

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОСТИ

В статье приведён анализ природы одарённости, различных психолого-педагогических подходов к её развитию у старшеклассников, общепедагогическая технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, позволяющая сформировать опыт самоорганизованной деятельности и рассматриваемая как механизм развития одарённости. Подробно рассмотрены методы и формы организации соответствующей жизнедеятельности старшеклассника, использованные в образовательной программе, прошедшей апробацию в системе дополнительного образования.

V.V. Yudin, Y.V. Skvortsova

### PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF GENIUS

The article offers a psychology-pedagogical base of educational program used for developing gifted children. The program is based on a subject-oriented type of pedagogical process and oriented to forming children's experience of independent activity. The proposed concept reflects logic of contemporary pedagogical process development. It has been approved in practice.

Центр дополнительного образования «Молодые таланты» г. Рыбинска давно работает со способными детьми, предоставляя им возможности углубиться в изучение избранной области знаний, организует олимпиады и конференции. Особое место в практике работы Центра занимает летний лагерь «Летний лицей», который собирает на месяц более 100 детей со всей области. Настоящая статья освещает психолого-педагогическую концепцию образовательной программы лагеря, в 2006-2007 гг. являвшегося региональной экспериментальной площадкой Департамента образования Ярославской области по теме «Разработка и реализация системы педагогической поддержки личностного развития одаренных детей».

Проблема одаренности комплексна, она находится на стыке различных дисциплин. Многочисленные исследования, направленные на изучение и разрешение проблем «скрытой одаренности», кризисов детской одаренности, различных трудностей одаренных детей в обучении, общении и так далее свидетельствуют о повышенном интересе к данной теме, особенно к вопросам, связанным с выявлением, обучением и развитием одаренных детей. В настоящее время в мире известно несколько десятков научных концепций одаренности, созданных в русле разнообразных теоретических направлений.

Процесс выявления, обучения и воспитания одаренных, талантливых детей составляет новую задачу совершенствования системы образования. Разработка концепции одаренности представляет собой не только фундамент для решения проблемы обучения одаренных детей, но и основание для построения дидактической системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала в целом.

Рассматривая феномен одаренности с позиции наследуемости, научные школы придерживаются двух основных направлений. К первому относится нейтивизм (от английского *native* – ‘природный, естественный’), доказывающий тезис о безоговорочной, неизбежной реализации биологических, в том числе генетических потенций. Так, по мнению Ф. Гальтона, если человек умственно одарен, способен к энергичной работе и тяжелому труду, едва ли какие-либо причины могут помешать ему реализоваться [5]. Другим крупным представителем нейтивизма является Л.М. Термен, под руководством которого в Стенфордском университете (США) в начале XX века было проведено исследование тысячи одаренных детей, и общий вывод постулировал решающее значение наследственности, под которой понимались врожденные особенности нервной системы (задатки) ребенка [5].

Противостоящая концепция не отрицает существенной роли природных задатков,

но в генезисе умственной одаренности решающее значение придает социальной среде. Наиболее широко в русле данной концепции представлены взгляды отечественных психологов. Здесь задатки понимаются как природные предпосылки способностей, реализуемые посредством социальных механизмов, важнейшую роль среди которых играет обучение и воспитание [11].

Несомненный научный интерес представляют современные подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме одаренности. Согласно концепции одаренности Дж. Рензулли [2. С. 433-456], одаренность представляет собой сочетание трех основных характеристик: 1) интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), 2) креативности и 3) настойчивости. По мнению ученого, к одаренным относятся не только те, кто по всем трем основным параметрам превосходит сверстников, но и те, кто демонстрирует высокий уровень хотя бы одному из параметров. Следовательно, контингент одаренных существенно расширяется по сравнению с тем небольшим процентом детей, которых обычно выявляют при помощи тестов интеллекта, креативности или по тестам достижений. Выделенная Дж. Рензулли триада присутствует в большинстве современных концепций одаренности (Ф. Монкс (Нидерланды), А. Таннебаум (США) и др.).

