

Министерство образования и науки Челябинской области
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования»

Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая

**Сто вопросов об одарённости:
ответы педагогов и психологов о развитии
одарённых учащихся**

Методическое пособие

Челябинск
ЧИППКРО
2016

УДК 376.5
ББК 74.200.264
М25

*Печатается по решению ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

Рецензенты

М. Ю. Ветхова, доцент кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент;

А. В. Кисляков, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», кандидат педагогических наук, доцент

Маркина, Н. В.

М25 Сто вопросов об одарённости: ответы педагогов и психологов о развитии одарённых учащихся : методическое пособие / Н. В. Маркина, Ю. Г. Маковецкая. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 104 с.

ISBN 978-5-503-00253-9

Методическое пособие отражает ответы на вопросы, которые чаще всего звучат со стороны педагогов и родителей. Структура каждого раздела включает перечень наиболее популярных вопросов и ответы специалистов. Акцент сделан на закономерностях и условиях развития познавательной активности, любознательности, исследовательской инициативы одарённых учащихся.

Методическое пособие предназначено для учителей начальной школы и учителей-предметников, руководителей образовательных организаций, специалистов, родителей, студентов педагогических и психологических специальностей, а также слушателей курсов повышения квалификации.

УДК 376.5
ББК 74.200.264

ISBN 978-5-503-00253-9

© Маркина Н. В., Маковецкая Ю. Г., 2016
© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2016

Содержание

<i>Вопросы 1–7. ...Об одарённости, таланте и гениальности</i>	<i>6</i>
<i>Вопросы 8–21. Ответы: об особенностях мышления и познавательной деятельности одарённых детей</i>	<i>14</i>
<i>Вопросы 22–25. Развиваем Я-концепцию одарённых учащихся.....</i>	<i>17</i>
<i>Вопросы 26–29. В первый раз – в первый класс!.....</i>	<i>20</i>
<i>Вопросы 30–31. Школа жди: я иду!.....</i>	<i>22</i>
<i>Вопросы 32–36. Учитель для одарённого ребенка</i>	<i>26</i>
<i>Вопросы 37–40. А почему слоны не летают?.....</i>	<i>33</i>
<i>Вопросы 41–48. О химии, кристаллах и трудолюбии... ..</i>	<i>35</i>
<i>Вопросы 49–59. О выявлении одарённых детей и мониторинге развития одарённости</i>	<i>50</i>
<i>Вопросы 59–68. Образовательная инноватика: моделируем, проектируем, рискуем.....</i>	<i>57</i>
<i>Вопросы 69–73. Ты да я да мы с тобой... ..</i>	<i>64</i>
<i>Вопросы 74–76. На берегу Вселенной: образ мира, экзистенциальные переживания и отношение к миру</i>	<i>70</i>
<i>Вопросы 77–80. Направо, налево или все-таки прямо... ..</i>	<i>78</i>
<i>Вопросы 81–100. Учителя думают, утверждают, размышляют, сомневаются, предлагают... ..</i>	<i>84</i>
<i>Библиографический список</i>	<i>97</i>

*Смелым, умным и дерзким мечтателям,
трудолюбивым и любознательным
мальчишкам и девочкам
посвящается...*

Название книги, которую, Вы, читатель, держите в руках, многообещающее – «Сто вопросов об одарённости: ответы педагогов и психологов о развитии одарённости». И Вы вполне можете упрекнуть авторов в излишней амбициозности и самоуверенности. Сто вопросов! И неужели на все сто вопросов у авторов книги есть четкие, ясные, выверенные и абсолютно правильные ответы – точнее, сто ответов.

Конечно же, уважаемый читатель, Вы не увидите этого в книге, которую держите в руках. Вы не увидите и текстов о том, как выявить, определить, что делать...

Книга, которую Вы держите в руках, скорее приглашение к разговору, обращение к равнодушному учителю и мудрому родителю. Мы надеемся, что среди читателей появятся и те, кто своей критикой или внимательным прочтением обозначат те моменты, те задачи, понимание и решение которых помогут сконцентрировать усилия и практиков, и ученых на их изучении, обсуждении.

Что читатель не найдет в книге? Авторы очень старались, чтобы в книге не было бесконечных научных определений (но наиболее важные или сложные понятия нами все-таки использованы), а также советов «Как быть?..» и «Что делать?..» Речь будет идти о некоторых рекомендациях, но не более того... О методических рекомендациях, которые Вы сможете использовать в своей работе.

Кто же тогда будет читать эту книгу. Кому она адресована? Авторы книги надеются, что она будет востребована теми, кто ищет ответы на следующие вопросы или пытается разобраться в ситуациях: чем схожи и чем отличаются одарённость, талант и гениальность? Куда и как исчезают «вундеркинды»? Чем отличается познавательная деятельность одарённого ученика? Особенности адаптации одарённых первоклассников, переживающих состояния «в первый раз – в первый класс» и одарённых пятиклассников, переживающих неизвестность встречи с

другим учителем, со многими учителями? А почему слоны не летают? Как можно выявить непроявленную одарённость?

Для учителя и родителя мы предлагаем поразмышлять вместе с нами и вместе с нами дописать следующие предложения: а знаешь, все еще будет... о сказках, мандаринах и бабушках-дедушках – межпоколенные исследования... ты да я, да мы с тобой... встречи с искусством... на берегу Вселенной... направо, налево или все-таки прямо... или пойдти туда – не знаю, куда, и принеси то – не знаю, что!.. как много вопросов...

Авторы книги надеются, что читатель, обратившийся к данной книге, будет иметь возможность посмотреть на обучение талантливого ребенка и выработку у него умения самостоятельно усваивать материал, предлагаемый ему окружающим миром, с точки зрения ответов на большое количество вопросов, позволяющих привить ребенку вкус к серьезной, включающей в себя элементы творческого подхода работе, которая будет сопутствовать данному ребенку в жизни.

Материалы также интересны своими подходами к формированию аналитических и оценочных способностей, обучению планированию и обдумыванию перспективы своих действий, вовлечению родителей в образовательный и воспитательный процессы.

Методическое пособие предназначено для учителей начальной школы и учителей-предметников, руководителей образовательных организаций, специалистов, родителей, студентов педагогических и психологических специальностей, а также слушателей курсов повышения квалификации.

Ю. Г. Маковецкая,
*заведующий лабораторией НМС обучения одарённых детей
Центра УМиНС обучения детей
с особыми образовательными потребностями
ГБУ ДПО ЧИППКРО, к. ист. н.*

Н. В. Маркина,
*ведущий научный сотрудник лаборатории НМС
обучения одарённых детей
Центра УМиНС обучения детей
с особыми образовательными потребностями
ГБУ ДПО ЧИППКРО, к. псих. н.*

Вопросы 1–7.

...Об одарённости, таланте и гениальности

В истории науки понятие «одарённость» упоминается в работах еще античных мыслителей в контексте понимания природы одарённости. Среди ранних представлений о природе одарённости можно выделить представления о божественном происхождении дара. Еще Платон писал: «...поэт творит не от искусства и знания, а от божественного предопределения». С середины XIX века складывается представление о наследственной природе одарённости. Ф. Гальтон, автор одной из первых книг по одарённости «Наследственность таланта: законы и последствия», предложил рассматривать одарённость не как божественное предопределение, а как результат врожденных, наследственно обусловленных свойств. Теория жесткой генетической детерминированности умственной одарённости школьников (Ф. Гальтон) основывается на идее о линейности характера наследования умственных способностей и зависимости уровня врожденных способностей от принадлежности школьника к той или иной социальной группе, неизменности уровня интеллекта. Долгие годы имела место точка зрения, согласно которой «никакого дара» (ни божественного, ни врожденного) не существует – «природа свои дары делит поровну» (Доровской А. И. , 1997). Многочисленные попытки психологического анализа биографий выдающихся людей (Л. Винчи, Микеланджело, Р. Декарт, М. В. Ломоносов, Т. Юнг, А. С. Пушкин, Г. Лейбниц, Ч. Дарвин, В. И. Вернадский и другие) убедительно доказывают, что одарённость – интегральное личностное свойство.

Рассмотрим более подробно, как «одарённость» описывается в психологической литературе через соотношения с некоторыми родовыми понятиями. Прежде всего, необходимо определиться в отношении понятий «талант» и «гений», часто используемых в качестве синонимов «одарённость».

Можно выделить три подхода к соотношению понятий «*одарённость*», «*талант*» и «*гениальность*». В рамках первого подхода, понятия «одарённость» и «талант» употребляются как синонимы, что, по мнению Ю. З. Гильбуха, малопродуктивно и создает двусмысленность.

В соответствие со вторым подходом проявляется тенденция для обозначения художественной одарённости использовать по преимуществу понятие таланта (талантливый пианист, талантливый художник и т. д.). В таком контексте, отмечает В. С. Юркевич, одарённость выступает как «родовое понятие для любого сорта ярких способностей» (Юркевич В. С., 1996). Талант (от греч. *talanton* – вес, мера) – «высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных».

Сторонники третьего подхода считают, что одарённость следует отличать от таланта. Одарённость представляют потенциальные скрытые свойства, которые противостоят актуализированному таланту. Различие «одарённости» и «таланта» отмечается в работах Ю. З. Гильбуха: «Многие исследователи предпочитают рассматривать понятие «талант» через дополнение специальным значением. Например, «талант» – это очень высокая степень способностей к какой-либо специальной деятельности (музыкальной, художественной, спортивной), причем эти способности уже в значительной степени успели реализоваться в конкретных общественно значимых продуктах. При этом в понятие «талант» обычно вкладываются еще два признака: наличие выраженного творческого начала и доминирование врожденных качеств (Гильбух Ю. З., 1992).

В ранних работах по психологии одарённости также отмечается несовпадение «одарённости», «таланта» и «гениальности». Так, например, введение признака приспособления в определение умственной одарённости позволило В. Штерну дифференцировать уровни одарённости (одарённость, талант, гениальность). Подобный подход к дифференциации уровней одарённости можно обозначить как качественный в отличие от количественного, когда уровни одарённости различаются по степени выраженности, проявления способности. Зависимость действий от внешних моментов (задач, требований жизни) отличает умственную одарённость как от гениальности, «сущность которой состоит в самопроизвольном творчестве», так и от таланта «характерная особенность которого состоит именно в ограничении умственных способностей одной областью содержания» (Штерн В., 1997, с. 7–8). Необходимо отметить, что подобное понимание таланта позволило М. А. Холодной выделить от-

дельный вид интеллектуальной одарённости, обозначенный ею как «компетентность».

К. Г. Юнг также различает понятия «гений» и «талант». «Гениальность состоит на своем вопреки всему, потому что в ее натуре есть нечто безусловное, неподвластное узам... Гений – это *rarissima avis* (уникальное явление – лат.) как феникс, с появлением которого нельзя не считаться. Он возникает сразу и по божьей милости во всей своей силе, сознательно или бессознательно. Талант же – статистическая закономерность и вовсе не всегда обладает соответствующей динамикой. Как и гению, ему свойственно повышенное разнообразие и индивидуальные отличия» (Юнг К. Г., 1997, с. 161).

В работах Х. Грабера, Дж. Уолтерса, Л. В. Шавининой, Х. Цукерман и Д. Саймонтон исследуется природа «таланта» как типа интеллектуального поведения. «Талант» предполагает «экстраординарные интеллектуальные достижения личности, которые нашли свое воплощение в объективно значимых, в той или иной мере общепризнанных формах» (Холодная М. А., 1996, с. 255).

При совместном употреблении термины «одарённый» и «талантливый» выступают как род и вид. Многие психологи отмечают, что талантливый ребенок является вместе с тем и одарённым, но не каждый одарённый ребенок может быть назван талантливым. (Ю. З. Гильбух, В. С. Юркевич).

Длительное время в психологии одарённости господствовало представление об одарённости, раскрываемое *через понятие «уровень»*. Понимание одарённости с позиции «уровень развития» может быть описано в нескольких аспектах.

Прежде всего, необходимо отметить сложившееся на рубеже XIX и XX веков в рамках ассоциативной психологии понимание одарённости как высокого уровня развития системы когнитивных процессов (сенсорно-перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления и воображения), измеряемых с помощью соответствующих тестов (Г. Мюнстберг, Г. И. Россолимо; В. Мёде и Пирковский и др.). Так, например, Г. И. Россолимо рассматривал одарённость через достаточную высоту каждого познавательного процесса, которая выражается в высоте ординаты, определяемой числом десятых долей максимальной ее величины, одинаковой для пяти основных познавательных функций: внимание, воля,

восприимчивость, запоминание, ассоциативные процессы, соответствующие представлениям ассоциативной психологии о мышлении: осмысление, комбинаторные способности, сметливость, воображение, наблюдательность. Им была предложена система диагностики и метод психологических профилей, на основе которого появились первые графические сопоставления уровней одарённости. Психологические профили Г. И. Россолимо использовались в психотехники, в том числе и при определении одарённости как в России, так и за рубежом (Gemelli, Bartsch, Schlesinger, Giese, Abramson, Claparede и др.) (Матюшкин А. М., 1991, с. 3).

Второй аспект отождествляет одарённость с высоким уровнем развития интеллекта или умственных способностей, измеряемых с помощью тестов интеллекта. В системе диагностики интеллектуального потенциала детей, разработанной А. Бине в соавторстве с Т. Симоном, практическую значимость и новизну этой диагностической шкалы определяли два признака. Первый заключался в нахождении интегрального эквивалента всем познавательным процессам, которые измерялись с помощью диагностических заданий. Второй принцип базировался на вопросе – как соотносятся индивидуальные потенциальные возможности ребенка с его интеллектуальным развитием, включая и успешность обучения. А. И. Доровский отмечает, что в результате таких диагностических процедур стала четче прослеживаться возрастная одарённость, так как величина интеллектуального потенциала стала измеряться по соотношению интеллектуальных возможностей, определяемых как природными, так и социальными факторами, с возрастом ребенка; стали зримее не только дифференциальные различия между детьми, но прежде всего различия в темпах их интеллектуального развития (Доровской А. И., 1997).

Л. Термен, предложив понимать под одарённостью высокий уровень умственного развития, свел, таким образом, все определения только к интеллектуальному компоненту. В рамках концепции фиксированного общего интеллекта Ч. Спирмен одарённость понимается как высокий уровень умственной энергии, имеющий единую природу и входящий во все виды мыслительной деятельности (цит. по Холодной М. А., 1997).

Третий аспект позволяет определить одарённость как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей

человека, на основе которых появляется возможность достигать высоких результатов в социально значимых видах деятельности. Этот аспект наиболее разработан в отечественной психологии (П. Я. Гальперин, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, В. С. Юркевич, В. Н. Дружинин, Е. В. Задорина и др.). Включив в содержание понятия «одарённые дети» признак высокого умственного развития, Н. С. Лейтес и Ю. З. Гильбух исходят, прежде всего, из того, что высший уровень определяется относительно возрастной нормы, а ею служит показатель, который является средним для данной возрастной группы. Другими словами, умственно одарённые дети обгоняют по уровню развития своих сверстников (Гильбух Ю. З., 1996; Лейтес Н. С., 1992).

Близким по смыслу является раскрытие одарённости через понятие «опережение». В. С. Делеви предлагает понимать под одарённостью опережающее относительно возрастных показателей развитие каких-либо качеств ребенка, в частности, интеллектуальных и креативных» (Делеви В. С., 2001).

И, наконец, четвертый аспект позволяет соотнести одарённость с высоким уровнем творческого потенциала, что выражается в высокой исследовательской активностью ребенка, в возможности легкого и творческого учения, способности к созданию новых творческих «продуктов» в науке, искусстве, технике, социальной жизни. Н. Б. Шумакова уточняет, что одарённость – «продукт высокого уровня развития исследовательской активности» (Матюшкин А. М., 1988, 1996; Шумакова Н. Б., 1991, 1996).

Можно отметить, что использование понятия «уровень развития» является для понимания и определения феномена одарённости наиболее традиционным и развернутым в различных аспектах.

В большинстве психологических исследований три понятия – «способности», «задатки» и «возможности» – влияют на представление об одарённости. При определении одарённости **через понятие «способность»** можно выделить несколько направлений.

К первому направлению можно отнести ранние представления об одарённости. Так, например, В. Штерн определял ода-

рённость как общую «способность индивида устанавливать свое мышление на новые требования» (Штерн В., 1926, с. 22), «способность умственного приспособления к новому» (Штерн В., 1926, с. 27). Г. Ревеш, обсуждая проблему раннего выявления одарённости, раскрывает «одарённость» через понятия «интеллигентность» и «продуктивность» как «способность создавать по существу или формально что-нибудь новое, своеобразное и одновременно ценное» (Ревеш Г., 1924, с. 12). В целом, согласно большинству ранних представлений одарённость трактовалась как повышенные способности.

П. П. Соколов развивает мысль о том, что в педагогических целях необходимо определять одарённость в смысле «упражняемости», включить в понятие одарённости признак «способность к совершенствованию». Другими словами, «упражняемость», «способность к совершенствованию» рассматривается П. П. Соколовым как составная часть понятия «одарённость» (цит. по Доровскому А. И., 1997).

В рамках второго направления развивается мысль Б. М. Теплова о том, что «при установлении основных понятий учения об одарённости наиболее удобно исходить из понятия способность». Для Б. М. Теплова одарённость – «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности». Он считал, что «нельзя говорить об одарённости вообще, а можно говорить об одарённости к какой-нибудь деятельности» (Теплов Б. М., 1985). В работах последователей Б. М. Теплова «одарённость» раскрывается как «общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности». Одарённость в исследованиях Н. С. Лейтеса рассматривается как «совокупность всех способностей личности». Качественное своеобразие одарённости раскрывается в особенностях усвоения навыков, в умении адекватно реагировать на ситуацию, в творческой природе достижений. А. М. Матюшкиным и Н. С. Лейтесом выделяются два основных фактора одарённости – умственная активность и саморегуляция; анализируются возрастные особенности развития одарённости.

Одарённость может выступать как «способность человека к высоким достижениям в любой социально полезной среде человеческих стремлений» (Берт С., 1962). С позиций понимания одарённости как феномена способности были проведены сравнительные исследования высокоинтеллектуальных и высокодивергентных сверстников (Дж. Гетцельс, П. Джексон, М. Осборн, К. Тейлор, П. Торранс, Ф. Баррон и др.). По мнению К. Хеллера, один из факторов развития одарённости – «собственно одарённость ребенка (высокое развитие различных видов способностей)» (Хеллер К., 1986).

Рассмотрение одарённости в русле анализа дифференциальных различий позволяет выделить и изучить общую и специальную одарённости. Так, например, А. А. Мелик-Пашаев отмечает, что «специфика художественной одарённости предстает как способность к созданию содержательной формы». И далее об изобразительном творчестве: «...важным компонентом художественной одарённости является способность пользоваться цветом как средством выражения содержания» (Мелик-Пашаев А. А., 1976, 1991, 2006). Л. А. Венгер и О. М. Дьяченко неоднократно отмечают в своих исследованиях, что «ядром умственной одарённости являются умственные способности ребенка» (Дьяченко О. М., 1997). К. Г. Юнг делает точное замечание в отношении путаницы в соотношении общих и специальных (математических и музыкальных) способностей. Специфической особенностью конкретной способности, по мнению Юнга, является понимание (в отношении музыкальных способностей – внутреннее понимание музыки, в отношении математических – понимание математики) (Юнг К. Г., 1997).

С позиций системного подхода одарённость рассматривается как целостное проявление способностей в деятельности, как общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей. При этом, отмечает Г. Ю. Ульянова, мера выраженности различна и определяется двумя показателями: мерой выраженности отдельных способностей, входящих в систему деятельности, и мерой интегрированности отдельных способностей в деятельности (Ульянова Г. Ю., 1999).

В современных исследованиях получила развитие позиция Б. М. Теплова, суть которой заключается в том, что «в ... харак-

теристике личности, которую мы и называем «одарённость», нельзя видеть простую сумму способностей по сравнению со способностями, она составляет новое качество». В концепции способностей В. Д. Шадриков отмечает, что деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, служит матрицей, формирующей состав способностей, которые необходимы для ее успешной реализации». И далее: «Именно то, что деятельность выступает той матрицей, которая интегрирует набор способностей, объясняет то, что нет одарённости как таковой, а есть одарённость к чему-либо» (Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., 2001).

