русской словесности «Слово, запечатленное в веках», интернет-викторина, посвященная истории славянской письменности, конкурс эссе «Как Слово наше отзовется», конкурс поэтических произведений «Музыка Слова», фотоконкурс «Я вижу Слово» и конкурс рисунков «Азъ Буки Веди». Всего в конкурсах проекта «В начале было Слово» приняло участие более 3 тысяч учащихся г. Ростова-на-Дону и Ростовской области.

Отбор работ осуществлялся жюри, в состав которого вошли представители профессорско-про-

подавательского состава Южного федерального университета и духовенства Ростовской епархии Русской Православной Церкви. Авторы лучших работ конкурсов социальных проектов и исследовательских работ были приглашены к участию в Молодежных научных чтениях, которые состоялись 23 мая 2011 г. в Донской духовной семинарии. Также их работы были опубликованы в сборнике творческих работ проекта «В начале было Слово».

Кульминацией проекта «В начале было Слово» стало празднование Дня славянской письменности и культуры 24 мая 2011 г. в Донской государственной публичной библиотеке. В рамках празднования состоялась церемония награждения победителей конкурса эссе «Как Слово наше отзовется», конкурса рисунков «Азъ Буки Веди», фотоконкурса «Я вижу Слово», интернет-викторины, исследовательских работ и социальных проектов, посвященных славянской письменности и культуре. Также в рамках празднования состоялись открытые городские выставки рисунков и фотографий, а также поэтический фестиваль «Музыка Слова». Поэтический фестиваль «Музыка Слова» стал финальным мероприятием конкурса стихов, в котором приняли участие 64 учащихся в возрасте от 8 до 20 лет из 26 общеобразовательных учреждений и высших

учебных заведений города и области. Всего на конкурс было представлено 127 творческих работ. По итогам работы жюри к училищу в фестивале приглашены 27 финалистов, среди которых впоследствии были определены призеры. Лучшие работы участников фестиваля были опубликованы в сборнике творческих работ проекта «В начале было Слово».

В рамках торжественной церемонии награждения были вручены благодарственные письма наиболее активным образовательным учреждениям, принявшим участие в проекте, а также социальным партнерам проекта «В начале было Слово». Благодарственными письмами, подписанными министром культуры Ростовской области А.А. Резвановым, были отмечены следующие приходы г. Ростова-на-Дону: приход Старо-Покровского храма, приход Святого Георгия Победоносца, приход в честь Казанской иконы Божией Матери. За личный вклад в формирование ценностного отношения подрастающего поколения к истории и культуре России и помощь в реализации проекта «В начале было Слово» Министерство культуры Ростовской области выразило благодарность протоиерей Даниилу Азизову, руководителю отдела культуры Ростовской на-Дону епархии, настоятелю Старо-Покровского храма иерею Григорию Гридневу, первому про-

фессору Донской духовной семинарии иерею Андрею Мнацаганоянству, настоятелю храма Святых Царственных Страстотерпцев поселка сный Сад иерею Александру Петрову, клирику прихода Святого Георгия Победоносца иерею Владиславу Паланчеву, клирику Старо-Покровского храма г. Ростова-на-Дону иерею Сергию Черникову, клирику храма Великомученика и Целителя Пантелеимона Ростова-на-Дону.

Проведенные проектные мероприятия благодаря своему тематическому разнообразию и обилию форм работы позволили заинтересовать большое количество учащихся, а предложенные конкурсы на фоне сформированного интереса к рассматриваемой проблеме способствовали мобилизации творческой активности молодежи. Социальные проекты, исследовательские работы, эссе участников проекта позволили рассмотреть за-

явленные проблемы с различных точек зрения и наметить пути для их решения. Творческие работы участников, выполненные в рамках конкурсов рисунков и фотографий, способствовали привлечению внимания широкой общественности к проблемам сохранения и приумножения культурного наследия России. Разноплановое осмысление и личный вклад участников в освоение проблемного поля проекта, безусловно, отразится на образовательном, культурном и нравственном уровне молодежи Ростова-на-Дону. Опыт сотрудничества и творческое взаимодействие науки, духовенства и педагогической общественности позволяет осуществить комплексную поддержку одаренной молодежи и привлечь внимание подрастающего поколения к истории и культуре России, сформировать ценностное отношение к духовному наследию нашего народа.

М.Е. ЩАДНЕВА

МУЗЕЙ ТРОГАТЕЛЬНЫХ НАУК «ЭКСПЕРИМЕНТАНИУМ» ДВОРЦА ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ г. РОСТОВА-НА-ДОНУ

На базе Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону более 36 лет успешно работает Донская академия наук юных исследователей им. Ю.А. Жданова. Академия достойно продолжает традиции юношеских научных обществ России. Основой ее деятельности является формирование мотивации детей к познанию и творчеству. Реализация программы дополнительного образования в рамках деятельности академии наук нуждается в учебно-экспериментальной площадке, которой может стать Музей трогательных наук «Экспериментаниум».

Музей позволит обеспечить необходимые демонстрации явлений и процессов, вовлекая в удивительный мир научных исследований, создавая пространство для

реальных и виртуальных экспериментов.

ДАНЮИ им. Ю.А. Жданова прошла большой путь от юношеского научного общества (ЮНО) к филиалу общероссийской академии наук «Интеллект будущего» и осуществляет сегодня межинституциональное взаимодействие с ведущими образовательными учреждениями нашего города, это более 1000 детей, участвующих в 44 секциях различной направленности. Возрастная составляющая участников академии охватывает диапазон от дошкольного до старшего школьного возраста. Сегодня ДАНЮИ им. Ю.А. Жданова является участником программы «Интеллектуально-творческий потенциал России».

Первой ступенью на пути к увлекательному миру знаний являет-

ся академия удивительных наук, где играя ребята постигают тайны природы. Вторая ступень — участие в отборочных конференциях для среднего школьного возраста. Вершиной исследовательской деятельности школьников является очная защита исследовательской работы на секциях ДАНЮИ.

Актуальность проекта. Музейная педагогика формирует мотивационную и ценностно-смысловую сферу юного исследователя, позволяя не только получать необходимую информацию по актуальным проблемам физики, но и активно осваивать методику проведения физических экспериментов, используя современные образовательные технологии.

Музей трогательных наук — настоящий научный аттракцион, где посетители являются участниками научных экспериментов. В настоящее время в нашем городе подобный музей отсутствует, поэтому его создание особенно актуально.

Содержание проекта. В Музее трогательных наук происходит интерактивное изучение науки и истории ее развития.

Музей оснащен интереснейшими экспонатами, действующими моделями и приборами. Все образцы машин, механизмов, устройств наглядно демонстрируют возможность науки и техники в разных

сферах жизнедеятельности современного человека.

Социальная эффективность проекта обусловлена повышением качества услуг дополнительного образования в муниципальном образовательном пространстве, созданием доступной среды для различных социальных групп населения через вовлечение в опыт практической деятельности.

Музей — научно-образовательный центр. Значительная роль в формировании научного мировоззрения и развития интереса молодых людей к предметам естественно-научного цикла отводится музеям как одной из форм аккумуляции и трансляции мирового опыта в исследовании окружающего мира. Музей трогательных наук создаст условия для своевременного раскрытия склонности к научно-исследовательской деятельности, популяризировать научные знания.

Экспертиза проекта. Проект Музея трогательных наук «Экспериментаниум» получил высокую экспертную оценку кандидата физико-математических наук, профессора, заведующего кафедрой общей физики Южного федерального университета А.С. Богатина. Проект может быть включен в деятельность Федеральной экспериментальной площадки, которой является Дворец творчества детей и молодежи до 2014 г.

А.А. ФИЛОНЕНКО

МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КЛУБА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Современная гуманистическая педагогика позволяет рассматривать систему психолого-педагогического сопровождения как партнерское взаимодействие между учителем и учеником, с одной стороны, и между самими детьми — с другой. Исходя из данного положения, Центром по работе с одаренными детьми «Дар» была предпринята попытка создания модели сопровождения интеллектуально одаренных подростков в муниципальном образовательном пространстве в рамках проекта «Городской интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?». В качестве концептуальной основы для проекта была взята сетевая модель работы с одаренными детьми (М.Е. Кореневская).

Старт проекту был дан в 2004 г., когда центр выступил с

инициативой создания элитного интеллектуального клуба для старшеклассников города. За основу была взята форма известной телевизионной викторины «Что? Где? Когда?», созданной в 1975 г. Владимиром Ворошиловым. Апробация данной инновации прошла в международной летней школе одаренных и талантливых детей «Надежда», слушатели которой стали первыми членами клуба, после чего педагогической общественности города был предложен проект «Городской интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?».

Модель интеллектуального клуба старшеклассников представляет собой взаимодействие практически всех представителей образовательного процесса: от самого школьника до административных структур. Примечательно,

что инициатива участия в деятельности клуба идет от детей и находит поддержку у педагогов, а положительный эффект достигается с помощью активного внимания к данной работе руководителей школ и представителей Управления образования. Целью данного клуба является развитие и психологическая поддержка интеллектуального потенциала детей и молодежи. К основным задачам относится: выявление социально активной молодежи; создание игры молодежных интеллектуальных игр; организация мероприятий по поддержке и продвижению одаренных детей города; расширение возможностей молодежи для развития их способностей. Проект ориентирован на учащихся старших классов образовательных учреждений города, так как уровень их способностей и знаний позволяет устанавливать высокие требования к предъявляемому материалу.

Игровой сезон охватывает учебный год и включает следующие этапы:

Организационный. Разработка циклограммы деятельности клуба, регламента чемпионата, подготовка диагностического инструментария.

Игровой. Проведение школьных, межшкольных, районных и зональных игр. Участие во всероссийских и международных турнирах. Финальная игра сезона.

Психологическое сопровождение. Проведение диагностики и тренингов.

Аналитический. Анализ мероприятий, психологических анкет, планирование следующего сезона.

В рамках организационного этапа (сентябрь — октябрь) определяется схема всего будущего сезона: разрабатывается циклограмма игр, готовятся методические материалы, формируются пакеты вопросов, диагностические инструментарии для проведения психологического исследования, проводятся установочные семинары с участием педагогов-руководителей команд, ведется прием заявок от образовательных учреждений.

Стоит отметить, что на этот этап является и подготовительным для команд — участниц клуба. Внутри образовательного учреждения, намеревающегося принять участие в играх, происходит отбор участников.

Сформированные внутри школ команда соревнуются между собой с целью выявления лучших игроков, которые в дальнейшем будут бороться за право представлять свое образовательное учреждение на более высоких уровнях. Это так называемые межшкольные «интеллектуальные бои», когда среди команд одного учреждения выбирается та, которая примет участие в районных играх.

В середине октября начинается игровой этап (октябрь — май) —

Это основной этап проекта, самый продолжительный, трудоемкий и насыщенный на события. Сезон открывает традиционная игра, посвященная Дню лицея. Еще одна традиционная игра — игра среди гимназистов. По итогам этих двух соревнований определяется победитель — обладатель кубка «Gymnasia vs Lysea».

