коллективная монография

2017 г.

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

ISBN 978-5-9909692-5-4

9 785990 969254

Ульяновск

Зебра

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2017

УДК 159.928
ББК 88.8
И 66

**Авторы:**

*Предисловие* (Нагорнова Анна Юрьевна).

*Глава 1* – § 1.1 (Арпентьева Мариям Равильевна), § 1.2 (Медник Елена Алексеевна, Рыбакова Светлана Евгеньевна, Шерайзина Роза Моисеевна, Донина Ирина Александровна, Шерайзин Борис Григорьевич), § 1.3 (Жуковицкая Наталья Николаевна), § 1.4 (Шевцова Наталья Григорьевна, Иванова Ираида Генриховна, Шибанова Светлана Леонидовна, Ятманова Марина Александровна).

*Глава 2* – § 2.1 (Самбурова Марина Юрьевна), § 2.2 (Рерке Виктория Игоревна), § 2.3 (Самсонова Наталья Евгеньевна).

**И 66** Инновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 94 с.

В коллективной монографии рассматриваются инновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей. Характеризуются теоретико-методологические основы процессов образования и воспитания одаренных детей. Отдельное внимание уделяется изучению технологических основ развития детской одаренности.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, специалистам социальной сферы, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 159.928
ББК 88.8

**Рецензенты:**

*Кунцевич Зинаида Степановна* – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

*Овсяник Ольга Александровна* – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ГОУ ВО «Московский государственный областной университет».

ISBN 978-5-9909692-5-4

© Коллектив авторов, 2017
© Зебра, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

**Предисловие** 4

**Глава 1.** Теоретико-методологические основы процессов образования и воспитания одаренных детей 5
1.1. Одаренность и проблема качества образования 5
1.2. Мотивационно ориентированная образовательная среда как фактор развития одаренности школьников 22
1.3. Одаренный ребёнок в региональной образовательной системе: модель системно – ориентированного сопровождения 35
1.4. Научно-методическое сопровождение одарённых детей в общеобразовательной школе 47

**Глава 2.** Технологические основы развития детской одаренности 58
2.1. Развитие литературных способностей младших школьников во внеурочной деятельности краеведческой направленности 58
2.2. Социально-психологические условия социализации музыкально одаренных подростков-сирот 67
2.3. Принципы построения и содержание программы творческого обучения в учреждении дополнительного образования (на примере студии журналистики) 82

**Сведения об авторах** 92

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Часто мы слышим «дети – наше будущее». Эта фраза кажется настолько тривиальной, что люди перестали вдумываться в ее смысл. Но дети, это не только наше будущее в общем абстрактном смысле, от их сегодняшнего воспитания, образования, развития зависит интеллектуальное, экономическое, политическое, нравственное развитие нашей страны через 10-15 лет.

В современном обществе вопросам детства уделяется большое значение на правительственном уровне. Д. Медведев указывает, что: «Возможность развивать свои способности уже с раннего возраста должны иметь все, вне зависимости от уровня доходов, социального положения родителей и места жительства семей». Также рекомендовано выявлять и педагогически сопровождать *одаренных детей* на протяжении всего периода школьного обучения. Повышенное внимание к одаренности ребенка в современном обществе, говорит о том, что пришло время творческих, ярких, неординарно мыслящих личностей, необходимых государству для нового экономического, социального, культурного рывка в развитии.

В связи с этим приобретает особую значимость проблема образования и воспитания одаренных детей и подростков. Проблемой детской одаренности занимались многие педагогики и психологи. Так, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаксина, Н.Ф. Чубук, раскрывая проблематику выявления одаренности ребенка, выделяют две проблемы отношения к детской одаренности. Первая, когда взрослые «назначают» ребенка одаренным, что в дальнейшем может привести к неблагоприятным для него последствиям. Вторая, когда взрослые «не замечают или недооценивают потенциальные возможности ребенка, что приводит к творческой нереализованности» (Мелик-Пашаев А.А. Новлянская З.Н. Художественная одаренность детей, её выявление и развитие. Дубна, 2006. С. 6.). Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «одаренный ребенок» является актуальным исключительно для взрослых, поскольку самому ребенку нужна лишь развивающая среда и внимательное отношение взрослого.

Н.А. Новикова пишет, что в современной школе процесс перестройки образовательной системы привел к перегруженности содержания образования, что отразилось на качестве обучения, ученик не в состоянии присвоить такое количество знаний, в реальном времени. Учитель, осознавая нехватку времени для изучения объема учебного материала, вынуждено сокращает важнейшие этапы обучения, такие как закрепление, практическое присвоение, применение нового знания, что совершенно меняет условия обучения. Учебный процесс исказился до двух составляющих: изложение нового материала в лекционной форме; контроля в виде «городских контрольных». В результате ученики находятся в постоянном состоянии фрустрации, что мешает природосообразному развитию ребенка, проявлению потенциальных возможностей личности, а раскрытию одаренности.

Однако важнейшей задачей школы является создание особой образовательной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала ребенка и формированию личности с учетом реализации всех его потенциальных способностей. А главной функцией учителя является наблюдение и направление в положительное русло естественной природной активности ученика и побуждение его к творческому поиску нового знания.

# ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы процессов образования и воспитания одаренных детей

## 1.1. Одаренность и проблема качества образования

Современное общее и высшее образование России переживает свои далеко не лучшие времена: кризис переходного периода сменился резким упадком всей системы образования: разрушением его содержательных и ценностных ориентиров. Изменение ценностного фундамента образования в сторону его деструкции и упрощения привело к тому, что и сам процесс образования, и критерии его оценки были существенно упрощены и трансформированы в сторону имитации сначала организующих образование ценностных основ, а затем и самого процесса образования. Наиболее сильно пострадали такие компоненты образования, которые были напрямую связаны с его проективной по отношению к российскому обществу функцией: функцией развития общества как системы отношений между людьми. Образование стало констатирующим: отражающим «сиюминутное» видение запросов общества в отношении его функционирования. Ценности развития были заменены более понятными для современных россиян ценностями прагматического типа: ценностями «выживания», «финансовой полезности» и т.д. Более того, в последние время наметилась тенденция к тому, чтобы ограничить содержание и миссию современного образования границами начала-середины XX века: образование ныне несет на себе скорее функцию «профилактики всеобщей безграмотности», чем функцию развития общества и человека, и содержательно ориентировано на передачу знаний, отражающих состояние науки в максимум в 50-60-е годы XX века. Даже вузовские учебники порой пестрят «современными знаниями» и концепциями, сформированными еще в конце XIX – начале XX века. Это же касается практических знаний, умений и конкретных технологий работы, которые предлагаются учащимся и обучающимся. Таким образом, образование потеряло статус института, участвующего в развитии общества, более того, современному россиянину наличие качественного образования мешает реально участвовать в функционировании государства. По сути, мы имеем перед собой прямо обратный процесс, при котором высшие эшелоны власти, «элита» страны представлена наименее образованной частью населения. Она обладает наибольшей покупательной способностью в отношении аттестатов, свидетельств и дипломов об образовании, но, вместе с тем, как правило и наименее сформированными представлениями о развивающей и даже защитной функциях духовно-нравственных ориентиров и ценностей как в сфере образования, так и жизни целом.

**Основная часть. Общие проблемы российского образования и направления их решения.** Разрушение российского образования, таким образом, шло по двум линиям: 1) упрощение его содержательного, и 2) деформация ценностного контекста. Поэтому восстановление российского образования, возвращение образованию его конструктивной роли в обществе, должно идти по этим двум линиям: восстановление его содержательной и духовной функций: 1) передача учащимся и обучающимся необходимого для свободного функционирования и развития человека базового объема знаний – о мире и знаний о способах преобразования этих знаний, формирование культуры умственной деятельности, включая развитие того, что называется «высшими психическими функциями человека», его продуктивных (творческих) способностей и умения учиться (обучаемости); 2) передача (трансляция) знаний о духовных основах и правилах жизнедеятельности че-

ловека, включая правила, регулирующие процесс познания себя и мира, правила обучения и самообучения, на которых построены соответствующие педагогические и психологические технологии обучения и учения. Если вспомнить советское образование, оно также не было свободно от такого рода искажений, послуживших одним из ведущих «мотивов» попыток его реорганизации. Если вспомнить содержание Конституции СССР, то можно найти четкое указание на то, какой именно уровень должно было обслуживать советское образование: полноценным Конституция СССР декларировала и умственно отсталых граждан, что давало возможность российским специалистам 1) не предпринимать существенных усилий в отношении абилитации и реабилитации детей и взрослых с умственной отсталостью и т.п., 2) строить образовательные программы, ориентируясь на детей и взрослых с дефектами умственного развития, отталкиваясь от его закрепленности в Конституции страны как «полноправного». Как показывает современная практика образования, за рубежом, например, в Японии, где введено всеобщее высшее образование и с которой до середины 90-х годов XX века Россия еще могла конкурировать в сфере образования, там картина иная: 1) государство и общество вкладывают существенные средства в развитие и помощь людям с различными типами отклонений, включая создание программ, реально включающих этих людей на равных – в общение и обучение с людьми с «нормальными» способностями. 2) Граница «норма-отклонение» существенно ниже, что ставит перед образовательными учреждениями и специалистами задачи: а) поиска и реализации программ компенсации нарушений у людей с более-менее незначительными отставаниями и дефектами в развитии до «нормального» уровня, чтобы в результате данных программ эти люди могли обучаться на общих основаниях, без всяких «инклюзий», в неспециализированных учреждениях, вместе с людьми, не имеющими таких отклонений, б) поиска новых подходов и программ в обучении людей, нарушения которых временно недоступны коррекции средствами современной науки и практики, в) разработки подходов к развитию и обучению людей с «нормальными» и «высокими» способностями, с целью поиска путей оптимизации их индивидуального и группового обучения и развития, а также с целью развития уровня и качества образования в целом по стране . Здесь можно отметить, что первые две задачи, японские специалисты решают, опираясь на мировой опыт образования, в частности, особенно активно задействуется опыт российской психологии и педагогики. Третья задача, также активно разрабатываемая в прошлом и даже настоящем, педагогами и психологами России, во многом остается пока что достаточно сложной для образовательных систем всего мира. Одной из причин затруднений в этой сфере является феномен цикличности в развитии образовательных систем: смена «авторитарных» (ориентированных на дисциплину и развитие репродуктивных способностей) и «либеральных» (ориентированных на творческую индивидуальность и «гуманизм») подходов. В России, обществе, привыкшем к авторитарности во всех проявлениях ее жизни, «либеральные» подходы всегда оставались почти недостижимой мечтой или вырождались, – как это мы имеем и сейчас, – в разнотипные имитации образовательного процесса. Такого рода имитации направлены на то, чтобы удовлетворить пассивные по своему характеру и низкие по уровню требования и запросы самих учащихся и их родителей, общества в целом – к качеству образования и подготовленности учащихся. Сюда же добавляются мистификация творческих способностей наряду с переоценкой роли «свободы личности и слова» в образовании.

Поэтому если говорить о перспективах развития российского образования, общественной жизни России в целом, то речь должна идти о том, чтобы, оставить в стороне

«заигрывания» с учащимися и родителями, заигрывания с «заграницей» и ее Болонскими нормативами, заигрывания с собственным обществом – по поводу «школьного самоуправления», «самофинансирования», «платного образования», «международным признанием» и т.д.. Необходимо разрабатывать и внедрять в образование современные модели учения и обучения, ориентированные на развитие как репродуктивных, так и собственно творческих способностей. Часто это означает возвращение к уже известным технологиям и подходам, ставит задачу качественной подготовки и переподготовки кадров.

Особенно усиливает негативные тенденции в образовании, его социальную «ангажированность» и прочие проявления зависимости от потребностей финансовых и иных корпораций, его «платность». Стремление заработать на образовании, превратить его в бизнес, сводится к продаже «по сходной цене сходного товара». При этом усиливается презрение к «образованным», к «интеллигентам», элитарность оценивается как функция финансовой обеспеченности, иная часть населения, часто имеющая более высокий уровень образования, отбрасывается назад. Устранение специалистов данной группы «из обращения» и наплыв в политику, экономику и другие сферы специалистов, не имеющих ни опыта, ни качественного образования, приводит к дальнейшей мистификации понятий «профессионал», «творческая личность», «образованный человек». Поэтому мы имеем скорее мир псевдообразования, в котором представления о реальности почти полностью утеряны. Понятно, что такое положение не может быть длительным: и такой тип систем изживает сам себя. Однако, как показал опыт 90-х годов, попытки упования на то, что образование улучшится «само по себе», опасны очередной разрушительной волной. И уже сейчас необходимо создавать пилотные проекты и учебные заведения, ориентированные на обучение наиболее одаренных детей и подготовку высококвалифицированных кадров для всех сторон общественной жизни России: 1) необходимы образовательные учреждения, уже сейчас начинающие подготовку специалистов с высоким уровнем духовного и интеллектуального развития, способных вывести Российское общество из кризиса; 2) необходимы образовательные учреждения, нацеленные на создание и апробацию новой модели образования для всей России, нацеленной на ее развитие, поднятие «планки» уровня развития, считающегося нормальным.

Если суммировать, то в целом ориентиры такой современной системы образования таковы:

1) обогащение содержательного контекста образования,

- разносторонность, преодоление тенденций «однобокости», узкой «утилитарности» в отборе курсов и содержании учебных программ и циклов,

✓ включение в программы обучения как гуманитарных,

✓ так и технических дисциплин,

✓ дисциплин, отражающих духовно-социальное функционирование и развитие человека, развитие человеческой культуры, включая также и физическую культуру в широком понимании слова,

✓ дисциплин, развивающих его «художественные» способности,

- ориентация на профессионализм и глубину,

✓ развернутость знаний, введение в программы обучений знаний, сформулированных на достаточно высоком уровне обобщенности, включая знания, которые в учебных программах идут под грифом «дополнительный материал», «факультатив»,

✓ специализация, создание в рамках закрытых учебных заведений, лицеев для одаренных детей, а позже – на базе общеобразовательных средних и высших школ – «по-

токов» и специализированных классов по типу университетских и по типу спецшкол, что возможно осуществить на основании качественных учебных пособий прошлого и настоящего для школ, спецучилищ и вузов,

✓ необходимо уделять особе внимание «межпредметным связям», что в будущем потребует разработки новых учебников, методических материалов

- ориентация на развитие умения учиться,

✓ развитие обучаемости как одной из творческих способностей

✓ формирование знаний процедурного типа (мета-знаний), введение как предметных курсов, посвященных формированию навыков учебной деятельности,

✓ а также навыков самопроектирования и саморазвития, дисциплины, посвященные духовно-нравственному развитию, психологии отношений и самосовершенствованию человека.

2) Обогащение духовного контекста образования,

- бесплатность образования, пропаганда и реальные меры, направленные на укрепление статуса образования,

✓ разработка новых и введение в практику обучения и его контроля со стороны вышестоящих организаций и общества критериев оценки образованности,

✓ деловые игры и прочие «коллективные дела» и мероприятия, в которых организуется сотрудничество разных по специализации классов – в решении моделируемых или реальных проектов, имеющих существенную, реальную общественную значимость,

✓ сотрудничество с реальными учреждениями и организациями, соответственно типу специализации одаренного ребенка, в котором он должен проходить «практику»

- ориентация на поддержание баланса «творческих» и «нетворческих» компонентов учения и обучения, ориентация на «универсальность» модели обучения – его доступность в перспективе не только для «одаренных», но и для всех граждан России,

✓ наличие фиксированной базы обучения и дисциплин «специализаций» для разных потоков,

✓ непрерывный характер обучения (включая как школьную, так и послевузовскую подготовку специалистов),

✓ в сочетании со возможностью «встроить» новых учащихся в процесс обучения в лицее на любой стадии,

- теоретичность, соединенная с практической и прикладной ориентацией образования, а также развитие учащихся как со-трудников, «со-творцов»,

✓ «патриотическое воспитание» учащихся, формирование представления каждого учащегося о его миссии в развитии страны «как и каждого другого гражданина»,

✓ создание и внедрение активных форм обучения, включая экспириентальные (ориентированные на опыт) программы,

✓ программы внутригруппового обучения, самообучения, взаимообучения,

✓ программы погружения и программы, ориентированные на обучение исследовательской работе, а также иным практическим навыкам работы – как в течение учебного года, так и в каникулярное время,

✓ пропаганда и обучение хьютагогике как умению учиться и умению учить;

- воспитательная работа с учащимися на протяжении всего курса обучения,

✓ тьюторская учебная и воспитательная поддержка учащихся,

- ✓ работа внутри учебных классов по типу «классного руководства», осуществляемая группой тьюторов,
- ✓ психологическая поддержка и сопровождение учащихся и коллективов,

Сбалансированность учебной нагрузки при таком преподавании достигается за счет двух важных условий:

1) качество самих учащихся, их обучаемости, выраженности творческих способностей и умения-желания учиться,

2) качество преподавания, профессионализм преподавателей, владение различными технологиями организации учебной деятельности школьника, мотивация к их использованию у преподавателей,

3) качество отбора и структурированность учебного материала, в перспективе – разработка новых учебных пособий, перераспределение содержания и функций обучения и самообучения учащихся.

Отбор учащихся и специалистов может осуществляться по классическим технологиям отбора кадров и оценки личностно-знаниевой компетенции обучающего персонала и учащихся :

1) вероятно, будет полезен руководящий школой независимый экспертный совет, построенный как коллегиальный орган и отвечающий за свою работу перед создателями лицея (вышестоящими организациями) в рамках устава и программ, закрепляющих правила функционирования и развития школы,

2) это совет, обладающий полномочиями, а также навыками и знаниями отбора облучающего и обслуживающего персонала по системе критериев профессионального и нравственного развития,

3) для самого персонала можно рекомендовать классические технологии курсов повышения квалификации, самообучения и работа «педсовета» школы (лицея),

4) набор претендентов и отбор учащихся – может осуществляться как экспертным советом, по рекомендациям учителей, так и по заявкам самих учащихся, – в ходе собеседований, тестирования ( на «конкурсной основе») и « пробного периода».

Сами программы – программы дисциплин и «учебные минимумы», программы воспитательной и иной работы с учащимися – могут быть как оригинальными, так и заимствованными из опыта прошлых попыток отбора и работы с одаренными детьми и персоналом. В принципе, в современной науке таких технологий, программ и методик наработано более чем достаточно, на первом этапе следует лишь определиться с «минимальным» набором для оценки претендентов из числа персонала и учащихся.

По-видимому, ведущими моментами в этой программе все же является ее ценностный смысл: назначение или миссия. Поэтому базовые критерии отбора должны исходить именно из миссии лицея. В первую очередь, важны нравственные критерии в работе самого экспертного совета, преподавателей. И четко прописанные и реалистичные ориентиры, касающиеся миссии лицея: 1) помощь одаренным детям и помощь российскому обществу одаренными детьми, 2) развитие всей системы образования России и в перспективе – обогащение мирового опыта образования в плане разработки технологий и подходов, ориентированных на развитие всего человечества.