Таким образом, основное внимание в работе исследователей, понимающих одарённость с позиций дифференциальной психологии способностей, уделяется исследованию качественного своеобразия видов одарённости, исследованию генезиса и психологических механизмов развития одарённости, выявлению и анализу преград, мешающих проявлению и развитию способностей, и, конечно, поиску средств преодоления этих преград (Бабаева Ю. Д., Попова Л. В., 2001).

Вопросы 8–21.

Ответы: об особенностях мышления и познавательной деятельности одарённых детей

В этом разделе мы предлагаем узнать, как проявляется одарённость детей в познавательной деятельности. В рамках встреч с учителями мы часто слышим просьбу: назовите, пожалуйста, те свойства одарённых детей, которые можно наблюдать на уроке. В литературе чаще всего встречаются следующие характеристики мышления одаренных детей.

Высокая концентрация внимания. Выражено в высокой степени погруженности в задачу и в возможности успешной настройки, даже при наличии помех, на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Отсюда – склонность к сложным и сравнительно долговременным заданиям.

Способность к оценке и рефлексии. Это свойство – производное критического мышления. Предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, понимания собственных мыслей и поступков, действий, мыслей и поступков других людей. Обеспечивает возможность самодостаточности, уверенности в себе, своих способностях, решениях. Так формируется самостоятельность, неконформность.

Любопытство – Любознательность – Познавательная потребность. Любопытство, жажда новизны, интеллектуальной стимуляции характерно для каждого здорового ребенка. С развитием ребенка любопытство перерастает в любовь к познанию – любознательность, а последняя, при правильном воспитании, – в потребность познавать. Для того чтобы любопытство переросло в потребность познания, необходимо, чтобы ребенок испытывал удовольствие от умственного напряжения. Насилие, считающееся у нас едва ли не обязательным спутником обучения, прямой и кратчайший путь в противоположную сторону.

Устойчивость интересов. Проявляется в упорстве в достижении цели, высокой преданности делу, что служит одним из

самых важных факторов одарённости. Многие одарённые дети, часто не без влияния взрослых, резко ограничивают круг своих интересов и достигают больших успехов в каком-либо одном направлении. Эту категорию детей называют уже не одарёнными, а талантливыми. Одарённым, в силу того, что им удастся не все, хочется попробовать себя в самых разных сферах. Теоретически возможна и нерациональная трата сил, однако широту интересов, обусловленную большими возможностями и универсализмом одарённого ребенка, следует не ограничивать, стремясь направить в одно русло его энергию с тем, чтобы получить сиюминутный результат (победа в конкурсе, олимпиаде и др.), а развивать и поддерживать.

Широта интересов – основа многообразного опыта, служащего исходным материалом для комбинаторики, ассоциирования и других важных творческих операций. Знания, полученные опытным путем, в процессе собственной исследовательской практики, строящейся на интересе одарённого ребенка к предмету исследования, – один из важнейших факторов, характеризующих одарённость.

Сверхчувствительность к проблемам. Способность увидеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, необходима в любой творческой деятельности и является качеством самостоятельно мыслящего человека, способного преодолеть господствующее мнение, какие бы авторитеты за ним не стояли. Развитие или подавление этого качества связывают с характером обучения. Догматическое содержание, сочетающееся с доминированием репродуктивных методов обучения, является основным фактором, подавляющую детскую сверхчувствительность к проблемам. И напротив – проблемное, ориентированное на самостоятельную, исследовательскую работу ребенка обучение развивает как эту способность, так и другие необходимые для творчества качества.

Склонность к дивергентному мышлению и решению творческих задач. Конвергентные задачи имеют единственный правильный ответ. Он обычно может быть выведен из самих условий путем использования правил, законов, алгоритмов (языковые правила, физические законы, теоремы и др.), дивергентные задачи – проблемные, творческие задания, ориентиро-

ванные на альтернативное, творческое мышление. При этом условии они допускают множество правильных ответов. Нужно выбрать самый эффективный, оригинальный.

Легкость генерирования идей, продуктивность мышления. Большое количество идей характерно для одарённого ребенка как реакция на проблемную ситуацию. Легкость генерирования идей тем выше, чем меньше давление стереотипов, которые приобретаются в процессе усвоения опыта (знания, умения, навыки). Для развития этого качества важны не только методы усвоения опыта, но и его содержание.

Гибкость мышления. Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию.

Оригинальность мышления. Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых, банальных, популярных. Проявляется в мышлении, поведении, общении и других видах деятельности.

Легкость ассоциирования. Способность продуктивно воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями, концепциями далекими по содержанию. Причем эти связи могут быть нетрадиционны и непривычны.

Способность к прогнозированию. Свойственна всем детям, но у одарённых выражена столь ярко, что распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни. Интегральный характер данного личного свойства, по мнению некоторых исследователей, позволяет считать его одним из основных при определении одарённости.

Отличная память. Обеспечивается не столько большим объемом хранящейся в памяти информации, сколько умением извлечь из памяти в нужный момент нужную информацию. Синтез способностей к запоминанию с качествами, отмеченными выше, порождает стремление к классификации, категоризации информации, опыта, идей. На практике это нередко выражено в склонности к коллекционированию.

Вопросы 22–25.

Развиваем Я-концепцию одарённых учащихся

Среди личностных особенностей одарённых старшеклассников педагоги и психологи чаще всего упоминаются: доминирование познавательной рефлексии (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков); перфекционизм (А. И. Савенков, Е. И. Щепланова), низкий уровень самоуважения (И. С. Кон, А. И. Савенков), трудности самореализации (В. С. Юркевич), диссинхронию развития (Е. И. Щепланова) и др. Гораздо реже речь идет о внутреннем мире, образе мира, Я-концепции одарённых детей.

В зарубежных и отечественных подходах к пониманию Я-концепции наблюдаются различия в определении феномена. Можно выделить группу родственных понятий: «самосознание» (С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин и др.), «образ Я» (У. Джемс, И. С. Кон.), «идентичность» (Э. Эриксон), «самость» (К. Роджерс, К. Юнг), «самоотношение» (Н. И. Сарджвеладзе, С. Р. Пантелеев) и др.

Самоотношение понимается С. Р. Пантелеевым в контексте представлений личности о смысле «Я» как обобщенное чувство в адрес собственного «Я», как выражение смысла «Я». В основу понимания самоотношения им положена концепция самосознания В. В. Столина, который выделял три измерения самоотношения: симпатию, уважение, близость. Благодаря авторской методики диагностики структуры самоотношения личности Р. С. Пантелеев возможно выявить выраженность отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения (см. приложение 1).

Я-концепция выступает в нескольких модальностях: реальное Я, идеальное Я, зеркальное Я (Ч. Кули, Д. Мид и др.). Расхождение между реальным и идеальным Я имеет двойственные последствия. С одной стороны, рассогласованность заявленных модальностей выступает стимулом к развитию и совершенствованию личности (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе и др.), с другой стороны, различия между действительными достижениями и желаемым ре-

зультатом могут привести к внутриличностным конфликтам, депрессии, неврозам (Е. И. Щербланова, Э. Эриксон и др.).

И. П. Ордина определяет Я-концепцию как динамическую совокупность установок личности относительно себя, представленную когнитивным, эмоционально-оценочным и конативным компонентами.

Таблица 1

**Сравнение позитивной и негативной Я-концепций
одарённых старшеклассников
(по результатам исследований И. П. Ординой)**

Компоненты Я-концепции	Позитивная Я-концепция одарённых старшеклассников	Негативная Я-концепция одарённых старшеклассников
Когнитивный компонент	– система знаний о себе, способность личности к самонаблюдению и самовосприятию; – стремление узнать и понять себя; – личностная рефлексия	– нарушение адекватности самовосприятия; – нарушение личностной рефлексии; – нарушение самопонимания (И. С. Кон, В. С. Юркевич)
Эмоционально-оценочный компонент	– обусловленное и безусловное позитивное отношение к себе; – уверенность в собственных силах	– перфекционизм; – самообвинение; – низкий уровень самопринятия, самоуважения; – отсутствие уверенности в себе (И. С. Кон, А. И. Савенков, Е. И. Щербланова)
Конативный компонент	– способность к сознательной и адекватной регуляции своего поведения и деятельности; – умение быть последовательным и настойчивым в реализации цели; – способность детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями	– навязчивое стремление к самокоррекции; – преобладание внешнего локуса контроля (А. И. Савенков); – трудности произвольной саморегуляции (В. С. Юркевич)

Рассмотрим более подробно характеристику наиболее зрелых свойств, характеризующих высший уровень позитивной Я-концепции одарённых старшеклассников. *Самопонимание* – способность человека наблюдать и объяснять свои настоящие, прошлые и будущие мотивы и поступки, устанавливать причинно-следственные и временные связи в собственном поведении и деятельности. *Глобальное самоотношение* – наиболее обобщенный уровень отношения к себе, отражающий интегральное чувство за или против собственного «Я». *Уверенность в себе* – свойство личности, основанное на позитивной оценке собственных навыков и способностей. *Поддержка себя* – стремление поддерживать самоуважение на относительно постоянном высоком уровне, умение блокировать антипатию к себе, препятствовать самообвинению. *Самопоследовательность* – способность личности направлять активность и обеспечивать успешность деятельности. *Внутренний локус контроля* – качество, характеризующее склонность личности объяснять причинность и ответственность за результаты собственной деятельности и поведения своим усилиям и способностям.

Ниже представлена схема развития позитивной Я-концепции одарённых старшеклассников, получившая экспериментальную проверку в лонгитюдном исследовании И. П. Ординой.



Рис. 1. Схема развития позитивной Я-концепции одарённых старшеклассников (И. П. Ордина, 2012)

Вопросы 26–29.

В первый раз – в первый класс!

Одарённый первоклассник в школе.

Работы А. Л. Венгера, О. М. Дьяченко, Н. А. Вераксы раскрывают закономерности и механизмы развития одарённости в дошкольном и младшем школьном возрасте. В их работах акцент ставится на соотношении интеллектуальной и мотивационной готовности первоклассников и позитивном опыте их познавательной деятельности.

В научной школе А. М. Матюшкина доказано, что преобладающая у творчески одарённого ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более высокой чувствительности к новизне стимула или ситуации. В обнаружении нового в уже известном. Такая исследовательская активность обеспечивает ребенку непровольное открытие мира и завершается приобретением знания, первичным пониманием.

По мере развития одарённого ребенка с 5–6 лет основными структурными компонентами одарённости становится проблемность. Его постоянная открытость новому опыту, которая обеспечивает возможность наступления нового этапа в развитии одарённого первоклассника.

Н. Б. Шумакова отмечает, что дети, прекрасно успевающие в школе, могут и не иметь таких качеств. Напротив, от них требуется успешная работа ровно на том уровне знания и мышления, который предлагает традиционное обучение. Соответственно и наиболее часто используемые при приеме в школу критерии готовности к обучению, ориентированные преимущественно на будущую успешность в учебе, могут не выявлять одарённость, не позволяя ребенку проявить пытливость его ума, исследовательскую активность, нестандартность в постановке и решении проблем. В силу этого, при приеме детей в первый класс школы с программой, ориентированной на обучение одарённых детей, психологическая оценка их развития должна быть разносторонней и целостной. При определении готовности одарённого

ребенка к школьному обучению, направленному на развитие творческой личности, методы диагностики отдельных свойств и процессов должны, по мнению Н. Б. Шумаковой, играть лишь вспомогательную роль при преобладании интересных для детей комплексных диагностических заданий, позволяющих детям продемонстрировать разные стороны своей одарённости в максимально благоприятной обстановке.

Многими психологами неоднократно отмечается, что около 30% учащихся уже за время обучения в начальной школе снижают свои исходные показатели творческого развития (Щебланова Е. И., 1998).

По мнению А. И. Доровского, в практике развития познавательной деятельности уже с первого класса целый ряд негативных факторов снижает эффективность развития одарённых учащихся:

Вопросы 30–31.

Школа жди: я иду!

Одарённый пятиклассник приходит в среднее звено. Об адаптации, дифференциации и индивидуальном образовательном маршруте одарённого ребенка расскажем в этом разделе.

В педагогической психологии одарённости накоплен достаточно обширный и порою противоречивый материал, содержащий теоретические основания **моделирования предметного содержания** образовательных программ для одарённых детей (А. И. Доровской, О. М. Дьяченко, Н. С. Лейтес, З. Н. Новлянская, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, В. А. Петровский, Дж. Рензулли, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др.). Теоретическая неопределенность, размытость и эмпирическая непроработанность предметного содержания образовательных программ для одарённых детей составляют одну из ее проблем.

С точки зрения В. В. Давыдова, конструирование учебных программ предполагает не только опору на позитивное содержание соответствующих форм общественного сознания, но и четкие логические представления об их строении как особых формах отражения действительности, понимание природы связи психического развития учащихся с содержанием усваиваемых знаний и умений, владение способами формирования мышления учащихся. В. В. Давыдов исходит из того, что учебные предметы должны проектировать формирование у школьников теоретического мышления. «Стержнем учебного предмета служит его **программа**, т. е. систематическое, иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению. Программа, фиксирующая содержание учебного предмета, определяет, в свою очередь, методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения и другие моменты учебного процесса. И, что наиболее существенно, указывая состав усваиваемых знаний и способ их координации, программа тем самым **проектирует** тот тип мышления, который формируется у школьников при усвоении ими предлагаемого учебного материала. Поэтому вопросы построения программы, выделения

содержания того или иного учебного предмета (математики, родного языка, физики, истории, изобразительного искусства и т. п.) – это не узкометодические вопросы, а **коренные** и **комплексные** проблемы всей системы образования и воспитания подрастающего поколения».

А. И. Доровской отмечает, что важнейшей проблемой при составлении образовательных программ для одарённых детей являются соответствие специфических особенностей мышления одарённых школьников адекватному объёму и структурирование программного материала. В отличие от авторов Рабочей концепции одарённости, А. И. Доровской считает, что «индивидуализация интенсивности или темпа обучения его содержания и организация усвоения и методов преподавания совершенно недостаточны для полноценной реализации возможностей одарённых детей». Он выделяет следующие важнейшие цели образовательных программ для одарённых детей:

– образовательные программы должны предусматривать «степень и меру **самораскрытия** одарённых учащихся... – самораскрытие должно охватывать умственное, эмоциональное и социальное развитие и учитывать индивидуальные различия детей»;

– образовательные программы должны обеспечивать «удовлетворение потребностей в **новой информации**»;

– программы для одарённых детей должны обеспечивать **коммуникативную адаптацию** – «одарённые дети перенасыщены вербальными символами, концепциями, проектами, обобщениями, гипотезами, обладают способностью манипулировать ими; они могут усовершенствовать свои умения общения, выполняя представления, умозаключения в письменной или устной форме»;

– помощь им в **самовыражении** – «не раскрытие теоретических положений, а выражение чувств отношений, представлений в музыке, изобразительном и драматическом искусстве»;

– «**самопрезентация в отношениях**», которые являются «обобщением, усвоением способов реагирования на определенные ситуации, представлением себя в позитивном виде» [15, с. 272].

Содержание образовательных программ для одарённых детей, по мнению А. И. Доровского, должно удовлетворять сле-

дующим требованиям: «выходить за рамки общепринятых программ; учитывать специфику интересов учащихся; соответствовать их стилю усвоения знаний; не ограничивать стремление детей глубоко вникать в сущность той или иной изучаемой темы» [15, с. 274].

В исследованиях Д. Сиск и А. Крэб на основе логического анализа выявлены наиболее сущностные феномены рационально-научного мышления: изменение, влияние, хаос – порядок. Они выступают в качестве принципов, точек бифуркации, задающих возможность развертывания образовательного процесса в различных содержательных направлениях, возможность обнаружения выражения обозначенных принципов в учебных предметах. Идеи Д. Сиск и А. Крэб воплощены в рамках междисциплинарного подхода в обучении (Н. Б. Шумакова). Но исследования Д. Сиск и А. Крэб относятся к внеурочной деятельности одарённых детей. Н. Б. Шумаковой и ее коллегам удалось найти оригинальный метод сохранения и развития познавательной активности и познавательной мотивации учащихся в условиях традиционной урочной системы – «междисциплинарный подход к обучению».

В. Г. Грязевой-Добшинской в концепции «Одарённые дети: экология творчества» (1993) определены ориентиры для создания технологий развития одарённости и выделены три группы принципов, которые могут быть положены в основу таких технологий.

1. Ориентация на формирование интеллектуальной культуры будущего, что предполагает развитие эволюционного, экологического, логико-математического мышления и развитие интеграционных структур мышления, парадоксальной логики интеллектуальной интеграции». Отметим, что в работах М. А. Холодной активно разрабатывается близкий подход, в соответствие с которым интеллект понимается как индивидуальная организация ментального опыта.

2. Ориентация на формирование способности к духовной деятельности, реализуемое через преподавание курсов литературы и искусства духовного содержания, изучение эволюции современного авторского искусства, осуществление собственной неотчужденной художественной деятельности и введение

практических курсов, ориентированных на выработку личностных смыслов, философии, психологии. Близкие данному принципу идеи активно разрабатываются в работах В. Д. Шадрикова о духовных способностях.

3. Ориентация на формирование образа жизни, обеспечивающего развитие творческой личности, что включает в себя формирование способности осуществлять бытие в культуре, формирование внутренней свободы как системы глубинных личностных установок, формирование творческой воли.

Разработка технологий развития одарённой личности в соответствии с обозначенными принципами предполагает решение и образовательно-исследовательских проблем, и более широких проблем создания образовательной среды как культурного пространства и специфических проблем приобщения одарённых детей к творческому, духовному общению с современниками.

Еще один ориентир для определения теоретических оснований разработки программ для одарённых детей обозначен в личностно ориентированной дидактике одарённости (Петровский В. А., Грибанова А. К., Калинин В. К. и Кларина Ю. Д., 1994). На основе метода открывающейся перспективы ими выделен особый класс активности самополагания себя в познавательной деятельности – **«познавательные устремления»**, характеризующиеся особым характером предметности, ненасыщаемостью и трансфинитностью. Данный класс психологических явлений составляют: «схватывание целое», «категоризация», «структурирование и поиск разнообразия», «децентрация», «расширение границ действия» и др. Выделяют три вида устремлений: «спонтанные устремления», устремление, выступающее как «распределенное» между ребенком и взрослым и устремление, выступающее самостоятельная тенденция ребенка.

Вопросы 32–36.

Учитель для одарённого ребенка

Ряд исследователей в качестве фактора развития личности учащихся предлагают рассматривать личность педагога. Так, например, М. Ю. Кондратьевым, Л. М. Гороховской, О. Н. Кочетковой выявлено, что, взаимодействуя с учениками, педагог персонализируется в них, транслирует свою индивидуальность, а результатом его персонализации выступает авторитет среди учащихся [8]. Необходимо, отмечают авторы дифференцировать авторитет личности педагога и авторитет роли. М. Ю. Кондратьев подчеркивает, что в младшем школьном возрасте можно говорить скорее об авторитете роли, проявляющемся в том, что в большинстве случаев за учителем признается право на принятие ответственных решений в значимых образовательных ситуациях. В подростковом возрасте это право дифференцируется и происходит спецификация авторитета роли педагога. Для старшего школьного возраста характерно более осознанное отношение к авторитету власти педагога вообще и широкий разброс в иерархизации власти авторитета [9]. Подчеркнем, что авторитет личности педагога формирует потребность в творчестве и развивает творческие способности учащихся.

В педагогике творчества анализируется влияние программ, предназначенных для роста креативности средствами школьного профильного обучения. Т. В. Огородовой выявлено, что творческое вербальное мышление учащихся профильных классов при сравнении с общеобразовательными отличается большей гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большей скоростью мыслительных процессов. Обнаружена также специфика психологических характеристик творческого мышления у учащихся классов, естественнонаучного, математического, филологического и педагогического профиля. Так, например, высокие показатели семантической гибкости в сочетании с низкими показателями оригинальности говорят о преобладании гибкости и четкости в структуре творческого мышления учащихся математических классов, а у уча-

щихся филологического профиля специфика творческого мышления выражается в единстве низкой семантической и высокой ассоциативной гибкости [11].

В исследованиях И. Г. Дубова, В. А. Петровского и А. В. Воробьева экспериментально обнаружено, что при *функционально-ролевой* ориентации деятельности учителя педагогическое воздействие направлено, прежде всего, на преобразование когнитивной сферы учеников. Критерием успешности в этом случае служит соответствие достижений учащихся заданным эталонам. При *личностной* ориентации деятельности учителя в большей степени затрагиваются мотивационно-смысловые сферы учащегося, а содержание образования и стиль взаимоотношений выступает средством преобразования этих сфер. Доказано, что учителя с функционально-ролевой ориентацией регламентируют деятельность детей, ограничивая при этом проявления их творческих способностей. И, наоборот, личностная ориентированность педагога позволяет создать наиболее благоприятные условия для развития творческих способностей, индивидуальности ученика [2; 7].

