

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ТОЛСТОПЯТОВА Ольга Анатольевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И
РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В
УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 - общая педагогика, история
педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель доктор
педагогических наук, профессор
В.И. ГОРОВАЯ

Ставрополь - 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ВВЕДЕНИЕ	3-13
ГЛАВА 1. Теоретические основы организации педагогической работы с одаренными детьми	14-63
1.1. Одаренность как комплексная проблема современного образования	14-24
1.2. Современные подходы к определению общей и детской одаренности. Виды одаренности.....	24-40
1.3. Теоретические и прикладные аспекты выявления интеллектуально одаренных детей	40-51
1.4. Основные принципы обучения одаренных детей и их характеристика.....	51-63
В ы в о д ы	63-64
ГЛАВА 2. Система педагогической работы с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования	65-143
2.1 Специфика работы с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования.....	65-81
2.2 Модель свободного развития одаренных детей в условиях дополнительного общего образования (на примере регионального Центра творческого развития и гуманитарного образования для одаренных детей «Поиск»).....	81-109
2.3 Личностно-ориентированные технологии в педагогической работе с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования.....	109-128
2.4 Оценка результативности образовательной деятельности учреждения дополнительного образования для одаренных детей.....	128-143
В ы в о д ы	143-144
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	145-148
ЛИТЕРАТУРА	149-160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Процесс выявления, обучения и развития одаренных и талантливых детей составляет одну из важнейших задач современного отечественного образования.

Актуальность работы с одаренными детьми определяется несколькими обстоятельствами: осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки и основного ресурса своего развития; ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузок на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных усилий; требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной, с развитым интеллектом, высоко образованной и др. Особое место в формировании такой личности занимает психолого-педагогическая работа с одаренными детьми.

Российское образование последних лет подвергается реформированию. Вместе с тем, в большинстве своем учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе строится без учета индивидуальности ребенка, поскольку она остается массовой.

По нашим данным 62,3% учителей и 68,6% родителей считают, что «школа находится в глубоком кризисе» и в ней требуются коренные преобразования. 71,5% родителей считают, что в школе в первую очередь необходимо изменить отношение к ученику. Лишь 16,2% учителей отмечают, что за последние годы процессы, происходящие в школе, касаются оптимизации развития ребенка. В такой обстановке сложно говорить об особой системе работы школы с категорией одаренных детей.

Ситуация усугубляется и накопившимися к настоящему времени противоречиями:

- между все более возрастающими требованиями к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и

неготовностью образовательной системы решить эту проблему;

- между коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и индивидуальным по своей сути характером учения;

- между целенаправленным воздействием «взрослой» культуры и спонтанностью развития ребенка, его индивидуальности;

- между ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Разрешение указанных и других противоречий невозможно осуществить только усилиями школы. Необходим комплексный подход к решению проблемы. Существенную роль в этом процессе может сыграть дополнительное общее образование, в рамках которого наиболее реально осуществление модели творческого развития одаренного ребенка, системной работы с одаренными детьми в пределах конкретной территории.

Для эффективной работы учреждений дополнительного образования с одаренными детьми и подростками необходим соответствующий научный базис. Определенные достижения психолого-педагогической науки в этом направлении уже имеются. Так, к настоящему времени исследована природа одаренности (В.Александр, В.Бастендорф, Г.Вебб, Д.Векслер, Е. Галантер, Т.Гассер, Дж.Миллер, Д.Молфезе, К.Прибрам, Д. Хендриксон, Р.Хэттел, Е.Шафер, Дж.Эртл и др.), определена сущность понятий «одаренность», «детская одаренность», выявлены специфические особенности одаренного ребенка (К.Абромс, Д.Б.Богоявленская, Ю.З.Гильбух, Э.А.Голубева, Е.Н.Задорина, А.Карне, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкина, Ф.Монкс, В.И.Панов, К.Перлет, А.Савенков, В.Сиервальд, К.Тэкэс, К.А.Хеллер, Л.Холлингоуорт, Е.И.Щебланова, В.С.Юркевич и др.). Кроме того, рассмотрены фундаментальные проблемы структуры и природы способностей, условий их развития (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.), обосновано значение общих способностей как основы развития способностей специальных (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн). Изучена структура конкретных способностей (В.А.

Крутецкий, Б.М. Теплов и др.), выявлены общие закономерности развития одаренности (А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, В.Н.Дружинин, И.С.Лейтес, Р.Стенберг, Дж.Фримэн и др.), предложены способы изучения одаренности (А.Бине, Дж.Гилфорд, Л.Термен, П.Торренс и др.), предприняты попытки классификации видов одаренности и создания моделей одаренности (Ф.Монкс, Дж.Рензулли, К.Халлер и др.). Значительный интерес для нашей работы имеют труды, в которых раскрываются вопросы практического решения проблемы (Ю.Д.Бабаева, Г.Л.Бардгор, Л.М.Долгополова, А.В.Жигайлов, В.П.Лебедева, А.М. Матюшкин, И.М. Никольская, В.А.Орлов В.И. Панов, Л.В. Попова, Н.Н.Понарина, Т.А.Поярова, А.И.Савенков, Д.А. Сиск, Т.В.Хромова, Г.Т. Шпарева, В.С.Юркевич, Е.Л.Яковлева, В.А.Ясвин и др.).

В последние годы в рамках целевой федеральной программы «Дети России» была создана рабочая концепция «Одаренные дети», определившая стратегические ориентиры решения проблемы одаренности детей, формы и методы работы с одаренным ребенком.

Тем не менее, до сих пор многие вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей в структуре дополнительного образования, остаются слабо изученными. Это касается психолого-педагогической диагностики детской одаренности, влияния некоторых социально-психологических факторов на проявление и развитие умственной одаренности. Требуют своего решения вопросы специфики педагогической работы с одаренными детьми в условиях дополнительного образования, содержания, форм и методов их развития, выявления наиболее эффективных педагогических технологий и др.

Кроме того, практика работы с одаренными детьми свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях, обусловленных разнообразием видов одаренности, множеством теоретических подходов и методов к ее исследованию, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов,

профессионально и личностно подготовленных к работе с одаренными детьми.

Государственная, социальная и образовательная значимость педагогической работы с одаренными детьми, недостаточная разработанность, а также необходимость дальнейшего теоретического исследования проблемы детской одаренности и ее практического решения в условиях конкретного региона определили выбор темы нашего исследования, **проблема** которого сформулирована нами следующим образом: Какой должна быть система психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей в условиях дополнительного общего образования?

Цель исследования - выявление сущности, особенностей, содержания и методики реализации психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей в условиях дополнительного общего образования.

Объект исследования – процесс обучения и развития детей в структуре дополнительного общего образования.

Предмет исследования – система психолого-педагогической работы с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования.

Гипотеза исследования – психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития одаренных детей в условиях дополнительного образования может быть эффективным, если:

- детская одаренность рассматривается с позиции комплексного подхода во взаимосвязи трех составляющих – выявление, обучение и развитие, опирается на научные критерии одаренности;

- создана и широко применяется объективная диагностика детской одаренности на разных этапах жизнедеятельности ребенка;

- выявлены основные принципы организации обучения одаренных школьников, в том числе в структуре дополнительного общего образования;

- структуры дополнительного общего образования в своем целевом и функциональном проявлении будут обеспечивать необходимые условия непрерывного развития одаренного ребенка;

- определены психолого-педагогические и дидактические основы процессов обучения и развития одаренного ребенка в учреждении дополнительного общего образования;

- ведущим условием развития одаренного ребенка выступает личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс, реализующий индивидуально-ориентированные педагогические технологии.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие **задачи** исследования:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы установить суть комплексного подхода к проблеме одаренности, определить понятийно-категориальный аппарат проблемы исследования, качественное своеобразие детской одаренности, научные критерии выявления одаренных детей.

2. Охарактеризовать теоретические и прикладные аспекты выявления одаренных детей, определить основные принципы организации обучения одаренных школьников в условиях дополнительного общего образования.

3. Выявить специфику педагогической работы с одаренными детьми в учреждениях дополнительного образования, раскрыть организационно-содержательные и дидактико-методические особенности модели свободного развития одаренного ребенка на примере деятельности регионального Центра творческого развития и гуманитарного образования для одаренных детей «Поиск».

4. Обосновать целесообразность использования в работе с одаренными детьми личностно-ориентированных технологий и показать особенности их применения в условиях дополнительного общего образования.

5. Провести оценку результативности образовательной деятельности учреждения дополнительного образования для одаренных детей.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи гуманистической психологии и педагогики; целостный системный подход к

анализу явлений и процессов; принципы вариативности образования, единства, взаимосвязи и взаимодействия объективного и субъективного, традиционного и инновационного, логического и исторического; общая теория познания; обобщенные результаты исследований по проблемам одаренности, в том числе возрастной (Г.Айзенк, Б.Г.Ананьев, С.Барт, Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, Э.А.Голубева, А.В.Жигайлов, Н.Д.Левитов, Н.С.Лейтес, В.П.Озеров, А.И.Савенков, Б.М.Теплов, Е.Торранс, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, У.Эшби, В.С.Юркевич и др.); современные концепции личностно-ориентированного образования (А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская и др.); теория организации познавательной деятельности (В.П.Беспалько, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, М.М.Махмутов, П.И.Пидкасистый, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин и др.); теории персонализации и развития личности (Б.Г.Ананьев, П.П.Блонский, Б.Б.Блум, Дж.Бруннер, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский и др.); концепции проектирования педагогических систем (Н.А.Алексеев, Ю.К.Бабанский, В.С.Безрукова, В.П.Беспалько, В.В.Краевский, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, М.М.Поташник, В.И.Слободчиков и др.); концепции взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания (В.Н.Гуров, Б.Д.Лихачев, И.А.Малашихина и др.).

Методы исследования:

1) теоретические - анализ психолого-педагогической литературы по вопросам выявления, обучения и развития одаренных детей; сравнительно-сопоставительный анализ различных образовательных систем; моделирование образовательной среды для одаренных детей в условиях региональной системы дополнительного образования;

2) эмпирические – анкетирование, тестирование учащихся, родителей, педагогов дополнительного образования; педагогическое наблюдение; экспериментальная проверка модели свободного развития одаренных детей и подростков; анализ продуктов деятельности; экспертная оценка;

3) статистические – математическая обработка данных исследования.

Организация исследования. В качестве основной базы исследования являлось образовательное учреждение дополнительного образования региональный Центр творческого развития и гуманитарного образования для одаренных детей «Поиск» (гг. Ставрополь, Минеральные Воды, Невинномысск, Буденновск).

Исследование проводилось в **три этапа**.

На первом этапе (2000-2001 гг.) анализировалось состояние научной разработанности проблемы одаренности, изучался опыт психолого-педагогической работы с одаренными детьми; определялась теоретическая и эмпирическая база исследования; формулировались цель, объект, предмет исследования, его гипотеза и задачи, разрабатывалась программа и методика исследовательского поиска.

На втором этапе (2002-2003 гг.) проводился проблемно-ориентированный анализ состояния и перспектив развития региональной системы дополнительного общего образования, выявлялись условия и факторы эффективной психолого-педагогической работы с одаренными детьми; создавалась модель свободного развития одаренного ребенка в структуре Центра «Поиск»; осуществлялась ее практическая реализация; уточнялись гипотеза исследования, теоретические положения и выводы.

На третьем этапе (2003-2004 гг.) осуществлялись систематизация и обобщение полученных результатов, их статистическая обработка; оформлялась рукопись диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Определены теоретико-методологические основы психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей в условиях дополнительного общего образования: уточнена сущность базовых понятий «одаренность», «детская одаренность», «признаки детской одаренности», «предпосылки одаренности», «умственная одаренность»;

выявлена система научных взглядов на проблему одаренности; состояние разработанности заявленной темы.

2. Определена совокупность условий психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей как системы средств, обеспечивающих индивидуальное самоопределение личности.

3. Предложена модель свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования, включающая в себя целевое, критериальное, содержательное, процессуальное и дидактико-технологическое обеспечение.

4. Экспериментально доказана эффективность модели свободного развития одаренного ребенка в условиях функционирования региональной системы дополнительного общего образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит определенный вклад в теорию обучения и дополнительного общего образования, расширяет и обогащает представления о возможности эффективного обучения одаренных детей в специализированных образовательных учреждениях за счет творческого осмысления идеи свободного развития личности. Предложенная модель свободного развития одаренных детей в структуре дополнительного общего образования, ее теоретико-методологическое обоснование и технологическое обеспечение обогащают педагогический инструментарий и теоретическую базу концепции выявления, обучения и развития одаренных детей.

Практическая значимость исследования состоит в определении содержания психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования. Его результаты показывают возможности построения нетрадиционных образовательных проектов с принципиально новыми характеристиками опережающего образования детей и подростков. Они могут применяться для качественного анализа практики работы с одаренными детьми в любом

регионе. Разработанные в рамках исследования программы и методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей могут использоваться в подготовке специалистов педагогического профиля и их переподготовки.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались: исходными методологическими предпосылками, комплексом методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; широтой и разносторонностью экспериментального исследования; строгой аргументированностью исходных теоретических позиций, логических выводов работы, результатами экспериментальной проверки основных положений диссертации; статистической значимостью экспериментальных данных, сочетанием количественного и качественного их анализа; личным участием автора диссертационного исследования в опытно-экспериментальной работе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современное развитие человеческой цивилизации во многом зависит от способности общества воспроизводить интеллектуальный потенциал нации, продвигающий развитие науки, техники, культуры. В то же время установка на массовое образование вступает в противоречие с данной тенденцией, поскольку поиск и развитие одаренных детей требует специальных методик их диагностики, обучения и воспитания. Реформа образования в России позволила обратиться к проблеме развития одаренных детей в условиях специализированных учреждений дополнительного общего образования, которые способны решать задачу выявления, обучения и развития одаренного ребенка комплексно.

2. Модель свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования представляет собой систему психолого-педагогического сопровождения, реализующего разнообразные программы диагностики индивидуальных способностей и интересов детей, запросов родителей и потребностей региона, принципы устойчивой мотивации к

саморазвитию и самообразованию личности, индивидуализации и дифференциации обучения, свободы выбора ребенком образовательной программы, создания максимально комфортных условий для проявления творческих возможностей учащихся, комплекс дидактических условий и проект дидактического процесса.

3. Основными стратегиями обучения и развития детей в структуре дополнительного образования приняты ускорение, углубление, обогащение и проблематизация, которые использовались в комплексе и в различных комбинациях. Разработанные в соответствии с этими стратегиями образовательные программы развития детской одаренности в условиях дополнительного общего образования направлены на совершенствование когнитивных, поведенческих, эмоциональных и мотивационных сфер личности ребенка, обеспечивают гибкость и вариативность учебного процесса за счет включения в них предметных, надпредметных и метапредметных знаний и умений, предусматривают использование разнообразных источников информации и личностно-ориентированных технологий обучения, способствуют развитию самопознания и социализации личности.

4. Основными показателями, подтверждающими эффективность модели свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования, явились критерии качества образовательного процесса: уровень развитости познавательных процессов ребенка, уровень развитости его интеллекта и интеллектуальной активности, уровень развитости креативности обучающихся, уровень обученности детей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через публикацию статей, выступления на научно-практических и научно-методических конференциях: «Школа-лаборатория в образовательной системе Ставропольского края» (Ставрополь, 2001); «Образование на рубеже веков: опыт, достижения, перспективы» (Ставрополь, 2002); «Психолого-педагогическое сопровождение учебной работы одаренных детей» (Москва,

2003). Основные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и педагогических технологий Ставропольского государственного университета, научно-методического совета Центра творческого развития и гуманитарного образования для одаренных детей «Поиск» и внедрены в практику его работы. По теме исследования разработаны методические рекомендации «Техника умственной работы», «Культура современного урока», «Самоанализ педагогической деятельности».

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 258 наименований. Работа иллюстрирована 22 рисунками и 17 таблицами. Общий объем рукописи – 171 страница.

ГЛАВА 1. Теоретические основы организации педагогической работы с одаренными детьми

1.1. Одаренность как комплексная проблема современного образования

Развитые страны в последние десятилетия придают первостепенное значение укреплению своего интеллектуального и творческого потенциала как стратегического ресурса. Совет Европы еще в 1994 г. принял Постановление № 1248 по работе с одаренными детьми, в котором в частности говорится: «Ни одна страна не может позволить себе роскошь расточать таланты, а отсутствие своевременного выявления интеллектуального и другого потенциала иначе как расточением человеческих ресурсов названо быть не может. ...Одаренным детям должны быть предоставлены условия образования, позволяющие в полной мере реализовать их возможности для их собственного блага и на благо всего общества».

Многолетняя кризисная ситуация в России негативно отражается на образовательном и интеллектуальном уровне населения, сопровождается утечкой интеллектуальных и творческих ресурсов, снижением заинтересованности и реальных возможностей родителей и педагогов для выявления и социализации одаренных детей. В сложившейся ситуации **выявление, поддержка, социализация** одаренных детей как генетического фонда страны становятся приоритетной задачей государства и общества в целом [96].

Важнейшим инструментом решения проблем, связанных с созданием условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей и социальную защиту, стала федеральная целевая программа «Одаренные дети» [82, С.4-11] как составная часть президентской программы «Дети России» [174; 175].

Необходимо отметить, что организация работы по реализации названных программ является ответом государства на потребности общества и его граждан.

Проблема одаренности носит комплексный характер, поскольку в ней пересекаются интересы государства, общества, личности и различных научных направлений [239, С.87]. Сложность и специфика работы с одаренными детьми требуют привлечения к ее осуществлению различных специалистов – педагогов, психологов, социологов, учителей-практиков, деятелей культуры и спорта, менеджеров в области образования и др. [144, С.5].

По словам Д.Б.Богоявленской [150], работа с одаренными детьми не может основываться только на эмпирическом опыте. Она должна иметь в своей основе серьезные научные и научно-методические разработки, которые обеспечивают решение таких проблем, как **выявление, обучение и развитие** одаренного ребенка. Именно поэтому в программе «Одаренные дети» в качестве одной из основных указана задача ее теоретического и научно-методического обеспечения.

С психологической точки зрения [13; 46; 50; 57; 69; 115; 116; 132; 139; 182; 219 и др.] одаренность представляет собой сложный объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы личности человека.

Сложность феномена одаренности и обуславливает специфику работы с носителями этой одаренности. В этом процессе постоянно возникают педагогические и психологические трудности, связанные с разнообразием видов одаренности, множеством противоречивых теоретических подходов и методов ее определения, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с разными категориями одаренных детей в образовательных учреждениях разного типа [158, С.110].

Учитывая государственную, социальную и образовательную значимость проблемы одаренности, необходимо повысить роль образовательных учреждений всех уровней и типов, поскольку субъектами работы с одаренными детьми являются не только родители, воспитатели, учителя, практические

психологи, но и образовательные учреждения как юридические лица, носители прав и обязанностей.

В ряде современных публикаций подчеркивается [185], что работа с одаренными детьми должна носить системный характер. В качестве основных направлений такой деятельности указываются:

- разработка мер по преодолению сложившегося в общественной жизни антиинтеллектуализма [77, С.3];

- создание условий для выращивания «лидирующей группы» населения, которая способна будет обеспечить стране ускоренное развитие во всех сферах жизни [136, С. 42];

- обеспечение нового качества образовательных услуг, конструктивных молодежных стилей и субкультур, приоритетности новых методов развития творческих возможностей человека и коллектива [4];

- развитие регионального образовательного пространства и обеспечение работы с одаренными детьми в специфических условиях конкретных территорий [64, С. 2].

Реализация названных направлений связана с объединением усилий ученых, практиков, руководителей субъектов Российской Федерации, созданием ресурсной базы, психологической готовности, накоплением опыта инновационной деятельности.

Анализ литературных источников и образовательной практики позволяет констатировать, что к настоящему времени накоплены определенные успехи в организации работы с одаренными детьми:

- открыты новые типы общеобразовательных учреждений (в том числе дополнительного образования);

- созданы ассоциации ученых, педагогов-практиков, образовательных и других педагогически ориентированных учреждений, работающих с одаренными детьми;

- проводятся специальные семинары, совещания, методические школы и

т.п. по освоению гуманистической парадигмы образования и проблемам детской одаренности;

- расширяется кругозор и совершенствуется профессионализм работников сферы образования за счет участия в курсовых подготовках, методических мероприятиях, творческих командировках и т.п.;

- совершенствуется материальная база образовательных учреждений за счет приобретения современного технического оборудования (компьютеры, настольные типографии, ПЭВМ IBM для управленцев, аудиовидеотехника, спутниковые антенны и пр.);

- накапливается опыт организации и проведения нетрадиционных для общеобразовательной системы развивающих мероприятий (научно-практические конференции, «круглые столы», эвристические конкурсы, педагогические фестивали и т.д.).

Вместе с тем, не решена главная проблема – как должно быть организовано обучение одаренных детей и подростков?

Ученые высказывают на этот счет две точки зрения. Согласно одной из них, для обучения одаренных школьников необходимо создавать специальные классы или специальные образовательные учреждения, где учебно-воспитательную работу должны проводить специально подготовленные педагоги и психологи. Согласно другой точке зрения, одаренные дети должны обучаться вместе со своими сверстниками в условиях традиционного образовательного процесса, но по специальным программам.

Обобщая отечественный и зарубежный опыт обучения одаренных детей, Н.Б.Шумакова [240, С. 195-196] подвергает анализу все доводы «за» и «против» отдельного и совместного обучения одаренных детей и детей с менее развитыми способностями и приходит к выводу, что вопросы обучения и развития одаренных детей не следует выделять в отдельную проблему, потому что все дети по природе обладают творческим началом и потенциалом к развитию своих способностей. Если же способности ребенка не находят своего

полноценного и творческого развития, то виноваты в этом взрослые (или шире – общество, социум), которые либо не создали условий, необходимых для развития природных возможностей данного ребенка, либо погасили его способности «догматическими» методами обучения. Поэтому необходимо обратить внимание на создание развивающей творческой среды в любом типе образовательного учреждения.

Иначе говоря, для института образования чрезвычайно важными являются обе точки зрения: и в общеобразовательной школе, и в других образовательных учреждениях должны быть созданы адекватные условия для развития детской одаренности. Одним из таких условий является своевременное выявление детской одаренности с помощью системы психологических, дидактических и психолого-дидактических методик. Другим не менее важным условием является создание вариативных учебных материалов по теории и практике работы с разными категориями одаренных детей в образовательных учреждениях разного типа.

Учитывая многообразие, разноликость и индивидуальное своеобразие феномена одаренности, существенно важным оказывается выбор методов работы с одаренными детьми, что требует предварительного определения того:

- с каким типом одаренности мы имеем дело;
- какие задачи в работе с одаренными детьми являются приоритетными – развитие уже высоких способностей или же, напротив, недостаточно развитых способностей.

В этой связи особое значение приобретает проблема диагностирования одаренных детей, которое, несомненно, должно осуществляться специалистами - педагогами, психологами, медицинскими и социальными работниками, но с привлечением родителей.

По словам М.А.Холодной [225, С. 63], решение вопроса о методах выявления одаренных детей зависит от того, каким является наше представление о природе одаренности. Поэтому, по мнению исследователя,

необходимо в первую очередь определить ту теоретическую основу, на которой должна строиться диагностическая работа с детьми.

Таким образом, разработка принципов и других теоретических оснований выявления одаренных детей и, соответственно, выбор или создание средств диагностики одаренности - еще одна проблема детской одаренности.

Остановившись на инструментальных признаках одаренности, о которых речь в нашей работе пойдет далее, М.А.Холодная [225, С.66-67] выделяет ряд требований к психодиагностическому мониторингу:

- длительность диагностического процесса, что позволяет зафиксировать своеобразие динамики проявлений одаренности, возможные эффекты кристаллизации и инкубации опыта и т.п.;

- многократность проведения обследований с использованием множества измерительных процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка;

- оценивание поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые соответствуют его склонностям (имеется в виду зона его компетентности и ведущих интересов);

- диагностика в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка;

- диалогический характер процедуры диагностирования с обязательной обратной связью с ребенком;

- проведение диагностического обследования детей только в реальных ситуациях жизнедеятельности, приближение его по форме к естественному эксперименту;

- использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в постановке проблемы, выборе способов своего поведения.

Заметим, что в данном направлении уже работает ряд отечественных и

зарубежных специалистов. В качестве примеров назовем «метод креативного поля» (Д.Б.Богоявленская), «метод психодиагностического тренинга» (Ю.Д.Бабаева), принципы отбора по системе Дж.Рензулли, рекомендации по учету ситуативных факторов при использовании традиционных тестов (В.Н.Дружинин), учет роли творческой внешкольной активности учащегося (Милгрэм, Гонг) и др.

Определяя концептуальные основы разработки единой логико-структурной схемы выявления одаренных учащихся, Т.Пиязхонов и Ж.Х.Мавлонов [95] считают, что наиболее эффективным решением проблемы диагностики одаренности является рациональное сочетание тестов измерения интеллекта общих способностей, специальных способностей и учебных достижений учащихся. Применение взаимодополняющих методов с использованием компьютеров позволяет диагностировать уровень умственного и личностного развития школьников.

Заметим, что обычно диагностика одаренности считается первостепенной задачей психологов, а обучение, равно как воспитание и развитие, - обязанность педагогов и родителей. Внешняя неоспоримость данного формально логического представления при рассмотрении ее с позиции педагогической практики обнаруживает определенную ущербность. Может ли развивать одаренность тот, кто «слеп» к ее основным внешним и внутренним проявлениям? Вопрос, казалось бы риторический, и решение проблемы кажется очевидным. Однако назвать ее решенной пока нельзя.

Традиционно проблема диагностики рассматривается психологией на двух уровнях: концептуальном и методическом. В результате реальный механизм, действующий в педагогической практике, обычно выглядит так: на основе концепции разрабатываются методики, затем практические психологи проводят диагностику и сообщают результаты учителям, которые с этим должны что-то делать. Таким образом, оказывается, что диагностика существует практически автономно от практики.

Логика подсказывает необходимость введения третьего уровня диагностики – организационного. Именно на это обращает внимание в своих работах А. [197, С.57]: «Принципиально важно в процессе диагностики не только наличие концепции одаренности и адекватного ей методического, диагностического инструментария, но и системы организационно-педагогических мер, благодаря которым диагностика становилась бы неотъемлемой частью педагогического процесса».

По словам Ю.Д.Бабаевой [17] и В.И.Панова [154, С. 33-48], решая проблему обучения одаренных детей, необходимо также определить, в какой форме проявления мы ожидаем увидеть одаренность, ибо, как уже отмечалось, она может проявляться по-разному. Как справедливо отмечают авторы, от этого зависят: своеобразие целей обучения; своеобразие объекта обучения; особенности познавательной деятельности обучаемых, отличающихся друг от друга типом мышления, уровнем интеллекта, объемом памяти, особенностью восприятия и уровнем усвоения информации; темп обучения и глубина осваиваемой информации и др.

Итак, поиск и выявление одаренных детей, организация педагогической работы с ними – проблемы науки и образовательной практики.

Практическая реальность высвечивает еще одну проблему – потребность образовательных учреждений в учебниках и программах, в которых бы учитывались индивидуальные запросы и интересы одаренных детей. В действующих программах не закладываются альтернативные пути продвижения талантливого ребенка за пределы изучаемого курса, тогда как модернизация отечественного образования предполагает его ориентацию не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных потребностей. Реальной ценностью современного образования становится развитие исследовательских умений учащихся, их творческих способностей на всех ступенях образования. Вот почему проектирование и создание развивающей среды – важнейшая

составляющая деятельности образовательного учреждения.

В современной психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературе разработано множество концепций развития личности в детском возрасте, описаны механизмы и движущие силы этого процесса (Л.И.Божович, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, В.С.Мухина, Л.И.Новикова, Д.Б.Эльконин и др., а также А.Адлер, А.Маслоу, Ж.Пиаже, К.Роджерс, А.Фрейд, З.Фрейд, Э.Фромм, Г.Юнг и др.).

Многочисленные опытно-экспериментальные психолого-педагогические исследования детской одаренности показали, что в целом одаренные дети обладают преимуществами почти по всем параметрам развития:

- легче учатся и лучше усваивают материал;
- отличаются большим периодом концентрации внимания, широким словарным запасом;
- сопротивляются конформизму и зубрежке, более склонны к соревновательности;
- более целеустремленны, любознательны, изобретательны, упорны, расположены к творчеству.

Однако опыт работы современных образовательных учреждений свидетельствует о том, что развитие одаренного ребенка нередко задерживается системой репродуктивных упражнений и формальных требований. Сказывается и то, что на практике обучение одаренных детей ведется пока интуитивно с опорой лишь на инициативу отдельных учителей, ученых и т.д. В то же время вариативный учебный план и школьный компонент образовательного стандарта позволяют в некоторой степени индивидуализировать содержание обучения в соответствии с особенностями детей и подростков, но этого недостаточно. Поэтому, опираясь на принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения, ориентируясь на существующую педагогическую реальность, многие образовательные учреждения определяют свой путь работы с одаренными детьми, отражаемый в авторских учебных программах для

одаренных школьников. В этих программах получают воплощение основные требования к содержанию и организации учебной деятельности одаренных школьников: направленность на когнитивное развитие, доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью, на практический выход учебной и познавательной деятельности, на максимальное расширение круга интересов школьников, на формирование способности к критическому мышлению, на актуализацию лидерских возможностей и др.

Однако не во всех образовательных учреждениях создаются максимально благоприятные условия для интеллектуального, физического, нравственного развития одаренных детей, стимулирования их творческой деятельности.

По мнению В.Г.Боровика [36, С.10-30], решением этих проблем может стать разработка и реализация специальных курсов для работников образования в системе повышения квалификации. Целью таких курсов должно быть ознакомление учителей и руководителей образовательных учреждений с эвристическими качествами личности, способами диагностики творческих образовательных результатов, методами эвристического обучения, системой учебных занятий по развитию одаренности детей и др. Такие курсы, на наш взгляд, необходимы для более успешного развития детей за счет обогащения знаний и умений самого педагога.

Одной из важных и актуальных проблем, связанных с детской одаренностью, является работа с родителями. По словам И.В.Калиш [82, С.10], «сейчас, особенно в больших городах, родители нередко озабочены тем, чтобы напичкать детей разными знаниями, совершенно не считаясь с их психолого-педагогическими и физиологическими возможностями. Они просто калечат своих детей. В сельских районах, наоборот, бывает, что родителям неважно, одарен ребенок или нет». Поэтому решение проблем выявления и развития детской одаренности должно строиться на основе создания и совершенствования системы защиты прав детей и, прежде всего, через их

материальную и моральную поддержку.

Таким образом, комплексность проблемы детской одаренности обусловлена рядом факторов, а ее решение зависит от реализации следующих условий: организационных, кадровых, научно-методических, материально-технических, мотивационных, нормативных, финансовых.

1.2. Современные подходы к определению общей и детской одаренности. Виды одаренности

Проблема одаренности в настоящее время рассматривается как психологическая. При этом не возникает сомнений в том, что понятия «одаренность», «гениальность», «талант» не принадлежат только психологическому категориальному аппарату.

Психология долгое время развивалась в рамках философии, именно поэтому многие категориальные вопросы были сформулированы как философские, и только позже они стали объектом пристального внимания психологов. В связи с этим справедливо проблему одаренности рассмотреть вначале в контексте философских воззрений.

В философии исследование проблемы одаренности охватывает значительный отрезок времени. О.Н.Клименченко [86, С.25] считает целесообразным разделить его на два периода: досхоластический и постсхоластический. В качестве критерия такого разделения автор называет появление нового термина – «одаренность», ибо к началу схоластического периода понятия «талант» и «гений» четко не разводились.

Анализируя досхоластический период (взгляды древнегреческих и древнеримских философов - Аристотель, Гераклит, Демокрит, Платон, Плотин, Посидоний, Сенека, Эпикур), О.Н.Климченко приходит к заключению, что в философии древности не отрицалось наличие некоторых внутренних предпосылок, однако совершенствование человека до уровня мудрости, одаренности считалось продуктом воли и свободы каждого отдельно взятого человека. При этом в философских воззрениях данного периода времени

отсутствует четкая дифференцировка понятий гениальности, одаренности, талантливости, мудрости, а качественное своеобразие близких по смыслу понятий определялось индивидуальными взглядами мыслителей.

Ситуация изменилась в схоластический период. Основное отличие этого периода от античности состоит в том, что схоласты стремились постулировать врожденность всех качеств человека. Причем речь шла даже не о врожденности, а о данности человеку этих качеств Богом. Высокий же уровень развития способностей является одаренностью в буквальном смысле этого слова – дар Божий.

В постсхоластический период (Шопенгауэр, Carlyle, Hirschl, Joly, Laffit, Regnard, Seailles и др.) появляется как разграничение понятий одаренность, гениальность, талантливость, так и более или менее четкое их определение.

Таким образом, рассмотрение проблемы проявления высших способностей (одаренности, гениальности, таланта) в философии подготовило почву для более систематического и научного изучения этого феномена в психологии. «Как бы парадоксально это ни звучало,- пишет О.Н.Климченко, - но путаница в философских понятиях «гений», «талант» и «одаренный» позволила психологам критически подойти к наследию философии, преодолеть эту путаницу и развить теорию одаренности» [86, С.35].

С момента выхода в свет книги Ф. Гальтона «Гений и наследственность» [52] проблема одаренности не только сохраняет свою актуальность, но и приобретает все большее значение.

Общество всегда нуждалось в творчески одаренных людях, но не всегда этой проблеме уделялось должное внимание. Об этом убедительно сказал еще в 1916 г. В. Штерн. В книге «Рост талантов» он писал: «Мы очень точно знаем месторождение всевозможных полезных ископаемых... Мы знаем их вид, количество и распределение, и на каждом шагу применяем эти знания для упрочения нашего материального существования. Но о величине и качестве наших интеллектуальных ресурсов - наших талантах - мы знаем позорно мало,

а такое знание не менее важно, чем знание материальных ресурсов. Всемирно-исторические преобразования в современности заставили нас осознать эту потребность, потому что теперь мы знаем, что должны заняться экономикой человека. Правильное, то есть соответствующее распределение людей по профессиям, помещение каждого таланта в то место национального творческого процесса, где он может полностью раскрыться, а стало быть и прекращение болезненной гибели талантов, устранение неправильного выбора профессии - эти задачи возводят педагогическую задачу воспитания талантов в ранг наиважнейших социально-этических и народнохозяйственных проблем» [237, С. 51].

Исследования по проблеме талантов и способностей, начавшиеся в XX в. способствовали накоплению данных о природе одаренности. Анализ литературы позволяет выделить наиболее значимые идеи прошлого века в изучении проблемы одаренности:

- обучение человека технике поэтапного развития (П.К.Энгельмеер, 1907);
- развитие способностей человека путем освоения культурного наследия человечества (Л.С.Выготский, 1934);
- развитие способностей человека путем включения его в конкретную деятельность (Б.М.Теплов, 1948; А.Н.Леонтьев, 1954);
- дифференцированный подход к развитию индивидуума (М.Старр, 1947);
- предрасположенность субъекта к той или иной деятельности (В.Н.Левитов, 1963);
- проблемное обучение (А.М.Матюшкин, 1972);
- развитие человека через создание условий его творческой деятельности (Н.Ф.Талызина, 1975);
- поэтапное умственное развитие ребенка (В.В.Давыдов, 1980) и др.

Следует заметить, что понимание термина «одаренность» на протяжении XX столетия претерпевало изменения. В отечественной психологии проблема

одаренности разрабатывалась как психология способностей. В трудах С.Л.Рубинштейна и Б.М.Теплова осуществлена попытка классифицировать понятия способности, одаренности и таланта по единому основанию – успешности деятельности:

- способности, формирующиеся в деятельности на основе задатков;
- индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и определяющие успешность деятельности;
- специальная одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности;
- общая одаренность – способность к широкому кругу деятельностей.

Такой подход позволил В.Д.Шадрикову [231] охарактеризовать одаренность как целостное проявление способностей в деятельности, как общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей.

Следует отметить, что сначала понятие одаренности употреблялось только по отношению к взрослым, достижения которых оказывались выдающимися. Затем его стали применять к детям, имея в виду исключительные успехи последних в учении.