Далее начинаются районные отборочные игры, которые предполагают одновременное участие в игре образовательных учреждений одного района, по итогам которого определяется команда-победитель, прошедшая в городской финал. К участию в следующем этапе — зональных соревнованиях — приглашаются команды, занявшие вторые и третьи места на районных соревнованиях. По итогам зональных игр определяются 12 команд, получающих право принять участие в городской финальной игре, в котором соревнуются 22 команды образовательных учреждений. Именно в финале и определяются 3 команды-победителя, которые получают статус лучших интеллектуалов города.

Помимо традиционного чемпионата юные знатоки имеют возможность проявить себя на всероссийских и международных турнирах. Право принять участие в этих соревнованиях получают 15 лучших команд по итогам финальной игры предыдущего игрового сезона. Упрощенно вышеописанная

структура игрового этапа представлена в таблице (см. с. 115).

Одновременно с игровым этапом осуществляется *этап психологоческого сопровождения*, который реализуется в нескольких направлениях.

Прежде всего, это комплекс тренингов для команд-участниц различной направленности. Даные тренинги рекомендованы всем командам-участницам городского интеллектуального клуба старшеклассников «Что? Где? Когда?» и направлены на сплочение коллектива, создание комфортного микроклимата для достижения общей цели, развитие лидерских способностей и навыков конструктивного общения. Тренинги предназначены как для вновь созданного коллектива, так и для давно играющих команд.

Также на данном этапе проходит психологическая диагностика членов клуба с целью выявления личностных особенностей участников с различным уровнем подготовки к играм. На данный момент исследование ведется с использованием следующих методик:

- методика «Направленность личности в общении» предназначена для изучения направленности личности в общении, понимаемой как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения (Братченко, 1987);

Схема игрового этапа

Сентябрь	Всероссийские и международные турниры*
Октябрь	Игра, посвященная Дню лицея
	Всероссийские и международные турниры
Ноябрь	Игра гимназистов
	Всероссийские и международные турниры
	Очный школьно-студенческий турнир «Гвидон»**
	Психологические тренинги для команд
Декабрь	Игра на Кубок «Gymnasia vs Lysea»***
	Психологические тренинги для команд
	Всероссийские и международные турниры
Январь	Всероссийские и международные турниры
Февраль	Всероссийские и международные турниры
Март	Всероссийские и международные турниры
	Районные игры****
Апрель	Районные игры
	Зональная игра*****
	Финальная игра сезона*****

* Во всероссийском (ШОК ГУАП) и международном (МКМ) турнирах принимают участие 15 лучших команд по итогам финальной игры предыдущего игрового сезона.

** Для участия в школьно-студенческом турнире «Гвидон» приглашаются три лучшие команды, согласно рейтингу отыгранных турниров текущего сезона.

*** В игре на Кубок «Gymnasia vs Lysea» принимают участие команды-призеры игр лицеев и гимназий.

**** В районных играх принимают участие образовательные учреждения одного района, подавшие заявки на участие в оргкомитет в установленные сроки. По итогам игры определяется команда-победитель, которая выходит в городской финал.

***** К участию в зональной игре приглашаются команды, занявшие вторые и третьи места на районных соревнованиях. По итогам зональных игр определяются 12 команд, получающих право принять участие в городской финальной игре.

***** В городской финальной игре принимают участие не более 22 команд образовательных учреждений города. По итогам игры определяются 3 лучшие команды сезона.

- тест эгоцентрических ассоциаций (ТЭА) направлен на определение уровня эгоцентрической направленности (эгоцентризм — сосредоточенность сознания и внимания человека исключительно на самом себе, сопровождающаяся игнорированием того, что происходит вокруг);

- личностный опросник К. Томаса «Описание поведения в конфликтных ситуациях», который предназначен для оценки способа реагирования в ситуации конфликта и позволяет эффективно диагностировать общую конфликтность личности.

Данные методики были подобраны в соответствии с возрастными особенностями участников и спецификой проекта. Результаты исследований станут основанием для проведения последующих коррекционно-развивающих мероприятий, необходимых конкретным командам и отдельным участникам.

Помимо вышеперечисленного, к психологической составляющей данного проекта мы можем отнести и экспертную оценку работы команды и внутрикомандную рефлексию.

Заканчивается сезон *аналитическим этапом*, в рамках которого подводятся итоги, обрабатываются психологические анкеты, готовятся методические рекомендации по итогам прошедших игр для педагогов-руководителей команд

и тренеров, строятся планы на будущий сезон.

В 2004–2011 гг. в играх городского клуба приняли участие около 2500 старшеклассников из более 350 команд. Начиная с 2004 г. ведется социально-педагогический мониторинг участия образовательных учреждений города в проекте «Городской интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?», который представлен в следующих таблицах:

За семь лет работы городской интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?» смог не только завоевать сердца большого количества старшеклассников и педагогов г. Ростова-на-Дону, но и продемонстрировать свои достижения зарубежным коллегам. Так, в 2008 г. деятельность клуба была отмечена программой «Открытый мир», финансируемой библиотекой конгресса США.

На основании данных социально-педагогического мониторинга и проведенного психологического исследования можно сделать вывод, что описанная модель психолого-педагогического сопровождения интеллектуально одаренных подростков способствует развитию социальной компетентности данной категории учащихся. Подобная форма организации взаимодействия помогает участникам клуба не только применить свои знания, но и формирует понятия о нормах общения внутри опреде-

ленной социальной группы, способствует выбору направлений работы и средств для решения общей задачи, развивает умение видеть позицию другого, оценивать ее, и главное, иметь собственную точку зрения и уметь ее отстаивать (С.А. Учрова).

Использование модели «Интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?» в дополнительном образовании позволяет одаренному ребенку не чувствовать себя белой вороной, и пережить «ситуацию успеха», начав тем самым реализовывать свой потенциал на благо собственного будущего, будущего своего города, своей страны.

Список литературы

Кореневская М.Е. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков в муниципальном образовательном пространстве: Дисс. ... канд. психол. наук. Ростов на/Д, 2006.

Методические рекомендации по созданию клубов интеллектуальных игр. Минск, 2000.

Русанова И. Что? Где? Когда? М., 1992.

Учрова С.А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе // Проблемы образования, науки и культуры. Вып. 21. Образование и педагогика. 2007. № 50.

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

МОУ «СОШ № 60» г. РОСТОВА-НА-ДОНУ

Стратегия развития вариативного образования в нашей стране имеет своей целью переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной модели. Однако сложная и неустойчивая социально-экономическая ситуация переходного периода развития государства создает, с одной стороны, определенные трудности в реализации намеченных целей, а с другой — стремление не потерять темп движения к информационному обществу грядущего века вызывает необходимость создания соответствующих предпосылок для расширения возможностей компетентного выбора личностью своего жизненного пути и саморазвития при освоении образовательного пространства.

В этих условиях особенно острым является вопрос об одарен-

ных, талантливых детях — том творческом потенциале общества, который призван в будущем обеспечить научно-технический и духовно-нравственный прогресс, развитие всех областей практической деятельности, социальной жизни и культуры. Они могут оказаться невостребованными в отсутствие целенаправленной программы и организационной структуры поиска, обучения и воспитания учащихся, обладающих повышенными творческими способностями и возможностями.

В связи с этим становится весьма актуальной и целесообразной необходимость разработки определенной модели, которая предусматривала бы как объединение всех усилий по решению заявленной проблемы, так и создание соответствующей образовательной системы и механизма реализации

поставленных целей. К настоящему времени накопленный опыт работы с одаренными детьми в регионах носит в основном «организованный» характер, когда их способности в той или иной дисциплине оцениваются по результатам регулярно проводимых предметных олимпиад и конференций, фестивалей, конкурсов.

Как отмечается в материалах международной ассоциации «ЕвроТалант», успех ученика связан с прогрессом общества, реализацией «его творческого потенциала и индивидуальных судеб, счастья и несчастья, самореализации или жизненной неудачи его наиболее творческих представителей». Однако социальный заказ общества на творчески активную личность, способную решать задачи в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях, сможет оказать большое влияние на совершенствование всей системы образования только в том случае, если в инновационном образовательном поле будет создана соответствующая организационная структура, модель новой системы работы с одаренными детьми, разработана многоэтапная программа, которая сконцентрировала бы все усилия и ресурсы для реализации обозначенных целей.

О необходимости создания новой системы по поиску и под-

держке талантливых детей заявил и Президент России Д.А. Медведев, провозглашая Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» в феврале 2010 г.

Актуальность многосторонней работы с одаренными детьми определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, осознание обществом «человеческого потенциала» как важнейшей цели и основного ресурса исторического развития. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что прогресс цивилизации зависит от исключительно одаренных людей. Однако, несмотря на то что самые большие надежды на улучшение жизни и будущее всей планеты связаны именно с творчески мыслящими молодыми людьми, в детстве, как правило, им не удается «раскрыться» и проявить свою индивидуальность.

Во-вторых, ускорение динамики жизни, увеличение информационной и эмоциональной нагрузок на человека ставит перед ним и социальными институтами множество проблем, решение которых невозможно откладывать. Воспитание сегодня должно быть, прежде всего, воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности, которые друг без друга невозможны. В этой связи обучение и развитие одаренных и талантливых детей составляет идеальную

«модель» творческого развития человека, что чрезвычайно важно и для массовой образовательной практики.

В-третьих, в условиях современной России работа с одаренными детьми дает возможность преодолеть сложившийся антиинтеллектуализм в общественной жизни, фетишизацию «усредненности», «обыкновенности» и отторжение неординарности и талантливости, вырастить «лидерующую группу населения», в которую входят и одаренные люди с их неординарным подходом к окружающей действительности, сформировать новое качество образовательных систем.

В МОУ «СОШ № 60» действует долгосрочная программа «Одаренные дети» на период до 2013 г., в программу развития школы до 2015 г. включен модуль «Развитие системы поддержки талантливых и одаренных детей», образовательная программа содержит в себе подробную характеристику системы проведения научно-практических конференций и научного общества обучающихся. В МОУ «СОШ № 60» работает пресс-центр «Отражение», объединяющий обучающихся всех параллелей. В течение пяти лет функционирует интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?».

Результаты деятельности коллектива школы в данном направлении ежегодно публикуются на

сайте образовательного учреждения. Так, в 2010/11 учебном году было продолжено качественное развитие системы внеурочной образовательной деятельности, что позволило достичь следующих результатов: 135 обучающихся МОУ «СОШ № 60» участвовали в отборочном туре муниципального этапа предметных олимпиад школьников; для участия в основном туре по различным предметам было допущено 58 обучающихся МОУ «СОШ № 60», набравших необходимое количество баллов. 8 обучающихся стали победителями и призерами основного тура Всероссийской олимпиады школьников.

Единственными представителями г. Ростова-на-Дону на Всероссийском открытом конкурсе достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России» были обучающиеся МОУ «СОШ № 60»: Беликов Артем (диплом I степени) и Толстолудкий Иван (диплом II степени).

Обучающиеся школы проходят обучение в школе юных инноваторов «Юный Эйнштейн». Более 700 обучающихся со 2-го по 11-й класс ежегодно участвуют в международных предметных играх «Русский медвежонок», «Золотое руно», «Кенгуру», «Английский бульдог». Традиционно 10–15 человек являются победителями и призерами.