**Конкретные проблемы образования: диагностика и развитие понимания учебного материала.** Рассмотрим, как частный пример, работу в направлении повышении качества образования. Данная работа традиционно направлена на развитие понимания учеников учебного материала, а также понимания им самого себя и учителя. Основ-

ная причина возникновения ситуаций непонимания: «разрыв в знаниях». Эти ситуации делятся на три основных группы: интерпретация читаемого текста, перевод текста с одного языка на другой и конкретная ситуация общения – диалог. Понимание обеспечивает устранение разрыва в знаниях учеников и учителей как партнеров по общению. В современных исследования отмечается важность взаимопонимания, то , что процессы взаимной трансформации значений и смыслов и осмысления значений) «составляют самое существо диалога», выступают средством, обеспечивающим взаимопонимание» [15]. При этом непонимание и недосказанность – это не только негативные характеристики познания и общения. Они составляют условия рождения нового, условия творчества: в месте встречи процессов означения смыслов и осмысления значений рождаются со-значения и т.д. При этом живое разговорное слово, также как слово текстовой, провоцирует ответ, предвосхищает его и строится в направлении к нему. Понимание созревает лишь в ответе. Понимание и ответ диалектически слитны и взаимно обуславливают друг друга, одно без другого невозможно. Активное понимание, таким образом, приобщая понимаемое новому кругозору понимающего устанавливает ряд сложных взаимоотношений, созвучий и «разнозвучий» с понимаемым, обогащает его новыми моментами. Именно такое понимание учитывает и говорящий. При этом за истинно человеческим умением задать вопрос стоит не просто говорящий с хорошо продуманной схемой возможных «ответов» и вопросов, то есть обученный «вопрошатель», а целостный духовный мир, целостный кругозор говорящего или автора текста. Именно поэтому хьютагогика (heutagogy) как педагогика самообразования (self-determined learning) – удел людей уже достигших определенного уровня развития, определенного ценностного и знаниевого кругозора. Умение задавать вопросы и отвечать на вопросы – практическая основа диалога. Вопросительная установка – средство находить новое в том, что становится рутинным, кажется понятным, но не является им или является непонятным и недоступными по тем или иным причинам пониманию без специальных усилий и дополнительной информации. При этом основная «прибавка» в специфически человеческом обмене информацией заключается в том, что здесь особую роль играет для каждого участника общения значимость информации, что обусловлено стремлением людей к выработке общего смысла. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельности, общение и познание. При этом общим механизмом развертывания учебной, профессиональной и иной деятельности является механизм ее смысловой организации, что означает включение в деятельность и опыта, и самого субъекта как целостной личности. «Человек ... самоинтерпретирующийся текст ... способность к вариабельным расщеплениям личности – это показатель ее гибкости» ... Способность к непрекращающемуся диалогу, порождаемому многообразием вариантов вероятностно задаваемых расщепленностей» – «одна из основных семантических особенностей человека», – отмечает В.В. Налимов [16]. Кроме того, понимание формируется в деятельности, по мере того, как субъект порождает операциональный смысл этого знания. До возникновения смысла знание существует в психике человека как непонятное. Понимание всегда основывается на знании, полученном в текущей и предыдущей мыслительной деятельности. Любое знание содержит потенциальные возможности его понимания. Связующее звено между ними – смысл отраженного в знании фрагмента предметного мира. Осмысливая знания, человек формирует не только представления об его объективном содержании, но и формирует операциональный смысл реальности, то есть познавательное отношение к содержанию понимаемого, проявляющееся в характере его преобразований. Понимание, формируясь по ходу решения задачи,

выступает как процесс и результат – реальность, обладающая двойственным психологическим статусом. Чтобы служить основой понимания, знание должно быть осмысленным, при этом появляется возможность узнавать, объяснять, прогнозировать, а также должно иметь определенную ценность для мыслящего. Познавательное отношение к задаче проявляется в формирующихся у человека оценках, отражающих его селективность. Субъективно ценное и достаточно правдоподобное принимается в качестве некоей формы, образца, уточнение истинности которого осуществляется лишь при наличии у субъекта «стремления к действенности», являющегося мотивационным аспектом компетентности (интрисивная мотивация характеризуется радостью от активности» и даже – порой – «угрозой деперсонализации»). При этом, формируя собственные ценности, нормы и образцы, человек ориентируется на социальные нормы, воспринимаемые как объективное знание. в процессе понимания объективное знание трансформируется, преломляясь сквозь призму личностного знания. В результате, субъективные образы могут существенно отличаться от объективных, образуя пристрастную репрезентацию окружающего мира. Структура личностного знания, способного служить основанием для понимания, должна быть организована таким образом, чтобы она могла играть роль предпосылки для умозаключений и выводов (обычно это оказывается субъективная формулировка проблемы, вопроса, задачи). В реальной коммуникации в текстах, которыми обмениваются партнеры, неизбежно появление смысловых разрывов между предложениями и частями текста (пропуски одного или более звеньев развития мысли, линии модификации). Неизбежность «смысловых скважин» в тексте обусловлена ориентацией говорящего при реализации своего замысла на установки, знания, способности, ориентацию партнера в контексте общения. Пропуски изменяют условие понимания и обуславливают специфику коммуникативного воздействия текста. Таким образом, смысловая ориентация текста входит в число важных коммуникативных факторов. Увеличение смыслового разрыва порождает различные формы его заполнения само понимание появляется, когда происходит «разрыв»: процедура понимания – особая – рефлексивная по отношению к самому процессу коммуникации и состоящая в специальном отделении мыслительно-деятельностного плана от интенционального плана суждения [15]. Помимо смыслового опосредствования, в диалоге происходит переопосредование референций: понимание самым тесным образом связано с ситуацией общения, в которой оно формируется: мы понимаем текст, когда понимаем ситуацию. При непонимании общающийся часто находят выход в изменении характера референции: при этом меняется либо стратегия вербализации, либо выбирается новый референт сравнения, либо и то и другое, так как эти вещи взаимосвязаны. Выходом из ситуации непонимания на уровне референции (то есть соотнесения, высказываний, текстов с действительностью) является своеобразное переопосредствование референции новым объектом или новым способом предъявления старого. При этом львиная часть всех «трагедий непонимания» обусловлена недослушанностью, предшествованием слушанию оценки, оценивания, опирающегося на стереотипы предшествующего опыта и т.д.. Существенный для процесса решения задач опыт может повышать и снижать эффективность их решения, может оказывать постоянное влияние на выбор способов при кодировании новых знаний и на степень обобщенности кодирования. Ряд исследователей вводит также другое представление , определяя понимание как стратегический процесс (лишенный определенной структуры и не имеющий определенных правил): понимание эмерджентно, финитивно, градуально, оно. осуществляется в оперативном режиме, часто происходит в условиях неполной информации, в нем исполь-

зуются данные, относящиеся к различным уровням организации дискурса и коммуникативного контекста», определяясь целями и представлениями отдельных индивидов [9].

В повседневной жизни, в учебной и профессиональной деятельности способность понимать – одна из важнейших. Ее диагностика является важным моментом в организации учебной деятельности учащихся, а развитие тех или иных компонентов (таких как умение видеть текст как часть контекста, чувствительность к сигналам, умение выделять существенное, умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую последовательность и активное отношение к процессу и результатам понимания) в системе разных учебных, профессиональных и бытовых действий позволяет существенно оптимизировать деятельность человека [4; 5; 8; 9; 11; 12; 13; 17; 18 и др.]. В учебной деятельности понимание является регулятором познавательной деятельности; наше познание движется от непонимания к пониманию, т.е. к новому знанию. Понимание выступает как показатель усвоенного, позволяя судить об уровне овладения знаниями учащимися. Значительная часть вопросов, возникающая при усвоении знаний, касается понимания текста. Однако, учитель / преподаватель нуждается в том, чтобы не просто осознавать важность и значимость понимания в обучении, его роль, но и уметь вычленять и воздействовать на различные компоненты процесса понимания, оптимизируя обучение и преодолевая трудности понимания учебного материала, оценивать одаренность школьников и студентов в той или иной сфере и т.д.. Подготовка к этому и переориентация будущих учителей на реализацию направленного на понимание («глубинного») подхода в обучении возможна, в первую очередь, в рамках педагогической практики студентов – будущих учителей и преподавателей, а также на курсах повышения квалификации и переподготовки. Этот процесс наиболее эффективно реализуется в процессе выполнения (будущими) преподавателями и учителями специальных учебно-профессиональных задач. Данные задачи используются достаточно давно, однако, недостаточно широко. Данные задачи могут помочь как самому педагогу, так и учащимся в осознании особенностей их обучающей и учебной деятельности, одаренности или задержек развитии и т.д. В московской, калужской и ряде других научных школ обоснована необходимость включения в учебный процесс исследовательских и практических заданий, позволяющих смоделировать значимые аспекты профессиональной деятельности специалиста того или иного профиля [1; 2; 3; 19; 20; 21]. А.Э. Штейнмец [21] рассматривая проблемы психологического образования педагогов и других специалистов системы «человек-человек» отмечает, что данные задания должны быть системными и описывает систему задач и учебно-профессиональных психологических заданий для педагогов и психологов, социальных работников и т.д.. Учебно-профессиональное задание предлагается в ходе психолого-педагогической практики. По мере перехода от первого к пятому курсу увеличивается общий объем задания, усложняется его структура и увеличивается внимание, отведенное саморефлексии, самопониманию будущего специалиста. Так, если на первом курсе предметом изучения является личность и межличностные отношения школьников или студентов, то на пятом – изучение и развитие профессиональной рефлексии стиля деятельности самого педагога. Большое внимание уделяется также развитию у педагога способности к эмпатии, усмотрению проблем (проблемного мышления), диалогической компетентности специалиста и умению определять трудности личностного и познавательного развития школьников. Активные формы обучения делают обучающегося субъектом, самоизменения, саморазвития. К активным формам можно отнести различные учебные игры, тренинги, выполнение групповых проектов, дискуссии, исследовательскую работу [8; 9; 10; 14; 18 и др.]. Одна-

ко, практические учебно-профессиональные задачи, позволяющие студентам соприкоснуться с реальностью педагогической деятельности, изучить изнутри ее проблемы и успехи, на этапе обучения практически не имеют равных. Под руководством А.Э. Штейнмеца в Калужском государственном университете был разработан целый ряд таких заданий, одно из них посвящено проблемам диагностики трудностей понимания учебного материала школьниками [2; 3; 19; 20]. Один из примеров данных задач – задание по педагогической практике, направленное на диагностику особенностей, трудностей и успехов в понимании учебного материала. При разработке данного задания нами использовался опыт преподавания и наблюдения учебной деятельности учащихся средней и высшей школы, а также опыт коррекционно-развивающей работы с отстающими школьниками и опыт ведения занятия с одарёнными детьми. Как происходит это понимание, в чем его особенности и трудности, как помочь ученику достичь лучшего понимания, а значит усвоения ученого материала- вот вопросы, на которые предстоит ответить студенту в выполнении данного задания. Данные наблюдения показали, что, к сожалению, и дети, и молодые люди, демонстрирующие высокие показатели понимания учебного материала, встречаются крайне редко: как правило, большинство учеников в обычной средней и высшей школах пассивно и незаинтересованно, не умеет видеть текст как часть контекста, то есть, в частности, соотносить с собственной жизнью, не умеет задавать и отвечать на вопросы, не способен выделить существенное и отличить существенное от «выпуклого», склонны пропускать сигналы и непонятное, вместо того, чтобы активно их исследовать. Поэтому задание было названо нами «Диагностика трудностей понимания учебного материала»: трудностей и пробелов в понимании учениками часто больше, чем успехов и достижений. Одаренность как понимание учебного материала диагностируется редко. В целом же существуют области учебного труда, в которых испытываемые учеником трудности выступают для наблюдателя наиболее очевидно. К ним относятся: пересказ прочитанного, ответ ученика на вопросы, задаваемые учеником. Наблюдая за тем, как ученик реализует эти задачи, студент сможет выявить трудности понимания, свойственные конкретному ученику и выдвинуть и проверить гипотезу относительно характера этих трудностей и успехов, которые могут определяться сформированностью соответствующих компонентов понимания. Наметить план развивающей или коррекционной работы с одаренным или отстающим по тем или иным причинам учеником, отрефлексировать собственные успехи и затруднения в выполнении задания, а также затруднения или успехи преподавателей во взаимодействии с учениками. В ходе наблюдения за особенностями, успехами и трудностями понимания учебного материала студентами и школьниками студентам рекомендуется использовать схему наблюдения, специально разработанную нами для этого. Как правило, диагностическая методика является центральным моментом учебно-профессионального задания. Она направляет исследование и позволяет студентам вычленить и осмыслить в многообразной и сложной реальности повседневного взаимодействия интересующие его моменты. Особенностью данной схемы является ее полифункциональный характер: она позволяет выявить как способы учебной работы, которые применяют ученики для того чтобы достичь понимания, так и определить «вес» каждого компонента понимания в реальной учебной деятельности ученика, оценить насколько ученик одарен, насколько легко ему понимать ученый материал, или насколько он задержался в развитии, насколько трудно ему понимать учебный материал. В схему включены фрагменты ученого поведения, сгруппированные по разделам или фокусам: чтение, слушание, 2.пересказ, 3.вопросы учащихся, 4. ответы учащихся на вопросы. Каждый из

фрагментов поведения раскрывается конкретизацию через описание соответствующих понимающих или непонимающих действий ученика. Фиксируется количество реакций понимания и реакций его отсутствия по каждому из разделов. Таким образом может быть получена карточка, отражающая то, каким образом ученик достигает понимания, и какие области его ученого труда являются наиболее уязвимыми в плане успешного усвоения материала (Таблица №1). Данные наблюдения за особенностями понимания учеником учебного материала фиксируются в таблице №2.

**Таблица № 1 - Схема наблюдения за особенностями понимания учащимися учебного материала (М. Минигалиевой /Арпентьевой)**

| | Фрагменты учебного поведения –фокусы налюдения | Баллы за ответ «Да» | Баллы за ответ «Нет» | Ком-по-нент |
|---|---|---|---|---|
| | **1. Чтение и слушание** | | | |
| 1 | Эмоционально вовлечен в процесс чтения, слушания | | | Д |
| 2 | Делает по ходу чтения, слушания пометки, записи, воспроизводящие структуру текста | | | Г |
| 3 | Просит повторить, уточнить непонятные слова, фрагменты | | | Б |
| 4 | Возвращается по ходу чтения к заинтересовавшим его фрагментам | | | Д |
| 5 | Эмоции ученика соответствуют содержанию текста | | | В |
| 6 | Составляет план прочитанного, услышанного, систематизирует полученные данные | | | Г |
| 7 | Высказывает догадки по поводу заглавия текстов, смысловых пропусков, неясностей | | | А |
| | **2. Пересказ** | | | |
| 8 | Воспроизводит текст сохраняя структуру | | | Г |
| 9 | Использует ключевые слова Понятия по теме | | | Б |
| 10 | Правильно воспроизводит основную мысль текста | | | В |
| 11 | Использует синонимические замены | | | Б |
| 12 | Отражает связь нового материала с ранее усвоенным | | | А |
| 13 | Пользуется при пересказе самостоятельно или совместно с учителем составленным планом | | | Г |
| 14 | Показывает эмоциональное отношение, высказывает нравственные и эстетические суждения | | | Д |
| | **3. Задаваемые вопросы** | | | |
| 15 | Активен в задавании вопросов учителю, ученикам | | | Д |
| 16 | Задает вопросы о значении непонятных слов, сравнений, метафор | | | Б |
| 17 | Вопросы обращены к ключевым понятиям, основной мысли текста, поясняющим ее примером | | | В |
| 18 | Задает вопросы, направленные на установление связей между частями текста | | | Г |
| 19 | Задает вопросы о связи изученного материала с ранее изученным | | | А |
| 20 | Задает вопросы опережающего характера, те прогнозирующие | | | А |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | развитие событий | | | |
| 21 | Задает вопросы по поводу позиции автора текста, его замысла | | | Д |
| | **4. Ответы учащихся на вопросы** | | | |
| 22 | Активно сотрудничает с учителем, с готовностью отвечает на вопросы | | | Д |
| 23 | Ответ соответствует логике поставленного вопроса | | | И |
| 24 | Ответ динамичен, те содержит в себе понятия и идеи, содержавшиеся в вопросе | | | Б |
| 25 | Ответ мотивирован, те адекватен смыслу вопросов | | | А |
| 26 | Использует свой опыт при объяснении и обосновании выводов | | | Д |
| 27 | В ответе переданы главные существенные элементы содержания | | | В |
| 28 | Может оценивать свой ответ как правильный или неправильный | | | Д |
| | Итого | | | |

Приводится по [1, с.37-39].

Если действия учащегося или обучающегося свидетельствуют о понимании, они оцениваются наблюдателем в 1 балл, если же они говорят о отсутствии понимания, то наблюдатель дает оценку 0 баллов.

А - умение видеть текст как часть контекста (7, 12, 19, 20, 25).

Б - чувствительность к сигналам (3, 9, 11, 16, 24).

В - умение выделять существенное (5, 10, 17, 23, 27).

Г - умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую последовательность (2, 6, 8, 13, 18).

Д - активное отношение к процессу и результатам понимания (1, 4, 14, 15, 21, 22, 26, 28).

**Таблица № 2 - Результаты исследования трудностей понимания**

| Компонент | Название | | | Количество баллов |
|---|---|---|---|---|
| А | умение видеть текст как часть контекста (7, 12, 19, 20, 25). | | | |
| Б | чувствительность к сигналам (3, 9, 11, 16, 24). | | | |
| В | умение выделять существенное (5, 10, 17, 23, 27). | | | |
| Г | умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую последовательность (2, 6, 8, 13, 18). | | | |
| Д | активное отношение к процессу и результатам понимания (1, 4, 14, 15, 21, 22, 26, 28) | | | |
| Компонент | Учебное поведение | | | |
| | Слушание и чтение | Рассказ и пересказ | Задавание вопросов | Ответы на вопросы |
| А | | | | |
| Б | | | | |
| В | | | | |
| Г | | | | |
| Д | | | | |

Приводится по [1, с.37-39].

Заполнив таблицы, можно отчетливо установить те ответы, в которых ученик осуществляет учебные действия, направленные на понимание учебного материала. Возможно зафиксировать и исследовать те области учебного поведения, где ученик или ученики недостаточно активны, например, в задавании вопросов, так и в стремлении ответить на вопрос учителя, в контекстном осмыслении теста как целостности или в осмыслении отдельных понятий. Можно увидеть, например, что ученик проявляет или напротив, не проявляет необходимой чувствительности к сигналам, т.е. непонятным словам, терминам, понятиям, оценить общую активность как заинтересованность в процессе и результатах обучения. Каждый из фрагментов поведения может быть проанализирован с точки зрения того компонента понимания, который в нем представлен.

Кроме того, можно использовать специальный опросник – диагностики стилей учебной деятельности Н. Энтвистла (перевод и адаптация Л.Г. Васильева и В.В. Бурлакова 1992 года) [22; 23; 24]. Н. Энтвистл и П. Рамсден описали два учебные подходы, включающие ориентации на осмысление или понимание и на воспроизведение, а также стратегическую ориентацию и неакадемическую ориентацию. Первые две – общие тенденции, отражающие глубокий и поверхностный подходы к учебе. Третья – ориентация на достижение, совмещающая оба этих подхода в качестве стратегий для получения высоких отметок. Четвертая – характеризуется отсутствием выраженного использования какого-либо из этих подходов. В результате выделяется несколько стилей обучения, различающихся глубиной понимания учеником себя и мира и разным интересом к пониманию себя и мира, обычно – глубинный и поверхностный. Глубинный подход (deep learning approach) – транспредметный, расширяющий понимание природной и культурной реальности подход, помогающий реконструировать особенности стоящей за присваиваемыми знаниями и умениями культуры отношений к себе и миру, их осмысления. Обучение выступает как процесс извлечения и приобретения смыслов, установление причинно-следственных связей между частями изучаемых предметов и с реальным миром, а также как альтернативная интерпретация реальности, постижение мира через реинтерпретацию знаний в процессе чтения или диалога. В глубинном учении учеников и глубинном обучении учителей акцентируется роль внутренних мотивов и целей обучения. Глубинный подход применяется учителем и учениками при решении ими наиболее сложных комплексных задач обучения и проблем, для которых необходим выход за рамки привычной модели мира, связанной с повседневностью. Его задача – расширение и углубление знаний о себе и мире, понимание не только смысла понятия или формирование умений, но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе, развитие умение учиться и умения учить. Специфическая особенность данного подхода – преобразовательный характер (личностное трансформирование) за счет совместной (в том числе групповой) и саморефлексии, формирования чувства сопричастности к человеческому роду, осознания своей роли в мире, через постижение множественности профессиональных (предметных) картин мира и человека: множественности и различий понимания, наличия в множественности сходных и отличных черт. Суть поверхностного подхода, традиционного для многих практик обучения XX века, сводится к запоминанию учебного материала (слов и правил) и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдачи зачетов и разных «минимумов». Поверхностный подход организован как процесс получения языковых фактов, формирования навыков и умений, которые могут быть «законсервированы» и применены по мере необходимости. К основным характеристикам «поверхностного» подхода к учению исследователями отнесены ориен-

тация учащегося на конечный, заданный учителем результат, мотивация страхом неудачи и негативное отношение к учебному процессу и самому учителю, а также к себе; нацеленность на воспроизведение информации, знаний и умений, соответствующих заданным требованиям; концентрация на незначимых деталях и хранение в памяти не связанных друг с другом «кусков» информации, формальность умений и их быстрое забывание, неумение учиться.

Тест, выявляющий склонность ученика к тому или иному подходу, предназначен для старшеклассников и студентов.

**Текст методики**

1. Мне не составляет особого труда эффективно организовать своё рабочее время.
2. Я стараюсь там, где возможно связать то что я изучаю со своими знаниями по другим предметам.
3. 3Хотя я хорошо представляю многие вещи в общем, детали я представляю гораздо хуже.
4. Мне нравится, когда мне точно говорят, что я должен делать при изучении материала.
5. Чтобы понять значение специального термина, для меня лучше всего вспомнить по определению в учебнике.
6. Для меня важно успевать по тем предметам, которые я изучаю, как можно лучше.
7. Читая заданный материал, я обычно стремлюсь досконально разобраться в его содержании.
8. Я стараюсь как можно более точно вспомнить то, что говорят на лекции преподаватели или написано в учебнике.
9. Когда я готовлюсь к занятиям, я пытаюсь четко представить, каким должен быть ответ, чтобы он понравился именно данному преподавателю.
10. Я не спешу с выводами до тех пор, пока не получу убедительных подтверждений и доказательств.
11. Основная причина моего пребывания на данном факультете – то, что могу больше думать о вещах, которые меня действительно интересуют.
12. Часто пытаясь понять новые идеи, я старюсь соотнести их с ситуациям реальной жизни, к которым они могут быть применены.
13. Я думаю, что изучаемые предметы важны для меня поскольку они необходимы для получения диплома.
14. Мне обычно не составляет особо труда начать заниматься в любое время, когда это необходимо.
15. Хотя обычная хорошо помню факты и детали, мне не легко свести их в единую картину.
16. Если изучаемый материал сначала представляется мне трудным, я все-таки стараюсь приложить максимум усилий чтобы понять его.
17. Меня часто критикуют за то, что в моих письменных работах или устных выступлениях содержатся не относящиеся к делу идеи.
18. Я часто сталкиваюсь с тем, что должен прочитать материал, имея весьма мало шансов действительно в нем разобраться.