С течением времени определение одаренности становилось все более четким. Так, в 1972 г. в официальном докладе государственного отдела образования США Конгрессу было предложено следующее определение, которым пользуются американские специалисты до настоящего времени: одаренными и талантливыми учащимися являются те, кто выявлен профессионально подготовленными людьми как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей [145, С. 15].

И все же, как показывает анализ современных научных источников, понятие «одаренность» до сих пор употребляется в различных значениях:

- «генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии» [50, С. 349];

- «выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях...» [145, С. 15];

- «понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития» [182, С. 3];

- это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [188, С. 5].

По мнению К. К. Платонова [166, С. 81], «всякая одаренность есть непременно специальная одаренность к чему-нибудь одному... нет никакой «одаренности вообще», но существуют различные специальные предрасположения к той или иной деятельности». В приведенном высказывании, как и во всех предыдущих, одаренность ассоциируется с индивидуальными особенностями психики человека, которые принято называть способностями.

Слово способность в русском языке имеет, по меньшей мере, два значения [217]: 1) природное дарование; 2) возможность, умение что-нибудь делать. Прилагательное «способный» обычно понимается в первом словарном значении (например, «способная ученица», «способный молодой ученый»). В таком случае этот термин и термин «одаренность» так тесно связаны, что не всегда их можно различить. Но существует и другое значение слова «способность», когда оно может обозначать результат накопленного опыта и полностью сводиться к нему.

Развернутое определение способностей приводит в своих работах С.Л. Рубинштейн [191, С. 149]: «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются».

Ученый подчеркивал, что «способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие, и единство».

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, общая одаренность индивида соотносится с общими условиями ведущих форм человеческой деятельности и проявляется внутри специальных способностей.

Глубокий анализ проблемы одаренности и способностей провел Б.М.Теплов [212]. Определяя одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность осуществления деятельности, он считал, что «можно говорить об общей одаренности в широком смысле, как об одаренности к весьма широкому кругу деятельностей» [212, С. 14-15]. При этом способности Б. М. Теплов понимал довольно широко. Им было предложено три их эмпирических признака, которые и легли в основу определения, наиболее часто используемого специалистами: 1) способности - это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) важны только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.

В целом такая концепция до сих пор разделяется практически всеми отечественными учеными, что подтверждается и определением способностей, приводимом в различных словарных источниках [91; 100; 180; 184 и др.].

Вопрос способностей и одаренности детально представлен в работах В.Д. Шадрикова [232, С.11]. Ученый считает, что понятие «способность» является психологической конкретизацией категории свойства. Причем, по В.Д. Шадрикову, наиболее общим понятием, которое описывает психологическую реальность, является понятие психо-функциональной системы, процесс

функционирования которой (психический процесс) обеспечивает достижение некоторого полезного человеку результата. Поскольку психический процесс (в том числе познавательный) является временной характеристикой функционирования соответствующей системы, то В.Д.Шадриков дифференцирует способности на мыслительные, восприятия, памяти и т. д. В его трудах рассмотрено и понятие «общая одаренность», определяемое как пригодность к широкому кругу деятельностей или сочетание способностей, от которых зависит успешность разных деятельностей.

В современной науке представлено несколько концепций способностей:

- концепция наследственной предопределенности способностей;
- концепция средовой предопределенности способностей;
- концепция деятельностной и социальной предопределенности способностей.

Согласно первой из них, способности - это биологически детерминированные свойства личности, проявление и развитие которых всецело зависит от наследственных факторов [6 и др.]. Теория наследственной предопределенности имеет как своих сторонников, так и ярых противников.

Вторая концепция исходит из того, что способности всецело определяются средой и воспитанием. Еще в XVIII в. К. Гельвеций провозгласил идею о том, что посредством воспитания можно сформировать гениальность. Его последователи, в частности У. Эшби, уже в новейшее время признают, что способности и даже гениальность предопределяются приобретенными свойствами.

Наконец, согласно третьей концепции, способности формируются в деятельности при благоприятных социальных условиях жизни. При этом наличие индивидуальных природных задатков может способствовать становлению и развитию тех или иных способностей.

Не вдаваясь в детальный анализ названных концепций, отметим лишь, что однозначного и удовлетворяющего всех определения понятия

«способности», как и понятия «одаренность», до сих пор в отечественной и зарубежной литературе не существует. В то же время необходимость более точного определения понятия «способности» позволяет выявить сущность одаренности.

В контексте исследуемой нами проблемы существенным представляется выяснение соотношения способностей и задатков.

В.С. Юркевич [244, С. 10], выявляя связь «задатки - способности», пишет, что это - суть разные категории. Задатки даны человеку от природы, они могут превратиться в способности, а могут и не превратиться.

Аналогичную точку зрения высказывают и другие исследователи (Г.С. Костюк, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев), которые считают, что под задатками следует понимать первичную природную основу способности, еще не развитую, но дающую себя знать при первых пробах деятельности.

Обратимся к еще одному понятию - «склонности».

По словам М.Н. Поголяевой [168, С. 10], склонность характеризуется устойчивым стремлением к каким-либо видам деятельности, расположенностью к личной деятельности в данной области. Склонности - это стремления, а способности — это возможности. Можно сказать, что склонности и способности как бы поддерживают (или усиливают) друг друга.

В контексте сказанного интересно замечание А.Г. Ковалева [87, С. 340]: «Склонности — это первый и наиболее ранний признак, или симптом зарождающейся способности. Склонность проявляется в стремлении, тяготении ребенка к определенной деятельности (рисованию, занятию музыкой). Нередко это стремление замечается довольно рано, увлечение деятельностью происходит даже в неблагоприятных условиях жизни. Очевидно, склонность сигнализирует о наличии определенных природных предпосылок к развитию способностей...»

Из сказанного следует, что склонность идет как бы впереди способности и является одним из серьезных факторов развития последней. В свою очередь,

способности могут направлять или ограничивать склонности, но в любом случае способности представляют собой сплав врожденного и приобретенного.

Рассмотрим соотношение понятий «способности» и «одаренность», «способные дети» и «одаренные дети»?

«Под одаренностью ребенка, - пишет Н. С. Лейтес, - понимаются более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления» [182, С. 3].

Т. Хромова и В. Юркевич [226, С. 68] так определяют одаренных детей: «Одаренными мы считаем таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация позволяют им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений».

А. Савенков [194, С. 121], высказывая свое отношение к проблеме детской одаренности, пишет: «Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства». В другой работе [193, С. 121-131] этот же автор предлагает различать понятия «детская одаренность» и «одаренные дети»: произнося «одаренные дети», мы должны иметь в виду возможность существования некой особой их категории. Словосочетание «детская одаренность» необходимо, по мнению автора, наполнять смыслом «исключительности» или «потенциала».

В. Панов [157, С. 58] считает, что с педагогической точки зрения одаренные дети - это «дети, которые по уровню развития своих способностей явно выделяются среди своих сверстников или в среде своей социальной группы».

В рабочей концепции одаренности [188] дается следующее определение: одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Подытоживая разные высказывания, отметим, что в самом общем виде детская одаренность определяется как повышенный уровень развития одной

или нескольких способностей, на основе которых ребенок имеет возможность достигать сверхвысоких успехов в социально значимых видах деятельности и которые, тем самым, выделяют его среди других представителей данной возрастной группы.

В нашем понимании «одаренность» - это высокий уровень развития каких-либо способностей, а одаренные дети - это дети с достаточно высоко развитыми способностями.

Совершенно очевидно, что темп развития каждого ребенка индивидуален, в этом процессе могут быть скачки и замедления, однако в каждом возрастном периоде имеются свои преимущества и своеобразие. Из этого следует, что существует возрастная одаренность. Яркие проявления возрастной одаренности - это тот фундамент, на котором могут вырасти выдающиеся способности.

Как отмечал С.Л. Рубинштейн [190, С. 277], «процесс развития способностей человека есть процесс развития человека. Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием известный уровень умственного развития — развития умственных способностей».

Развитие умственных способностей, прежде всего, связано с развитием познавательных процессов — памяти, восприятия, мышления, воображения. Проблеме развития мыслительных процессов от детства до зрелого возраста посвящено немало работ. Особое место в их ряду занимает изучение общих интеллектуальных способностей, их измерение и развитие (Г.Айзенк, С. Барт, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Д. Векслер, Ф. Вернон, Д. Гилфорд, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Р. Кэттел, Ж. Пиаже, Л. Полани, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, Д. Равен, К. Спирмен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, У. Томпсон, Е. Торндайк, П. Хамфрейс, В. Штерн, Ф.М. Юсупов, Л.Т.Ямпольский и др.).

Не ставя перед собой задачи подробного анализа взглядов авторов, которые в той или иной мере касались этого вопроса, остановимся на краткой и наиболее приемлемой трактовке понятия «интеллект», а в качестве критерия

используем поведенческий параметр.

В широком значении интеллект — это вся познавательная деятельность, в более узком — наиболее обобщенное понятие, характеризующее сферу умственных способностей человека [2; 65; 125; 179; 214; 223; 248 и др.].

Существует много определений интеллекта, но до сих пор нет общепринятой его формулировки. Два определения, с теми или иными вариациями, встречаются в литературе наиболее часто. Согласно одному из них, интеллект проявляется в оперировании абстрактными символами и отношениями. Согласно другому, - он выступает фактором приспособляемости к новым ситуациям, использования приобретенного опыта (отождествляется со способностями к обучению).

Именно так определял интеллект В. Штерн [238, С. 7]: «Интеллект есть некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям».

Согласно Л. Полани [170], интеллект относится к одному из видов приобретения знаний. Однако большинство исследователей все же считает, что приобретение знаний выступает лишь «служебным моментом» по отношению к применению их в процессе решения жизненной задачи. Важно, чтобы задача была новой или, по крайней мере, имела компонент новизны.

Слово «интеллект» нередко используется как синоним слов «одаренность», «умственная одаренность». В этой связи и тесты на интеллект называют «тестами одаренности», а интеллектуальный коэффициент IQ — показателем умственной одаренности. По словам Н.С. Лейтеса [182, С. 70], «это естественно: ведь интеллект — характеристика познавательной сферы, самый центр, ядро умственных возможностей человека».

По мнению других исследователей, умственные способности являются общими, в отличие от специальных. Они лежат в основе ускоренного развития детей, которых чаще всего и называют одаренными. Некоторые дети с раннего возраста особенно настойчиво тянутся к учению, ищут, а иногда и требуют умственную нагрузку. Нередко уже в 3-4 года они умеют читать и считать,

увлекаются умственными занятиями. Встречаются дошкольники, которые свободно оперируют дробями, пишут печатными буквами довольно длинные фразы, умеют анализировать, делать выводы. Необычность умственных успехов таких детей становится очевидной с поступлением в школу. Возможность сравнения их с другими детьми обнаруживает отрыв таких школьников в умственном отношении от сверстников.

Как отмечает Н.С.Лейтес [182, С. 10], для детей этой категории нравится напрягать ум, а тяга к умственным впечатлениям побуждает к инициативе, новым ходам мысли, творческим попыткам. Именно таких детей с ускоренным умственным развитием и следует считать умственно одаренными.

Используя критерий общности. В. Штерн [238, С. 7] дает следующее определение умственной одаренности: «Умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования». На наш взгляд, такое определение четко отделяет умственную одаренность от других умственных способностей.

Для педагогов-практиков интерес представляют три категории одаренных в умственном отношении детей: дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (чаще встречаются в дошкольном и младшем школьном возрасте); дети с признаками специальной умственной одаренности (например, к математике или другой научной области знаний); дети, не достигающие особых успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами. Это те случаи, когда можно говорить о потенциальной, или «скрытой» одаренности.

Психологи отмечают, что любой интеллектуальный акт предполагает активность личности. Умственная активность резко отличает одаренных детей от обычных. Стремление к познанию — самая яркая характеристика любого одаренного ребенка.

В педагогическом плане это чрезвычайно важно. Именно на это обращает

внимание педагогов и родителей В.С. Юркевич [243, С. 17]: «От длительных, безрадостных, по принуждению или самопринуждению занятий будет что угодно — пятерки, похвалы, даже, если хотите, знания, не будет только главного — способностей».

В представлениях об одаренности против «узкого интеллектуализма» предупреждал в своих работах еще Б. М. Теплов [212, С. 30-31].

В литературе, посвященной проблеме одаренности, прослеживается тенденция, с одной стороны, к выделению разных видов одаренности, а с другой — к поискам общей ее структуры. Сторонники дифференциации видов одаренности считают, что она определяется критерием, положенным в основу классификации. Среди таких критериев можно назвать:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности одаренности.
3. Форму проявления.
4. Широту проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного периода.

Эти критерии позволяют выделять разнообразные виды одаренности (табл. 1):

Таблица 1

Виды одаренности

Критерий	Вид деятельности
Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики	Практическая Теоретическая Художественно-эстетическая Коммуникативная Духовно-ценностная Интеллектуальная Эмоциональная Мотивационноволевая
Степень сформированности одаренности	Актуальная Потенциальная
Формы проявления	Явная Скрытая
Широта проявлений в различных видах деятельности	Общая (умственная) Специальная
Особенности возрастного развития	Ранняя Поздняя

Дж. Рензулли [257, С. 303-326] подчеркивает, что одаренность представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов и что нельзя выявить ее только по одной характеристике. В этой связи им предложены шкалы оценивания поведенческих особенностей одаренных учащихся в познавательной, мотивационной, творческой и лидерской областях, а также «трехкольцевая модель одаренности». Эта модель включает в себя три элемента: интеллект выше среднего, усиленную мотивацию и «креативность». Таким образом, умственная одаренность, по Дж. Рензулли, не представляет собой нечто однородное. Из признания такой структуры следует, что различия по умственной одаренности не сводятся к различиям по ее величине: различными могут быть соотношения «составляющих», относительная роль каждой из них. Как нам представляется, эта модель весьма удобна для анализа одаренности ребенка в педагогической практике.

Еще в начале XX в. Ч. Спирмен предположил, что в основе одаренности лежит особая «умственная энергия», которая, будучи постоянной для отдельного индивида, значительно отличает людей друг от друга. Аналогичный подход имеет место и в работах А.Ф. Лазурского [107, С. 13]. Сегодня такие взгляды представляются весьма упрощенными. В то же время новые научные данные свидетельствуют о том, что внутренние побуждения, активный поиск мобилизуют мышление.

В последние годы в работах зарубежных и отечественных исследователей отчетливо обозначилась тенденция рассматривать общую одаренность как одаренность творческую. Так, согласно концепции А.М. Матюшкина [131], психологическая структура одаренности совпадает со структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. Одаренность рассматривается им как общая предпосылка творчества в любой профессии, в науке и искусстве.

Чтобы глубже знать умственной одаренности, следует обратиться к понятию потребности. В общепринятом смысле слова потребность - это

испытываемая человеком необходимость в определенных условиях жизни и развития. Будучи осознанными, они проявляются в форме мотивов поведения. Потребности побуждают человека к активности, они являются и основной побудительной силой мыслительной деятельности человека.

В научной литературе потребность в умственной деятельности обозначается разными терминами - умственная активность, познавательная потребность, исследовательская потребность. Они близки по смыслу, но недалеко не тождественны. Мы предпочитаем в своих рассуждениях пользоваться словосочетанием «познавательная потребность» и будем понимать под нею повышенную склонность к умственному труду, выраженную потребность в умственных усилиях.

Познавательная потребность характеризуется, прежде всего, активностью: человек сам ищет смену впечатлений, новую информацию, испытывает нужду в самом процессе познания. Эту потребность отличает и то, что получение нового знания не насыщает ее, а, наоборот, усиливает. По словам Н.С. Лейтеса [113, С. 64], познавательная потребность в развитой форме становится «ненасыщаемой». В этом смысле она и отличается от любых других потребностей.

Активность, стремление к процессу познания возможны лишь благодаря еще одной особенности этой потребности - удовольствию от умственного напряжения. Стремление к познанию потому и развивается, что вместе с ним включается механизм положительных эмоций [243]. Иначе говоря, без эмоций нет потребности, в том числе познавательной.

Возрастное развитие познавательной потребности неразрывно связано с развитием способностей. Именно постоянно усложняющаяся потребность в познании, обобщаясь, дает основу для развития способов мышления. Кроме того, сильно выраженное стремление к познанию — первый признак незаурядности развивающихся способностей. У одаренных детей эта потребность преобладает над всеми другими.

Познавательные потребности могут различаться интенсивностью проявления и уровнем развития. Так, первый уровень можно назвать уровнем потребности во впечатлениях. Второй уровень развития познавательной потребности связан с любознательностью. И, наконец, третий уровень познавательной потребности — это уровень целенаправленной познавательной деятельности. На основе потребностей у личности возникают интересы — избирательное отношение к объекту, в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности.

Завершая краткий обзор проблемы умственной одаренности, отметим, что исследователи различают целый ряд признаков одаренных детей. На основе принципа систематизации их можно объединить в три группы: 1) опережающее познавательное развитие; 2) психосоциальная чувствительность; 3) физические особенности.

Исходя из сказанного, для педагогической работы вырисовываются три основные задачи: способствовать развитию личности; довести индивидуальные достижения как можно раньше до максимального уровня; способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования.

Все задачи тесно взаимосвязаны, но, на наш взгляд, доминирующей все же является первая, поскольку она основывается на фундаментальном этическом правиле для любого профессионала, которому по роду занятий доверена забота о человеке.

В современной педагогике с понятием «одаренность», по меньшей мере, связываются две практические проблемы:

- 1) специальное обучение и воспитание одаренных детей;
- 2) работа по развитию интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка.

Поэтому разработка проблемы одаренности в психолого-педагогических исследованиях, на наш взгляд, не должна рассматриваться как частная задача. Эта проблема касается функционирования всей отечественной системы

образования, которая в своей практической работе должна опираться на сформулированные к настоящему времени теоретические концепции: «возрастной одаренности» (Н.С.Лейтес); динамической концепции одаренности (Ю.Д.Бабаева); творческого потенциала личности (Д.Б.Богоявленская, А.М.Матюшкин); развития одаренных детей (В.П.Лебедев, С.Д.Дерябо, В.А.Орлов, В.И.Панов, В.П.Ясвин); экопсихологической концепции развития одаренности (В.И.Панов) и др.

1.3. Теоретические и прикладные аспекты выявления интеллектуально одаренных детей

Мысль о необходимости выявления одаренных детей с целью последующего интенсивного их обучения впервые была высказана Конфуцием. В последующем эта идея была реализована в Древнем Китае, где для отбора использовались различные испытания на логическое мышление, творческую фантазию, память, умение красиво писать, сочинять стихи и прозу.

Древнегреческий философ Платон также считал, что наиболее способных детей следует отбирать и обучать их тому, что полезно для государства.

Таким образом, идея «отобрать и обучить» имеет довольно давнюю историю.

В современном обществе потребность в использовании потенциала творческих личностей и ее удовлетворение через систему отбора широко поддерживается сторонниками ранней специализации обучения в соответствии со способностями детей к разным видам деятельности. Сторонники такой точки зрения обосновывают целесообразность отбора одаренных детей и их специального обучения главным образом пользой для государства, оставляя в стороне интересы самой личности.

Как отмечает Е.И.Щебланова [235, С.32], данная точка зрения широко распространена среди руководителей образовательных учреждений, где ведется углубленное изучение предметов. «Как правило,- пишет Е.И.Щебланова,- в таких учреждениях сначала определяется количество, содержание и уровень

сложности учебных предметов и лишь затем ставится задача – отобрать одаренных детей. При этом отбор понимается как практическая или даже чисто техническая процедура».

Широко распространена и противоположная точка зрения: выявлять одаренных детей не надо, поскольку гением можно сделать каждого. По этому поводу существенно замечание А.М.Матюшкина [133, С.5-9]: «Возникла мода на создание уникальных авторских концепций развития одаренности без должного осмысления опыта, накопленного более чем столетнюю историю этой проблемы. Это привело к стремлению родителей и образовательных учреждений воспитывать всех детей непременно «вундеркиндами», не предполагая тех трудностей, с которыми связан этот путь традиционно оптимистического формирования (в смысле придания нужной формы) личности, и не принимая во внимание индивидуальные возможности и интересы детей».

Следует заметить, что против отбора выступают и те, кто считает, что предоставление особых условий обучения одаренным детям нарушает права большинства ради малочисленной элиты. Представители такой точки зрения считают, что неизбежные в результате отбора ошибки будут вредны как для одаренных, так и для тех, кто, не будучи одаренным, оказался в их числе. При этом забывается, что одаренный ребенок требует создания особых условий для своего обучения и развития, а не одинакового для всех усредненного образования.

В связи с вышесказанным напрашивается вывод о том, что вопрос отбора одаренных детей лишь на первый взгляд имеет чисто прикладной характер. На самом же деле этот вопрос не может быть решен без ясного и исчерпывающего понимания, что именно отличает одаренного ребенка от других его сверстников.

Как было отмечено ранее, определение одаренности неоднозначно. По словам В.Д.Шадрикова [232, С.7-21], трудности в этом вопросе в значительной

степени порождены бытовым пониманием термина «одаренность». Широкое использование этого термина создает иллюзию его одинакового понимания, но эта иллюзия сразу же исчезает, когда решается любой вопрос, связанный с обучением одаренных детей.

Сложность и многогранность феномена одаренности затрудняет выработку **критерия** ее определения. В большинстве случаев критериями отбора одаренности учащихся принято считать:

- коэффициент умственного развития ($IQ > 120$);
- развитое творческое (оригинальное) мышление;
- высокая академическая успеваемость;
- высокий уровень развития общих (обучаемость, гибкость мышления, продуктивность внимания, объем памяти) и специальных способностей (к музыке, иностранным языкам, рисованию, математике, поэзии и т.п.);
- коммуникабельность и стремление к лидерству;
- повышенная мотивация (интересы – осознанные потребности) и настойчивость при достижении намеченных целей и др.

Большинство исследователей в определение одаренности детей включают не только успехи, уже реально демонстрируемые, но и возможности ребенка к будущим достижениям.

На основе многолетних наблюдений за развитием детей с незаурядными умственными способностями Н.С.Лейтес показал, что в своеобразии умственного развития одаренного ребенка всегда неразрывно присутствуют два плана: на время возникающие общие возрастные особенности и собственно индивидуальные предпосылки одаренности. По его мнению, понятие «одаренные дети» следует относить к умственным преимуществам лишь на данном возрастном этапе и не воспринимать как точное указание на будущие успехи. Автор считает [116], что необходимо перенести акцент с отбора детей, обещающих будущие достижения, на выявление тех, чьи повышенные умственные возможности и восприимчивость к учению уже на данном этапе

возрастного развития требуют для своей реализации особых условий воспитания и обучения.

В поиске наиболее общих закономерностей и в попытке статистически доказать достоверность своих выводов ученые стремятся включать в исследование многочисленные группы детей и проводить сравнение характеристик с разными видами и уровнями одаренности, разного возраста, пола и образования, в разных условиях. До 90% таких исследований выполнено методом «поперечных срезов» на выборках одного или нескольких возрастов [250, С. 93-110]. Полученные в них факты представлены в обширном списке публикаций, описывающих наиболее важные, с точки зрения авторов, особенности одаренных детей. Однако такие исследования базируются на разных теоретических концепциях, критериях и методах определения одаренности, поэтому перенос полученных выводов в другие обстоятельства сталкивается с серьезными трудностями.

Лонгитюдные исследования, охватывающие большие группы испытуемых более плодотворны. Они позволяют оценить одаренность детей на основе той или иной концепции, проследить их развитие, регистрируя разнообразие факторов этого развития в момент времени, когда они проявляются, и зафиксировать те или иные достижения на более поздних этапах (Г.Трост, В.Герман, К.А.Келлер). В то же время результаты таких исследований не позволяют сделать однозначный вывод и получать статистически достоверные данные, т.к. они опираются на большое количество методов, требуют значительного времени, сил и средств. Тем не менее, лонгитюдные исследования позволили сделать два основных вывода: во-первых, они доказали, что нет такого критерия одаренности, который можно признать единственным; во-вторых, невозможно выделить какой-либо один критерий для выявления одаренности.

Кроме того, результаты таких исследований показали, что мнения родителей, учителей, тесты умственных способностей и измерения некоторых

личностных характеристик (мотивация, интерес, самооценка) все же могут предсказывать успехи школьников в учебе, но применять их необходимо **в комплексе** (Д.Б.Богоявленская, Ю.З.Гильбух, В.Н.Дружинин, С.А.Леднева, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.И.Панов, Дж.Рензулли, А.И.Савенков, Д.Сиск, М.А.Холодная и др.).

В течение последних десятилетий были проведены исследования, позволившие существенно пересмотреть подходы к определению детской одаренности. Признание существования не только актуальной, но и потенциальной одаренности значительно расширило категорию детей, считающихся одаренными и нуждающихся в том, чтобы их высокие познавательные возможности учитывались при организации обучения. Это заставляет пересмотреть традиционные взгляды на одаренных детей как на редкое явление в массовой школе, и признать многообразие индивидуальных различий обучающихся. В этой связи возникает необходимость разработки основных принципов и методов идентификации детской одаренности.

По словам М.А.Холодной [225, С.63], решение вопроса о методах выявления одаренных детей зависит от того, каким является наше представление о природе одаренности. Поэтому, по мнению автора, прежде всего, необходимо определить теоретическую основу, на которой должна строиться диагностическая работа с детьми, идентифицируемых в качестве «одаренных».

Исследования в области детской одаренности позволяют выделить некоторые специфические аспекты этого психического явления (М.А.Холодная):

- детская одаренность выступает как проявление закономерностей возрастного развития (Н.С.Лейтес);
- явление «угасания» детской одаренности происходит под влиянием образования, освоения ребенком норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т.п.;

- наличие своеобразной динамики формирования детской одаренности в виде явления диссинхронии (рассогласованности) психического развития;
- детская одаренность – это системное качество (но не сумма отдельных способностей);
- детская одаренность зависит от культурного и социального контекста;
- своеобразие признаков одаренного ребенка зависит от конкретного вида одаренности.

Согласно Рабочей концепции одаренности [188], признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Соответственно можно говорить об инструментальных признаках (характеризуют способы деятельности ребенка) и мотивационных (характеризуют его отношение к действительности и собственной деятельности). Среди инструментальных признаков в различных источниках указываются: выход за пределы заданного, рефлексивный характер действий, обобщенность внутреннего плана деятельности и др. Инструментальные признаки тесно связаны с мотивационными: ярко выраженная избирательность интересов, высокий уровень познавательной потребности и инициативы, предпочтение всему новому и необычному, склонность к самостоятельному порождению цели собственной деятельности и т.д. Своеобразие этих и других признаков требует соответствующих методов диагностики одаренности, опирающихся на принципы выявления одаренных детей (А.В.Бабаева, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, В.Н.Дружинин, И.И.Ильясов, И.В.Калиш, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.И.Панов, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич):

- 1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволяет использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;
- 2) длительность диагностического процесса;
- 3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в

максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам;

4) использование тренинговых процедур, в рамках которых возможна организация развивающих влияний, позволяющих снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды»;

5) подключение к оценке одаренного ребенка экспертов – специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности;

6) оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития;

7) преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики.

К сожалению, в образовательной практике нередко в исследовании одаренности ограничиваются оценкой коэффициента интеллекта (IQ), который определяется с помощью психометрических тестов интеллекта. При этом игнорируется тот факт, что применение этих тестов имеет ряд ограничений: большинство из них созданы не для выявления интеллектуальной или творческой одаренности, а для иных целей (умственной отсталости, прогноза академической успеваемости, профориентации, профотбора и т.п.); многие тесты измеряют конкретную интеллектуальную способность (сформированность конкретных умственных операций); психометрические тесты плохо прогнозируют уровень достижений именно одаренных детей. Отсюда следуют два вывода:

- психометрические тесты необходимо применять после процедуры идентификации ребенка как одаренного (не для и не до принятия решения) в целях организации необходимой ему психолого-педагогической помощи;

- психометрические тесты полезны для отслеживания динамики проявлений одаренности конкретных детей.

Таким образом, психометрические тесты – лишь один из множества других источников информации в процессе идентификации одаренного ребенка.

Как уже отмечалось, отечественными учеными признается комплексный подход к выявлению одаренных детей, суть которого состоит в использовании разнообразия методов:

- варианты метода наблюдения за детьми;
- специальные психодиагностические тренинги;
- экспертное оценивание поведения детей;
- проведение «пробных занятий по специальным программам;
- оценивание продуктов творческой деятельности;
- организация интеллектуальных мероприятий (предметных олимпиад, конференций, соревнований, конкурсов, смотров, фестивалей и т.п.);
- поведение психодиагностического исследования с использованием вариативных методик и др.

Однако исследователи предупреждают, что и комплексный подход к выявлению одаренности детей не избавляет полностью от ошибок.

Оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иначе говоря, диагностика детской одаренности должна быть ориентирована не на результат, а на процесс: от диагностики отбора (по уровню достижений) перейти к диагностике прогноза и развития (В.И.Панов).

Решение такой задачи связано не только с психологическим тестированием, имеющим длительную историю развития, но и с проведением диагностики развития детской одаренности, осуществляемой педагогом. Ведь в конечном итоге именно на него ложится основная работа по обучению, воспитанию и развитию ребенка, и именно он в большей степени несет ответственность за ее результаты (Н.Ю.Синягина, Е.Г.Чирковская).

Для наиболее качественного и эффективного осуществления педагогами процесса диагностики одаренности школьников им необходимы специально разработанные методики. На наш взгляд, такие методики, прежде всего,

должны быть направлены на выявление уровней развития познавательной и личностной сфер ребенка. При этом необходимо чтобы они опирались на принцип минимальной достаточности.

Так, если речь идет об уровне развития определенных черт личности, то вопросник целесообразно включать такие показатели, как: самооценка (реальная оценка своих личностных качеств и способностей), эгоцентризм (направленность на себя), демонстративность (желание всегда быть в центре внимания), эмоциональность (восприимчивость, «чувствительность» к явлениям окружающего мира), произвольность поведения (умение подчинять свои желания требованиям необходимости), способность к оценке (критичность мышления).

Степень выраженности перечисленных характеристик у каждого ребенка может определяться по следующей уровневой шкале:

- низкий уровень – если данная черта не проявляется совсем;
- уровень ниже среднего – если данная черта проявляется, но достаточно редко;
- средний уровень – если данная черта в равной степени как проявляется, так и не проявляется;
- уровень выше среднего – если данная черта проявляется часто, но не всегда;
- высокий уровень – если данная черта проявляется всегда.

Яркие признаки детской одаренности могут отслеживаться педагогом в наиболее встречающихся видах деятельности, в которых она может проявляться. Некоторые исследователи (С.А.Леднева) предлагают в этой связи ориентироваться на следующие характеристики ребенка:

Личностная сфера

- большая увлеченность не столько результатом самой деятельности, сколько ее содержанием;
- старательность, стремление выполнять работу на высоком уровне;

- стремление брать на себя инициативу в реализации какого-либо нового «проекта» в данной деятельности.

Познавательная сфера

- активное стремление овладеть новыми знаниями и умениями;
- способность анализировать, систематизировать, обобщать получаемую информацию, делать выводы и использовать их в своей деятельности;
- способность видеть и претворять в жизнь нестандартное решение поставленной проблемы, склонность к фантазированию.

Сфера общения

- стремление отстаивать свою точку зрения, даже если она не совпадает с мнением большинства;
- желание посоревноваться с другими детьми в том или ином виде деятельности;
- стремление объединять вокруг себя детей для выполнения деятельности и использовать их в своей деятельности.

С педагогической точки зрения особый интерес представляют характеристики интеллектуальных способностей детей. Они попадают в поле зрения учителя на каждом уроке, однако весь спектр таких способностей невозможно назвать. В этой связи психологи выделяют основные из них – память, внимание, восприятие, воображение, мышление, степень выраженности которых у каждого ребенка индивидуален.

Для педагогических наблюдений важны контуры проявления этих способностей, которые также могут оцениваться по критериям: низкий уровень, уровень ниже среднего; средний уровень; уровень выше среднего; высокий уровень.

Перечислим основные контуры проявления интеллектуальных способностей, которые могут наблюдаться педагогом в целях выявления одаренных детей.

Память: способность ребенка быстро запоминать и удерживать долгое

время в памяти различную информацию (вербальную, зрительную, двигательную).

Внимание: способность ребенка быстро концентрироваться, «настраиваться» на деятельность и долгое время ею заниматься не отвлекаясь.

Способность к анализу и синтезу: способность ребенка быстро «раскладывать» предложенную информацию на составляющие ее части или, наоборот, из нескольких частей создавать целое (делать вывод).

Продуктивность мышления: способность ребенка на поставленную перед ним проблему находить большое количество решений.

Перфекционизм (старательность): стремление ребенка доводить результаты своей деятельности до соответствия самым высоким стандартам.

Гибкость мышления: способность ребенка быстро изменять свое поведение, вносить коррективы в свою деятельность в зависимости от изменившихся обстоятельств, объединять в своей деятельности знания и умения из различных областей жизни.

Оригинальность мышления: способность ребенка выдвигать новые, нестандартные идеи, видеть «необычное» в обычном, действовать не как все.

В дополнение к сказанному можно назвать и другие качества в сфере интеллектуального развития ребенка, которые могут проявляться в процессе обучения в школе: способность находить альтернативы; способность предвидеть, прогнозировать последствия; стремиться всегда проверять новую идею; способность увлекаться, уходить «с головой» в интересующее занятие; способность не только предлагать, но и разрабатывать идеи; склонность к логическим рассуждениям; способность оперировать абстрактными понятиями; способность улавливать связи между причиной и следствием; постоянное желание задавать много вопросов и др.

Мы намеренно не останавливаемся на характеристике специальных способностей, поскольку они специфичны и в общеобразовательной практике также проявляются по-особому (например, литературная одаренность,

техническая одаренность). Однако заметим, что еще в 1962 г. Б.Г.Ананьев [8, С.18-19] отмечал как негативный факт тенденцию сведения проблемы изучения одаренности к выявлению специальных способностей. Он считал, что при этом практически игнорируется явление общей одаренности. В психофизиологическом плане при изучении природных предпосылок одаренности – свойств нервной системы и типов взаимодействия сигнальных систем – эта тенденция успешно преодолевается [8], а вот в психологическом и тем более педагогическом аспектах вопрос о соотношении специальных и общих способностей или об общих и специальных критериях развития остается открытым. Хотя всеми признается, что выдающиеся достижения в любой области возможны лишь на основе высокого уровня общего психического развития. Однако, как справедливо отмечает И.А.Курбатова, диагностика специальной одаренности ведется, как правило, без учета общих способностей ребенка.

В заключение отметим, что проблема диагностики является одной из самых дискуссионных как в психологии, так и в педагогике. В настоящее время совершенно очевидна необходимость научных исследований в двух направлениях, которые могут иметь практическое значение:

- улучшение инструментария выявления и измерения одаренности;
- совершенствование и спецификация педагогических методов в изучении детской одаренности.

1.4. Основные принципы обучения одаренных детей и их характеристика

Понятие «принцип» (от лат. *prīncipiūm*) означает начало, основу [35]. По своему происхождению принципы являются теоретическим обобщением практики, они возникают из опыта практической деятельности и, следовательно, носят объективный характер. Именно поэтому принципы становятся руководящими положениями, которые регулируют деятельность людей.

В сфере образования функционируют несколько групп принципов: государственной политики в области образования, методологические принципы, психологические принципы, принципы организации педагогического процесса и принципы обучения (дидактики).

В плане решения общих задач учебной и обучающей деятельности значительная роль принадлежит психологическим принципам (рис.1), которые с достаточной полнотой описаны во многих источниках [103; 181; 202; 206; 207; 208 и др.].