Фактор контроля в работе учителя с одарёнными учащимися проанализирован в исследовании Р. Милграм, П. Перкинс, Е. Хонг. Ими был сделан вывод, что авторитарные учителя ослабляли активность многих одарённых учеников, снижали их интеллектуальную инициативу. Демократичные учителя с развитыми интерперсональными умениями достигали более успешного творческого взаимодействия с одарёнными учениками (исследование Ф. Г. Рейскинд). Учитель для творческих учащихся должен обладать определенными личностными особенностями, а межличностные отношения учителя и ученика должны носить характер помощи и поддержки (Б. Блум, О. А. Верховина, В. Кирхмайер, А. М. Матюшкин, Д. Сиск, Т. Н. Тихомирова, Н. Б. Шумакова, Е. Л. Яковлева и др.).

В рамках экологической психологии развития одарённости в качестве социально-психологического фактора динамики креативности учащихся изучается стиль педагогического взаимодействия педагога. Это утверждение базируется на идеях Л. С. Выготского об интериоризации социальных отношений и становлении личности в переходах бытия «в себе», «для других»,

«для себя» и на положениях концепции развивающего творческого общения (Петровский В. А., Калинин В. К., Грибанова А. Д., 1994). Идея интересубъектности развития личности предполагает уточнение представления о «развивающих взаимодействиях», исходя из того, что каждый из вступающих во взаимодействие не просто «содействует развитию другого», но именно в этом находит условия для собственного личностного развития. Учитывая, что педагог – это, во-первых, профессиональная роль, заключающаяся в принятии на себя полной меры ответственности за условия, характер и перспективы развития личности учащегося, во-вторых – это лицо, которое является носителем этой роли, отметим, что превращение социальной роли «быть педагогом» в профессиональную роль обусловлено специфическими трудностями. В результате взаимопроникновения профессиональных и индивидуальных черт личности обучающего, воспитывающего взрослого оформляется особое образование – «стиль педагогического взаимодействия».

В работах Н. В. Маркиной экспериментально доказано, что стиль педагогического взаимодействия является фактором динамики творческих способностей. Теоретическими ориентирами для определения критериев стиля педагогического взаимодействия выступают положения концепции самоактуализации А. Г. Маслоу (1997) и теории транзактного анализа Э. Берна (1992). Дифференциация стилей педагогического взаимодействия осуществлена на основе определения уровня самоактуализации (самоактуализационный тест Э. Шострама в адаптации Л. Я. Гозмана, М. В. Кроз, М. В. Латинской, 1995) и профиля эго-состояний (транзактный опросник Д. Джонгвард, 1993 в адаптации В. К. Калининко, В. А. Петровского, 1996). Нами выделено четыре стиля педагогического взаимодействия: стиль развивающего творческого общения, стиль функционально ролевого общения, инфантильный и невротический стили педагогического взаимодействия.

Стиль развивающего творческого общения определяется по проявлениям высоким уровнем самоактуализации и преобладанием в эго-грамме эго-состояний «взрослый» и «спонтанный ребенок». Педагоги с таким стилем являются яркими профессионалами, зрелыми личностями, они относительно незави-

симы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию, для них характерна концентрация на своем деле, способность к развивающему общению.

Стиль функционально ролевого общения определяется средним уровнем самоактуализации и преобладанием эго-состояний «контролирующий родитель», «адаптивный ребенок» и снижением проявления эго-состояния «взрослый». Педагоги с таким стилем имеют высокий личностный потенциал, но в педагогической деятельности реализуют его не в полной мере. Для них характерна высокая концентрация на своем деле и низкий уровень проявления креативности. Они принимают ответственность на себя и ресурсы достижений ищут, прежде всего, в себе.

Инфантильный стиль педагогического взаимодействия идентифицируется в случае проявления низких значений по шкалам «поддержки», «ценности самоактуализации» и «представления о природе человека», а также преобладания в эгограмме эго-состояния «опекающий родитель» и «адаптивный ребенок». Для педагогов, у которых выявлен этот стиль, много личностных проблем, неразрешенность которых не позволяет им выходить на более высокий уровень в своей профессиональной деятельности. Для них характерна низкая концентрация на своем деле, отсутствие способности быть гибким в реализации своих ценностей как в профессиональной деятельности, так и во взаимодействии с людьми.

Основанием для выделения **невротического стиля педагогического взаимодействия** является низкий уровень самоактуализации, что свидетельствует о невротизации личности. При этом в эгограмме доминирует эго-состояние «адаптивный ребенок», вытеснено эго-состояние «взрослый». Такое сочетание порождает зависимость педагога от решений внешнего окружения, их несамостоятельность. При выполнении профессиональных задач такие педагоги ищут поддержку в других, не берут ответственности за порученное дело, отношения с людьми носят поверхностный характер, внешне они общительны, но это общение носит неглубокий характер.

Каковы же результаты исследования взаимосвязи стиля педагогического взаимодействия и динамики творческих способностей одарённых учащихся (отметим, что в исследовании принимали участие одарённые учащиеся и их педагоги). Здесь можно отметить три факта.

Во-первых, выявлено, что наиболее изменчивыми, подверженными к влиянию социально-психологических факторов являются легкость порождения идей одарёнными учащимися в ответ на предъявление стимулов. Более того, возможно вести речь о том, что ресурсом развития креативного потенциала учащихся является генерирование идей (что находит подтверждение в популярности техник стимулирования креативности) и способность учитывать альтернативы, рассматривать разные варианты (что объясняет популярность техник модерации в творческой деятельности). В силу того, что наиболее устойчивыми креативными структурами творческого мышления учащихся являются оригинальность и точность мышления, можно утверждать, что стратегии проявления оригинальности мышления и проработанности идей сохраняются одарёнными младшими школьниками и подростками длительное время. Изучение факторов динамики точности мышления представляется важной практико-ориентированной задачей, так как именно с этим показателем связана интеграция креативного продукта в социум.

Во-вторых, обнаружена взаимосвязь между динамикой скорости и гибкости мышления одарённых учащихся и проявлением у их педагогов стиля развивающего творческого общения. Можно предположить, что такое педагогическое взаимодействие создает в коллективе и во взаимоотношениях с учащимися атмосферу, побуждающую ребенка к поиску большого количества разнообразных, альтернативных креативных идей. Другими словами конструктивное, партнерское взаимодействие порождает для одарённых младших школьников и подростков ситуацию востребованности их креативного ресурса.

Третий факт, на первый взгляд, может обескуражить, но выявленная взаимосвязь динамики точности мышления у учащихся и проявления их педагогами инфантильного стиля педагогического взаимодействия носит закономерный характер. Обнаруженный факт можно объяснить тем, что педагоги, проявляя подобный

стиль взаимодействия, актуализируют в учащихся стремление самостоятельно и более тщательно возделывать, прорабатывать свои креативные идеи. При этом показатели их скорости мышления и оригинальности остаются неизменными. Другими словами, развитие креативности одарённых учащихся, взаимодействующих с такими педагогами, определяется побуждением доказывать состоятельность, перспективу интеграции своих креативных идей и педагогу, и сверстникам, и окружающим.

Результаты исследований Н. В. Маркиной доказывают, что стиль педагогического взаимодействия влияет на развитие творческих способностей одарённых младших школьников и подростков. Дополнительно было выявлено, что развивающее педагогическое взаимодействие является фактором развития скорости и гибкости творческого мышления, порождает для одарённых учащихся ситуацию востребованности их креативного ресурса. А инфантильный стиль педагогического взаимодействия является фактором динамики точности мышления, развивая тщательность и проработанность результатов своей продуктивной деятельности.

Ниже приводится один из вариантов технологической карты урока, в которой деятельность ученика и учителя, задания, предлагаемые для учащихся, и планируемые результаты соотнесены с этапами урока. Карта разработана педагогами образовательных учреждений г. Карабаша в рамках реализации научно-прикладного проекта под руководством специалистов ЧИППКРО (2015).

Технологическая карта урока (форма № 5)

Технология проведения	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задание для учащихся, которое приведет к достижению запланированных результатов	Планируемые результаты	
				Предметные результаты	Универсальные учебные действия (УУД)
I. Мотивация к учебной деятельности (2 мин.) <u>Цели:</u>					

Технология проведения	Деятельность учеников	Деятельность учителя	Задание для учащихся, которое приведет к достижению запланированных результатов	Планируемые результаты	
				Предметные результаты	Универсальные учебные действия (УУД)
II. Формулирование темы урока (3 мин.) <u>Цели:</u>					
III. Изучение нового (10 мин.) <u>Цели:</u>					
IV. Закрепление нового (15 мин.) <u>Цели:</u>					
V. Контролирующее задание (12 мин.) <u>Цели:</u>					
VI. Рефлексия учебной деятельности на уроке (3 мин.) <u>Цели:</u>					

Вопросы 37–40.

А почему слоны не летают?

О любознательности и дивергентности.

Вопросы любознательности, исследовательского поведения и дивергентного мышления традиционно вызывают у педагогов, родителей наибольший интерес. Этому посвящены научные изыскания и множество практических моделей и педагогических методов развития.

Н. Б. Шумакова и Е. И. Щепланова, вслед за А. М. Матюшкиным, проводят параллель между познавательной активностью и любознательностью. Они считают, что любознательность является источником познавательного и творческого развития, ярко выражается в постановке ребенком бесконечных и разнообразных вопросов (вспомним понятие «познавательные устремления»). В. Л. Поплужный считает любознательность мотивом познания, так как она часто служит побудителем активного мыслительного процесса (Поплужный В. Л., 1969). С. А. Соловейчик (1968) относит любознательность к познавательным потребностям человека.

Другая группа исследователей относят любознательность к интеллектуальному чувству (П. И. Иванов, А. И. Аржанов, В. В. Давыдов и др.) Так, например, П. И. Иванов (1956) считает любознательность активным стремлением к знаниям в различных областях. При этом, как отмечает автор, «...переживается положительная оценка значимости полученных знаний для себя, для других и для общества». Л. И. Аржанова считает любознательность «сложным чувством любви к знаниям», возникающим в процессе умственной работы и проявляющимися в склонности приобретать новые знания (Аржанова Л. И., 1955). О. П. Саулина (1970) описывает любознательность как степень познавательной активности, которая «...может стать чертой характера». В. И. Абраменко (1970) в исследовании особенностей интеллектуальных качеств в структуре характера любознательность как интеллектуальную черту человека, определяет ее показатели (склонность к пониманию существенного

в новых предметах, к приобретению новых знаний, потребность осмыслить в овладении этими знаниями и навыки). Н. А. Погорелова (1975) рассматривает любознательность как черту личности, выделяя в структуре любознательности три компонента: знания, эмоции, активный поисковый характер деятельности человека, направленный на овладение новыми знаниями. Г. И. Щукина рассматривает генезис любознательности как свойство, связывая его с познавательным интересом. Таким образом, можно сделать вывод, что традиционно, любознательность сводят к интересу, мотиву или интеллектуальному чувству.

А. И. Крупнов определяет любознательность как целостную черту личности, включающую ряд мотивационно-смысловых и инструментально-целевых элементов (Крупнов А. И., 1988–2004). При этом центральным компонентом является стремление. Другими словами, в основе каждого свойства лежит конкретное стремление: при анализе настойчивости – стремление быть настойчивым, при анализе ответственности – стремление быть ответственным, при анализе любознательности «ядром» выступает стремление быть любознательным. Стремление характеризуется силой, интенсивностью, частотой (динамическая сторона); оно может быть оценено со стороны направленности (мотивационный аспект). Стремление по-разному осознается и осмысливается человеком (когнитивная характеристика); оно переживается (эмоциональные признаки) и регулируется (регуляторные образования), а также имеет промежуточный и конечный результат (продуктивный компонент).

Особый интерес представляет исследование И. К. Цхай, в котором при изучении когнитивных и личностных аспектов креативности в качестве системообразующего признака успешной реализации креативного (дивергентного) потенциала учащихся обозначается гармоничное сочетание любознательности и изобретательности.

Вопросы 41–48.

О химии, кристаллах и трудолюбии...

...Или о проектной деятельности школьников.

О методе проектов и проектной деятельности в педагогике написано много, подробно и неоднократно. Федеральные государственные образовательные стандарты узаконили эту деятельность с начальных классов. Сегодня с этими задачами столкнулись учителя-предметники среднего звена. Впереди – приобщение к педагогике учебно-проектной деятельности учителей старшего звена. Учитывая многолетние традиции челябинского научного общества, можно предположить, что процесс внедрения метода проектов позволит выявить более глубинные механизмы обучения и развития современных школьников. В этом контексте нам близка позиция, обозначенная в работах В. В. Рыбалко, раскрывающая возможности метода проектов в более широком контексте – в логике движения от учебного проекта как метода решения проблемной ситуации к созиданию творческих личностных проектов («жизненных проектов») ученика.

Творческий личностный проект одарённой молодежи В. В. Рыбалко предлагает понимать как специальную стратегическую метадеятельность лично развивающегося человека, целью которой является вначале пробное, а в последствие все более реальное созидание ею лично и общественно значимых духовных и на этой основе – материальных ценностей и себя как высшей ценности. Средствами осуществления творческого личностного проекта, по его мнению, выступают последовательное прогнозирование, планирование, программирование и осуществление своего жизненного пути на высоком гуманистическом, духовном, творческом уровне. Можно утверждать, что главной целью и своеобразным психологическим средством осуществления данного вида проекта выступает сама растущая личность как субъект жизнетворчества.

Им проделана серьезная работа по обобщению различных классификаций проектов, существенно дополнена с позиций не только предметно-познавательных результатов, но и лично и социально значимых результатов обучения и развития учащихся.

Игровое моделирование, (создание моделей и макетов, которые разрабатываются и используются в целях осуществления определенных игр, соревнований, конкурсов, выставок

Изобретательский проект, состоящий в поиске новой идеи или решения творческой задачи с его оформлением в виде патента

Научное исследование актуальной проблемы с выдвижением оригинальной идеи, гипотезы, с ее последующим освещением в литературной или публичной форме: научном отчете, докладе, статье в журнале, презентации и других

Коллекционирование определенных естественных или искусственных объектов на основе определенного принципа, с обобщением характеристик имеющихся классов, видов предметов, с выявлением присущих им закономерностей

Инновационный научно-технический проект-разработка сложной технической системы на основе оригинальной научной идеи, которая реализуется в конкретной форме

Социальный, экономический, экологический проект с систематизированным описанием замысла, методов, путей решения соответствующих конкретных общественно значимых проблем

Виды творческих личностных проектов учащихся

Научно-фантастический проект, который реализуется в форме рассказов, повести, романа, в которых ставится, раскрывается и решается определенная оригинальная проблема, идея, которые не могут быть реализованы существующими, научными и техническими средствами

Художественный проект, (сборник стихов, рассказов, в которых в художественной форме характеризуется либо решается актуальная социальная или жизненная проблема, которая в иной форме не может быть определена, поставлена, решена)

Культурный проект, решающийся определенными организационными, общественными, индивидуальными и другими усилиями ценных общественных, гуманитарных проблем в ходе, встреч, семинаров, фестивалей, конференций (повышается ценностный потенциал учащихся, определенной группы людей, народа

Духовный проект по утверждению Добра, Красоты, Истины или Веры, Надежды, Любви в виде их сочетания и осуществления в целостной системе личностных, гражданских, этических, эстетических и интеллектуальных поступков и действий, или духовного религиозного поведения

Национальный, этнический, исторический, краеведческий, семейный, генеалогический проект, состоящий в познания, презентации, утверждении ценностей собственного народа, семьи, формулировании собственного представления о национальной идее, семейных ценностях и нахождении формулы собственного счастья

Глобальный цивилизационный, планетарный, ноосферный, космический проект, охватывающий всю планету Земля как центр Вселенной, благодаря которому сохраняется и улучшается жизнь людей на ней

Общая организация процесса творческого личностного проектирования, по мнению В. В. Рыбалко, совпадает с «психологией» развертывания деятельности в последовательности таких ее этапов-компонентов, как:

а) потребностно-мотивационный, т. е. собственно инициирующий и смыслообразующий;

б) информационно-познавательный, т. е. ориентирующий и электирующий в пространстве существующих идей, знаний, гипотез, проблем и т. д.;

в) целеформирующий, т. е. генерирующий собственно творческие цели, задачи, планы, программы, проекты процесса достижения соответствующих им результатов;

г) операционно-результативный, т. е. обеспечивающий личностность инструментами, средствами достижения творческого продукта, его оформления и презентации;

д) эмоционально-чувственный этап, утверждающий процесс и результат выполнения проекта в личностных и общественных формах признания его ценности.

I. Этап инициации осуществляется в максимально самостоятельной или в самостоятельно-фалицитационной форме. Ведущей является первая форма, которая реализуется одарённым подростком или юношей путем определенного самовывода темы проекта из собственного опыта общения со взрослыми, опыта споров и переживаний, самоанализа своих потребностей, мотивов, интересов, поисков смысла жизни, склонностей, идеалов, черт характера (своего и людей из ближайшего или отдаленного, непосредственного и опосредованного референтного окружения), рефлексий последствий своих успешных и неуспешных действий и поступков, попыток самопознания, интеллектуальных размышлений над проблемами человеческого бытия, созидания своей собственной картины мира – в ее преимуществах и недостатках и т. д.

II. Этап информационного обеспечения успешного выполнения одарённым подростком или юношей творческого личностного проекта определяется рядом обстоятельств, в частности, доступом юной личности к источникам современной научной проблемной информации, их готовностью обратиться к таким формам ее хранения и передачи, как библиотеки (частные, школьные, сельские, городские, областные, отраслевые, нацио-

нальные, зарубежные и т. п.), устное и письменное общение со специалистами, семинары, конференции, конгрессы, сборники материалов, СМИ, Интернет и т. д.

Важна проблемность искомой информации, актуальная для современного состояния науки. Наиболее доступной, удобной и распространенной формой такой проблемности является вопросная форма (метод маевтики Сократа).

IV. Этап целеполагания состоит в принятии решения о главной цели проекта, о плане его реализации, о программе действий во временной перспективе, даже об определенном временном графике проектной деятельности. Контроль за выполнением этой программы может осуществляться с помощью отчетов, записей в научных дневниках и т. п. Конечно, сам проект может корректироваться, уточняться, дополняться, а в некоторых случаях – даже аннулироваться и заменяться другим.

V. Операционно-результативный этап осуществления проекта зависит от наличия средств его выполнения, что, в свою очередь, отвечает его содержанию и форме. Согласно этому наставник, учитель, психолог может предложить одарённой личности несколько видов творческого проектирования, которые отличаются друг от друга по своим содержательным и формальным особенностям.

В. В. Рыбалко в качестве примера творческого личностного проектирования предлагает рассмотреть научно-технический проект. Имеющийся научный опыт свидетельствует о том, что этот вид проектирования имеет определенные признаки, соответствующие специфике профессиональной научно-технической деятельности. Творческий личностный научно-технический проект состоит, как правило, из трех частей:

1) научно-исследовательской, в теоретической части предусматривающей осуществление поиска, изучения перспективной научной идеи, путей ее воплощения в конкретной технической разработке, изложения принципов работы соответствующей технической системы, проведения необходимых расчетов и т. д.;

2) конструктивно-графической, содержащей разработку принципиальных схем, эскизов, чертежей, необходимых для определения структурно-функционального построения объекта (ориентирована на технологию изготовления технической системы);

3) технологической, практической, инновационной части, которая заключается в изготовлении действующей технической системы, опытного образца устройства или установки в материальной форме.

VI. Проект завершается **эмоционально-чувственным этапом**. Происходит в различных формах общественного признания (моральное одобрение, награждение, премирование, присуждение награды и т. п.). Наиболее эффективными в этом плане выступают внутренние личностные формы эмоционально-чувственного самоотношения к себе как к успешной личности, самодовольствия от успешно выполненной творческой деятельности, поведения и т. п. При этом растущая вследствие вышеупомянутой успешности общественная ценность и индивидуальная самооценка автора проекта должны быть объективно и субъективно взвешенными, без лишнего самолюбования, адекватно осознаваемыми в контексте будущей перспективы творчества под углом новых требований, а поэтому и возможной самокритики, тем более что в любой успешной деятельности есть и свои недостатки, и потенциал совершенствования.