19. Если условия являются неподходящими для моих учебных занятий, мне обычно удается их изменить.

20. Мне нравятся головоломки и задачи, особенно когда нужно, анализируя материал сделать логический вывод.

21. Я часто ставлю под вопрос многое из того, что слышу на лекциях или читаю в книгах.

22. Чтобы хорошо разобраться в новой теме, я считаю полезным проследить, как соотносятся друг с другом и объединяются в целое отдельные положения.

23. Как правило, я читаю не более того, что требуется для выполнения задания.

24. Для меня важно, где это возможно, успевать лучше, чем мои товарищи.

25. Преподаватели по-видимому, хотели бы чтобы я более смело высказывал свои собственные мысли.

26. Я трачу много свободного времени на поиск дополнительной информации по интересным вопросам, которые мы обсуждали на занятиях.

27. Мне кажется, что я несколько склонен торопиться с выводами, не дожидаясь всех необходимых доказательств.

28. То, что мы изучаем сейчас на факультете, представляется мне очень интересным, и я хотел бы изучать это и в дальнейшем.

29. Я думаю, что важно подходить к проблеме строго логически, без каких-либо «перескоков» по интуиции.

30. Я часто обнаруживаю, что мне приходится заучивать большую часть изучаемого материала.

Варианты ответов: УУ – абсолютно согласен – 4 балла, У – согласен с оговоркой – 3 балла, ? – затрудняюсь дать определенный ответ – 2 балла, Х – не согласен с оговоркой – 1 балл, ХХ – не согласен – 0 баллов.

**Бланк ответов**

| | УУ | У | ? | Х | ХХ | | УУ | У | ? | Х | ХХ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | | | 16 | | | | | |
| 2 | | | | | | 17 | | | | | |
| 3 | | | | | | 18 | | | | | |
| 4 | | | | | | 19 | | | | | |
| 5 | | | | | | 20 | | | | | |
| 6 | | | | | | 21 | | | | | |
| 7 | | | | | | 22 | | | | | |
| 8 | | | | | | 23 | | | | | |
| 9 | | | | | | 24 | | | | | |
| 10 | | | | | | 25 | | | | | |
| 11 | | | | | | 26 | | | | | |
| 12 | | | | | | 27 | | | | | |
| 13 | | | | | | 28 | | | | | |
| 14 | | | | | | 29 | | | | | |
| 15 | | | | | | 30 | | | | | |

**Шкалы**

А – 1, 6, 9, 14, 19, 24 – выражает ориентацию на стремление выбрать способы учения, приносящие успех в данной конкретной ситуации.

В – 4, 8, 13, 18, 23, 30 – выявляет установку на запоминание сочетающейся с внешней мотивацией, ограниченностью рамками пребываний.

Д – 7, 11, 16, 21, 26, 28 – противоположная выявляет установку на понимание сочетающуюся с внутренней мотивацией, с постановкой личностных целей.

С – 2, 12, 22 – выраженность разновидности глубокого подхода и учению: понять-выявить связи.

Е – 10, 20, 29 – выраженность разновидности понимающего подхода: необходимости скрупулёзной проверки, убедительности заключений данных.

F-5, 15, 25 – концентрация на отдельных деталях, трудности построения общей картины.

G – 3, 17, 27- схватывание общего плана, углубление в детали.

E1 = C+G – установка на понимание, схватывание общего плана без углубления в детали.

E2 = E + F – стремление разобраться в деталях, трудности создания целостной картины.

E3 = D + C + E – многосторонний гибкий подход к учению.

E4 = B + F + G – показатель патологических симптомов в учении.

E5 = (A + D + C + E)+(48 – B – F – G) – общий сырой балл.

**Ключ**

| Шкалы | Очень низкий | Низкий | Средний | Высокий | Очень высокий |
|---|---|---|---|---|---|
| E1 | 0 -8 | 9-11 | 12-14 | 15-16 | 17-24 |
| E2 | 0 -9 | 10-11 | 12-15 | 16 | 17-24 |
| E3 | 0-17 | 18-20 | 21-28 | 29-31 | 32-48 |
| E4 | 0-17 | 18-20 | 21-28 | 29-31 | 32-48 |
| E5 | 0-52 | 53-59 | 60-72 | 73-78 | 79-120 |

Наблюдения проведенные за каждым отдельным учащимся или группой учеников в течении нескольких уроков или определенного периода времени, сравнительный анализ поведения на разных уроках и в разных ситуациях, могут дать достаточный эмпирический материал для разработки и подтверждения или опровержения исследовательских гипотез. Исследовательская работа на этапе проверки гипотезы проходит, как отмечалось, в плане выявления, уточнения степени сформированности (или не сформированности) выявленных в наблюдении компонентов понимания [1]. Умение видеть текст как часть контекста., т.е. умение предвидеть, предполагать определенный сценарий или ход развития событий темы, текста, может, например, быть идентифицировано как в работе над заголовком, так и в осуществлении прогноза развития событий в тексте на основе неполной информации.

1. Умение работать с заголовком –это умение задавать самому себе вопросы, направленные на осознание того, что предстоит узнать из текста и что из прежних знаний относится к новой информации. Это вопросы типа «О чем пойдет речь? Что мне предстоит узнать? Что я об этом уже знаю?». Так прочитав заголовок учебного параграфа «Дальнейшие крестовые походы и их последствия», школьник уже может обдумать ряд существенных моментов. Он может вспомнить как начинались крестовые походы, кто был организатором этих походов, что принесли народам завоеванных стран рыцари кре-

стоносцы. Эта предварительная умственная работа направляет дальнейшее понимание [1; 2; 3].

2. Чувствительность к сигналам - умение ученика сконцентрировать свое умение на новых понятиях, датах, словах со скрытым или неясным значением. Насколько у ученика развит этот компонент, покажут задания типа «текст со скважинами», - в них необходимо внести соответствующие добавления [1; 3].

3. Умение воспринимать и воспроизводить текст как логическую и психологическую последовательность, многосоставную и многоэтапную целостность. Этот компонент понимания обнаруживает себя в составлении плана к тексту. Для того что бы составить план, ученик должен уметь мысленно разделить текст на части, каждая из которых содержит относительно законченное сообщение о каком то фрагменте изучаемой темы. План отражает в сжатом виде последовательность изучаемого материала. Отступление от эталонного (т.е. заданного текстом) плана показывает, какой компонент понимания не сложился.

4. Выделение существенного проявляется обычно в умении дать краткую формулировку сути текста, пересказе, назывании текста и т.д., также можно использовать диагностические задания, типа текст со «скважиной»: в этом случае для того, чтобы найти и, возможно, восстановить в изложенном материале смысловой разрыв, «скважину», ученик должен уловить основную идею текста [2].

5. Активное отношение к процессу и результатам понимания выявляется при помощи заданий, направленных на выявление познавательных интересов, учебных мотивов и отношения к учению, общей активности ученика [1; 6].

Полученные на данном этапе результаты нужно проанализировать с токи зрения степени их совпадения с гипотезами, высказать соображения о причинах возможного несоответствия, сделать выводы о характере выявленных у учащихся трудностей понимания. Они могут иметь как комплексный характер, если речь идет о несформированности всех основных компонентов понимания, так и локальный характер, в случае недоразвития одного из компонентов.

После этого можно наметить план коррекционно-развивающей работы, а также – реализовать этот план или его тот или иной компонент. На этом этапе выполнения задания, студенту предстоит определить как пути развития понимания и содержание практической коррекционной работы с учащимися, чьи затруднения в понимании учебного материала получили операциональный анализ в диагностическом исследовании [2]. Развитие понимания-это прежде всего формирование активного понимания. Здесь могут быть реализованы два основных пути. Первый из них связан с активизацией мысленной деятельности учащихся, стимулированием их познавательного интереса к содержанию учебного материала. Второй путь- обучение приемам понимания [2]. Повышение активности учащихся может достигаться различными средствами. Это может быть обогащение учебного взаимодействия активными формами обучения и специалильне методики развития мотивации учения. Второй путь развития предполагает помощь в овладении умениями, опосредующими понимание: умение выделять непонятное, ставить вопросы, прогнозировать продолжение и возможные следствия описываемых событий, выделять и формировать главное. Коррекционные задания, направленные на формирование приемов / умений осмысления текстов содержатся в специальных разработках учителей и психологов [2; 4; 5; 12; 18].

Содержание студенческого отчета по практике включает также рефлексию выполнения задания как отдельный блок: в него входят трудности и успехи выполнения, ошибки и творческие предложения, рефлексивная оценка собственной способности понимания учебного материала. В рефлексивном отчете студент суммирует открытия, успехи и неудачи в выполнении задания, сопоставляет гипотетическую и реальную, полученную с помощью методики, картины, а также свою программу развития и эффекты (первичные результаты) ее осуществления. Рефлексия помогает студентам или слушателям структурировать опыт, полученный в ходе выполнения задания, в том числе, оценить собственные успехи и трудности понимания окружающего мира.

Любой ребенок – ребенок одаренный. Вопрос лишь в том, как выявить эту одаренность и помочь преодолеть проблемы и трудности понимания [1; 3; 23]. На это пути два важных шага: реформирование системы образования в целом, а также трансформация практики педагогического взаимодействия, подготовка и переподготовка специалистов, способных выявлять и развивать детскую одаренность и помогать ребенку преодолевать трудности понимания себя и мира [1; 14].

## Список литературы


1. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 750 с.
2. Горбачева Е.И. Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика: психологические задания. Калуга: КГПИ,1993. С. 35-46.
3. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. 294 с.
4. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. М.: Педагогика, 1991. 256 с.
5. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Как учить школьника работать с учебником. М., Знание. 1987. 80 с.
6. Доблаев Л.П. Проблема понимания в советской психологии. Саратов: Изд-во СГУ, 1967. 67 с.
7. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М.: Педагогика, 1982. 201 с.
8. Еромасова А.А. Личностное развитие студентов средних специальных педагогических учебных заведений на занятиях психологией. Автореф. дисс.на соиск. уч. степ. канд. психол. наук, 1998. МПГУ. 26 с.
9. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М.: РАН, ИНИОН. 1992. 50 с.
10. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М.: МГУ, 1989. 77 с.
11. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование учебной мотивации. М.: Педагогика, 1990. 140 с.
12. Матюшкин А.М. и др. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 210 с.
13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 230 с.

14. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. 632 с.
15. Минигалиева М.Р. Проблема понимания психологом клиента. Калуга: КГПУ, 1999. 234 с.
16. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М.: Водолей, 2007. 368 с.
17. Регуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования и познавательной деятельности. Л.: Педагогика , 1993. 200 с.
18. Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н., Сарычев С.В., Корнев А.В., Дымов Е.И. Технологии в изучении психологии. М.: Пед. общество, 2003. 256 с.
19. Штейнмец А.Э. и др. Изучение личности школьника / Сост. А.Э. Штейнмец. Калуга: КГПИ, 1992. 22 с.
20. Штейнмец А.Э. и др. Психологические задания к педагогической практике студентов / Под ред. А.Э. Штейнмеца. М.: ВЛАДОС, 2002. 128 с.
21. Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ, 1998. 308 с.
22. Entvistle N. Styles of learning and teaching. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: Willey & Sons, 1981. 293 p.
23. Entwistle N. J. Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. 208 p.
24. Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. 330 p.

## 1.2. Мотивационно ориентированная образовательная среда как фактор развития одаренности школьников

Современная образовательная политика в качестве приоритетных целей выделяет формирование личности человека с высоким интеллектуальным потенциалом, способного быстро интегрироваться в современный мир высоких технологий и информации, эффективно применять полученные знания на практике.

Изменения в сфере школьного образования, произошедшие в последние десятилетия: национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», введение федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Указ президента РФ от 01.06.2012 №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4сентября 2014 года №1726-р - создают условия для такого значимого направления развития образования как работа с одаренными детьми.

В национальной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается: «Облик школ, как по форме, так и по содержанию, должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно, если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится

В Федеральной целевой программе развития образования также отмечено, что образование должно быть направлено на решение задач самоопределения личности, ее ин-

теграции в национальную и мировую культуру, формирования у школьников духовности, инициативности, самостоятельности, гражданской ответственности.

Президентская инициатива «Наша новая школа» задала ключевые направления, новый федеральный государственный образовательный стандарт общего образования - изменения образовательной парадигмы, новая технологическая волна – внедрение новых технологий.

Перечисленные документы актуализируют необходимость теоретико-экспериментального обоснования формирования процесса мотивационно ориентированной образовательной среды для развития одаренности школьников. Современная школа в условиях быстро меняющегося мира наряду с созданием целостной системы универсальных учебных действий и компетентностей учащихся формирует творческую, интеллектуальную, духовно и физически здоровую личность, обладающую широким кругозором, высокой культурой и способной к саморазвитию и самореализации в окружающем социуме. В новых социально-экономических условиях реализация интеллектуального потенциала, изучение интеллектуальной одаренности, интеллектуального творчества становится одним из приоритетных направлений. Интеллектуальные способности являются существенным резервом человеческой цивилизации, их актуализация может резко повысить качество любых общественных реформ.

Все это требует от каждого отдельного педагога широты эрудиции, гибкости мышления, активности, стремления к творчеству, способности к анализу и самоанализу, а от образовательной организации создания условий для их проявления. Но реализация этого возможна только при наличии высокой мотивированности школьников на образовательную деятельность.

Выявление одаренных детей - сложный и длительный процесс, а их сопровождение в условиях общеобразовательной школы нельзя назвать качественно организованным, последовательным, непрерывным и контролируемым на разных уровнях. Создаются муниципальные, региональные, всероссийские программы, призванные решать данную проблему, работают целые исследовательские институты, однако этого не достаточно для решения обозначенной задачи.

Для школы становится важным быть готовой распознать интеллектуальный творческий потенциал ребенка, иметь необходимый инструментарий для его реализации, создать образовательную среду, способствующую формированию всесторонне развитой личности с высоким уровнем мотивации к обучению, саморазвитию и самореализации.

Отечественная система школьного образования такую задачу решает не в полной мере, что отмечают многие исследователи (Ф.Г. Ивлева, Т.И. Назарова и др.) Развитию одаренности обучающихся в общеобразовательной школе посвящены работы ряда отечественных и зарубежных ученых: развитие творческих способностей исследовали В.С. Библер, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин и др.; возрастную одаренность - Л.И. Божович, JI.С. Выготский, Н.С. Лейтес и др.; условия проявления специальных способностей изучали В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов и др.; влияние среды на развитие одаренности исследовали Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков и др. Проблемам образовательного пространства и образовательной среды посвящены работы М.И. Башмакова, В.И. Гинецкого, М И. Корнеевой, В.В. Рубцова, В.А. Ясвина и др. В тоже время отсутствуют комплексные исследования, связанные с созданием условий для развития мотивационно ориентированного образовательного пространства, способного обеспечить высо-

кий уровень детского саморазвития, самореализации в будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

В последние десятилетия на уровне общества и государства работа с одаренными детьми выделяется в разряд приоритетных направлений.

Проблема одаренности сложна и неоднозначна, также как уникален и сам человек. Признание наукой, педагогической общественностью, обществом в целом социальной значимости проблемы обучения одаренных детей в последние годы стало важным шагом к поиску ее решения. В свою очередь это привело к существенному усилению интереса к фундаментальным научным разработкам в области психологии и педагогики одаренности: к созданию новых теорий и методов, направленных на выявление психологических закономерностей и механизмов развития одаренности, а также к практико-ориентированным исследованиям, их практической апробации и внедрению разрабатываемых методов поиска, обучения и развития одаренных детей.

В зарубежных и отечественных психолого-педагогических теориях развитие одаренности изучается рядом научных школ, которые придерживаются двух основных направлений: *нейтивизм* (от английского native - природный, естественный) предполагает природную генетическую основу для развития способностей и одаренности (Ф. Гальтон, В.Н. Дружинин, А.Ф.Лазурский и др.); *социайтивизм* (от английского sociative - совокупность окружающих условий) не отрицает существенной роли природных задатков, но в генезисе развития одаренности решающая роль отводится социальной среде (Д.Б. Богоявленская, Ю.С. Мануйлов, С.Л. Рубинштейн и др.).

В.Н. Дружинин значение природных предпосылок в развитии одаренности рассматривает в несколько другом аспекте. По его мнению, задатки выступают как некая данность, определяющая пределы настоящих и будущих достижений детей в умственном развитии. Интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности, но не детерминирует его результат. Успешность одаренных людей определяется не уровнем их интеллекта, а силой мотивации и активностью [8, с. 55].

Большинство отечественных педагогов и психологов придерживаются иной точки зрения. С.Л. Рубинштейн задатки понимает как природные предпосылки способностей, реализуемые посредством социальных механизмов, важнейшую роль среди которых играет обучение и воспитание [15, с .6]. Соответственно, способности определяются им как индивидуально-психологические особенности человека, обусловливающие успешность выполнения деятельности. Именно соотношением роли задатков, способностей и культурно-воспитательной среды определяется, по его мнению, широта концептуальных взглядов на проблему одаренности.

Среди факторов культурно-воспитательной среды, влияющих на развитие таланта, Д.Б. Богоявленская выделяет роль родителей: «...родители - это важнейший элемент в системе воспитания одаренности у детей, которые не только до рождения формируют генетическую основу будущего развития, но и способны дать гораздо больше им после рождения» [3, с. 70].

Современные психолого-педагогические тенденции развития одаренности по направлениям *нейтивизма и социайтивизма* не ограничиваются рассмотренными выше теориями. Осознание ценности одаренных и талантливых людей является центральной для понимания важности теории К. Хеллера. Он считает, что самая ценная инвестиция, которую может произвести любое общество, - это развитие потенциала человеческих ресурсов [17, с. 111].

Исследования В.В. Барулина позволили выявить, что в современных психолого-педагогических исследованиях выделяются теории, которые отдают приоритет следующим видам одаренности: *художественной, общей интеллектуальной, академической и творческой* [2].

В ряде зарубежных теорий выделяется общая интеллектуальная и академическая одаренность. *Общая интеллектуальная одаренность* предполагает быстрое овладение понятиями, легкость запоминания и сохранения информации, позволяет преуспевать во многих областях знаний. *Академическая одаренность* проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам, является более частной и избирательной

В отечественной психолого-педагогической науке основой развития одаренности является теория о способностях (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков и др.), основные составляющие которой: развитие человека есть развитие его способностей (С.Л. Рубинштейн); наследуются не способности, а возможности их развития - задатки (Л.С. Выготский); способности и интересы формируются и проявляются лишь в деятельности (А.Н. Леонтьев); основное разделение по способностям — это разделение людей на художественный (правополушарный, первосигнальный), мыслительный (левополушарный, второсигнальный) и средний типы (без преобладания одного и другого) (И.П. Павлов); одаренность есть проявление творческого потенциала человека (А.М. Матюшкин) [13].

Анализ зарубежных и отечественных теорий, концепций позволил выделить подходы к развитию одаренности обучающихся: гуманистический, аксиологический, системный, инициирующий, деятельностный, комплексный, экопсихологический, психодидактический, акмеологический и средовой.

С точки зрения Ш.А. Амонашвили, И.Д. Демаковой, А.В.Гаврилина, А.Маслоу, Е.А. Ямбурга *гуманистический подход* подразумевает развитие и становление отношений взаимного уважения обучающихся и педагогов, основанного на альтруизме и соблюдении субъектных прав, формировании чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала одаренных детей, на сохранение и укрепление их физического и психического здоровья. Реализация данного подхода предоставляет талантливым обучающимся право выбора индивидуального пути развития [1, с. 4-10].

С точки зрения Е.В. Бондаревской, В.А. Караковского, Б.Т. Лихачева *аксиологический подход* предполагает признание человека высшей ценностью, уважение уникальности таланта в каждом ученике, «дарованного ему от природы», отношение к одаренным как к субъектам собственного развития, основывающееся на педагогике сотрудничества [10, с. 113].

Развитие одаренности как системного, развивающегося в течение жизни качества психики, которое определяет возможность достижения школьниками высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими предполагает *системный подход.* Сущность системного подхода к исследованию развития одаренности означает рассмотрение исследуемых объектов в качестве систем, как множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина и др.) [9].

*Инициирующий подход* побуждает школьников к деятельности самостоятельного построения успешного жизненного пути, формирует у них стремление к успеху и субъ-

ектную позицию по отношению к собственной жизни (О.Н. Финогенова) [16, с. 100-107].

*Деятельностный подход* по мнению Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, подразумевает активное взаимодействие с окружающей действительностью «в деятельности и через деятельность», где одаренные дети выступают как субъекты, целенаправленно воздействующие на тот или иной объект и удовлетворяющие свои потребности. При этом, важно развивать способности талантливых обучающихся посредством включения их в реальную деятельность или деятельность, максимально приближенную к реальности [11].

Одним из современных подходов в системе психолого-педагогической науки и практики, исследующих одаренных детей, является *комплексный подход,* который способствует выявлению способностей и талантов школьников, как общей интеллектуальной одаренности, так и творческой, а также специальных видов одаренности. Одаренность проявляется в учебно-воспитательной и дополнительной внеурочной деятельности, представляющей целостное и неделимое единство.