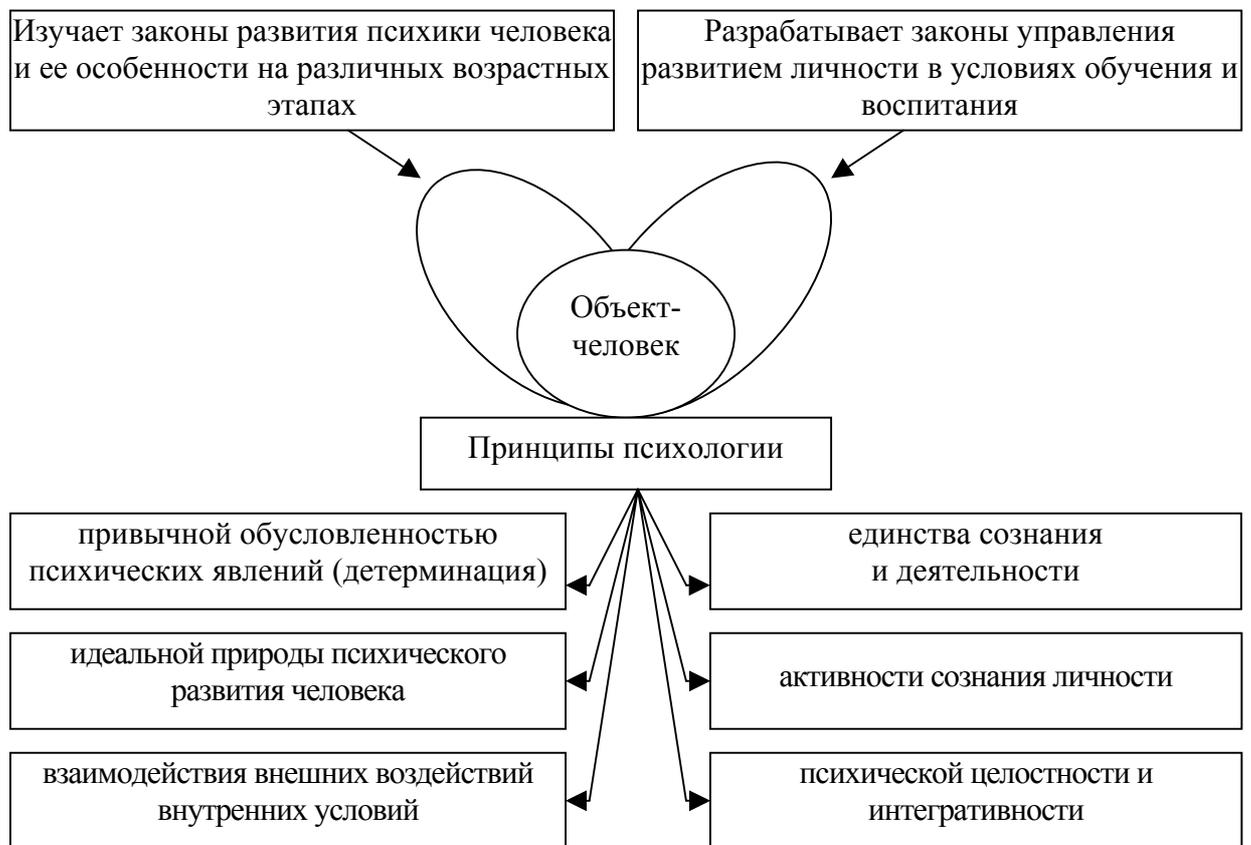


Рис. 1. Психологические принципы

Другую группу составляют принципы осуществления педагогического процесса. Под ними принято понимать [122; 141; 159] устоявшиеся и проверенные практикой его закономерные связи и зависимости.

Большой вклад в разработку принципов осуществления педагогического процесса внесли И.Герbart, А.Дистервег, Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский и их последователи.

Приведенные на рис. 2 принципы организации педагогического процесса в развернутом виде представлены во множестве педагогических работ, поэтому мы сочли нецелесообразным приводить их описания еще раз.



Рис. 2. Принципы осуществления педагогического процесса

Наиболее спорную область дидактики представляют принципы обучения, которые могут рассматриваться в двух планах: в теоретическом (то есть исследовательском), позволяющем проникать в суть каждого из них, и в практическом – для использования их в качестве правил организации обучения.

В.Оконь [149, С.5-6] выделяет три дидактических значения термина «принцип». Согласно первому значению – это утверждение, основанное на научном законе, управляющем какими-либо процессами. Однако такое понимание принципа вряд ли можно отнести к принципам обучения в виду того, что в дидактике как в общественной науке проблема формирования

научных законов и их познания остается открытой по сей день. В дидактике принципы обучения можно было бы выводить из дидактических закономерностей, но здесь также возникают трудности из-за их множества и неясно, какие из них могут быть основанием для формулировки принципов.

Второе значение термина «принцип», в понимании В.Оконя, означает норму поведения, которая считается обязательной. Авторы, придерживающиеся такой точки зрения, руководствуются чаще всего интуицией, поиском таких общих норм, которых должны придерживаться все педагоги в своей повседневной работе.

Наконец, термин «принцип», по В.Оконю, может означать тезис, выведенный из какой-либо доктрины. Подобным пониманием принципа нередко руководствуются те, кто хочет через систему принципов обучения оптимизировать работу учебного заведения в целом.

Гносеологическое обоснование принципов обучения отечественные ученые трактуют по-разному. Так, М.А.Данилов и М.Н.Скаткин [62] исходят из того, что зависимость между целями воспитания молодежи, которые изменяются на каждом историческом этапе развития общества и определяются общими законами обучения, настолько сложна, что возникает необходимость раскрытия закономерных связей между ними, а также способов использования общих законов обучения в соответствии с целями воспитания в каждую данную эпоху. Положения, выражающие эту зависимость, по мнению авторов, и называются принципами обучения, которые в отличие от общих законов обучения действуют на протяжении времени существования отдельной исторической формации.

Т.А.Ильина [78] утверждает, что дидактика обеспечивает педагога знанием ряда принципиальных основ, на которых и строится процесс обучения. Поэтому принципы дидактики, по ее определению,- это основные положения, на которые следует опираться в преподавании основ наук на всех ступенях обучения.

Сходную точку зрения мы обнаруживаем в трудах К.Сосницкого [149]. Под принципами обучения автор понимает самые общие закономерности, которых педагог должен придерживаться в своей работе со школьниками. Причем, это относится к каждому действию педагога и одновременно влияет на тот или иной вид обучения в зависимости от принятой преподавателем дидактической модели. В то же время автор считает, что в разных дидактических системах могут действовать разные принципы обучения, порой даже взаимоисключающие, что для нашего исследования принципиально важно.

И все же большинством исследователей под принципами обучения понимаются исходные положения, которые определяют цели, содержание, методы и организацию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности. Например: принцип наглядности – принцип доступности; принцип системности – принцип систематичности и т.п.

В педагогической литературе представлены различные классификации принципов. Так, в основе классификации К.Леха [149] лежит своеобразная доктрина, суть которой состоит в признании автором аналогии между системой производительного труда и системой обучения. Он выделил пять принципов, первые три из которых должен соблюдать педагог, организующий труд учащихся, а два последних – обучающиеся:

1. Гуманизация труда – любая работа должна быть личной задачей, побуждать интерес и интеллектуальную активность, создавать перспективу успеха.

2. Кооперация и гармония в работе, т.е. коллективное выполнение задач, рациональная организация труда в коллективе, признание общих задач своими собственными и ответственность каждого за работу.

3. Экономия в труде или целенаправленность в работе, ее производительность, т.е. правильное и полное использование времени, сил и возможностей.

4. Организация и порядок в труде, аккуратность и точность, соблюдение обязательств и сроков, правильное распределение времени на труд и отдых.

5. Рационализация труда, его опытная проверка и на этой основе дальнейшее совершенствование.

В.Оконь [149] основными принципами обучения считает следующие: системности, наглядности, самостоятельности, связи теории с практикой, доступности, связи интересов личности и общества.

В.В.Давыдов [59, С. 10], проведя анализ дидактических принципов, пришел к выводу о возможности выделения следующей их номенклатуры:

1. Преемственность как сохранение связи качественно различных стадий обучения – различных по содержанию и способам осуществления.

2. Доступность – построение обучения таким образом, чтобы можно было закономерно управлять темпом и содержанием развития личности посредством организации обучающих воздействий.

3. Деятельности – как основа и средство построения, сохранения и применения системы.

4. Предметности – точного указания тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, выявить содержание будущего понятия, а с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей.

Рассмотрев некоторые подходы к выделению принципов обучения, можно сделать вывод, что не существует какой-либо универсальной их классификации, хотя есть классические принципы, которые признаются всеми авторами.

Организация педагогической работы с одаренными детьми предполагает ориентацию не только на общедидактические принципы, но и на те из них, которые условно можно назвать принципами эвристического обучения.

А.В.Хуторский [227] под этими принципами предлагает понимать выявленные опытным путем положения, на основе которых осуществляется

эвристическое обучение в конкретных условиях. Присоединяясь к данной точке зрения, рассмотрим эти принципы и прокомментируем их.

1. Принцип личностного целеполагания.

Данный принцип опирается на глубинное качество человека - способность постановки целей своей деятельности. Независимо от степени осознанности своих целей ребенок живет с врожденной потребностью и возможностью ставить и достигать их.

Рассматривая постановку человеком целей на уровне инстинктов, И.П.Павлов [153, С. 272] в своих работах стремление человека к цели называл одним из главных условий его жизни. Предпосылкой же плодотворного проявления рефлекса цели ученый считал наличие напряжения в виде определенных препятствий: «Если каждый из нас будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы».

Если взять за основу позицию И.П.Павлова, тогда принцип личностного целеполагания необходимо включать в число ведущих дидактических принципов не только эвристического, но и любого другого личностно ориентированного типа обучения, поскольку данный принцип, обеспечивает продуктивную образовательную деятельность и самореализацию ребенка.

Принцип личностного целеполагания предусматривает необходимость осознания целей предстоящей работы не только учеником, но и учителем. Когда их цели различны, это обязывает творческого учителя не добиваться изменения целей ученика в выбранной им теме или проблеме, а помочь ученику осознать, сформулировать и достичь ее. В контексте проблемы

одаренности предметные цели учителя должны уступать место целям педагогическим - помочь ученику выстраивать собственную траекторию в конкретной образовательной области.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.

Суть этого принципа состоит в том, что ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов. В этой связи педагог призван обеспечить ребенку право выбора целей занятия, способы их достижения, содержание работы, формы ее выполнения. С педагогической точки зрения это означает поощрение собственного взгляда ученика на проблему, его аргументированные выводы и самооценки. Практически любой элемент образования может обеспечиваться через собственный выбор или поиск ученика, который способен не только выбирать образовательные компоненты из имеющегося набора, но и создавать собственные структурные элементы образовательной траектории.

Свобода самовыражения ученика предполагают организационно-технологическую заданность методологии его деятельности. Школьник создает образовательный продукт и получает качественное образовательное приращение, когда овладевает основами различных видов деятельности. Поэтому учитель должен не только предоставлять ученикам свободу выбора, но и учить их действовать осмысленно в ситуации выбора. Чем большую степень включения учеников в конструирование собственного образования обеспечивает учитель, тем полнее оказывается их индивидуальная самореализация.

Принцип свободы выбора образовательной траектории относится не только к ученикам, но и учителям. Каждый учитель должен иметь право быть самоценным. Обучение любому предмету предполагает возможность личной точки зрения по всем ключевым вопросам предмета у учителя. В реальной

практике этот принцип трудно реализуем, поскольку учитель, с одной стороны, должен уметь обозначать собственный смысл образования, а с другой - допускать и поддерживать иные смыслы образования, которые могут быть у других педагогов и учеников.

3. Принцип метапредметных основ содержания образования.

Данный принцип означает, что в процессе познания реальных образовательных объектов одаренный ребенок может и должен выходить за рамки обычных учебных дисциплин и переходить на метапредметный уровень познания (греч. *meta*-стоящее за). На метапредметном уровне обычное многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов, отражающих определенные области реальности. Такие фундаментальные знания, выходят за рамки обычных учебных предметов, и в этом смысле они вне-предметны.

В традиционной образовательной практике метапредметное содержание редкое явление, но для одаренного ребенка они требуются, т.к. позволяют реализовать свои возможности и устремления в большей мере, чем обычный учебный предмет.

4. Принцип продуктивности обучения.

Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Данный принцип обеспечивает осуществление такого обучения, которое ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового. В результате у ребенка происходит развитие внутренних способностей. Внешнее образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств ученика, соответствующих не только изучаемой образовательной области, но и прообразу взрослой деятельности. Кроме того, продукты учебной деятельности могут переходить в общекультурные приращения.

5. Принцип первичности образовательной продукции учащегося.

Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность эвристического обучения, приоритет внутреннего развития ученика перед усвоением внешней заданности. Ученик, которому предоставлена возможность проявить себя в изучаемом вопросе, шире раскрывает свои потенциальные способности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, подчас более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса.

Однако применение этого принципа должно дополняться требованием: объекты познания и применяемые учениками методы познания должны быть адекватны реальным объектам и методам, которые присутствуют в изучаемой области деятельности. В школьной практике при изучении учебных предметов часто преобладает не исследование реальных объектов, а изучение информации о них. Работа же с одаренными детьми предполагает, что изучение знаний должно уступить место предметной деятельности по их добыванию.

По словам А.В.Хуторского [227, С. 42], «чтобы быть «включенным» в культурно-исторический процесс, ученик должен знать, понимать и осваивать общечеловеческий опыт, чувствовать свое место в нем, иметь личностный взгляд на фундаментальные достижения человечества в каждой из наук, искусств и других областей деятельности. Знание фундаментальных общечеловеческих достижений не может быть отчуждено от личностных знаний и опыта ученика, но знакомство с ними происходит после получения учащимся собственных результатов в аналогичном направлении, что позволяет ему мотивированно воспринимать классические образцы без потери личностного «Я», опираясь на имеющийся опыт».

6. Принцип ситуативности обучения.

Для работы с одаренными детьми весьма важным представляется создание или использование возникшей эвристической образовательной ситуации. Ее цель - вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в

направлении познания фундаментальных образовательных объектов, способов решения связанных с ними проблем. Роль учителя в этом процессе - организационно-сопровождающая, благодаря которой он обеспечивает личное решение учениками возникшего образовательного затруднения.

Образовательная ситуация особенно эффективна, когда ученику в качестве культурного аналога его творческого продукта предоставляется возможность знакомства не с одним, а с несколькими аналогичными образцами. В результате возникает образовательная напряженность, благодаря которой ученик входит в многообразие культурного пространства, обеспечивающего динамику его дальнейших образовательных процессов, помогающего вырабатывать навыки самоопределения в поливариантных ситуациях.

В педагогической литературе неоднократно обращалось внимание на то, что любое положительное проявление творчества ученика должно находить поддержку и сопровождение учителя. Сопровождающее обучение связано с ситуативной педагогикой, основной смысл которой состоит в обеспечении образовательного движения и развития личности ребенка.

7. Принцип образовательной рефлексии.

Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами. Формы образовательной рефлексии различны: устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений (самочувствия, уровня познания, личной активности, самореализации и др.). Рефлексивные ученические записи - бесценный материал для анализа и корректировки учителем образовательного процесса. Чтобы ученики понимали серьезность рефлексивной работы, учитель должен делать обзор их мнений, отмечать тех, у кого глубина самоосознания повышена. Благодаря такой работе у детей появляется интерес к рефлексивному самоанализу.

Для одаренного ребенка это особенно важно, рефлексия - условие, необходимое для того, чтобы он видел схему организации собственной деятельности, конструировал ее в соответствии со своими целями и программами,

осознавал и усваивал различные способы образовательной деятельности.

В рассмотренных выше принципах выражены нормативные основы организации целостного процесса эвристического обучения, которое наиболее адекватно для одаренного ребенка. Их реализация должна осуществляться с учетом конкретных условий и рекомендаций, относящихся к содержанию, технологии, формам и методам организации учебной деятельности.

Учебная деятельность - широкое понятие, поскольку помимо знаний, умений и навыков предполагает мотивационный, оценочный и другие субъективные аспекты обучения.

Традиционно для характеристики учебной деятельности применяют следующие понятия: **изучение**, означающее «постичь учением, усвоить в процессе обучения»; **усвоение**, трактуемое как «основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта»; **познание** как «процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания».

В процессе обучения одаренных детей понятия «изучение» и «усвоение» не отражают его специфики, т.к. не предполагают индивидуальной продуктивной деятельности ученика по созданию собственного образовательного продукта. Образовательной деятельности одаренного ученика более соответствуют понятия «познание», «исследование», «создание», «сочинение», «разработка» и т.п.

Такая направленность обучения вовсе не означает, что оно должно быть лишено нетворческих видов деятельности. Изучая реальную действительность, ученик одновременно с созданием образовательного продукта выполняет и репродуктивную деятельность, например, изучает конкретные способы познания, знакомится с имеющимися внешними продуктами познания - культурными аналогами, т.е. изучает их. Одновременное создание собственного образовательного продукта и усвоение уже созданных может быть выражено одним словом - **освоение** (самой действительности и знаний о ней). Понятие «освоение» в образовании имеет смысл активного созидания.

тельного проникновения ученика в образовательную область. Этот термин наиболее полно отражает процесс эвристического обучения, который осуществляется в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка.

Однако, по справедливому замечанию А.В.Хуторского [227], учитель, желающий видеть и развивать в ученике уникальную личность, поставлен перед сложной педагогической задачей одновременного обучения всех по-разному. В связи с этим возникает проблема специальной организации образования одаренных детей, которая требует не только учета всех перечисленных выше принципов, но и особой методики и технологии. В современной дидактике они именуется как личностно-ориентированный подход, который будет рассмотрен нами в следующем разделе диссертационной работы.

ВЫВОДЫ

1. Многолетняя кризисная ситуация в России негативно отражается на образовательном и интеллектуальном уровне населения, сопровождается утечкой интеллектуальных и творческих ресурсов, снижением заинтересованности и реальных возможностей родителей и педагогов для выявления и социализации одаренных детей. В сложившейся ситуации выявление, поддержка, развитие одаренных детей как генетического фонда страны становятся приоритетной задачей государства и общества в целом.

2. Сложность феномена одаренности обуславливает специфику работы с носителями этой одаренности. В этом процессе постоянно возникают педагогические и психологические трудности, связанные с разнообразием видов одаренности, множеством противоречивых теоретических подходов и методов ее определения, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с разными категориями одаренных детей в образовательных учреждениях разного типа.

3. В современной науке представлено несколько концепций одаренности

и способностей. До сих пор нет однозначного определения понятий «одаренность», «способности», «детская одаренность». В нашем понимании одаренность – это высокий уровень развития каких-либо способностей, а одаренные дети – это дети с высоко развитыми способностями. Особое место среди видов одаренности занимает умственная одаренность.

4. Сложность и многогранность феномена одаренности затрудняет выработку критерия его определения. Обобщение современных данных позволяет констатировать, что в большинстве случаев критериями одаренности учащихся принято считать коэффициент умственного развития, развитое творческое мышление, высокая академическая успеваемость, высокий уровень развития общих способностей, стремление к творчеству, повышенная мотивация учения и настойчивость в достижении цели.

5. В течение последних двух десятилетий были проведены исследования, позволившие существенно пересмотреть подходы к определению детской одаренности. Признание существования не только актуальной, но и потенциальной одаренности значительно расширило категорию детей, считающихся одаренными и нуждающихся в том, чтобы их высокие познавательные возможности учитывались при организации обучения.

6. Организация педагогической работы с одаренными детьми, прежде всего, предполагает выделение соответствующих принципов обучения. Среди них должны быть общедидактические принципы и принципы эвристического обучения – личностного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, метапредметных основ содержания обучения, продуктивности обучения, ситуативности, образовательной рефлексии.

7. Специальная организация образования одаренных детей требует учета не только принципов эвристического обучения, но и особой методики и технологий. В этой связи особую значимость приобретает личностно-ориентированное образование и личностно-ориентированные технологии обучения.

ГЛАВА 2. Система педагогической работы с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования

2.1. Специфика работы с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования

Наибольший успех в обучении и развитии любого ребенка достигается лишь тогда, когда осваиваемые содержание, формы и методы соответствует его потребностям и возможностям. В связи с тем, что потребности и возможности одаренных детей весьма отличаются от таковых у их сверстников, возникает необходимость дифференцированного обучения.

Многогранность и сложность феномена одаренности определяет целесообразность существования разнообразных направлений работы с одаренными детьми. Современная реформа образования в России позволила обратиться к проблеме развития одаренных детей в условиях многообразия типов образовательных учреждений.

В качестве основных направлений работы с одаренными детьми следует выделить:

а) систему дошкольных образовательных учреждений, в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей дошкольников, а также других обучающих учреждений для детей дошкольного возраста, обеспечивающих преемственность среды и методов развития детей при переходе в школу;

б) систему общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одаренных детей;

в) систему учреждений дополнительного образования, предназначенных для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей и позволяющую обеспечить выявление, поддержку и развитие их способностей в рамках внешкольной деятельности;

г) систему школ, ориентированных на работу с одаренными детьми (в том

числе лицеев, гимназий, нетиповых образовательных учреждений высшей категории и т.п.) и призванных обеспечить поддержку и развитие возможностей таких детей в процессе получения общего среднего образования.

Рассмотрим основные формы обучения одаренного ребенка в условиях **общеобразовательной школы.**

Как справедливо отмечает А.И.Савенков [196, С.59], «...сколько бы специальных школ и классов для одаренных мы ни создавали, значительная часть этих детей учится и будет учиться в «обычных», «нормальных», «массовых» школах».

Современная ситуация требует, чтобы обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы проходило на основе принципов индивидуализации и дифференциации. На наш взгляд, организации учебного процесса на основе принципов индивидуализации и дифференциации должна предшествовать работа педагогического коллектива, включающая в себя следующие аспекты:

- анализ имеющегося уровня психологической готовности детей и подростков к обучению;
- отбор детей, опережающих других в умственном развитии;
- создание педагогических условий, стимулирующих адаптацию данных детей к ситуации обучения;
- организация субъект-субъектного персонифицированного общения учителя с учащимися для создания ситуации успеха;
- моделирование и конструирование учебно-воспитательного процесса на основе индивидуальных особенностей и уровня развития учащихся;
- снятие психологических барьеров, блокирующих раскрытие потенциала ребенка;
- разработка психологических и педагогических средств стимулирования творческой деятельности и самостоятельности учащихся и др.

Такая предварительная работа позволяет выбрать варианты организации

обучения одаренных детей в условиях массовой школы (группы или классы для одаренных – совместно-раздельное обучение; обучение в «естественной среде» - совместное обучение) и дидактическую модель обучения.

В педагогике с понятием «одаренность» связывают, по меньшей мере, две практические проблемы:

- работа по развитию интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка;

- специальное обучение и воспитание одаренных детей.

В условиях массовой школы, в основном реализуется первое направление, ориентированное на использование методических моделей обучения, предложенных отечественными учеными, и построенных с учетом психологических механизмов умственного развития учащихся. Перечислим основные из них.

1. «Свободная модель». В процессе обучения в максимальной мере учитывается внутренняя инициатива ребенка. При наличии определенной помощи со стороны учителя ребенок сам определяет интенсивность и продолжительность своих занятий, свободно планирует свое время, самостоятельно выбирает средства обучения. Какая-либо система жестких педагогических воздействий отсутствует. Напротив, поощряется любая импровизация как в деятельности ребенка, так и в деятельности педагога. Разновидности этой модели – «свободный день», «свободный класс». Ключевой психологический элемент модели – свобода индивидуального выбора.

2. «Диалогическая модель» (В.С.Библер, С.Ю.Курганов и др.). Суть ее состоит в изменении содержания и форм обучения в направлении освоения детьми культурных основ человеческого познания. В центре внимания – целенаправленное развитие интеллекта учащихся, понимаемого в качестве «глубинно развитого разума». На первый план выходит формирование диалогизма как основного определения человеческой мысли (в виде диалога культур, диалога идей, диалога знания и т.п.). Признается непредсказуемость,

самобытность интеллектуального развития личности, в том числе «одинокое» учения. Создаются условия для индивидуального интеллектуального творчества. Ключевой психологический элемент – «диалогичность индивидуального сознания»

3. «Личностная модель» (Л.Н.Занков, М.В.Зверева, И.А.Аргинская, Н.В.Нечаева и др.). Основной задачей обучения в рамках этой модели является общее развитие учащихся, в том числе развитие его потенциальных познавательных, эмоциональных, нравственных и эстетических возможностей. Организация обучения подчиняется определенным принципам: обучение на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретического знания; быстрый темп изучения учебного материала; осознанный характер учения. Используемая при этом методика отличается многогранностью, вариативностью, опорой на проблемный подход. Отличительной особенностью модели является подчеркнутое внимание к индивидуальности каждого ребенка. Ключевой психологический элемент – целостный личностный рост.

4. «Обогащающая модель» (Э.Г.Гельфман, Л.Н.Демидова, М.А.Холодная и др). Суть модели – интеллектуальное воспитание ребенка за счет актуализации и усложнения умственного опыта. Адресатом педагогических воздействий являются основные компоненты индивидуального ментального опыта (в том числе его когнитивные, метакогнитивные и интенциональные компоненты, установление которых происходит с помощью специально сконструированных учебных текстов). В частности, успешное обучение предполагает развитие способности к взаимодействию двух типов ментальных образов: визуальных и слуховых. В рамках внеучебной деятельности идея обогащения ментального опыта ребенка реализована в программе Дж.Рензулли «Открытый мир» применительно к одаренным детям.

5. «Развивающая модель» (В.В.Давыдов, В.В.Репкин, Д.Б.Эльконин) направлена на развитие теоретического мышления младшего школьника. Основная задача обучения – научить ребенка содержательному обобщению,

учиться мыслить по принципу «от общего к частному». Ребенок обучается определенным мыслительным действиям – анализ, планирование, синтез, рефлексия и др. В результате ребенок осваивает учебное знание на уровне научных понятий, овладевает знаковыми моделями, осваивает исследовательский путь познания. Ключевой психологический элемент – «способы деятельности».

6. «Структурирующая модель» (Б.П.Эрдниев, П.М.Эрдниев). Особое внимание уделяется организации учебной информации, созданию содержательных комплексов в виде укрупненных дидактических единиц (УДЕ). Они обладают качествами системности и целостности. Обучение предполагает одновременное изучение родственных разделов учебных предметов, взаимосвязанность действий и операций, самостоятельность обобщения и мышления, выход на перспективы знания и т.п. Ключевой психологический элемент – «фреймовая организация знаний».

7. «Активизирующая модель» (А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин, Г.И.Щукина и др.) направлена на повышение уровня познавательной активности учащегося за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций. В рамках этой модели сохраняются основные моменты традиционного обучения, однако учитываются два основных психологических факторов эффективности обучения: познавательная мотивация и мыслительная активность школьников в условиях разнообразных проблемных ситуаций. Ключевой психологический элемент – «познавательный интерес».

Все перечисленные модели, несомненно, способствуют повышению качества образования, поскольку на первом плане оказывается ребенок как субъект деятельности. Тем не менее, не каждая из указанных моделей может обеспечить школьнику возможность свободного и конструктивного интеллектуального саморазвития с учетом своеобразия его способностей и возможностей.

Дифференциация и индивидуализация обучения в общеобразовательных

школах может осуществляться и с помощью индивидуальных программ по отдельным учебным предметам. Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагает использование современных информационных технологий (в том числе дистанционного обучения), в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей. Существенную роль в этом процессе может сыграть наставник (тьютор) - высоко квалифицированный специалист, готовый взять на себя индивидуальную работу с конкретным одаренным ребенком. Основная задача наставника - на основе диалога и совместного поиска помочь ребенку выработать наиболее эффективную стратегию индивидуального развития, опираясь на развитие его способности к самоопределению и самоорганизации. Значение работы наставника заключается в объединении индивидуального своеобразия одаренного ребенка, особенностей его образа жизни и различных вариантов содержания образования.

Следует заметить, что работа по индивидуальным программам может привести к отрыву ребенка от коллектива сверстников, что неблагоприятно скажется на его общем развитии. Кроме того, современная образовательная практика сводится, в основном, к обучению детей по индивидуальным программам в одной предметной области, что также не способствует раскрытию всех способностей одаренного ребенка.

Занятия по свободному выбору - факультативы, работа в малых группах - в большей степени, чем работа в классе, позволяют реализовать дифференциацию и индивидуализацию обучения, предполагающую применение разных методов работы. Это делает возможным учет различных потребностей и способностей одаренных детей.

Достаточно перспективной, на наш взгляд, является дифференциация образовательного процесса на основе специализации обучения (углубленное изучение предметов) одаренных школьников в старших классах, что

предполагает использование различных типов содержания и методов работы, учет требований индивидуального подхода. Эта форма обучения особенно актуальна для тех одаренных детей, у которых к концу подросткового возраста сформировался устойчивый интерес к определенной области знания.

Еще не использованные возможности содержатся и в такой форме работы с одаренными детьми, как организация исследовательских секций или объединений, предоставляющих учащимся не только возможность выбора направления исследовательской работы, но и индивидуального темпа и способа продвижения в предмете. Исследовательская деятельность обеспечивает более высокий уровень системности знания, что исключает его формализм. Перефразируя М.Монтеня, можно утверждать, что при этом именно те, «кто знает больше», становятся теми, «кто знает лучше».

Однако привлечение одаренных учащихся к работе исследовательских объединений предполагает предварительную подготовку, целью которой является развитие интересов и общих навыков исследовательской работы. Этот подготовительный этап, особенно значимый для младших школьников и подростков, может осуществляться как в рамках специального обучения, так и во время факультативных занятий.

И.Пуфаль-Струзик [186, С. 26-30], анализируя проблемы развития одаренных учащихся в школьных условиях, выявил несколько препятствий, блокирующих развитие интеллектуального и творческого потенциала ребенка:

- психологическая и межличностная неграмотность учителя, которая приводит к тому, что связь «учитель-ученик» в школьной практике не носит характера созидающего диалога;

- трудности учителя, связанные с распознаванием потенциальных возможностей учеников;

- ограничение автономии учеников;

- неправильное реагирование учителей на проявление черт и поведения учеников, положительно коррелирующих с творчеством.

Указанные препятствия вполне устранимы за счет специальной работы по отбору абитуриентов для обучения по педагогическим специальностям в вузы и их целенаправленной подготовки.

По М.И.Штейну [258, С.4], чтобы быть созидательной личностью, необходимо иметь четыре типа свободы: свобода для анализа и исследования, свобода для поиска и любознательности, свобода самовыражения и свобода быть самим собой.

Условия для такой свободы одаренным детям предоставляет система **дополнительного общего образования**. Внешкольные образовательные учреждения создают благоприятные возможности для удовлетворения когнитивных и других потребностей одаренных и талантливых детей за счет использования оптимальных моделей их свободного и всестороннего развития. Рассмотрим реальные формы обучения детей в системе дополнительного образования

Прежде всего, отметим, что личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из главных задач системы дополнительного образования - выявление, развитие и поддержку одаренных детей. Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей.

Одной из особенностей дополнительного образования является непрерывность процесса. Оно не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

В системе дополнительного образования могут быть выделены следующие формы обучения одаренных детей:

- 1) обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;
- 3) очно-заочные школы;
- 4) каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
- 5) творческие конкурсы, фестивали, олимпиады;
- 6) детские научно-практические конференции и семинары.

Необходимо заметить, что если целесообразность обучения детей со специальными видами одаренности (например, в области музыки, балета, искусства) в специальных школах не подвергается сомнениям, то вопрос о необходимости создания таких же школ для обучения детей с умственной одаренностью продолжает оставаться предметом острых дискуссий.

Тем не менее, в связи с реализацией федеральной программы «Одаренные дети» сеть таких образовательных учреждений в стране расширяется. При этом используется опыт зарубежной и отечественной практики раздельного обучения одаренных детей.

Анализ опыта работы позволяет считать целесообразным создание подобного рода школ для детей с общей либо специальной одаренностью в тех случаях, когда имеются:

- 1) научно обоснованная программа обучения одаренных детей и положительные результаты ее применения на практике;
- 2) соответствующая этой программе система выявления детей, в наибольшей мере нуждающихся в применяемом типе обучения;
- 3) квалифицированные кадры педагогов и психологов, способных обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;
- 4) система обратной связи, позволяющая отслеживать эффективность работы образовательного учреждения и появление любых нежелательных отклонений в его работе (в том числе отработанная система экспертизы работы

подобных школ, психолого-педагогический мониторинг учащихся и т. д.);

5) гарантии привлечения детей в школы «для одаренных» на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в эти школы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода оттуда на любом этапе;

б) бесплатное обучение одаренных детей.

Учебные программы, ориентированные на обучение детей с умственной одаренностью (и некоторыми видами специальной одаренности, например, лингвистической, математической и т.д.), должны отвечать целому ряду специфических требований. Эти требования в отечественной психолого-педагогической литературе (Ю.Д.Бабаева, Д.Б.Богоявленская, А.В.Брушлинский, В.Н.Дружинин, И.И.Ильясов, И.В.Калиш, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, В.И.Панов, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич и др.) уже сформулированы с учетом выделения наиболее общих психологических особенностей интеллектуально одаренных детей, а также целей обучения, предъявляемых обществом к этой категории детей. Так, по данным психологов и педагогов программы обучения для интеллектуально одаренных детей должны:

1) включать изучение широких тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

2) использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания. Это позволит стимулировать стремление одаренных детей к расширению и углублению своих знаний, а также развивать их способности к соотнесению разнородных явлений и поиску решений на «стыке» разных типов знаний;

3) предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности в обучении и т.д., а также формировать навыки и методы

исследовательской работы;

4) в максимальной мере учитывать интересы одаренного ребенка и поощрять углубленное изучение того, что выбрано самим ребенком;

5) поддерживать и развивать самостоятельность в учении;

6) обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения, вплоть до возможности их корректировки самими детьми с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

7) предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации (в том числе через компьютерные сети);

8) включать качественное изменение самой учебной ситуации и учебного материала вплоть до создания специальных кабинетов с необходимым оборудованием, подготовки специальных учебных пособий, организации полевых исследований, создания «рабочих мест» при лабораториях, музеях и т.п.;

9) обучать детей оцениванию результатов своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и итогов творчества;

10) способствовать развитию самопознания, а также пониманию индивидуальных особенностей других людей;

11) включать элементы индивидуализированной психологической поддержки и помощи с учетом своеобразия личности каждого одаренного ребенка.

Одним из важнейших условий эффективного обучения детей с разными типами одаренности является разработка таких учебных программ, которые бы в максимальной мере соответствовали качественной специфике конкретного типа одаренности и учитывали внутренние психологические закономерности его формирования.

В ряде публикаций [194, С. 121-131] предпринята попытка выделения принципов разработки учебных программ для одаренных детей. Они дифференцированы в соответствии с той или иной сферой развития ребенка:

1) Сфера когнитивного развития: усложнение содержания учебной деятельности за счет углубления и большей абстрактности осваиваемого материала; паритет заданий дивергентного и конвергентного типов; доминирование развивающих возможностей учебного над его информационной насыщенностью; возможность осуществления познавательной деятельности в соответствии с познавательными потребностями детей, а не по разработанной логической схеме; сочетание уровня развития продуктивного мышления с навыками его практического преломления; максимальное расширение круга интересов.

2) Сфера творческого развития: доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний; ориентация на интеллектуальную инициативу; неприятие конформизма.

3) Сфера аффективного развития: максимально глубокая проработка темы, проблемы; высокая самостоятельность учебной деятельности; формирование способности к критичности и лояльности в оценке идей; ориентация на соревновательность; актуализация лидерских возможностей.

Авторы ряда публикаций [9; 11; 37; 66; 72; 106; 150; 194; 196; 197 и др.] ориентируют разработчиков программ для одаренных детей, реализуемых в учреждениях дополнительного образования, на *четыре стратегии обучения*, которые могут применяться в разных комбинациях. Каждая стратегия позволяет в разной степени учесть требования к учебным программам для одаренных детей.

1. Ускорение. Эта стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному

содержанию. Примером такой формы обучения могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам.

2. Углубление. Данный тип стратегии обучения эффективен в отношении тех детей, которые обнаруживают экстраординарный интерес к той или иной конкретной области знания или области деятельности (математики, физики, иностранных языков). Такая практика обучения одаренных детей позволяет отметить ряд положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся и т.д. Однако применение углубленных программ должно учитывать некоторые возрастные особенности детей. Во-первых, далеко не все дети с умственной одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы носят довольно широкий характер. Во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать «насильственной» или слишком ранней специализации, наносящей ущерб общему развитию ребенка. Эти недостатки во многом снимаются при использовании так называемых обогащенных программ.