В 2010/11 учебном году расширилась сфера участия обучающих-

ся школы в интернет-викторинах, конкурсах, олимпиадах: интернет-конкурс юных журналистов «Репортаж из-под парты», дистанционный Всероссийский детский творческий конкурс «Святые заступники Руси»; команды школы (обучающиеся 10-х классов) — участники интернет-олимпиады по праву «Подросток и закон»; дистанционная экологобиологическая викторина.

Среди обучающихся школы — призеры Всероссийской олимпиады МГУ им. М.В. Ломоносова: Новикова Александра (журналистика), Мамедова Полина (психология). Мамедова Полина — победитель районного конкурса «Знаток Конституции РФ»; Тимашова Мария — призер городского конкурса экскурсоводов.

Традиционно школа принимает участие в различных творческих конкурсах. Так, в 2010/11 уч. году обучающиеся школы стали победители городского конкурса творческих работ в номинациях «Эссе» и «Презентация»; победителями и призерами городского конкурса эссе «В здоровом теле...»; призерами городского конкурса творческих работ, посвященных 70-летию трагедии в Змievской балке; победителями городского конкурса рисунков «Краски Ростова».

Качественно новый уровень приобрело сотрудничество с Центром по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей

и молодежи г. Ростова-на-Дону. В рамках Всемирного дня доброты, с целью поддержки социальных инициатив одаренных учащихся, молодежным клубом «Добровольческая служба» Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи Ростова-на-Дону была инициирована акция «Дни доброты». Волонтерами, принимающими участие в организации и проведении данной акции, явились обучающиеся 11-х классов МОУ «СОШ № 60».

С 2010 г. на базе школы реализуется городской проект Центра по работе с одаренными детьми «Дар» «Издательская деятельность».

МОУ «СОШ № 60» стала试点ной площадкой для реализации городского проекта «В начале было Слово...». В связи с этим в школе состоялись лекции преподавателей ЮФУ, прошли уроки рисования под руководством педагогов дополнительного образования Центра «Дар» для обучающихся начальной школы; школьники приняли участие в конкурсах эссе и исследовательских работ. Исследование Мамедовой Полины признано лучшим в городе, и обучающейся были вручены грамоты Регионального отделения партии «Единая Россия». Также благодарственные письма Министерства культуры РО и Ростовской епархии получил коллектив школы в лице директора Л.Г. Захаровой за активное участие в реализации проекта.

Сборная команда школы стала победителем районной игры «Что? Где? Когда?», участником Международного кубка мира «Что? Где? Когда?», синхронного чемпиона Сибири, школьного открытого кубка Государственного университета авиации и приборостроения г. Санкт-Петербурга.

На базе школы состоялась городская игра для старшеклассников «Ищи с нами, ищи, как мы, ищи лучше нас». МОУ «СОШ № 60» заняла первое место среди 27 лучших команд города. Участвуя в городских предметных играх, сборная команда школы стала победителем игр по литературе и химии, призерами по литературе и математике. 113 обучающихся в 2010/11 учебном году стали лучшими в районных и городских спортивных соревнованиях по различным видам спорта в личных и командных первенствах. Традиционно школа — победитель районных и городских смотров-конкурсов военной патри-

отической песни, смотров-конкурсов отрядов ЮИД. 12 победителей и 11 призеров — результат участия в работе выставки детского творчества. Более 70 обучающихся ежегодно становятся дипломантами и лауреатами смотров художественной самодеятельности.

В конце учебного года традиционно проводится итоговый праздник «За честь школы», на котором фирменными грамотами и медалями школы награждаются обучающиеся, достигшие особых результатов на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. В целом внеурочной образовательной деятельностью охвачено более 80 % обучающихся МОУ «СОШ № 60». Именно этот факт: постоянное расширение способов и форм работы с детьми и увеличение количества вовлеченных во внеурочную деятельность — и является одним из основных способов выявления одаренных детей, их поддержки и сопровождения.

А. А. ЛОПАТИН

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ЛЕТНЯЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МАСТЕРСКАЯ»

Проект «Летняя образовательная мастерская» является результатом творческого сотрудничества педагогов Центра по работе с одаренными детьми «Дар» и педагогического коллектива МОУ «Гимназия № 19» Первомайского района г. Ростова-на-Дону.

Актуальность данного проекта обусловлена ключевыми приоритетами государственной молодежной политики: развитие способностей ребенка независимо от уровня доходов и социального положения родителей, места жительства семей; создание условий успешной самореализации молодежи; обеспечение эффективной социализации молодежи; развитие интеллектуального потенциала молодых людей и его использование в интересах инновационно-

го развития всей страны; поиск и поддержка талантливых (одаренных) детей, вовлечение их в социальную практику; использование новых форм и методов воспитания молодежи, что закреплено в Федеральной целевой программе «Молодежь России» на 2011–2015 гг., а также в Послании Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию (2010).

Цель проекта заключается в создании условий для формирования у одаренных детей устойчивых социальных компетенций в сфере интеллектуальных игр.

Достижение указанной цели планируется через решение ряда образовательных задач:

Обучающие:

- сформировать целостное представление об интеллектуаль-

ной игре как одной из форм человеческой деятельности;

- ознакомить обучающихся с различными социальными ролями в процессе коллективно-группового взаимодействия;

- ознакомить обучающихся с основными понятиями, используемыми в сфере интеллектуальных игр;

- сформировать навыки организации, осуществления и корректирования совместной деятельности.

Воспитательные:

- способствовать социальному и профессиональному самоопределению обучающихся, создать условия для личностного роста;

- способствовать формированию ценностных приоритетов, развитию морально-нравственных качеств личности, определенной культуры поведения;

- воспитывать уважительное отношение к окружающим, иной точке зрения;

- содействовать успешной социализации обучающихся;

- развивать творческое и аналитическое мышление обучающихся;

- развивать интеллектуальные способности, формировать организационные и управленческие навыки;

- развивать мотивацию личности обучающегося к познанию и творчеству, оказывать поддержку в процессе самообучения и самореализации;

- способствовать формированию навыков эффективной коммуникации в процессе организации деятельности;

- способствовать формированию умений и навыков успешного разрешения конфликтных ситуаций;

- способствовать формированию навыков эффективного взаимодействия участников коллектива деятельности.

Отличительная особенность заключается в том, что проект предусматривает развитие детской одаренности в результате группового взаимодействия одаренных детей, которые отличаются достаточно высокой степенью индивидуализации.

К основным формам работы в рамках проекта относятся тренинги, лекции, практикумы, экскурсии, интернет-викторины, мастер-классы, интеллектуальные игры («Что? Где? Когда?», «Брейн ринг», «Своя игра», «Самый умный» и т.п.). Важной формой деятельности при реализации проекта является проведение групповой рефлексии по итогам конкретного мероприятия или дня в целом.

Ожидаемые результаты: по окончании участия в проекте «Летняя образовательная мастерская» предполагалось, что:

обучающиеся приобретут знания в области интеллектуального творчества, организации игровой деятельности, социального взаимодействия;

будут созданы условия для социального и профессионального самоопределения; личностного роста и самореализации каждого обучающегося; успешной социализации молодежи;

будут сформированы жизненно важные качества личности: морально-нравственные; этические и эстетические; коммуникативные и деловые;

у обучающихся произойдет развитие интеллектуальных способностей, творческого и аналитического мышления, организаторских и управленческих навыков, навыков коллективно-группового взаимодействия, умений и навыков разрешения конфликтных ситуаций.

Результативность реализации проекта определяется при помощи проведения входящей и исходящей диагностики. Одним из важнейших показателей эффективности проекта является качественное изменение интеллектуальных способностей самих обучающихся как представителей молодежного сообщества. Данные изменения будут отслеживаться через проведение мониторинга участия обуча-

ющихся в интеллектуальных играх различного уровня (интеллектуальные игры гимназического клуба «Эрудит», городского интеллектуального клуба старшеклассников «Что? Где? Когда?» и др.).

Проект реализовывался в июне — августе 2011 года на базе МОУ «Гимназия № 19» Первомайского района г. Ростова-на-Дону. В первом потоке (июнь 2011 г.) работа велась с учениками 5–7-х классов (отряд «Кубарики»), во втором потоке (август 2011 г.) — с обучающимися 10-х классов (отряд «Ассорти»). По итогам каждого из потоков участники проекта получили сертификаты и памятные подарки.

В качестве *перспектив развития* проекта предполагается проведение проектных мероприятий в иное каникулярное время (весна, зима, осень), а также организация работы образовательных мастерских в выходные дни (суббота, воскресенье) на базе образовательных учреждений. При этом предлагается в качестве мастеров привлекать обучающихся, прошедших обучение в Летней образовательной мастерской (ЛОМ).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время актуальность проблемы детской одаренности и ее развития получает все большее признание и в психологии, и в практике образования. Одаренные дети — это национальное достояние, которое надо беречь и которому надо помогать. Забота об одаренных детях сегодня — это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра.

Проблема одаренности широко исследуется в психологии и педагогике. Основы одаренности специалисты ищут в сочетании таких характеристик, как усиленная мотивация, интеллект выше среднего, творческость (Дж. Рензулли); доминирующая роль познавательной мотивации, исследовательская творческая актив-

ность, достижение оригинальных решений, возможности прогнозирования и предвосхищения (А.М. Матюшкин), направленность личности, система ценностей, которые «ведут» за собой развитие способностей (Д.Б. Богоявленская). Ученые отмечают, что особенно актуальной становится проблема психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Мы представляем систему психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях реализации программы «Одаренные дети» в гимназии № 46 г. Ростова-на-Дону.

Содержание работы по программе «*Одаренные дети*» создает условия для развития интересов и творческого потенциала детей: это участие в предметных олимпиадах

в школе, районе, городе, области; участие в конкурсах, смотрах, соревнованиях разного уровня; участие в международных играх: «Кенгуру», «Медвежонок», в межпредметной олимпиаде «Эрудит», интернет-олимпиаде, интеллектуальной игре «Что? Где? Когда?», «Путешествие в страну знаний» Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи; работа в секциях

Донской академии наук юных исследователей, защита творческих проектов и т.д. Традиционной является школьная научно-практическая конференция «Учебно-исследовательская деятельность учащихся как фактор повышения качества образования» под девизом «Творчество — путь к духовному благополучию России». Учащиеся гимназии участвуют в различных мероприятиях городской программы «Одаренные дети».

В условиях приобретения образовательным учреждением нового статуса — гимназии № 46 — наступает новый этап реализации программы «*Одаренные дети*» и соответствующего психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

В связи с этим в гимназии разработан проект «*Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей*».

Проблема заключается в том, чтобы определить условия повы-

шения эффективности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в гимназии.

Цель проекта: создать в гимназии систему психолого-педагогической поддержки одаренных детей на основе современных научных методик и технологий обучения, воспитания, развития личности, обеспечивающих развитие интеллектуальной и творческой одаренности учащихся.