В отечественной педагогике традиционно обозначены другие этапы, выделенные в логике объект-объектных отношений ученика и предмета его учебного проекта, в логике внешне наблюдаемой, контролируемой и оцениваемой проектной деятельности ученика. Рассматривая особенности организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая, С. Ю. Петухов и Г. В. Петухова предлагают для учителей-предметников следующую обобщенную схему ее организации.

Таблица 1

**Схема организации проектной деятельности учащихся
(из опыта образовательных учреждений г. Карабаша,
работающих в режиме реализации научно-прикладного
проекта ЧИППКРО)**

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Погружение в проблему	Формулирует: – проблему проекта; – сюжетную ситуацию; – цель и задачи	Осуществляют: – личностное присвоение проблемы; – вживание в ситуацию;

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
		– принятие, уточнение и конкретизацию цели и задачи
Организация деятельности	Предлагает: – организовать планирование деятельности по решению задач проекта; – распределить роли и обязанности в группах; – выбрать возможные формы представления результатов проекта	Осуществляет: – планирование работы; – разделение на группы и распределение ролей в группе; – выбор формы и способа представления информации
Осуществление деятельности	Не участвует, но: – консультирует учащихся по мере необходимости; – контролирует поиск и обработку информации; – консультирует по презентации результатов	Работают активно и самостоятельно: – по поиску, сбору и структурированию необходимой информации; – консультируются по необходимости; – готовят презентацию результатов
Презентация, самоанализ и самооценка результатов	Принимает итоговый отчет: – обобщает и резюмирует полученные результаты; – подводит итоги обучения; – оценивает работу по заданным извне (или выбранным ранее) критериям	Демонстрируют: – понимание проблемы, цели и задачи; – умение планировать и осуществлять работу; – найденный способ решения проблемы; Осуществляют: – рефлексию деятельности и оценку результатов; – взаимооценку деятельности и ее результативности

Чаще всего, как мы видим, обсуждается отдельно содержание деятельности учителя и ученика, но содержание их взаимодействия остается при этом за пределами внимания и методического сопровождения.

Этот момент разработан в рамках реализации **эколого-психологического подхода к развитию и обучению творческой личности как субъекта культуры** при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в условиях дополнительного образования детей (В. Г. Грязева-Добшинская, Н. В. Маркина, В. В. Зайцева, И. Ю. Банникова, С. В. Марков и др.). Рассмотрим далее основные этапы этого процесса.

Содержание подготовительного этапа организации учебно-исследовательской деятельности учащихся будет наиболее эффективным, утверждает С. В. Марков, если будет обеспечено решение следующих задач:

1. Продумать систему «рекрутирования» школьников для занятий УИР (учебно-исследовательской работой).

2. Составить список тем (проблем) школьных УИР. Для индивидуальной учебно-исследовательской работы предпочтительно выбирать проблему, которая еще не решена в научном сообществе. Это может быть проблема частного порядка, микропроблема, но она должна быть реальной, а не надуманной. Нецелесообразно воспроизведение уже решенных проблем. Руководителю, так же как и ученику, должна быть интересна та проблема (тема), которую выбрал ученик.

3. Продумать систему сбора информации для УИР.

4. Собрать информацию об организациях и учреждениях, связанных с проблематикой УИР (адреса, телефоны, имена специалистов, к которым можно обратиться за консультацией). Выяснить заранее сроки и места проведения конференций, конкурсов, чтобы спланировать участие.

5. Продумать систему мотивов («глобальных» и «локальных») для учеников, занимающихся УИР.

6. Предварительно познакомиться («освежить» знания) с последними достижениями науки по направлению учебно-исследовательской деятельности.

7. Подготовить методические разработки для организации УИР (корректировка, обновление существующих, составление новых алгоритмов, правил, требований, инструкций, методик и т. п.).

Организационный этап

Структуру организационного этапа составляют: *содержание деятельности ученика, содержание деятельности педагога в*

совместной работе с учеником и содержание деятельности педагога в процессе сопровождении учебно-исследовательской деятельности ученика. Еще раз отметим, что такой подход к определению структуры организационного этапа задается традициями эколого-психологического подхода к обучению творческой личности как субъекта культуры (Грязева-Добшинская В. Г., 2000; Маркина Н. В., Банникова И. Ю., 2004). В приведенных примерах мы исходим из того, что исследовательскую работу ученик осуществляет в контексте детско-взрослого профессионального историко-краеведческого сообщества (педагоги: С. В. Марков, Л. В. Туфленков, И. Ю. Банникова и др.).

Таблица 2

Содержание деятельности ученика	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской деятельности ученика
Выбор темы (проблему) исследования	Помочь ученику с выбором проблемы (темы) исследования (с учетом возраста, интересов, уровня подготовки, опыта)	Подготовить организационное занятие
Завести «рабочую тетрадь исследователя»	Проконсультировать ученика (организация мыслительной деятельности ученика, рефлексия взаимодействия):	Спланировать организацию УИР: место, время, содержание консультаций
Осознание и формулирование проблемы, уточнение темы УИР и определение предмета исследования	– четкая формулировка проблемы; – формулировка цели и задач учебно-исследовательской работы ученика	Продумать «локальную» мотивацию для конкретного ребенка. Важно замотивировать ученика на интерес к процессу исследования, а не только на результат в виде диплома
Определить цель исследования и задачи	– выбор методов исследования	Определить организации, учреждения, специалистов с которыми

Содержание деятельности ученика	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской деятельности ученика
Сформулировать гипотезу исследования	– формулировка гипотезы	предполагается сотрудничество в ходе данной учебно-исследовательской работы
Определить хронологические и территориальные рамки исследования	– определение источников информации;	Продумать привлечение родителей, педагогов к выполнению УИР
	– требования к рабочим записям	
Определить источники информации, выбор методов сбора и обработки информации	– составление плана содержания УИР;	
	– планирование графика УИР	
Составить календарный план (график) проведения учебно-исследовательской работы		Создать атмосферу сотрудничества с юным исследователем в ходе УИР (субъект-субъектные отношения)
Составить первый вариант содержания учебно-исследовательской работы		Провести серию индивидуальных бесед по теме «Введение в предмет исследования»
Продумать оформление исследовательского проекта	Проконсультировать по оформлению исследовательского проекта	Провести серию индивидуальных бесед по теме «Введение в предмет исследования»

Структура теоретического этапа

Содержание деятельности ученика в рамках теоретического этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с ученика в рамках теоретического этапа	Содержание деятельности педагога в рамках теоретического этапа
Познакомиться с правилами чтения и конспектирования научной литературы	Проконсультировать ученика по вопросам поиска источников теоретической информации по проблеме (правила работы в библиотеке, Интернете)	Предварительный просмотр теоретических источников, отбор необходимых для УИР
Составить список литературы для ознакомления с проблемой и предметом исследования	Предложить список базовой литературы	Составление рекомендательного списка
Изучение и конспектирование научной литературы	Проконсультировать ученика по правилам чтения и конспектирования научной литературы и различных форм фиксации теоретической информации	Контроль за процессом конспектирования, просмотр записей, проверка тщательности и глубины осознания материала
Расширение списка литературы по результатам поиска	Проконсультировать ученика по вопросам подбора понятий и терминов, связанных с исследуемой проблемой (<i>рефлексия: проблема выбора понятий!</i>)	Корректировка процесса работы с литературой, постановка микрозадач
Работа с энциклопедиями, словарями, справочниками, монографиями		
Выписки, уточнения понятий и терминологии исследуемой проблемы	Помощь в процессе осмысления новой информации. Выявление и разбор непонятных для воспитанника теоретических положений	Просмотр и корректировка
Анализ прочитанной литературы, составление аннотаций		

Содержание деятельности ученика в рамках теоретического этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с ученика в рамках теоретического этапа	Содержание деятельности педагога в рамках теоретического этапа
Корректировка (в ходе изучения литературы) цели, задач, методов исследования, источников, формулировки проблемы, гипотезы	Предложить вновь вернуться к формулировке цели, задач, методов исследования, источников, проблемы, гипотезы, исходя из вновь полученной информации	Сформулировать требования к структуре теоретической главы. Предложить написать черновой вариант теоретической главы учебно-исследовательской работы
Написать черновой вариант теоретической главы учебно-исследовательской работы	Совместное обсуждение чернового варианта теоретической главы учебно-исследовательской работы	Просмотр и корректировка чернового варианта теоретической главы учебно-исследовательской работы

Таблица 4

**Структура практического
(собственно исследовательского) этапа**

Содержание деятельности ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в рамках практического (исследовательского) этапа
Выбрать и осознать методики сбора и обработки информации	Консультации воспитанника в выборе и освоении методик сбора и обработки информации, оборудования и инструментов	Предварительный отбор методов исследования применительно к данной УИР
Составить алгоритм сбора и обработки информации	Провести собеседования по применению выбранных методик исследования	Организовать встречу со специалистом – консультация по проверке корректности результатов

Содержание деятельности ученика в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в совместной работе с учеником в рамках практического (исследовательского) этапа	Содержание деятельности педагога в рамках практического (исследовательского) этапа
Продумать и использовать различные способы фиксации полученных результатов исследования (полевой дневник, рабочая тетрадь, ксерокопии, фото, аудиозаписи, видеозаписи и т. п.)	Собеседование по применению методик изучения и описания артефакта, а также по работе с архивными источниками Собеседование по работе с печатными, рукописными источниками, фотографиями и т. п.	Просмотр и корректировка чернового варианта практической главы УИР
<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>	<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>	<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>
...
...
Написать черновой вариант практической главы УИР	Совместное обсуждение чернового варианта практической главы УИР	Сформулировать требования к структуре практической главы

Таблица 5

Структура этапа оформления учебно-исследовательской работы

Содержание деятельности ученика в рамках этапа оформления учебно-исследовательской работы	Содержание деятельности педагога и ученика в рамках этапа оформления учебно-исследовательской работы	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской работы
Окончательная корректировка темы, содержания, цели, задач,	Познакомить ученика с требованиями к оформлению УИР, показать образцы. Познакомить с	Организовать цикл учебных занятий по оформлению учебно-

Содержание деятельности ученика в рамках этапа оформления учебно-исследовательской работы	Содержание деятельности педагога и ученика в рамках этапа оформления учебно-исследовательской работы	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской работы
методов исследования, проблемы, гипотезы	требованиями к оформлению научно-справочного аппарата работы	исследовательской работы
Написать черновики вводной и заключительной частей работы. Свести все части работы воедино	Провести беседу – выбор оптимального варианта оформления работы	Отредактировать черновой вариант работы (логика, ясность, стиль, корректность, соответствие нормам русского языка)
<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>	<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>	<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>
...
...

Таблица 6

Структура этапа представления учебно-исследовательской работы

Содержание деятельности ученика на этапе представления учебно-исследовательской работы	Содержание совместной деятельности педагога и ученика на этапе представления учебно-исследовательской работы	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской работы
Составить тезисы (текста) доклада, исходя из требований положения о конференции	Познакомить ученика с требованиями к устному докладу УИР и презентации результатов	Оформить и своевременно отправить заявку на конференцию
<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>	<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>	<i>Следующие шаги предлагаем продумать и вписать самостоятельно</i>

Содержание деятельности ученика на этапе представления учебно-исследовательской работы	Содержание совместной деятельности педагога и ученика на этапе представления учебно-исследовательской работы	Содержание деятельности педагога в сопровождении учебно-исследовательской работы
...
...
Выступить на конференции, конкурсе, чтениях и т. д.	На НПК: фиксировать достижения и промахи воспитанника, для дальнейшего обсуждения	Организовать участие ученика в конференции. Добиться ситуации успеха для ученика
Участие в работе конференции – слушать и понимать других докладчиков, общаться с коллегами, экспертами, задавать вопросы докладчикам		
Рефлексия по результатам выступления: корректировка УИР, определение дальнейших перспектив исследования	Обсуждение результатов участия в конференции, корректировка УИР, определение дальнейших перспектив исследования	Организовать коллективное обсуждение результатов участия в конференции корректировку

Приложение

Термины и определения

(приведены термины в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9000)

Архив проекта: структурированный комплект документации проекта, представленный в бумажном и/или электронном виде.

Базовый план проекта: принятый к исполнению план проекта, содержащий сведения об основных временных и стоимостных параметрах проекта (примечание: базовый план является основой для сравнения фактических показателей проекта с запланированными и оценки прогресса реализации проекта; употребляется с уточнениями (базовый календарный план проекта, базовый бюджет проекта)).

Бюджет проекта: документ, содержащий общую сумму финансовых средств, распределенных по статьям и временным периодам.

Допущение: фактор, который считается верным для проекта без привлечения доказательств.

Заинтересованные стороны в проекте: лица или организации, чьи интересы могут быть затронуты в ходе реализации проекта.

Изменение в проекте: модификация утвержденного ранее содержания, сроков, ресурсов в проекте, а также установленных процедур.

Контрольное событие проекта: существенное событие проекта, отражающее получение измеримых результатов проекта (примечание: контрольное событие в отличие от работ проекта не имеет характеристик длительности и трудоемкости).

Корректирующее действие: действие, предпринятое для устранения обнаруженного несоответствия плану проекта.

Ограничение: сдерживающий фактор, влияющий на ход исполнения проекта.

Предупреждающее действие: действие, предпринятое для снижения вероятности или последствий отрицательных рисков проекта.

Продукт проекта: измеримый результат, который должен быть получен в ходе реализации проекта.

Проект: комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений.

Процесс: совокупность взаимосвязанных действий, направленных на достижение определенных результатов.

Работа проекта: действие, выполняемое для достижения цели проекта.

Расписание проекта (календарный план): плановые даты исполнения работ и контрольных событий проекта.

Риск проекта: вероятное для проекта событие, наступление которого может как отрицательно, так и положительно отразиться на результатах проекта.

Управление проектом: планирование, организация и контроль трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов проекта, направленные на эффективное достижение целей проекта.

Вопросы 49–59.

О выявлении одарённых детей и мониторинге развития одарённости

В этом разделе вниманию читателя представлен опыт мониторинга развития одарённых детей. Традиционно мониторинг строится в соответствии с концептуальными основаниями и учетом традиций диагностической практики. Материал данного раздела будет интересен, прежде всего, руководителям образовательных организаций и психологам, осуществляющим сопровождение одарённых детей.

Представленная ниже эколого-психологическая модель формирования персонального пространства творчества одарённых детей отражает варианты векторов их развития и обеспечивает возможность анализа соотношения персональных векторов развития одарённого ребенка и эффектов социально-педагогического воздействия образовательных событий.

Поиск подходов к моделированию программ развития одарённых детей целесообразно строить, исходя из задач интеграции одарённого ребенка в социум и культурные сообщества, из идеи баланса развития персонального и надперсонального пространств творчества одарённых детей. Это позволяет обозначить некоторые аспекты при создании мониторинга развития одарённых учащихся.

Первый из них связан с диагностикой познавательной, творческой активности (интеллектуальный и творческий потенциал, мотивация познавательной и творческой деятельности, толерантность к неопределенности и коммуникативная компетентность как ресурс дискуссионного поведения в условиях сложных коммуникаций). Добавим, что кроме традиционно используемых тестов интеллекта и креативности, целесообразно применение методики «Чернильные пятна» Г. Роршаха, что позволяет диагностировать особенности восприятия реальности и творческой активности одарённых учащихся.

Второй аспект определяется возможностью диагностики личностных факторов развития одарённости, обозначенных в концепции «Одарённые дети: экология творчества» [8]. Диагностика «познавательных устремлений» [25; 26] и «устремленности к

границе» [29; 30; 31] позволяет вести речь о соотношении надситуативных и адаптивных форм активности у учащихся. При диагностике персонального пространства творчества ребенка психологу целесообразно учитывать соотношении процессов адаптации – интеграции ребенка в социуме. Обращаем внимание, что диагностическая процедура представляет собою тренинг и включает рефлекссию актуализируемых значимых событий, использование культурных семантических эталонов и обращение к значимому социальному окружению. Диагностика типа организации жизни одарённого ребенка позволяет обнаружить наличие/отсутствие у него творческого выбора жизненного пути.

Первый и второй аспекты обеспечивают включение в качестве объекта мониторинга одного из ключевых понятий экологической психологии одарённости – «персональное пространство творчества» как множества людей, в которых одарённый ребенок отражен, принят как индивидуальность. Эколого-психологическая модель формирования персонального пространства творчества одарённых детей, отражающая варианты персональных векторов их развития, представлена ниже.

В представленной модели отмечены наиболее часто встречающиеся векторы развития одарённых детей. Отметим, что при анализе сочетания факторов (тип активности, тип развития и тип организации жизненного времени) необходимо учитывать возраст одарённого ребенка, имея в виду, что в процессе их социализации наблюдаются следующие возрастные сдвиги. У одарённых дошкольников легко и успешно протекают процессы адаптации к новым социальным условиям и социальным ролям; у младших школьников активно происходят процессы индивидуализации; а подростки уже опытные в процессах интеграции к новым социальным условиям и иным социокультурным контекстам. Сверстники одарённых детей ровно на один возрастной интервал медленнее осваивают этапы социализации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее оптимальными векторами развития одарённости являются следующие сочетания:

– (НА>АА) + (Т.ЖП) + (Инт> А и И): надситуативный характер активности, выбор творческого жизненного пути и преобладание процессов интеграции в ходе социализации одарённого ребенка;

Эколого-психологическая модель формирования персонального пространства творчества одарённых детей

Варианты персонального вектора развития одарённого ребенка, заданные соотношением основных факторов развития одарённости в рамках концепции «Одарённые дети: экология творчества»				
Тип развития в контексте концепции социализации	Тип организации жизненного времени	Тип активности		
		доминирование надситуативного характера активности (НА>АА)	оптимальное соотношение надситуативного и адаптивного характеров активности (НА=АА)	доминирование адаптивного характера активности (АА>НА)
Доминирование процессов адаптации над процессами индивидуализации и интеграции (А>И и Инт)	Выбор творческого жизненного пути (Т.ЖП)			
	Смешанный тип выбора жизненного пути (Т-Р.ЖП)			(АА>НА) (А>И и Инт) (Т-Р.ЖП)
	Выбор реалистичного жизненного пути (Р.ЖП)		(НА=АА) (А>И и Инт) (Р.ЖП)	(АА>НА) (А>И и Инт) (Р.ЖП)
Доминирование процессов индивидуализации над процессами адаптации и интеграции (И>А и Инт)	Выбор творческого жизненного пути (Т.ЖП)	(НА>АА) (И>А и Инт) (Т.ЖП)	(НА>АА) (И>А и Инт) (Т.ЖП)	
	Смешанный тип выбора жизненного пути (Т-Р.ЖП)		(НА>АА) (И>А и Инт) (Т-Р.ЖП)	
	Выбор реалистичного жизненного пути (Р.ЖП)		(НА=АА) (И>А и Инт) (Р.ЖП)	(АА>НА) (И>А и Инт) (Р.ЖП)
Доминирование процессов интеграции над процессами адаптации и индивидуализации (Инт> А и И)	Выбор творческого жизненного пути (Т.ЖП)	(НА>АА) (Инт> А и И) (Т.ЖП)	(НА>АА) (Инт> А и И) (Т.ЖП)	
	Смешанный тип выбора жизненного пути (Т-Р.ЖП)	(НА>АА) (Инт> А и И) (Т-Р.ЖП)		
	Выбор реалистичного жизненного пути (Р.ЖП)			

– (НА=АА) + (Т.ЖП) + (Инт> А и И): оптимальное соотношение надситуативного и адаптивного характера активности, выбор творческого жизненного пути и преобладание процессов интеграции в ходе социализации одарённого ребенка;

– (НА>АА) + (Т-Р.ЖП) + (Инт> А и И): надситуативный характер активности, смешанный тип выбора жизненного пути и преобладание процессов интеграции в ходе социализации одарённого ребенка..