*Экопсихологический подход* рассматривает одаренность как системное качество психики, возникающее во взаимодействии учеников с образовательной средой (семейной, школьной и т.п.) развивающего или творческого типа, способствующей снятию психологических барьеров развития школьников и, тем самым, раскрытию творческого начала всех сфер психики (В.И. Панов) [14, с. 30-44].

Суть *психодидактического подхода* к развитию одаренности заключается в использовании проектирования и моделирования образовательной среды как основного метода развивающего образования, обеспечивающего возможность выявления, обучения и развития одаренных детей в условиях общеобразовательной школы (В.И. Панов и др.) [14].

Для нашего исследования изучение *средового подхода* было важным и способствовало в дальнейшем построению мотивационно ориентированной среды гимназии для развития одаренности обучающихся.

Разработанные Ю.С. Мануйловым основные положения сводятся к следующему:

- среда осредняет личность (и тем значительнее, чем продолжительнее личность пребывает в ней). Богатая среда - обогащает, бедная - обедняет, свободная - освобождает, здоровая - оздоравливает, ограниченная - ограничивает и т.д.

- среда опосредствует путь развития индивидуума, преломляя его сознание (самосознание) и поведение спектром возможностей, сулящих то или иное качество жизни.

- среда содействует игрой стихий формированию определенного образа жизни ее обитателей. Стихии - это силы, которые движут, управляют индивидами по аналогии с волной, зарядом, энергетическим потоком, вихрем, двигающимся объектом, мощным импульсом, формирующим тенденцию вибрациями и т.п. - среда способна при соответствующих изменениях ее значений стать средством управления процессами формирования и развития личности.

В здоровой социальной среде школьники эффективно взаимодействуют в учебе и общественных отношениях. Благодаря разноодаренности (одни в большей степени одарены интеллектуально, другие - эмоционально, физически, двигательно, третьи - в нравственно-волевом, организационном, художественном, социально-милосердном отношениях) взаимодополняют и взаиморазвивают друг друга. Одаренные ученики, вовлекая в круг своего общения других, пробуждают в них творческие способности, делают соци-

альную среду нравственно и интеллектуально чище, благоприятнее для развития человека [12, с. 73-75].

Теоретический анализ зарубежных и отечественных психолого- педагогических теорий и концепций позволили выявить основные методологические подходы к развитию одарённости детей. Таким образом, анализируя методологические подходы к развитию одаренности обучающихся, мы выявили, что при раскрытии проблемы одаренности особую важность приобретает определение источников одаренности - продукт самой природы или закономерный результат воспитания. В этой связи, в ходе анализа теорий, концепций и подходов мы выявили два направления: понимание одаренности как однофакторного явления и соответствующее раскрытие структуры одаренности (Ф. Гальтон, В.Н. Дружинин, А.Ф. Лазурский и др.) и переход от ограничения одаренности в интеллектуальной области к другим видам одаренности: творческой, лидерской, художественной и др. (Д.Б. Богоявленская и др.).

Многочисленные теории определяют одаренность ребёнка как его потенциальную возможность к выдающимся достижениям в будущем.

Анализ теории и практики создания мотивационно ориентированной образовательной среды как фактора развития одаренности позволил выявить ряд объективных противоречий: между новыми требованиями общества к качеству образования в области развития одаренности учащихся и ограниченными возможностями школы в этом аспекте; между потенциально существующими возможностями по развитию одаренности учащихся в школе и отсутствием мотивации педагогов и учащихся к данному процессу, между потребностями школы в формировании образовательной среды, ориентированной на развитие одаренности детей и отсутствием научного обоснования данного процесса.

Базовыми для нашего исследования являются концепции *творческой* (А.М. Матюшкин), *познавательно-интеллектуальной одаренности* (В.С. Юркевич) и *рабочая концепция одаренности* (научный руководитель Д.Б. Богоявленская), рассматривающие одаренность детей как целостную систему множества различных по своей природе, но взаимосвязанных качеств личности.

В своем исследовании мы выделяем *гуманистический* (Ш.А. Амонашвили, И.Д. Демакова, Е.А. Ямбург*), аксиологический* (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Л.И. Новикова), *системный* (Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина*), инициирующий* (О.Н. Финогенова, Н.Е.Щуркова), *деятельностный* (Л.С. Выготский, Н.Леонтьев, Б.М. Теплов), *комплексный* (Дж. Рензулли и др.) *экопсихологический* (В.И. Панов и др.*), психодидактический* (В.П. Лебедева, А. Орлов), *акмеологический* (В.М. Лизинский, С.Д. Поляков) и *средовой подходы* (Ю.С. Мануйлов), реализация которых позволяет развивать одаренность обучающихся.

Результаты теоретических исследований и многолетняя практическая работа в гимназии позволяют сделать вывод о многообразии и относительной независимости проявлений и развития одаренности в разных сферах деятельности (учебной, научной, практической, спортивной, общественной и др.) и существовании не только когнитивных (умственных способностей), но и некогнитивных личностных (мотивационных, эмоциональных, волевых) и социальных (условий воспитания и обучения) факторов в её развитии.

Таким образом, в процессе теоретического анализа развития одаренности обучающихся были выявлены следующие методологические подходы: фундаментальные положения об одаренности как системном и развивающемся в течение жизни качестве

личности, определяющем возможности достижения выдающихся результатов в общественно значимых видах деятельности (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.), концепции творческой одаренности (А.М. Матюшкин) и возрастной одаренности (Н.С. Лейтес), рабочая концепция одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), которые являются базовыми для нашего исследования.

Проблема развития мотивации у школьников – ключевая для образования, да и для общества в целом. Широко обсуждается инфантилизм современной молодежи, низкий уровень ее самостоятельности. Как развить мотивацию школьников к учебной деятельности, к становлению собственного мировоззрения, самоактуализации и саморелизации?

Мотивация – это система или комплекс мотивов. Мотив – внутреннее побуждение к действию. Он включает в себя само стремление действовать тем или иным образом, а также причину этого желания. Эта причина, как правило, связана с внутренними потребностями человека, противоречиями, которые он стремится разрешить, и внешними стимулами поведения.

Ключ к успеху в любой деятельности — богатая и положительная мотивация. При этом положительные стимулы порождают положительную мотивацию, отрицательные стимулы порождают отрицательную мотивацию. Педагогика и психология успеха доказала, что ориентация на избегание неприятностей равноценна ориентации на неприятности, т.е. ведет к неудачам. Только ориентация на успех может привести личность к успеху. Значит надо использовать положительные стимулы в образовательном процессе по отношению ко всем его субъектам и формировать положительные мотивы. Чем больше конкретных мотивов будет сформировано, тем более активной будет личность в деятельности, тем более устойчивым будет стремление к успеху.

В работе с педагогическим коллективом не стоит ориентироваться только на материальные стимулы (премию по итогам работы или определенного периода, ценный подарок, экскурсии и другие виды досуга, корпоративные празднества и вечеринки) или различные формы обеспечения признания труда работников (всевозможные поощрения, повышение квалификационных категорий в результате аттестации, обобщение передового опыта и т.п.), надо развивать систему мотивов как педагогов, так и школьников:

- мотивы саморазвития, самообразования;
- мотивы самовыражения, самореализации, самоутверждения;
- деловые мотивы (интерес к делу, стремление к качественному выполнению работы);
- мотивы долга и ответственности;
- мотивы успеха (достижение результатов);
- коммуникативные мотивы;включающие желание общаться с одноклассниками в совместной социально-полезной деятельности, желание общаться с преподавателями как интересными людьми;
- социальные мотивы (подготовка подрастающего поколения к жизни в обществе)
- мотивы познавательного интереса, поднимающиеся от интереса к фактам и явлениям до интереса к причинно-следственным связям, закономерностям и далее к мотивам творческого преобразования окружающего мира.

Необходимо учитывать, что все люди мотивируются разными факторами. Залог успеха состоит в том, чтобы дать участникам процесса то, чего они действительно хотят, к чему стремятся. Факторы, влияющие на стимулирование мотива: похвала, моральное

поощрение, порицание, наказание, вознаграждение (материальное), соревнование и др.

Развивать мотивы можно только в правильно организованной мотивационной среде, которая строится через удовлетворение материальных и социальных потребностей педагогов, школьников, через удовлетворение потребностей в личностном росте и самоактуализации. Среда, обладающая комплексом стимулирующих факторов, определяющих высокую мотивацию и активность всех субъектов образовательного процесса, и обеспечивает повышение качества образования и развитие одаренности школьников.

Такой подход является инновационным с позиций педагогической науки и практики, т.к. системно обосновывает повышение качества образования за счет создания мотивационной образовательной среды школы во всех ее аспектах: материальном, организационном, психологическом, педагогическом и технологическом.

Современные тенденции развития образования способствуют созданию новых вариативных моделей, одной из которых может стать наша модель мотивационно ориентированной образовательной среды школы.

Разработанная нами модель представлена тремя блоками: целевой, программно-организационный и рефлексивно-оценочный (Рис. 1).

В целевом блоке обозначена цель: формирование всесторонне развитой личности с высоким уровнем мотивации к обучению, саморазвитию и самореализации - и используемые подходы. Из многообразия существующих подходов мы выбрали те, на которых базируется мотивационно ориентированная среда гимназии: гуманистический, инициирующий, деятельностный и средовой.

Реализация *гуманистического подхода* предоставляет талантливым обучающимся право выбора индивидуального пути развития подразумевает развитие и становление отношений взаимного уважения обучающихся и педагогов

*Инициирующий подход* побуждает школьников к деятельности самостоятельного построения успешного жизненного пути, формирует у них стремление к успеху и субъектную позицию по отношению к собственной жизни.

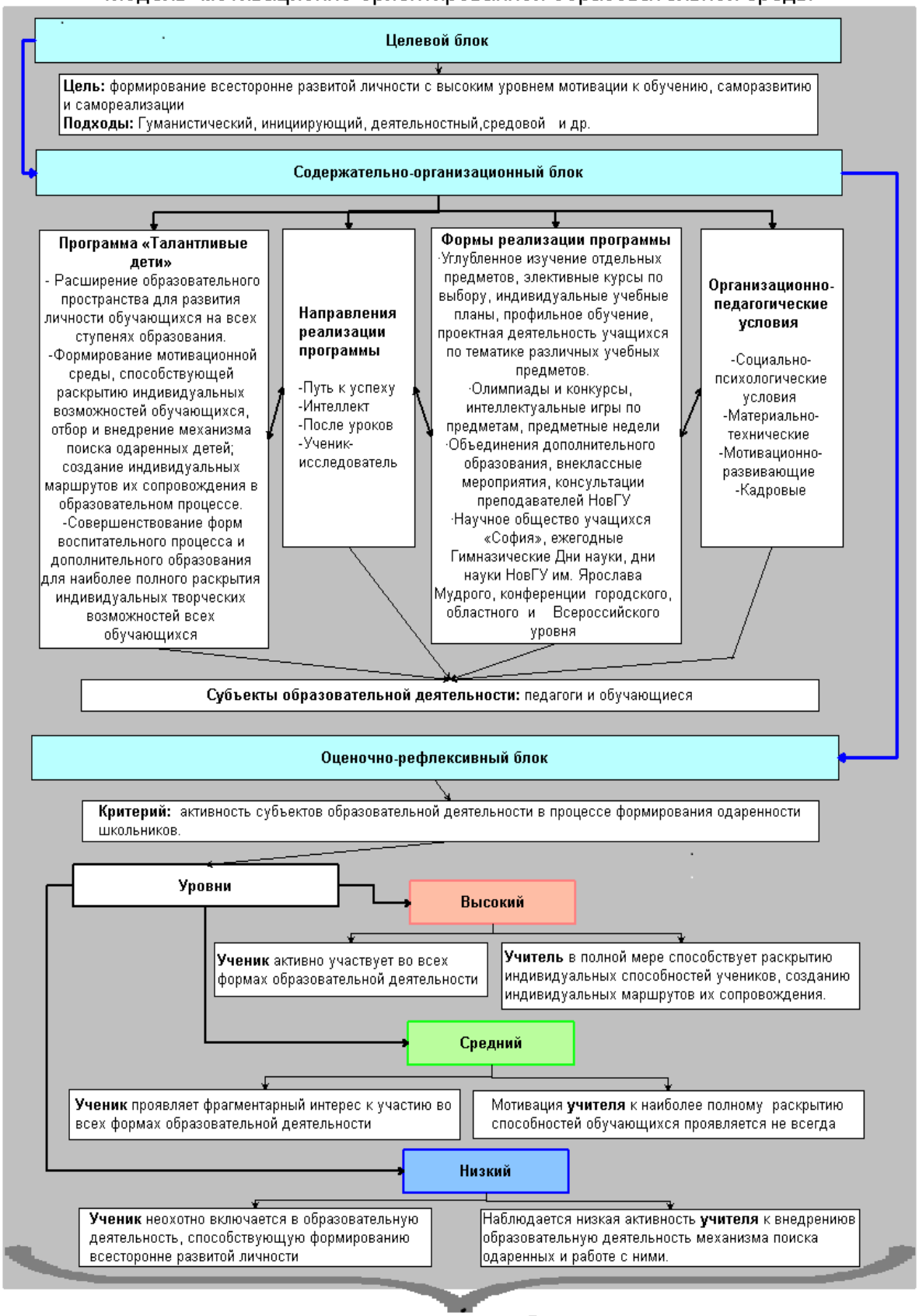
*Деятельностный подход* подразумевает активное взаимодействие с окружающей действительностью «в деятельности и через деятельность», где одаренные дети выступают как субъекты.

*Средовой подход* способствовал построению мотивационно ориентированной среды гимназии для развития одаренности обучающихся.

В содержательно – организационном блоке представлена программа работы с одаренными учащимися «Талантливые дети». Программа реализуется через четыре направления деятельности, охватывающие учебную деятельность, дополнительное образование, исследовательскую и проектную деятельность, а также внеклассную работу (рис. 2). Каждое из направлений подразумевает различные формы деятельности, направленные на развитие одаренности, повышение качества образования.

Так, например, в направлении «Путь к успеху» описаны формы организации учебной деятельности, способствующие повышению мотивации, а следовательно, качества образования. По нашему мнению, углубленное изучение предметов (математики, иностранного языка, художественных дисциплин), широкий спектр элективных курсов, индивидуальные учебные планы, возможность выбора профиля для обучения, проектная деятельность учащихся по тематике различных учебных предметов, обучение педагогов работе с развивающими технологиями через курсовую подготовку, работу лабораторий, творческих групп будут существенно влиять на развитие одаренности школьников.

Модель мотивационно ориентированной образовательной среды




мотивационно ориентированная образовательная среда

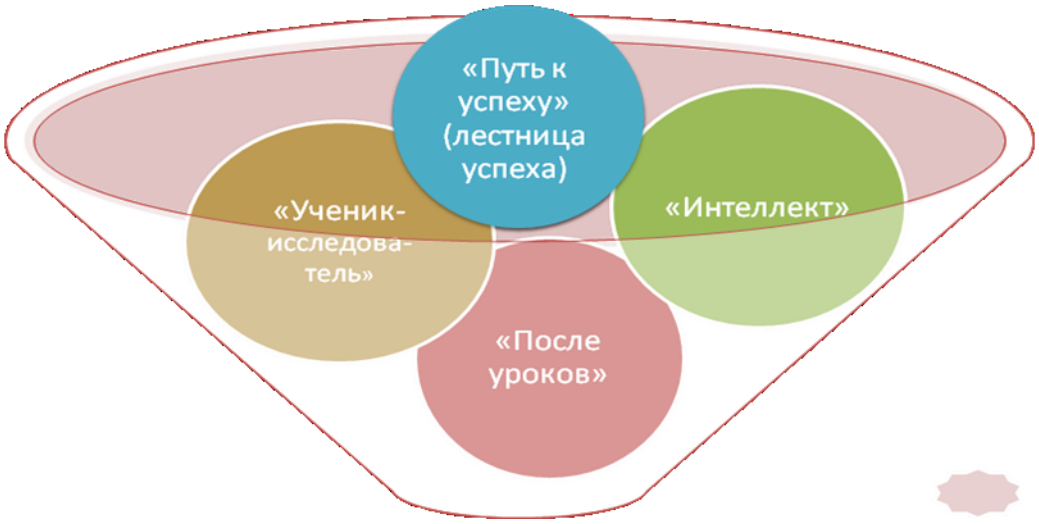



Рисунок 2 - Направления деятельности с одаренными учащимися

Направление «Интеллект» содействует организации работы по подготовке к участию в олимпиадах и конкурсах, интеллектуальных играх, предметных неделях.

Проект «После уроков» объединяет воспитательную работу, внеурочную деятельность и дополнительное образование. Здесь же осуществляется работа с социальными партнерами.

Научное общество учащихся «София», ежегодные Гимназические Дни науки дни науки НовГУ имени Ярослава Мудрого, конференции городского, областного и Всероссийского уровня проходят в рамках направления «Ученик-исследователь».

Кроме направлений деятельности и форм реализации этих направлений в содержательно - организационном блоке выделены условия для реализации предложенной модели.

Кадровые условия, на наш взгляд, являются самыми важными. «Кадры решают все» - до сих пор этот тезис актуален. Стабильность педагогического коллектива, преданность профессии, готовность к обучению, творчество-вот основные составляющие успешной работы. Для создания мотивационной среды требуется система стимулирования педагогов, привлечение их к участию в управлении и планировании, оценка деятельности педагогов, делегирование полномочий, обеспечение условий для внедрения инноваций в образовательный процесс. Мотивационная среда создается благодаря мотивации работы каждого учителя, это позволяет повышать его профессиональные качества, нацеленные на положительные конечные результаты учебно- воспитательного процесса школы.

Социально-психологические условия направлены на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, эффективное межличностное и групповое взаимодействие в профессиональной среде, работу психолога по выявлению и поддержке одаренных учащихся.

Материально-технические условия связаны с содержанием деятельности, технологическими условиями и организационными формами образовательного процесса (оснащенность современной техникой, соблюдение санитарно-гигиенических норм, применение эффективных технологий, а также условия, влияющие на обеспечение безопасности, предупреждения травматизма и заболеваний).

Мотивационно-развивающие условия связаны с процессом побуждения человека к

деятельности для достижения целей, который осуществляется как под влиянием внутренних потребностей, осознаваемых в качестве мотива, так и внешних импульсов, выступающих в качестве стимула. Мотивационная среда строится исходя из понимания того, что любые желательные для внешнего окружения изменения в деятельности сопровождаются соответствующими изменениями в системе целей, мотивов, потребностей, интересов и установок личности. Мотивационная среда развивается, если создано творческое пространство внутри учреждения, формулируются единые требования (оценка достижений по результатам, поощрение успехов), учтены индивидуальные особенности: мотивы самореализации - мотив достижения (потребность в достижении своей цели, потребность в самореализации и самоутверждении и стремлении быть признанным), мотив морального долга (осознание общественной значимости), мотив общения (стремление к продуктивному сотрудничеству). Важно, чтобы в результате работы каждый пришел к осознанию необходимости собственного вклада в развитие образовательной среды, стремление к личностному росту и саморазвитию.

Основным критерием, представленным в оценочно-рефлексивном блоке, является активность субъектов образовательной деятельности в процессе формирования одаренности школьников. Она оценивается по трем уровням: высокий, средний, низкий (табл.1)

**Таблица 1 - «Активность субъектов образовательной деятельности в процессе формирования одаренности школьников»**

| | **Ученик** | **Учитель** |
|---|---|---|
| Высокий | Активно участвует во всех формах образовательной деятельности | Учитель в полной мере способствует раскрытию индивидуальных способностей учеников, созданию индивидуальных маршрутов их сопровождения. |
| Средний | Проявляет фрагментарный интерес к участию во всех формах образовательной деятельности. | Мотивация к наиболее полному раскрытию способностей обучающихся проявляется не всегда |
| Низкий | Неохотно включается в образовательную деятельность, способствующую формированию всесторонне развитой личности | Наблюдается низкая активность педагога к внедрению в образовательную деятельность механизма поиска одаренных и работе с ними. |

Таким образом, описанная модель мотивационно ориентированной образовательной среды школы как фактор развития одаренности учащихся, призвана обеспечить более высокий уровень эффективности работы образовательного учреждения. По нашему мнению, образовательная среда школы - это среда, являющаяся средством развития личности ребенка. Она предоставляет возможность ученику самоопределиться и самореализоваться и через организацию разнообразных видов деятельности стимулировать учащегося к осознанию себя субъектом образовательного процесса, а мотивационно ориентированная среда - это составляющая образовательной среды школы, специально созданная педагогическая система, обладающая комплексом стимулирующих условий (материальных, организационных, психологических, педагогических, технологических), определяющих высокую мотивацию всех субъектов образовательного процесса, обеспечивающая развитие одаренности и повышение качества образования. Такая среда предоставляет возможность выбора школьником индивидуальной траектории обучения в период с

первого по одиннадцатый класс и перехода учащегося с позиции объекта в позицию субъекта образования.

Исследование теоретических аспектов решения проблемы развития одаренности обучающихся позволило провести психолого-педагогический анализ понятия «одаренность». В процессе теоретического анализа литературы были выявлены следующие *методологические подходы к развитию одаренности обучающихся:* фундаментальные положения об одаренности как системном и развивающемся в течение жизни качестве личности, определяющем возможности достижения выдающихся результатов в общественно значимых видах деятельности ( Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.), концепции творческой одаренности (А.М. Матюшкин) и возрастной одаренности (Н.С. Лейтес), рабочая концепция одаренности (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), которые являются базовыми для нашего исследования.