3. Обогащение. Эта стратегия ориентирована на обогащение содержания программ за счет установления связей между темами, проблемами или дисциплинами. Обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным способам и приемам работы.

4. Проблематизация. Фокус обучения в этом случае - использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Подобные программы не существуют как самостоятельные, а являются либо компонентами обогащенных программ, либо существуют в виде специальных тренинговых процедур.

Исследуя возможности различных стратегий обучения одаренных детей, отражаемых в соответствующих программах, А.И. Савенков подчеркивает [195, С. 122], что содержание отечественного образования долгое время разрабатывалось по линии изменения количественных характеристик - темпа обучения и объема изучаемого материала. Необходимость изменения этих параметров была обусловлена существованием двух подходов к перестройке содержания образования. Первый заключался в том, что одаренный ребенок должен изучать традиционные учебные программы в быстром темпе и потому получил название «стратегии ускорения». Вторым подходом состоял в увеличении объема изучаемого (увеличение числа предметов, углубленное изучение отдельных предметов), почему и назван «стратегией интенсификации».

В свою очередь заметим, что обе стратегии на страницах педагогической печати неоднократно подвергались критике и, прежде всего, потому, что изменились сами представления об одаренном ребенке. Под влиянием исследований психологов в науке сформировалось новое понимание детской одаренности: одаренный ребенок не просто отличается от своих сверстников какими-то признаками, он качественно иной.

Именно такая позиция психологов позволила и педагогам по-новому взглянуть на содержание учебных программ для одаренных детей. В отечественной дидактике стали разрабатываться идеи качественной перестройки содержания образования, форм организации и методов обучения одаренных школьников. Появившийся термин - «обогащение содержания образования», прежде всего, подразумевал широкий спектр дидактических мер. В их числе следует назвать развитие интеллектуально-творческого потенциала личности на основе учебного материала, а также максимальную индивидуализацию учебной деятельности ребенка.

В работах зарубежных исследователей (Б.Блум, С.Кэйплан, Дж. Рензулли, Х.Пассов, В.Уильямс и др.) еще в 70-80-е гг. прошлого столетия предпринимались попытки структурировать виды «обогащения содержания».

Наибольшую известность в этой связи получила модель Дж. Рензулли - «три вида обогащения учебных программ». Первый вид обогащения, по мнению автора [256; 257], предполагает знакомство с самыми разными областями знаний и предметами изучения, которые могут заинтересовать детей. В результате расширяется круг интересов ребенка и у него формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко. Второй вид обогащения предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка. Для этой цели требуется система занятий, тренирующих наблюдательность, способности к оцениванию, сравнению, построению гипотез, анализу, синтезу, классифицированию и другим мыслительным операциям. Приобретаемые в таком контексте умения необходимы для решения более широкого круга проблем и служат основой для перехода к сложным познавательным процессам. Третий вид обогащения состоит в организации самостоятельных исследований детей и решении ими творческих задач. Причем приобщение к творческой, исследовательской деятельности рассматривается в качестве условия не только обучения, но и воспитания детской одаренности.

Таким образом, предложенная Дж.Рензулли система «обогащения содержания» носит последовательный характер - один вид обогащения постепенно переходит в другой. В свернутом виде содержание учебной программы для одаренных школьников, предложенное Дж. Рензулли, можно представить следующим образом:

- 1) выходить за рамки общепринятой программы;
- 2) учитывать специфику интересов учащихся;
- 3) соответствовать их стилю усвоения знаний;
- 4) не ограничивать стремление ребенка глубоко вникать в сущность той или иной проблемы.

Однако мы согласны с А.И. Савенковым в том плане, что при всей своей привлекательности и заслуженной популярности модель Дж.Рензулли не может быть применена в отечественной системе образования из-за разницы

культурно-образовательных традиций. Однако, по нашему мнению, модель все же заслуживает внимания, поскольку часть ее элементов вполне может быть использована в построении содержания образования для одаренных детей.

Определенный интерес для нашего исследования представляют принципы разработки учебных программ для одаренных учащихся, предложенные Х.Пассовым [255]. По мнению ученого, учебная программа для одаренных детей должна:

- развивать продуктивное мышление ребенка и практические навыки его применения;
- приобщать ребенка к постоянно меняющемуся, развивающемуся знанию и к новой информации, прививать стремление к приобретению знаний;
- предусматривать наличие и свободное использование различных источников информации;
- поощрять инициативу и самостоятельность в учебной работе;
- способствовать развитию сознания и самосознания, пониманию связей с другими людьми, природой, культурой и т.д.

Как видим, особое значение автор придает сложным мыслительным процессам детей, их способностям к творчеству, но и исполнительскому мастерству. Высказанные Х.Пассовым идеи созвучны дифференцированному подходу к составлению учебных программ для одаренных детей, описанному в работах М.Карне, С.Линнемайера, Ц.Дентон-Айда и др.

Если сопоставить подходы зарубежных исследователей к построению учебных программ для одаренных детей, с теми, которые предлагаются отечественными учеными, то они мало, чем разнятся. Можно даже сказать, что они взаимопроникают и дополняют друг друга.

Не умаляя значимости вклада зарубежных исследователей в теоретическое решение проблемы «обогащения содержания образования» одаренных школьников, все же отметим, что более привлекательной представляется теоретическая модель обогащения содержания, предложенная

отечественными педагогами (А.И.Савенков) и состоящая из двух уровней, условно названных уровнями «горизонтального» и «вертикального обогащения».

Под термином «горизонтальное обогащение» имеется в виду система мер по дополнению традиционного учебного плана интегрированными курсами, которые качественно должны отличаться от обычных (более всего подходит для обучения детей в условиях школы).

«Вертикальное обогащение» касается разработки содержания, реализуемого в системе дополнительного общего образования.

2.2. Модель свободного развития одаренных детей в условиях дополнительного общего образования (на примере регионального Центра творческого развития и гуманитарного образования для одаренных детей «Поиск»)

Термин «дополнительное образование» впервые употреблен в Законе Российской Федерации «Об образовании» [74]. Однако данный вид образования имеет давние традиции. Дополнительное образование является преемником деятельности внешкольных воспитательных учреждений.

В России первые примеры организации внешкольного образования связаны с добровольной деятельностью интеллигенции по просвещению народа. Наиболее значимая теоретическая разработка проблемы внешкольного образования принадлежит В.П.Вахтерову, издавшему в 1896 г. работу «Внешкольное образование народа». Таким образом, в отечественной практике идея дополнительного образования возникла в конце XIX в.

Наибольшего развития внешкольные формы учебно-воспитательной работы достигли после 1917 г. Они вносили большой вклад в повышение общего образовательного и культурного уровня детей и были направлены на развитие инициативы и творчества, что положительным образом сказалось на развитии отечественной системы образования в целом.

Основными принципами внешкольной работы в советский период

выступали:

- массовость и общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам;
- развитие инициативы и самостоятельности учащихся, общественно-полезная направленность деятельности;
- разнообразие форм деятельности;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков.

Перестройка современной образовательной системы России существенным образом коснулась и внешкольного образования. Изменилось не только его название, но и основные цели и задачи работы с детьми в учреждениях данного типа. Значительно возрос спектр дополнительных образовательных услуг, повысилось их качество, широко практикуются новые образовательные технологии. Сегодня учреждения дополнительного общего образования принимают участие в международных образовательных проектах, способствуя тем самым вхождению России в международное образовательное пространство. В результате можно констатировать, что дополнительное общее образование стало неотъемлемой частью образовательной системы России. Что касается его сущности, то в Законе РФ об образовании она определяется следующим образом: целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства. Дополнительные образовательные услуги – удовлетворение потребности личности в приобретении новых знаний и развитии собственных способностей при содействии специалистов, осуществляемое за пределами образовательных программ, являющихся профилированными для данного образовательного учреждения. Информационно-образовательная деятельность – вид дополнительного образования, направленный на оперативное удовлетворение потребностей

граждан в информации по разным областям знаний, в том числе способствующих повышению их образовательного уровня.

Реформирование традиционной системы образования обусловлено формированием новой образовательной парадигмы, базирующейся на гуманистической психологии и педагогике. В основе идеи воспитания подрастающего поколения на гуманистической основе лежат принципы [203, С.20]:

- *равенства* (мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира...человека);

- *диалогизма* (мир детства, как и мир взрослости, обладает своим собственным содержанием);

- *свободы* (мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, кроме охраны жизни и здоровья, предоставив ему право самостоятельно выбирать свой путь развития);

- *сосуществования* (мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет);

- *соразвития* (развитие детства идет параллельно миру взрослых, гармонизация внешнего и внутреннего «Я» - основная цель развития);

- *единства* (мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров);

- *принятия* (человек должен приниматься таким, каков он есть, безотносительно к оценкам «взрослости» или «детскости»).

Названные принципы «центрированной на мире детства» парадигмы представляют собой некую идеализированную образовательную модель. Наиболее полно ее реализация происходит в системе дополнительного общего образования, которое «изначально ориентировано на свободный выбор ребенком видов и форм деятельности, на формирование и развитие его собственных представлений о мире» [126, С.32].

Таким образом, **учреждения дополнительного образования** детей могут

рассматриваться как центры самомотивированного развития ребенка, образовательные услуги которых направлены на удовлетворение потребности личности в приобретении новых знаний и развитии способностей при содействии специалистов-педагогов.

В этой связи весьма актуальны мысли К.Д.Ушинского [218] о том, что ни один воспитатель, каким бы «неусыпным» ни был его труд, не может руководить всей душевной деятельностью даже немногих воспитанников, поэтому он должен окружить их такой атмосферой, в которой они легко могли бы сами найти основание для приложения своих сил.

В работах А.Г.Асмолова [14], А.К.Бруднова [39], Е.Б.Евладовой [71, С. 14-16], М.Б.Коваль [88] и других исследователей дополнительное образование рассматривается как «особый тип образования», опирающийся на потенциал свободного времени ребенка.

В нашем понимании, дополнительное образование – это система свободного избрания деятельности ребенком, выражающаяся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующая его самореализации, культурной и социальной адаптации.

По мнению В.И.Панова [155, С. 160], учреждения дополнительного образования выступают как субъект развивающего обучения. Отсюда их специфика определяется тем, что:

- обучение должно, прежде всего, удовлетворять познавательные интересы ребенка;
- индивидуализация обучения осуществляется не со стороны педагога, а со стороны самого учащегося;
- процесс обучения носит более неформальный характер и потому он ближе к природным основаниям развития детей;
- отсутствие обязательного образовательного стандарта дает возможность преподавателю сосредоточиться не результативной стороне учебного процесса,

а на природе когнитивного развития ребенка.

В целом дополнительное образование – это сфера, где ребенок может реализовать свое право на **свободный выбор**.

Именно такой подход к пониманию системы дополнительного образования был ориентиром в создании в Ставропольском крае Центра для одаренных детей и подростков (1994 г.). Первоначально он являлся экспериментальной образовательной и научно-практической площадкой, на базе которой изучались пути развития детской одаренности в условиях внешкольной деятельности. Сегодня – это учебно-воспитательное учреждение, реализующее концепцию личностно-ориентированного образования и программу «Одаренные дети» – **региональный Центр творческого развития и гуманитарного образования для одаренных детей**.

По определению Л.Г.Логиновой [124, С.153-154], Центр представляет собой многопрофильное и многоуровневое учреждение, реализующее программы разных направлений и областей, а также длительности их освоения. Центр – самодостаточное учреждение дополнительного образования с гибкой организационной структурой, работа которого направлена на обеспечение собственного образовательного процесса, исходя из запросов социального окружения и его статуса. Центр – это учреждение, в структуре которого заложен механизм, обеспечивающий работу филиалов и координирующий реализацию их программ, продолжающих или (и) углубляющих единое образовательное пространство.

Создание в Ставропольском крае Центров дополнительного образования для детей и подростков явилось ответом на потребность региона и его населения в новых формах непрерывного образования. Они в своем становлении и развитии призваны обеспечить необходимые условия для личностного развития, профессионального самоопределения, творческого труда, способствовать вхождению личности в мир культуры человеческих отношений и образовательных возможностей.

Выделим ряд концептуальных положений, лежащих в основе функционирования вышеназванного учреждения дополнительного образования - Центр для одаренных детей.

1. Основная **цель** – создание оптимальных условий для развития личности одаренного ребенка, формирование способности к самореализации и самоопределению.

2. Основные **задачи**:

- выявление интересов, склонностей и способностей учащихся к различным видам деятельности (путем психологического и педагогического тестирования);

- создание условий (благоприятной психологической и творческой атмосферы, материально-технических средств обучения, квалифицированных кадров) для общего развития личности, знаний, умений, отношений, чувств учащихся, к которым они проявляют особый интерес и склонности;

- создание условий для практической реализации приобретаемых навыков определенного вида деятельности.

3. **Принципы** организации образовательного процесса:

- ценности личности – данный принцип состоит в признании самооценности личности каждого ребенка независимо от той роли, которую он играет, позиции, которую он занимает, мнения, которого придерживается;

- уникальности личности – признание неповторимости индивидуальности каждого ребенка, его способностей и построение учебно-воспитательного процесса с ориентацией на максимальное развитие этой индивидуальности;

- приоритета личностного развития как ведущего звена в учебно-воспитательном процессе;

- ориентации на зону ближайшего развития ребенка – в соответствии с индивидуальным темпом усвоения и способностями ребенка обеспечить доступную для него величину «ступеней» (уровней трудности) в освоении материала, построение совместно с каждым ребенком индивидуальной зоны

личностного развития;

- субъектности учебно-воспитательного процесса – ориентация на внутреннюю, а не на внешнюю мотивацию обучения, свободу выбора ребенком сфер приложения интересов и способностей;

- эмоционально-ценностной ориентации – единство чувств и мыслей в педагогическом процессе.

Основанный на выделенных принципах педагогический процесс имеет дело с ребенком как целостной личностью, принимает его таким, каков он есть и помогает ему «творить из себя» свободного, образованного и ответственного человека.

4. Основные **функции** Центра: социально-адаптационная; личностно-образующая; психолого-терапевтическая; профилактическая; учебно-информационная; непрерывного образования.

В организационно-структурном плане современная образовательная среда Центра представлена двумя уровнями: 1) базовое образовательное учреждение (г. Ставрополь); 2) филиалы, расположенные в городах Минеральные Воды, Невинномысск и Буденновск. Во всех структурных подразделениях Центра реализуются четыре формы образовательной деятельности (рис. 3) с учащимися 2- 11 классов.

Принцип доминирующего авторского начала в работе с одаренными детьми обусловлен правом учреждений дополнительного образования осуществлять образовательную деятельность за пределами образовательных стандартов. В дополнительном образовании средством развития познавательной мотивации, способностей ребенка в процессе совместной с педагогом и сверстниками творческой деятельности является **программа**. Она является инструментом целевого развития индивидуальных способностей в процессе освоения ребенком социокультурных ценностей [123, С. 48-51].

Созданию образовательных программ как среды поддержания и сопровождения ребенка в Центре предшествует масштабная система

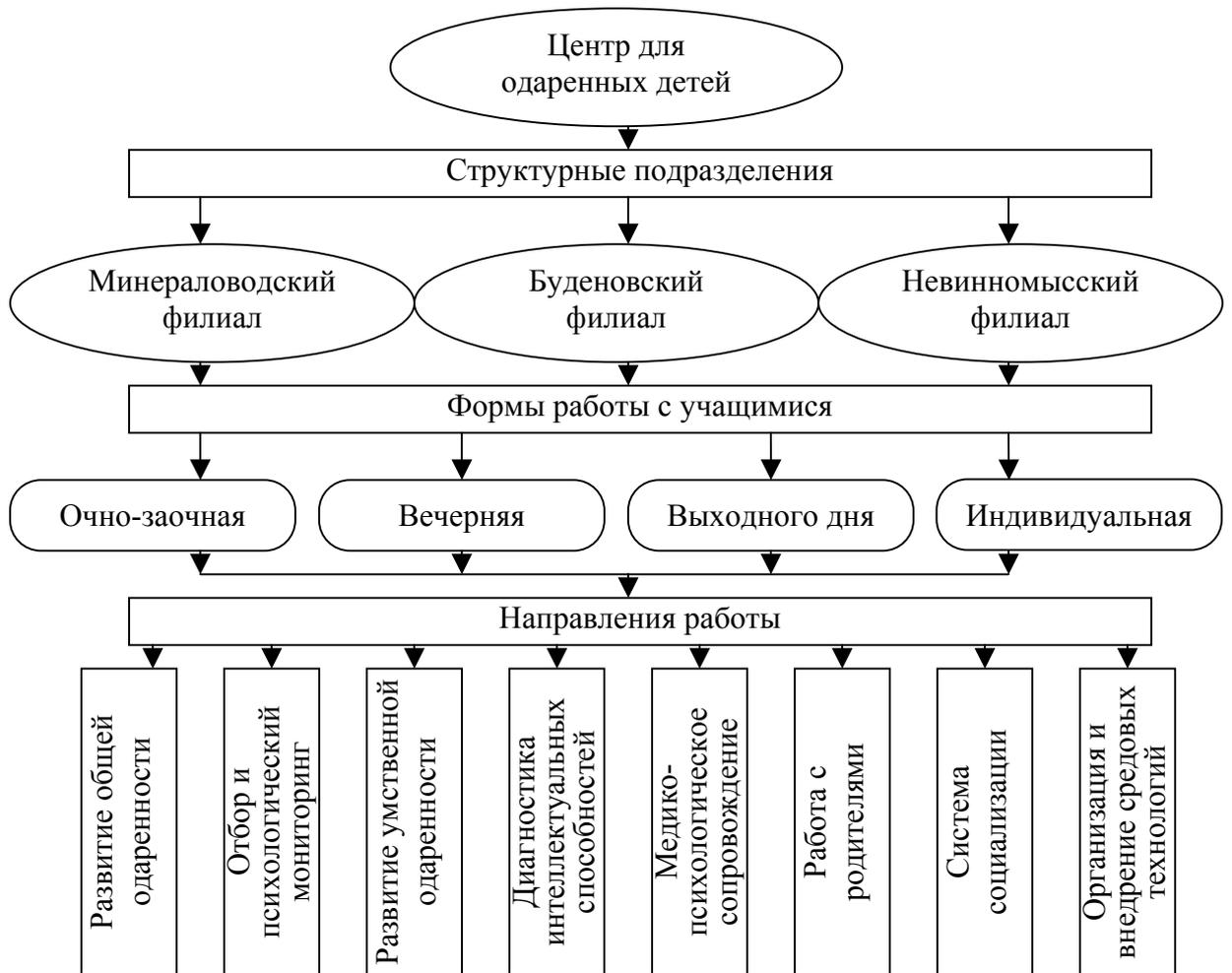


Рис. 3. Организационная структура Центра для одаренных детей «Поиск»

тестирования и отбора, которая позволяет дифференцировать группы детей для последующего обучения по вариативным учебным планам и программам, разработать дидактико-методическое сопровождение. Кроме того, тестирование и отбор ориентируют руководителей учреждения на организацию специальной работы с педагогическим коллективом (рис. 4).

В процессе совершенствования образовательной деятельности Центра для одаренных детей произошло закономерное осознание роли и места **психологической работы** как фактора, обеспечивающего целостный подход к сложному и многообразному явлению детской одаренности.

На первых этапах функционирования Центра содержание психологической работы определялось возможностями применения психологических знаний в конкретных условиях, состоянием материально-технической базы, уровнем кадрового обеспечения. Постепенно психологическая служба выделилась в самостоятельное структурное подразделение, что позволило создать интегрированную модель психолого-педагогического сопровождения, значительно повысить эффективность обучающего и развивающего процесса в Центре.

В настоящее время психологической поддержкой пользуются 4280 учащихся (против 343 в 1999-2000 гг.). Одновременно с этим психологическая поддержка оказывается родителям и педагогам.

Цели и задачи психологической службы в структуре регионального Центра-комплекса, прежде всего, связаны с созданием оптимальных моделей свободного образования одаренных детей:

- раннее выявление одаренных детей в регионе, опирающееся на надежные современные методики исследования;
- обеспечение психического и психологического здоровья одаренных детей, обучающихся по специальным программам;
- создание системы психологического сопровождения педагогического и учебного процессов;
- внедрение системы отслеживания развития способностей детей, закономерностей их динамики, построения набора возможных индивидуальных траекторий развития;
- оказание своевременной психологической поддержки родителям одаренных детей.

Особая роль в рамках психологической службы нами отводится психологическому мониторингу, который носит системный, многоступенчатый характер (табл. 2).

Схема мониторинга детской одаренности

Этап	Направление исследования	Содержательная часть
При поступлении в Центр	Вступительная диагностика (интервью с родителями и учащимися)	Уровень развития познавательных процессов детей
2 этап 6-9 лет	- интеллект и интеллектуальная активность; мотивация к обучению; творчество; самооценка; профилактика возникновения невротичности	Комплексный качественно-сравнительный анализ развития ребенка; выявление актуальной и скрытой одаренности, зоны ближайшего развития учащегося
3 этап 10-13 лет	выявление мотивации и эмоционального отношения к обучению; интеллектуальная активность; самооценка; сила воли; самоконтроль; тревожность	Дальнейшее выявление, подтверждение и уточнение различных видов одаренности; учет соотношения обученности и индивидуальных психологических закономерностей развития
4 этап 14-17 лет	Интеллект; творческие способности; мотивация профессиональной деятельности; мотивация обучения; уровень интеллектуальной активности; мотивация личностных достижений; самооценка; уровень притязаний; социометрия	Учет новых фактов проявления одаренности; внешняя экспертиза одаренности; профессионально-целевые рекомендации

Долговременность психологического мониторинга служит гарантией достоверности получаемой информации, фактическим материалом для оценки динамики развития детей на протяжении всего цикла обучения. Психологический мониторинг позволяет устанавливать моменты, наиболее чувствительные к обучающим воздействиям, грамотно планировать дополнительное образование ребенка совместно с родителями и педагогами. Так, благодаря психологическому мониторингу, проведенному в группах очно-заочной школы (обследовано 218 человек), общий показатель IQ изменился по сравнению с началом обучения в Центре следующим образом: на 25% увеличилось количество учащихся со средним уровнем развития интеллекта, на 17,5% уменьшилось число подростков с уровнем интеллекта ниже среднего и на 8% снизилось количество учащихся с низким уровнем интеллекта. Или

другой пример – динамики вербальной креативности, который представлен нами графически на рис. 5.

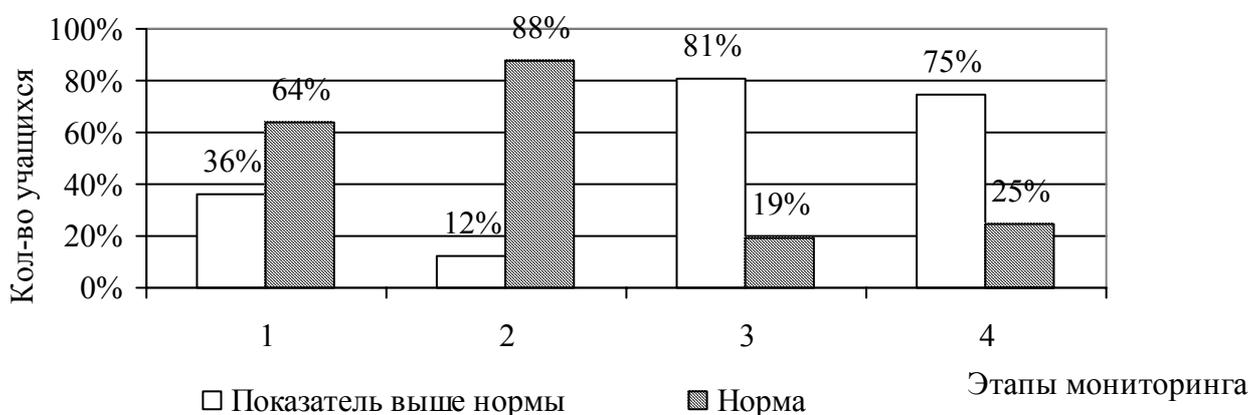


Рис. 5. Динамика вербальной креативности учащихся очно-заочной формы обучения

Важный, сложный и необходимый участок работы психологической службы – работа с родителями одаренных детей. Как показали наши наблюдения, наиболее эффективными формами такой работы являются индивидуальные, групповые и семейные консультации, индивидуальная и групповая психокоррекция, семейная психотерапия и родительский лекторий. Кроме того, работа с родителями позволяет уточнить их запросы, сопоставить эти запросы с результатами тестирования детей и наметить перспективы дальнейшей психологической помощи ребенку (табл. 3, 4, 5).

Таблица 3

Взаимосвязь целевого родительского запроса и интеллектуально-познавательной сферы ребенка

Эмоционально-личностное состояние	Интеллектуально-познавательная сфера			
	Возрастная норма	«Прекрасная норма»	Интеллектуальная одаренность	Дисгармоничное развитие
Гармоничное	28 чел. (48,3%)	4 чел. (80%)	0	0
Предневротическое	30 чел. (51,7%)	1 чел. (20%)	0	1 чел.
Дисгармоничное	0	0	0	0
Всего (64 чел.)	58 чел.	5 чел.	0	1 чел.

Таблица 4

Взаимосвязь проблемного родительского запроса и интеллектуально-познавательной сферы детей

Эмоционально-личностное состояние	Интеллектуально-познавательная сфера			
	Возрастная норма	«Прекрасная норма»	Интеллектуальная одаренность	Дисгармоничное развитие
Гармоничное	8 чел. (80%)	9 чел. (90%)	1 чел.	0
Предневротическое	2 чел. (20%)	0	0	0
Дисгармоничное	0	1 чел. (10%)	0	1 чел.
Всего (64 чел.)	10 чел.	10 чел.	1 чел.	1 чел.

Таблица 5

Взаимосвязь констатирующего родительского запроса и интеллектуально-познавательной сферы детей

Эмоционально-личностное состояние	Интеллектуально-познавательная сфера			
	Возрастная норма	«Прекрасная норма»	Интеллектуальная одаренность	Дисгармоничное развитие
Гармоничное	1 чел.	1 чел.	0	0
Предневротическое	1 чел.	1 чел.	0	0
Дисгармоничное	0	0	1 чел.	1 чел.
Всего (64 чел.)	2 чел.	2 чел.	1 чел.	1 чел.

Наш многолетний опыт работы с одаренными детьми и специальные исследования позволили установить, что на выбор родителями дополнительного образования для ребенка влияют такие факторы: возраст родителей (максимальное предпочтение обучению в Центре отдают родители в возрасте 31-35 лет – 50%); профессия; социальное положение; образование родителей (70% с высшим образованием); количество детей в семье; опыт предыдущего взаимодействия со школой.

В ходе изучения мотивов выбора родителями Центра дополнительного образования для одаренных детей мы обнаружили следующую их иерархию:

- желание дать ребенку максимально широкое образование; помочь ему

сориентироваться в самых разных областях культуры и науки и найти сферы собственных интересов;

- желание развить интеллектуальные способности ребенка, его речь, мышление, память, внимание, воображение и пр.;

- создать условия для развития познавательной сферы и формирования познавательных действий, умственной активности;

- обеспечить доброжелательную атмосферу вокруг ребенка, влияющую на его благополучное эмоциональное состояние;

- обеспечить индивидуальный подход к ребенку, учитывая его психофизиологические способности.

В обобщенном виде структура запросов и ожиданий родителей представлена нами на рис. 6.

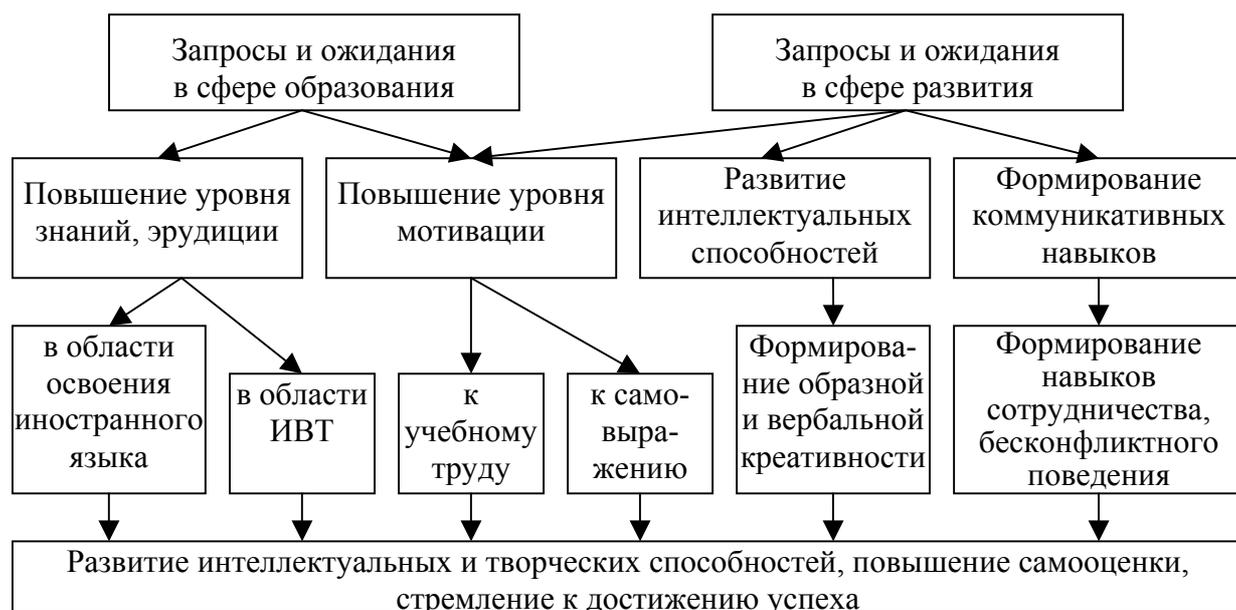


Рис. 6. Структура запросов и ожиданий родителей

В целях обеспечения целостного развития ребенка, его свободного самовыражения в ходе исследования были выявлены уровни притязаний не только родителей, но и в системе отношений «одаренный ребенок – педагог – психолог». Полученные нами данные (обследовано 860 человек – детей, преподавателей, специалистов психологической службы) позволили выделить

две группы таких притязаний.

1. Образовательный уровень.

Ученик – педагог. Для одаренного ребенка образование является большой ценностью, и поэтому он ориентирован на высокий уровень преподавания, высокую квалификацию педагога.

Педагог – ученик. Педагог в свою очередь ждет от одаренного ребенка высокого результата образовательной деятельности, соответствующего его способностям.

Ученик – психолог. Одаренный ребенок, нередко имеющий проблемы со сверстниками, рассчитывает на поддержку психолога, нуждается в его помощи при разрешении сложных ситуаций.

Педагог – психолог. Педагогу необходима помощь психолога в организации продуктивной деятельности ребенка, выборе методов и приемов эффективного развития его творческих и интеллектуальных способностей, в организации диагностики.

Психолог – педагог. Психолог надеется на то, что педагог будет использовать в работе с одаренными детьми различные психологические методы и приемы.

2. Личностный уровень

Ученик – педагог. Одаренный ребенок ждет от преподавателя оценки его способностей и результатов деятельности, соответствующей содержанию одаренности. Ему необходимо, чтобы педагог принял его независимость, самостоятельность. Он не только с повышенной критичностью относится к преподаванию, но и ждет высокого морального, личностного уровня от педагога.

Педагог – ученик. Педагог ждет повышенного интереса к его предмету.

Психолог – ученик. Психолог ждет, что одаренный ребенок научится сам перфекционизму, что у него будет «срабатывать» локус-контроль.

Ученик – психолог. Ждет психологической поддержки с учетом своих

индивидуальных особенностей.

В обобщенном виде такая взаимосвязь притязаний в системе отношений «одаренный ребенок – педагог – психолог» отражена нами на рис. 7.

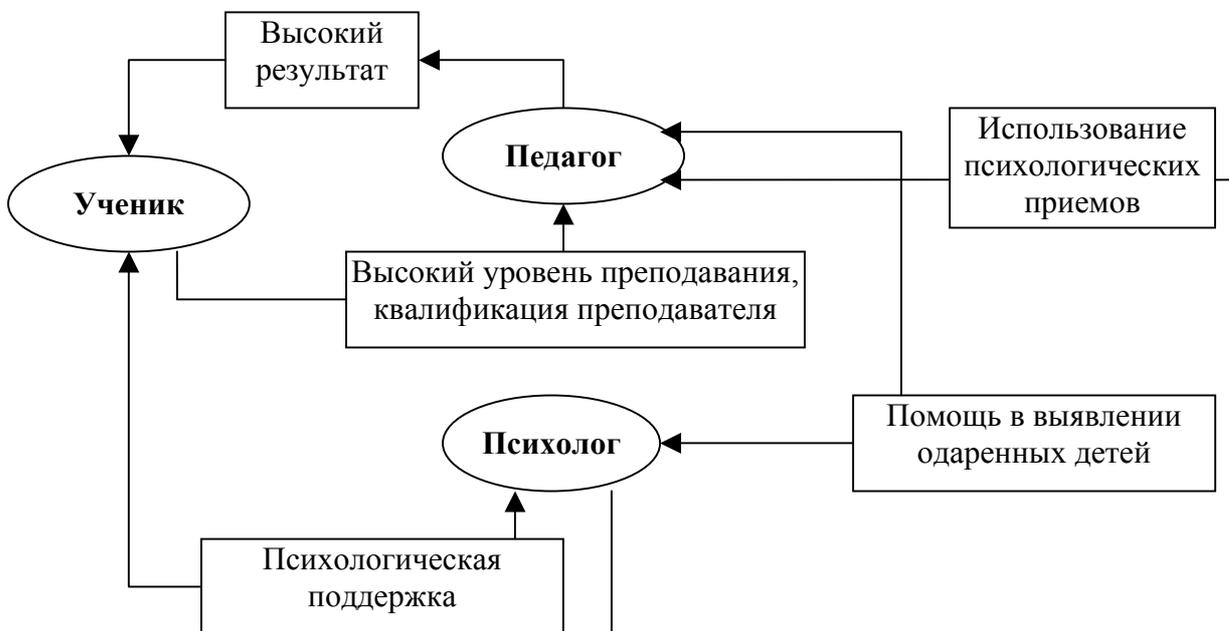


Рис. 7. Взаимосвязь притязаний в системе отношений «одаренный ребенок – педагог – психолог»

Идея свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования предполагает также определение организационно-педагогических условий эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса. Еще Н.К.Крупская [101, С. 511] призывала педагогов «пропитать» всю школьную жизнь принципами научной организации труда. Впоследствии многие исследователи обращались к вопросу рациональной организации учебной деятельности (Ю.К.Бабанский, К.В.Бардин, П.Я.Гальперин, Г.Г.Гецов, А.К.Громцева, Л.П.Доблаев, И.А.Ильницкая, Е.Н.Кабанова-Меллер, З.И.Калмыкова, А.Г.Ковалев, А.М.Колесова, Л.Н.Ланда, Н.Г.Морозова, П.И.Пидкасистый, Б.А.Русаков, Н.Ф.Талызина, А.В.Усова, Г.И.Щукина и др.). Однако опубликованные ими материалы касались, в основном, деятельности общеобразовательной школы и различных ее ступеней.

Лишь в незначительной части современных публикаций рассматриваются

вопросы научной организации учебно-воспитательного процесса в условиях дополнительного образования [38; 56; 84; 127; 137; 138 и др.].

В ходе исследования мы попытались самоопределиться в отношении организационных основ свободного развития ребенка в условиях Центра дополнительного образования для одаренных детей «Поиск» и выделить систему дидактических условий, обеспечивающих это развитие. В структурно-содержательном плане они представлены нами на рис. 8 и 9.