Что касается перспективы угасания одарённости, то необходимо, к сожалению, признать скудные, минимальные эффекты даже тщательно проработанных и подготовленных приемов и методов социально-педагогического воздействия, проверенных моделей развития одарённости в случае, если в структуре психики одарённого ребенка накапливаются следующие сочетания факторов развития одарённости:

– (АА>НА) + (Р.ЖП) + (А>И и Инт): адаптивный характер активности, выбор реалистического (прагматического) жизненного пути и преобладание процессов адаптации в ходе социализации одарённого ребенка;

– (НА=АА) + (Р.ЖП) + (А>И и Инт): оптимальное соотношение надситуативного и адаптивного характера активности, выбор реалистического (прагматического) жизненного пути и преобладание процессов адаптации в ходе социализации одарённого ребенка;

– (АА>НА) + (Т-Р.ЖП) + (А>И и Инт): адаптивный характер активности, смешанный тип выбора жизненного пути и преобладание процессов адаптации в ходе социализации одарённого ребенка.

Отметим, что перспективным вызовом профессионального развития педагогов и педагогического сообщества, для педагогического поиска эффективных образовательных моделей и программ являются варианты персональных векторов развития одарённых детей, содержащие в себе сочетание оптимального соотношения адаптивного и надситуативного характера активности (НА=АА). В возрастном контексте – это попадание в «кризис 13–14 лет». Именно этот возраст требует пристального внимания и вдумчивого отношения к созданию инновационных образовательных проектов развития одарённых детей, созда-

нию организационно-педагогических условий стимулирующих переход от потенциальной одарённости к ее проявленным формам.

Для обоснования третьего аспекта мониторинга развития одарённости обратимся к возможностям событийно – рефлексивного подхода. Ставится задача выявления психологических и социокультурных параметров надперсональных пространств творчества одарённых детей, а также задачу выявления эффектов воздействия на личность ребенка педагогических, культурно-образовательных событий, системообразующих значимое для одарённого ребенка образовательное, социокультурное пространство.

Проиллюстрируем третий аспект на примере мониторинга развития одарённых старшеклассников, занимающихся учебно-исследовательской деятельностью. Это позволяет рассматривать научно-практическую конференцию НОУ не только как некое педагогическое мероприятие, некое социально-педагогическое воздействие, но и как образовательное событие. Обратимся к анализу результатов пилотажного исследования личностной динамики одарённых учащихся в условиях их участия в работе научно-практической конференции челябинского НОУ.

В качестве инструментария использована параметрическая система анализа рефлексивных структур личности «Психологическая топология личности», разработанная В. Г. Грязевой-Добшинской (2000). В основе методики лежит модификация метода активного воображения, предложенного К. Г. Юнгом и развиваемого Х. Лейнером. Визуализации Я в символических ситуациях основаны на опыте самовосприятия, самооценке, отношении личности к воспринимаемым социальным оценкам. То есть в процессе проекции Я в предложенных ситуациях происходит отражение субъектом отношения к себе и к другому. Интерпретация вызванных проекций осуществляется с помощью двенадцати биполярных параметров, имеющих общую формальную организацию – векторы в системе прямоугольных координат, причем каждый параметр является биполярным.

В пилотажном исследовании приняли участие 34 испытуемых (15 девочек и 19 мальчиков в возрасте 15–17 лет). Исследование проводилось в два этапа: первый – в начале работы секции, вто-

рой – по окончании ее работы. Образы-визуализации субъектов оценивались по каждому из двенадцати биполярных параметров, затем подсчитывались частоты качественных характеристик, отмеченные в шестнадцати микрizonaх, образованных прямоугольными координатами. После первого и второго замеров процедура обработки данных происходила по одному и тому же принципу, что позволило нам составить таблицу, количественно отражающую качественные показатели по двенадцати заданным параметрам *до* и *после* экспериментального воздействия. В качестве математического метода обработки данных мы использовали критерий χ^2 Пирсона, позволяющий выявить значимые различия в распределении частотных проявлений.

Для выявления наиболее значимых характеристик научно-практической конференции, позиционируемой нами как надперсональное пространство творчества одарённых учащихся, обратимся к анализу распределении частотных проявлений по параметру «рефлексия организации деятельности субъекта».

В ходе интерпретации полученных данных нам удалось установить, что в ходе участия юных исследователей в работе научно-практической конференции НОУ (к моменту окончания работы секций) рефлексия процесса достижения цели снижается. Это вызвано снижением показателей целеполагания, целенаправленности деятельности, проявления осуществления осознанного выбора из имеющихся возможностей. Вероятно, такие результаты связаны с тем, что в ходе научно-практической конференции у учащихся отсутствует потребность в постановке целей (цели задаются извне; например, педагогами, руководителями школьных делегаций). Второй причиной может быть то, что в промежутке между постановкой цели и достижением конечного результата, фигурирует эмоционально насыщенная деятельность, которая захватывает субъекта и оказывается для него еще более значимой, чем цель, которую надо достичь. Наше предположение подтверждается также данными, полученными по шкале «стабилизация деятельности»: к завершению секции в актуальном поле рефлексии старшеклассников преобладает рефлексия деятельности, заданной извне. Приведенный пример оценки психолого-педагогических эффектов научно-практической конференции позволяет обозна-

чить принципиально новый объект мониторинга развития одарённых детей – «надперсональное пространство творчества» как социокультурное пространство, аккумулирующего и транслирующего творческую (надситуативную) активность одарённым детям.

Таким образом, представленная эколого-психологическая модель мониторинга развития одарённых учащихся может быть использована руководителями образовательных организаций и педагогами-психологами в ходе анализа соотношения персональных векторов развития одарённого ребенка и эффектов социально-педагогического воздействия образовательных событий, организованных педагогическими коллективами.

Вопросы 59–68.

Образовательная инноватика: моделируем, проектируем, рискуем

В разделе представлен опыт работы открытого лица «Экология творчества» (1997–2007 гг.).

Создание Открытого лица является одним из этапов реализации образовательного проекта «Одарённые дети: экология творчества» (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский, О. В. Верещинская, Н. В. Маркина, Л. Н. Родыгина, Ю. П. Кропотов, А. Г. Гостев и другие, 1993).

Название лица – «Экология творчества» – указывает на предмет совместной деятельности педагогов, ученых и практиков и обозначает необходимость решения проблемы созидания личностью себя, своей судьбы и проблемы создания такого пространства, которое является «экологической нишей» (Д. Гибсон) для развивающейся творческой личности. «Открытость» лица означает свободное вхождение в данную образовательную систему всех ее субъектов. «Лицей» понимается в культурно-историческом контексте (школа Аристотеля, Царское-сельский лицей) как специфическая форма организации образовательного пространства для детей, ориентированных на решение глобальных проблем человечества.

Открытый лицей «Экология творчества» – творческое объединение педагогов, детей, родителей, специалистов, целью которого является поддержка и развитие одарённых детей, создание условий для реализации творческого потенциала детей и педагогов. В состав лица входят дети с высоким творческим потенциалом, занимающиеся продуктивной деятельностью в разных коллективах челябинского Дворца пионеров и школьников (секции научного общества учащихся, студия керамики и лепки «Лик», фотостудия «Луч», шахматная школа, танцевальный коллектив «Перезвон», клуб «Компьютер», театр моды «Алое поле», детское объединение «Игрушки и куклы», объединение игровых технологий «Настроение», изостудия, клуб любителей астрономии «Апекс»).

Спустя несколько лет в состав Открытого лицея вошли одарённые дети и талантливые педагоги других учреждений дополнительного образования Челябинска и Челябинской области, а с 2004 года – одарённые дети и педагоги образовательных учреждений Екатеринбурга, Кургана и Республики Башкортостан.

Разрешение обозначенных выше проблем развития одарённости в рамках Открытого лицея осуществляется через **решение следующих задач**, определенных концепцией «Одарённые дети: экология творчества».

1. Сохранение надситуативной активности личности во всех ее проявлениях: установка на самооценку познавательной и продуктивной деятельности; познавательные, творческие и эстетические устремления; способность личности к раскрытию индивидуальности, собственной уникальности в творчестве; устремленность к границе, предпочтение действий с непредрежденным исходом в неординарных ситуациях жизни; возможность сохранения духовных, идеальных ценностей при любых обстоятельствах.

2. Развитие готовности личности к авторской деятельности посредством языков науки, техники, искусства и т. п.

3. Обогащение жизненного опыта общением, позволяющим увидеть представленность собственной индивидуальности в других людях (общение как «персонализация»).

4. Создание возможности подключения к различным глобальным формам коммуникаций; к мировому информационному пространству.

5. Формирование образа жизни, предусматривающее «погружение в культуру», непосредственное и опосредованное познание культуры человечества.

Все участники Открытого лицея выступают в роли равноправных субъектов образовательного процесса, для которых свобода, выбор, творчество являются основными ценностями.

По мнению И. Ю. Банниковой, в организации образовательного пространства можно выделить три поля взаимодействия: поле, формирующиеся на основе: предметной деятельности; поле общего образовательного пространства лицея; поле взаимодействия воспитывающих взрослых.

Одно из них формируется на основе **предметной деятельности**. Педагог и ребенок взаимодействуют в творческом объединении, сочетая *работу в группе и индивидуальную работу*. Педагогами Открытого лица освоена такая форма организации индивидуальной работы с ребенком как *авторская лаборатория*. Совместная постановка целей, порождающих состояния неопределенности дальнейшего развития и непредсказуемости результата, поддерживает и развивает надситуативную, ситуативно-ненормированную активность в ребенке. Педагог выступает в роли фасилитатора его интересов и творческих способностей. При таком целеполагании деятельности, продвижение к результату возможно только в диалоге и взаиморазвивающем сотрудничестве. Общение происходит не только на предметном уровне, но и на личностном. Педагог перестает быть «транслятором» знаний, он выступает в роли консультанта и тьютора (наставника). Такое общение позволяет увидеть представленность собственной индивидуальности в других людях (персонализация).

Специалист выступает в роли консультанта и эксперта, обогащая содержание деятельности, включая педагога и ребенка в реальное профессиональное сообщество, обладающее собственной субкультурой. Этот процесс можно считать обучением в контексте образа жизни, ориентирующем ребенка на выстраивание индивидуального образа жизни, на гармонизацию отношений человека с миром. В педагогике такое содержание обучения определяется понятием «продуктивное обучение», «продуктивная дидактика» (Н. Б. Крылова). Образовательный процесс понимается как совместная, творческая, продуктивная деятельность педагога и ребенка, в которой происходит освоение ребенком культурных образцов деятельности и создание своих собственных образцов на основе осмысленного выбора и интереса.

Позиция **родителей** заключается в понимании и поддержке разнообразных форм взаимодействия ребенка и педагога, обеспечении участия детей в конкурсах, фестивалях, конференциях.

Другое поле взаимодействия всех субъектов – в **общем образовательном пространстве лица**. Формами такого взаимодействия являются:

– форум-клубы – общение с творческими, состоявшимися личностями, которые нашли свою нишу в культуре, делают зна-

чимые вклады в культуру, являют собой пример успешной социальной интеграции одарённой личности;

- тренинги – решение актуальных психологических проблемы детей, обогащение опытом развивающего взаимодействия педагога и ребенка;

- выездные сессии – поиск локальных и универсальных технологий развития одарённости: технологии развития надситуативности, апробация форм и способов работы по проблеме жизненного сценария творческой личности, создание условий для рефлексии гармонизирующей функции индивидуального стиля, поддержка и развитие гармонизирующих и конструктивных персонализаций.

Главная задача, которая решается на этом уровне взаимодействия – создание условий для предъявления и интеграции инициатив одарённых детей.

Третье поле. Проектирование образовательной деятельности, оценка эффективности образовательного процесса, педагогическая рефлексия происходит в поле **взаимодействия воспитывающих взрослых**: педагог – психолог – родители – врач – специалист. Формы взаимодействия:

- психологическое консультирование и психолого-педагогические консилиумы;

- методические семинары: теоретические, проектировочные, рефлексивные (в том числе и видеосеминары), аналитические;

- проектно-рефлексивные семинары, в рамках которых происходит рефлексия и актуализация наиболее значимых педагогических профессиональных вопросов, обсуждение наиболее значимых образовательных и личностных проблем одарённых детей, совместное целеполагание и определение ключевой проблемы деятельности Открытого лица, определение теоретических оснований и поиск методических приемов, разработка и апробация образовательных технологий разрешения ключевой проблемы. Все это вместе – проектирование образовательного пространства Открытого лица на конкретный период времени и, прежде всего, проектирование образовательной программы выездной сессии Открытого лица;

- тренинги для педагогов: тренинг личностного роста, тренинг психологической коррекции психоэмоционального со-

стояния, семинар-тренинг по освоению оздоровительных методик – антистрессовой программы и методики релаксации, апробация программы семинара по чувственно-телесному познанию; тренинг «Эффективный родитель» – развивающие партнерские коммуникации «педагог-родитель»;

– педагогические советы (по анализу и обобщению опыта работы педагогов Открытого лицея, по обсуждению приоритетных проблем поддержки развития творческого потенциала одарённых детей).

Для педагога это взаимодействие создает условия формирования и развития рефлексивной позиции, профессиональной компетентности, поддержки и развития исследовательской позиции.

Фигура **психолога** требует особых комментариев. Его позиция как субъекта образовательного процесса является одной из ключевых. Осуществляя информационно-психологическое сопровождение образовательного процесса, психолог повышает психолого-педагогическую компетентность педагогов, родителей и специалистов. Информация, полученная в ходе психодиагностики, позволяет не только решать проблему идентификации одарённых детей, но, и это принципиально, определять векторы развития содержания и форм деятельности Открытого лицея, в том числе проектировать и моделировать образовательное пространство выездных сессий. Развивающая функция психологического обеспечения проявляется в поддержке рефлексивной и исследовательской позиций педагогов Открытого лицея, создании благоприятной атмосферы для той или иной деятельности. Наиболее разнообразной по формам и содержанию является консультативное направление в деятельности психологов, работающих с одарёнными детьми.

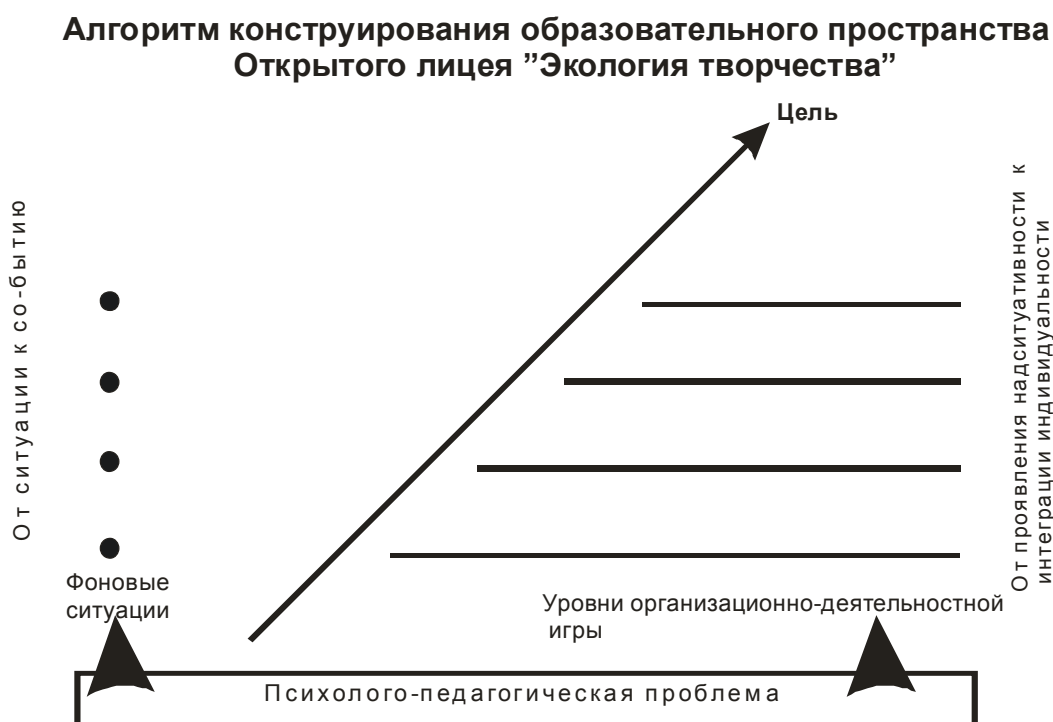
Методист выполняет роль координатора, организуя взаимодействие всех участников Открытого лицея в проектировании образовательной деятельности. А также осуществляет анализ эффективности образовательного процесса, обеспечивает информационно-методическое сопровождение разработки педагогами индивидуальных образовательных программ, организует различные формы рефлексии субъектов образовательного процесса.

В *управлении* образовательным процессом основным принципом является самоорганизация, что позволяет Открытому

лицею существовать как саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система. Для реализации принципа образовательное пространство лица сознательно приводится в состояние неопределенности, произвольности, в котором равноправные субъекты могут проявлять спонтанную инициативу, осуществлять поиск нестандартных решений, создавая, таким образом, новый порядок в системе.

Образовательные технологии, разработанные и апробированные в Открытом лице «Экология творчества», направлены на поддержку и развитие проявлений надситуативной активности личности и строятся на создании условий, которые дают возможность приобретать опыт проявления субъектности, проявлять «самодетерминацию», обостряют ресурсы и точки личностного роста. Такими условиями являются: создание «зон неопределенности», существование свободы выбора и вариативности действий. Примерами реализации этих условий могут служить выездные сессии Открытого лица.

Педагоги и специалисты выступают как в роли авторов содержания выездных сессий, осуществляя проектировочную педагогическую деятельность, так и в роли непосредственных исполнителей. Ниже представлена схема конструирования содержания и структуры выездной сессии Открытого лица.



Каждый из элементов схемы представляет собой итог многолетних научно-теоретических разработок и экспериментально-практического поиска педагогов Открытого лица.

Закономерен вопрос, который часто звучит среди педагогов, знакомящихся с опытом работы Открытого лица: что дает педагогу одарённого ребенка, входящего в состав Открытого лица, всем детям, занимающимся в одном с одарённым ребенком коллективе и Дворцу в целом подобная технология работы с одарёнными детьми. Относительно педагога можно отметить следующее:

- Умение транслировать, предъявлять свою индивидуальность.

- Возможность разворачивать активность ребенка в предметном пространстве, которое он выбирает.

- Опыт конструктивного творческого переживания критических ситуаций.

- Освоение педагогом такого способа управления образовательной деятельностью, который позволяет сохранять и проявлять самопроизвольность, нестандартность поиска решения, спонтанную инициативную активность ребенка.

- Осуществление воспитания как трансляции личностных смыслов, как процесса воспроизводства духовных ценностей.

- Выстраивание предметной деятельности в контексте образа жизни, характерного для людей данного профессионального сообщества.

Вопросы 69–73.

Ты да я да мы с тобой...

О межличностных отношениях, лидерстве и персонализации.

Среди наиболее важных и приоритетных вопросов педагоги, работающие с одарёнными детьми, обозначают вопросы социализации одарённых детей, вопросы интеграции потенциала одарённых учащихся в социум. Именно сквозь призму этих вопросов принципиально иначе читаются материалы исследований развития интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся, а также развития личности одарённых учащихся в системе межличностных отношений на протяжении всех лет обучения в школе.

В социально-психологических исследованиях развития одарённых учащихся выявлен ряд неоднозначных феноменов: полярные поведенческие и личностные особенности одарённых детей (Н. С. Лейтес, Д. В. Ушаков, Дж. Фримен, Е. И. Щеплянова и др.); различные соотношения высоких интеллектуально-творческих способностей одарённых детей с их социальным статусом в группе сверстников (А. Н. Воронин, И. А. Иванова, Т. А. Климонтова, О. Б. Крушельницкая, А. М. Матюшкин, Т. В. Сенько, Д. Ушаков, Л. Холлингворт и др.); различное соотношение одарённости и лидерства (Э. Ландау, Д. Сиск и др.); влияние феномена интеллектуальной и социальной диссинхронии на развитие одарённых детей (И. А. Иванова, Т. В. Сенько, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, Е. И. Худобина и др.).

Приведем здесь результаты лонгитюдного исследования одарённости В. А. Глуховой, выполненного на стыке социальной психологии и экологической психологии творчества. Два аспекта социально-психологической интеграции одарённых учащихся в группе (социометрический статус в системе межличностных отношений и персонализация как отраженность индивидуальности личности) сопоставлялись с динамикой их интеллектуальных и творческих способностей на разных возрастных этапах. Исходным положением для эмпирического исследования В. А. Глуховой и В. Г. Грязевой-Добшинской выступает по-

нимание взаимосвязи интеллектуального развития и адаптации (С. С. Белова, Е. А. Валуева, В. Н. Дружинин, А.-Н. Пере-Клермон, Ж. Пиаже, Д. С. Ушаков и др.) и развития творческих способностей и индивидуализации (А. М. Матюшкин, Е. Л. Яковлева, Р. Харре и др.).