Задачи проекта:

1. Разработка психологических основ и создание системы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.
2. Обоснование системы мониторинга развития одаренности учащихся и необходимого диагностического инструментария.
3. Создание среды для самореализации интеллектуальных и творческих способностей учащихся.
4. Внедрение специальных форм и методов работы в практику обучения и внеурочного развития одаренного ребенка.
5. Повышение психологических научно-теоретических знаний педагогов классных руководителей, родителей по работе с одаренными детьми.
6. Пропаганда и распространение передового психолого-педагогического опыта по работе с одаренными детьми.
7. Социализация одаренных учащихся, подготовка их к жизни

в условиях современной действительности.

Содержание деятельности по реализации проекта будет осуществляться по следующим направлениям:

1. Создание комплекса диагностических процедур и методов, направленных на раннее выявление и отслеживание развития одаренных детей.

2. Определение критериев и показателей эффективности процесса психолого-педагогического сопровождения развития одаренных детей.

3. Создание атмосферы творческого сотрудничества участников педагогического процесса.

4. Усиление ценностно-смысловых и развивающих функций обучения и воспитания одаренных детей.

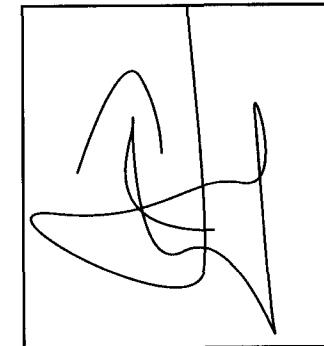
5. Гибкое варьирование системы обучения и воспитания одаренных детей как в учебной, так и внеурочной деятельности.

6. Внедрение интерактивных форм и методов работы в практику обучения и внеурочного развития одаренного ребенка.

7. Организация психолого-педагогического консультирования педагогов и родителей одаренных детей.

Как *перспективу* рассматриваем развитие компетенций в области научно-исследовательской и деятельности, стимулирующих развитие творческих способностей учащихся; возрождение в среде подростков установки на престижность занятий фундаментальными науками.

В КОПИЛКУ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА



**Г.П. Звездина. Проблема
психологической готовности
одаренных детей к
исследовательскому риску**

**Ж.Ю. Кара. Художественная
одаренность и пути ее развития**

**О.С. Васильева. Психологическая
помощь в раскрытии одаренности детей**

**И.Н. Кириленко. Роль семьи
в воспитании одаренных детей**

**А.Т. Злобина. Готовность учителя к работе
с одаренными детьми**

**С.В. Гриднева, А.И. Тащёва. Формирование
коммуникативной компетентности родителей
одаренных детей**

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМУ РИСКУ

Современное общество — это общество глобальных изменений, постоянной творческой эволюции, на которую воздействуют механизмы, сочетающие макро- (социальные) и микро- (индивидуальные) факторы, совершенно непредсказуемые и зачастую кардинально новые. Темп развития современного общества зависит от творческого усилия личности, от тех возможностей и способностей, которыми она обладает. Таким образом, глобализация стимулирует активность личности, указывает на необходимость подготовки ее к будущему, ставит новые цели и задачи перед системой образования, что актуализирует проблему обучения и развития творческих и интеллектуально развитых детей.

Ситуация неопределенности, в которой оказался современный человек, требует от него способности к прогнозированию и пси-

хологической готовности к риску. Психологическая готовность человека к деятельности — интегральное психологическое образование, представляющее собой проявление психического состояния и устойчивую характеристику личности и является предпосылкой эффективной деятельности.

По мнению исследователей психологическая готовность определяет общее отношение человека к его психологическую настроенность, установку к определенному способу выполнения действия и наличных условиях; психологическая готовность представляет собой систему взаимосвязанных компонентов.

Готовность понимается не только как активно-действенное состояние личности, но, прежде всего, как глубоко интериоризированный процесс деятельности, отражающий содержание стоящих

задач и условия предстоящего ее выполнения [3, с. 9].

Риск решения или действия, с позиции субъектной характеристики неопределенности, есть там, где человеком не только обнаружено несоответствие требуемых и наличных или потенциальных возможностей в управлении ситуацией, но и где неопределенной является оценка самого потенциала этих возможностей. Соответственно готовность к риску будет означать готовность принимать решения и действовать в таких условиях субъективной неопределенности. То есть речь идет не об отказе от развертывания интеллектуальной ориентировки в ситуации, а о готовности к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также о готовности полагаться на свой потенциал [2, 4].

Известно, что одаренные дети характеризуются высокой познавательной потребностью, нестандартностью, склонностью к прогнозированию, поисковой активностью, любознательностью, готовностью к исследовательскому риску. Современные условия жизнедеятельности требуют от них не только способности к выдвижению оригинальных идей, но и умению эффективно и целесообразно действовать в проблемных ситуациях, возникающих в различных сферах деятельности, и нахождению правильных решений.

Формирование готовности к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемных ситуаций можно считать одной из актуальнейших задач современного образования.

Однако психологи и педагоги указывают на достаточно частое явление, имеющее место в практической деятельности с одаренными детьми, как «страх ошибки». «Страх ошибки» знаком практически каждому и призван обеспечить активность контроля соответствия совершаемого человеком определенному нормативу, поскольку одной из функций страха является интеграция всех сил человека для достижения желаемой цели (А. Маслоу). Но часто «страх ошибки» разрушает способность человека планомерно и продуктивно действовать в ситуациях, где избежать ошибок невозможно, человек боится рискнуть.

В ходе эволюционного развития человечества, наряду с негативным, отмечено позитивное и творческое значение в жизни человека риска, тесно связанного с переживанием страха (С. Холл, В. Зеньковский). По мнению В.А. Петровского, «бескорыстный риск» у людей с активной жизненной позицией основывается на постановке человеком перед собой цели с непредрешенным исходом, мотивированной самой возможностью промаха.

В исследовательской деятельности, наиболее представленной в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, встреча учащегося с «ошибками» считается явлением, необходимым для самостоятельного обнаружения и поиска недостающего знания. Наивысший «риск ошибки» свойствен ситуации решения творческой задачи с высоким коэффициентом неопределенности. В случае поиска и выбора ребенком неоднозначных или субъективно окрашенных решений, где не может быть известно, как можно, должно и нужно действовать, а единственно верного решения в принципе нет, ошибки составляют бесценный опыт открытий.

«Ошибка» и «страх» при решении задач, содержащих неизвестное, недоопределенное и неопределенное, являются факторами, необходимыми для обеспечения творческого поиска решения.

Сегодня важно объединить усилия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного об-

разования в целях подготовки одаренных детей к исследовательской деятельности и готовности рисковать в ситуации познавательной неопределенности с применением самых разнообразных форм и методов обучения и воспитания, начиная от поиска путей и способов решения проблемных ситуаций на уроках и заканчивая индивидуальным выполнением исследовательских проектов.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М., 1986.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов / Т.В. Корнилова. М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГБ, 2003.
4. Петровский В.А. Человек под ситуацией. М.: Смысл, 2010.

Ж.Ю. КАРА

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОДАРЕННОСТЬ И ПУТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Проблематика одаренности продолжает находиться в центре научного и общественного интереса. Активность способного и одаренного ученика ориентирована на обращение к возможностям социальной и образовательной среды. В этих целях на передний план выходят задачи развития и сохранения творческого потенциала общества. Выявление и сопровождение одаренных детей, реализация нового программного содержания, качество общего образования, введение новых форм работы являются важной государственной задачей.

Нас в большей степени интересует проблема детской художественной одаренности, а именно изобразительной. При изучении детской художественной одаренности большое место занимает компонентный подход. В основе данного подхода лежит существование набора специальных способностей, высокое развитие которых приводит к успешности в той или иной сфере

искусства. Соответственно специальные способности к разным видам творчества изучаются независимо друг от друга. Компонентный подход наиболее активно изучался в музыкальной области, но существуют исследования и при изучении литературного и изобразительного творчества.

В настоящее время преобладает мнение о целостности структуры художественной одаренности. Художественная одаренность имеет общечеловеческие и индивидуальные аспекты. На практике не всегда можно провести между ними четкую границу. Можно сказать, что в раннем возрасте все дети имеют высокий потенциал в любой сфере. Относительно художественной одаренности можно отметить, что юные художники выдают из под своей руки художественные произведения и они уже обладают художественной ценностью. И что важно, в то же время работы остаются детскими, несут в себе узнаваемые черты своего возраста.

Проблему развития изобразительных способностей рассматривали в своих исследованиях такие учёные, как Г. Айзенк, Е.И. Игнатьев, В.И. Киреенко, В.С. Кузин, А.Г. Ковалев, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Е.П. Торренс, П.М. Якобсон и др. Но многие вопросы развития изобразительных способностей не нашли своего разрешения.

Применительно к изобразительной деятельности важно выделять содержание способностей, проявляющихся и формирующихся в ней, их структуру, условия развития. Изобразительное творчество — это отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Цель выполнения рисунка обязательно влияет на характер его выполнения. Созданный образ может выполнять разные функции, так как создается с разной целью.

Относительно художественного творчества значимую роль играют психологические механизмы, такие, как возрастные особенности, эмоциональный настрой, потребности, мотивация, индивидуальные особенности, личностные особенности ребенка.

Сочетание двух функций в художественном образе — изображение и выражение — придает деятельности художественно-творческий характер, определяет специфику ориентировочных и исполнительных действий деятельности. Следовательно, определяет и специфику способностей к данному виду деятельности.

Согласно анализу психолога педагогической литературы, изобразительные способности детей школьного возраста рассматриваются как одна из актуальных проблем современности. Она характеризуется разнообразием взглядов и подходов к сущности и структуре понятия «изобразительные способности».

Направление, в котором мы работаем, связано с художественной деятельностью детей. Акцент, который мы расставляемый, заключается в развитии и формировании специализированного вида деятельности (художественного профессионального направления развития). Направление художественно-эстетического цикла — художественная мастерская «Я рисую музыку» используется такие методы работы, как групповая дискуссия, игровые методы, методы арттерапии, методы, направленные на развитие социальной перцепции, методы обучения изобразительной деятельности. Данная программа была апробирована на учащихся школ г. Ростова-на-Дону.

Основные задачи, которые мы ставим перед собой, при реализации деятельности направления художественно-эстетического цикла — художественная мастерская «Я рисую» — это:

- ознакомить детей с художественным творчеством;
- помочь детям раскрыть свой потенциал, развитие способностей и индивидуального творческого потенциала учащегося;

- создание комфортной среды общения;
- стимулировать дальнейшее развитие художественных навыков у художественно одаренных детей;
- социализация посредством полученных знаний;
- самоопределение личности.

В программе направления художественно-эстетического цикла — художественная мастерская «Я рисую музыку» используются такие методы работы, как групповая дискуссия, игровые методы, методы арттерапии, методы, направленные на развитие социальной перцепции, методы обучения изобразительной деятельности. Данная программа была апробирована на учащихся школ г. Ростова-на-Дону.

Повысить уровень изобразительных способностей школьников в процессе изучения изобразительных техник можно, если использовать:

- разнообразные изобразительные техники и материалы;
- задания разного уровня сложности;
- педагогические и психологические технологии школьников, направленные на развитие изобразительных способностей, образного мышления, творческого воображения, изобразительных навыков;
- диагностику, направленную на изучение развития изобразительных способностей детей школьного возраста.