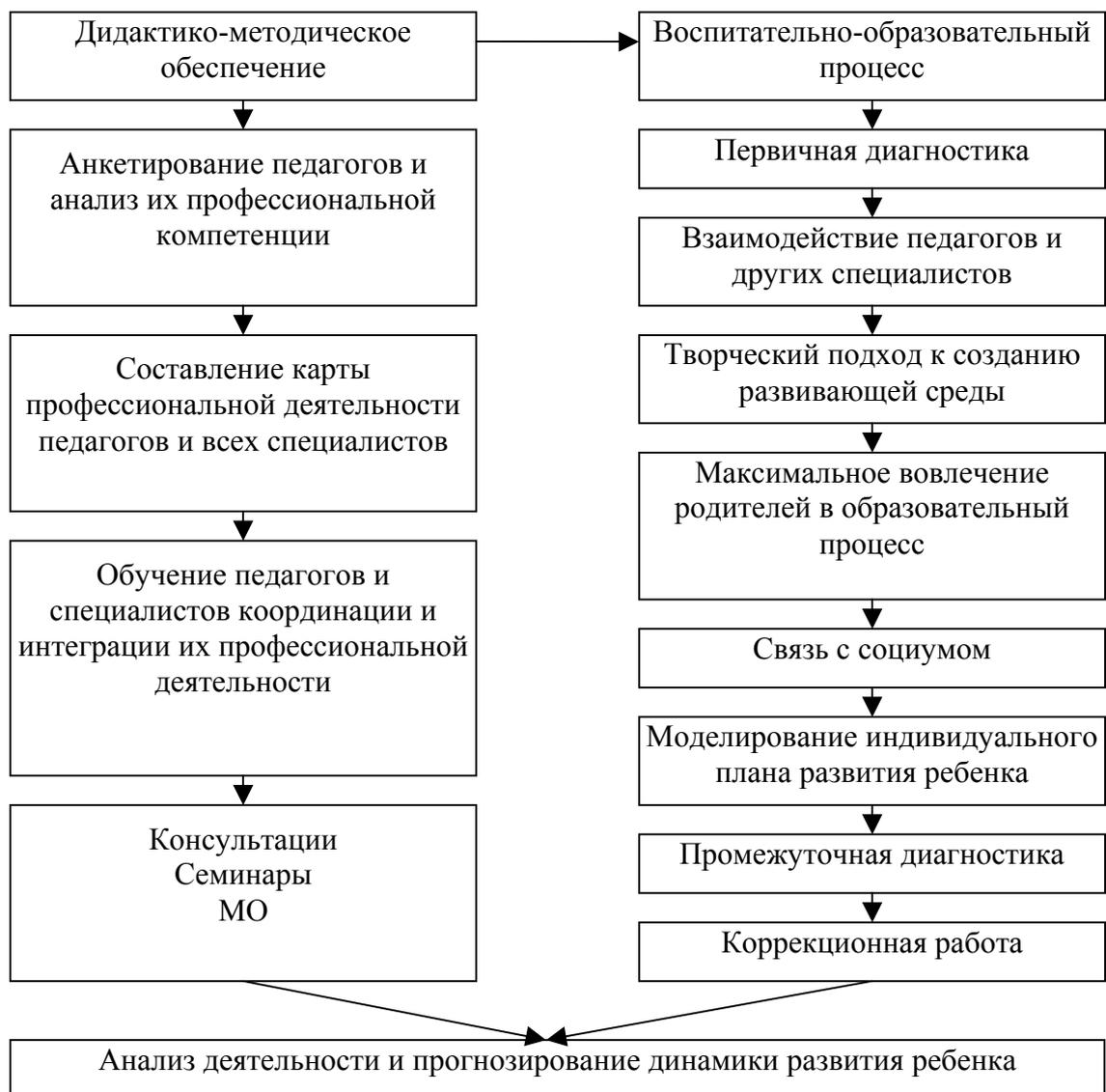


Рис. 8. Организационные основы свободного развития ребенка в Центре дополнительного образования для одаренных детей

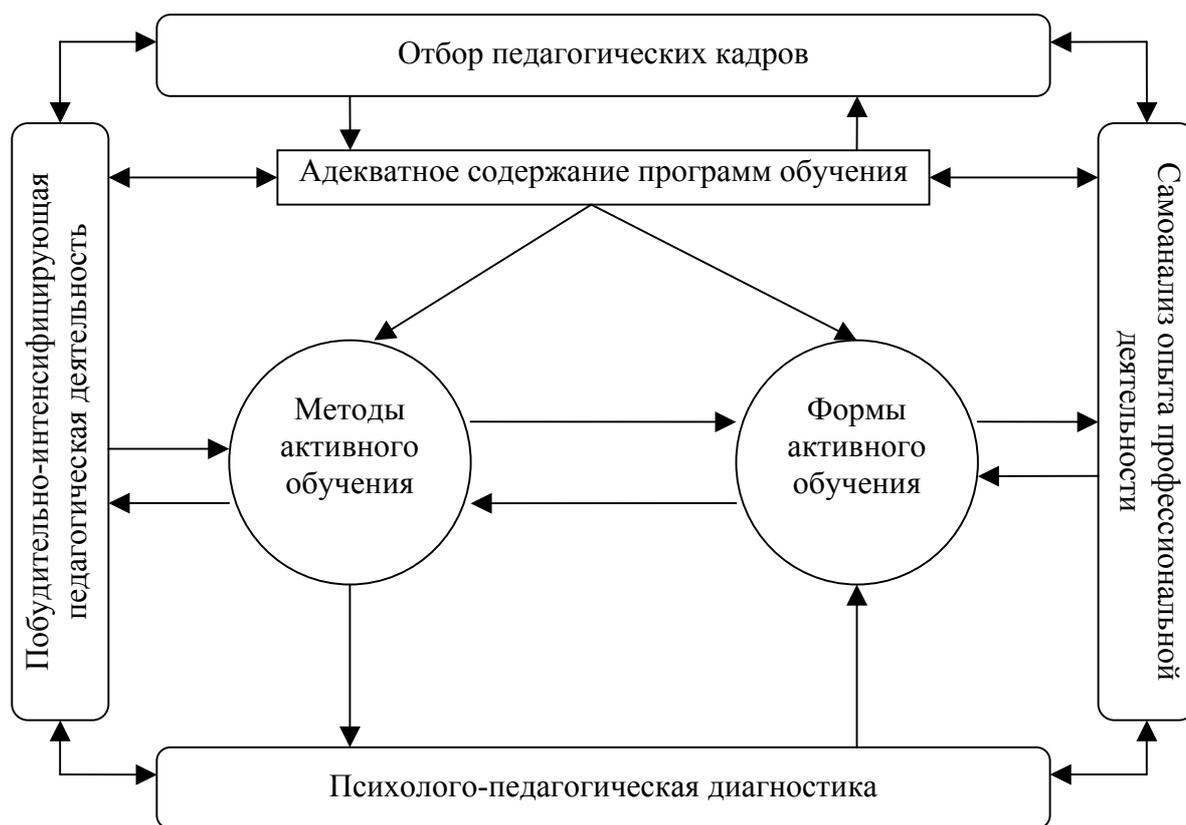


Рис. 9. Система дидактических условий развития познавательной сферы одаренного ребенка

Системную деятельность образовательного учреждения определяет образовательная программа. Согласно классификации Г.Н.Поповой [173, С. 42-43], образовательные программы, применяемые в учреждениях дополнительного образования, можно разделить на три большие группы:

- общеразвивающие, направленные на решение задач формирования общей культуры ребенка, расширение его знаний о мире и о себе;
- специализированные, содержащие основы для раскрытия и развития способностей детей, приобретения ими специальных знаний и умений в избранном виде деятельности;
- профессионально-ориентированные, позволяющие детям знакомиться с различными профессиональными сферами жизнедеятельности, выявить свои личные возможности и определиться в выборе профессии.

В процессе образовательной практики накоплен опыт применения разнообразных программ: познавательных, профессионально-прикладных,

научно-исследовательской ориентации, досуговой культуры социальной адаптации, развивающие одаренность и др. [162].

Приступая к созданию образовательной программы для обучения одаренных детей в Центре «Поиск», мы обратились к *лично - деятельностной концепции обучения* и взяли ее за основу построения учебного плана, в структуре которого были выделены:

- предметные знания по отдельным научным областям;
- метазнания, отражающие структуру любого знания, принцип его построения;
- организационно-технологические знания, являющиеся основой любого вида деятельности.

Такое построение учебного плана давало возможность:

- определить номенклатуру видов деятельности, становление и развитие которых будет обеспечиваться образовательным процессом;
- выявить содержание, на котором виды деятельности могут развиваться;
- наметить возрастные и временные этапы, формы организации занятий, в рамках которых будет протекать учебно-воспитательный процесс.

Личностно-деятельностная основа построения учебного плана позволила: гибко дифференцировать в рамках той или иной предметной области требования к организации учебной деятельности; определять познавательную базу, необходимую для реализации того или иного вида учебной деятельности; предоставлять ученику на выбор ту информацию, в рамках которой он сможет успешно реализовать свои способности.

В нашем представлении, образовательная программа должна иметь индивидуализированный характер, что позволяет максимально приспособить ее к познавательным возможностям ученика, динамике его развития в процессе обучения. В ней должны быть учтены индивидуальная избирательность школьников к содержанию, виду и форме освоения учебной информации, а также характер его познавательной мотивации.

Другой особенностью проектируемых нами образовательных программ является введение в их содержание возможности репрезентации информации в различной форме: словесной, графической, знаково-символической, смешанной. Это важно потому, что одаренные дети избирательно относятся к типу, виду и форме содержания изучаемого материала. Поэтому образовательная программа должна предусматривать возможность индивидуального выбора в овладении информацией.

Важной особенностью образовательной программы мы считаем взаимосвязь системы знаний и способов их освоения. Поэтому в программе должны быть представлены не только знания о предметной действительности, но и способах ее познания.

В образовательной программе для одаренного ребенка должна содержаться возможность проявления личностной избирательности ученика к программному содержанию. Вот почему в ней должен быть представлен не набор сведений и операций в виде образовательного продукта, доступного для передачи от одного его носителя другому, а сами процессы деятельности, в которых эти сведения порождались, употреблялись, преобразовывались.

Смещение акцентов в образовательной программе с результатов на процесс осуществления познавательной деятельности как индивидуальной деятельности учения позволяет преодолеть объективно обезличенный репродуктивный характер ее построения, перейти к конструированию содержания, способствующего развитию личности с учетом имеющихся у нее ценностей, смыслов, значений и т.п.

В рамках исследования под нашим руководством были созданы и внедрены в практику обучения одаренных детей образовательные программы по следующим направлениям:

- естественнонаучный профиль (физика, математика, информатика и вычислительная техника (ИВТ));
- научно-технический профиль (программа индивидуальной научно-

исследовательской деятельности);

- культурологический профиль (иностранные языки - английский и немецкий, международная образовательная деятельность);

- социально-педагогический профиль (техника умственной работы (ТУР), воспитательная работа, психологические тренинги).

Оценка создаваемой программы осуществлялась по следующим критериям:

- единица управления;
- педагогические цели;
- ролевые позиции учителя и ученика;
- стиль руководства;
- мотивационно-смысловые установки учителя;
- характер организации учебно-познавательной деятельности;
- формы учебных взаимодействий и отношений;
- контроль и оценка;
- мотивационно-смысловые позиции учащихся.

Освоение образовательных программ учащимися осуществлялось по трем уровням: базовый, основной и продвинутой.

В создаваемых под нашим руководством образовательных программах, реализуемых в образовательном пространстве Центра для одаренных детей «Поиск», основное внимание уделялось становлению и развитию личности как индивидуальности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик. Отсюда главная функция каждой образовательной программы – формировать не обученность, а образованность на основе обученности. Реализация этой функции связана с выбором технологий обучения и учения.

Семантико-генетический подход к анализу понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» показал общее и различие в понимании их сущности (табл. 6).



Рис. 10. Процедурное воплощение технологического подхода

В табл. 7 мы приводим фрагмент технологического подхода к освоению ребенком содержания конкретной образовательной программы (один из вариантов).

Таблица 7

Фрагмент плана обучения одаренных детей по конкретной программе

№ п/п	Виды деятельности	Шифры заданий	Опорные действия	Вид контроля
1.	Изучение программы	ЧП	Чтение, выделение главного, составление плана, классификация	СК, КК
2.	Чтение дополнительной литературы	ЧД	Свертывание в опору, систематизация, рассказ	КИ
3.	Реферативная работа	РР	Сбор материала, написание реферата, выступление с обоснованием	КИ
4.	Задание конвергентного типа	ЗК	Задание логического типа с одним ответом (хронометраж выполнения)	ТК
5.	Задание дивергентного типа	ЗД	Задание со множеством ответов, способов выполнения	ТК

6.	Решение проблемных ситуаций	ПС	Задачи на поиск нового знания, разрешающего противоречия	КИ
7.	Задания на обнаружение ошибок	ЗО	Тексты, ситуации, имеющие ошибки, задание на отработку версий	КК
8.	Задания на редактирование текста	РТ	Проекты, рефераты, творческие работы	КК
9.	Рецензирование	Р	Экспресс-анализ, критическая справка	КК
10.	Задание по развитию риккола (припоминания)	ЗР	Сеансы-упражнения по методу управляемого воображения, интроспекция	КИ
11.	Исследовательская работа	ИР	Сбор материала, составление каталога вопросов, проведение эксперимента, регистрация данных, обработка и оформление, использование метода абстрагирования, защита	КП КИ
12.	Создание эволюционных баз данных	БЗ	Эвристический метод в хронологии развития того или иного знания, составление матрицы, систематизация данных на экране эволюции	КК
13.	Составление альтернативных тем программ	АТ	Подготовка проектов, предложений и тезисов по обогащению содержания	КП ВК
14.	Терминологическая работа	ТР	Подготовка материалов к игре «Терминологический марафон», модели переноса терминов в необычные ситуации	СК КИ
15.	Выполнение практических работ	ПР	Составление и оформление алгоритма выполнения практических работ, фиксация наблюдений, версии и предварительные выводы	КК ВК

Условные обозначения: СК – самоконтроль; ВК – взаимоконтроль; ТК – тестовый контроль; КИ – контроль-инициация; КК – контроль-коррекция; КП – контроль-проект-конструкция.

Для реализации такого подхода необходима особая образовательная среда, включающая в себя такой тип отношений между педагогом и ребенком, который обеспечивал бы движение последнего к успеху в интеллектуальной деятельности (учет возрастных особенностей при выборе форм организации

учебной деятельности, создание атмосферы мягкого соревнования, сотрудничество и кооперация, благоприятный психологический климат, безоценочная деятельность).

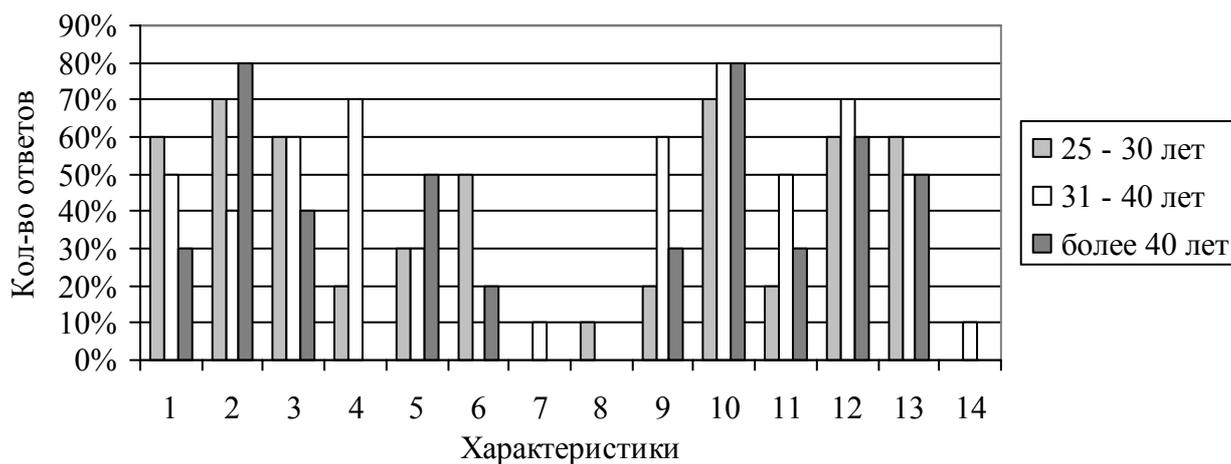
Об особом типе отношений между педагогом и одаренным ребенком было сказано выше. В дополнение к сказанному приведем данные исследования, направленного на выявление качеств педагога, наиболее привлекательных и непривлекательных для учащихся и их родителей (табл. 8), которые получены нами в ходе предварительной диагностики (при поступлении детей в Центр).

Таблица 8

Качества учителей, наиболее привлекательные и непривлекательные для учащихся и их родителей (в %)

Качества	Опрос учащихся (n=224)	Опрос родителей (n=176)	Качества	Опрос учеников (n=224)	Опрос родителей (n=176)
Образованность	23	19	злость	88	46
культура	34	37	Плохое настроение	67	67
справедливость	78	82	несправедливость	72	75
тактичность	44	71	Когда унижают	54	42
Чувство юмора	61	19	Нежелание понять	54	71
доброта	96	92	многословие	15	88
Привлекательные			Непривлекательные		

Проведенные исследования показали, что в школьной образовательной практике дети сталкиваются с множеством негативных моментов во взаимоотношениях с учителями. Эти данные определили другой компонент исследования – выяснить мнение родителей учащихся, поступающих в Центр дополнительного образования, об идеальном педагоге. Полученные нами данные представлены на рис. 11.



Условные обозначения: 1 – широкая эрудиция; 2 – педагогическое мастерство; 3 – любовь к профессии; 4 – творчество; 5 – требовательность к детям; 6 – использование нового, передового в работе; 7 – широта взглядов; 8 – самостоятельность; 9 – добросовестность; 10 – любовь к детям; 11 – умение доводить начатое до конца; 12 – терпимость; 13 – коммуникабельность; 14 – скромность.

Рис. 11. Образ личности идеального педагога в представлениях родителей

Исследование проводилось среди родителей разных возрастных групп и показало существенные различия в требованиях родителей к личности предпочитаемого учителя. Тем не менее, все эти данные были учтены нами при отборе педагогических кадров для работы в Центре. Кроме того, ежегодно для них организуются специальная система занятий, направленная на совершенствование педагогической культуры и устранение недостатков в педагогической деятельности с одаренным ребенком. Приведем пример некоторых занятий, наиболее часто практикуемых нами в работе с педагогами: анализ творческих эссе «Педагог дополнительного образования»; контент-анализ письменного выражения «Я своими глазами, я глазами других»; лекции «Переход в работе с детьми от всех к каждому», «Развитие гуманистических отношений между участниками образовательного процесса»; семинар «Внедрение в учебный процесс музыкальных технологий и методов словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека» и др.

Педагогическая система работы с детьми с повышенной мотивацией к образованию строилась нами на основе поэтапного достижения каждым ребенком успеха в интеллектуальной деятельности (рис. 12).



Рис. 12. Программа мотивации достижения успеха в интеллектуальной деятельности ребенка

Мы считаем, что решение проблем, связанных с развитием детской одаренности, не может быть осуществлено вне системного подхода. Однако таких исследований пока очень мало, да и слово «система» в подавляющем большинстве работ употребляется в разных смыслах и значениях. Тем не менее, общий смысл можно выделить, и концентрируется он на том, что дидактическая система состоит из комплекса взаимосвязанных элементов. Так, М.М.Левина [110] рассматривает процесс обучения как сложную вероятностную систему, обладающую большим числом разнокачественных связей и многочисленными переменными. Они включаются в процесс через его главные компоненты – деятельность педагога и деятельность обучающихся.

В понимании В.П.Беспалько [25] педагогическая система – это определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов,

необходимых для создания организованного, целенаправленного и планомерно педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

С.И.Архангельский [12] определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных компонентов, составляющих определенное целое в своем строении и развитии.

Итак, общим в понимании педагогической системы является наличие ее структуры и функциональная направленность на ученика.

Рассматриваемая нами проблема обучения одаренных школьников в условиях дополнительного общего образования также базируется на системном подходе. Целенаправленное применение системного подхода к организации образовательного процесса позволило нам представить его в виде некой модели (рис. 13), в которой имеется ряд элементов, взаимосвязанных между собой и образующих дидактическое единство.

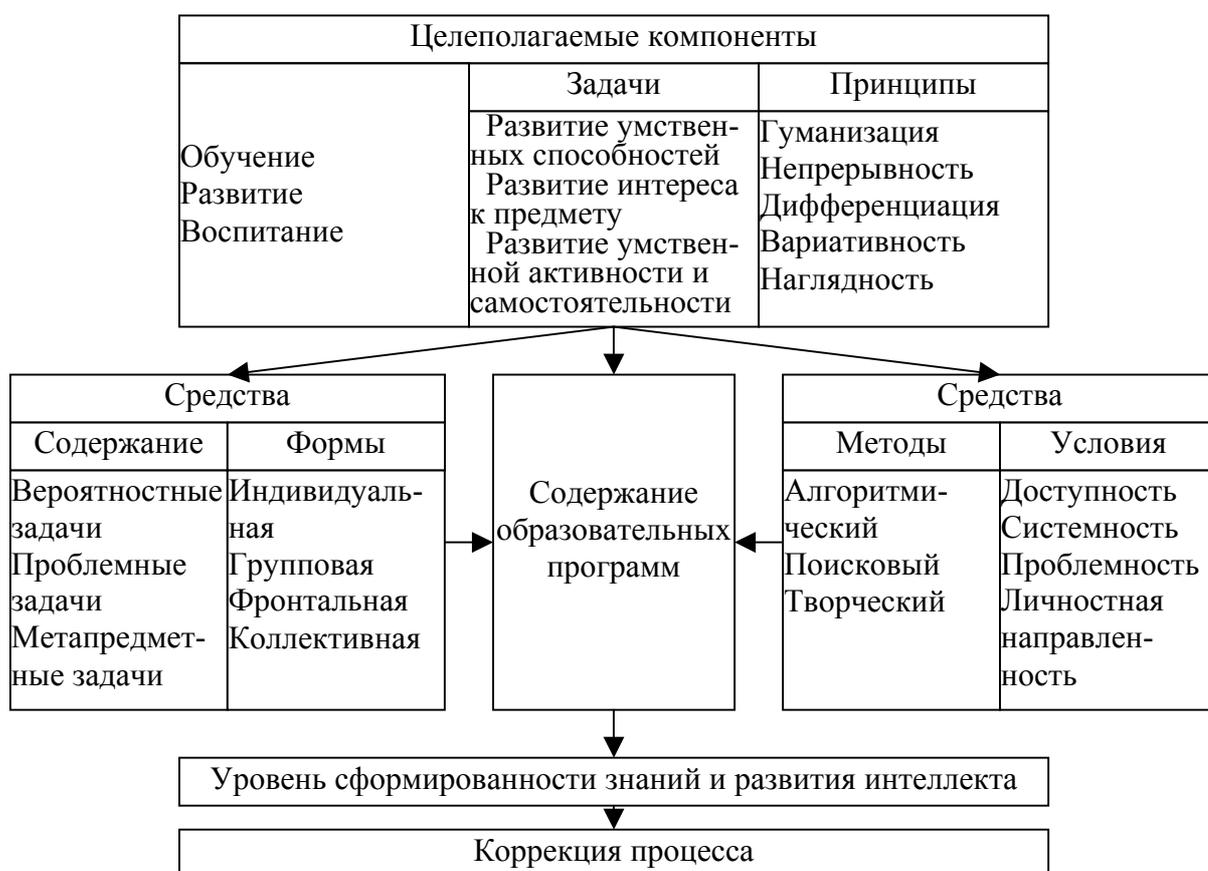


Рис.13. Система дидактического процесса

Система дидактического процесса рассматривается нами как образовательная стратегия, включающая в себя выводы из анализа социально-образовательной ситуации, цели обучения одаренного ребенка, принципы отбора и конструирования содержания его образования, взгляд на него как на равноправного участника образовательного процесса, а также связи между компонентами системы.

В целом проектируемая нами дидактическая система ориентирована на:

- а) достижение ребенком уровня образованности, соответствующего его потенциалу и обеспечивающего дальнейшее развитие его личности и возможность продолжения образования;
- б) формирование у каждого ребенка опыта индивидуальных достижений в реализации своих способностей;
- в) формирование у школьника опыта общения, основанного на взаимном уважении.

2.3. Личностно-ориентированные технологии в педагогической работе с одаренными детьми в условиях дополнительного образования

Проблема личностно-ориентированного обучения волнует умы ученых и педагогов-практиков на протяжении много лет.

«... Новая педагогика не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию также нетождественны. Теперь нельзя уже утверждать, как это делал Локк, будто все люди рождаются с одинаковыми способностями и все зависит только от одного воспитания. Ни один ребенок не тождествен с другим. Каждый из них уникален в своем роде. Каждый из них не копия, а оригинал...

... Если старая школьная педагогика отвечала только на один вопрос: что должен знать и уметь ученик такого-то возраста и такого-то класса, то новая педагогика постарается ответить на другой вопрос: что в данный момент лучше всего отвечает естественному и нормальному стремлению ребенка к развитию ? Если официальная школьная педагогика основывает все обучение на

послушании, то новая педагогика - на естественном стремлении ребенка к прогрессивному развитию и на его интересах как выразителях этого стремления» [48].

Объемность приведенной цитаты объясняется тем обстоятельством, что под этими строками, на наш взгляд, может подписаться любой современный учитель, принимающий идеи гуманистической педагогики, под какими бы названиями она не значилась: «педагогика сотрудничества», «феноменологическая педагогика», «открытое обучение» и пр.

Понятие «лично-ориентированное обучение» сегодня трактуется столь широко, что возникает необходимость уточнения его содержания.

Как нам представляется, наиболее общими основаниями для построения лично-ориентированного обучения являются теоретические положения, сформулированные в свое время Л.С.Выготским [51]:

1. В основу процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность.

2. Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы.

3. Если учитель бессилён в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при непосредственном влиянии на него через специальную среду.

4. Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды.

Обратимся теперь к определению понятия «лично-ориентированное образование», которое приводится в проекте «Новые ценности образования» [142]: «Лично-ориентированное образование - Personality-centered education - образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Оно базируется на признании за каждым

учеником права выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения.

Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении...

Критериальная база личностно-ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний, умений и навыков, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

Образованность как совокупность знаний, умений и способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика, что выступает основной целью образования».

Однако при таком подходе не может не вызывать сомнений ориентация только на развитие интеллекта, на образованность как совокупность знаний, умений и способностей и фактически полное игнорирование развития ценностных ориентаций. Кроме того, в этом определении не может не настораживать представление авторов об изначальной сформированности у учеников познавательных потребностей-запросов и способностей.

Между тем, практика свидетельствует о том, что у многих школьников познавательные потребности либо деформированы, либо не переведены на уровень познавательных запросов. Поэтому, когда речь идет об обучении в массовой школе, то необходимо иметь в виду **не столько удовлетворение потребностей и запросов, сколько их целенаправленное выращивание (формирование и развитие).**

Применительно же к одаренному ребенку правильнее говорить «индивидуально-ориентированное образование», а применяемые в этом процессе педагогические технологии - личностно-ориентированными, поскольку в них задаются цели развития и совершенствования личности.

Из сказанного следует, что личностно-ориентированная технология должна представлять собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога находится уникальная, целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для воспитания нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор.

В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно-ориентированной – понимание и взаимопонимание. Объяснение – всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание, что изначально исключено в работе с одаренным ребенком. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании. В этой связи фундаментальная идея личностно-ориентированных технологий обучения состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля – к развитию, от управления – к самоуправлению.

В исследовании И.С. Якиманской [245] показано, что при разработке технологий личностно-ориентированного обучения должны быть реализованы следующие этапы:

1. Выявление субъектного опыта школьников.
2. Специальное конструирование учебного материала с учетом содержания субъектного опыта школьников.
3. Коррекция содержания учебного материала в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения.
4. Диагностика уровня сформированности познавательной сферы личности.

В этом описании обращает на себя внимание тот факт, что субъективный опыт ученика подразумевается преимущественно как нечто заданное, от чего следует отталкиваться (или опираться), но не то, что следует развивать. И с этой точки зрения заметен акцент в характеристике анализируемого явления,

которую приводит А.В. Петровский [163, С.10]: «Первая проектируемая характеристика личностно-развивающего образования - это культивирование уникального опыта ребенка. Существенно, что такой опыт выступает здесь не только в качестве источника, но и в качестве ценностного гаранта образования».

В приведенном выше описании технологий личностно-ориентированного обучения диагностике подлежат представления ребенка о мире, основанные на усвоенных знаниях, но не их убеждения, мотивы, ценностные ориентации. На наш взгляд, такое понимание личностно-ориентированного обучения не позволяет в полной мере говорить о нем как о развивающем, в котором развитие сущностных сил ребенка и усвоение им знаний о мире соотносятся как цель и средство, с одной стороны, и как «намерение» и «продукт» - с другой.

Интересно на этот счет понимание личностно-ориентированного обучения, обнаруживаемое в принципах, сформулированных К. Парререном в монографии «Развивающее обучение» (1988). Приведем формулировки некоторых из них:

- вызвать у учащихся устойчивую мотивацию к учебной деятельности;
- учить диалогично, т. е. в сотрудничестве с учащимися, а не по принципу «сверху вниз»...;
- способствовать рефлексии и оцениванию самими учащимися своего прогресса;
- стимулировать инициативу и творчество учащихся для того, чтобы они овладевали предметным содержанием гораздо глубже, чем по традиционной методике;
- способствовать действительному формированию субъектности, которая выражается именно в положительном отношении учащихся к школьным предметам, и в особенности в самоопределении, самоответственности, в самостоятельности по отношению к познавательной деятельности;

- обеспечивать условия для формирования социально-интегрированной личности учащегося.

Несомненно, все эти идеи находят отражение в обобщенной модели личностно-ориентированного обучения и в реальных технологиях организации учебно-педагогического процесса с одаренными детьми.

Анализ литературных данных [44; 92; 99; 104; 151; 165; 167; 187; 199 и др.] показал, что понятие «технология обучения» соотносится с понятием «педагогическая технология». Мы определили педагогическую технологию как упорядоченную систему действий, выполнение которых приводит к достижению поставленной цели.

В педагогической работе с одаренными детьми нами использовались различные педагогические технологии. Их выбор и применение осуществлялись по следующим параметрам:

- 1) Определение основных целей, достигаемых при применении данной технологии.
- 2) Определение степени разработанности данной технологии.
- 3) Определение степени разработанности внедрения технологии.
- 4) Степень трудоемкости технологии.
- 5) Требуется ли особая подготовка педагогов для применения этой технологии.
- 6) Возможность негативных последствий от непрофессионального применения данной технологии.

Остановимся на описании лишь некоторых технологий личностно-ориентированного обучения, которые использовались нами в работе с одаренными детьми в Центре «Поиск».

Технологии поддержки ребенка. Наиболее полно эти технологии представлены в зарубежных исследованиях по гуманистической психологии (К.Роджерс). Согласно этим исследованиям, основная задача педагога состоит в оказании помощи ребенку в его личностном росте. Иначе говоря, педагогика

должна быть сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье.

Как показало наше исследование, педагог может создать в работе с одаренными детьми атмосферу для индивидуального развития, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
- помогать учащимся формулировать цели и задачи предстоящей деятельности;
- исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
- быть для всех учащихся источником разнообразного опыта, к которому можно всегда обратиться;
- чувствовать эмоциональный настрой группы, отдельного ребенка и принимать его;
- быть активным участником группового и субъект - субъектного взаимодействия;
- открыто выражать свои чувства;
- стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого ребенка;
- хорошо знать себя и свои возможности.

Таким образом, основными показателями технологий поддержки выступают: внимательное, приветливое отношение к ребенку, доверие к ним, взаимопонимание и сотрудничество, использование деятельностного содержания, позитивная оценка достижений и др.

Сродни данной технологии педагогика сотрудничества. Как целостная технология она пока не имеет нормативно-исполнительного инструментария, но ее идеи вошли практически во все современные педагогические технологии.

В своей практической работе мы ориентировались на следующие целевые ориентиры педагогики сотрудничества:

- переход от педагогики требований к педагогике отношений;
- гуманно-личностный подход к ребенку;
- единство обучения и воспитания.

Реализации этих ориентиров способствовал разрабатываемый под нашим руководством активизирующий и развивающий комплекс содержания, форм и методов работы с одаренными детьми: содержание обучения рассматривалось не как самодовлеющая цель, а как средство развития ребенка; в процессе обучения осваивались обобщенные знания, умения и навыки, способы мышления; осуществлялась интеграция и вариативность; использовались положительная стимуляция и педагогическая коррекция и т.п.

Технология самоисследования. Педагог, организующий самопознание и самовоспитание детей, делает упор на их сомоосознание, проникновение самим ребенком в свой внутренний мир. Задача изучения личности решается в ходе это процесса. Меняется педагогическая позиция: из наблюдателя педагог превращается в советника, консультанта, помощника.

В организационно-технологическом плане эта работа проводилась нами по схеме, отраженной в табл. 9.

Таблица 9

Программа самоизучения

Критерии сформированности «Я»	Показатели зрелости самопознания	Диагностические методики
Самопознание (выделение себя из мира других людей)	Точная ориентация в своей особенности	Интроспективная диагностика
Самоосмысление	Объективный самоанализ деятельности и поведения	Психологические методики «Личность и деятельность»
Самопонимание	Объективность позиций и оценок, самокритичность, требовательность к себе	Методики самозамещения и взаимозамещения: «Я на твоём месте», «Ты на моём месте»
Самоотношение	Недовольство собой	Знание своих достоинств и недостатков, чувство собственного достоинства. Карты самооценки духовной зрелости. Планы и программы работы над собой

Саморегуляция	Овладение культурой саморегуляции: самодисциплиной, самоконтролем, самообладанием, самоограничением и т.п.	Психодиагностика тревожности и конфликтности, экстраинтровертивности
Самокоррекция	Готовность и способность исправлять ошибки, переделывать некачественную работу	Оценка поступков и качества работы экспертной группой
Самосовершенствование	Мотивация, содержание, устойчивость и эффективность работы над собой	Методики оценки самовоспитания личности

В рамках использования этой технологии выполнялись разнообразные творческие работы учащихся. Например: Ценности моей жизни; Я и мое будущее; Главные слагаемые успеха в жизни; Мир моих увлечений; Мир моих слабостей; Ответственность в деле; Личное достоинство и др.

Технология воспитания в педагогических ситуациях. Педагогическое воздействие имеет такие составные части, как цель и связанные с ней содержание, воспитательные средства, оценку конкретной ситуации, учебных условий.

Цель педагогического воздействия – это изменение личности в определенном плане в ходе целостного учебно-воспитательного процесса. Поэтому столь важна система педагогических воздействий, служащих определенной педагогической задаче в рамках общей цели образования и воспитания одаренного ребенка.

Реализация данной технологии осуществлялась нами в контексте всей системы воспитания в образовательном учреждении и в содержательном плане показана нами на рис. 14.

Технология педагогических мастерских. Эта необычная система обучения была разработана французскими педагогами, представителями GFEN (groupe francais education nouvelle - французская группа нового образования). У истоков движения стояли психологи П. Ланжевен, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.