Как уже отмечалось ранее согласно социально-психологической концепции персонализации, разработанной А. В. Петровским и В. А. Петровским, личность проходит ряд этапов: ее адаптации (развитие как присвоение групповых норм), индивидуализации (развитие индивидуально-специфических особенностей) и интеграции (развитие как принятие группой индивидуально-специфических особенностей) в группе. Исследование социально-психологической интеграции одарённых учащихся рассматривалось с точки зрения основных положений эколого-психологического подхода: класс одарённых учащихся рассматривается как пространство людей, в котором одарённый ребенок может быть интегрирован (принят) как творческая индивидуальность. Персонализация одарённого ученика в сверстниках задает его персональное пространство (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Петровский).

Согласно принятому в отечественной психологии деятельностному подходу движущие силы и направленность психического развития личности определяются совместной деятельностью и опосредованными деятельностью межличностными отношениями (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский). Этот подход получил развитие в концепции персонализации, разработка которой началась в начале 80-х гг. А. В. Петровским и В. А. Петровским. Основным в понятии «персонализации» является представление о трех аспектах понимания личности: интраиндивидуальный, интериндивидуальный и метаиндивидуальный.

Интраиндивидуальный аспект позволяет говорить о личности как о многообразии черт, свойств, особенностей, которые мы наблюдаем, вили, или видит и оценивает сам человек. Другими словами, личность человека обнаруживает себя в реальном пространстве самого человека, индивида. Согласно интериндивидуальному аспекту, личность обнаруживает себя в реальном пространстве межличностного взаимодействия, обнажая какие-то

границы, проявление которых возможно лишь в условиях реального общения с другим.

И, наконец, метаиндивидуальный аспект понимания личности проявляется в случае, когда реальное взаимодействие завершено. Нет диалога, нет предмета и задач совместной деятельности. Но в реальном пространстве другого человека сразу или в последствии обнаруживаются так называемые «личностные вклады» (в виде изменений ценностей и смыслов, обогащения характера деятельности, процессов смыслоцелесолагания). Другими словами, личность обнаруживает себя в реальном пространстве другого человека.

Такая форма активного «идеального» присутствия человека в жизни других людей, «продолженности человека в человеке». В. А. Петровский обозначает как персонализация.

В исследовании В. А. Глухой и В. Г. Грязевой-Добшинской, возможности концепции персонализации личности и метода отраженной субъектности используются для изучения феномена персонализации одарённых детей и рассматриваются в контексте экологической психологии творчества. Фактически исследование В. А. Глухой обобщает анализ образовательной деятельности специализированного образовательного учреждения для одарённых детей.

В результате многолетнего исследования одарённых учащихся В. А. Глухой и В. Г. Грязевой-Добшинской обнаружен целый ряд новых важных для науки и образовательной практики фактов. Прежде всего, интерес представляет соотношение вариантов динамики интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся, которые показывают особенности развития личности в социально-психологическом контексте как преобладание одного из двух процессов – адаптации или индивидуализации личности. Для динамики интеллектуальных способностей у одарённых учащихся характерно стабильное усреднение или сохранение высоких показателей IQ от младшего школьного возраста к подростковому и затем к юношескому возрасту, что является проявлением адаптации. Поляризация тенденций развития творческих способностей учащихся – устойчивое сохранение высокого уровня творческих способностей в подростковом возрасте у одних учащихся на фоне силь-

ного снижения у других, а также интенсивное повышение творческих способностей в юношеском возрасте после снижения уровня творческих показателей в подростковом возрасте являются проявлением неадаптивных тенденций развития личности. Таким образом, варианты динамики интеллектуальных и творческих способностей представляют два различных процесса развития личности – адаптации и индивидуализации.

Второй факт связан с характером классного коллектива. Другими словами, В. А. Глуховой вскрыты дополнительные условия осуществления процессов индивидуализации и адаптации одарённых учащихся, связанные с фактором стабильности групп. В новых группах в старшем подростковом возрасте динамика интеллектуальных и творческих способностей показывает высокую интенсивность адаптационных процессов и низкую – индивидуализации личности.

Особое значение как для учителей-предметников, так и для классных руководителей представляет возрастная специфика взаимосвязи социометрического статуса с динамикой интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся.

В. А. Глуховой экспериментально доказано, что социально-психологическая интеграция одарённых учащихся в младшем подростковом возрасте сопряжена с высокими творческими и интеллектуальными показателями. А именно: социометрический статус в системе межличностных отношений одарённых учащихся в группе взаимосвязан с вариантами динамики интеллектуальных и творческих способностей; персонализация одарённых учащихся взаимосвязана с вариантами динамики развития их творческих способностей.

В условиях раннего профильного обучения в старшем подростковом возрасте выявлен ряд критических тенденций в развитии одарённых учащихся: усреднение интеллектуальных потенциалов и снижение творческих способностей. В условиях новых групп (профильных классов) появляются негативные феномены сопряжения высокого социометрического статуса со снижением уровня развития интеллектуальных способностей в старшем подростковом возрасте. Совокупность выявленных тенденций социально-психологической интеграции одарённых учащихся и динамики интеллектуальных и творческих способ-

ностей показывает максимальную критическую точку развития одарённости – старший подростковый возраст. В юношеском возрасте (старшие профильные классы) динамика интеллектуальных и творческих способностей одарённых учащихся не связана с их социометрическим статусом в системе межличностных отношений.

Уникальным нам видится еще один результат. Исследователем выявлены особенности сопряжения другого аспекта социально-психологической интеграции – персонализации – с динамикой творческих способностей одарённых учащихся на разных возрастных этапах. В младшем подростковом возрасте персонализированные одарённые учащиеся имеют устойчиво высокие показатели творческих способностей, а неперсонализированные одарённые учащиеся проявляют как положительные, так и отрицательные варианты динамики творческих способностей. Характерным является повышение творческих способностей от подросткового возраста к юношескому возрасту у учащихся, получивших опыт персонализации в младшем подростковом возрасте (по сравнению учащимися, не получившими подобного опыта). В то же время у учащихся юношеского возраста, не получивших опыт персонализации, значимо чаще наблюдается отсутствие динамики творческих способностей, они сохраняют их прежний уровень, как низкий, так и высокий. Следовательно, для развития творческих способностей одарённых учащихся в юношеском возрасте имеет значение более ранний опыт персонализации в группе. При этом, отмечает В. А. Глухова, уровень персонализации одарённых учащихся не связан с динамикой интеллектуальных способностей.

Подводя итог, можно отметить, что благодаря лонгитюдному исследованию В. А. Глуховой и В. Г. Грязевой-Добшинской, вскрыты важные механизмы развития одарённых учащихся в условиях специализированного образовательного учреждения для одарённых учащихся. Ими доказано, что социально-психологическая интеграция одарённых учащихся в младшем подростковом возрасте сопряжена с положительной динамикой показателей творческих и интеллектуальных способностей. При этом социометрический статус в системе деловых отношений одарённых учащихся в классе как аспект социально-

психологической интеграции взаимосвязан с динамикой интеллектуальных способностей, а персонализация одарённых учащихся, как другой аспект социально-психологической интеграции, связан с положительной динамикой их творческих способностей.

Если говорить о возрастных особенностях, то В. А. Глухой доказано, что одарённые учащиеся, персонализированные в группе, показывают положительную динамику творческих способностей в раннем юношеском возрасте, а неперсонализированные учащиеся сохраняют уровень творческих способностей, характерный для старшего подросткового возраста.

Вопросы 74–76.

На берегу Вселенной: образ мира, экзистенциальные переживания и отношение к миру

Появление категории «образа мира» первоначально связано с изучением восприятия. Отметим, что восприятие субъектом реальности не происходит путем ее зеркального отражения (Дж. Гибсон). Результатом этого знания является необходимость выявления структуры, в которой фиксируется видение индивидом окружающего мира. В качестве такой структуры вводится категория «образа мира». При этом образ мира понимается как субъективное эмоционально-когнитивное образование, являющееся носителем индивидуального видения (в широком смысле) реальности, а следовательно, и взаимодействие с ней.

Наиболее детально и последовательно в зарубежной психологии закономерности формирования образа изучались гештальтпсихологией. Здесь любой образ (в частности, предмета) воспринимается как фигура, выделяющаяся на некотором фоне. Экспериментально показано, что человек имеет тенденцию структурировать сенсорную информацию таким образом, что более мелкие элементы, а также элементы более правильной конфигурации воспринимаются в качестве фигуры на некотором существенно менее структурированном фоне. Важнейшее значение в выборе фигуры – фон имеет субъективную значимость элементов перцептивной ситуации: в зависимости от установки (сознательной или неосознанной) или перцептивной гипотезы субъект может изменять это соотношение в данной конкретной ситуации. Также субъект автоматически достраивает перцептивную ситуацию, вводя в нее актуально отсутствующие, но субъективно необходимые элементы в соответствии с собственным пониманием данной ситуации. В результате образ ситуации становится завершенным, целостным для индивида, и он может неосознанно добавлять в него реально отсутствующие, но «подходящие по смыслу» рецепты. То есть прошлый опыт взаимодействует с реальностью, образуя целостный образ.

Образ является начальным звеном и одновременно результатом любого познавательного акта. Современные исследователи понимают образ как когнитивную гипотезу, сопоставимую с объективной реальностью. Образ мира функционально и генетически первичен по отношению к любому конкретному образу или отдельному чувственному переживанию. Результатом любого познавательного акта будет не отдельный образ, а измененный образ мира, обогащенный новыми элементами. Это означает, что в понятии образа мира воплощена идея целостности и преемственности в зарождении, развитии и функционировании познавательной сферы личности. И образ мира выступает как многоуровневая целостная система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности.

В отличие от зарубежных исследователей, отечественная психология в первую очередь интересовалась закономерностями, связанными субъективными смыслами образа и закономерностями его построения и функционирования в контексте деятельности субъекта.

Понятие «образ мира» в отечественной психологии активно обсуждалось А. Н. Леонтьевым, который определил его как сложное многоуровневое образование, обладающее системой значений и полем смысла. Он настаивает на том, что восприятие есть средство построения образа реальности (построения образа, но не самой реальности), образа более или менее адекватного последней [статья «Образ мира»]. «Функция образа: самоотражение мира. Эта функция «вмешательства» природы в самое себя через деятельность субъектов, опосредованную образом природы, то есть образом субъективности, то есть образом мира <...>. Мир, открывающийся через человека самому себе. Исходя из теоретических воззрений А. Н. Леонтьева, в создаваемом образе мира можно выделить три слоя сознания: чувственные образы; значения, носителями которых выступают знаковые системы, формируемые на основе интериоризации предметных и операциональных значений; личностный смысл.

Первый слой составляет чувственная ткань сознания – это чувственные переживания, которые «образуют обязательную фактуру образа мира». Вторым слоем сознания составляют значения. Носителями значений выступают предметы материальной и духовной

культуры, нормы и образы поведения, закрепленные в ритуалах и традициях, знаковые системы и, прежде всего, язык. В значении зафиксированы общественно выработанные способы действия с реальностью и в реальности. Интериоризация предметных и операциональных значений на основе знаковых систем приводит к зарождению понятий. Третий слой сознания образует личностные смыслы. То есть то, что индивид вкладывает в конкретные события, явления или понятия, осознание которых может существенно не совпадать с объективным смыслом. Личностный смысл выражает «значение–для–меня» жизненных объектов и явлений, отражает пристрастное отношение человека к миру. Таким образом, человек не просто отражает объективное содержание тех или иных событий и явлений, но одновременно фиксирует свое отношение к ним, переживаемое в форме интереса, эмоции. Система смыслов постоянно изменяется и развивается, определяя в итоге смысл любой отдельной деятельности и жизни в целом.

А. Н. Леонтьев подчеркивает, что в основе индивидуального образа мира лежит не только чувственный, но весь социокультурный опыт субъекта. Психологический образ мира динамичен и диалектичен, он постоянно изменяем новыми чувственными представлениями и поступающей информацией. При этом отмечается, что главный вклад в процесс построения образа предмета или ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом. То есть образ мира – фон, который предваряет любое чувственное впечатление и реализует его в качестве чувственного образа внешнего предмета посредством своего содержания.

Следующим шагом на пути изучения образа мира в отечественной психологии можно отметить работу В. В. Петухова «Образ мира и психологическое изучение мышления». Образ мира (представление мира) является плодотворной структурой в контексте исследования мышления. Также он выделяет в образе мира базовые, «ядерные» структуры, отражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии, и «поверхностные», связанные с осознанным, целенаправленным познанием мира.

По мнению С. Д. Смирнова, образ мира является первичным по отношению к чувственным впечатлениям от воспринимаемого стимула, любой возникающий образ, являясь частью, элементом

образа мира в целом, не столько формирует, сколько подтверждает, уточняет его. «Это система экспектраций (ожиданий), подтверждающая объект – гипотезы, на основе которых идут структурирование и предметная идентификация отдельных чувственных впечатлений» (Смирнов С. Д., 1983). «Образ мира человека является универсальной формой организации его знаний, определяющей возможности познания и управления поведением». Для построения образа внешней реальности первичным является актуализация определенной части уже имеющегося образа мира, а уточнение, исправление или обогащение актуализированной части образа мира происходит во вторую очередь. Таким образом, не мир образов, а образ мира регулирует и направляет деятельность человека. Целое предшествует своей части и только сквозь призму этого целого отдельное ощущение приобретает свое значение – становится свойством определенного предмета, то есть отдельное ощущение приобретает предметность только в контексте образа. «Не ощущение говорит нам о том, какому целостному образу оно принадлежит, а, напротив, целостный образ задает место отдельному ощущению в структуре образа, благодаря чему это ощущение получает объяснение и оправдание своему существованию в качестве устойчивого признака предмета, а не летучего и нестойкого феномена сознания» (Смирнов С. Д., 1983).

Образ мира играет активную роль, поскольку «предшествует любому воздействию, любому стимулу, а не «возбуждается» в ответ на внешнее воздействие». И поэтому «образ мира» есть отражение не столько прошлого и настоящего, сколько отражение будущего». Другими словами, в образ мира входят не только объекты, «которые обнаруживаются индивидом в ходе воздействия этих объектов на его органы чувств, то есть на основе взаимодействий «объект – субъект», но и те свойства объектов, которые вообще не могут быть выявлены во взаимодействии с телом субъекта, а лишь с другими телами и для обнаружения которых субъект должен организовать взаимодействие двух или нескольких объектов».

Итак, образ мира – целостное образование познавательной сферы личности, выполняющее функцию исходного пункта и результата любого познавательного акта. Он существует и функционирует в форме непрерывной генерации гипотез-моделей мира, по крайней мере, на трех уровнях – личностном, интеллектуальном и

сенсорно-перцептивном, при этом каждый из них включает в себя как сознательные, так и неосознаваемые компоненты.

С. Д. Смирнов тем самым снимает жесткие границы между чувственным и рациональным знанием, а также между познавательной и эмоционально-потребностной сферами личности. Если выработка объект-гипотез, без которых не может начаться процесс построения чувственного образа, осуществляется на основе образа мира в целом, а иногда требует развернутых вербальных суждений, то мы действительно можем сказать, что чувственное знание есть осмысление, понимание воспринятого. Классы процессов чувственного и рационального познания конституирует лишь различный удельный вес той или иной структурной составляющей образа мира в порождении объект-гипотезы и получении нового знания.

Е. Ю. Артемьева выделяет две идеи в понимании образа мира. Во-первых, она очень четко фиксирует «его свойства аккумулировать предысторию деятельности». Во-вторых, она вводит представление о субъективном опыте, соотносящемся с образом мира, как частное с целым, и подчеркивает, что образ мира выступает, «как интегратор следов взаимодействия человека с объективной действительностью».

А. В. Нарышкин отмечает, что образ мира (то есть многоблочная система образа мира – образ Я) – это ни в коем случае не статическое образование, а многоуровневая, иерархическая, чрезвычайно динамическая система, имеющая несколько типов динамики, включая сложнейшие формы текущего функционирования. Причем важнейший и первичный вид ее динамики – это развитие системы образа мира в ходе онтогенеза: первоначально строясь в детском возрасте параллельно с формированием организма, эта система потом дорабатывается, достраивается и перестраивается на протяжении всей жизни.

Происходящие в мире перемены, трансформации реалий бытия человека содержательно изменяют наполнение структурных звеньев самосознания личности и модифицируют образ мира. При этом структура самосознания и образ мира выступают устойчивой системой связей человека с миром, позволяющей ему сохранять целостность и тождественность самому себе и миру вокруг. Анализируя в психологической теории категорию «образа мира» можно представить в различных контекстах его понимания.

Раскрытие особенностей содержательного наполнения образа мира дает возможность лучше понять внутренний мир человека во взаимосвязи с реалиями бытия.

АНКЕТА
«Проявление субъектной позиции»
(Н. В. Маркина, А. В. Молофеева, 2004)

Фамилия, имя _____ Возраст__ Пол__
Класс _____

1. К какой области относится тема твоей исследовательской работы? _____

2. Почему ты выбрал(а) именно эту область? _____

3. Что (или кто) способствовало выбору темы твоей исследовательской работы? _____

4. Для чего ты принял участие в научно-исследовательской конференции? _____

5. Как ты думаешь, в чем новизна твоей исследовательской темы? _____

6. Опиши путь (этапы) создания своей исследовательской работы? _____

7. Как окружающие приняли твою идею? _____

8. Удалось ли тебе в полной мере представить свою работу на конференции? Что помогло этому (или помешало)? _____

9. Что для тебя значит проделанная тобою исследовательская работа? _____

Обработка анкет осуществляется на основе контент-анализа. Выделены два критерия оценки ответов учащихся : «степень новизны» и «побуждающая активность»:

1. Степень новизны:

– Субъект нашел границу между возможным и невозможным, но она не вышла за рамки культуры, за рамки известного и не известного человечеству. И эта новизна значима только для самого субъекта, для его развития. Но не для развития культуры в целом ($S < K$).

– Граница субъекта и культуры совпадает. Новизна несет значимый характер и для субъекта и для всего человечества.

Тем самым расширяются границы культуры. Эта новизна будет признана и услышана обществом ($S=K$).

– Границы субъекта выходят за рамки культуры. Тогда опять же новизна значима только для субъекта. Общество, культура не готова принять ее. И эта идея может быть востребовано через некоторое время, когда культура будет готова к расширению своей границы ($S>K$).

2. Побуждающая активность:

– Активность к той или иной деятельности исходит от самого субъекта.

– Активность к той или иной деятельности исходит от окружающих.

– Активность к той или иной деятельности исходит от окружающих, а потом становится значимой для самого субъекта, то есть активность переходит от окружающих собственной активности индивида.

Вопросы 77–80.

Направо, налево или все-таки прямо...

О ценностно-смысловых установках и личностных смыслах одарённых учащихся.

В этом разделе учебного пособия представлены результаты исследования смысловых оснований деятельности, личностных смыслов и ценностно-смысловых установок одарённых учащихся, выполненного Н. В. Маркиной (2003) и результаты исследования особенностей выбора жизненного творческого пути одарёнными учащимися и их сверстниками, выполненного А. С. Мальцевой (2013).

В психологической литературе достаточно подробно описаны результаты исследования познавательных и личностных особенностей одарённых учащихся (Ю. С. Юркевич, В. Э. Чудновский, А. В. Савенков, А. И. Доровской, Ю. З. Гильбух и др.), но слабо освещен ценностно-смысловой аспект психологических особенностей одарённых детей. При этом возрастная психология и психология развития обладает достаточным теоретическим, методическим и исследовательским потенциалом для раскрытия данного аспекта. В возрастной психологии подробно изучен и описан онтогенез мотивационно-смысловой сферы личности. Неоднократно указывается на то, что отроческий возраст характеризуется таким психическим новообразованием, как самосознание личности. Вслед за А. Н. Леонтьевым, самосознание личности рассматривается как отражение устойчивой иерархии отношений субъекта с миром. При изучении особенностей ценностно-смысловой сферы одарённых учащихся рассмотрены такие составляющие смысловой структуры как «личностный смысл» и «смысловая установка». Ниже представлены результаты исследования смысловых оснований деятельности и ценностно-смысловых установок одарённых учащихся (75 чел.) и их сверстников (109 чел.).