Разработана и научно обоснована модель мотивационно ориентированной образовательной среды школы, обеспечивающая развитие одаренности. Методологическую основу модели составили подходы: гуманистический, инициирующий, деятельностный и средовой.

Модель представлена тремя блоками: целевой, содержательно – организационный и оценочно – рефлексивный.

В целевом блоке обозначена цель: формирование всесторонне развитой личности с высоким уровнем мотивации к обучению, саморазвитию и самореализации и используемые подходы: гуманистический, инициирующий, деятельностный и средовой.

В содержательно – организационном блоке представлена программа работы с одаренными учащимися «Талантливые дети», реализация которой осуществляется через четыре направления деятельности, охватывающие учебную деятельность, дополнительное образование, исследовательскую и проектную деятельность, а также внеклассную работу.

Также выделены условия для реализации предложенной модели: кадровые, социально-психологические, материально-технические и мотивационно-развивающие.

Критерием, представленным в оценочно-рефлексивном блоке, является активность субъектов образовательной деятельности в процессе формирования одаренности школьников. Субъект деятельности оценивается по трем уровням: высокий, средний и низкий.

*Ученик:* активно участвует во всех формах образовательной деятельности (3 уровень); проявляет фрагментарный интерес к участию во всех формах образовательной деятельности (2 уровень); неохотно включается в образовательную деятельность, способствующую формированию всесторонне развитой личности (1 уровень).

*Учитель*: в полной мере способствует раскрытию индивидуальных способностей учеников, созданию индивидуальных маршрутов их сопровождения (3 уровень); мотивация к наиболее полному раскрытию способностей обучающихся проявляется не всегда (2 уровень); наблюдается низкая активность педагога к внедрению в образовательную деятельность механизма поиска одаренных и работе с ними (1 уровень).

Теоретические результаты исследования представляют решение поставленной педагогической задачи, обеспечивая практику обоснованной педагогической системы с заданной целью.

## Список литературы


1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1989. 208 с.
2. Барулин В.В. Одаренность. Проблемы исследования // Образование. 2003. № 2. С. 78-93.
3. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества» // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 35-41.
4. Воднева С.Н., Донина И.А., Шерайзина Р.М. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 144-150.
5. Донина И.А. Концепция и маркетинговая стратегия развития школы как общеобразовательной организации: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2015. 41 с.
6. Донина И.А., Шерайзина Р.М. Становление и развитие современного руководителя образовательного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2. С. 309.
7. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 76-79.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб: Питер, 1999. 368 с.
9. Ильина Т.А. Педагогика. М: Просвещение, 1984. 496 с.
10. Лекторский В.А. Субъект, объект и познание. М.: Знание, 1983. 204 с.
11. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Знание, 1971.403 с.
12. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36-41.
13. Назарова Т.И. Образовательная среда школы и новые технологии обучения на рубеже XXI века // Народное образование. 2000. № 8. С. 49-54.
14. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3-4. С. 24-32.
15. Рубинштейн С.А. О мышлении и путях его исследования. М.: Педагогика, 1958. 147 с.
16. Финогенова О.Н. Инициирующий подход в работе // Одарённый ребёнок. 2007. № 3. С. 100-107.
17. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 243-264.


### 1.3. Одаренный ребёнок в региональной образовательной системе: модель системно – ориентированного сопровождения

Проблематика исследования развития одарённых детей в современных условиях обусловлена потребностью государства и общества в инновационном развитии всех сфер деятельности, что, безусловно, предполагает наличие творчески мыслящих людей, профессионалов, способных к продуцированию новых идей, технологий, тем самым, к обес-

печению качественных преобразований жизни граждан страны, её экономики и социальной сферы.

В государственной образовательной политике делается ставка на обновление содержания образования, его технологий, что должно способствовать достижению новых образовательных результатов. Федеральные государственные образовательные стандарты «настроены» как на воспитание и социализацию обучающихся в коллективных формах деятельности, так и предполагают индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса в условиях проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий обучающихся с учётом их особых потребностей, способностей и возможностей. Взят курс на создание развивающей образовательной среды, в условиях которой каждый ребёнок должен найти применение своим способностям, выйти на оптимальный уровень своего развития.

В осуществлении данной работы особое место отводится сопровождению одарённых детей. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, государственные программы предполагают введение в действие системы мер, которые позволят выйти на новый уровень в её проведении, обеспечить тем самым должную подготовку детей, проявляющих, как это сказано в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации», выдающиеся способности.

На цели развития одарённых детей работают образовательные организации общего, дополнительного, профессионального образования. Однако возможности школы в работе с данной категорией детей, даже при условии высокой мотивации педагогического коллектива для её осуществления, весьма ограничены, ведь проявления одарённости разнообразны, её «палитра» весьма богата, даже если мы учтём только некоторые основания для её классификации [16]:

- по широте проявления - общая и специальная**;**

- по типу предпочитаемой деятельности - практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная;

- по критерию «степень сформированности одарённости» - актуальная и потенциальная одарённость и др.

Учитывая многогранность проявления феномена детской одарённости, в Государственной программе «Развитие образования на 2013 - 2020 годы» предусмотрены новые организационные формы осуществления работы с одарёнными детьми, в том числе введение в действие сетевых организационных структур: «получат поддержку федеральные экспериментальные площадки по работе с одаренными детьми и молодежью, стажировочные площадки и ресурсные центры на базе лучших образовательных организаций».

Задача создания муниципальных ресурсных центров для Ленинградской области возникла ещё до появления вышеназванной Государственной программы. В 2010 году на заседании Совета развития Ленинградской области была рассмотрена программа регионального эксперимента на тему «Управление процессом сопровождения развития одаренных детей в региональной образовательной системе в условиях сетевого взаимодействия и социального партнёрства различных образовательных организаций», научное руководство которой было возложено на ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования». В дальнейшем, полученные результаты опытно – экспериментальной работы на базе 4 муниципальных районов, позволили разработать инновационную программу по работе с одарёнными детьми в Ленинградской области, научным ру-

ководителем которой является автор статьи [5], в реализацию которой включились все остальные 14 муниципальных районов.

Практическая задача создания ресурсных центров по работе с одарёнными детьми в каждом из муниципальных районов Ленинградской области потребовала решения целого ряда научных задач. В их числе:

- теоретическое обоснование процесса сопровождения развития одарённых детей в региональной образовательной системе;
- разработка моделей муниципальных ресурсных центров;
- разработка управленческой модели системно – ориентированного сопровождения образовательных организаций в условиях введения в действие новых элементов сети – муниципальных и региональных ресурсных центров по работе с одарёнными детьми;
- осуществление мониторинга результатов реализации эксперимента.

Формулирование научных задач предопределила гипотеза исследования, раскрывающая механизмы реализации целевой установки эксперимента.

Предположение о способах реализации цели, направленной на разработку, обоснование и экспериментальную апробацию управленческой модели сопровождения одарённых детей в региональной образовательной системе, позволяющей создать условия для решения задач их личностного, профессионального и социального развития в условиях сетевого взаимодействия и социального партнёрства различных образовательных организаций, раскрывается в его гипотезе. Возможность целереализации исходит из понимания раскрытия внутренних взаимосвязей ряда позиций.

Во–первых, учёт богатой «палитры» детской одарённости предполагает «запуск» механизмов сетевого взаимодействия и социального партнёрства различных организаций, что способно обеспечить кооперацию ресурсов в условиях согласования и координации действий всех участников процесса сопровождения этой категории детей.

Во–вторых, кооперация ресурсов предполагает создание ресурсных центров, где возможна их концентрация.

В–третьих, ресурсный центр может быть создан на базе организации, где есть все необходимые ресурсы для организации процесса сопровождения одарённого ребёнка в условиях предоставления ему выбора из разнообразного перечня образовательных, досуговых программ, проектов.

В–четвёртых, эффективность данной работы может быть обеспечена системными связями в осуществлении диагностической, образовательной, обеспечивающей и собственно управленческой функций в условиях взаимосвязи направлений, содержания и технологий деятельности муниципальных и региональных ресурсных центров в региональной образовательной сети.

В процессе формирования аппарата исследования, непосредственно в ходе его проведения (подготовительный этап) была определена теоретическая модель сопровождения развития одарённого ребёнка в региональной образовательной системе, идеи которой в последующем легли в основу проекта региональной Концепции выявления, сопровождения и поддержки одарённых детей [14]. Теоретическая модель в дальнейшем предопределила возможность решения системы управленческих и педагогических задач в работе с этой особой категорией обучающихся, что нашло воплощение в Инновационной программе работы с одарёнными детьми в Ленинградской области [14].

Для понимания и согласования действий всех участников проводимого исследования важно было определиться с решением трёх групп теоретических задач: раскрытие

феномена одарённости, специфики процесса сопровождения, сущности сетевых моделей взаимодействия образовательных и иных организаций в условиях региональной образовательной системы.

Исследование феномена «одарённый ребёнок», проведённого автором, на основе различных научных источников [5, 14], и, прежде всего, с опорой на Рабочую концепцию одарённости [16], созданную по заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках и на средства федеральной целевой программы «Одаренные дети» группой авторов (ответственный редактор Д.Б. Богоявленская), позволило дать ответ на вопрос о том, с кем, и как мы будем работать.

Определение понятия «одарённый ребёнок» «…ребёнок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [16], в качестве основной характеристики называет его достижения, что позволяет выйти в практическом плане на необходимость создания Банка данных достижений детей. Однако, не менее важна вторая составляющая данного определения «…или имеет внутренние предпосылки для таких достижений», что предполагает обеспечение комплексного решения всех проблем диагностики одарённых детей, опираясь на выбор определённого теоретического подхода из числа существующих (различные научные школы). В частности, следуя, например, логике К.А. Хеллера (ФРГ) необходимо учитывать факторы среды, факторы одарённости, достижения, некогнитивные личностные особенности [6, с. 246].

Выбор построения диагностической модели в процессе исследования был обусловлен как особенностями условий локальных и муниципальных образовательных систем и, прежде всего, их кадровым обеспечением, в том числе возможностями муниципальных психологических служб, так и спецификой конкретных задач, стоящих сегодня перед системой образования.

Ответ на вопрос как осуществлять работу с этой категорией детей предполагает осмысление не только процессов выявления, но, что особенно важно, сопровождения развития одарённого ребёнка (психолого – педагогическая модель), поддержки и стимулирования его образовательных и личностных достижений.

Основной ресурс решения проблемы был обозначен через понятие «сопровождение». В научной педагогической литературе термин «сопровождение» обозначает новую отрасль теоретического знания и практической деятельности, возникновение которой обусловлено необходимостью решения возникающих проблемных ситуаций на основе способности субъекта (личности или же организации) превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

В данном случае под сопровождением, на что указывает в своей статье Е.И. Казакова [9, с. 7] понимается специальный вид помощи субъекту вне зависимости от того, кто им является: отдельный человек или целая образовательная система в решении вопросов предупреждения и преодоления проблем его развития. При этом особенно важным становится обеспечение направленности помощи на раскрытие внутреннего потенциала человека (образовательной системы), активизации его (её) внутренних ресурсов по решению проблем согласно логике системно – ориентационного подхода, раскрытого А.П. Тряпицыной и Е.И. Казаковой [7, с. 68-76]. Движущей силой процесса сопровождения выступает противоречие между наличием у субъекта проблемы и его способностью к её разрешению. При этом возможность субъект – субъектного взаимодействия определяет осознание субъектом своей неспособности самостоятельного решения возникшей про-

блемы, и желание получить помощь у того, кто обладает определённым ресурсом для её решения.

Сущностная характеристика процесса сопровождения в контексте обеспечения сопровождения одарённого ребёнка в условиях региональной или же муниципальной образовательной системы позволяет использовать механизмы организации как индивидуально – ориентированного, так и системно – ориентированного сопровождения, если следовать классификации, предложенной Е.И. Казаковой [9]. Смысл индивидуально – ориентированного сопровождения в нашем исследовании раскрывает необходимость решения конкретных проблем конкретной личности (одарённого ребёнка) в процессе взаимодействия педагог – ребёнок - родители. Системно – ориентированное сопровождение направлено на предупреждение возникновения проблем или их решения, характерных для локальных (муниципальных) образовательных систем, пытающихся выстроить свою систему с одарёнными детьми посредством организации сетевого взаимодействия в условиях региональной образовательной системы.

В этом случае, для организации системно – ориентированного сопровождения важно учитывать особенности моделирования сетевого взаимодействия на основе понимания характеристики образовательной сети.

Исследования феномена сети, представленные в различных научных источниках, в том числе в диссертационной работе автора [3], характеризуют сеть с точки зрения состава и характера связей между всеми её участниками, независимо от того, кто ими является (объединение независимых индивидов, социальных групп и/или организаций и т.д.). В качестве основных характеристик сети называются [17]:

- общие цели, общий корпоративный имидж и корпоративная инфраструктура (М.М. Чучкевич);
- способность неограниченно расширяться путём включения всё новых и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придаёт данной форме гибкость и динамичность (Е.В. Василевская);
- объединение трёх составляющих: совокупности позиций; отношений между позициями; потоков ресурсов (Г.В. Градосельская);

Учитывая эти характеристики, при решении задачи сопровождения одарённого ребёнка возможно создание различных организационных структур в условиях выбора и реализации моделей стратегического партнёрства образовательных организаций и их социальных партнёров. Среди них - модели аутсорсинга или же сетевых организаций, рассматриваемых в теории и практике стратегического управления [2].

Аутсорсинг предполагает ориентацию организаций на рациональную передачу части своих функций партнёрам при сохранении за собой только тех из них, выполняя которые, она реализует свои главные конкурентные преимущества [2]. Сетевая организация, с точки зрения Гапоненко А.Л., Панкрухина А.П., прочитывается как «тип организации, структура которой представляет собой свободно связанную, гибкую, горизонтально организованную сеть принципиально равноправных, разных по выполняемым ролям и функциям, независимых партнёров» [2].

Использование механизмов взаимодействия организаций в условиях стратегического партнёрства заложено в основу и классификации сетевых моделей образовательных организаций авторским коллективом под руководством А.В. Золотарёвой [17].

В условиях нашего исследования выбор осуществлялся из следующих базовых типов сетевых моделей:

1) концентрированная сеть (модель аутсорсинга) и её виды:

- координационная (создание регулирующего центра);

- ресурсная (аккумулирование и распределение ресурсов в условиях создания ресурсного центра);

2) распределённая сеть (модель сетевая организация) и её виды:

- инструментальная (обмен ресурсами в условиях решения каждым учреждением своих задач);

- идентичная (общая цель и совместное использование образовательными учреждениями общих ресурсов);

3) модель цепи (последовательность решения задач при осуществлении индивидуального маршрута и траектории одарённого ребёнка).

В процессе исследования, модели стратегического партнёрства организаций стали предметом научного анализа, ибо они определили стратегию развития инфраструктуры образовательной сети, ориентированной на работу с одарёнными детьми. В частности, перераспределение функций в условиях аутсорсинговой модели (концентрированная сеть), непосредственно связанное и с передачей ресурсов другим учреждениям: кадры, технологии, финансы, контингент обучающихся…, - позволило выйти на осмысление связей различных образовательных организаций и их сетевых партнёров в условиях создания ресурсных центров. В образовательных системах муниципального и регионального уровня нами была исследована и модель «сетевой проект», раскрывающая механизм взаимодействия в условиях сетевой организации (распределённая модель).

Логика экспериментальной работы разворачивалась в соответствии с её этапами: подготовительный, основной, обобщающий.

На подготовительном этапе были определены управленческие сетевые модели, организационная структура управления экспериментом в условиях введения в действие новых элементов сети - муниципальных ресурсных центров. Была активизирована работа по созданию необходимых условий для начала проведения эксперимента: разработана нормативная база (положение о муниципальном ресурсном Центре по работе с одарёнными детьми, Координационном совете), осуществлялось финансирование ресурсных центров с целью укрепления их материально – технической базы. На решение этой задачи были ориентированы мероприятия двух региональных программ, поддержанных соответствующим финансированием:

- ведомственной целевой программы «Развитие инновационной образовательной инфраструктуры по работе с одарёнными детьми в Ленинградской области на 2012–2014 годы»,

- государственной программы Ленинградской области «Современное образование Ленинградской области», утвержденной постановлением Правительства Ленинградской области от 14 ноября 2013 года № 398.

Были разработаны программы повышения квалификации руководителей и педагогов школ и учреждений дополнительного образования, включённых в программу эксперимента.

На основном этапе осуществлялась разработка и реализация региональной модели управления процессом сопровождения одарённых детей в совокупности всех её составляющих муниципальных моделей, включающей:

1. Построение и реализацию диагностической модели: создание Банка данных достижений одарённых детей в региональной образовательной системе на основе как психо-

лого – педагогической диагностики способностей детей, так и тестов достижений детей в соответствии с результатами их выступлений на олимпиадах, конкурсах, соревнованиях муниципального, регионального, всероссийского и международного уровней.

2. Построение и реализацию психолого-педагогических моделей (базовый процесс деятельности): проектирование образовательных, досуговых, психолого - педагогических программ сопровождения развития одарённых детей в соответствии с разными видами детской одарённости на разных уровнях образования в контексте выбранной управленческой сетевой модели (концентрированная, распределённая, модель цепи).

3. Построение и реализацию сетевой управленческой модели, предусматривающей разработку и введение в действие организационных механизмов сопровождения развития одарённых детей в региональной образовательной системе в условиях организации работы муниципальных Координационных советов, обеспечение деятельности муниципальных ресурсных центров по работе с одарёнными детьми во взаимодействии с региональными ресурсными центрами.

4. Построение и реализацию обеспечивающей модели: привлечение всех видов ресурсов для реализации идей эксперимента.

Основной этап выстраивался с учётом структурных компонентов модели системно – ориентированного сопровождения, описанных Казаковой Е.И. [9].

Диагностика сути проблемы позволила выйти на создание Банка данных достижений одарённых детей в региональной образовательной системе.

Для построения Банка данных достижений одарённых детей, а это первый компонент – диагностическая составляющая модели системно – ориентированного сопровождения, было важным определиться с феноменом детской одарённости, с классификацией видов одарённости, создав основу для формирования соответствующих баз данных.

Проведённый автором анализ различных теоретических источников [5] в качестве основания для включения достижений одарённых детей в базу данных рассматривает понимание типов одарённости детей по виду предпочитаемой деятельности, в которой наиболее ярко раскрываются их способности, ибо интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности является сущностной характеристикой одарённости [16].

Учитывая неоднозначность подходов к классификации одарённости, понимая что отнесение ребёнка к группе «одарённых» или же «неодарённых» детей может вызвать ряд негативных последствий для их же самих, построение регионального Банка данных основывается, во–первых, на учёте достижений детей, а не психодиагностике их способностей (это осуществляется в процессе дальнейшей работы); во–вторых, достижения детей учитываются в разных видах деятельности на основе испытаний, в рамках которых в высокой степени проявляются их различные способности. Такой подход позволяет, учитывая результаты последних научных исследований, отражённых во второй версии Рабочей концепции одарённости [16], созданной группой учёных (Богоявленская Д.Б. и др.), рассматривать и осуществлять экспертную оценку творческих продуктов, будь это научная работа или же произведение искусства, которые предъявляют одарённые дети в условиях соревновательной практики. В данном случае творчество, как высший уровень деятельности, связанный с созданием оригинального авторского продукта, отличающегося новизной, уникальностью предложенных решений, характеризует каждый тип одарённости, а высокая экспертная оценка продуктов творческой деятельности обучающихся даёт основание для их включения в региональный Банк данных достижений одарённых детей.

Исходя из вышеизложенного, наполнение Банка данных достижений одарённых

детей для образовательных систем разного уровня осуществляется на основе констатации уровня их достижений:

- в различных олимпиадах (интеллектуальная, академическая одарённость);
- в спорте (психомоторная одарённость);
- в творческой деятельности художественно – эстетической направленности (художественная одарённость);
- гражданско – общественной сфере деятельности (лидерская одарённость);
- в научно – технической и конструкторской деятельности (техническая одарённость).

Создание регионального Банка данных достижений обучающихся является отправной точкой для организации сопровождения этой категории детей в региональной образовательной системе посредством разработки образовательной составляющей модели.

Определение возможных направлений решения проблемы сопровождения одарённых детей осуществлялось на основе анализа теоретических источников, изучения имеющегося опыта, что нашло отражение и в проекте Концепции выявления, сопровождения и поддержки одарённых детей в Ленинградской области, программах повышения квалификации руководящих и педагогических работников региональной образовательной системы. Благодаря совместной работе преподавателей 3 кафедр, в контексте целевых ориентиров региональной программы экспериментальной, а в дальнейшем – инновационной деятельности, был разработан ряд программ повышения квалификации, как руководителей, так и педагогов общего и дополнительного образования. Ниже приведен далеко не полный перечень тематических программ, предложенных им для освоения:

- Индивидуальная программа, маршрут и траектория одарённого ребёнка в образовательной системе;
- Одарённый ребёнок в образовательной системе: модель сопровождения;
- Креативные технологии организации работы с талантливыми детьми;
- Проектирование среды для выявления и развития одарённости;
- Организация работы с одарёнными детьми в условиях современного образовательного процесса.