В исследованиях В.Н. Дружинина понятие «одаренность» подразумевает системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможности достижения человеком исключительно высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [4].

По мнению В.И. Панова, одаренность представляет собой сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Одаренность многолика, ее проявления зависят от возраста и характеризуются большой индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека [8. С. 10-17].

В.И. Панов различает следующие виды одаренности и типы одаренных детей:

- 1) по широте проявления – общая или специальная;
- 2) по типу предпочитаемой деятельности – интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, психомоторная (спортивная), конструкторская, лидерская (организаторская) и т.д.;
- 3) по интенсивности проявления – проявляющие повышенную готовность к обучению, одаренные, высокоодаренные, исключительно или особо одаренные (таланты и вундеркинды);
- 4) по виду проявления – явная и скрытая (не проявившаяся);
- 5) по темпу психического развития – одаренные с нормальным темпом возрастного развития или же со значительным его опережением;
- 6) по возрастным особенностям проявления – стабильная или преходящая (возрастная);
- 7) по личностным, гендерным (социально-половым) и иным особенностям.

В «Рабочей концепции одаренности» (В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, В.И. Панов, Ю.Д. Бабаева, М.А. Холодная, Д.В. Ушаков, А.М. Матюшкин и др.) [10] предложено исходить из понимания одаренности как системного, развивающегося в течение жизни качества психики, определяющего возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Таким образом, как отмечает А.М. Матюшкин, в истории исследований категории одаренности сложились четыре основных (взаимодополняющих или противопоставленных) концепции, на основе которых строились соответствующие практики работы с одаренными старшеклассниками:

1. Понимание одаренности как высокого уровня развития системы когнитивных процессов (сенсорно-перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления и воображения), измеряемых с помощью соответствующих тестов; иногда сюда добавлялись мотивация и воля (Г. Мюнстерберг, Г.И. Россолимо, В. Пиорковский, У. Штерн и др.).
2. Отождествление одаренности с высоким уровнем развития интеллекта или умст-

венных способностей, измеряемых с помощью тестов интеллекта (тесты А. Бине, У. Штерна, Г. Айзенка, Д. Векслера, Дж. Гилфорда и др.).

3. Рассмотрение одаренности в русле анализа дифференциальных различий, что связано с выделением общих и специальных способностей: эта концепция была сформулирована Б.М. Тепловым и получила наибольшее распространение в нашей стране (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.А. Крутецкий и др.).
4. Соотнесение одаренности с высоким уровнем творческого потенциала, что выражается в высокой исследовательской активности ребенка, в возможностях легкого и творческого учения; в способности к созданию новых творческих «продуктов» в науке, искусстве, технике, социальной жизни.

В отличие от рассмотренных выше концепций одаренности Д.Б. Богоявленская и ее коллеги, исследуя эту проблему, смещают акцент на способность к развитию деятельности. В зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления целей, внешних по отношению к познанию, или оно само есть цель, определяется и судьба процесса: он может быть прекращен или продолжен по окончании выполнения задания. Во втором случае обнаруживается способность к продолжению познания за рамками требований заданной (исходной) ситуации, то есть к ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности, – способность «видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие», что и определяет ее творческий статус [1]. На этом основании Д.Б. Богоявленская с соавторами постулирует данную способность к развитию (саморазвитию) деятельности в качестве признака, конституирующего одаренность [6].

Способность к саморазвитию деятельности представляет собой свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. Для нас важно здесь

смещение мотивационных акцентов с внешнего стимулирования на увлеченность процессом создания нового. Дети, самозабвенно продолжающие творить «за рамками объективно заданной ситуации», заставляют нас приостановиться и воскликнуть «О, дар!».

Весьма ценным в контексте проводимой нами работы выступает положение о том, что одаренность следует рассматривать как системное качество психики, не сводимое к набору отдельных способностей. Поэтому при всей важности развития творческих способностей культивирование одаренности должно поддерживать нечто интегральное. С педагогической точки зрения, мы видим здесь *опыт личности и личность* в целом.