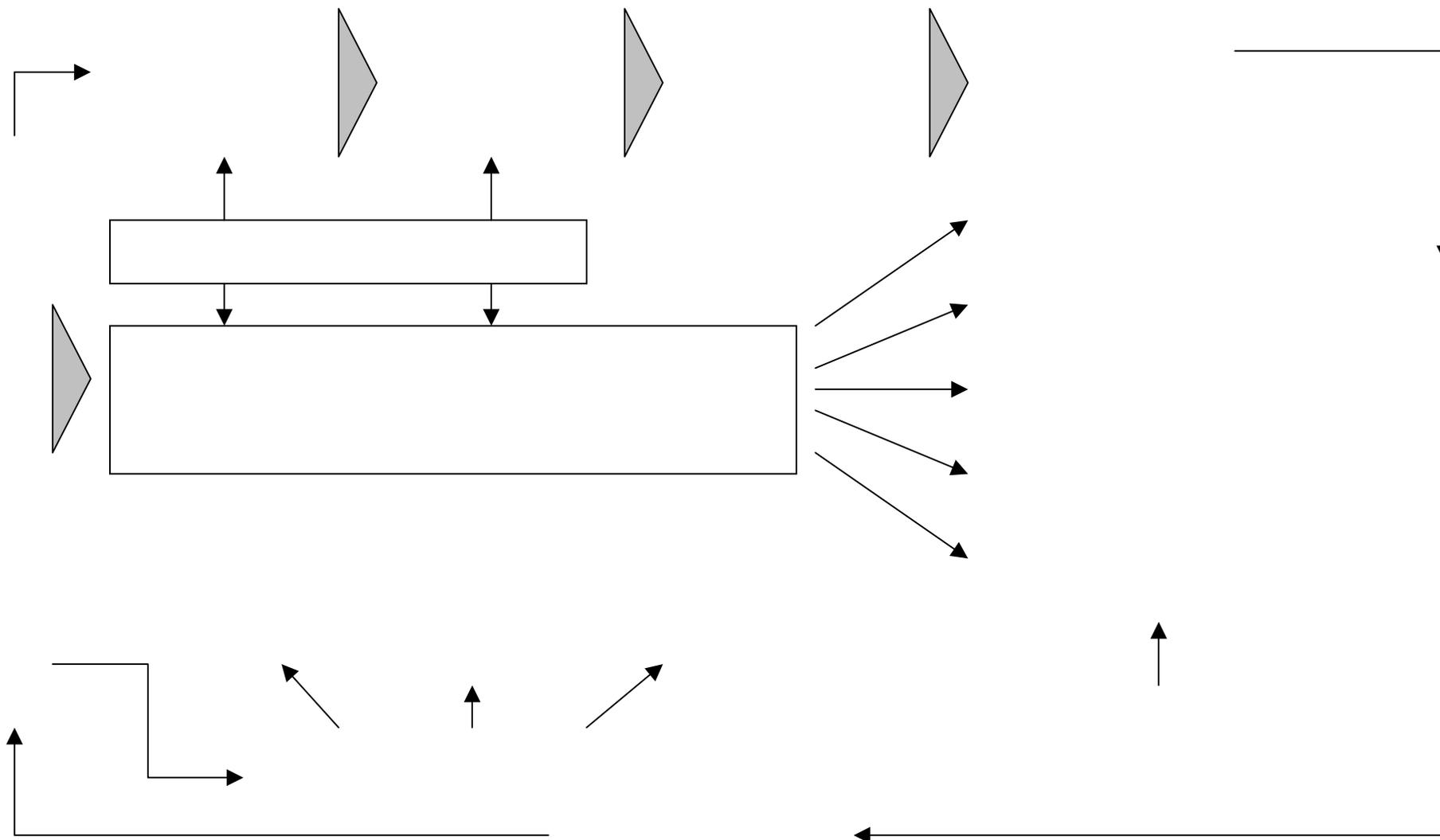


Рис. 14. Системообразующие факторы развития одаренной личности

В начале 90-х годов XX в. группа сотрудников Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства предприняла попытку адаптировать эту технологию к практике российского школьного образования.

Основная идея «мастерских» заключается, во-первых, в интериоризации знания через личный опыт ученика, предполагающий самостоятельное «открытие» этого знания через исследование его генезиса и структуры, и, во-вторых, в убежденности, что все ученики способны строить свое знание самостоятельно в совместном поиске, который мастером продуман и организован и опирается на ряд принципов.

В нашем случае сущность технологии «Педагогическая мастерская» состояла в том, что специально организованное педагогом-мастером развивающее пространство позволяло ребенку в коллективном поиске приходить к «открытию» знания, источником которого при традиционном обучении является только учитель. Под развивающим пространством мы понимали те объективные жизненные ситуации, в которых содержатся все необходимые условия (потенциальные возможности) для развития **потребностей и способностей** ребенка.

Принципами построения педагогических мастерских являются [161]:

1. Педагог-мастер создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении.
2. Он включает в образовательный процесс эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам, актуализирует личную заинтересованность ученика в изучении проблемы (темы).
3. Педагог-мастер работает вместе со всеми, он равен ученику в поиске знания.
4. Он не торопится с ответами на вопросы.
5. Необходимую информацию педагог подает малыми дозами, обнаружив потребность в ней у ребенка.
6. Исключает оценивание работы ученика (не хвалит, не ругает, не

выставляет отметок), а через социализацию, публичное обсуждение работ дает возможность появления самооценки и ее изменения.

Данная технология ориентирована не столько знания, сколько на убеждения, которые мы рассматриваем как знания, осмысленные на основе их применения для выполнения творческих заданий и переведенные в долговременную память. Логика такого процесса выглядит следующим образом: Изучаемая информация → чувственный опыт → представления → репродуктивная деятельность → знания и репродуктивные умения → учебная творческая деятельность → убеждения и творческие умения → научная творческая деятельность → коррекция убеждений и исследовательские умения.

Технология учебного проектирования. Первые попытки внедрения технологии проектного обучения в отечественных школах уходят своими корнями в идеи Д. Дьюи об организации деятельности детей по разрешению практических задач, взятых из повседневной жизни. При этом Д. Дьюи отрицает необходимость стандартизированного содержания образования и фактически сводит обучение к основанному на интересах детей практицизму.

На основе теоретических построений Д. Дьюи его последователями была разработана проектная система обучения (или метод проектов), суть которой заключалась в том, что, исходя из своих интересов, дети вместе с преподавателем проектировали решение какой-либо практической задачи. И хотя, как отмечают современники [111], энтузиазм учеников при таком обучении был весьма похвален, но группировка материала различных учебных предметов вокруг комплексов-проектов не могла не привести к тому, что школа не могла обеспечить учащимся необходимого объема систематических знаний.

Сегодня многие педагоги вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъекта учебной деятельности, развития его познавательных потребностей и мотивов.

В рамках своего исследования мы рассматривали технологию учебного

проектирования как один из вариантов организации продуктивного обучения детей. При этом мы ориентировались на следующее понимание продуктивного обучения [142]: это практика личностно-ориентированного обучения в процессе конкретной работы на основе ее свободного выбора учащимися с учетом их интересов.

Для нашего исследования данная технология имела особое значение, поскольку продуктивное учение (в противовес традиционному образованию) следует целям опережающего развития, автономности и активности личности. Оно характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

В своей работе цель проектного обучения мы видели в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения;
- развивают у себя исследовательские умения (выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

Исходные теоретические позиции проектного обучения:

- в центре внимания – ребенок, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития;

- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика;

- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

В качестве примера приведем описание алгоритма деятельности учителя и учеников в технологии проектного обучения (табл. 10).

Таблица 10

Пример описания технологии проектного обучения

Этапы деятельности	Содержание деятельности
1. Подготовка: определение темы и целей проекта 2. Планирование: а) определение источников, способов сбора, анализа информации, а также способов представления результатов б) установление критериев оценки результата и процесса 3. Сбор информации (наблюдения, работа с литературой, анкетирование, интервью, эксперимент и т. д.) 4. Анализ информации, формулирование выводов 5. Представление и оценка (устный или письменный отчет; оценка результатов и процесса исследования по заранее установленным критериям)	Ученики: обсуждение, поиск информации Учитель: заявление замысла, мотивация, помощь в постановке задач Ученики: формулируют задачи и определяют план действий Учитель: корректирует, предлагает идеи, высказывает предположения Ученики: собирают информацию Учитель: наблюдает, косвенно руководит деятельностью Ученики: анализируют информацию Учитель: корректирует, наблюдает, советует Учитель и ученики участвуют в коллективном обсуждении, оценивают усилия, использованные и неиспользованные возможности, творческий подход, возможности для продолжения работы, качества отчета и пр.

В нашей практике широко использовались, как монопредметные, так и межпредметные и надпредметные проекты. Их разработка осуществлялась в форме имитационных игр. В данном случае игра использовалась нами потому, что это самая свободная, естественная форма погружения ребенка в реальную (или воображаемую) действительность с целью ее изучения, проявления собственного «Я», творчества, активности, самостоятельности, самореализации.

Наш опыт работы показал, что игра несет на себе несколько функций:

- психологическую – снимает напряжение и способствует эмоциональной разрядке;
- психотерапевтическую – помогает ребенку изменить отношение к себе и другим, изменить способы общения, психическое самочувствие;
- технологическую – позволяет частично вывести мышление из рациональной сферы в сферу фантазии, преобразующей реальную действительность.

Технология коллективной мыследеятельности. Методологической основой этой технологии обучения являются разработки схем воспроизводства деятельности и строения мыследеятельности, предложенные еще в 50—70-х гг. прошлого столетия группой специалистов под руководством Г.П. Щедровицкого. Непосредственными же предшественниками технологий были широко практиковавшиеся в 70-е г. XX в. организационно-деятельностные игры (ОДИ). Решающим моментом в них было обсуждение не только самих процессов и функциональных структур мыследеятельности, но и распределение между участниками игры коллективной работы.

Технология коллективной мыследеятельности использовалась нами потому, что это - непрерывный **процесс управления развитием потребностей и способностей** ребенка. Она состоит из системы проблемных ситуаций, которая обеспечивается системой модулей. Именно модули позволяют дозировать технологический процесс и делать его непрерывным. Цели, содержание, способы развития определяются педагогом и учащимися совместно, с учетом интересов и способностей последних.

Главной целью педагога является обучение учащегося деятельности. Педагог организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, сознательно создавая при этом такую социальную инфраструктуру, которая вызывает у них необходимость действовать по нормам общественных отношений. При этом существенно меняется отношение к другому человеку как к личности: отчужденность, равнодушие уступают место заинтересованности,

взаимопониманию, сопричастности.

Коллектив выступает механизмом развития личности. Успех общего поиска определяется интеллектуальными, организаторскими, нравственными усилиями каждого.

Разработка технологии обучения деятельности потребовала от нас создания инвариантной модели деятельности, содержание которой состоит из трех основных блоков:

- деятельность как универсальная форма познания действительности;
- деятельность как метод и средство взаимодействия;
- деятельность как функция.

Интеграция этих аспектов деятельности позволила разработать необходимые технологические параметры управления: систему целей, систему модульного содержания, систему методов и средств, критерии оценки, инвариантные конструкции проблемных ситуаций, технологические предписания взаимодействия педагога и обучаемых в режиме коллективной мыследеятельности (КМД), организационные условия протекания учебного процесса.

Технология коллективной мыследеятельности состояла из **системы проблемных ситуаций**, каждая из которых разделялась на четыре основных этапа: ввод в проблемную ситуацию, творческая работа в микрогруппах, коллективное обсуждение проблемы, выход на новую проблему.

Системообразующим моментом технологии КМД является **рефлексия**. В педагогической практике развивающего обучения анализ учебной проблемы на третьем этапе прекращается, поскольку проблема решена. Однако результативность обучения многократно возрастает, если поднять ребенка до осознания собственной и коллективной только что произведенной деятельности как конкретного выражения общих законов человеческой деятельности. Рефлексия позволяет осознать метод, который привел к этой активной познавательной деятельности.

Именно метод, понятый и освоенный детьми, становится тем социокультурным результатом, который и позволяет по-новому строить свою учебную деятельность.

Технология обучения как учебного исследования. По словам Дж. Брунера [42], «... умственная деятельность является той же самой на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы. Различие здесь в системе, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и для него легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику, чем делать что-либо еще».

Приведенное высказывание как нельзя лучше характеризуют те технологии обучения, которые обеспечивают продуктивный подход в обучении.

Наиболее детально технология учебного исследования описана в работах Дж. Брунера, Д. Шваба, Х. Таба, Р. Тениссона, Г. Альтшуллера, В. Бухвалова, М. Кларина и др. Опираясь на основные идеи этих авторов, мы в своей работе с одаренными детьми следовали положениям:

1. Ученик должен сам испытать те операции, с помощью которых факты соединяются в идеи и понятия, а не усваивать готовые выводы из чьих-то мыслительных операций.

2. В содержании предмета необходимо выделять ведущие стержневые понятия. Это делает весь предмет более доступным.

3. Изучение материала надо пронизывать соотношением частных фактов с познавательными структурами, схемами.

4. Процесс усвоения понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладеть способами познавательной деятельности, значимыми и за пределами данного содержания.

5. Целесообразно изменять «спиралевидное» изучение основных представлений и понятий.

6. Следует ставить ребенка в положение исследователя, первооткрывателя.

Исходя из этих положений, алгоритм обучения как учебного исследования можно представить следующим образом:

- знакомство с литературой;
- выявление (видение) проблемы;
- постановка (формулирование) проблемы;
- прояснение непонятных вопросов;
- формулирование гипотезы;
- планирование и разработка учебных действий;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств);
- анализ и синтез собранных данных;
- сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений;
- подготовка и написание (оформление) сообщения;
- выступление с подготовленным сообщением;
- переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы;
- проверка гипотез;
- построение обобщений, формулировка выводов, заключений.

Первый и второй элементы в зависимости от ситуации могут меняться местами.

Нами использовался и другой подход к алгоритмизации учебного исследования, предложенный Г.С. Альтшуллером в работе «Как делаются открытия». Автор отмечает, что в естественнонаучных исследованиях возможны открытия двух уровней:

I уровень — открытие новых явлений и процессов, и для этих исследований эффективны следующие направления поисков:

1. Поиск аномалий.
2. Изменение условий явления.
3. Поиск новой функции известного явления.
4. Комбинирование известных явлений.
5. Дробление известных явлений.

6. Аналогия.

II уровень — открытие новых закономерностей, которое может осуществляться с помощью следующих приемов:

1. Сопоставление известных закономерностей и результатов практических исследований:

а) накопление фактов, противоречащих известной закономерности, пока новая закономерность не проявится сама;

б) введение гипотезы для объяснения возникающих затруднений при объяснении результатов эксперимента.

2. Выдвижение гипотезы, не противоречащей известной закономерности, однако значительно расширяющей ее.

3. Выдвижение гипотезы путем перехода от известного теоретического положения к его противоположности.

4. Объединение известных закономерностей и на основании этого выдвижение новой проблемы.

Такой подход использовался нами в работе с учащимися естественнонаучного направления (отделение физики и математики).

В нашем исследовании использовались и другие технологии личностно-ориентированного характера: технология уровневой дифференциации, технология дистанционного обучения, технология коммуникативного обучения, технология перспективно-опережающего обучения, технология свободного урока, технология саморазвивающего обучения и др. Каждая из них отличается своими особенностями содержания и методики. Выбор каждой был подчинен одной цели – обеспечить комфортные, бесконфликтные и безопасные условия развития личности одаренного ребенка, который является не просто субъектом образовательного процесса, но **субъектом приоритетным**.

Исследование показало, что личностно-ориентированные технологии должны характеризоваться антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью, а в качестве своей цели иметь

разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка. Любая из этих технологий должна создавать **новый продукт** — будь то знание (субъективно новое) или личностное новообразование.

2.4. Оценка результативности образовательной деятельности учреждения дополнительного образования для одаренных детей

Заключительный этап исследования был посвящен анализу эффективности предложенной нами модели свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования на примере функционирования специализированного образовательного учреждения.

Разумеется, результативность деятельности Центра «Поиск» как целостной образовательной системы может быть представлена многими показателями. Однако рамки исследования не позволяют остановиться на всех из них. Поэтому для оценивания мы выбрали лишь те показатели, которые связаны с качеством образовательного процесса:

- уровень обученности учащихся;
- уровень развитости у учащихся познавательных процессов;
- уровень развитости интеллекта и его динамика;
- уровень интеллектуальной активности обучающихся;
- уровень креативности.

На наш взгляд, эти показатели в комплексе способны отразить результативность, продуктивность и эффективность реализуемой в Центре «Поиск» модели свободного развития личности одаренного ребенка.

Основным методом исследования была выбрана **диагностика**, которая понималась нами как способ прояснения всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение результатов последнего. В нашем случае целью диагностирования являлось своевременное выявление, оценивание и анализ течения образовательного процесса в связи с его продуктивностью.

Диагностика осуществлялась с помощью тестирования достижений

учащихся и их развития:

- тесты общих умственных способностей, умственного развития;
- тесты специальных способностей в различных областях деятельности;
- тесты обученности, успеваемости, академических достижений;
- тесты для определения отдельных качеств личности (памяти, мышления, воображения, внимания);
- тесты для определения уровней интеллектуального развития, мотивации учения и др.

Действенность используемых в исследовании тестов определялась статистическими методами. Например, величина 0,7 - 0,9 свидетельствовала о высокой действенности тестов обученности. Если же коэффициент корреляции достигал 0,45 - 0,55, то действенность тестов считалась удовлетворительной, при более низких значениях она признавалась неудовлетворительной. Применение тестов показало, что их надежность повышается при увеличении количества тестовых заданий.

При составлении тестов (или использовании уже имеющихся) мы ориентировались на следующие характеристики валидности тестов [169]:

- тест должен соответствовать образовательной программе;
- тест должен равномерно охватывать все вопросы;
- тест должен отражать цель и задачи образования;
- тест должен содержать ясные и понятные для учащихся задания;
- тест должен соответствовать программируемому уровню развития ребенка.

Для оценки качества образовательного процесса была принята шкала оценивания всех видов деятельности учащихся от 0 до 100%. Предельно допустимой нижней границей нормы считался показатель в 65%. В качестве критериев уровня знаний, умений и навыков по предметам выступали стандарты языковой компетенции Совета Европы (отделение английского и немецкого языков), стандарты специализированных Центров ЗФТШ при МФТИ

(отделение физики), интерната им. Колмогорова при МГУ (отделение математики), уровень государственных требований к профессиональной подготовке операторов ЭВМ (отделение информатики и ВТ).

Перейдем к анализу результатов, полученных нами за несколько лет.

Прежде всего, отметим, что среднегодовой контингент учащихся, обучающихся Центре «Поиск» неуклонно растет. Увеличение численности детей наблюдается по всем направлениям работы. С введением программы свободного развития одаренного ребенка повысилась и сохранность контингента воспитанников – с 42,5% до 88% (за последние пять лет). Этот показатель расценивается нами как важный результат деятельности педагогического коллектива, т.к. в отличие от школы дети добровольно посещают занятия в Центре. Кроме того, данный показатель свидетельствует, по нашему мнению, и о правильности выбранной стратегии педагогической работы с одаренными детьми.

Наше обращение к вопросу качества обученности учащихся показало, что с введением модели свободного развития ребенка наметилась устойчивая тенденция роста уровня обученности всех категорий учащихся на всех отделениях. Так, наибольшая положительная динамика по образовательной программе «Информатика и вычислительная техника» наблюдалась в группах базового уровня (табл. 11).

Таблица 11

Динамика обученности учащихся отделения информатики и ВТ

Уровни	Входной тест	Итоговый тест	Положительная динамика
Б-1	0,0%	78,0%	+78,0%
Б-2	40,0%	86,6%	+46,6%
Б-3	51,0%	87,7%	+36,7%
Б-4	58,4%	80,8%	+22,4%

Б-1 – базовый уровень – 1 год обучения; Б-2 – базовый уровень – 2 год обучения;

Б-3 – базовый уровень – 3 год обучения; Б-4 – базовый уровень – 4 год обучения.

Рассмотрим результаты учебной деятельности по физике, полученные нами за 2001 - 2003 гг., которые складывались из показателей каждой сессии и выполнения итоговых тестовых заданий (рис. 15).

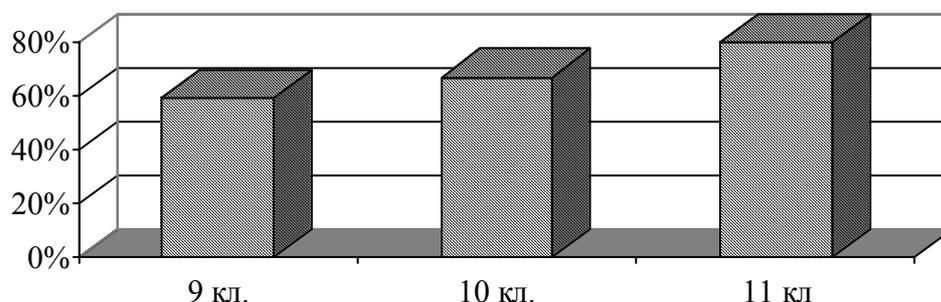


Рис. 15. Динамика уровня обученности учащихся по физике

Из диаграммы видно, что уровень обученности учащихся изменяется из года в год и достигает высокого уровня по мере пребывания ребенка в Центре. Полученные данные свидетельствуют о развивающем характере образовательной среды и, следовательно, об ее эффективности.

Аналогичные результаты получены нами и при анализе итогов работы учащихся по программе «Техника умственной работы» (рис. 16). Из диаграммы видно, что обучение детей имело положительную динамику, которая проявилась в увеличении объема усвоенных знаний и качестве. Так, в среднем объем запоминания увеличился на 46%, а его качество – на 69,5%. Более детальный анализ выполненных учащимися работ показал, что на 29% улучшилось запоминание словесной информации, на 47% - цифровой, на 20% - образной знаковой.

Использованная нами система мониторинга качества образования в Центре для одаренных детей позволила выявить динамику обученности не только по группам в целом, но и по каждому учащемуся. С этой целью нами применялись тесты и индивидуальные карты анализа состояния и динамики развития качества образовательной деятельности ребенка (рис. 17 и 18).

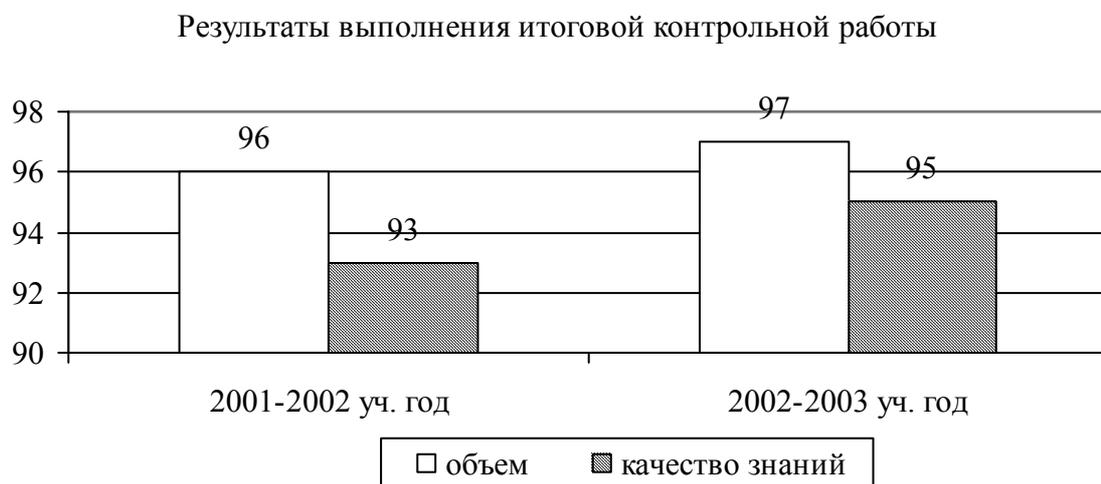


Рис. 16. Результаты тестирования учащихся по программе ТУР

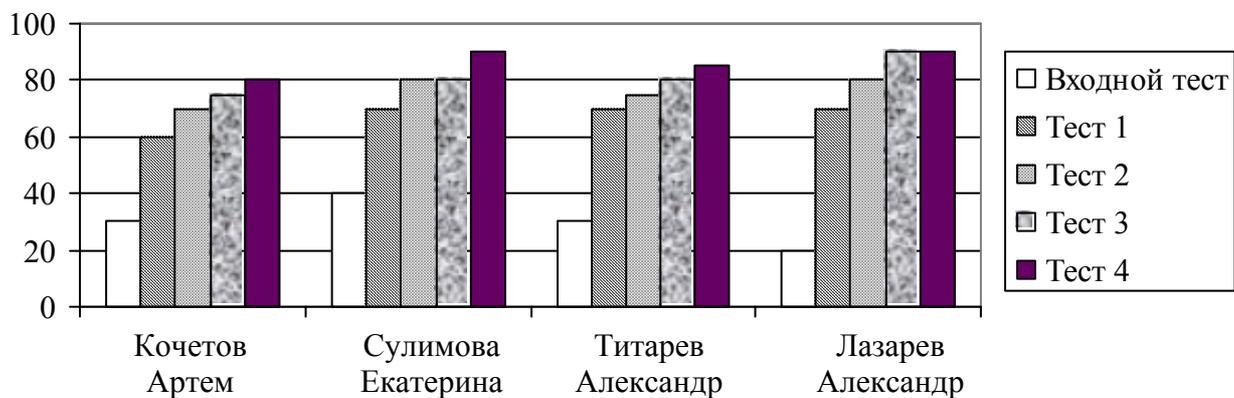


Рис. 17. Динамика роста обученности учащихся в группах уровня Б2

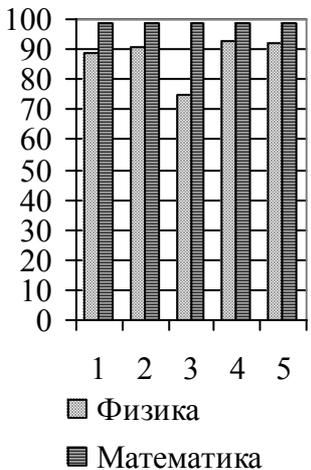
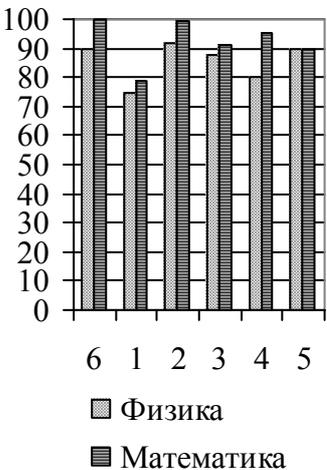
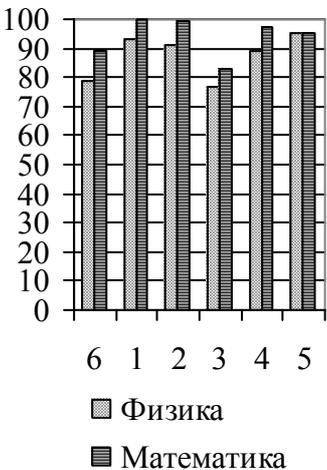
Ф.И.О. Свенцицкий Эдуард Андреевич		Домашний адрес: 355040, г.Ставрополь, проспект Ворошилова 10/1, кв. 60, тел. 72-07-27					Вступитель- ный резуль- тат: 66%		Дата поступления 14.09.99 г.		
Заочная форма работы	9 класс		10 класс					11 класс			
											
	■ Физика ■ Математика		■ Физика ■ Математика					■ Физика ■ Математика			
Очная форма работы	9 класс										
	№ сессии		К.Р.	О.Р.	Р.С.	Место	О.Р.	О.М.	Результаты года		
	1	Ф			45%	18-19	62%	4	К.Р.	С	Ср. рез.
		М			79%	2	С-		90%	64%	77%
	2	Ф	87%	93%	60%	15-17	65%	8	Общий		
		М	100%	A-	71%	5			95%	71%	83%
	3	Ф	95%	97%	67%	13	77%	7	Рейтинг		
		М	100%	A	77%				3-4		
	10 класс										
	№ сессии		К.Р.	О.Р.	Р.С.	Место	О.Р.	О.М.	Результаты года		
	1	Ф	84%	87%	81%	3	82%	2	К.Р.	С	Ср. рез.
		М	90%	B+	83%	1	B		87%	83%	85%
	2	Ф	91%	94%	81%	2	88%	1	Общий		
		М	96%	A	95%	1	B+		90%	89%	90%
	3	Ф	86%	90%	88%	3	97%	1	Рейтинг		
М		93%	A-	105%	1	A	1				
11 класс											
№ сессии		К.Р.	О.Р.	Р.С.	Место	О.Р.	О.М.	Результаты года			
1	Ф	88%	92%	-	-	89%	6	К.Р.	С	Ср. рез.	
	М	95%	A-	89%	6	B+		88%	105%	97%	
2	Ф	85%	89%	90%	3	96%	2	Общий			
	М	92%	B+	101%	1-3	A		91%	98%	97%	
3	Ф	90%	92%	111%		109%		Рейтинг			
	М	95%	A-	106%				1			
Диплом: 90% A- «Красный»											

Рис. 18. Анализ развития уровня обученности учащегося

В основе всех образовательных программ лежит развитие основных познавательных процессов: памяти, внимания, воображения и пр. как базовой основы обучаемости ребенка. Целенаправленно организованная в рамках исследования работа по развитию познавательных процессов включала тренинги по развитию образной памяти, обучение приемам мнемо- и эйдотехники, освоение способов тренировки и управления вниманием.

В табл. 12 представлены данные, полученные нами при тестировании учащихся 9-11 классов до и после тренинговых занятий по курсу ТУР. Здесь приведены усредненные данные по следующим параметрам:

- объем слуховой памяти, исходя из количественных и качественных показателей теста на запоминание – воспроизведение 100 слов (абстрактных+конкретных);

- точность и продуктивность внимания, исходя из результатов обработки корректурной пробы на 1056 абстрактных знаков.

Таблица 12

Развитие основных познавательных процессов учащихся (очно-заочная форма обучения 2002-2003 уч.г.)

	Память			Внимание		
	А/я	Ф/я	Ср. знач.	А/я	Ф/я	Ср. знач.
Входные показатели	30,8%	30%	30,4%	49%	57%	53%
Выходные показатели	75%	93%	84%	89%	83%	86%
Прирост			+Δ53,6%			+Δ33%
			в 2,7 раза			в 1,6 раза

В табл. 13 приведены данные тестирования учащихся 9 классов до и после освоения программы «Развитие образной памяти» в рамках курса ТУР (очно-заочная форма обучения) и учащихся 9 классов, обучавшихся по технологии летнего суперинтенсива. Здесь также содержатся усредненные данные по параметрам:

- объем слуховой и зрительной памяти, исходя из количественных и качественных показателей тестов на запоминание – воспроизведение 100 слов, 100 цифр, 50 зрительных образов;

- точность и продуктивность внимания, исходя из результатов корректурной пробы на 800 и 1000 знаков (согласно возрастной норме);

- уровень развития воображения.

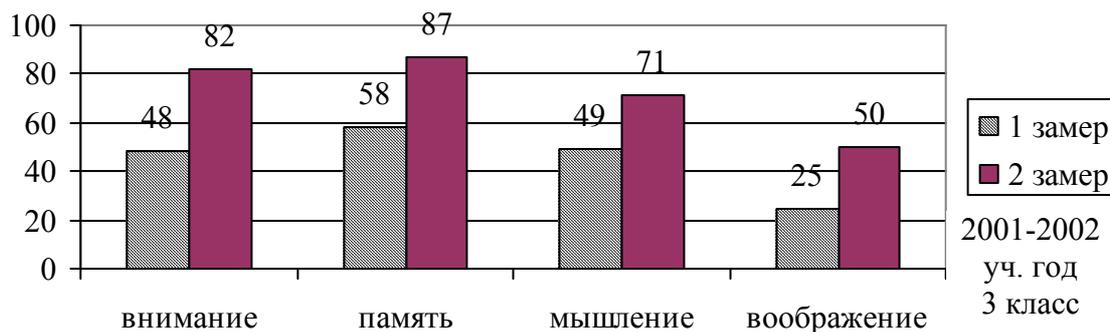
Таблица 13

Результаты освоения учащимися программы ТУР

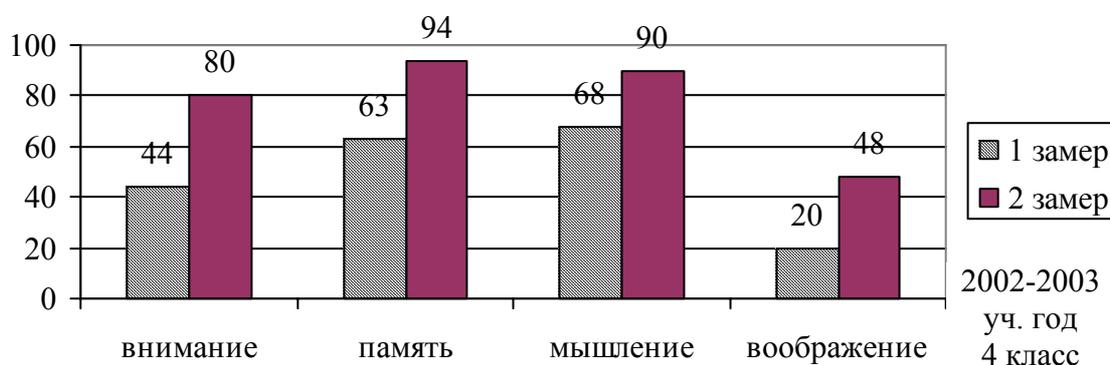
	Память			Внимание			Воображение		
	начало	конец	ρ	начало	конец	ρ	начало	конец	ρ
2002/2003 9 класс 64 час.	50%	85%	+35%	61%	80%	+19%	53%	90%	+37%
Прирост			в 1,7 раза			в 1,3 раза			в 1,7 раза
Летний супер- интенсив 9 класс 40 час.	47%	81%	+34%	77%	86%	+9%	44%	83%	+39%
Прирост			в 1,7 раза			в 1,12 раза			в 1,9 раза

Важно отметить, что развитие отслеживаемых познавательных процессов имело место во всех группах учащихся. Наибольший прирост в развитии произвольной памяти и воображения объясняется нами нацеленностью программы именно на эти процессы.

Сравнение показателей результатов психолого-педагогической работы по развитию познавательной сферы учащихся за два учебных года позволяет отметить положительную динамику в развитии каждого свойства (рис. 19).



2001-2002 уч. год



2002-2003 уч. год

Рис. 19. Показатели развития познавательных процессов школьника

Из рисунка следует, что самый большой прирост произошел в развитии внимания детей (концентрация, внимательность), а также в развитии оперативной памяти.

Результаты психодиагностического исследования позволили сделать вывод об эффективности применяемых в работе с одаренными детьми форм и методов работы по развитию познавательных процессов, о необходимости расширенного использования развивающих методик

Анализ результатов исследования выявил положительную динамику влияния психологических тренингов личностного роста и индивидуальной психокоррекционной работы на потребностную сферу личности ребенка и его самооценку (рис. 20).

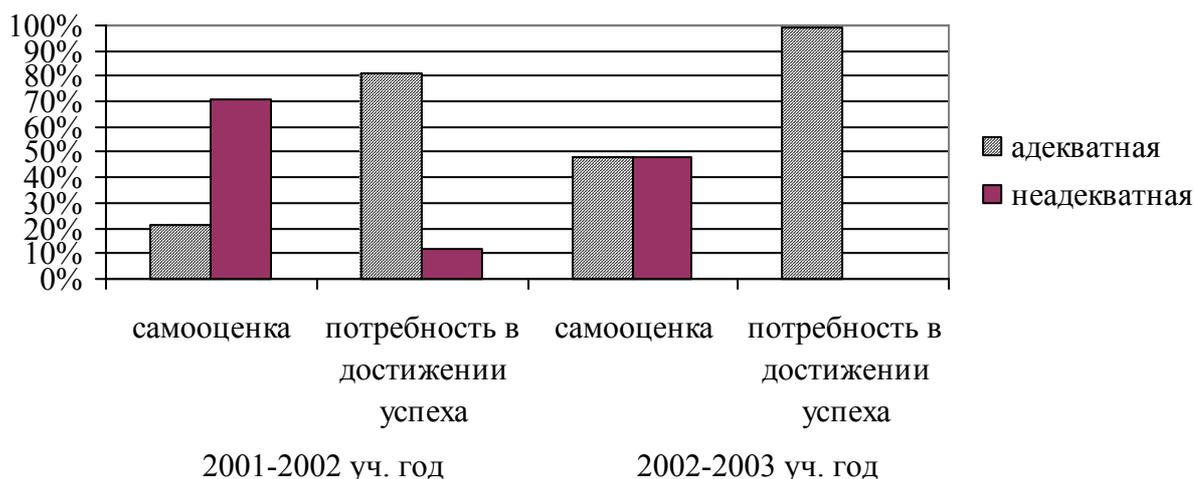


Рис. 20. Влияние психологического сопровождения на процесс развития потребностной сферы ребенка и его самооценку

В исследовании динамики развития интеллекта одаренного ребенка мы исходили из того, что интеллект – это общая способность к познанию и решению возникающих проблем. Она определяет успешность любой деятельности и лежит в основе всех других способностей [32].