Кроме курсовой подготовки, как правило, работал ряд проблемных семинаров, стажировок, осуществлялась консультационная работа. В её процессе шло обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми (организациями) и выбор наиболее целесообразного пути решения, проектирование, построение частных моделей, что позволило в экспериментальном режиме обеспечить создание педагогических, образовательных, учебных, досуговых программ для работы с одарёнными детьми. Выбор программ, их разработка осуществлялись исходя из учёта специфики реализуемой сетевой модели: концентрированной (ресурсный центр) или же распределённой (сетевой проект) моделей в определенных муниципальных образовательных системах.

Разработка моделей сетевых педагогических (образовательных, учебных) программ и проектов, методическое сопровождение их реализации в условиях муниципальных ресурсных центров позволило апробировать разные варианты сетевого обучения одарённых учащихся. Наиболее значимые программы и проекты предназначались для решения задач, направленных на обогащение содержания материала (принцип вертикального и горизонтального обогащения), предназначенного как для освоения одарёнными учащимися в условиях традиционной массовой школы, так и в условиях построения

индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий в условиях их реализации с учетом ресурсов нескольких образовательных организаций.

В числе наиболее интересных педагогических находок следует отметить:

- проектирование педагогических программ обучения и сопровождения развития одарённых детей в соответствии с разными видами детской одарённости на разных уровнях образования с учётом введения федеральных государственных образовательных стандартов, а именно: «Интерес», «Творческий перекрёсток», «Дело для жизни» (программа «Ступени» муниципального ресурсного центра на базе МБОУ ДОД «Дворец детского — юношеского творчества» Волховского муниципального района) [6];

- разработка и реализация различных комплексных (интегрированных) образовательных программ, совместно реализуемых учреждениями общего и дополнительного образования, предполагающих выход на проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий интеллектуально одарённых детей, в частности программа «Шаг в науку» с её модулями: «Калейдоскоп наук», «Первые шаги в науку», «Шаг в будущее» (муниципальный ресурсный центр Тихвинского района) [18]; программа «Интеллект +» (муниципальный ресурсный центр Киришского района) [14];

- разработка и реализация культурно - досуговых программ в условиях клубных форм работы (в Волховском районе - клуб «Лидер», в Выборгском районе - клуб «Квинт» и др) [6, 14];

- разработка тематических (профильных) каникулярных досуговых программ для обеспечения обучения, оздоровления и отдыха одарённых детей в соответствии с различными видами их одарённости (программа «Умные каникулы» в Ломоносовском районе, «Паруса надежды» в Волховском районе, «Регата» во Всеволожском районе) [13, 6, 19, 20];

- создание и реализация различных сетевых образовательных и социальных проектов (сетевые инновационные площадки в Гатчинском, Тосненском муниципальных районах, Сосновоборгском городском образовательном округе) [11, 12];

- разработка и реализация краткосрочных тематических программ по обеспечению подготовки одарённых детей к участию в различных предметных олимпиадах, творческих конкурсах, соревнованиях…, в том числе с участием социальных партнёров — преподавателей различных организаций высшего профессионального образования (региональные ресурсные центры по работе с одарёнными детьми «Интеллект» и «Ладога») [8, 14];

- учебные сборы, как интегрированная форма работы с одарёнными детьми (Киришский муниципальный район) [14] и т.д.

Оказание помощи на начальном этапе реализации намеченных шагов, оценка промежуточных результатов была обеспечена посредством последовательного вхождения муниципальных районов в экспериментальную работу (по мере их готовности), что позволяло им использовать помощь своих коллег, благодаря полученным ими ранее результатам. Это, безусловно, способствовало грамотному самостоятельному выполнению намеченных шагов без сопровождающего, что оказывало влияние на получение положительных результатов, о чём свидетельствовали данные отсроченной оценки, полученные на обобщающем этапе исследования.

На обобщающем этапе был организован и проведён промежуточный и итоговый мониторинг для всех участников эксперимента в соответствии с избранными критериями и показателями в рамках его программы (2011 и 2013 годы).

Задача исследования заключалась в определении взаимосвязи эффективности использования различных видов ресурсов для создания необходимых условий, позволяющих обеспечить результативность работы с одарёнными детьми. В данном случае формула определения эффективности, как соотношение достигнутого результата к затраченным ресурсам, потребовала осуществить оценку всех её компонентов:

а) степень достижения педагогических целей обучения одарённых детей;

б) степень достижения управленческих целей по созданию необходимых условий для обучения одарённых детей;

в) уровень обеспечивающих процессов (ресурсы).

Как видим, в теоретической модели мониторинга было предусмотрено установление связей всех компонентов системно – ориентированного сопровождения, что непосредственно связывается с созданием необходимых условий и привлечением дополнительных ресурсов на цели сопровождения одарённых детей. В этой связи в модели мониторинга предусматривается получение информации для определения эффективности достижения управленческих целей обучения и сопровождения одарённых детей на основе трёх групп данных, позволяющих:

во–первых, рассмотреть один из основных результатов этой деятельности - сформированную сеть образовательных учреждений (сетевых инновационных площадок и муниципальных ресурсных центров), в условиях которых возможна реализация вариативных образовательных программ (общеобразовательных основных и дополнительных, досуговых), позволяющих обеспечить решение главной задачи личностного выбора каждым одарённым ребёнком своего индивидуального образовательного маршрута, траектории;

во–вторых, установить наличие необходимых ресурсов, позволяющих создать надлежащие условия для осуществления работы с одарёнными детьми;

в–третьих, установить факт разработанности управленческих организационных механизмов, нацеленных на достижение эффективности управления процессом сопровождения одарённых детей в соответствии с его этапами и функциями.

Учитывая то обстоятельство, что только 4 из 18 муниципальных образовательных систем региона работали в экспериментальном режиме, а остальные включались в эту работу постепенно по мере их готовности и уже в инновационном режиме, модель мониторинга предусматривала решение различных задач. В условиях эксперимента мониторинг обладал рядом существенных признаков исследования и позволял установить и выделить новые факты, которые являлись основанием для осмысления результатов исследования.

В условиях инновационной деятельности, сущность которой заключается в совершенствовании ресурсного обеспечения, согласно трактовке Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», мониторинг работал на решение задач информационного обеспечения управления, установления эффектов последействия проведённого исследования.

Как в первом, так и во втором случае «работала» программа проведения мониторинга, составленная на основе разработанной теоретической модели, включающая цели и задачи, разработку инструментария, проведение опросов, анкетирования, обработку и анализ полученных материалов, написание отчёта и рекомендаций. В качестве основного инструментария была разработана сводная анкета для всех муниципальных районов, включающая показатели оценки достижений детей (диагностическая составляющая), ус-

ловий (педагогическая и управленческая составляющие) и ресурсов (обеспечивающая составляющая) работы с одаренными детьми в региональной образовательной системе.

В 2011 и 2013 годах информация, представленная в сводных управленческих анкетах, «достраивалась» точкой зрения всех субъектов, включённых в процесс системно – ориентированного сопровождения одарённых детей, т.е. самих детей, их родителей и педагогов.

Для подтверждения полученных результатов было организовано анкетирование всех участников экспериментальной работы в региональной образовательной системе (педагоги, родители, дети).

Изучение мнения различных участников этого процесса, а в его проведение были вовлечены 1021 обучающийся, 893 человека из числа их родителей, 852 педагога, работающих с этими детьми, позволило подтвердить информацию из управленческих источников, выявить проблемы, сформулировать вопросы, требующие дальнейшего решения.

Таким образом, теоретическая модель мониторинга и её практическая реализация с помощью разработанного содержания, технологий и форм работы позволила оценить все элементы: результативность участия обучающихся в олимпиадах, творческих конкурсах и спортивных соревнованиях, качество созданных условий и привлечённых ресурсов.

Как свидетельствует подготовленный по итогам мониторинга анализ полученных данных, в целом в работе отмечается положительная динамика по большинству показателей, что подтверждается мнением большинства респондентов: одарённых детей, их родителей и педагогов. Это, безусловно, вселяет оптимизм и веру в возможность продолжения данной работы в региональной образовательной системе уже в инновационном режиме. Эту уверенность подтверждают и результаты обобщения материалов инновационной деятельности на протяжении ряда лет её осуществления, представленных в различных формах:

- подготовка статей, пособий (2012 год – 3 пособия; 2013 год - 4 пособия; 2014 год – подготовка 6 пособий) по вопросам сопровождения одарённых детей в условиях работы муниципальных и региональных ресурсных центров;

- проведение 2 региональных и 4 межрегиональных научно - практических конференций по проблематике работы с одарёнными детьми, в частности «Индивидуальная программа (маршрут), траектория одарённого ребёнка в региональной образовательной системе» (2012 год), «Одарённый ребёнок в образовательной системе: программы обучения и сопровождения» (2013 год), «Одарённый ребёнок в образовательной системе: управленческая модель» (2014 год), «Одарённый ребёнок в образовательной системе: диагностическая модель» (2015 год);

- публикация трех сборников материалов научно – практических конференций по проблематике работы с одарёнными детьми [1, 13, 14];

- представление материалов, разработанных в ходе инновационной деятельности на всероссийской выставке образовательных услуг и товаров для детей «Планета детства» в ЛЕНЭКСПО (г. Санкт – Петербург, 2013 год) и на выставке в ЭКСПОФОРУМЕ (г. Санкт – Петербург, 2016 год).

Проведенное исследование (его теоретическая и организационно – практическая составляющие), представленные результаты в различных формах и их активное обсуждение, позволили подтвердить правомерность предположений, высказанных в его гипотезе.

Безусловно, «запуск» механизмов сетевого взаимодействия и социального партнёрства различных организаций в работе с одарёнными детьми не случаен, ибо это способ обеспечения системно – ориентированного сопровождения этой категории детей в условиях создания ресурсных центров. Однако наряду с концентрированной моделью - ресурсными центрами эффективно работает и распределённая модель – «сетевой проект».

Введение новых организационных структур, в частности наделение полномочиями ресурсных центров организаций общего или же дополнительного образования по – новому выстраивает взаимодействие организаций в образовательной сети. Это позволяет дать характеристику образовательной сети региональной образовательной системы, ориентированной на организацию системно – ориентированного сопровождения одарённых детей, с учётом следующих признаков:

1) составных элементов, в качестве которых рассматриваются образовательные учреждения всех типов и видов, организующих работу с одарёнными детьми на территории муниципальной образовательной системы, в том числе организаций, наделённых функциями ресурсных центров;

2) структуры системы, т.е. установленных новых связей и отношений между её элементами – образовательными учреждениями разных типов и видов, в том числе и в условиях появления новых сетевых организационных структур – региональных и муниципальных ресурсных центров по работе с одарёнными детьми;

3) новых функций системы, характеризующих её с учётом:

- наличия интегративных качеств, рассматриваемых как появление новых возможностей для освоения детьми образовательных программ углубленного уровня, формирования у них опыта исследовательской и проектной деятельности в процессе сетевого взаимодействия учреждений, которые значительно шире, чем возможности отдельных образовательных учреждений;

- полифункциональности сети, т.е. её способности предоставлять широкий спектр образовательных услуг как за счёт специализации учреждений в условиях сетевой распределённой модели, так и за счёт концентрации ресурсов в условиях ресурсных центров, тем самым обеспечивать их доступность и качество;

- коммуникативных свойств, рассматриваемых как связи с внешней средой, в том числе с целью привлечения ресурсов учреждений, организаций других ведомств, сфер деятельности, и прежде всего учреждений высшего профессионального образования;

- целеустремлённости, позволяющей установить соответствие функций всех образовательных учреждений и новой сетевой структуры – ресурсного центра для достижения основной цели – высокого качества обучения и социализации одарённых детей;

- управляемости как признака, свидетельствующего о создании необходимых и достаточных условий для достижения основной цели за счёт привлечения необходимых ресурсов посредством выстраивания системных связей в осуществлении диагностической, образовательной, обеспечивающей и собственно управленческой функций. При этом взаимосвязь направлений, содержания и технологий деятельности муниципальных и региональных ресурсных центров в региональной образовательной сети обеспечивается последовательностью реализации функций полного управленческого цикла в условиях введения в вертикаль управления новой управляющей структуры – Координационного совета.

Таким образом, проведённое исследование позволило выявить возможности теоретической модели для решения задач системно - и индивидуально - ориентированного

сопровождения одарённых детей в региональной образовательной системе. В процессе исследования удалось не только разработать теоретическую модель, но и обеспечить запуск её реализации, тем самым осуществлять не только организационно – методическое, но и психолого – педагогическое сопровождение одарённых детей в региональной образовательной системе.

**Список литературы**


1. Васютенкова И.В., Туренко Е.А. Диагностика в деятельности педагога по сопровождению одарённых детей / под ред. И.В. Васютенковой. СПб.: ЛОИРО, 2014. 143 с.
2. Гапоненко А.Л., Панкрухин А.П. Стратегическое управление: Учебник. М.: Омега-Л., 2004. 472 с.
3. Жуковицкая Н.Н. Управление развитием сети общеобразовательных учреждений в региональной образовательной системе: Автореф. дис. на соиск. учён. ст. к.п.н. СПб., 2008. 22 с.
4. Жуковицкая Н.Н. Одарённый ребёнок в региональной образовательной системе: теоретическая модель сопровождения/ в кн.: Лыкова И.А., Буренина А.И. Талантливые дети: индивидуальный подход в развитии (книга для педагогов и родителей). М.: Издательский дом «Цветной мир», 2012. С. 29-51.
5. Жуковицкая Н.Н. Одарённый ребёнок в образовательной системе: управление процессом сопровождения: учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛОИРО, 2012. 118 с.
6. Жуковицкая Н.Н., Конева С.В., Макарова Г.В. Одарённый ребёнок в муниципальной образовательной системе (из опыта работы ДДЮТ как муниципального ресурсного центра Волховского района / под научн. ред. Н.Н. Жуковицкой. СПб.: ЛОИРО, 2013. 117 с.
7. Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). СПб.: «Петербург–21 век» совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. 160 с.
8. Малыхина Л.Б. Модель сопровождения специальной одарённости детей в системе дополнительного образования (из опыта работы региональной экспериментальной площадки). СПб.: ЛОИРО.160 с.
9. Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. М.: РОССПЭН, 2003. 168 с.
10. Основные современные концепции творчества и одарённости. М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с.
11. Организация работы с одарёнными детьми (опыт Ленинградской области): научно – метод. пособие. Ч.1. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012.556 с.
12. Организация работы с одарёнными детьми (опыт Ленинградской области): научно–метод. пособие. Ч.2. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. 338 с.
13. Одарённый ребёнок в образовательной системе: психолого-педагогическая модель сопровождения: сборник статей / под научн. ред. Н.Н. Жуковицкой. СПб.: ЛОИРО, 2013. 140 с.
14. Одарённый ребёнок в образовательной системе: управленческая модель: сб. материалов межрегиональной научно – практической конференции / под научн. ред. Н.Н. Жуковицкой. СПб.: ЛОИРО. 179 с.

15. Педагогический мониторинг как компонент среды развития одарённости: учебн.-метод. пособие / под науч. ред. И.В. Васютенковой. СПб.: ЛОИРО, 2013. 112 с.

16. Рабочая концепция одарённости. 2 изд., расш. и перераб. М., 2003. 34с.

17. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотарёвой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 312 с.

18. Разработка и апробация модели сетевого распределённого центра по организации работы с одарёнными учащимися (из опыта работы Тихвинского муниципального района Ленинградской области). СПб.: ЛОИРО, 2013. 96 с.

19. Царёва Н.П. Школа лидеров ученического самоуправления. СПб.: ЛОИРО, 2014. 187 с.

20. Царёва Н.П. Педагогическое сопровождение социально одарённых детей. СПб.: ЛОИРО. 120 с.

21. Шило Т.Б. Метод проектов как средство развития одарённости младших школьников в контексте требований ФГОС. СПб.: ЛОИРО. 136 с.

## 1.4. Научно-методическое сопровождение одарённых детей в общеобразовательной школе

В государственной политике образование имеет особую приоритетность. Образование рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания, обучения и развития личности, способный реализовать инновационную модель развития страны.

Курс на приоритетность государство реализует в том числе и посредством укрепления связи образования и науки, подготовки научно-педагогических кадров для сферы образования, формирования оптимальной структуры организации и управления системой образования.

Система образования призвана предоставить возможности самообразования и самореализации личности, обеспечить разностороннее развитие детей, способных к мобильности и дальнейшему развитию.

Развитие способностей обучающихся общеобразовательных школ является важным для реализации инновационной модели развития страны и нашло отражение во всех государственных образовательных стандартах.

Требования ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы общего образования признают значимость общего образования для дальнейшего развития обучающихся и учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при получении общего образования, включая образовательные потребности высокомотивированных и одарённых обучающихся.

В настоящее время имеется широкий спектр иногда противоречащих друг другу подходов к проблеме одаренности, поэтому стала актуальной разработка рабочей концепции одаренности, выступающей в качестве методического и теоретического основания для практической работы с одарёнными детьми.

В такой ситуации возникает необходимость укреплять в создаваемой в общеобразовательных школах среде ценности науки, подводить под нее научную базу, системати-

зировать и поднимать на более качественный уровень работу по поиску, развитию и поддержке одаренных детей. Такая развивающая среда должна стимулировать положительные изменения в развитии личности ребенка.

На сегодняшний день есть необходимость более глубокого изучения и проработки методологических основ работы с одаренными детьми, поскольку существуют нерешенные проблемы:

- сложности выявления и диагностики одаренности детей, поскольку отсутствует ясное представление об их особенностях и потребностях;
- отсутствие единого концептуального подхода в оценках одаренности со стороны педагогов и психологов;
- недостаточен уровень профессиональной подготовки учителей по актуальным вопросам педагогики одаренности, и, как следствие –недостаточно эффективно выстроена работа по адресной поддержке учащихся;
- мало внимания уделяется организации взаимодействия с семьями в вопросах поддержки одаренных детей.

Основное противоречие, возникающее в образовательной организации, можно сформулировать следующим образом: условия, задаваемые педагогическому процессу новыми государственными стандартами (в том числе и профессиональным стандартом педагога), находятся в противоречии с имеющимися традиционными формами работы по выявлению и сопровождению одаренных детей и подростков.

*Сопровождение* – это процесс, позволяющий вносить изменения, устранять ошибки, модифицировать образовательные отношения в соответствии с изменяющимися потребностями пользователей.

*Научно-методическое сопровождение* обучающихся – процесс улучшения, оптимизации и устранения недостатков в системе обучения школьников, а также добавление новой функциональности с целью повысить эффективность образовательного процесса.

Система сопровождения ориентирована на ключевые особенности федеральных государственных образовательных стандартов и реальные возможности образовательной организации.

Главные задачи научно-методического сопровождения одаренных детей:

- создание в школе такой образовательной системы, которая позволит сохранить сложившиеся традиции и в тоже время изменить уклад школы, обеспечив реализацию требований ФГОС;
- системная подготовка педагогов к работе в условиях, требующих мобильности, умения поддерживать и развивать разнообразные социальные связи и отношения.

Научно-методическое сопровождение одаренных обучающихся представляет собой процесс поддержки и развития их потенциальных возможностей и способностей до более высокого уровня.

Мы придерживаемся мнения, что сопровождение и поддержка являются аспектами одного процесса – личностного развития обучающегося. Обе стороны направлены на развитие успешности, полноту самореализации обучающихся, проявление их творческого потенциала как способа решения образовательных задач.

*Сопровождение* предполагает создание условий, обеспечивающих развитие ребенка, *поддержка* выступает средством оказания методической помощи, актуализации внутреннего потенциала обучающегося.

*Цель сопровождения* – проектирование траектории развития обучающихся, повы-

шение уровня сформированности у них ключевых компетентностей.

*Цель поддержки* – снятие проблем, возникающих в процессе обучения и развития обучающихся.

Предметом научно-методического сопровождения одаренных детей в образовательном учреждении выступают социальные, психологические, методические условия их эффективного развития. В процессе сопровождения при наличии грамотно созданных условий учащиеся приучаются к поиску самостоятельных решений, осознанию ответственности за собственное развитие.

Создание системы научно-методического сопровождения – задача непростая, многоплановая и ведется в нескольких направлениях, отражая основные идеи сопровождения: взаимодействие, координацию, интеграцию и сетевой подход.

Научно-методическое сопровождение одаренных детей предполагает совершенствование образовательной среды и условий для развития детей, а также повышение профессиональной компетентности педагогических кадров.

Основными методологическими принципами современной педагогики и психологии, положенными в основу создания такой среды, могут быть следующие:

**Системный подход –** позволяет рассмотреть процесс научно-методического сопровождения как систему: целостный комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов. При таком подходе работа с одаренными детьми рассматривается как совокупность целей образования, субъектов образовательных отношений, содержания образования, методов и форм обучения и материально-технической базы.

**Личностный подход –** обеспечивает индивидуальный подход педагога к каждому обучающемуся, способствует выявлению у него возможностей, стимулирующих самоутверждение и самореализацию. Данный принцип позволяет формировать представления о социальной, деятельной и творческой сущности одаренного ребенка как личности, создавать соответствующие условия, в которых строится процесс его воспитания, развития и обучения.