Существуют три основных подхода к обучению и развитию одаренных старшеклассников:

- дидактический – *углублённое изучение материала* в сфере, соответствующей данному типу одаренности;
- *развивающее обучение* (образование), создающее условия образовательной среды, способствующей развитию одаренности; приоритетно развивающее мышление (через проблемное обучение, решение творческих задач, ТРИЗ), личностные качества (например, лидерские [7. С. 17-25]);
- подход, *сочетающий* высокий уровень предметного обучения со специальными заданиями на развитие тех или иных способностей (дидактико-психологический подход) [9].

Эти подходы не противоречат друг другу, а отражают различные аспекты целостного опыта, который приобретает ученик, и уровни этого опыта.

Фундаментальные исследования в области структуры содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина определили понимание образовательного результата как социального опыта. Социальный опыт понимается как совокупность деятельностей, каждая из которых предполагает наличие цели, средств, способов и результата. «Главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей. ... Он представляет собой деятельность, воплощенную в знаниях, умениях, творчестве и отношении к миру» [12. С. 101].

Результат образования [Р] по природе своей является совокупностью освоенных способов деятельности (Де).

$$\text{Содержание образования} = \text{Социальный опыт} = \sum \text{способов Де} = [Р]$$

Миссия школы состоит в передаче накопленного человеческого опыта как в плане предметной широты, так и в плане формирования личности людей, способных его воспринять и развить. Мы говорим не о содержательно-предметном наполнении образования, а о составе, строении любого опыта. Для осуществления деятельности человек должен обладать знаниями о мире и способах деятельности, иметь опыт их использования. К этому обоснованно добавляется опыт творческой деятельности для совершенствования культуры и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, обеспечивающий принятие человеком целей данной деятельности, наличие ее мотивов. Таким образом выстраивается четырехэлементная структура содержания образования и образовательного результата.

Здесь необходимо вспомнить, что уровень освоения содержания характеризует *тип*

Характеристика элементов содержания образования и их уровней

педагогического процесса (М.Н. Скаткин), под которым понимается совокупность разнообразных сторон педагогического процесса, представляющих единое целое, обеспечивающих в соответствии с закономерностями образовательного процесса качественно своеобразный результат. Сущностным основанием классификации типов педагогического процесса (ПП) может быть принят уровень познавательной деятельности ученика [15].

Содержание образования определенного уровня освоения, представляет собой единый целостный опыт, для обозначения которого принято использовать термин «компетенция». Опыт четырехкомпонентен и может характеризоваться своими ключевыми элементами, по которым можно контролировать уровень освоения учебного материала (в таблице выделены фоном).

Уровень освоения содержания образования	Знания о мире, способах деятельности	Опыт деятельности		Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)
		Материализованный	Интеллектуальный	
I. Ознакомительный	Знания-знакомства	Несформированная деятельность, неуверенные действия	Ассоциации (ассоциативное мышление)	Бытовые потребности
II. Формальный	Репродукция, знания-копии	Действия по образцу	Формальное мышление	Получение одобрения, послушность
III. Сущностный	Сущностные знания (знания-умения)	Умения	Самостоятельное мышление	Личная убежденность в целесообразности деятельности
IV. Творческий	Знания-трансформации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Возможность развития своих способностей
V. Субъектный	Личностные смыслы содержания	Деятельность по собственной программе с авторским почерком	Когитальное мышление	Личностная позиция, возможность самореализации

Таким образом, образовательный результат по своей природе является освоенным социальным опытом, имеющим структуру деятельности, в которую входят следующие

элементы: знания о мире и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности с двумя его подэлементами (освоенными приёмами материализованной и мыслительной деятельности); опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Личностный рост проявляется в уровне сформированного *опыта* лицеиста, который может быть зафиксирован через ключевой элемент структуры содержания образования, уровень компетентности, освоенный способ деятельности или позицию личности. Интегрально опыт проявляется в *образованности* человека.