Смысловые основания деятельности изучались на основе методики предельных смыслов (Д. А. Леонтьев), а ценностно-смысловые установки – на основе методики «Выбор пословиц»

(Н. В. Маркина). По мнению Д. А. Леонтьева, самосознание личности, смысловая сфера личности проявляется в особенностях динамической смысловой системе. Отдельная динамическая смысловая система, являясь носителем сущностных характеристик личности как целого, может выступать в качестве отдельной единицы анализа.

В исследовании Д. А. Леонтьева и А. Б. Кононова выявлено, что к 14–16 годам смысловая структура мировоззрения личности в основном складывается и в дальнейшем не претерпевает радикальных трансформаций. При изучении возрастных различий по динамической смысловой системе М. А. Филатова обнаружила значимые различия по таким показателям, как число предельных и узловых категорий, средняя длина цепи и индекс децентрации. Эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что «люди старшего возраста находят больше предельных оснований для своей деятельности, а молодые – больше промежуточных смыслов. Структура мировоззренческих представлений у молодых людей более связна» (Филатова М. А., 1998).

М. О. Калашниковым описан феномен «смыслового катарсиса» при использовании методики предельных смыслов. Его сущность заключается «в преодолении тупика, субъективно ощущаемого испытуемым как достижение предельного смысла и невозможность ответить на вопрос «Зачем?». В процессе размышлений (до 15–20 минут), испытуемые нередко осуществляют своеобразный «прорыв» и находят новое обоснование собственным предельным смыслом. Субъективно это переживается как некое просветление в понимании мира, выход за пределы себя, сопровождающийся положительными эмоциями. Аналогичные эффекты «прорыва» с помощью экспериментатора через барьеры осмысления, кажущиеся поначалу непреодолимыми, описывает В. К. Лосева и Ю. А. Васильева (1995).

В результате экспериментального исследования, проведенного среди одарённых учащихся и их сверстников, Н. В. Маркиной получены следующие результаты.

Во-первых, при изучении особенностей смысловой динамической системы по всем показателям методики предельных смыслов (Д. А. Леонтьев) выявлено существенное различие между одарёнными детьми и их сверстниками. С одной сторо-

ны, эмпирически найденные нами результаты подтверждают вывод Д. А. Леонтьева и М. А. Филатовой о том, что молодые люди находят больше промежуточных оснований для своих действий (индекс связности у одарённых учащихся – 8,98 по сравнению с нормой – 2,52). Но в то же время нами выявлено, что одарённые дети имеют больше предельных оснований для своей деятельности (3,12 против 2,06). Увеличение количества предельных и промежуточных оснований, являясь характерной закономерностью функционирования динамической смысловой системы одарённых детей, указывает на наличие в их ментальном опыте так называемой «сетки инициатив» (Х. Грабер) как «некоторого множества интенциональных переживаний в виде чувства направления в движении собственных размышлений на всех этапах интеллектуального поиска». В исследованиях Дж. Уолтерс и Х. Гарднер (1996) описано явление «кристаллизации опыта», возникающее в условиях избирательного взаимодействия потенциально одарённого ребенка с определенной предметной областью». Они выделяют «первоначальную...» и «специализированную кристаллизацию». «Первичная кристаллизация» имеет место на ранних стадиях и демонстрирует определенную родственность между ребенком и некоторой предметной областью в рамках определенного социокультурного окружения. Обнаруживаясь на более поздних этапах онтогенеза, «специализированная кристаллизация», проявляется «в форме открытия субъектом дела своей жизни внутри уже ему известной и интересующей его предметной области».

Во-вторых, обращает на себя внимание «вектор возрастных изменений» показателей динамической смысловой сферы. Другими словами, у более старших одарённых учащихся ценностно-смысловая сфера усложняется и основывается на все более сложных связях, становясь основанием формирования такого типа «интеллектуальной одарённости» как «мудрость» (М. А. Холодная).

Таким образом, при исследовании смысловых оснований деятельности одарённых детей выявлена **«смысловая готовность» к интенциональному переживанию** и **«смысловая сензитивность» к «специализированной кристаллизации»** деятельности одарённого учащегося в конкретной предметной области.

При изучении ценностно-смысловых установок одарённых учащихся Н. В. Маркиной создана авторская методика «Выбор пословиц». Теоретическим основанием методики является понимание «активной неадаптивности» как «предпочтения в условиях ценностно-нормативного выбора суждений, побуждающих к преодолению барьеров». Процедура выбора предоставляет испытуемому возможность репрезентировать свой опыт переживания мотивации самоиспытания, побуждений, имеющих активно-неадаптивный характер. Так же, как и смысловые установки (А. Г. Асмолов), пословицы и поговорки в условиях ценностно-нормативного выбора становятся суждениями, побуждающими к определенному типу поведения, деятельности. Другими словами они становятся ценностно-смысловыми установками, в которых отражен и репрезентирован мир переживаний субъекта.

При выборе способа организации процедуры исследования мы исходили из необходимости: а) создания для испытуемых условий актуализации рефлексивной деятельности; б) выявления соотношения суждений, побуждающих к рискованному или осторожному поведению; в) определения образа границы, транслированного извне, реальными носителями социальных ценностей.

Во многих психологических исследованиях в качестве подобного метода используется процедура выбора пословиц как носителей ценностей определенного поведения. Методика «Выбор пословиц», разработанная Н. В. Маркиной, представляет собой список суждений, составленный на основе пословиц и поговорок, которые чаще всего используются подростками и старшеклассниками.

В методике используется ряд суждений, которые имеют различную ценностно-смысловую нагрузку и могут быть объединены в четыре группы. Первая группа – совокупность суждений, несущих в себе **ценность социально-ориентированного поведения** («Век живи, век учись», «Без труда не вытянешь и рыбку из пруда», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»). Вторая группа – совокупность суждений, **побуждающих к смелому и поисковому поведению** («Смелость города берет», «Кто ищет, тот всегда найдет»). Третья группа – суждения, по-

буждающие к риску и несущие в себе **ценность рискованного поведения** («Риск – дело благородное», «Эх, была – ни была»). И, наконец, четвертая группа – суждения, отвергающие риск и **побуждающие к осторожному поведению**, благоразумию («Тише едешь – дальше будешь», «Семь раз отмерь, один раз отрежь»). Методика может быть использована как в групповом, так и в индивидуальном варианте. Учащимся предлагается выбрать из предложенного списка пословиц и поговорок те десять выражений, которые в большей степени соответствуют тому, как чаще всего поступают они сами или окружающие их люди. Затем испытуемым предлагается проранжировать выбранные ими пословицы по принципу соответствия тому, как они поступают или думают.

Исследование проходило в условиях специально организованного формирующего эксперимента – выездная сессия «Открытого лица» Дворца творчества учащейся молодежи. Программа выездной сессии предполагала: организацию авторских мастерских как педагогов, так и одарённых детей и предоставление одарённым детям возможности выбора – быть автором собственной мастерской или быть участником мастерских, проводимых другими детьми. Участникам выездной сессии была предоставлена возможность реального выбора деятельности (организовать собственную «авторскую мастерскую» для сверстников и педагогов или стать участником группы, для которой демонстрируются организованные «авторские мастерские»). После проведения девяти мастерских, авторами которых выступили 16 учащихся Открытого лица МАУДО ДПШ (г. Челябинск), среди всех участников выездной сессии проведено выявление ценностно-смысловых установок личности на основе методики «Выбор пословиц». Анализ протоколов испытуемых позволили выявить значимое различие в выборах ценностно-смысловых установок «рискованного» и «осторожного» способов поведения у одарённых детей – авторов своих мастерских (42 и 58% соответственно) и одарённых детей, не реализовавших авторскую позицию (32 и 68% соответственно). В результате исследования в экспериментальной выборке было выявлено влияние реализованной авторской позиции (авторы самопрезентаций) на предпочтения в условиях ценностно-

нормативного выбора суждений, побуждающих к преодолению барьеров одарёнными учащимися.

Таким образом, в качестве особенностей смысловой сферы одарённых учащихся можно назвать: во-первых, увеличение количества предельных и промежуточных смысловых оснований деятельности является характерной закономерностью функционирования динамической смысловой системы одарённых детей, во-вторых, обнаружен «вектор возрастных изменений» показателей динамической смысловой сферы одарённых детей, проявляющийся в том, что у более старших одарённых учащихся ценностно-смысловая сфера основывается на все более сложных связях и наконец, в-третьих, выявлено предпочтение в условиях ценностно-нормативного выбора суждений, побуждающих одарённых учащихся к преодолению барьеров деятельности. В целом полученные результаты дают возможность глубже понять особенности ценностно-смысловой сферы одарённости учащихся и разработать эмпирические референты поддержки и развития потенциала одарённых детей.

Вопросы 81–100.

Учителя думают, утверждают, размышляют, сомневаются, предлагают...

В этом разделе представлены материалы, которые обсуждаются в рамках форума по обсуждению актуальных проблем образования одарённых детей, организованного Центром научно-методического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО. Тематика обсуждаемых вопросов отражает особенности организации работы с одарёнными детьми образовательных учреждений:

– Организация информационно-методического сопровождения одарённых детей средствами предметных лабораторий, центров образовательной робототехники.

– Организация психологического сопровождения одарённых детей и детей, мотивированных к обучению, развитию интеллектуального и творческого потенциала учащихся.

– Сетевые формы организации образования одарённых детей.

– Основные подходы к организации профориентационной деятельности и профессиональному самоопределению одарённых детей и детей, мотивированных к обучению.

Вниманию читателей представлены некоторые размышления. Утверждения педагогов-практиков, работающих с одарёнными детьми. Приглашаем вас к обсуждению этих материалов в рамках форума.

Размышление 1. Уважаемые коллеги! Наша школа работает по научно-прикладному проекту «Организационно-управленческие условия построения работы с одарёнными детьми в условиях общеобразовательной школы» настолько интересно и содержательно, что мы решили не останавливаться на достигнутом и приглашаем коллег, работающих в теме, к сетевому взаимодействию. Будем рады, если сможем объединить наши усилия и создать реальную сеть, не только чтобы делиться опытом, но и работать с детьми. Со всеми предложениями обращайтесь на адрес электронной почты (gp_2801@mail.ru).

Размышление 2. В современный период обучения особенно актуальны сетевые формы организации образования одарённых

детей. Сеть творческих объединений позволяет реализовать совместную исследовательскую деятельность педагогов и учащихся. Одарённые учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями классовых исследовательских секций по данному предмету. Межклассные объединения-секции могут возглавлять преподаватели. Создание межвозрастных групп, объединенных одной проблематикой, снимает основную сложность положения одарённых детей, которые теперь могут двигаться вперед с резким опережением, оставаясь, тем не менее, в среде сверстников. Кроме того, совместная исследовательская работа со школьным учителем делает ученика на уроке его сотрудником. Достижения одарённого ученика оказывают положительное влияние на весь класс, и это не только помогает росту остальных детей, но и имеет прямой воспитательный эффект: укрепляет авторитет данного ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей.

Размышление 3. Я согласна с тем, что сетевые формы организации образования одарённых детей очень актуальны, но использовать **только их** как дань моде не рекомендовала бы. Так как возможность применения этой формы обучения одарённых детей ограничивается готовностью и умением применять в своей практике умение использовать информационные современные технологии, но не всегда способствует развитию индивидуальных способностей, что мешает раскрытию других способностей ребенка, лежащих вне ее. Развитие возможностей ученика должно проходить в рамках его вовлечения в исследовательскую работу, групповых форм обучения (дифференциация параллелей, перегруппировка параллелей, попеременное обучение). Важно иметь в виду, что выбор и применение той или иной формы индивидуализации и дифференциации обучения должны быть основаны на учете индивидуальных особенностей ребенка, которые и должны определять выбор оптимальной для него стратегии развития. В частности, применение различных форм организации учебного процесса (МКОУ СОШ № 26, пгт. Кропачёво, Ашинский район).

Размышление 4. Глобальные изменения в социальной, экономической и производственной сферах обострили потреб-

ность общества в одарённых, творческих людях, способных отвечать на вызовы нового времени. Удовлетворение этой потребности может быть достигнуто путем создания целостной системы работы с талантливыми учащимися. Сетевые формы организации образования одарённых детей очень актуальны в наше время.

В процессе работы над сетевым проектом учащиеся могут обмениваться опытом, мнениями, данными, информацией, методами решения проблемы, результатами собственных и совместных разработок. Средства организации такой совместной деятельности включают: электронную почту, списки рассылок, электронные доски объявлений, дискуссионные группы, средства поиска информации в Интернете, средства общения в реальном и отложенном времени, аудио- и видеоконференции, социальные сетевые сервисы (МАОУ СОШ № 37, Надежда Чернышева).

Размышление 5. Сетевое образование больше предназначено для овладения отдельным учебным предметом и для формирования определенных навыков и умений.

Для полноценного функционирования должна быть создана хорошо структурированная информационно-образовательная среда, в которой содержатся все имеющиеся, предусмотренные учебным планом или программой обучения практические работы обучающихся, имеется информационно-дидактическое обеспечение данных курсов. Помимо этого, информационно-образовательная среда должна предоставлять возможность диалогового обмена учебной информацией между всеми субъектами учебного процесса. Занимаясь по этой модели, учащиеся обучаются в условиях взаимодействия, сотрудничества, а преподаватель, совмещая различные функции, становится координатором всего учебного процесса (МАОУ СОШ № 37, г. Златоуст, glsvetla@mail.ru).

Размышление 6. Сетевая форма обучения в целом подразумевает реализацию образовательной траектории одарённого ребенка несколькими организациями, обладающими соответствующими ресурсами. Для того чтобы ребенок смог эффективно использовать предоставленные возможности (даже при их умелом взаимодействии), необходима помощь профессионального педагога-тьютора. Поэтому роль личностного взаимодействия

по линии учитель – ученик очень велика, в том числе и при сетевой форме работы с одарёнными детьми (Римма Дегтева, МАОУ СОШ № 2 г. Златоуста).

Размышление 7. Здравствуйте, коллеги! Хочу присоединиться к обсуждению сетевых форм организации образования одарённых детей. Участие в сетевых проектах позволяет создать условия для сетевого взаимодействия учащихся, активации познавательной деятельности, развития навыков проектной и учебно-исследовательской работы, повышения уровня владения английским языком и ИКТ. Работая с одарёнными детьми, мы можем осуществить следующие задачи: организовать условия для развития творческих способностей учащихся, повысить их познавательную активность и мотивировать интерес к изучению иностранных языков. Наряду с этим мы развиваем у учеников информационно-коммуникационные компетентности. Организуя творческое взаимодействие учащихся и педагогов, мы используем интернет-технологии посредством участия в сетевом проекте, обеспечиваем деятельностное изучение учащимися иностранного языка и информатики с помощью различных интернет-сервисов. Учащиеся приобретают опыт толерантного отношения к культуре других народов. Так, в 2013/2014 году учащиеся нашей школы в рамках Клуба друзей по переписке участвовали в переписке с учениками штата Вирджиния, США, организованного международным сайтом ePalsGlobalCoalition, получив опыт межкультурной коммуникации, практику английского языка, обменялись проектами о современной жизни подростков в своем регионе. Проект закончился, а некоторые ученики были заинтересованы в дальнейшем общении, и их общение вышло за рамки учебного проекта (Танзиля Шарафутдинова, МАОУ СОШ № 25).

Размышление 8. Происходящие сегодня изменения в системе образования современного общества характеризуются переходом от обучения в закрытой образовательной среде к «сетям знаний» открытой образовательной среды. С развитием Интернета коммуникационные возможности и способности к познанию развиваются совместно. Это подчеркивает тот факт, что обучающиеся не являются пассивными потребителями и могут совершенно самостоятельно объединяться в виртуальные со-

общества, наиболее наглядным примером, которых являются дискуссионные форумы.

Актуальность сетевого взаимодействия в том, что оно позволяет:

- осуществлять прямой контакт участников друг с другом;
- распределять ресурсы при общей задаче деятельности;
- опираться на инициативу каждого конкретного участника;
- использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника;
- выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели.

На мой взгляд, сетевой модуль для одарённых детей должен нести развивающий, коммуникативный, творческий характер обучения, он должен содержать материалы для развития способностей к созданию новых творческих продуктов.

Сетевое образование – это перспективная область теоретических и практических разработок, способная изменить подходы к обучению. Ведь обучение строится вокруг учебных сообществ и их взаимодействия, расширяя доступ за пределы времени и пространства, и способствуя повышению эффективности обучения... Почти каждый ребенок сейчас с интернетом «на ты» и проводит в сетях почти всё свободное время и наша задача сделать его время его пребывания в сети наиболее эффективным и познавательным. Такое обучение действительно интересно и ребятам и их родителям. Они могут обращаться друг к другу за разъяснениями, за критикой и, таким образом, стимулировать себя и других на совершение интеллектуальных усилий. Кроме того, они могут мотивировать и помогать друг другу в доведении работы до завершения (luba.kuznezova.60@mail.ru).

Размышление 9. Педагоги школы-интерната № 15 ОАО «РЖД» давно озаботились вопросом, как научить каждого ребенка и как разглядеть детей одарённых, как помочь им реализоваться. Каждый человек обладает определенными способностями, выраженными явно или «скрытыми», а возможно, просто невыявленными. В нашем железнодорожном интернате учатся обычные дети железнодорожников, место проживания и график работы которых не позволяют им водить детей в кружки, клубы, секции.

Все воспитанники интерната имеют возможность в рамках внеурочной деятельности заниматься в кружках ИЗО, музыки, хореографии, шахматном, общей физической подготовки, робототехники с 4 класса, предметных кружках. Уже около 10 лет действует у нас и «Научное общество учащихся». Есть театральные кружки, художественного слова... Подобные занятия способствуют развитию речи, мышления, памяти и, что очень важно, повышению самооценки, раскрепощению детей. А раскрепощенный, уверенный в себе ученик готов к активной работе, его уже не так сильно пугают возможные ошибки, которые он может допустить, его больше интересует процесс познания, развития.

На мой взгляд, деятельность учителя и психологический микроклимат в классе во время урока и во внеурочной деятельности, как раз и должны поощрять детей на смелые действия при решении любых задач. За неудачи – не ругать, разрешать писать карандашом, чтобы можно было легко убрать неверные записи, или, что еще лучше, использовать индивидуальные маркерные доски. Наряду с традиционными заданиями, которые редко вызывают у школьников интерес предлагать необычные, как НАГРАДУ за труд, как ЛАКОМСТВО для ума, создавая при этом нужный эмоциональный фон. Исследовательская работа, использование ИКТ, дифференциация обучения – всё на службе у педагога.

Вероятнее всего, что подобные приемы позволят заинтересовать детей в учебной деятельности, а значит, они захотят поразмыслить над нестандартным заданием, заглянуть в словарь, энциклопедию, в Интернет, захотят знать больше, шире (педагог школы-интерната № 15 ОАО «РЖД», г. Карталы).

Размышление 10. Я считаю, что особую роль в работе с одарёнными детьми играет дополнительное образование. При каждой школе создаются кружки, позволяющие развивать различные типы одарённости.

В наше время особое значение в образовании одарённых детей играют информационные технологии, поскольку с совершенствованием навыков работы на компьютере они повышают мотивацию обучаемых, способствуют их самообразованию, развитию познавательной сферы личности. Нельзя исключать

использование наставнических программ, которые сегодня являются одним из наиболее эффективных условий совершенствования воспитания и обучения одарённых учащихся.

Наставник выступает как советник и консультант, является моделью поведения для ученика, при необходимости играет роль критика, если это может облегчить достижение учеником поставленных целей (МАОУ СОШ № 37, Татьяна Ларцева).

Размышление 11. На сегодняшний день робототехника находится на передовой научного прогресса. Это одна из наиболее наукоемких отраслей промышленности. Она объединяет самый широкий спектр самых передовых технологий. Необходимость вкладывания денежных средств в развитие данной отрасли промышленности – это не дань моде, а вполне осознанная потребность, которая имеет очень важное значение для развития такого государства, как Россия. Развитие робототехники важно для обеспечения безопасности страны, экономики и нашей социальной сферы.

Прошлый год прошел в печатных и сетевых СМИ под публикацией разнообразных материалов об американском роботостроении, в частности, много писали о четырехногом роботе BigDog. В настоящее время в США в развитие робототехники вкладываются большие деньги, и у страны есть видимые успехи в данном направлении. Однако России незачем гнаться за «Большой собакой». На сегодняшний день в нашей стране существуют и необходимые технологии, и необходимые знания для того, чтобы двигаться своим путем в этой отрасли. Правда, для движения вперед предстоит решить целый ряд масштабных задач, отрасль предстоит восстанавливать практически с нуля (Наталья Шулятина).