Во время индивидуального и колективного выполнения твор-

ческих работ участники имеют возможность проявить себя в контакте с другими участниками: высказать собственное мнение, выслушать коллегу, подсказать, помочь, согласиться или не согласиться с другой точкой зрения, поощрить товарища. Такие мероприятия помогают ребенку раскрыться, проявить себя, показать окружающим и себе свои возможности. Личность ребенка с приобретенными навыками культуры общения и художественного творчества становится более глубокой и значимой для общества. Учащиеся приобретают необходимый навык культуры общения как жизненно важного инструмента. Личность ребенка с проявившимися, высказанными навыками художественного творчества, культуры общения становится более глубокой и значимой для себя и для общества.

Проведя краткий обзор анализа психолого-педагогической литературы, можем отметить, что изобразительные способности детей школьного возраста продолжают оставаться актуальной проблемой современности и характеризуются разнообразием взглядов и подходов к сущности и структуре понятия «изобразительные способности».

Заявленное нами мероприятие, ориентированное на развитие, сопровождение художественно одаренных детей, предполагает занятие определенного направления, ниши в ориентации на Федеральную целевую программу «Одаренные дети».

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В РАСКРЫТИИ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Современный уровень понимания человеческой природы позволяет отнести к категории «одаренные» всех детей. Каждый ребенок одарен, так как он уже получил главный дар — жизнь и в придачу массу талантов и возможностей. Они есть у каждого. И тогда одной из главных задач психологов является помочь родителям и педагогам в открытии, взращивании, развитии и совершенствовании «сокрытых» в ребенке талантов. Поскольку воспитание детей начинается с воспитания родителей.

Первым шагом на пути выполнения этой задачи становится осознание родителями того факта, что их ребенок обязательно имеет уникальный индивидуальный талант. Этот талант надо обнаружить, проявив искусство понимания и принятия ребенка таким, какой он есть, а не таким, каким бы его хотели видеть. Реалии жизни часто таковы, что родители часто помогают «зарыть талант в землю», поскольку он не является для них значимым и престижным. Иногда встречается обратная ситуа-

ция, когда родители кичатся талантами детей, рекламируют их, пре-возносят, формируя тем самым у них чувство превосходства, а иногда даже чувство осуждения других детей, чьи таланты не так очевидны.

Одна из причин неконструктивного поведения родителей — нераскрытость их талантов, а это, в свою очередь, — следствие аналогичной ситуации у их родителей. В этом, к сожалению, проявляется негативная сторона преемственности поколений, как бы передача «несчастливости» по наследству, так как по большому счету счастливым будет лишь тот ребенок, в котором таланты раскрылись. Родители должны помочь ребенку найти именно свой дар, а не тот, который им хотелось бы, чтобы ребенок имел. Они должны предоставить максимум возможностей для того, чтобы дети попробовали себя в разных сферах творчества.

Чем больше дар (уровень одаренности), тем больше ответственности. Как известно, кому много дано, с того много и спросится. И от родителей зависит, стремится ли ребенок

радоваться и радовать других своим талантом (дарить рисунки, стихи, поддержку, чистоту, радость и т.п.), увеличивая любовь и единство в своей душе. Или же он ощущает превосходство над другими и кичится своим талантом.

Хотелось бы выделить два типа одаренности:

- одаренность ума — специальные способности;
- одаренность сердца — уметь любить, творить для себя и других.

Истинная одаренность включает в себя взаимообогащающее сотрудничество ума и сердца.

Современные программы работы с одаренными детьми в основном направлены на развитие так называемых специальных (математика, химия, программирование, музыка, спорт и др.) способностей. Необходимо дополнить эти программы путем включения в них занятий, направленных на повышение личностной и социальной компетентности.

Нами были разработаны и проведены со старшеклассниками классического и юридического лицеев ряд тренингов под общим названием «Три О и три П».

Три О — это Осознанность, Ответственность и Открытость, как три стратегических момента, определяющих тип поведения в разных жизненных ситуациях.

Три П — это Познание, Приятие и Преобразование, как принципы внутренней работы с собой.

Эти тренинги направлены на знакомство с принципами и овладение

навыками конструктивного и творческого взаимодействия с собой и другими, что и является основой развития одаренности сердца.

В качестве примера приводится экзистенциальный блок программы.

Темы занятий:

«Знакомство». (Имя, место учебы, хобби, что люблю, мой талант, какое место в моей жизни он занимает в моем будущем.)

«Кто хозяин моей жизни?».

(Групповое обсуждение проблемы осознанности и оптимальности в выборе жизненного пути; моя уникальность, моя сила и мои ограничения, проблема ответственности за выбор.)

«Кто я?» (Выполнение теста Куна «Кто я?», групповое обсуждение с угадыванием авторов и обсуждением открытости и точности самоопределения; проблема личностного самоопределения.)

«Зачем я?» (Обсуждение жизненных целей, ценностей и идеалов.)

В качестве примера приводим два упражнения, которые можно использовать, работая по этой теме.

Упражнение 1.

«Жизненные цели»

Каждому участнику упражнения задается вопрос: «Каковы ваши жизненные цели?» Предлагается записывать все, что приходит в голову. Независимо от того, насколько оно кажется общим, тривиальным и абстрактным. Можно записывать личные, семейные, профессиональные, социальные, духовные и другие цели.

На это задание дается 2–3 минуты, после чего лист откладывается в сторону. На втором листе отвечают на вопрос: «Ваши цели на ближайшие три года?» На ответ дается 2–3 минуты. На третьем листе — ответ на вопрос: «Если бы вы узнали, что вам осталось жить три месяца с сегодняшнего дня, как бы вы прожили их?» Цель этого вопроса — выяснить, нет ли чего-нибудь важного для участников, что они не делают и о чем даже не задумываются. На это задание также отводится 2–3 минуты. На четвертом листе пишутся три цели, которые кажутся наиболее важными из всех ранее записанных. После первого индивидуального этапа работы можно обсудить результаты со всеми участниками упражнения. Можно задать схему анализа, например: «Есть ли какие-либо цели, повторяющиеся на всех четырех листах?», «Отличаются ли чем-нибудь цели, написанные на третьем, четвертом листах?» и т.д. Это упражнение выявляет в основном осознанные жизненные цели. Но также, особенно в третьем задании, оно отражает и бессознательные цели, поэтому является весьма полезным для более четкой рефлексии жизненных целей, соотнесения их с повседневной жизнедеятельностью и с целями других людей. Прояснение целей очень важно как для самопонимания, так и для понимания друг друга. Мы знаем основной вопрос философии, но часто не осознаем основной вопрос человеческой жизни — ее цель, в чем смысл человеческой жизни: кто мы, зачем мы, куда мы идем?

Упражнение 2. «Поиск экзистенциальных оснований»

Упражнение проводится в три этапа. На первом этапе все участники фиксируют пять качеств, которые кажутся им наиболее важными в себе. На втором этапе они разбиваются по парам и задают друг другу вопрос: «Почему для тебя так важно быть...?» (Обсуждаются те качества, которые человек считает важными, например, «быть добрым».)

Такая цепочка вопросов продолжается до тех пор, пока не доходят до внутренней аксиомы, которая может выражаться во фразах типа: «А иначе жить не имеет смысла» или: «А как без этого жить?!» и т.д. Иногда в реальности, в процессе выполнения этого упражнения возможны сложности, связанные с недостаточной степенью открытости, поэтому это упражнение хорошо работает в атмосфере доверия и открытости. Кроме того, если у человека есть актуальная неосознанная, непроработанная проблема, то это упражнение позволяет ее обнаружить, после чего можно выйти к экзистенциальным основаниям. На третьем этапе обсуждаются результаты этой работы. Можно даже записать на доске: «как устроен наш мир», «на каких китах он стоит», «что важно для нас в жизни».

Эти упражнения позволяют обозначить направления дальнейшего развития, наметить стратегические цели, а также выявить актуальные проблемы.

И.Н. КИРИЛЕНКО

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Проблемы воспитания одаренных детей в семье в настоящее время очень актуальны. Дети являются продолжением своих родителей. Родители хотят, чтобы их ребенок был здоровым, счастливым, радостным, удачливым. Однако, постоянно ссылаясь на нехватку времени, родители не всегда могут компетентно позаботиться о развитии и оказывать должное воспитание ребенку. Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Их отличает повышенная познавательная потребность, которая проявляется в любознательности, а также в готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований взрослых. Несчастный родитель озабочен сохранением здоровья своего не по годам развитого ребенка, который сутками может просиживать за

компьютером, неотрывно читать книги, соединять несоединяемое. Важно помнить, что одаренные дети имеют нестандартное мышление и поведение, а значит, и относиться к ним следует по-особому. Для развития творческих способностей личности ребенка большое значение имеет семья. Родителям и членам семьи очень важно относиться к ребенку как к личности, помогая ему формироваться, развиваться, обратить внимание на индивидуальные особенности ребенка. Воспитание одаренного ребенка в семье — сложный и тяжелый труд. Эти дети отличаются упрямством, самолюбием и честолюбием. Большинство детей имеют высокую самооценку, поэтому родителям следует поощрять проявление самостоятельности, нестандартного мышления, преодолевать барьер зазнайства.

С проблемами в воспитании родители одаренных детей сталкиваются вскоре после рождения.

Творческие дети редко бывают спокойными, они часто страдают из-за своей исключительности. Одаренные дети эмоциональны, вспыльчивы, легко возбудимы. Для одаренных детей свойственен своеобразный индивидуальный стиль, который может выражаться в непослушании, склонности все делать по-своему и связанный с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции, индивидуализацией способов деятельности. Это может привести к конфликту с окружающими, в том числе со взрослыми. Повышенная активность ребенка доставляет родителям неудобства: проблемы со сном, едой. Затем начинаются трудности, связанные с повышенной познавательной активностью одаренного ребенка: родителей утомляют бесконечные детские вопросы, а также сложности, возникающие у него на ранних этапах обучения. Дело в том, что у одаренного ребенка достаточно часто формируется зона особых интересов. Итак, каждый ребенок неповторим, но при всех индивидуальных проявлениях детской одаренности существует довольно много характерных черт для большинства одаренных детей. Эти

проявления легко заметить в познавательной деятельности; поведении одаренного ребенка; его общении со сверстниками, родителями, братьями, сестрами и другими взрослыми в семье, образовательных учреждениях и т.д. Ребенок с высокоразвитым интеллектом может отличаться эмоциональной неустойчивостью, недоразвитием психомоторной сферы. Среди одаренных также встречаются дети, психическое развитие которых отличается неравномерностью и уровне сформированности эмоциональных, регуляторных, психомоторных, личностных и других сторон психики. Эта особенность их развития во многом обусловливает необходимость оказания им педагогической и психологической помощи, а также моральной поддержки со стороны родителей и педагогов.

Родителям важно помнить, что одаренный и талантливый ребенок — это, прежде всего, ребенок. Как и другим детям, ему нужны любовь, ласка, заинтересованность и помощь близких. Уважайте его точку зрения, как если бы он был взрослым. Уважайте его любопытство как великую ценность! Найдите время радоваться ему, вашему ребенку.