В лагере «Летний лицей» положительный эффект развития одарённости определялся по ряду психологических показателей, характеризующих проявленность и целостность личности. В гуманистической традиции (А. Маслоу) последние определяются по следующим показателям: творчество\*, открытость новому опыту\*, самопознание\*, толерантность\*, самодостаточность, конгруэнтность, открытость к контактам, эмпатийность\* (\* – помечает качества, которые целесообразно оценивать у подростков).

По нашему мнению, именно эти показатели характеризуют уровень личности и её готовность ставить цели, рождать их, «черпать из себя». Поэтому в качестве методического аппарата для оценки эффекта можно применять разработанные специально для учащихся «Летнего лицея» анкеты, фиксирующие данные показатели, а также опросники оценки различных личностных качеств.

Главные образовательные ориентиры сегодня – воспитание индивидуальности, развитие творчества, способности реализовывать собственные проекты, личностной готовности идти своим путем, что может быть квалифицировано как субъектный уровень опыта (V уровень в таблице). Общий подход к воспитанию такой личности – личностно-ориентированное образование (ЛОО), или открытое образование. Его характеризует следующее:

- Отсутствие временных и пространственных ограничений.
- Обучающийся – субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать ответственный выбор.

- Цель – развитие субъектности и индивидуальности человека при активной его самореализации.
- Разнообразие используемых способов постижения жизни, обеспечивающих целостное восприятие действительности и многогранность опыта человека.

Ключевое место в педагогическом арсенале данного типа занимает метод погружения, появившийся в практике М.П. Щетинина и прекрасно освоенный вместе с многочисленными приемами в школе самоопределения А. Тубельского [14], и, конечно, метод проектов, возможно, – стержневой метод субъектно-ориентированного типа ПП.

Сюда же отнесены многочисленные «современные образовательные технологии», пришедшие к нам с Запада, из открытого образования. Практика их применения и адаптации для российского образования нарабатана за последние пять-десять лет сетью региональных центров образовательных технологий, а Московский центр издал прекрасную книгу, освещающую основные технологии открытого образования [13].

С теоретических позиций мы констатируем, что разнообразная практика личностно-ориентированного образования относится к особому *типу* педагогического процесса. Переход от традиционного репродуктивного и даже продуктивного типов к личностно-ориентированному представляется исторически необходимым.

Группе исследователей Лаборатории развития профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Регионального центра образовательных технологий, Лаборатории развития образовательных технологий и сервисов МУБиНТа на основе теории педагогической технологии [15] удалось разработать общепедагогическую технологию, соответствующую субъектно-ориентированному типу педагогического процесса. Шаги технологии включают обязательные этапы познавательной деятельности, предложенные В.В. Давыдовым [3] и составляющие цикл познавательной деятельности ученика, единый по своей структуре для всех типов педагогического процесса.

Обязательные этапы познавательной деятельности учащихся на уровне субъектно-ориентированного типа педагогического процесса реализуются следующим образом: *мо-*

*тивация* – реализация своих смыслов; *целеполагание* – собственная постановка цели; *понимание информации* – самостоятельный поиск; *обдумывание* – формирование собственного видения, модели и нового знания, подкрепленного конкретными примерами; *планирование материализованных действий* – создание плана деятельности; *контроль результата* – анализ соответствия целей деятельности; *оценивание* – оценивание смысла деятельности.

Образовательный результат субъектно-ориентированного педагогического процесса (СОПП) имеет прямое отношение к поддержке одарённости. Опираясь на утверждение Д.Б. Богоявленской о связи одарённости со способностью к развитию своей деятельности, мы ставим во главу угла освоение ребёнком **опыта полноценной деятельности субъектного уровня, запускающей механизм совершенствования деятельности**, то есть саморазвития. Это, в частности, развивает и специальные способности, позволяя детям самореализовываться, лично расти.

Такая теоретически обоснованная технология – некая альтернатива традиционному обращению к практике как к панацее в развитии одарённости. Практическая деятельность ребёнка, несомненно, гармонизирует учебно-воспитательные воздействия на ученика, что объясняется её целостностью. Но суть не в простом наличии практического компонента деятельности, а в корректирующих возможностях практики по отношению к деятельности ребёнка. Если нет собственного плана действий и идеи, могут выработаться только навыки практических действий. Практика хороша как неотъемлемая часть самостоятельно спланированной деятельности ребёнка от этапа осознания своих мотивов, целеполагания до рефлексии.