**Деятельностный подход –** предполагает формирование и развитие личности рассматривать с позиций практической деятельности. На основе деятельностного подхода строится обучение детей выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности. Разнообразие видов деятельности, в которые включен ребенок, определяет его внутреннее богатство.

**Полисубъектный** (диалогический) **подход –** раскрывает условия, закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательной среды, позволяет рассматривать личность как систему характерных для нее ценностных отношений. Это требует особого внимания к личностной стороне педагогического взаимодействия с одаренными детьми.

Реализация этих методологических принципов позволит определить основные способы решения проблем, осуществить планирование и прогнозирование деятельности при работе с одаренными детьми.

Основная роль в системе научно-методического сопровождения одаренных детей отводится **педагогическому коллективу**. В процессе решения задач, связанных с функциональными обязанностями, именно учитель активизирует и развивает личностный потенциал каждого ребенка, способствует успешной социальной адаптации школьников, обеспечивая их личностное развитие.

Профессиональная подготовка и личностная культура педагогов является одним из

наиболее существенных факторов, способствующих раскрытию внутреннего потенциала ребенка. Поэтому педагогу необходимо непрерывно заниматься профессиональным самообразованием и распространением инновационного опыта работы с одаренными детьми.

Система повышения профессиональной компетентности и активности педагогов может быть следующей:

| Направление | Содержание направления |
|---|---|
| Создание системы внутришкольного повышения квалификации педагогов | – самообразование;<br>– школьные и городские методические объединения учителей;<br>– школы передового опыта;<br>– семинары-практикумы для учителей;<br>– взаимопосещения учебных занятий;<br>– наставничество;<br>– временные творческие группы. |
| Организация инновационной деятельности по внедрению современных технологий | – сотрудничество детей и взрослых;<br>– ориентация в создании программ и методик по формированию ИКТ-компетентности обучающихся;<br>– диагностика уровня потребностей, возможностей и притязаний обучающихся;<br>– упор на создание целостной развивающей среды; |
| Обобщение и распространение опыта инновационной деятельности | – участие в научно-практических конференциях по проблемам развития образования (сетевое взаимодействие);<br>– участие в конкурсах профессионального мастерства;<br>– создание методических рекомендаций по организации инновационной деятельности. |

***Цель деятельности педагогов*** – интеграция в образовательном процессе всех видов деятельности ребенка, ориентация на его самостоятельную деятельность и достижение индивидуальных результатов. Для этого предполагается организовывать повышение квалификации педагогов по актуальным проблемам педагогики одаренности, обеспечивать условия для их творческого развития и создавать современную материально-техническую базу для их работы.

***Формы работы с педагогами:***

- Организация проблемных семинаров для учителей, работающих с одарёнными детьми, по темам:
  - Понятие одарённости в педагогике и психологии;
  - Специфика работы с одарёнными детьми;
  - Формы и методы работы с одарёнными детьми;
  - Особенности содержания учебных программ для одарённых детей.
- Организация семинаров для руководителей методических объединений (далее – МО):
  - Контроль над организацией познавательной деятельности одарённых детей и подростков;
  - Роль семьи в выявлении и развитии одарённых детей
- Организация курсовой подготовки и переподготовки педагогов;

- Проведение заседаний межпредметных МО для учителей-предметников;
- Организация работы творческих групп;
- Научно-практические конференции;
- Изучение, обобщение и распространение передового опыта;
- Тренинги;
- Форумы учителей-предметников;
- Методические недели.

В качестве целевой группы системы работы с одаренными детьми рассматриваются также **обучающиеся** школы. С ними проводится необходимая работа по подготовке к организации самостоятельной работы в различных сферах жизнедеятельности, ориентации на индивидуальные достижения и участие в олимпиадах, интеллектуальных и творческих конкурсах и спортивных соревнованиях.

Программа работы с одаренными и высокомотивированными обучающимися включает в себя взаимосвязанные направления, отражающие её основное содержание:

| **Направление** | **Содержание направления** |
|---|---|
| Диагностическая работа | обеспечивает своевременное выявление одаренных детей, определение уровня их актуального и зоны ближайшего развития, выявление их резервных возможностей и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения; |
| Коррекционно-развивающая работа | - включает выбор оптимальных для развития обучающихся методик, методов и приёмов обучения в соответствии с их образовательными возможностями;<br>- обеспечивает своевременную помощь в развитии способностей детей;<br>- способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся; |
| Консультативная работа | - включает консультирование педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с одаренными обучающимися, разработку рекомендаций по основным направлениям работы в данном направлении;<br>- обеспечивает актуальность, системность и гибкость работы с одаренными детьми и их семьями. |
| Информационно-просветительская работа | предусматривает различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся, их родителям, педагогам вопросов, связанных с особенностями научно-методического сопровождения одаренных обучающихся; |

***Формы работы с учащимися:***

- факультативы, курсы и спецкурсы по выбору;
- индивидуальные и групповые занятия;
- предметные кружки по интересам;
- творческие мастерские;
- внеурочная деятельность;
- научное общество учащихся;
- научно-практические конференции;
- международный проект «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» (ПАШ);
- творческие отчёты кружков, студий и спортивных секций;

- тематические конкурсы, выставки работ;
- предметные олимпиады;
- консультации преподавателей ВУЗов;
- интеллектуальные игры, марафоны, фестивали, конкурсы;
- сетевое взаимодействие;
- работа по индивидуальным планам;
- образовательные смены.

***Администрация*** школы также выступает в качестве целевой группы научно-методического сопровождения одаренных детей. В ее обязанности входит нормативно-правовое обеспечение реализации данной деятельности, координация процесса ее реализации и диагностика результативности.

Связующим звеном между школой и ребенком в данном направлении работы выступают **родители**, поэтому процесс образования, развития и воспитания детей обязательно должен основываться на организации эффективного взаимодействия школы с семьей. Именно семья вместе со школой создает условия образовательной среды, которые определяют эффективность всего образовательного процесса.

Задача родителей – поддержка ребенка и педагога в совместной деятельности, распространение идей педагогики одаренности по выявлению и поддержке талантливых детей на домашнюю среду и собственные взаимоотношения с ребенком.

***Цель организации взаимодействия с родителями*** учащихся, в том числе в вопросах поддержки одаренности детей – повышение роли семьи в воспитании, развитии и социализации детей, организация сотрудничества в развитии детей на основе единой педагогической позиции.

***Задачи*** организации взаимодействия:
- вооружение родителей педагогическими знаниями и умениями;
- формирование активной педагогической позиции родителей.

***Формы работы*** с родителями:
- общешкольные и классные родительские собрания;
- клуб родителей;
- совместные педагогические советы (педагоги и родители);
- организация родительских сообществ по интересам;
- привлечение родительского сообщества в образовательные смены.

***Содержание*** работы:
- ознакомление родителей с нормативными документами в области образования;
- организация совместных занятий родителей с детьми (клубы, тренинги, походы, экскурсии, КТД);
- совместная оздоровительная работа семьи и школы (Дни здоровья, спортивные мероприятия);
- совместное оценивание уровня развития детей;
- участие в школьном самоуправлении (участие в работе Совета школы);
- совместное планирование и анализ работы.

***Прогнозируемые результаты:***
- активная позиция родителей в организации эффективного взаимодействия семьи и школы в вопросах развития способностей детей;
- комфортная среда для развития интеллектуальных и творческих способностей, познавательной активности, позитивной школьной мотивации детей;

- стабильная позитивная динамика психологического климата в родительском и детском коллективах;

- наличие образовательной среды, формирующей у родителей, детей и педагогов опыта эффективного планирования своей деятельности и успешной самореализации в учёбе и в творчестве.

***Показатели эффективности*** взаимодействия семьи и школы:

- количество детей и родителей, принимающих участие в совместных мероприятиях;

- степень удовлетворенности родителей участием в различных программах по поддержке детей;

- степень оказания родителями помощи в выполнении различных программ по поддержке одаренных детей;

- конкретные дела родителей в плане работы с одаренными и талантливыми детьми;

Для получения ожидаемых результатов в системе работы с одаренными детьми важно создание не только необходимых, но и безопасных условий для успешной образовательной деятельности детей:

- обеспечивающей высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей;

- гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся;

- комфортной по отношению к обучающимся и педагогическим работникам.

Приоритетом общеобразовательных учреждений является создание комфортной развивающей образовательной среды, способной обеспечить возможность развития и самореализации всех без исключения обучающихся.

***Материально-техническое обеспечение*** – одно из важнейших условий, обеспечивающее возможность:

- работы с одаренными детьми, включающей организацию интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности;

- использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа, включая ИКТ;

- организации эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников.

Материально-технические условия включают учебное и учебно-наглядное оборудование, техническое оснащение учебных кабинетов и административных помещений.

***Психолого-педагогические условия***, обеспечивающие:

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательных отношений;

- вариативность направлений и форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений;

- дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Основными ***формами*** психолого-педагогического сопровождения являются:

- диагностика, направленная на выявление особенностей развития школьника;

- консультирование педагогов и родителей с учётом результатов диагностики;

- развивающая и коррекционная работа.

Для оценки профессиональной деятельности педагога в образовательной организации используются различные методики оценки психолого-педагогической компетентности участников образовательной деятельности.

***Информационно-методические условия*** – открытая педагогическая система, включающая информационные образовательные ресурсы, современные информационно-телекоммуникационные средства и педагогические технологии, компетентность участников образовательных отношений в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность).

Учебно-методическое и информационное оснащение образовательного процесса обеспечивает возможность:

- осуществления самостоятельной образовательной деятельности одаренных детей;
- использования источников информации на бумажных и цифровых носителях (в том числе в справочниках, словарях, поисковых системах);
- включения обучающихся в проектную и учебно-исследовательскую деятельность, проведения наблюдений и экспериментов, в том числе с использованием цифрового и учебного лабораторного оборудования, виртуальных лабораторий, моделей и коллекций;
- художественного творчества с использованием ручных и ИКТ-инструментов;
- проектирования и конструирования;
- организации групповой и коллективной деятельности;
- организация сетевого взаимодействия с другими организациями, поддерживающими образование.

***Организационные условия:*** педагогический совет, научно-методический совет, предметные методические объединения, методические объединения классных руководителей.

***Финансовые условия:***

- повышение квалификации учителей по проблеме выявления, развития, поддержки одаренных и высокомотивированных детей (проблемные семинары, краткосрочные курсы, обучающие семинары);
- совершенствование материально-технической базы;
- поддержка детей, достигших высоких образовательных результатов;
- поддержка педагогов, обеспечивающих реализацию инновационной деятельности, за счет бюджетных средств, прибыли от оказания дополнительных платных образовательных услуг, грантов и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно выстроить структурно-функциональную модель научно-методического сопровождения одаренных обучающихся в общеобразовательной школе в условиях реализации государственных образовательных стандартов.

Структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения системы работы с одаренным детьми основывается на системном, личностном, деятельностном и полисубъектном подходах. Она предусматривает определение цели научно-методического сопровождения обучающихся, учитывает тенденции государственной политики в данном направлении, определяет субъекты образовательных отношений, их адекватные потребности. В структуре вычленены формы взаимодействия всех субъектов образовательных отношений и построена критериально-оценочная база.

**Структурно-функциональная модель научно-методического сопровождения системы работы с одаренным детьми** в условиях реализации государственных стандартов
(ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО и проф. стандарта педагога) в МБОУ СШ № 61 г. Ульяновска

**Научно-методическое сопровождение системы работы с одарёнными детьми**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Цель | Разработать и научно обосновать систему работы с одарёнными детьми в общеобразовательной школе | | | |
| Государственная политика | ФГОС НОО | ФГОС ООО | ФГОС СОО | Профессиональный стандарт педагога |
| Принципы | Системный | Личностный | Деятельностный | Полисубъектный |
| Субъекты | Ученик | | Педагог | Родитель |
| Формы научно-методического сопровождения | – Творческие мастерские, слёты<br>– Внеурочная деятельность<br>– Занятия в НОУ<br>– Научно-практические конференции<br>– Международные проекты по программе ПАШ-Школ<br>– Тематические конкурсы, выставки работ<br>– Предметные олимпиады<br>– Консультации преподавателей ВУЗов<br>– Интеллектуальные марафоны, фестивали, конкурсы<br>– Работа по индивидуальным планам | | – Организация межпредметных МО для учителей;<br>– Работа творческих групп;<br>– Научно-практические семинары и конференции;<br>– Обобщение и распространение ППО;<br>– Тренинги;<br>– Форумы учителей-предметников;<br>– Методические недели | – Родительские собрания;<br>– Клуб родителей;<br>– Совместные с родителями педагогические советы;<br>– Организация родительских сообществ по интересам;<br>– Привлечение родительского сообщества в образовательные смены. |

Диагностика

Повышение степени удовлетворённости

Социальная активность школы

С учетом представленной выше модели, научно-методическое сопровождение одаренных и высокомотивированных обучающихся представляет собой процесс поддержки и развития их потенциальных возможностей и способностей. Развитие одаренности – это результат сложного взаимодействия наследственности и социальной среды, опосредованного активной позицией ребенка.

Научное-методическое сопровождение системы работы с одаренными детьми – исследование существующих проблем одаренных детей, определение основных научных подходов в системе работы с ними, разработка и реализация модели сопровождения одаренных детей.

Показателями эффективности данной модели научно-методического сопровождения работы с одаренными обучающимися могут быть:

- динамика развития личностных качеств обучающихся, их актуальной и потенциальной одаренности, способности к самообразованию и саморазвитию, развития рефлексивной деятельности;
- профессионально-личностное развитие педагогов, осознание ими необходимости развития тех личностных характеристик, которые обеспечивают успешное научно-методическое сопровождение одаренных обучающихся;
- степень удовлетворенности родителей и обучающихся организацией и содержанием образовательного процесса;
- социальная активность школы.

**Список литературы**


1. Асмолов А.Г. Хет хантер всей страны // Образовательная политика (научно-публицистический журнал). 2012. № 1.
2. Асмолов А.Г. Охота за «звездами» // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. С. 24–27.
3. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. 3-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 2004.
4. Белоусова А.К. Развивающая образовательная среда для одарённых детей. Учебно-методическое пособие. Ростов-на-Дону, 2009. 70 с.
5. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: монография. Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. 272 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
7. Ларионова Л.И. Экспериментальное исследование интеллектуальной одаренности // Одаренный ребенок. № 5. 2015. С. 65-68.
8. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. М.: Издательство Московского социально-психологического института; Воронеж: Издательство НПО «НОД-ЭК», 2003. 464 с.
9. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. М., 2002. С. 24
10. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.
11. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001. 208 с. (Б-ка журнала «Директор школы»).

12. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми/ авт.-сост. Н.И. Панютина, В.Н. Рагинская, Е.Б. Кисляков и др.- Волгоград: Учитель. 2007. 204 с. (В помощь администрации школы).

13. Слободчиков В.И. Понятие исследовательской работы школьников в психологии образования // Исследовательская работа школьников. 2006. № 1. С. 34-38.

14. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 2005. 328 с.

15. Шкатова Е. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей // Одаренный ребенок. 2008. № 6. С. 29-33.

16. Шумакова Н.Б. Одарённый ребёнок. Особенности обучения. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.

## ГЛАВА 2. Технологические основы развития детской одаренности

### 2.1. Развитие литературных способностей младших школьников во внеурочной деятельности краеведческой направленности

Современная школа направлена на всестороннее развитие школьников, чтобы в будущем вырастить не просто хорошего гражданина, а подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой.

Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Поэтому одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся является развитие речевой деятельности.

Главным показателем всесторонне развитой личности является не сама по себе сумма знаний, а знания в синтезе с творческими способностями. *Творческие способности* – это, способности удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта.

Одновременно с этим многие говорят о том, что очень мало времени уделяется развитию у детей чувств. Действительно, главная задача школы состоит в обучении детей, но воспитание, и тем более чувственное воспитание является не менее важным.

Ребёнка невозможно воспитать без вовлечения его в окружающую действительность. Если растить ребёнка именно таким способом, в итоге он будет похож на дикого зверя: не сможет ориентироваться в социуме, а тем более не будет понимать своей значимости для него. Таким образом, процесс образования должен быть направлен на воспитание нравственных чувств.

Нравственные чувства – это определенный ряд чувств, формирующихся на основе взаимодействия человека и социальной среды, в которой он развивается. Воспитание гуманных чувств — это самый низший уровень, который будет занимать своё место во всей системе нравственности. Большую часть в воспитании гуманизма играет семья.

Патриотические чувства являются вторым звеном в цепи нравственного воспитания. Этот уровень воспитания невозможен без участия школы и мини-социума, другими словами, учителя и одноклассников.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что на сегодняшний день патриотическому воспитанию и изучению Родного края в начальной школе уделяется недостаточно времени. Чаще всего – это классные часы и праздничные мероприятия, приуроченные к таким датам, как 23 февраля и 9 мая. Воспитание патриотических чувств должно быть взято за основу, а оно существует как дополнение в современной системе образования.

К тому же, сейчас в школе достаточно много детей, прибывающих из других областей, соседних государств. Этим детям труднее адаптироваться к условиям новой школы, чем остальным учащимся. Первая причина – у них мало информации о традициях и обычаях края, в который они переехали по различным обстоятельствам. Детям из соседних государств изучение русского языка даётся сложнее. Поэтому оно должно проходить занимательно, опираясь на жизненный опыт и с включением в творческую деятельность.

Таким образом, интегрированные уроки внеурочной краеведческой деятельности и урочной деятельности по развитию речи призваны решать несколько задач:

- обогащать обучающихся новыми сведениями о крае, расширять кругозор, способствовать формированию высоконравственной личности;
- развивать познавательный интереса к изучению родного края;
- воспитывать положительное эмоционально-ценностное отношения к себе, жителям края и окружающей среде региона;
- способствовать лёгкой адаптации, эффективному овладению русским языком, развитию речи у детей, как необходимого условие формирования социально активной личности;
- развивать коммуникативную культуру и творческие способности каждого ребёнка.

Эффективность интеграции внеурочной деятельности в рамках кружка по краеведению «Люди ИКС (историко-краеведческое сообщество)» в уроки по развитию речи определяется с целью воспитания у младших школьников чувства патриотизма, любви к Родине, развития речи и творческих способностей учащихся.

Практическая значимость работы заключается в возможности формирования у учащихся начальных классов творческой активности на уроках развития речи с использованием краеведческих знаний.

Порой творческая деятельность протекает вяло, безынтересно, а она должна взволновать ученика, вызвать потребность самовыражения. Занимаясь творчеством, ученик если и не будет художником, то научится глубже понимать произведения искусства [1]. Важную роль в этом играют интегрированные уроки. Использование краеведческого материала, усвоенного детьми в ходе экскурсий по родным местам, просмотра и анализа видеофильмов, подготовке презентаций, бесед делает урок интересным, увлекательным, что повышает его эффективность. Известно, что дети охотнее и с большим интересом усваивают то, что им больше нравится.

Задачи научно- исследовательской работы:

- изучить состояние проблемы интеграции краеведения в уроки по развитию речи;
- рассмотреть особенности работы по развитию творческой активности на уроках развития речи;
- представить способы, формы и методы работы по активизации творческих способностей детей в рамках интегрированных уроков.

Уроки развития речи - *это уроки творчества.* На них должна проявляться индивидуальность каждого ученика, развиваться его творческие способности. Эффективность учебного процесса определяется характером деятельности учителя [3]. Если учитель не сумел вызвать и организовать творческую деятельность учащихся, содержательное и разумное их общение, большого успеха он не добьётся.

Неисчерпаемую возможность в формировании личности и его творческих способностей обладают уроки русского языка и в частности уроки развития речи [4]. Деятельность учителя на уроке должна быть чётко направлена на развитие самостоятельности, широкое вовлечение детей в живой процесс тесного сотрудничества с учителем и друг с другом.

Актуальность межпредметных связей в школьном обучении очевидна. Она обусловлена современным уровнем развития науки, на котором ярко выражена интеграция краеведческих, общественных знаний. Межпредметные связи могут включаться в урок в виде фрагмента, отдельного этапа урока, на котором решается определенная познавательная задача, требующая привлечения знаний из других предметов. Интегрируя уроки и внеуроч-

ную деятельность, следует тщательно отбирать информацию, чтобы дополнительные сведения не перегружали урок и не заслоняли основное содержание .

С усилением практической направленности обучения особую актуальность приобретает *принцип связи теории с практикой*. Используемый в качестве языкового, краеведческий материал служит упражнением для усвоения грамматической теории и одновременно сам становится предметом восприятия, размышления, обсуждения.

В соответствии с *принципом доступности* обучения отбор краеведческого материала должен осуществляться с учётом возрастных особенностей школьников, уровнем их развития.

Обучение школьников с учетом региональных особенностей и местонахождения школы, необходимость использования местного языкового материала в обучении родному языку важно не только с образовательной, но и с воспитательной стороны. Для ребенка одинаково важно и научиться свободно владеть родным языком, и найти свое место в мире, осознать себя, начиная с родной земли, с окружающей их «малой» родины [7]. Наиболее эффективным способом интеграции краеведческих занятий и уроков развития речи является сочинение. Это один из видов работы по развитию речи в школе и одна из наиболее сложных форм деятельности ученика.