А.Т. ЗЛОБИНА

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Иновационные преобразования в современной начальной школе связаны с реализацией одного из направлений концепции «Наша новая школа» — выявлением, поддержкой и развитием талантливых детей. Решение этой проблемы в значительной степени зависит от личностной, психологической и профессиональной готовности учителя. Готовность учителя к работе с одаренными детьми — это готовность к решению многих проблем, связанных с обучением, воспитанием, развитием одаренных детей.

Одаренность не снимает проблему развития одаренного ребенка младшего школьного возраста как личности, проблему его социализации, развития деятельностных способностей в решении задач жизнедеятельности. Однако учителя муниципальных общеобразовательных учреждений, встре-

чаясь с феноменом одаренности, талантливости нуждаются сами в поддержке и квалифицированной помощи.

Выявление уровня компетентности учителей начальных классов в работе с одаренными детьми, а также состояния дел в вопросе ее наличия в муниципальных общеобразовательных учреждениях на курсах повышения профессиональной квалификации показывает, что в силу рефлексии и личностного представления учителя о своей готовности к работе с одаренными детьми 28,6 % учителей считают, что готовы; 23,8 % учителей считают, что не готовы к работе с одаренными, и не знаю — отвечают 47,6 % учителей. То есть 71,4 % учителей, а это более половины опрошенных, не чувствуют профессиональной уверенности в работе с данной категорией детей. Ответы же на тест П. Торренса, выяв-

ляющего творческого учителя или трудности учителя в работе с одаренными детьми, свидетельствуют о том, что учителя в своем большинстве склонны ценить в своих учениках дисциплинированность, организованность, эрудированность, коллективизм, постоянную успеваемость, общительность, понятность в выражении своих мыслей. С учениками, обладающими такими качествами, учителю работать легко и удобно. Но такие предпочтения в характеристике детей не позволяют (по тесту П. Торренса) назвать учителя творческим и способным ладить с одаренными детьми. Так, из 21 опрошенного учителя только один отмечает 4 характеристики из 8 в детях, отличающих их от детей обычных. Это такие характеристики, как неровноуспевающий, выбывающий из общего темпа, странный в поведении, непонятный, высказывающий на занятиях с нелепыми высказываниям. Два учителя выделяют 3 характеристики, 11 отмечают от 1 до 2 характеристик. А 7 учителей не отдают предпочтение ни одной характеристике, показывающей, что ребенок не такой, как все. Систематический опрос дает аналогичные выводы.

Данные опроса свидетельствуют о применении учителями в работе с одаренными детьми неординарных заданий, диспутов, творческих и проектных работ, индивидуальных творческих заданий на

уроке и дома, контрольных работ повышенного уровня сложности, системы поощрений, проблемного метода обучения, участия одаренного ребенка в групповой деятельности в качестве руководителя консультанта, помощника учителя. Это позволяет констатировать, что работа с одаренными детьми ведется. Однако у большинства опрошенных учителей собственной программы работы с одаренными детьми нет. Это демонстрирует отсутствие в работе учителей системы.

Анализ ответов учителей показывает, что им необходима помощь в методиках выявления одаренности, определении критериев оценки одаренности, дифференциации таких понятий, как способности, одаренность, творчество, овладении современными методами работы с одаренными детьми, со ставлении программы, семинарах, учебных пособиях, тренингах, обмене опытом. Некоторые учителя отвечают, что они нуждаются в любой помощи. Кто-то говорит, что нужна поддержка со стороны администрации школы.

Учителя хотели бы получить ответы на следующие вопросы: как выявить, поддерживать одаренного ребенка, как работать: система, последовательность, планирование работы, цели и задачи; где узнать, прочитать; какого ребенка считать одаренным; как психологически верно вести себя с одаренным ре-

бенком. 23,8% учителей затрудняются ответить, на какие вопросы в работе с одаренными детьми они хотели бы получить ответ.

В ответах на вопрос: «Есть ли в вашем классе одаренные дети?» 23,8% учителей отмечают наличие в классе одного или двух одаренных детей, 38,1% либо не знают, либо не определили, 38,1% учителей считают, что одаренных детей в классе нет.

Отвечая на вопрос: «Одаренный ребенок, он какой?», в целом учителя имеют представление и называют некоторые характеристики одаренного ребенка, но констатируется ограниченность этого представления. 76,2% учителей отмечают, что опыта работы с одаренными детьми у них практически нет, только 23,8% учителей опыт представляют в проявлении

интереса к этой проблеме, применении некоторых приемов и методов работы.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость повышения профессиональной компетенции учителей в выявлении, поддержке и развитии одаренных детей. Особое внимание при этом следует уделить составлению учителем программы работы в классе с конкретными одаренными детьми, овладению методами диагностики, определению стратегий в обучении и развитии одаренных детей.

На курсах повышения квалификации учителей начальных классов проводится семинар-практикум в соответствии с потребностями повышения компетентности учителя в вопросе организации работы с одаренными детьми.

С.В. ГРИДНЕВА, А.И. ТАЩЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Коммуникация — основная форма взаимодействия между родителями и детьми, необходимая для полноценного функционирования семьи и каждого из ее членов. Семьи, характеризующиеся здоровой коммуникацией, показывают большую сплоченность, адаптивность и удовлетворенность.

Каждый период жизни личности и семьи влечет за собой различные проблемы и трудности, связанные с задачами и особенностями возрастного развития отдельного человека и семьи в целом. Например, основными задачами развития подросткового возраста являются: достижение автономии и независимости от родителей; формирование идентичности, означающей творческое и независимое «Я», гармонично соединяющее различные элементы личности.

Вместе с тем психологам, работающим с одаренными детьми, приходится учитывать типичные особенности этой достаточно многочисленной группы детей, а также индивидуальные характеристики юных талантов, проистекающие из специфики того вида одаренности, который имеет место у конкретного ребенка, а также гармоничный или дисгармоничный тип развития одаренности. Одаренные дети часто претендуют на значительную автономию и самостоятельность в организации своего общения с другими людьми, включая родителей [1].

Литературные данные свидетельствуют о том, что по названным выше причинам у одаренных детей, особенно у тех из них, чья одаренность развивается дисгармонично, часто фиксируется повышенная конфликтность по отноше-

нию к их родителям по сравнению со сверстниками. Очевидно, что в немалой мере ответственность за конфликты лежит и на родителях, тем более что сами они часто оказываются людьми, имеющими такие своеобразные особенности, как гиперответственность, завышенный уровень притязаний по отношению к своим одаренным детям, недостаточно сформированные коммуникативные навыки.

Однако, как известно, семья обычно сохраняет сильное влияние на одаренных детей: родители выступают в качестве ролевых моделей, чье поведение дети наблюдают и имитируют; родительские стили и система воспитания ребенка оказывают важное влияние на социальное и эмоциональное развитие ребенка; родители передают им свои ценности и моральные нормы; являются для детей важным источником информации по целому ряду тем и проблем. Следовательно, качественная коммуникация между родителями и одаренными детьми имеет не преходящую ценность. Здоровая коммуникация оказывает положительное воздействие на степень независимости, самоуважение и самооценку подростка [3, 5].

В последнее время все большую популярность среди родителей за воевывают групповые методы работы. Преимущества групповой работы заключаются, во-первых, в возможности получить обрат-

ную связь и поддержку от других членов группы, имеющих сходные проблемы или опыт. Во-вторых, анализ семейных ситуаций в группе помогает родителям взглянуть на себя со стороны, они начинают лучше понимать себя и своего ребенка, собственные стереотипы и ошибки воспитания. В-третьих, опыт, приобретенный в группе, обычно переносится в реальную жизнь семьи [1–6].

Эффективной формой работы по формированию коммуникативной компетентности родителей, имеющих трудности в общении со своими одаренными детьми, является проведение социально-психологического тренинга для родителей.

Цель разработанного нами тренинга для родителей одаренных детей — способствовать развитию коммуникативной компетентности родителей, установлению отношений партнерства и сотрудничества родителей с ребенком.

Задачи тренинга:

- гармонизация межличностных отношений в семье, повышение психологического грамотности родителей;
- расширение возможностей понимания своего ребенка, выработка адекватного представления о детских возможностях и потребностях, улучшение рефлексии своих взаимоотношений с ребенком;
- изменение родительских установок и позиций, обучение родите-

лей новым формам взаимодействия с одаренным ребенком, развитие родительской компетентности;

- актуализация коммуникаций в семье, гуманизация взаимоотношений родителей и детей.

Тренинг коммуникативной компетентности для родителей одаренных детей включает комплекс занятий, а также дидактические материалы, которые могут быть использованы психологами в работе с родителями.

Программа тренинга предполагает проведение занятий с родителями подростков в течение 2–3 месяцев с периодичностью 1 раз в 1–2 недели. Программа состоит из 9–12 занятий, каждое из которых рассчитано на 2,5–3 часа. В группу могут входить от 8 до 12 родителей. Несколько занятий проводятся в форме групповых дискуссий по прояснению типичных психологических трудностей родителей и их одаренных детей, о попытках родителей минимизации данных проблем самостоятельно и т.д.

Приведем в качестве примера программу лишь одного дня занятий по одной из типичных и востребованных тем — осознанию участниками группы собственной родительской позиции, своих прав и обязанностей в семье.

Программа занятия.

Цель: осознание участниками группы своей родительской позиции, своих прав и обязанностей в семье.

1. Упражнение «Пожелание другому».

Каждый участник группы, обращаясь к соседу слева, говорит ему свои пожелания, начиная каждое предложение словами «Я хочу тебе пожелать...».

2. Обсуждение домашнего задания.

Родители зачитывают сочинения «Моя семья». Обсуждение и анализ участниками группы сочинений, переживаний и чувств, возникших в ходе выполнения домашнего задания.

3. Упражнение «Презентация».

Каждый участник группы, найдя себе партнера, в течение 5 минут должен подготовиться к представлению его всей группе. Основная задача представления — подчеркнуть необычность своего партнера как родителя, рассказать о нем так, чтобы все остальные участники его сразу запомнили.

4. Упражнение «Какой я родитель?».

Каждый участник должен записать не менее 20 характеристик ответов на вопрос «Какой я родитель?». Затем родители садятся в большой круг и по очереди высказываются, комментируя свой рассказ о себе и отвечая на вопросы.

5. Упражнение «Список обязанностей».

Участники должны составить список всех людей, о которых они должны заботиться, т.е. тех, за которых несут ответственность.

Ведущий должен обратить внимание, включили ли они в этот список самих себя, и если да, то каким по счету; а также сказать, что, забыв о себе, они взваливают на себя непосильную ношу заботы о других.

Если себя в список включили, то спросите, уделяют ли они себе столько же заботы и внимания, сколько отдают другим людям. Нужно предложить участникам принять решение заботиться о себе, о своем внутреннем «Я».

Затем каждый участник группы должен написать ответ на следующий вопрос: «В чем состоят мои обязанности по отношению к моему одаренному ребенку?». После этого написать ответ на вопрос: «В чем состоят мои обязанности по отношению к ребенку?». И наконец, написать ответ на вопрос: «В чем состоят обязанности моего одаренного ребенка по отношению ко мне?»

Сравните ответы.

Имеете ли вы двусторонние/конгруэнтные обязанности?

Обсуждение в группе. Организация групповой дискуссии «Обязанности родителей и ребенка в семье».