Размышление 12. Работа педагога с одарёнными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одарённых детей и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одарённых детей (ramzusha250882@mail.ru, МАОУ СОШ № 37).

Размышление 13. Для успешной работы по развитию одарённости у детей и обеспечения преемственности на всех эта-

пах обучения придерживаюсь такой организации: в работе с одарёнными детьми выделяю диагностический, практический и итоговый этапы. Выявление интеллектуально одарённых детей проходит на диагностическом этапе в процессе наблюдения за детьми, психологического тестирования учащихся, анкетирования учащихся и их родителей. В результате обработки полученных данных и анализа полученных результатов на каждого учащегося составляются индивидуальные карты. Основная цель практического этапа – создание условий для дальнейшего развития интеллектуальной одарённости детей. Для каждого ребенка разрабатывается индивидуальная образовательная программа, в которой есть пояснительная записка, дается характеристика учащегося, ставится цель и на ее основе выдвигаются задачи. В индивидуальной программе выдвигается прогнозируемый результат, указывается расписание занятий и составляется индивидуальное учебно-тематическое планирование. Программа включает задания творческого и исследовательского характера. Для стимулирования интеллектуального развития учащегося в программе есть задания повышенного уровня сложности. На итоговом этапе провожу самоанализ своей деятельности по развитию интеллектуальной одарённости ребенка за учебный год, а учащиеся дают самооценку своих результатов (Власевнина, МАОУ СОШ № 2, г. Златоуст).

Размышление 14. Обучение одарённых детей в условиях общеобразовательной школы может осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации (с помощью выделения групп учащихся в зависимости от вида их одарённости, организации индивидуального учебного плана, обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам и т. д.).

Большие возможности содержатся в такой форме работы с одарёнными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся возможность выбора не только направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете.

Большую помощь в осуществлении дифференциации учебного процесса для одарённых детей в условиях массовых общеобразовательных учреждений может оказать применение раз-

личных форм организации обучения, которые основаны на идее группировки учащихся в определенные моменты образовательного процесса. Выбор той или иной формы зависит от особенностей школы: ее размера, традиций, наличия квалифицированных кадров, помещений, финансовых возможностей, количества одарённых детей в школе и т. д.

Важно иметь в виду, что независимо от того, в каких условиях происходит обучение одарённых учащихся (школа, лицей, гимназия), принципиальным является то, чему и как учится одарённый ребенок. Учебные программы, формы и методы обучения, так же как и особенности учебного процесса, ориентированного на обучение одарённых детей с общей одарённостью и некоторыми видами специальной одарённости (например, лингвистической, математической и т. д.), должны отвечать целому ряду специфических требований. Учитывая особые потребности и возможности детей с общей одарённостью, а также цели обучения таких детей, можно выделить необходимые требования к программам обучения для интеллектуально одарённых учащихся (Татьяна Дугина, МАОУ СОШ № 37).

Размышление 15. Возможности предметной лаборатории по физике позволяют педагогам организовать систематическую работу с одарёнными детьми как во время учебных занятий, так и во внеучебной деятельности. Учебные проекты, мини-исследования, творческие лабораторные работы педагоги применяют на уроке. Во внеучебной деятельности ресурсы лаборатории используются для проведения экспериментов в ходе исследовательской деятельности учеников при подготовке работ на городскую конференцию НОУ. И тут уже, бесспорно, большую роль играет не только материальная база лаборатории, но и эффективно организованное индивидуальное сопровождение учащегося со стороны творческого заинтересованного педагога (Баташова).

Размышление 16. В нашей школе разработана Программа творческой лаборатории «Студия журналистики и компьютерного дизайна» на 2015–2018 гг. для одарённых детей. Цель программы – инициирование познавательной деятельности одарённых детей через основы журналистики и компьютерного дизайна. Задачи: развитие творческих способностей, художест-

венного видения, воображения; совершенствование устной и письменной речи; формирование коммуникативных качеств и активной гражданской позиции подростков; создание интересного творческого коллектива, способного успешно работать в команде; обучение детей основам журналистики, компьютерного дизайна, редакционной работы, оформительского дела.

Обучение построено по принципу «от простого к сложному». Используется спиралеобразная схема обучения: возвращение к пройденной ранее теме с возрастанием степени сложности изучаемого материала и практических заданий. Творческая лаборатория представляет собой объединение четырех секций (Школа актива, Школьная телестудия, Школа юного журналиста).

Студия журналистики объединяет одарённых детей 5–11 классов. Обучение идет по 3-годовалому циклу. Коллектив студии разновозрастный, что обеспечивает обмен знаниями не только между взрослым и учеником, но и между учащимися разного уровня подготовки, объединенных единым интересом. Одарённые учащиеся могут привлекаться к совместной работе с педагогами и одновременно являться руководителями секций по данному направлению.

Достижения одарённых детей оказывают положительное влияние на все объединения, помогает росту остальных детей, укрепляет авторитет данного ученика и, что особенно важно, формирует у него ответственность за своих товарищей (Татьяна Романькова).

Размышление 17. На сегодняшний день одной из основных задач учебного заведения является выявление одарённых детей, и чем раньше удастся выявить и развить способности одарённых детей, тем эффективнее будет результат.

В этом плане большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом обладает иностранный язык. В нашем лицее изучение иностранного языка начинается уже с 1 класса. Дети в этом возрасте проявляют повышенный интерес к иностранному языку. Для начальной школы с целью мотивации к изучению иностранного языка в начале учебного года была организована встреча с носителем языка, которому даже первоклассники смогли задать свои первые вопросы на английском языке. Основной упор в методике преподавания делается

на формирование коммуникативной компетенции. Уже в самом методе коммуникативного обучения заложены возможности не только обучению иностранному языку, но и формированию всесторонней личности, готовой ставить перед собой цели и творчески трудиться для их достижения.

Нами разработана программа по работе с одарёнными детьми, согласно которой:

1) создан банк данных одарённых детей при помощи следующих методов: наблюдение; общение с родителями; работа психолога: тестирование, анкетирование, беседа; результаты олимпиад, конкурсов, соревнований, научно-практических конференций и т. д.;

2) осуществлен отбор средств обучения, способствующих развитию самостоятельности мышления, инициативности и исследовательских навыков, творчества в урочной и внеурочной деятельности;

3) включены в состав компонентов урока дифференцированные задания по изучаемой теме

4) ведется работа по созданию «языкового портфеля», который представляет собой пакет рабочих материалов, отражающих опыт учебной деятельности обучающегося по овладению английским языком.

На данный момент для нас является проблемой выявление лингвистически одарённых детей (Лавров, Лицей № 17, г. Троицк).

Размышление 18. Работа педагога с одарёнными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей и воспитателей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одарённых и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одарённых.

Размышление 19. Тема работы с одарёнными детьми всегда была актуальной. По своей сути каждый ребенок одарённый. Главная задача учителя – выявить направление работы с ребенком.

Свою работу с одарёнными детьми я разделяю на три этапа: диагностический, формирующий, развивающий. На первом этапе я использую различные методики изучения типа личности детей, его интересы, предпочтения. Конечно, большую под-

держку на данном этапе оказывает школьный психолог. На втором этапе я работаю над формированием направлений работы с детьми, учитывая их особенности. Большое внимание уделяется предпочтениям детей. На третьем этапе начинается работа по развитию внутреннего потенциала.

Такую систему работы я строю еще с первого класса. Дети учатся выполнять самостоятельные или групповые мини-проекты, что способствует развитию коммуникативной компетенции младшего школьника: умение сформулировать свою точку зрения, выслушать точку зрения собеседника, возможность к общему решению. При этом формируется глубина рассуждений. Самостоятельные проекты способствуют развитию глубины суждений, умения корректно отстаивать свою точку зрения (Вера Заболотнова, МБОУ Лицей № 17, г. Троицк).

Размышление 20. Одарённость имеет несколько определений. Б. М. Теплов – советский психолог – определил одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижение большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности. Одарённость обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха». Я считаю, что взрослые – родители и учителя – могут с помощью простых приемов создать ситуацию успеха для ребенка. Несколько лет назад я разработала памятку о создании ситуации успеха. Раздаю ее родителям на собраниях, молодым учителям. Предлагаю ее вашему вниманию. Может она заинтересует вас, и вы тоже будете использовать памятку в своей работе.

Памятка «Создание ситуации успеха для одарённых детей»

1. Используйте все виды памяти: визуальную, аудиальную, кинестетическую (зрительную, слуховую, моторную).

2. Умейте задавать противоречия: «Мы с тобой посчитали деревья в саду. Я насчитала 6 яблонь, а ты – 8 деревьев. Кто же прав?» (на рисунке 6 яблонь и две вишни). Тем самым мы учим ребенка рассматривать вопрос с разных точек зрения, искать и рассматривать свою собственную, а не принимать ее в готовом виде.

3. Позвольте вашему ребенку поспорить с вами, хотя бы иногда. Если вы сделали это, то пойдите дальше – позвольте ему убедить вас в чем-то для него очень важном.

4. Оценка действий ребенка должна быть очень дробной, дифференцированной, за каждое отдельно выполненное учебное действие. Нельзя говорить: «Всё плохо!» или «Ты сегодня совсем не приготовил уроки». Что-то ребенок сделал, за это его и похвалите.

5. Хвалите исполнителя (ребенка), а ругайте исполнение. Например, похвала: «Молодец, ты уже научился решать задачи в два действия», а критика безликая: «Такие задачи надо решать не в одно действие, а в два».

6. Нельзя сравнивать ребенка с другими детьми. Более верный путь – научить ребенка сравнивать себя «сегодняшнего» с собой «вчерашним».

7. Никогда не называйте ребенка такими словами, как «глупый», «невезучий», «нет способностей». Верьте в него. Вдруг вы являетесь единственным человеком, который верит в ребенка.

8. Помните, что похвала укрепляет в ребенке уверенность в себе, помогает проявляться всему лучшему, что только есть в нем, помогает ребенку двигаться к успеху (Ольга Козлова, МАОУ СОШ № 15, г. Златоуст).

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г., Верткин И. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности. – Минск, 1994.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 173 с.
4. Брюно, Ж. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно, Р. Малви, Л. Назарет, Р. Пажес, Ж.-Ш. Террасье, Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 73–78.
5. Гильбух, Ю. З. Умственно одарённый ребенок. Психология, диагностика, педагогика / Ю. З. Гильбух. – Киев, 1992. – 83 с.
6. Глухова, В. А. Взаимосвязь динамики интеллектуальных и творческих потенциалов одарённых учащихся со спецификой межличностных отношений в классе / В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Глухова, А. С. Мальцева, П. С. Глухов // Социальная психология творчества : сб. науч. трудов / отв. ред. В. Г. Грязева-Добшинская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – С. 29–65.
7. Глухова, В. А. Социально-психологические факторы динамики творческих потенциалов одарённых учащихся / В. А. Глухова // Вестник Челяб. гос. пед. университета : научный журнал / ГОУ ВПО «ЧГПУ». – Челябинск, 2009. – № 9. – С. 53–60.
8. Грязева, В. Г. Экологическая психология творческой личности: обучение в контексте развития личности как субъекта культуры. – Челябинск : Полиграф-Мастер, 2000. – 304 с.
9. Грязева, В. Г., Петровский В. А. Одарённые дети: экология творчества. – М. – Челябинск, 1993. – 40 с.
10. Грязева-Добшинская, В. Г. Одарённые дети: экология творчества. Концептуальная программа на 1993–1998 гг. / В. Г. Грязева-Добшинская, Л. Н. Родыгина, Н. В. Маркина, О. В. Верещинская, Ю. П. Кропотов, А. Г. Гостев, В. А. Глухова, Л. В. Васильева, Т. Г. Калугина. – М. – Челябинск, 1993. – 21 с.
11. Доровской, А. И. 100 советов по развитию одарённости детей. Родителям, воспитателям, учителям. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 309 с.

12. Доровской, А. И. Дидактические основы развития одарённости учащихся / А. И. Доровской. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 210 с.
13. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
14. Дунчев, В. Н. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемами креативности : дис. ... канд. психол. наук, 1985.
15. Жизненный проект в судьбе творческой личности // Трансформация подходов к развитию исследовательской и проектной деятельности учащихся : сборник научных статей / под ред. И. Л. Качуро, Н. В. Маркиной, Н. О. Яковлевой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – С. 5–26.
16. Задорина, Е. Н. Особенности творческого и интеллектуального развития одарённых школьников (в музыкальных и математических школах) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Задорина. – М. : ПИ РАО, 1994. – 21 с.
17. Кедров, Б. М. О великих переворотах в науке. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.
18. Крюкова, Е. А. Математическая одарённость: индивидуальные, гендерные и возрастные аспекты : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Крюкова. – Пермь, 2001. – 24 с.
19. Кузнецова, Ю. И. Изучение и обучение одарённых детей в американской педагогической психологии XX века : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Н. Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т, 1996. – 22 с.
20. Кулюткин, Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л., 1967. – 36 с.
21. Леонтьев, А. Н. Образ мира // Избр. психол. произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 251–261.
22. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов : методическое руководство. – М. : Смысл, 1999. – 38 с.
23. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
24. Лосева, А. А. Динамика умственной одарённости в младшем и среднем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Лосева. – М. : ПИ РАО, 1999. – 18 с.

25. Максимова, С. В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М. : ИДОиСВ РАО, 2001. – 161 с.

26. Максимова, С. В. Развитие познавательных устремлений у детей / С. В. Максимова // Сб. материалов конференции ИПИ РАО, 1994.

27. Мальцева, А. С. Выбор творческого жизненного пути в контекстах социальных взаимодействий : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск : ЮУрГУ, 2011. – 27 с.

28. Маркина, Н. В. Развитие метапредметных компетенций у учащихся младшего школьного и подросткового возраста средствами учебно-исследовательской деятельности : психологические аспекты : учебно-методические рекомендации / Н. В. Маркина. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 88 с.

29. Маркина, Н. В. Соотношение ситуативных и надситуативных проявлений активности у одарённых учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М. : ИДОиСВ РАО, 2003. – 24 с.

30. Маркина, Н. В., Банникова И. Ю. Одарённость: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности. Серия «Экология творчества». Вып. 3. – Челябинск : Полиграф-Мастер, 2004. – 74 с.

31. Маркина, Н. В., Молофеева, А. В. Особенности «образа мира» у старшеклассников НОУ с различными тенденциями надситуативной активности [Дипломная работа]. – Челябинск : ЮУрГУ, 2004. – 65 с.

32. Марков, С. В. Развитие метапредметных компетенций у учащихся младшего школьного и подросткового возраста средствами учебно-исследовательской деятельности (на примере краеведения и археологии) : методические рекомендации / С. В. Марков. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 76 с.

33. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

34. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4.

35. Матюшкин, А. М. Талантливые дети глазами родителей и воспитателей // Детское творчество. – 1999. – № 3. – С. 4–5.

36. Мёде, В., Пиорковский Г. Детская одарённость. Экспериментальные методы отбора одарённых детей и их результаты / пер. с нем. И. Левинсон. – М. : Работник просвещения, 1925. – 119 с.

37. Мелик-Пашаев, А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 77–82.

38. Мелик-Пашаев, А. А. Способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонент художественной одарённости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : РАО, Психол. ин-т. – 1976. – 18 с.

39. Милгрэм, М. Творческая внешкольная активность интеллектуально одарённых старшеклассников как прогностическая характеристика их достижений: лонгитюдное исследование / М. Милгрэм, Е. Гонг // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 416 с. – С. 143–160.

40. Нарышкин, А. В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак» – «символ» и «значение» – «смысл» // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 88–100.

41. Одарённые дети / пер. с англ. ; общ. ред. Г. В. Бурменской и С. М. Слущкого ; предисл. С. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.

42. Одарённый ребенок / О. М. Дьяченко, А. И. Булычева, И. А. Бурлакова и др. ; Центр семьи и детства Рос. акад. образования, Дет. центр Венгера ; под ред. О. М. Дьяченко. – М. : Международ. образоват. колледж, 1997. – 137 с.

43. Одарённый ребенок: особенности обучения : пособие для учителя / Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Л. И. Журавлева и др. ; под ред. Н. Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.

44. Ордина, И. П. Я-концепция одарённых старшеклассников : монография / сост. В. И. Долгова. – Бишкек : Изд-во ДЭЦ, 2012. – 155 с.

45. Основные современные концепции творчества и одарённости // Президент. программа «Дети России» ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации ; сост. И. Ю. Бабаева, Д. Б. Богоявленская ; под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 402 с. – (Библиотека «Одарённые дети»).

46. Панов, В. И. Одарённые дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов. – М. : Педагогика, 2001. – № 4. – С. 30–41.

47. Петровский, В. А. Устремления как предмет личностно ориентированной дидактики для одарённых детей / В. А. Петровский, В. К. Калининко, А. Д. Грибанова. – М. : ИПИ РАО, 1994. – 34 с.

48. Петровский, В. А. Личность: феномен субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

49. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 234 с.

50. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13–21.

51. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение и игра // Труды Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ. – Выпуск 1. – М., 2001 – 348 с. – С. 320–326.

52. Психология одарённости детей и подростков / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. ; под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 407 с.

53. Психология одарённости: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.

54. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, А. В. Брушлинский и др. // Президент. программа «Дети России» ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.

55. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина, ИП РАО. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.

56. Реализация проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы : методическое пособие по организации проектной деятельности для учителей предметников в условиях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. В. Ильиной, Ю. Г. Маковецкой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – 116 с.

57. Ревеш, Г. Раннее проявление одарённости и ее узнавание / Г. Ревеш ; пер. И. М. Присмана ; под ред. проф. Россолимо. – М. : Современные проблемы, 1924. – 69 с.

58. Россолимо, Г. И. Психологические профили. Методика / Г. И. Россолимо. – СПб., 1910.

59. Савенков, А. И. Одарённые дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.

60. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 232 с.

61. Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психол. журн. – 1998. – № 2. – С. 144–160.

62. Стеценко, А. Социокультурная парадигма в изучении одарённости: недостающие звенья // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 416 с. – С. 315–327.

63. Теплов, Б. М. Способности и одарённость // Избр. тр.: в 2 т. Т. 1. – М., 1985.

64. Хеллер, К. П., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одарённости // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120–127.

65. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск : Изд-во Том. ун-та ; М.: Барс, 1997. – 392 с.

66. Чижевский, А. Л. На берегу Вселенной: Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. – М. : Мысль, 1995. – 715 с.

67. Шавинина, Л. В. Психологические особенности организации познавательного опыта интеллектуально одарённой личности : дис. ... канд. психол. наук. – Киев : Ин-т психологии, 1993.

68. Штерн, В. Умственная одарённость: Психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста / пер. с нем. А. П. Болтунова ; под ред. В. А. Лукова. – СПб. : Союз, 1997. – 128 с. – (Психология ребенка).

69. Шумакова, Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одарённых детей // Вопр. психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–39.

70. Шумакова Н. Б., Щебланова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одарённости с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.

71. Щебланова, Е. И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одарённости у младших школьников / Е. И. Щебланова // Вопросы психологии. – 1998. – № 4.

72. Щебланова, Е. И., Аверина И. С., Хеплер К. А., Перпт К. Идентификация одарённых учащихся как первый этап лонги-

тюдного исследования развития одарённости // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 97–107.

73. Экземплярский, В. М. Проблема школ для одарённых / В. М. Экземплярский. – М. ; Л., 1927. – 82 с.

74. Юнг, К. Г. Феномен одарённости // Собрание сочинений. Конфликты детской души / пер. с нем. – М. : Канон, 1997. – 336 с. – С. 151–164.

75. Юркевич, В. С. Одарённый ребенок: иллюзия и реальность : кн. для учителей и родителей. – М. : Просвещение ; Учебная литература, 1996. – 136 с.

76. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence. – N. Y. : Basic Books, 1983.

Учебное издание

Маркина Нина Витальевна
Маковецкая Юлия Геннадьевна

**Сто вопросов об одарённости:
ответы педагогов и психологов о развитии
одарённых учащихся**

Методическое пособие

Ответственный редактор И. М. Никитина
Технический редактор Н. А. Лазариди

Подписано в печать 09.09.2016. Формат 60×84^{1/16}
Усл. печ. л. 6,05. Тираж 100 экз. Заказ № 44

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

Отпечатано
в ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88