Летний образовательный лагерь – организационная форма, снимающая ограничения

классно-урочной системы. Здесь дети познают себя и приобретают опыт реализации собственных практических проектов.

Основные идеи концепции лагеря «Летний лицей»:

- использование образовательных технологий субъектно-ориентированного типа педагогического процесса;
- акмеологическая направленность семинаров (театральные этюды как поведенческие ситуативные задачи, телесно ориентированные методики и другое);
- пронизанность данными подходами не только (и не столько) семинаров, но и всей организации жизнедеятельности детей в лагере, так же нацеленной на управление его саморазвития;
- включение ребят разных возрастов в один проект с его обязательной социальной направленностью;
- адекватное подходам открытого образования управление лагерем (педагогическим коллективом и административной инфраструктурой);
- вынесенная за рамки смены образовательная поддержка креативной деятельности и дальнейшего личностного роста подростков.

Подход к развитию одарённости, построенный на формировании опыта самостоятельности в рамках субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, был использован для организации жизнедеятельности старшеклассников в рамках летнего образовательного лагеря. Практика, конкретизированная до методик и программ отдельных семинаров, в целом показала свою эффективность и действенность избранных подходов, но требует детального исследования и разработки на её основе методик образования одарённых детей.

### Библиографический список

1. Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации [Электронный ресурс] / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/view.php?id=150>.
2. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта [Текст] / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433-456.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 425 с.

5. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы [Текст] / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
6. Основные современные концепции творчества и одаренности [Текст] / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
7. Панов, В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования [Текст] / В.И. Панов // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3-4. – С. 17-25.
8. Панов, В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности [Текст] / В.И. Панов // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 10-17.
9. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / под ред. Н.С. Лейтеса. – М. Академия, 1996. – 407 с.
10. Рабочая концепция одаренности [Текст]. – М.: ИЧП «Магистр», 1998. – 68 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.
12. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – С. 101.
13. Технологии открытого образования [Текст]: сборник научно-методических материалов Московского открытого образовательного проекта / под ред. Н.П. Дерзковой. – М.: АПКИПРО, 2002.
14. Щетинин, М.П. Объять необъятное. Записки педагога [Текст] / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986; Погружение – методика будущего / отв. ред. и состав. А.Н. Тубельский. – М.: Парсифаль, 1999.
15. Юдин, В.В. Общепедагогические технологии [Текст]: монография / В.В. Юдин. – Ярославль: МУ-БиНТ, 2007. – 179 с.

**Т.А. Антопольская**

#### **УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

В статье поднимаются теоретические и практические проблемы управления развитием организационной культуры учреждения дополнительного образования детей. Формулируется ее определение, применимое к деятельности учреждений дополнительного образования детей. Рассматривается технологическая модель управления развитием в современных социально-экономических условиях. Представлены данные опытно-экспериментальной работы по изучению комплексных параметров развития организационной культуры.

**Т.А. Antopolskaya**

#### **MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE CHILDREN FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The article raises theoretical and practical problems of organizational culture operating in non-state institutions of sideline education for children. The definition of organizational culture in these institutions is given. The model of operating the development in modern society is considered. The data of experimental research dealing with complex parameters of organizational culture development are given.

Современные учреждения дополнительного образования детей динамично развиваются и находятся в поиске эффективных условий жизнедеятельности. Такие исследователи, как В.С. Лазарев, Л.Г. Логинова, Ю.А. Конаржевский, К.М. Ушаков, утверждают, что одним из таких условий становится управление через развитие организационной культуры учреждения.

Под организационной культурой учреждения дополнительного образования мы понимаем социокультурное пространство образовательного учреждения определенного типа с присущими только ему целями и ценностями, нормами поведения, представляющее собой динамическое единство предметов материальной и духовной культуры, порождаемое полисубъектным взаимодействием и возникающими на этой основе культурозависимы-