6. Упражнение «Я имею право».

Ведущий делит группу на две половины: «родители» и «дети». Задача каждой группы заключается в составлении списка своих прав. После того как каждая группа закончит подготовку такого

списка (в течение 15–20 минут), «родители» и «дети» начинают поочередно предъявлять эти права друг другу. Каждое право может быть внесено в окончательный список только после принятия его другой стороной. Каждая сторона имеет возможность отклонить какое-то право или настаивать на его изменении. Дискуссия регулируется ведущим.

Какие чувства возникали в процессе выполнения упражнения?

Какие трудности возникали при отстаивании своих прав у «детей»? У «родителей»?

Удавалось ли договариваться «родителям» и «детям»? Как?

7. Упражнение «Чемодан».

Волонтер из числа участников выходит из комнаты, а остальные участники начинают «собирать ему в дорогу чемодан». В этот «чемодан» складывается то, что, по мнению группы, поможет ему в общении с одаренным ребенком. Обязательно нужно напомнить «отезжающему» о том, что будет мешать ему в дороге, т.е. обратить его внимание на свои отрицательные качества, с которыми необходимо бороться, чтобы семейная жизнь стала для всех членов семьи более приятной и продуктивной.

Для хорошего «чемодана» требуется не менее 5–9 характеристик, как положительных, так и отрицательных. Затем участнику, выходившему из комнаты, зачитывают

ется и передается подготовленный для него список характеристик. У него есть право задавать любые вопросы членам группы по списку.

Потом из комнаты выходит следующий участник (по мере психологической готовности каждого члена группы), и вся процедура повторяется. И так до тех пор, пока каждый не получит свой «чемодан».

Домашнее задание. Родителям предлагается написать сочинение на следующую тему, например, такую: «Что меня радует и что огорчает в моем ребенке?»

Рефлексия только что прошедшего занятия, подразумевающая анализ прошедшего, разделение чувств, психологическую поддержку каждого члена группы.

В рамках праздничных мероприятий, посвященных 10-летию Центра по работе с одаренными детьми «Дар», нами был проведен тренинг для родителей по развитию коммуникативных навыков в МОУ «Гимназия № 19» г. Ростова-на-Дону.

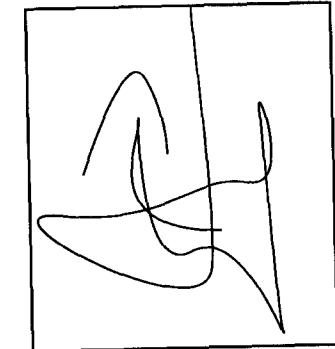
Результаты итогового опроса, проводимого в группе участников тренинга, показали, что все респонденты констатировали состояние своего эмоционального комфорта в ходе обучающего мероприятия и осознания ими повышения собственной компетентности в общении как необходимое условие эффективной совместной деятель-

ности; 94 % участников констатировали, что во время тренинга они впервые так отчетливо осознали огромную роль качества семейного взаимодействия для развития здоровой личности своих детей в целом; 88 % участников заявили о несомненной полезности лично для них данного занятия, и 82 % членов групп заявили о своей готовности продолжить повышение своей коммуникативной компетентности в будущем в подобного рода мероприятиях.

Список литературы

1. Богоявленская М.Е. Психологические особенности гармоничного и дисгармоничного типов развития одаренности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 19 с.
2. Гордон Т.Р., Е.Т. Повышение родительской эффективности // Популярная педагогика. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.
3. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М.: Генезис, 1997.
4. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: ООО «Изд-во “Речь”», 2002.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
6. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Ювента, 1999.

ПОРТРЕТ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА



В.В. Плотникова. Заметка про нашего мальчика

**Д.А. Лопатин. Настоящий капитан
Полина Мамедова**

ЗАМЕТКА ПРО НАШЕГО МАЛЬЧИКА

**Терещенко Андрей, ученик
11 «Б» класса МОУ «СОШ № 60»**

«Когда ты родился, ты плакал, а мир улыбался. Так проживи жизнь так, чтобы, умирая, ты улыбался, а мир плакал...» Это одна из любимых цитат одного из обычных на первый взгляд парней, который живет в обычной семье, ходит в обычную школу. Он играет в компьютерные игры и обожает братьев Стругацких, слушает рок и не представляет свою жизнь без физики и математики.

А может, не все тут так просто и обычно, если в самом начале учебного года все, без исключения, учителя готовы поставить итоговую оценку «отлично» напротив имени Терещенко Андрей; если в заветную тишину урока всегда на выручку одноклассникам врывается голос Андрея: «А может...» Каждое его предположение обоснованно, продуманно, четко изложено и, как правило, верно; если на родительском собрании мама жалуется: ему мало школьной программы, он все уроки делает за два часа.

Андрей — самая единственная мотивация для любого учителя провести урок на высоте, удивить, поразить. На его счету большое количество олимпиад, предметных игр, научно-практических конференций. Но стоит ли их перечислять, когда есть в его жизни Победа — та самая золотая шапочка, которую в октябре 2011 г. дали право надеть только ему, одному во всем городе — абсолютному победителю в личном первенстве в городской межпредметной олимпиаде «Эрудит». Одноклассники про него говорят: «Он не такой, как все», и это правда — он необычный... А разве Личность может быть «как все»? Честный, прямой, добросовестный, ответственный, трудолюбивый, целеустремленный... — это тоже он.

Будет ли «мир плакать» в условленный час, покажет время, да и стоит ли сейчас об этом. Сегодня, когда этот юноша только в начале пути, у порога собственных открытий, полон амбиций и мечтаний, хочется только пожелать ему удачи и веры в лучшее!

НАСТОЯЩИЙ КАПИТАН ПОЛИНА МАМЕДОВА

Специфика такой интеллектуальной игры, как спортивное «Что? Где? Когда?», заключается в том, что решение логических задач осуществляется группой людей, т.е. командой. При коллективном взаимодействии очень сложно отметить кого-то отдельного, выделить игрока из всей команды, так как у каждого есть свои определенные обязанности, от исполнения которых зависит итог игры. Однако, как и любое другое правило, это имеет исключение. Таким примером в школьном ЧГК является выпускница проекта «Городской интеллектуальный клуб старшеклассников «Что? Где? Когда?» Полина Мамедова. В свое время она была капитаном команды «Факел», представлявшей МОУ «СОШ № 60»; теперь она один из перспективнейших игроков команды «Без галстуков» Студенческой лиги интеллектуальных игр г. Ростова-на-Дону.

Основанием того, что о Полине пойдет отдельный разговор, служит тот факт, что она в самом полном смысле этого слова стала одаренным ребенком. В процессе своей игровой деятельности ей удавалось очень многое. В первую очередь это касается организационных вопросов — ее команда всегда была пунктуальна, всегда была дисциплинирована, уважительна при общении с организаторами игр и своими соперниками. Во многом располагающее к себе поведение команды во время турниров была следствием личного примера капитана. Также только ей удавалось заставлять команду работать в самые сложные, самые критические моменты игры и добиваться победы. Более того, ее организаторский талант и коммуникационные навыки во многом способствовали тому, что школа № 60 получила тренера для команды. Здесь стоит заметить, что тренерская деятельность в сфере интеллектуальных игр в Ростове-на-Дону не очень широко развита (в 2010/11 учебном году только 20 образовательных учреждений города имели тренеров, причем в качестве такового мог выступать один и тот же человек).

Еще одним из ее достоинств являются безусловно интеллектуальные способности. Порой, когда команда не имела возможности в полном составе присутствовать на тренировках или играх, она старалась так, словно собиралась выполнить как свою игровую функцию, так и функции отсутствующих товарищей по команде. И надо сказать, это ей удавалось.

Ее позитивное настроение, высокий уровень умственного развития и лидерские навыки вызывают только уважительное отношение к ней и собирают вокруг нее многих одаренных ребят. Этому, пожалуй, стоит поучиться у Полины Мамедовой многим современным педагогам, и мне кажется, что это обучение не будет для них бесполезным.

НАШИ АВТОРЫ

Абакумова И.В., доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Южного федерального университета (ЮФУ), г. Ростов-на-Дону

Абашкина Е.В., аспирант кафедры социологии, магистр социальной работы ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград

Абраухова В.В., кандидат педагогических наук, директор Дворца творчества детей и молодежи, г. Ростов-на-Дону

Анищенко Н.В., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом диагностики одаренности Института одаренного ребенка НАПН Украины, г. Киев

Васильева О.С., кандидат биологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии здоровья и физической культуры факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Воробьева Е.В., доктор психологических наук, профессор, заместитель декана по научной работе факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Гридинева С.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Задорожная Е.А., кандидат педагогических наук, заместитель директора МАОУ «СОШ № 5», г. Ростов-на-Дону

Звездина Г.П., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Злобина А.Т., кандидат психологических наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ДПО РО РИПКиПРО, г. Ростов-на-Дону

Кара Ж.Ю., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Кернкамп В.В., студентка факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Кириленко И.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ДПО РО РИПКиПРО, г. Ростов-на-Дону

Киричук В.А., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом проектирования развития одаренности Института одаренного ребенка НАПН Украины

Кореневская М.Е., кандидат психологических наук, руководитель Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону

Косикова Л.В., кандидат психологических наук, педагог-психолог гимназии № 46, г. Ростов-на-Дону

Левшина А.А., педагог-психолог Центра по работе с одаренными детьми «Дар», аспирант факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Лопатин А.А., учитель истории МОУ «Гимназия № 19», г. Ростов-на-Дону

Новочадов В.В., доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой биоинженерии и биоинформатики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград

Плотникова В.В., заместитель директора МБОУ «СОШ № 60», г. Ростов-на-Дону

Соколовская Н.Б., заместитель заведующего научно-организационного отдела Института одаренного ребенка НАПН Украины, г. Киев

Ташёва А.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ, г. Ростов-на-Дону

Филоненко А.А., педагог-психолог Центра по работе с одаренными детьми «Дар» Дворца творчества детей и молодежи, г. Ростов-на-Дону

Чепкова О.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики воспитательной работы ГБОУ ДПО РИПКиППРО, г. Ростов-на-Дону

Щадниева М.Е., методист Дворца творчества детей и молодежи, г. Ростов-на-Дону

Щербакова Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии РО ИПКиППРО, г. Ростов-на-Дону

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК» В 2011 г.

№ С.

Имена

Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети!

6 110

К читателям

Камышин В.В. Целевой выпуск: Украина. Поиск, развитие и поддержка детской одаренности

2 5

Губанова А.В. Поддержка талантливых детей, подростков и юношества в Омске и Омской области

3 5

Кореневская М.Е. Целевой выпуск: Ростовская область.