Наше исследование подтвердило точку зрения, согласно которой развитие типов интеллекта определяет успешность обучения по определенным дисциплинам. В ходе обучения особое внимание уделялось развитию таких типов интеллекта, как вербальный (способность к мысленному анализу и синтезу, решению задач по определению понятий, установлению сходств и различий, доказательству), математический (способность к интеллектуальной деятельности в области математики) и пространственный (способность оперировать мысленными образами, схемами, моделями реальности).

Совместно с психологами проводилось два диагностических замера уровня развития интеллекта детей. Для этого использовался общеизвестный тест Р.Амтхауэра. Первый замер проводился при поступлении учащихся в Центр, который показал, что никто из учащихся не продемонстрировал высокого уровня развития интеллекта. 66% учащихся имели норму 1Q, а 33% - ниже нормы. Ведущим типом интеллекта у всех обследуемых был вербальный. Для педагога эти данные свидетельствовали о том, что у ребенка недостаточно

развито логическое мышление, аналитико-синтетические способности, умения выделять главное, существенное и т.д.

Полученные при первом обследовании результаты позволили предположить, что в работе с ребенком необходима специальная система мер, которая позволит вывести его на положительную динамику в развитии интеллекта. Для этого в педагогической деятельности с детьми особый акцент был сделан на использование таких приемов работы, как обобщения, абстрагирование, выявление причинно-следственных связей, доказательство выдвинутых положений, аргументацию суждений, обоснование выводов, системность приобретаемых знаний.

При втором замере показатели значительно выросли (табл. 14).

Таблица 14

Динамика развития интеллектуальных способностей детей (промежуточное исследование)

Тип интеллекта	Вербальный	Математический	Пространственный
Показатели			
Высокий	66%	36%	17%
Норма	34%	64%	83%
Ниже нормы	0	0	0

Однако ведущим типом интеллекта по-прежнему оставался вербальный. Тем не менее, положительная динамика проявилась в развитии и других типов интеллекта ребенка.

Анализ полученных данных определил необходимость введения специальных тренинговых занятий с детьми всех отделений по технике умственной работы, которые в итоге положительно сказались на результатах развития математического и пространственного интеллекта (табл. 15).

Динамика развития общего и математического интеллекта детей

Тип интеллекта Показатели	Вербальный		Δ	Математический		Δ	Пространственный		Δ
	2002-2003 гг.			2001-2003 гг.			2001-2003 гг.		
Высокий	50	66	16	33	34	1	-	17	17
Норма	33	34	1	33	64	31	83	83	0
Ниже нормы	17	0	-17	34	0	-34	17	0	-17

Показателем уровня интеллектуальной активности детей мы считали участие их в различного рода интеллектуальных соревнованиях (Приложение 1) и поступаемость в высшие учебные заведения (Приложение 2).

Одной из составляющих детской одаренности является креативность. Креативность как способность к творчеству характеризует личность в целом и проявляется в различных формах активности и является относительно независимым фактором одаренности. Многими исследованиями показано, что креативность не связана с обучаемостью или даже противоположна ей, однако интеллект всегда выступает основой креативности.

В рамках исследования осуществлялась целенаправленная педагогическая работа по развитию творческого потенциала одаренного ребенка: проблемное обучение, задачный подход, эвристическое обучение, витагенное обучение, игровое обучение, поиск новых приемов учебной работы, перенос знаний и умений в новую ситуацию, интеллектуальные разминки, лабиринт действий, метод прецедента, проектирование, моделирование, мнемотурниры, речетворчество, сочинения и т.п.

Вся эта педагогическая работа была направлена на развитие креативности одаренного ребенка, который способен генерировать поток оригинальных идей и которому присущи нестандартность мышления, общая креативная энергия.

В целях оказания помощи педагогам в развитии креативности обучающихся в Центре детей были разработаны и реализованы программы «Развитие творческих способностей», «Формирование креативности и обучаемость». С учащимися в рамках курса ТУР осваивалась программа

«Креативные свойства личности» и проводился ассоциативный тренинг «Ты можешь». Основной целью этой работы являлось формирование в сознании учащихся понимания того, что чтобы стать творцом, нужно освоить определенный уровень культуры, войти в определенную сферу жизнедеятельности с помощью другого человека – «образца творчества». Наличие подражательной способности обеспечивает «легкость входа», а творческая способность обеспечивает продуктивность деятельности и ее оригинальность.

Для исследования творческих способностей учащихся, обучавшихся в условиях модели свободного развития, использовался тест Е.Торренса, позволяющий выявлять развитие вербальной и образной креативности.

Всего было проведено два замера (на момент поступления и момент окончания обучения) с одними и теми же группами учащихся (табл. 16).

Таблица 16

Динамика изменений вербальной креативности учащихся

Уровни вербальной креативности	Результаты при поступлении в Центр (2000г.)		Результаты при выпуске из Центра (2003г.)	
	Англ. отд.	Физ-мат. отд.	Англ. отд.	Физ-мат. отд.
Показатель выше нормы	36%	12%	81%	75%
Норма	64%	88%	19%	25%
Показатель ниже нормы	-	-	-	-

Из таблицы видно, что в результате обучения в Центре «Поиск» у учащихся зафиксирована положительная динамика вербальной креативности. Это проявлялось в способности оригинально мыслить, предлагать много необычных и нестандартных идей, которые отличались значительным разнообразием. Их мышление к моменту окончания обучения отличалось логичностью, пониманием причинно-следственных связей и т.п.

Комплексное исследование по изучению результатов обучения и развития одаренных детей в условиях дополнительного образования включало в себя и анализ динамики в уровне самооценки учащихся. Самооценка существенно влияет на отношение личности к окружающим людям, на

целеустремленность, достижение успеха, успешность обучения.

Для изучения уровня самооценки учащихся нами проводились два замера за время их обучения в Центре. Результаты исследования приведены в табл. 17.

Таблица 17

Сравнительная характеристика результатов анализа уровня самооценки учащихся (n = 600)

Уровень самооценки	1 замер, 2002г.	1 замер, 2003г.	Δ
Завышенная	50%	33%	-17
Адекватная	19%	52%	+35
Неустойчивая с тенденцией к заниженности	31%	15%	-16

Из материалов таблицы следует, что и в самооценке учащихся за период их обучения в Центре для одаренных детей наблюдается положительная динамика. На наш взгляд, этому способствовали не только консультации психологов и педагогов, тренинговые занятия, содержание образовательных программ, но и вся система учебно-воспитательной работы с детьми. Сказанное подтверждается материалами изучения удовлетворенности учащихся и их родителей процессом обучения в Центре (рис. 21 и 22).

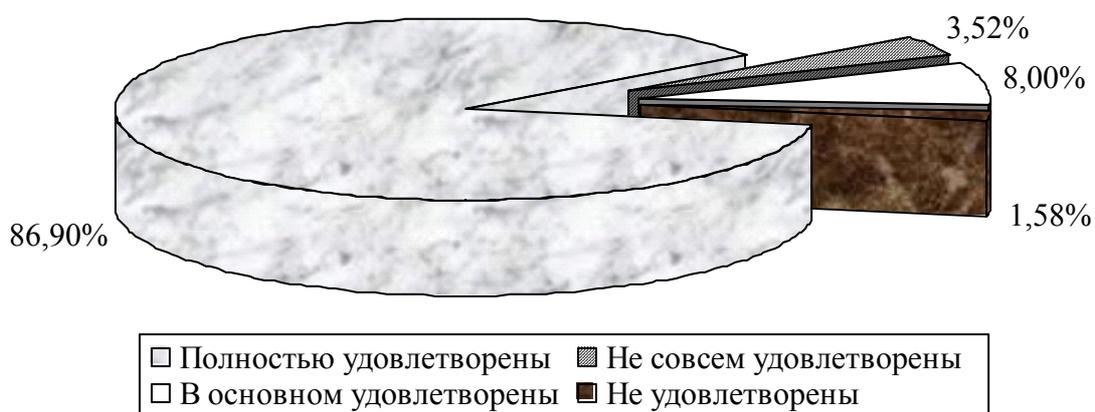


Рис. 21. Удовлетворенность процессом обучения в Центре дополнительного образования (по данным опросов учащихся)

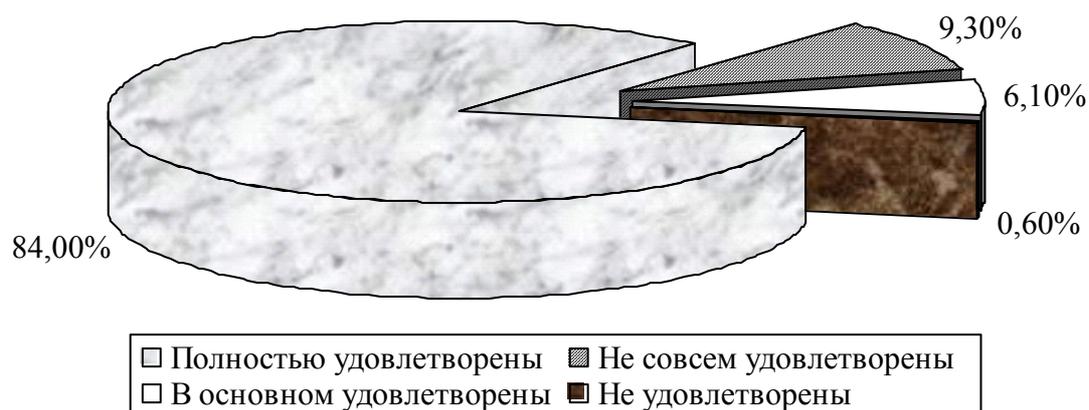


Рис. 22. Удовлетворенность процессом обучения в Центре дополнительного образования для одаренных детей (по данным опросов родителей)

В своих ответах учащиеся отмечают доброжелательное отношение педагогов (92,6% ответов), дружеские отношения со сверстниками (83,0%), интересные и результативные занятия (78,0%), возможность развиваться (60,7%). Кроме того, многие дети указывали на повышение качества успеваемости в школе.

В ответах родителей школьников подчеркивались такие позитивные моменты, как комфортное состояние ребенка в процессе учения (98% ответов), глубокие и прочные знания (78%), наличие условий для проявления индивидуальные способности и творчества (92%), повышение мотивации к учебному труду (84%). Родители детей отмечали также активное взаимодействие педагогического коллектива с ними, желание помочь их ребенку в достижении высших результатов в зависимости от его способностей и возможностей, что практически ими не встречается в школе.

В заключение отметим, что предложенная модель свободного развития одаренного ребенка в условиях деятельности учреждения дополнительного образования позволила решить три основные задачи:

- выявить явные и скрытые способности одаренных детей и создать возможности для их развития;
- преодолеть эмоциональные, личностные и иные психологические

барьеры, затрудняющие проявление творческой природы одаренного ребенка;

- раскрыть профессиональный и особенно личностный потенциал педагогов и психологов, работающих с одаренными детьми.

ВЫВОДЫ

1. Внешкольные образовательные учреждения создают благоприятные возможности для удовлетворения когнитивных и других потребностей одаренных и талантливых детей в системе дополнительного образования, где могут реализовываться различные стратегии обучения – ускорение, углубление, обогащение и проблематизация. Каждая из них должна сопровождаться разработкой и реализацией соответствующих образовательных программ.

2. Созданию образовательных программ для одаренных детей должна предшествовать система тестирования, которая позволяет дифференцировать учащихся по группам интересов и склонностей, уровням интеллектуального развития и разработать психологическое и дидактико-методическое сопровождение. Для оценки динамики развития детей необходим долговременный психолого-педагогический мониторинг.

3. Идея свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования предполагает разработку организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательного процесса. Одним из таких условий выступает поэтапное достижение ребенком успеха в интеллектуальной деятельности.

4. Обучение одаренных детей в условиях дополнительного образования должно базироваться на системном подходе, который позволяет проектировать это обучение как систему, включающую в себя цели, задачи, содержание, формы, методы и средства. Реализуемая в рамках исследования дидактическая система ориентирована на достижение ребенком уровня образованности, соответствующего его потенциалу и обеспечивающего развитие его личности, формирование у каждого ребенка опыта индивидуальных достижений в

реализации своих способностей, освоение опыта общения, основанного на взаимном уважении.

5. В условиях дополнительного образования приоритетное значение имеют личностно-ориентированные технологии обучения детей. Критериальная база личностно-ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний и умений, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

Применительно к одаренному ребенку правильнее говорить «индивидуально-ориентированное образование», а применяемые в этом процессе педагогические технологии – личностно-ориентированными, поскольку именно в них задаются цели развития и совершенствования личности. Личностно-ориентированная технология должна представлять собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики, т.к. в центре внимания педагога находится уникальная, целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной самоактуализации, открытая для воспитания нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор.

6. исследование показало, что наиболее эффективными технологиями в работе с одаренным ребенком в условиях дополнительного образования являются: технология поддержки ребенка, технология самоисследования, технология воспитания в специальных ситуациях, технология педагогических мастерских, технология учебного проектирования, технология обучения как учебного исследования и др.

7. Оценка результативности образовательной деятельности, организованной как педагогический эксперимент в учреждении дополнительного общего образования для одаренных детей «Поиск» показала правильность выбранной стратегии и тактики. По всем показателям, которые были отобраны для оценивания, дети, обучавшиеся по модели свободного развития, продемонстрировали высокие результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Преобразования, произошедшие в отечественной системе образования за последнее десятилетие, ее переориентация на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии изменили отношение к учащимся, проявляющим неординарные способности. Появились образовательные учреждения и программы, ставящие основной целью выявление, обучение и развитие одаренных детей.

Однако при работе с одаренными детьми постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные не только разнообразием видов одаренности, но и множеством теоретических подходов к организации обучения таких детей в условиях массовой школы.

Отсюда возникает проблема, решению которой посвящена выполненная работа: разработка психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в процессе их обучения в системе дополнительного общего образования. Прежде всего, имеются в виду дети с повышенным уровнем развития интеллектуальных, творческих, академических способностей.

Термин «психолого-педагогическое сопровождение» введен нами для того, чтобы подчеркнуть приоритетность использования психологических закономерностей развития в качестве исходной основы построения учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом.

Исследование показало, что понятие «одаренные дети» весьма условно, им обозначают учащихся с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, то все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного, что и требует организации специальных условий их выявления для последующей педагогической работы.

При разработке теоретических основ психолого-дидактической системы применительно к дополнительному общему образованию в качестве исходных

были использованы концептуальные представления об одаренности, разрабатываемые отечественными авторами в течение последних лет и представленные в федеральной целевой программе «Одаренные дети»: концепция возрастной одаренности; подход к одаренности как проявлению творческого потенциала человека; динамическая теория одаренности; психодидактический подход к обучению одаренных детей в условиях массовой школы и др.

Исследование показало, что стержневым моментом, объединяющим перечисленные теоретические позиции, является комплексный подход к одаренности как процессу целостного развития личности и сознания одаренного ребенка, реализующего свой творческий потенциал. Учитывая это, в качестве базовой характеристики одаренности была выделена творческая активность ребенка. С этой точки зрения одаренность в нашем исследовании предстает как:

- системное свойство психики, возникающее в результате познавательного или деятельностного взаимодействия между индивидом и образовательной средой;

- развивающееся свойство психики для проявления и развития которого необходимыми условиями являются не только природные задатки, но и соответствующая образовательная среда, включая соответствующие виды деятельности;

- индивидуальная характеристика познавательного, эмоционального и личностного развития учащегося.

Комплексный характер проблемы одаренности (выявление, обучение, развитие) обусловил постановку образовательных задач, решаемых в рамках исследования: обучающие, обучающее - развивающие, развивающие. В этой связи была разработана модель свободного развития одаренного ребенка, реализующая три основных подхода к обучению:

- дидактический, когда творческое обучение строится в направлении

расширения и углубления учебного материала в соответствии с логикой изучаемых наук;

- дидактико-психологический, сочетающий высокий уровень предметного обучения с психологическими уроками развития способностей и личности учащегося;

- психолого-дидактический, для которого характерно приоритетное использование психологических основ развивающего образования.

При этом использовались различные технологии обучения, имеющие личностно-ориентированную направленность.

Особое внимание в исследовании было уделено созданию среды свободного выбора как необходимого условия развития одаренного ребенка. Это проявилось не только в содержании осваиваемых ребенком программ, но и форм (очная, очно-заочная, вечерняя, летний суперинтенсив) и методов учебной деятельности.

Учитывая психологические, физиологические, дидактические и иные особенности обучения и развития одаренных детей, основным требованием к работе педагогов с ними является изменение педагогического сознания. Мы имеем в виду изменение сложившихся ранее у того или иного педагога стереотипа поведения и, прежде всего, восприятия ученика, учебного процесса, самого себя, сложившегося стиля общения (способов взаимодействия) и в итоге – методов обучения и воспитания. Поэтому подготовка педагогического коллектива к работе с одаренными детьми должна включать в себя:

- формирование знаний о том, что такое одаренность и кто такие одаренные дети, каковы особенности их обучения и развития, методы выявления одаренности и способы обучения в разных условиях;

- формирование личностного отношения к одаренному ребенку (как, впрочем, и к любому другому).

Именно такая работа предшествовала созданию и внедрению модели свободного развития одаренного ребенка в процессе его обучения в Центре

«Поиск».

Исследование подтвердило актуальность разработки проблемы психолого-педагогического сопровождения обучения и развития интеллектуально одаренных детей и подростков. Вместе с тем, оно обозначило и ряд вопросов, которые требуют дальнейшего изучения:

- исследование современных технологий обучения одаренных детей, которые используются в мировой образовательной практике;
- поиск путей и способов повышения уровня профессионального мастерства практикующих психологов;
- обобщение опыта практической работы учреждений дополнительного образования с одаренными детьми и подростками;
- разработку методик оценивания результативности научно-методических нововведений в системе дополнительного образования и в том числе в работе с одаренными детьми;
- подготовка кадров для работы в системе дополнительного образования в высших учебных заведениях страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности.- М.,1980.- 335 с.
2. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои интеллектуальные способности.- Рига, 1992.
3. Акимова М.К., Борисова Е.М., Гуревич К.М., Козлова В.Т., Логинова Г.П. Школьный тест умственного развития. – М., 1987.
4. Алексеенко И.Г. и др. Система работы с одаренными детьми и учащимися в условиях современных экономических социокультурных трансформаций.- Майкоп, 1997.
5. Алиева Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития // Психологический анализ учебной деятельности.- М., 1988.
6. Аминов И.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей (школьников) // Вопросы психологии.- 1968.-№5.- С.71-77.
7. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей.- М., 1962.- С. 18-19.
8. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977.-С.18-19.
9. Аношкина В.Л. Инновационные процессы в непрерывном образовании: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- Ростов н/Д, 1999.- 24 с.
10. Аристова Л.П. Активность учения школьника.- М., 1968.
11. Артюхов М.В. Теория и практика управления развитием муниципальной системы образования: Автореф. дисс....д-ра пед. наук.- Новокузнецк, 1999.- 44с.
12. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980.- 367 с.
13. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности.- М., 1986.
14. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития //Внешкольник.- №9.- 1997.- С.6-9.
15. Асмолов А.Г.На пути к развивающему вариативному образованию // Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития дополнительного образования детей.- М., 1997.- С. 1-7.
16. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Б.Д.Богоявленской.- М., 1997.- С.275-294.
17. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Под ред. В.И.Панова.- М.: Молодая гвардия, 1997.- 278 с.
18. Бабаева Ю.Д. Особенности эмоционального развития одаренных детей // Одаренность: рабочая концепция.- М.-Самара, 2000.- С. 57-67.
19. Бабаева Ю.Д. Идеи Л.С.Выготского о динамическом подходе к изучению одаренности и перспективы их развития // Культурно-историческая психология развития / Под ред. И.А.Петуховой.- М.: Смысл, 2001.- С. 126-

- 145.
20. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект.- М., 1977.- 254 с.
 21. Бабанский Рациональная организация учебной деятельности.- М.: Знание, 1981.- 96 с.
 22. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения.- М.: Знание, 1987.- 80 с.
 23. Батдыева З.М. Педагогическая поддержка одаренных детей: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- Карачаевск, 2003.- 22 с.
 24. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики.- М.- Воронеж, 1996.- 318 с.
 25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.: Педагогика, 1989.- 192 с.
 26. Блонский П.П. Избр. психол. произв.- М., 1984.- С. 282.
 27. Боголюбов В.И. Теоретические основы конструирования современных педагогических технологий: Автореф. дисс...д-ра пед.наук.-Майкоп, 1999.- 48 с.
 28. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. Т. 11.- М.: АПН РСФСР, 1960.
 29. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству.- М.: Знание, 1981.- 95 с.
 30. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества.- Ростов н/Д, 1983.
 31. Богоявленская Д.Б. Одаренность: предмет и метод // Магистр.- 1994.- №2-3.
 32. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей.- М.: Академия, 2002.- 320 с.
 33. Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии.- 1984.-№1.
 34. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование.- М., 1984.
 35. Большой толковый словарь иностранных слов. Т.3.- Ростов н/Д, 1995.
 36. Боровик В.Г. Работа с одаренными детьми в общеобразовательных школах-интернатах в условиях модернизации образования // Роль инновационных школ-интернатов в обучении одаренных детей из сельской местности.- Белгород, 2003.- С.10-30.
 37. Боровиков Л. Педагогика дополнительного образования.- Новосибирск, 1999.- 102 с.
 38. Боровиков Л.И. Инновации в дополнительном образовании //Внешкольник. Спец. выпуск.- Новосибирск, 1999.
 39. Бруднов А.К. Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации: опыт, находки // Принципы обновления программного обеспечения в учреждения дополнительного образования.- СПб., 1995.- С. 4-12.
 40. Бруднов А.К. Современные ориентиры дополнительного образования детей //Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам

- развития дополнительного образования детей.-М., 1997.- С. 3-7.
41. Брунер Дж. Процесс обучения.- М.: АПН РСФСР, 1962.
 42. Брунер Дж. Психология познания.- М.: Прогресс, 1977.- 412 с.
 43. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение.- М.: Знание, 1983.- 94 с.
 44. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии.- Ростов н/Д: МарТ, 2002.- 320 с.
 45. Бурменская Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети. Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1991.
 46. Валлон А. Психологическое развитие ребенка.- М., 1967.
 47. Вахтеров В.П. Избран. Педаг. Соч.- М.: Педагогика, 1987.
 48. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. – М., 1988.
 49. Вопросы психологии способностей школьников / Под ред. В.А.Крутецкого.- м., 1964.
 50. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: Педагогика, 1971.- С. 349.
 51. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.5.- М., 1983.
 52. Гальтон Ф. Гений и наследственность.- Лондон, 1869.
 53. Гильбух Ю.З., Гарнец О.Н., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности (детей) // Вопросы психологии.- 1990.- №4.- С. 147.
 54. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренность.- М.: Знание, 1991.- 79 с.
 55. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность.- М., 1983.
 56. Горовая В.И. К вопросу об альтернативном образовании в современной России // Сравнительная педагогика и проблемы образования в современном мире.- Карачаевск, 1998.- С. 39-41.
 57. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников.- М., 1988.
 58. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормы.- М.: Знание, 1992.- 80 с.
 59. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего.- М., 1974.- С. 10.
 60. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.- М., 1986.
 61. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении.- М., 2000.- 479 с.
 62. Данилов М.А. Проблемы методологии и методики дидактических исследований.- М.: Педагогика, 1971.- 350 с.
 63. Дерябо С.Д. Диагностический анализ эффективности образовательных сред / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова.- М.: Молодая гвардия, 1997.- 215 с.
 64. Джаримов А.А. Регион в едином рыночном пространстве (на материале Республики Адыгея).- Ростов н/Д, 1995.- С. 2.
 65. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей.- М.: Прогресс, 1988.- С. 105.
 66. Доровский А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся.- М., 1998.- С. 7; 14.
 67. Доровский А.И. Сто советов по развитию одаренности детей.- М., 1997.

68. Дружинин В.Н. Психология общих способностей.- М., 1995.- 150 с.
69. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие.- М.- СПб., 2001.- 224 с.
70. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях.- М., 1996.- С. 13-16.
71. Евладова Е.Б. Образование основное и дополнительное: проблема взаимосвязи //Внешкольник.- №3.- 2000.- С. 14-16.
72. Жигайлов А.В. Организационно-педагогические основы работы с одаренными детьми в условиях региональной системы дополнительного общего образования: Дисс. ...канд.пед.наук.- Ставрополь, 2001.- 185 с.
73. Жигайлов А.В. Работа с одаренными детьми в условиях дополнительного общего образования.- М.-Ставрополь, 2002.- 176 с.
74. Закон Российской Федерации «Об образовании».- М., 1992.- 52 с.
75. Зимняя И.А. Педагогическая психология.- М.: Логос, 2001.-382 с.
76. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний.- М.: Знание, 1976.- 64 с.
77. Иванов В.Н. Социальные технологии в государственном управлении.- М.: РАУ, 1993.- С.3.
78. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения.- М.: Знание, 1972.- 71 с.
79. Ильина Е.В. Рефлексивное управление обучением учащихся общеобразовательной школы: Автореф. дисс. ...канд.пед.наук.- Барнаул, 1998.- 18 с.
80. Иналовская Е.А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук.- Ростов н/Д., 1999.- 21 с.
81. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение.- М.: Знание, 1981.- 94 с.
82. Калиш И.В. Федеральная целевая программа «Одаренные дети»: опыт реализации, перспективы //Одаренность: рабочая концепция. Матер. 1 Междунар. конф./ Под ред. Д.Б.Богоявленской.- М., 2002.- С.4-11.
83. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.- М., 1981.- С. 113.
84. Кисилева Е.В. Развитие творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- Челябинск, 2000.- 19 с.
85. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта.- М., 1989.
86. Клименченко О.Н. Проблема одаренности, гениальности, таланта в философии //Одаренный ребенок.- №1.-2003.- С.25.
87. Ковалев А.Г. Общая психология.- М.: Просвещение, 1973.- С. 340.
88. Коваль М.Б. Становление и развитие системы воспитательной деятельности внешкольных объединений.- Автореф. дисс. ...д-ра пед.наук.- М., 1991.- С. 32.
89. Коваль М.Б. Педагогика внешкольных учреждений.- Оренбург, 1993.- 94 с.

90. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы /Отв. ред. Т.Галкина, Э.Лоарер.- М., 1997.- 295 с.
91. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь.- М.: Академия, 2000.
92. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий..- СПб. : КАРО, 2001.- 368 с.
93. Кон И. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление.- М., 1989. – С. 195-196.
94. Коновалов Н.А. Умственная одаренность и ее измерение.- Пермь. 1930.
95. Концептуальные вопросы разработки единой логико-структурной схемы выявления и первичного отбора одаренных учащихся и студентов // Одаренность: рабочая концепция / Под ред. Д.Б.Богоявленской.- М., 2002. – С.
96. Концепция «Одаренные дети»: природа, диагностика, развитие (проект) // Бюллетень Гособразования СССР.- №9.- 1989.- С. 12.
97. Косатая В.М. Приемы познавательной деятельности как вид межпредметных связей: Дисс....канд.пед.наук.-М., 1974.- 210 с.
98. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика.- Армавир-Славянск-на-Кубани, 1998.- 277 с.
99. Кочетов А.И. Педагогические технологии.- Славянск-на-Кубани, 2000.- 195 с.
100. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского.- М., 1985.
101. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Т.3.- М.: АПН РСФСР, 1957-1959.- С. 511.
102. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников.- М., 1968.
103. Крысько В.Г. Психология и педагогика.- М.: Владос, 2001.- 386 с.
104. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии.- М., 2001.- 224 с.
105. Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: Дисс. ...д-ра пед.наук.- Майкоп, 1998.- 360 с.
106. Кушко А.В. Расширение контекста предметного содержания обучения как фактор изменения характеристик образовательной среды общеобразовательного учреждения повышенного уровня обучения: Автореф. дисс. ...канд. пед.наук.- М., 2000.- 21 с.
107. Лазурский А.Ф. Классификация личностей.- Пг., 1921.-С. 13.
108. Ланда Л.Н. Умение думать. Как ему учить.- М.: Знание, 1977.- 62 с.
109. Левин В.А. Воспитание творчества.- М.: Знание, 1977.-62 с.
110. Левина М.М. Процесс обучения на уроке.- М., 1976.
111. Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения.- Москва-Воронеж, 2003.- 320 с.
112. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности.- М., 1960.- С. 152.
113. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст.- М., 1971.- С. 64.

114. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии.- 1988.- №4.
115. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия.- М.- Воронеж, 1997.- 448 с.
116. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников.- М.: Академия, 2000.- 320 с.
117. Лекторский В.А., Т.И. Ойзермана. Т. 2.- М., 1991.- С. 156.
118. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М., 1975.- С. 224.
119. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.- М.: Знание.- 64 с.
120. Лернер И.Я. Проблемное обучение.- М.: Знание, 1974.
121. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерные основы.- М.: Знание, 1980.- 96 с.
122. Логинов И.И. Наука и учебный предмет (некоторые вопросы теории учебного предмета).- М., 1968.- 68 с.
123. Логинова Л.Г. Требования к программам дополнительного образования детей (подходы к определению) // Проблемы становления и развития образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей.- СПб., 1998.- С. 48-51.
124. Логинова Л.Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей.- М.: Владос, 1999.- 329 с.
125. Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм.- М., 1982.
126. Лушников В.И. Совершенствование системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования в институтах усовершенствования квалификации учителей: Дисс. ...канд. пед. наук.- М., 1998.- С.32.
127. Ляшко Л.Ю. Ступени дополнительного образования //Внешкольник.- №1.- 1996.- С.16-17.
128. Мамышев Ю.Т. Организационно-педагогические основы управления муниципальной образовательной системой в условиях актуализации новых приоритетов образования: Автореф. дисс....канд.пед.наук.- Майкоп, 2000.- 25 с.
129. Маслоу А. Самоактуализирующаяся личность // Психология личности / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтера, А.А.Пузыря.- М., 1985.
130. Матюшкин А.М., Снек Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии.- 1982.- №4.- С. 88-97.
131. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии.- №6.- 1989.
132. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики.- М.: Школа-Пресс, 1993.
133. Матюшкин А.М. Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте // Иностранная психология.- №11.- 1999.- С.5-9.
134. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории.- М.: Педагогика, 1975.- 368 с.
135. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются.- М., 1989.- С. 51.

136. Моисеев Н.Н. Россия – опоры и перспектива // Свободная мысль.- №4.- 1991.- С. 42.
137. Найденко Г.В. Развитие технического творчества учащихся в системе дополнительного образования на примере краевого центра технического творчества учащейся молодежи): Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- Ставрополь, 2000.- 21с.
138. Наумова Н.М., Добрецова Н.В. О подходах к систематизации программ дополнительного образования // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования.- СПб., 1995.- С. 28.
139. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий.- М., 1976.
140. Ненашева М.А. развитие продуктивного воображения младших школьников: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук.- М., 1998.- 21 с.
141. Новик Б.И. О моделировании сложных систем.- М.: Мысль, 1965.- С.11.
142. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей. - М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1995.
143. О дополнительном образовании. Проект Закона РФ.- М., 1999.
144. Одаренность: Рабочая концепция / Под ред. Д.Б.Богоявленской.- М., 2002.- 192 с.
145. Одаренные дети /Под ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого.- М.: Прогресс, 1991.- С. 15.
146. Одаренный ребенок / Под ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слущкого.- М., 1991.
147. Одаренный ребенок / Под ред. О.М.Дьяченко.- М., 1997.
148. Озеров В.П., Майорова Д.Г., Ярцева Т.М., Ивахненко Н.А. Исследование динамики и структуры познавательных способностей у детей опережающего развития (третий класс) // Образовательный комплекс для детей опережающего развития. Вып. 1.- Ставрополь, 2001.- С.133-157.
149. Оконь В. Педагогические науки и запросы современной эпохи //Современная высш. шк.- №4.- 1994.- С.5-6.
150. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской .- М.: Молодая гвардия, 1997.
151. Основы разработки педагогических технологий и инноваций / Под ред. В.А.Пятина.- Астрахань, 1998.- 380 с.
152. Особенности работы с одаренными детьми в инновационных учебных заведениях: Метод рекомендации / Сост. М.Н.Поволяева.- Ставрополь, 1993.- 93 с.
153. Павлов И.П. Мозг и психика.- М.; Воронеж, 1996.- С. 272.
154. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности // Прикладная психология.- №3.- 1998.- С. 33-48.
155. Панов В.И. Учреждения дополнительного образования как субъект развивающего образования.- СПб., 1998.- С. 160.
156. Панов В. Если одаренные дети – явление, то одаренные дети – это проблема // Начальная школа.- №2.- 2000.- С. 86.

157. Панов В. Не только дар, но и испытание // Директор школы.- №3.- 2000.- С. 58.
158. Панов В.И. Теоретические и практические аспекты выявления, обучения и развития детей с признаками одаренности // Одаренность: рабочая концепция. Матер. 1 Междунар. конф. – М., 2002.- С.110.
159. Педагогика и логика.- Касталь, 1992.- 412 с.
160. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т.- М.: Сов. Энциклопедия, 1965.
161. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. - Вып. 1. -СПб., 1995.
162. Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантных образовательных систем / Под ред. О.Е.Лебедева.- СПб.: Центр педагогической информации, 1994.
163. Петровский А.В. Быть личностью.- М., 1990.- С.10.
164. Петровский А.В. Способности // Введение в психологию.- М., 1995.
165. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии.- М.: Российское педагогическое агентство, 1997.- 176 с.
166. Платонов К.К. Краткий словарь психологических терминов.- М.: Высшая школа, 1984.- С. 81.
167. Плескач Л.Е., Шамис Г.М. Технология педагогики.- Краснодар, 1998.- 224 с.
168. Поволяева М.Н. Особенности работы с одаренными детьми в инновационном учебном заведении.- Ставрополь, 1993.- С. 10.
169. Подласый И.П. Педагогика.- М.: Просвещение, 1996.- 432 с.
170. Полани Л. Личностные знания.- М.: Наука, 1986.
171. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании.- М., 1995.- С. 24-26.
172. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика.- М., 1976.
173. Попова Г.Н. Содержание дополнительного образования, региональный компонент // Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития системы дополнительного образования детей.- М., 1997.- С. 42-43.
174. Постановление Правительства Российской Федерации от 25 августа 2000 г. № 625 «О федеральных целевых программах по улучшению положения детей в Российской Федерации на 2001-2002 гг.».
175. Постановление правительства Российской Федерации от 3 октября 2002 г. № 732 «О федеральной целевой программе «Дети России» на 2003-2006 годы.
176. Проблемы способностей / Под ред. В.Н.Мясищева.- Л., 1962.
177. Программа «Одаренный ребенок».- М., 1995.
178. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы / Под ред. А.М.Моисеева.- М., 1999.- 189 с.
179. Психологическая коррекция умственного развития учащихся.- М., 1990.
180. Психологический словарь.- М., 1983
181. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. А.А.Бодалева,

- В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина.- М., 2002.- 585 с.
182. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса.- М., 2000.
183. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В.Ушакова.- М., 2000.
184. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского.- М., 1990.- С. 393.
185. Психолого-педагогические аспекты системной работы с одаренными детьми в условиях отдельного региона: Сб. статей. Вып. 1.- Майкоп, 1997.- 92 с.
186. Пуфаль-Струзик И. Препятствия в развитии одаренных учеников в школьных условиях // Психологическая наука и образование.- №3-4.- 1999.- С. 26-30.
187. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности.- М., 1996.- 400 с.
188. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 1998.- 68 с.
189. Роль инновационных школ-интернатов в обучении одаренных детей из сельской местности // Матер. Всероссийского совещания-семинара 8-11 апреля 2003 г.- Белгород, 2003.- 298 с.
190. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М., 1973.- С. 277.
191. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2.- М., 1989.- С. 149.
192. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности //Педагогика.-1998.- №3.
193. Савенков А., Беляева Н. Одаренные дети в обычной школе // Народное образование.- №9.- 1999.- С. 121-131.
194. Савенков А.И. Детская одаренность и школьное обучение // Школьные технологии.- 1999.- №1-2.- С. 121-123.
195. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей // Педагогика.- №3.- 1999.- С. 7-10.
196. Савенков А. Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения // Директор школы. №3.- 2000.- С.59.
197. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема // Педагогика.- 2000.- №10.- с. 87-94.
198. Сапожников А.И. Педагогические условия формирования у школьников опыта позитивных социальных отношений: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- Ставрополь, 2000.- 18 с.
199. Селевко Г.С. Современные образовательные технологии.- М.: Народное образование, 1998.- 256 с.
200. Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (метод. пособ.) / Под ред. А.А.Деркача, И.В.Калиш.- М.: Вузовская книга, 2001.- 131 с.
201. Сладкова Н.А. Система управления образовательными проектами в регионе: Автореф. дисс. ...канд.пед.наук.- м., 1999.- 23 с.
202. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич.- Мн.: Современное слово, 2001.- 928 с.