6 4

Ради настоящего и будущего

Наука — педагогу

Абакумова И.В. Акселерация в развитии: высокий творческий потенциал как психолого-педагогическая проблема

6 46

Абашина Е.В., Новочадов В.В. Психофизиологическое и социологическое обследование одаренных школьников волгоградской области на базе лагеря «Интеграл»

6 61

Анищенко Н.В., Соколовская Н.Б. Комплексное взаимодействие искусств как педагогическая проблема в развитии одаренности обучающихся

6 64

Антонова Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности

2 47

Буров А.Ю. Квадиметрия одаренности: проблемы и реальность

2 39

Велтистов М.Е. Эффективность применения синтетического метода для развития творческого воображения учащихся в педагогической деятельности учителей изобразительного искусства

5 34

Велтистов М.Е. Творческий педагог — для творческого ребенка

4 49

Воробьева Е.В. О психологических ресурсах развития общей одаренности личности

6 51

Губанова А.В. Модель педагогической поддержки социальным педагогом профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы

4 29

Ильницкая И.А. «Рабочая концепция одаренности» (2003) — фундаментальная основа подготовки педагогов к выявлению и развитию одаренности детей и подростков

3 12

Ильницкая И.А., Остапенко Л.В. Развитие проблемного видения дошкольника в процессе проблемного обучения
Киричук В.А. Система проектирования личностного развития
Конева Л.С., Тарапушка Е.А. Индивидуальные образовательные траектории как фактор развития интеллектуальной одаренности обучающихся
Кремень В.Г. Энергия интеллекта как проявление одаренности
Кузьменко У.В. Индивидуализация обучения интеллектуально одаренных дошкольников: на этапе перехода к обязательному дошкольному образованию в Украине
Литвинова А.В. Персонификация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся
Лукьянчук Н.В. Общие представления о коммуникативной одаренности личности
Ляшко Л.Ю., Ляшко Т.В., Федоровская Е.О. Развитие системы поддержки талантливых детей
Матвеева И.А. Исследовательская деятельность как метод формирования профессиональной направленности обучающихся в школе для интеллектуально одаренных детей
Рыбалка В.В. Определение понятий одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы
Савенков А.И. Содержание образования как фактор развития детской одаренности
Суходимцева А.П. Развитие одаренности школьников средствами педагогического проектирования
Токарева П.В. Развитие одаренности учащихся на уроках русского языка: потенциал, проблемы, способы решения
Федоровская Е.О. Увлеченность в структуре исследовательской одаренности
Щербакова Т.Н. Специфика психологической поддержки развития личности одаренного ребенка
Яковина А.В. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками

Одаренные дети и современное образование

Абраухова В.В. Творческое развитие личности в учреждении дополнительного образования
Антонова И.Г. Одаренные дети и особенности педагогической работы с ними
Бажанюк В.В., Остафийчук Т.В. Диагностика педагогической креативности преподавателей-лингвистов
Билетченко Э.Я., Юксовская А.А. Система работы гимназии по развитию одаренности обучающихся

4	6	Довгий С.А., Камышин В.В. Инвестиции в науку и развитие одаренности как требования времени: взгляд из Европы	2	72
2	56	Дроздовская О.Л. Система дополнительного художественного образования в гимназии по развитию детской одаренности	4	68
3	39	Дубасенюк А.А. Стратегии обучения одаренных детей	2	85
2	8	Задорожная Е.А. Диагностика математических способностей как основа определения индивидуальной образовательной траектории	6	83
2	64	Иванов И.П. Дискуссия «Российское образование-2020» и принцип концентрации ресурсов на лучших в креативной педагогике	1	52
1	32	Измельцева Н.А. Преемственность дошкольного и школьного образования в личностном развитии ребенка	3	50
4	45	Киричук В.А. Управление процессом проектирования личностного развития ученика	6	86
1	8	Левшина А.А., Кернкамп В.В. Волонтеринг как метод социализации одаренных подростков: обзор зарубежного опыта	6	99
		Лемешевская М.А. Проблема выявления одаренных детей в школе	1	58
		Майорская Ю.Б. Творчество — основа современной школы	1	68
1	38	Марчукова И.А. Экскурс в одаренность	5	48
		Поршинёва Е.В., Русакова З.М. Музыкальная одаренность: возможности современного образования	5	53
2	16	Редикульцева А.В. Одаренные дети — кто они?	1	74
5	6	Скрипкина О.М. Основные направления работы с детьми городского Дворца детского (юношеского) творчества по развитию одаренности	3	59
5	21	Смирнова С.А. Штрихи к портрету «учителя для одаренных»	5	58
3	29	Смолянова И.А. Творчество — стиль современной жизни	1	84
1	16	Тарапушка Е.А. Развитие интеллектуальной одаренности учащихся в деятельности школьного научного общества «Искатели»	4	62
6	54	Тихомирова И.И. Участие детских библиотек России в поиске и поддержке одаренных детей	5	63
4	20	Федорова Н.Ф. Из опыта работы с одаренными детьми школы-лаборатории при НАПН Украины	2	100
		Чепкова О.Н. Модель научно-методического и организационного сопровождения педагогических и управлеченческих систем поддержки детской одаренности	6	94
		Шумакова Е.Я. Поддержка талантливых детей в гимназии	4	79

Региональный опыт

6	76	Александрова Т.В. Творческое развитие личности ребенка в процессе групповой работы	4	86
2	93	Бида Д.Д. «КОЛОСОК» ищет друзей для реализации инновационных образовательных проектов	2	112
3	68			

Вдовина Н.Н., Пинчук В.В. Создание проблемных ситуаций на занятиях с дошкольниками
Волченко С.М. Личностное развитие дошкольника в процессе физического воспитания
Дутко Н.П. Реализация сетевой модели построения дистанционного центра «Эрудит» по лингвистическому сопровождению одаренных школьников
Жиркова М.В., Михно О.С. Одаренность как результат сотрудничества и сотворчества педагога и обучающихся
Захарченко Т.В. Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных детей
Иванина Т.П. Духовно-нравственное развитие личности в процессе изучения истории
Кореневская М.Е. Реализация проекта «В начале было Слово» в Ростовской области
Косикова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в условиях гимназического образования
Лебедев М.В. Организационно-педагогическая модель научного общества учащихся лицея
Лопатин А.А. Совершенствование системы работы с одаренными детьми на примере проекта «Летняя образовательная мастерская»
Матиенко Н.И. Из опыта работы летнего школьного лингвистического лагеря
Носкова Н.И. Работа картинной галереи гимназии как стимул творческого развития учащихся
Палилова Н.А. Профориентация и социальное партнерство как факторы развития творческого потенциала школьников
Парц О.С., Малкова С.А. Программа работы с детьми по развитию интеллектуальной одаренности в Центре дополнительного образования детей «Эврика» г. Омска
Плотникова В.В. Модель системы работы с одаренными детьми МОУ «СОШ № 60» г. Ростова-на-Дону
Полихун Н.И. Разработка программы комплексной подготовки одаренных учащихся к участию в Международной конференции молодых ученых «ICYS-2010»
Степанова И.Н. Сотрудничество школы с художественным музеем города
Сухой А.Л., Миленин В.М., Онопченко Г.В. Организационно-методические основы коллективного формирования информационной среды для одаренных детей на примере образовательного портала «Остров знаний»
Туров Н.П. Креативная технология «Эвроника» как фактор развития навыков изобретательства
Фilonенко А.А. Модель интеллектуального клуба старшеклассников

4	109	Чернецкий И.С. Всеукраинская интернет-олимпиада «Открытая естественно-научная демонстрация» как инновационная развивающая образовательная среда	2	118
3	99	Ширнина Т.В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в процессе углубленного изучения английского языка	4	100
1	90	Щаднева М.Е. Музей троугольных наук «Экспериментариум» Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону	6	
В копилку педагога-психолога				
1	97	Бельская Н.А. Особенности эмоционально-мотивационной сферы личности высококреативного подростка	2	153
3	78	Васильева О.С. Психологическая помощь в раскрытии одаренности детей	6	136
6	106	Вознюк А.В. Одаренный ребенок и вредные привычки	2	146
6	126	Гриднева С.В., Тащёва А.И. Формирование коммуникативной компетентности родителей одаренных детей	6	144
5	85	Ергер Н.Р. Творческий подход к изучению математики	3	135
6	123	Звездина Г.П. Проблема психологической готовности одаренных детей к исследовательскому риску	6	130
3	95	Злобина А.Т. Готовность учителя к работе с одаренными детьми	6	
3	90	Иванина А.Г. Включение учащихся в творческую деятельность в процессе изучения истории	3	132
3	86	Кара Ж.Ю. Художественная одаренность и пути ее развития	6	133
4	95	Кириленко И.Н. Роль семьи в воспитании одаренных детей	6	139
6	118	Копылова Л.Д. Проектная деятельность учащихся на уроках литературы	3	148
2	123	Корюшкина М.В. Урок-портрет, посвященный творчеству Б. Окуджавы «На любовь свое сердце настрою...»	5	115
1	102	Мустафина Р.Г. Восемь ключей	1	128
2	130	Просянникова С.М. Развитие творческого потенциала учащихся посредством использования технологии «Творческие мастерские» на уроках русского языка и литературы	5	122
2	140	Сухоплюева И.Н. Как подготовить школьника к участию в олимпиаде по английскому языку	1	135
6	112	Усимова Т.Я. Организация творческой деятельности младших школьников в сетевых телекоммуникационных проектах	3	141
Я — исследователь				
Черняева Н.В. Опыт развития исследовательской позиции детей начальной школы (программа Н.Б. Шумаковой «Одаренный ребенок»)				
3 106				

<i>Галак Е.В.</i> Gifted and Talented, или Проектная технология как способ раскрытия творческого потенциала одаренных детей	4	114
<i>Малютина Л.Г.</i> Технологии формирования динамических компетенций в гимназии	5	94
<i>Парц О.С.</i> Использование методов ТРИЗ для развития творческого потенциала ребенка в исследовательской деятельности	5	105
<i>Парыгина Е.А., Юшко Г.Ф.</i> Исследование как один из факторов развития творческих способностей школьников в современной общеобразовательной школе	3	112
<i>Самохвалова Л.П., Юринова Е.И.</i> Взаимодействие школы и учреждения дополнительного образования в организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся	3	119
<i>Седых И.И.</i> Исследовательская деятельность учащихся как одно из условий развития личности одаренных учащихся	4	129
<i>Тимченко Т.М.</i> Проектный метод обучения как способ реализации компетентностного подхода на уроках русского языка и литературы	4	121
<i>Шевцова Т.Б.</i> Система поддержки и сопровождения учащихся, занимающихся научно-исследовательской деятельностью	1	110
<i>Шенкнхент Е.А.</i> Развитие потенциальной одаренности ребенка в научном обществе учащихся по физике	1	120

Родительская гостиная

<i>Горчакова И.Г.</i> Система совместной работы учителя и родителей по развитию личности ребенка и создания коллектива детей первого класса	3	152
---	---	-----

Портрет одаренного ребенка

<i>Бельская Н.А.</i> Анастасия Мороз. Психологический портрет	2	158
<i>Клачкова Н.Ф.</i> «Заговори, чтобы я тебя увидел»	5	130
<i>Корень А.Э.</i> Одаренный ученик – успешный ученик	4	134
<i>Лаптева Е.В.</i> Одаренные дети — наше будущее	1	152
<i>Лопатин А.А.</i> Настоящий капитан Полина Мамедова	6	151
<i>Плотникова В.В.</i> Заметка про нашего мальчика	6	155
<i>Урсенко Н.Р.</i> Как стала сочинять стихи моя дочь Анечка	3	158