203. Сорокопуд Ю.В. Формирование и развитие основ психолого-педагогической компетентности будущих специалистов системы дополнительного общего образования школьников: Дисс. ...канд. пед. наук.- Ставрополь, 2000.- С.20.
204. Социально-психологические условия развития личности одаренного ребенка: Метод. указания / Сост. В.И.Маслова.- Чебоксары, 1999.
205. Степанов В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук.- Иркутск, 1999.- 23 с.
206. Столяренко А.М. Психология и педагогика.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.- 423 с.
207. Столяренко Л.Д. Основы психологии.- Ростов н/Д: Феникс, 1996.- 736 с.
208. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах.- Ростов н/Д, 2000.- 576 с.
209. Страчкова Ф.Н. Педагогические основы развития системы дополнительного образования детей в полинациональном регионе: Дисс. ...канд. пед. наук.- Ставрополь, 2001.- 196 с.
210. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.- М., 1975.
211. Теория и практика развития активных методов обучения. – СПб, 1992. – С. 15–31.
212. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды. Т. 1.- М., 1985.- С. 14-15.
213. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий.- М., 1961.
214. Тест интеллектуальных способностей Р.Кеттелла.- М., 1994.
215. Умственно одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика.- Киев, 1992.
216. Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова.- М.: Молодая гвардия, 1997.- 354 с.
217. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Т.1-4.- М., 1935-40.
218. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. в 11 т.- Т.8.- М., 1950.- 405 с.
219. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности.- М.; Воронеж, 1996.
220. Фримен Дж. Ваш умный ребенок.- М., 1998.
221. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т.- М.: Просвещение, 1982.
222. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской.- М., 1997.- С. 243-264.
223. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта.- Киев, 1990.
224. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования.- М., 1997.
225. Холодная М.А. Принципы и методы выявления одаренных детей // Одаренность: рабочая концепция.- М., 2002.- С.63.

226. Хромова Т., Юркевич В. Лицейское и гимназическое образование.- №6 (13).- 1999.- С. 68.
227. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения.- М.: Владос, 2000.- 320 с.
228. Чернышев Ю.П. Индивидуализация обучения как развивающаяся дидактическая концепция в истории советской педагогики (1960-1980-е годы): Автореф. дисс. ...канд.пед.наук.- СПб., 1993.- 14 с.
229. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности.- М., 1990.
230. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание.- М., 1990.- С. 46-47.
231. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. Т. 4.- 1983.- №5.
232. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н.Дружинин, В.Д.Шадриков.- М.: Наука, 1991.- С. 11.
233. Шадриков В.Д. Способный человек.- М., 1997.
234. Шадриков В.Д. Духовные способности.- М., 1998.
235. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования.- М., 1926.- С. 51.
236. Штерн В. Умственная одаренность.- СПб.: Союз, 1997.- С. 7.
237. Шумакова И.А. Одаренность как комплексная проблема современного образования // Роль инновационных школ-интернатов в обучении одаренных детей из сельской местности.- Белгород, 2003.- С.87.
238. Шумакова Н.Б. Психология одаренности детей и подростков.- М., 1996.- С. 195-196.
239. Щербланова Е.И. Зачем определять одаренность школьников? // Одаренный ребенок.- №2.- 2002.- С.32.
240. Щербланова Е.И., Аверина И.С. Современные лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии.- 1994.- №6.- С. 134-140.
241. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.-М., 1997.
242. Эльканова П.А. Педагогическое сопровождение социализации подростка: Автореф. дисс....канд. пед. наук.- М., 2000.- 20 с.
243. Юркевич В.С. Светлая радость познания.- М., 1977.- С. 17.
244. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность.- М.: Просвещение, 1996.- С. 10.
245. Якиманская И.С. Развивающее обучение.- М., 1979.
246. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности.- М., 1997.- 223 с.
247. Якунина О.С. Проектирование условий развития пространственного мышления младших школьников в личностно-ориентированном образовании: Автореф. дисс. ...канд психол. наук.- М., 2000.- 24 с.
248. Ямпольский Л.П. Измерение продуктивности интеллектуальной деятельности // Вопросы психологии.- 1984.- №5.- С. 142-147.

249. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде/ Под ред. В.И.Панова.- М.: Молодая гвардия,1997.- 176 с.
250. Heller K.A. International trends and issues of research into giftedness // Proceedings of the Second Asian Conference on giftedness: growing up gifted and talented, 1992.- P. 93-110.
251. Karnes M., Shwedel A., Williams M. Combining instructional models for young gifted children. Teaching Exceptional Children, 1983.
252. Levis D. Jak wychowawac zdolne dziecko? – Warszawa: PZWL, 1988.
253. Monks F.J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // Monks F.J. (ed). Talent for the future. Assen. 1992.- P. 191-202.
254. Neisser U. Et al. Intelligence: knowns // Am. Psychologist. V. 51. № 2. – P. 77-101.
255. Passov H.A. Differentiated Curricula for the gifted. State Leadership Training Institute on the Gifted and the Talented, 1982.
256. Rensulli J.S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield CT: Creative Learning Press, 1977.
257. Rensulli J.S. The Three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity // Sternberg R.L., Cambr. Univ. Press, 1986.- P. 303-326.
258. Szmidt K.J. Tworzyz kaidy moie // Carpe Diem.- №1. -1998.- P.4.

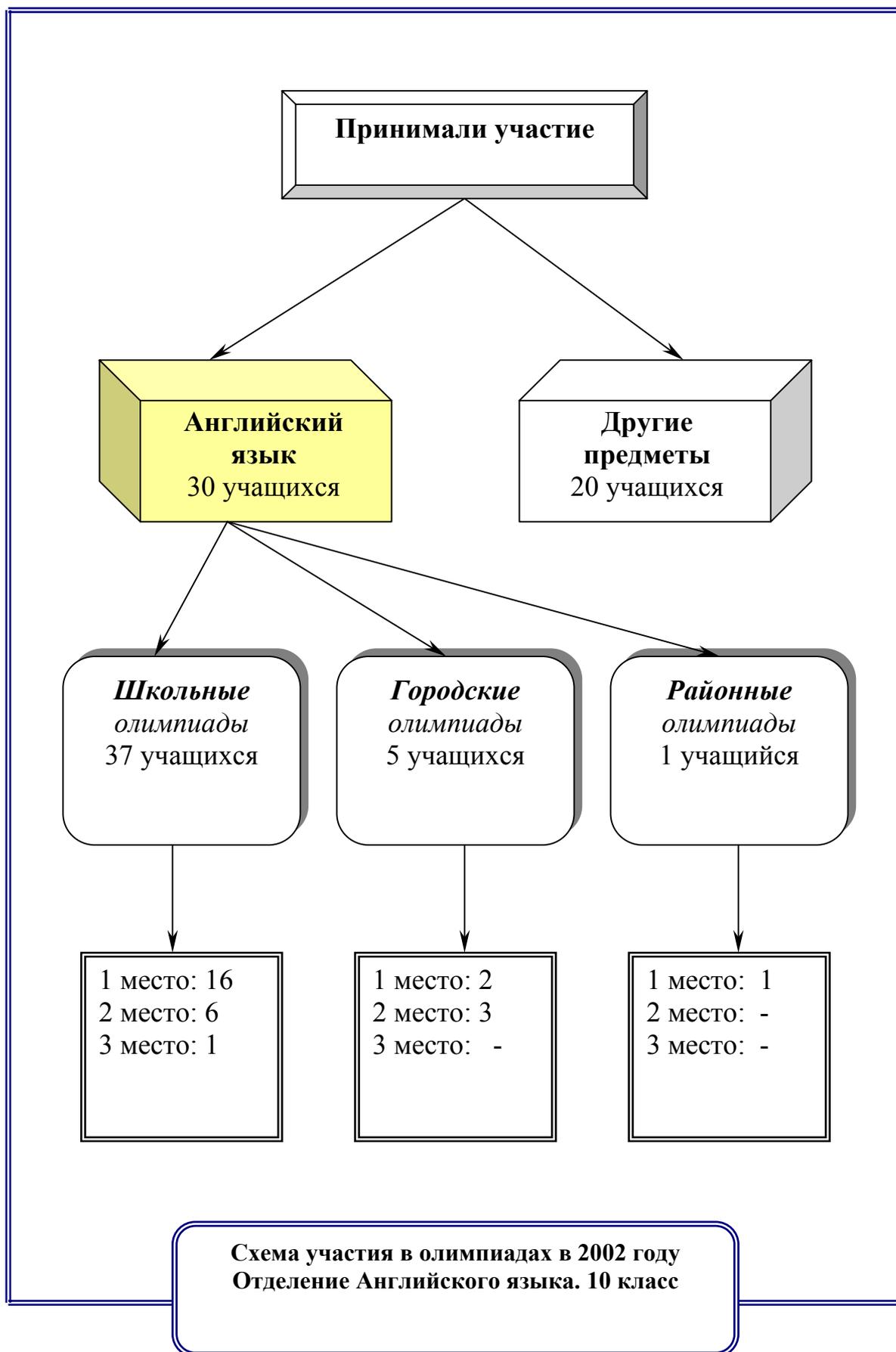
Приложение 1

Из 75 обучающихся на курсе учеников принимали участие в интеллектуальных конкурсах 49%. Распределение мест указано на приведенной ниже схеме.

Таблица 1

**Интеллектуальная активность. Участие в Олимпиадах.
2002 учебный год. Отделение Английского языка. 10 класс**

Ф.И.	Школьные		Городские		Районные		Краевые	
	А/я	Другие	А/я	Другие	А/я	Другие	А/я	Другие
	Место							
Пшенина Н.		I			1			
Алтухова Н.	III							
Доровских А.	IV	I		1				
Комнатный Ю.		V						
Чубова Е.		I, III, IV						
Юрьева О.	II	II, III						
Ковшикова Н.	I	I, II, III	II г. Невинномысск					
Силаева И.	I	III	I г. Невинномысск					
Быданова Е.		V	I г. Невинномысск					
Боташев Р.	I	II, III, IV						
Курдюков А.								
Аненкова Е.	I							
Стефанов Е.	I	I, II						
Косяков В.		I, II						
Стефанова Т.		I, II						
Абарин С.	I							
Попова Е.		I, II						
Савостина Е.	I							
Лапатникова А.	I							
Фуртакова		II						
Ревенко В.	II							
Онищенко М.	I	I, III	II г. Георгиевск					
Пашковская А.	I							
Крячко С.		I						
Оджаев Б.		I, II						
Чуднова И.	II	I, II						
Вагнер А.	I							
Апатовская А.	I							
Кривошеева Е.	I							
Котова А.	II							
Ватченко А.	I							
Логинов Д.	I							
Мамцова М.	I							
Васильченко Н.		I, II						
Скалько Е.	II	I, II						
Щибриков М.	II							
Туков А.			II г. Невинномысск					
Итого	30	20	5	1	1	-	-	-



**Интеллектуальная активность. Участие в Олимпиадах.
2002 учебный год. Отделение физики-математики. 10 класс**

Ф.И.	Школьные		Городские		Районные		Российские
	Ф/М	Другие	Ф/М	Другие	Ф/М	Другие	
Гайдуков А.	I, I	II, II					
Ерин С.							Уч. I тур СОРОС
Пугач С.	I	I, II					Уч. I тур СОРОС (физика, химия)
Денисова И.			III, II				
Ичев А.			II				
Китаев А.	I			II			
Свенцицкий Э.							
Лопатин А.							
Слепышева Н.	I	I	ТЮФ IV, XII	V			
Ладных В.						IV	
Лиманов В.		I, III					
Косов Д.	I						
Медведев В.							
Эдель Д.	I, II	I, II		II		II	
Гавриков А.	I, II	I, II	III				
Бабенко	I, II	I, II	ТЮФ VII, VI				
Манафов Т.			ТЮФ II				
Шамардин В.	II, I	I	ТЮФ II				
Ивинский И.	I			I			
Федоров С.	I	I, II, IV	X, IX				
Тесля Е.		I					
Целиковский А.	I	II					
Теплинская Е.	I		II				
Третьяков А.	I	II					
Цымбалов С.	I	I	ТЮФ I				
Шаповал А.	I	I, II					
Неботова Т.	I	I, II, III			II		
Крапивкин А.	II		II				
Котлярова А.	I, III				III		
Дейнека Р.							
Итого	19	15	11	4	2	2	2

ТЮФ II участие в турнире Юных физиков, командное место.

Из 36 принимало участие в интеллектуальных конкурсах 30 чел (83,3%)

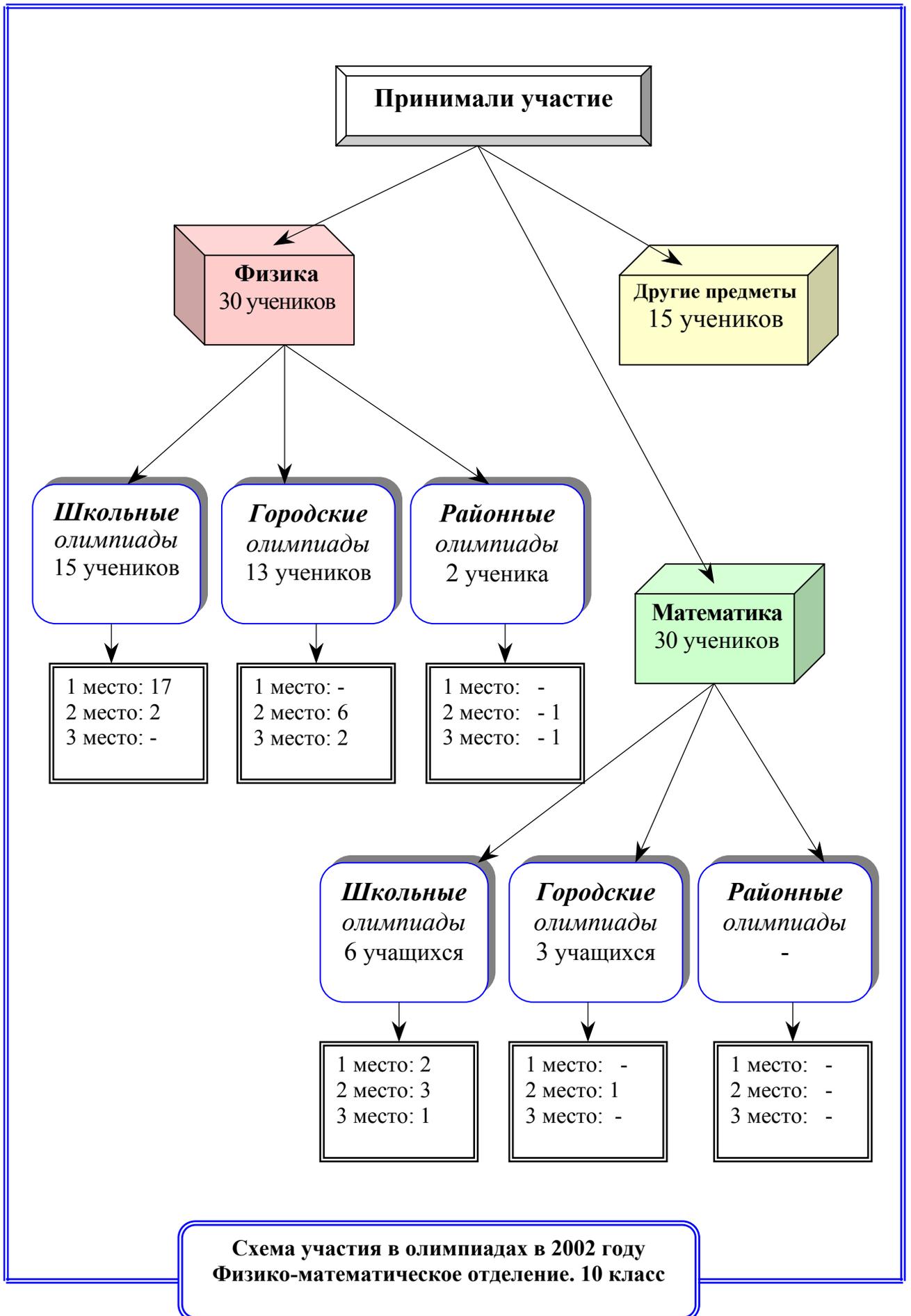
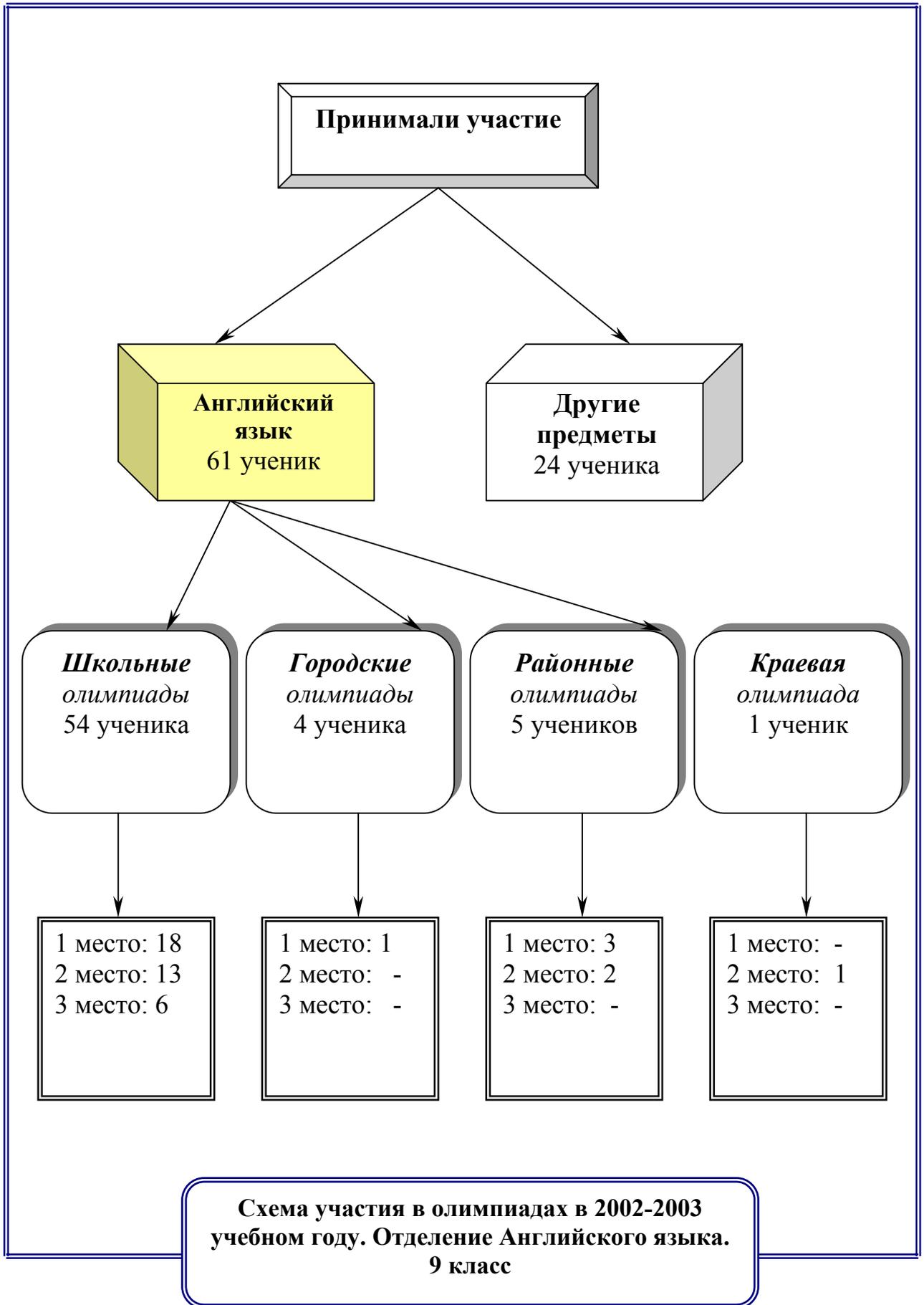


Схема участия в олимпиадах в 2002 году
Физико-математическое отделение. 10 класс

**Интеллектуальная активность. Участие в Олимпиадах.
2002-2003 учебный год. Отделение английского языка 9 класс**

Ф.И.	Школьные		Городские		Районные		Краевые		Прочие
	А/я	Другие	А/я	Другие	А/я	Другие	А/я	Другие	
Арешян Шагане	I				I				
Локоть М.	I				I		II		
Федотова О.	I								
Суворова О.	I	I, I							
Глушонкова Ю.	I								
Белевцева Е.			IV, VII						
Наумов Р.	II	II							
Шалайко И.		I, II		VI					Всероссийский конкурс "Космос"
Проценко Г.									
Глазков Н.									
Яхшибекян А.	I								
Коломейцев И				III					
Бикбулатов М.			I						
Загина В.	III								
Бондаренко Е.	II								
Крашенинников А.		III							
Мионов А.	II								
Паршутто М.	I	I		IV					
Улбабян К.	III	II							
Гавриленко П.					III				
Нефедьеа М.	II	I							
Котляров В.	III	II							
Лобанова Ю.									
Резуенко А.									
Матушкина Н.	I	I, III, IV							
Фитьмова М.									
Фитьмова А.									
Калинина Е.	I	I, II			I				
Воронова К.	I				III				
Колодяжная М.	II	II							
Похилько К.	II	II							
Борисова Ю.	I	III							
Горшкова А.	I	I				III			
Елисеева М.		II, III, VI							
Маслова Н.	III								
Халатян А.	I	III							
Глызь В.			V						
Хорькова Е.	II								
Новикова Е.	V			III					
Шатохин Т.		III							
Липицкая Р.	II		IV						
Михайлов В.		V							
Билан М.	II	X							
Гайдаренко М.	III								
Васильев И.		X							
Кинжибалова Ю.		II, IV							
Демиденко Д.		I							
Петросян М.	II								
Ермакова Е.	II								
Ким М.	III								
Знаменщикова О.	I			III					
Воробьева А.	I								
Калмыкова А.		III							
Пузанова Я.									
Амалова Г.	II	I							
Эреджепова А.	I								
Тицкая Н.									
Ховасова Н.	I								
Кара А.	II								
Ярковая Ю.	I								
Итого:	42	24	4	5	5	1	1		1

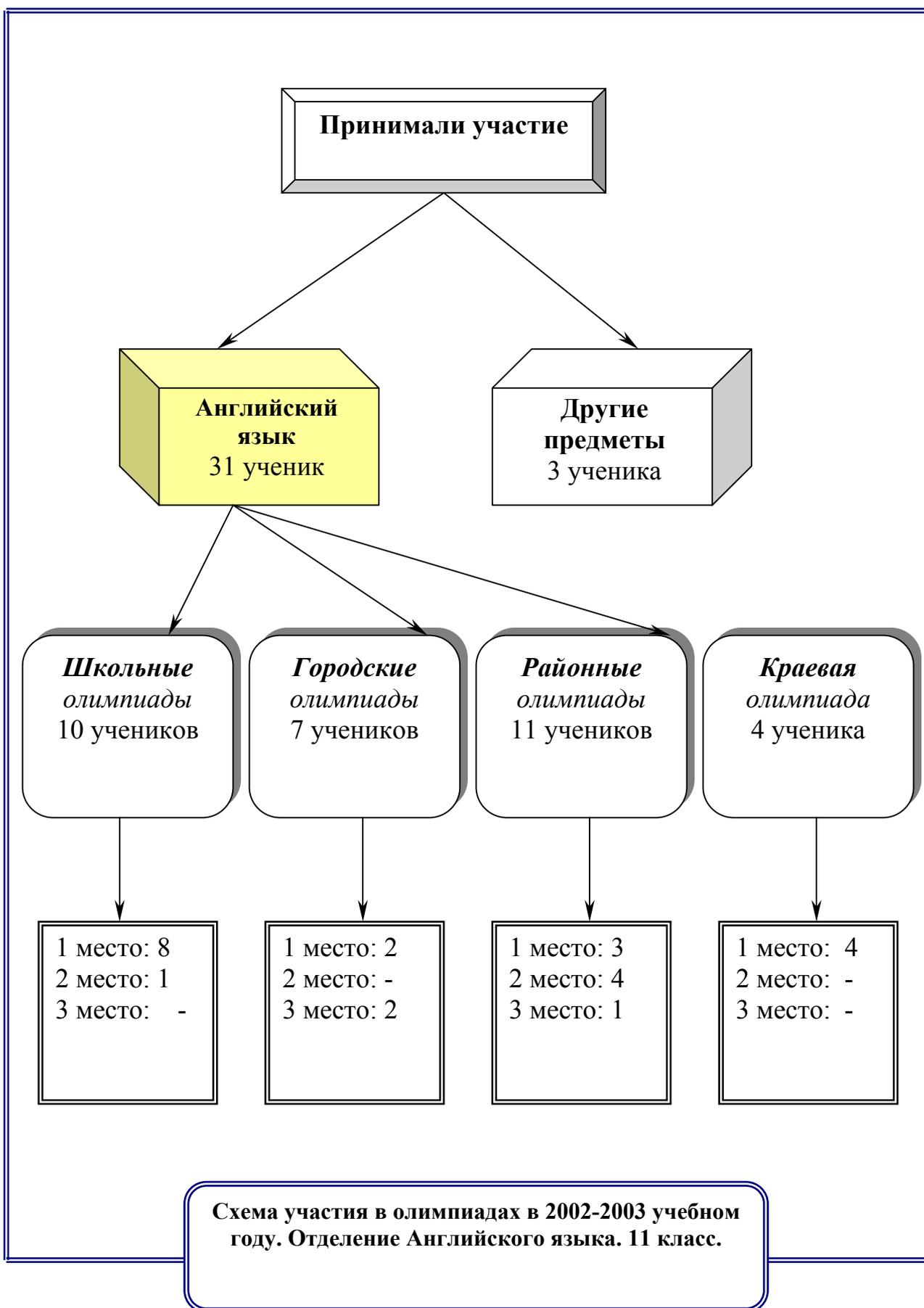
Всего на курсе – 80 человек.



**Интеллектуальная активность. Участие в Олимпиадах.
2002-2003 учебный год. Отделение Английского языка 11 класс**

Ф.И.	Школьные		Городские		Районные		Краевые		Прочие
	А/я	Другие	А/я	Другие	А/я	Другие	А/я	Другие	
Падалка Д.					II				
Овсянникова О.	I	I, II				III			
Василица О.	I		III						
Щибрикова А.			I				I		
Кытманов Н.					II				
Иванова Т.	IV								
Кириллова О.			III						
Картунова И.									
Черниенко Н.	I				I		I		
Рыжков Р.									
Чурсинова О.	II								
Пащенко О.									
Алмаева А.			VII						
Врана А.	I								
Бондаренко Е.			VIII						
Скарга Н.		I, II				VI, I			
Козырева Ю.					I		I		
Глушко Н.					II				
Кривокора Т.					III				
Скочко Н.					I				
Юсупова Л.	I				VII				
Головина А.	I	IV			V				
Дробященко А.						XVI			
Бакулина А.	I				IV				
Клочкова И.					II				
Крахоткина Ю.			VI						
Мазяркина О.	I		I				I		
Четверикова С.				III					
Манаенко Т.						I			
Щибрикова А.									
Скачко Н.									
Итого	10	4	7	1	111	4	4	-	-

Из 50 чел принимало участие в конкурсах 31 чел (62%).



Поступаемость в высшие учебные заведения

Ежегодно поступают в ВУЗы 100% выпускников.



Это свидетельствует о том, что Центр справляется с Уставной задачей: осуществление профориентации и подготовки учащихся к выбору и поступлению в высшие учебные заведения. А так же закладывает основы фундаментализации образования. Ниже приведенные статистические данные подтверждают вышеуказанные заключения.

Поступаемость выпускников Центра в высшие учебные заведения

№ п/п	Фамилия Имя	ВУЗ	Факультет / специальность
1	2	3	4
Выпуск отделения физики-математики 2002 г.			
1	Баклюков И.	МГТУ им. Баумана	Ф-т: «Энергетическое машиностроение», С-ть: «Плазменные мед. установки»
2	Бобровский Н.	МГТУ им. Баумана	Ф-т: «Специальное машиностроение», С-ть: «Ракетостроение»
3	Гудимчук Н.	МГУ	Ф-т: «Экономический»,
4	Дароганов А.	ТГРУ	С-ть: «Обеспечение вычислительной техники и АСУ»
5	Довгалецкий Р.	ТГРУ	С-ть: «ОВТ и АСУ»
6	Долганов А.	ТГРУ	С-ть: «ОВТ и АСУ»
7	Евдокимов Н.	ТГРУ	С-ть: «ОВТ и АСУ»
8	Еременко Н.	МГУ	Ф-т: «Вычислительная техника»
9	Зюбанова А.	МГУ	Ф-т: «Физический»
10	Игнатов Ю.	СГУ	Ф-т: «Экономический», С-ть: «Информационные системы в экономике»
11	Киричко О.	СГУ	Ф-т: «Физико-математический», С-ть: «Математика»
12	Коханюк Е.	СГУ	Ф-т: «Экономический», С-ть: «Информационные системы в экономике»
13	Кривоносова Л.	СГУ	Ф-т: «Физико-математический», С-ть: «Математика»
14	Куксов П.	ССГУ	Ф-т: «Экономический», С-ть: «Регионоведение»
15	Кухлеев С.	СГУ	Ф-т: «Физико-математический», С-ть: «Математика»
16	Кучугуров И.	СГУ	Ф-т: «Физико-математический», С-ть: «Физика»
17	Лозинский А.	СГУ	Ф-т: «Физико-математический», С-ть: «Физика»
18	Мнацаканов Л.	СВВИУС	
19	Носов Ю.	СТГТУ	Ф-т: «ЕН»
20	Озеров В.	СТГТУ	Ф-т: «ЕН», С-ть: «Информационные системы в экономике»
21	Перцуков М.	СТГТУ	Ф-т: «ЕН», С-ть: «Информационные системы в экономике»
22	Пикалов Д.	СТГТУ	Ф-т: «ЕН», С-ть: «Прикладная математика»
23	Пикалов И.	СТГТУ	Ф-т: «Энергетики и электроники», С-ть: «Промышленная электроника»
23 чел – 100%; 41.8% - по спец. Ф/м; 52.2% по спец. связан. с ИВТ			
Выпуск отделения физики-математики 2003 г.			
1	Донец Е.	СГУ	Ф-т: «Защита информации»
2	Путилова Е.	МГТУ им. Баумана	Ф-т: «Автономные, информационные и управляемые системы»
3	Румянцева Е.	С-К ГТУ	Ф-т: «Экономики и финансов»
4	Секушин И.	СГУ	Ф-т: «Прикладная математика»
5	Скидицкий Р.	СГУ	Ф-т: «Физико-математический»
6	Стадник Б.	СГУ	Ф-т: «Защита информации»
7	Стрелков Д.	СГУ	Ф-т: «Защита информации»
8	Храпач И.	СГУ	Ф-т: «Экономический»
9	Циклаури И.	СтГТУ	Ф-т: «АСУ»
10	Чуенков М.	СтГТУ	Ф-т: «АСУ»
11	Яновская И.	МФТИ	Ф-т: «Аэрокосмические исследования»
12	Янков Б.	МФТИ	Ф-т: «Аэрокосмические исследования»
13	Жиманова К.	СГУ	Ф-т: «Прикладная математика»
14	Исаенко И.	СГУ	Ф-т: «Защита информации»
15	Ошкина Т.	СГУ	Ф-т: «РГЯ», С-ть: «Инф-ка, межкультурные коммуникации»
16	Попова Е.	Мед.академия	
17	Сергиенко Н.	Мед.академия	
18	Щербакова Ю.	СтГТУ	Ф-т: «Психология»
18 чел – 100%; 44% - по спец. Ф/м; 39% - ИВТ			

Выпуск отделения английского языка 2002 г.			
1	Белевцева Е.	Ун. им. П. Лумумбы	Ф-т: «Экологический»
2	Арешян Ш.	ПГЛУ	Ф-т: «Англо-немецкий»
3	Суворова О.	ПГЛУ	Ф-т: «Англо-немецкий»
4	Шалайко И.	ПГЛУ	Ф-т: «Англо-немецкий»
5	Калинина Е.	ПГЛУ	Ф-т: «Англо-немецкий»
6	Лушонкова Ю.	ПГЛУ	Ф-т: «Англо-немецкий»
7	Знаменщикова О.	ПГЛУ	Ф-т: «Англо-немецкий»
8	Матишкина А.	ПГЛУ	Ф-т: «Муниципальное Государственное управление»
9	Проценко Г.	ПГЛУ	Ф-т: «Переводческий»
10	Васильев И.	ПГЛУ	Ф-т: «Переводческий»
11	Елисеева М.	СГУ	Ф-т: «ИЛ и М коммуникации»
12	Новикова Е.	СГУ	Ф-т: «Журналистика»
13	Колодяная М.	СГУ	Ф-т: «Юридический»
14	Федотова О.	СтГТУ	Ф-т: «Культуроведение»
15	Наумов Р.	СтГТУ	Ф-т: «Экономика и финансы»
16	Яхшибекян А.	СтГТУ	Ф-т: «Экономика и финансы»
17	Тищенко М.	СтГТУ	Ф-т: «Экономика и финансы»
18	Кинжибалова Ю.	СтГТУ	Ф-т: «Юридический»
19	Крашениников А.	СтГТУ	Ф-т: «Культуроведение»
20	Кара А.	СМТГТУ	Ф-т: «Культуроведение»
21	Улбабян К.	СтГТУ	Ф-т: «Лингвистика»
22	Морозова Ю.	Московская Академия финансов	Ф-т: «Экономический»
23	Пузанова Я.	МАИ	
24	Гордеева Я.	ПГЛУ	Ф-т: «Лингвистика»
24 чел – 100%; 12 чел – 50% (поступили по спец. английский язык)			
Выпуск отделения английского языка 2003 г.			
1	Тицкая Н.	Российский Университет Дружбы народов	Юриспруденция
2	Радченко Н.	ПГЛУ	Лингвистика
3	Урванцева Н.	МГУ	Менеджмент
4	Ходыкина Т.	СГСХА	Мировая экономика
5	Амалова Г.	СтГТУ	Лингвистика
6	Зубенко И.	СГСХА	Мировая экономика
7	Грошева И.	Мед. академия	Лечебный
8	Брызгалова Т.	СГУ	Романо-Германские языки
9	Глазков Н.	С-Пб ГУ	Химический
10	Кирилихин С.	С-Пб ГУ	Экономический
11	Калмыкова А.	Р-н-ДГУ	Международные отношения
12	Мухаметов Р.	СГСХА	Экономика
13	Ермакова Е.	СтГТУ	Лингвистика
14	Кобозева А.	ПГЛУ	Переводческий
15	Котляров В.	СГУ	Лингвистика
16	Никулина Е.	СГУ	Лингвистика
17	Петренов О.	СГУ	Прикладная математика
18	Аветисян Д.	СГУ	Информатика и английский язык
19	Таварасян Е.	СтГТУ	Лингвистика
20	Лукошкина И.	СтГТУ	Переводческий
21	Диканский А.	СГУ	
22	Памукци С.	Мед. академия	Лечебный
23	Любимова О.	СтГТУ	Переводческий
24	Секеварашвили М.	Моск. Военная Академ.	
24 чел – 100%; ≈ 50% поступили по спец. английский язык			