Школьное сочинение представляет собой результат продуктивной речевой деятельности и является, с одной стороны, предметом обучения, с другой – средством достижения конечной цели – формирования коммуникативно – речевых умений учащихся. Оно позволяет одновременно решать задачи обучения, развития и воспитания школьников.

«Сочинение – творческая работа. Оно требует самостоятельности школьника, активности, увлечённости, внесения чего-то своего, личного в текст. Оно способствует становлению личности учащегося. Выбор слов, оборотов речи и предложений, обдумывание композиции рассказа, отбор материала, установление логических связей, проверка орфографии – весь этот сложный комплекс действий требует от ребёнка высокого напряжения всех его творческих сил», – пишет М.Р.Львов. [6] Дети любят писать сочинение, любят именно за его творческий характер, за то, что в нём можно проявить свою самостоятельность, своё отношение.

Сочинение, помогает детям глубже осознать свои чувства, приучает их к стройному и последовательному изложению своих мыслей, повышает самоуважение, развивает интерес к литературному творчеству. Дети рассказывают о самом интересном и близком, их сочинения развивают чувство сплочённости.

Опыт работы убеждает в том, что научить детей писать сочинения правильно и красиво – большой кропотливый труд. Только повседневная работа над усвоением норм литературного языка на всех уроках даёт положительные результаты. Каждый ребёнок познаёт окружающий мир, своих ровесников, учителя и родителей по-своему. Сочинение – это первые попытки ребенка выразить окружающий его мир во внутреннем своем отображении, высказывать свое отношение к каким-то проблемам. Сочинение заставляет ученика упорядочить свои мысли в соответствии с требованиями времени, учит красиво высказываться, кроме этого обогащает язык и учит грамотности.

Но по-прежнему одним из самых сложных в работе над сочинением остаётся подбор материала, на основе которого должна проводиться работа на уроке развития речи. Материал должен быть обучающим, воспитывающим, приглашающим к раздумью не только над изучаемыми языковыми явлениям, но и над смыслом, который будет вложен в сочинение.

В связи с этим трудно переоценить роль краеведения. Как показывает опыт, уроки с привлечением краеведческого материала создают положительную мотивацию учащихся и обеспечивают связь с речевой жизненной практикой.

**Сочинения на основе наблюдений.** Чтобы развивать у детей наблюдательность, а наблюдение в ходе внеурочной деятельности не осталось не использованным материалом, необходимо включать результаты наблюдения в уроки развития речи. Это пробуждает интерес к природе родного края, готовит детей к составлению устных и письменных рассказов. Связать уроки развития речи и внеурочной деятельности в рамках краеведения позволяют экскурсии в природу: в лес, в поле, на луг, на озеро, на реку. Собранный на экскурсии материал ребята оформляют соответствующим образом и используют на уроках. Для этого используются словари, альбомы для зарисовок, таблицы для записи необходимых материалов. Знакомство с природой в начальных классах вызывает у школьников радость, видя и понимая свое единство с природой родного края, они переживают заботу и тревогу о сохранении и умножении природных богатств [2]. Поэтому нередко в сочинения описания добавляются элементы рассуждения.

Часто, чтобы подчеркнуть связь экскурсии и сочинения, необходимо сделать иллюстрированную творческую работу, то есть нарисовать рисунок и приложить его к своему произведению. Нередко дети делают фотографии. Это тоже хороший способ запечатлеть природную красоту, а потом описать её, выразив свои эмоции и отношение к увиденному.

Успех проведения экскурсии во многом определяется работой не только как учителя, но и как обычного местного жителя. Нужно провести экскурсию так, чтобы увиденное не просто оставило след в памяти детей, но и отразилось и эстетическом воспитании детей, вызвало у них живой образ, обострило их глаз, обогатило мысль, язык поэтическими образами.

Таким образом, экскурсии имеют большое познавательное и воспитательное значение. Они расширяют и углубляют знания учащихся о природных особенностях родного края. Дети видят объекты природы в естественной среде, наблюдают взаимосвязь объектов, одновременно собирают материал для творческих работ в виде сочинения.

Использование в сочинениях народных примет, пословиц, поговорок, загадок, которые они услышали от своих мам и пап, дедушек и бабушек - это связующее звено между поколениями. А на уроке эти малые жанры активизируют познавательную деятельность младших школьников. Детям очень нравится использовать при составлении текста приметы того или иного явления природы, характерного для нашего края, предсказывать погоду следующих дней.

Чтобы работа была плодотворной и круглогодичной, составляются памятки-инструкции о наблюдении по приметам каждого времени года в Перемышльском районе. Эти памятки помещаются в классе в уголок «Люди ИКС (историко-краеведческое сообщество)». Дети работают группами по памяткам, отмечая приметы по каждому пункту. Собранный материал полезен в работе на уроках русского языка и литературного чтения. Записи по пунктам совместно составленных памяток-инструкций являются своеобразным текстом-описанием. Это вызывает удивление у детей.

Готовясь к сочинению-описанию природы, учащиеся расширяют свои представления о географии и топонимике, знакомятся с необыкновенной красоты пейзажами Перемышля, произведениями поэтов, воспевающих природу нашего края. При подготовке к уроку чаще используются художественные произведения местных писателей [5, 6, 7]. Именно они смогли наиболее точно передать особенности Перемышльского района. Это стихи журна-

листа и поэта Алексея Петровича Золотина, Сергея Фёдоровича Питиримова, Анатолия Николаевича Кухтинова.

**Сочинения с элементами рассуждения.** В современной программе сочинений на темы из жизни очень много, что объясняется их широкими воспитательно-образовательными возможностями. Кроме сочинений-описаний здесь большое место занимают сочинения-рассуждения. Темы для сочинений близки школьникам. Они затрагивают их интересы и стремления, дети могут опираться на жизненный опыт при составлении текста. («Мой папа - самый лучший», «Моя дружная семья», «Что я думаю о войне» и др.) И вновь работа в краеведческом кружке помогает. Составление генеалогического древа своей семьи используется детьми при составлении текста о родителях, бабушках и дедушках, папах и мамах. Материал о характере близких людей, их увлечениях, занятиях дети часто черпают из личных наблюдений, бесед и интервью, которые они проводят дома в рамках темы «Моя семья» краеведческого кружка.

Особую роль в воспитании, развитии современного школьника приобретают сочинения, направленные на духовно-нравственное развитие личности: составление рассказов о культуре, памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о проблемах экологии. При этом необходимо обращать внимание на эмоциональное звучание текста, то настроение, которое должен передать автор. Для современного ученика особенно важно составлять тексты, которые вызывали бы светлые, добрые чувства, дающие возможность ощутить себя в гармонии с окружающим миром, помогающие сформировать оптимистическое мироощущение.

Так, изучив историческое прошлое нашего края и села Перемышль в частности, дети на уроках развития речи выполняют творческую работу. Они рисуют и составляют текст, в которых отражают свои представления о жизни Перемышлян в далёком прошлом. Чаще всего - это сочинения-миниатюры, то есть сочинения малых форм. К сочинениям-миниатюрам предъявляются все те же требования, что и к сочинениям крупных размеров, только объём текста может быть значительно меньше. Главная задача - раскрыть суть вопроса, темы сочинения. Дети должны использовать в своём произведении изучаемые грамматические формы, речевые обороты, активизировать их.

Обязательным условием при написании сочинения-миниатюры в данном случае было использование сравнения.

Систематическое выполнение подобных сочинений создаёт непрерывность развития связной речи, повышает самостоятельность учащихся.

Знакомясь с историческими фактами на занятиях внеурочной деятельности, обсуждается тема «История в лицах». Написанию творческих работ в рамках знакомства с интересными, великими личностями прошлого и настоящего отводится немало времени. Дети имеют возможность дать оценку деятельности человека, высказать своё отношение к нему, выявить причинно-следственные связи становления личности. Учащиеся стараются в таких сочинениях описать качества человека, что позволяет увеличить употребление эпитетов, необходимых для передачи мысли и своего отношения к человеку естественно, живо, ярко. Такие творческие работы воспитывают дань уважения к людям, внёсшим вклад в развитие нашего края, изменив нашу жизнь или историю своими делами и поступками.

**Сочинения- презентации.** Интегрированная работа по краеведению и развитию речи даёт возможность использовать новейшие компьютерные технологии. Подбирая материалы для презентаций, дети включаются в процесс общения, регулируют межличностные отношения. Групповая работа развивает самостоятельность учащихся, их самоуправление,

способствует углубленному усвоению программного материала, даёт возможность отрабатывать комплекс практических умений и навыков.

Обязательно для формирования творческих способностей на уроках развития речи используется тема занятия краеведческого кружка "Мой вклад в жизнь села". Эта тема выявляет особенности каждого ученика, его таланты в разных видах деятельности: творческой, спортивной, трудовой. Дети всегда рады поделиться своими достижениями, а тем более такими, которые приносят пользу окружающим их людям. Они составляют презентации, в которых используют фото с добрыми делами, описывают их. В результате получается рассказ. Некоторые учащиеся презентуют отчёт своей деятельности определённой направленности в виде текста с рисунком.

**Стихотворные сочинения.** Стоит отметить, что работа с поэтическим текстом вызывает особый интерес учащихся, пробуждает в них чувство слова. Действительно, поэтический текст обладает особой силой воздействия на душу, воспринимается не столько разумом, сколько сердцем и ученики начинают ощущать, что это такое - поэтический текст.

Со стихотворным типом текста дети знакомятся уже в 1 классе. Изучают его особенности: построчное написание (строфы), наличие рифмы, значительное количество эпитетов, возможность сюжетной линии. Уже в период обучения грамоте дети тренируются в подборе рифмы к данным словам. К концу 1 класса ребята пробуют сочинять двустишия и четверостишия, чаще всего прибегая к помощи взрослого, чья роль сводится к тому, чтобы направить ребёнка: рифма не должна существовать без смысла. Подбираются темы, близкие детям: сочинение загадок, стихи о домашнем любимце, о семье. Весь материал для своих стихотворений дети черпают из занятий внеурочной деятельности «Люди ИКС (историко-краеведческое сообщество)» и бесед с родителями.

В краеведческом кружке рассматривается тема «Природный комплекс Перемышля», в рамках которой изучаются не только дикие животные Перемышльского района, различные природные сообщества, но и домашние животные. Дети много рассказывают о своих домашних любимцах: кошках, собаках, кроликах и т.д. На основе этой работы на уроках развития речи сочиняются стихи о домашнем питомце.

В ходе изучения темы «Достопримечательности» происходит знакомство с храмами села Перемышль. На основе технологий критического мышления проводятся уроки-экскурсии с выходом на сочинение-стихотворение. Работа совершается в несколько этапов.

На первом этапе ученики получают индивидуальные задания – найти сведения о заданном объекте (актуализация имеющихся знаний и представление о предмете изучения - храме). В процессе работы формировались навыки исследовательской деятельности.

Затем (второй этап) во время урока-экскурсии каждый ученик выступает в роли экскурсовода, излагая собранный материал (используя собранные сведения, устно описывая свой объект).

Третий этап - создание презентации о храмах Перемышля творческой группой учеников на основе собранных материалов.

После этого (четвёртый этап) ученики пишут сочинение-стихотворение о любом храме по выбору с учётом его исторических особенностей, архитектуры, работающих в нём людей. То есть происходит процесс осмысления и обобщения полученной информации, выработка собственного мнения об изученном материале в творческом русле. Такие занятия формируют навыки критического, творческого мышления, расширяют познавательную активность, приобщают к ценностям общества, воспитывают патриотические чувства.

Самыми трогательными получаются стихи о Великой отечественной войне, которые дети пишут после изучения краеведческой темы "След войны". Произведения эти эмоциональны, патриотичны. Основная масса произведений появляется в преддверие Дня Победы, 23 февраля.

**Заметки.** Заметка – это небольшая статья, посвященная конкретному факту, положительному или отрицательному. От обычного сочинения заметка отличается краткостью, меткостью языка, а также тем, что в ней всегда остро ставится проблема, нередко содержится призыв, обращение к читателю (иногда и в заглавии). Заметка может также содержать просто сообщение, новую интересную информацию.

В начальных классах дети могут научиться писать простейшие заметки в газету. В сущности сочинения на самые разнообразные темы могут быть написаны как заметки в газету. Дети, поняв общественную пользу от своих сочинений, охотнее и серьезнее работают над ними.

Очень важны для младших школьников стенгазеты. Они способствуют не только сплочению коллектива, но и развитию речи школьников. Дети испытывают потребность высказывать свои мысли и чувства: речь мотивируется.

Позднее учащиеся знакомятся с детскими газетами и журналами. Они читают статьи и заметки и обсуждают их, т.е. знакомятся с образцами газетных заметок. Первое же сочинение после такого знакомства – это заметка в газету, например: «Путешествие по музею» (экскурсии), «Интересный концерт». В газете всегда на первом плане стоит задача воспитания: уважение и любовь к труду, честность, товарищеская взаимопомощь, хорошая учеба, общественная работа. Заметка – это небольшая статья, посвященная конкретному факту, положительному или отрицательному. От обычного сочинения заметка отличается краткостью, меткостью языка, а также тем, что в ней всегда остро ставится проблема, нередко содержится призыв, обращение к читателю (иногда и в заглавии). Заметка может также содержать просто сообщение, новую интересную информацию.

Многие заметки младшие школьники составляют коллективно, под руководством учителя, так как этот вид творческой деятельности для них является новым. Учитель помогает ребятам с оформлением, редактированием. Основную часть работы учащиеся берут на себя. Делают её увлечённо, сплочённо.

Важно стараться заметки максимально приблизить к заметкам настоящих газет, с указанием даты, события, его особенностей. Во время мероприятий необходима работа фотокорреспондентов, съёмка на фотоаппарат важных моментов.

**Загадки.** Одним из объектов творчества для школьников является загадка. На материале загадок можно решить множество методических проблем: от систематизации свойств предметов и явлений до построения моделей и развития ассоциативного мышления. Кроме того, загадка – это увлекательное детское изобретение. При работе над загадками ребёнок делает сравнения по выбранному признаку, составляет описание, нередко используя рифму. Тем самым обогащает свою речь. Сочинять сравнения, загадки и метафоры целесообразнее об объектах и явлениях, которые имеют многоплановую характеристику и позволяют выбрать широкий круг других объектов для сравнения, которые детям хорошо знакомы и вызывают положительные эмоции. В этом нет равных краеведческому материалу.

Детьми составляются загадки, в том числе стихотворного типа, с использованием приёма описания предметов и объектов Перемышльского района.

Отличительная особенность детей – рассказывать и писать о том, что произвело на них особое впечатление. Так, появление в небе Перемышля кометы, способствовало составлению о ней загадки у одной из учениц класса.

А знакомство со всемирно известной личностью К.Э Циолковского и новость о том, что учёный приезжал в Перемышль на велосипеде, побудило Теплакову А. к составлению загадки об этом человеке.

Широко используется ребятами при составлении загадок приём «Доскажи словечко». Это ещё один способ развития у школьников чувства рифмы. Такие загадки не заменимы в большом коллективе, где отгадка даётся хором.

Часто дети свою загадку дополняют рисунком, чтобы подчеркнуть основные признаки описываемого предмета или явления.

**Отзывы.** Отзывы о прочитанных книгах, статьях очень важны для развития речи юных читателей. В отзыве школьник дает оценку прочитанному (или просмотренному фильму, спектаклю). Цель отзыва в том, чтобы глубже, отчетливее уяснить идейное содержание и детали. И подготовка, и описание отзывов связывается с уроками развития речи, литературного, внеклассного чтения. На этих уроках дети дают характеристику прочитанного.

Уже во II классе дети пишут короткие отзывы о прочитанном или увиденном. Они записывают названия прочитанных книг, фамилии их авторов, очень кратко излагают содержание книги или какого - то эпизода и указывают, понравилось им произведение или нет. Так постепенно школьники подготавливаются к уроку обучения письму отзывов: класс пишет коллективный (с записью на доске и литературной обработкой) отзыв о книге, которая прочитана всеми учениками. Далее сочинения становятся более самостоятельными; появляются и домашние сочинения – отзывы, если проведена подготовительная работа на уроке или во время внеурочной деятельности.

В начале III класса дети знакомятся с планом составления отзыва. Его в дальнейшем возможно взять за основу.

Отзыв о прочитанной книге, произведении – это свободное сочинение. Здесь была бы вредна какая-либо общая схема, невозможен единый образец. Отзывы очень интересны. В них встречаются обобщения, а иногда и яркие образы. Наибольший интерес представляют отзывы, в которых речь идет не об одном, а о ряде произведений одного писателя или даже разных писателей. Такие работы разнообразны, самостоятельны, в них отражается начитанность школьника, его умение обосновывать свое мнение, обобщать, выделять главное.

В краеведческом кружке дети знакомятся с важными событиями края, заслуживающими особого внимания. С теми, которые учат нравственным понятиям о добре, уважении, вежливости, преданности, дружбе, которые заставляют детей принять положительную жизненную позицию. Так, работая в рамках темы «Природный комплекс Перемышля» разбирается статья, написанная в газете «Калужский перекрёсток» о том, как два года пёс преданно ждал погибшего хозяина, но сам погиб под колёсами автомобиля недалеко от Перемышля. Итогом работы стало большое количество отзывов о Хати, как называли пса местные жители.

Дети пишут отзывы о поездках, играх, походах. Примечательно, что они стараются рассказать о совместных мероприятиях позитивно.

В работе рассмотрены способы интеграции внеурочной деятельности по направлению «Краеведение» и уроков развития речи, основной целью которых является развитие литературных способностей учащихся начальных классов. Во внеурочное время учащиеся

под руководством учителя часто включаются в сферу самостоятельной поисковой деятельности, связанной с предметом изучения определённого предмета или явления. Эта работа вызывает непосредственный интерес и желание поделиться впечатлениями об увиденном и услышанном. Посещение музеев, экскурсии в природу, встреча с интересными людьми, чтение краеведческой литературы, участие в играх, прогулках, поход – всё это входит в содержание работы по развитию речи и творческого самовыражения младших школьников.

Возможности для использования краеведческого материала очень велики. Постепенно школьники сами начинают приобщаться к этой работе: собирают краеведческий материал, используют его на уроках русского языка, литературного чтения, внеклассного чтения, окружающего мира и др., Во время внеклассных занятиях, пишут стихи и сочинения о своем селе, оформляют стенды и стенные газеты.

Творческие работы на основе краеведческого материала в начальной школе являются важнейшим методом воспитания ребенка, развития связной речи, фантазии, пополнения словарного запаса, и в то же время патриотических чувств. Они помогает ребёнку в выражении своих чувств и эмоций, раскрывают его внутренний мир. Потому что при изложении своих мыслей он приучается концентрировать их на объекте изучения, анализировать, затем правильно формулирует свои идеи, приходит к какому-нибудь выводу.

В этой работе была проанализирована методическая, литературоведческая литература, труды выдающихся педагогов и психологов, детские работы. Были определены наиболее содержательные методы обучения. Предложены методы и приёмы, способствующие подготовке детей к написанию наиболее выразительных, живых и неповторимых творческих работ. Приложены результаты деятельности учащихся начальных классов по данной теме.

Проделав данную работу, можно сделать вывод, что создание собственного творческого произведения - трудоёмкий процесс для учителя и ученика. Написание текста любой формы и тематики - это долгий и кропотливый труд, требующий большой подготовки. Нужно осуществлять постоянный контроль над развитием мышления школьника путем систематической диагностики, т.е., изучая его творческие работы, вовремя внося поправки в его мировоззрение, стилистику, орфографию. Только в этом случае развивающий эффект обучения будет максимальным.

## Список литературы


1. Корепина Л.Ф., Борисенко Ю.Н. Работа над сочинениями разных жанров//Начальная школа. № 12. 1997. С. 30-35.
2. Кухтинов А. Дом у Карек-озера. Стихи. Калуга. 1989.
3. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М., 1985
4. Нуруллина Н.Н. Как я учу писать детей сочинения// Начальная школа. № 3. 1998. С. 80.
5. Перемышль 675 лет / Сост. А. Гусев. Калуга: Издательство «Полиграф-Информ», 2004. 100 с.
6. Питиримов С. Перемышль: историко-краеведческие очерки; Калужское отделение Приокского книжного издательства, Калуга, 1988.
7. Побединская Л.М. Упражнения при подготовке к сочинению // Начальная школа. № 6. 1987. С. 23-24.

## 2.2. Социально-психологические условия социализации музыкально одаренных подростков-сирот

На сегодня вопрос обучения и воспитания одаренных детей-сирот в условиях интернатного учреждения является одной из актуальных и социально значимых проблем педагогической науки и практики [1, 4, 5, 6]. И если вопросы организации воспитательно-образовательного процесса для детей являются предметом широкого, имеющего давнюю историю научного изучения и осмысления, то вопросы интегрированного воспитания и социализации одаренных детей в условиях школы-интерната требуют своей научной и методической разработки. Постановка данной проблемы предопределена потребностью практики в разработке психолого-педагогических технологий, способствующих наиболее эффективной социализации одаренных детей-сирот.

Цель нашего исследования заключается в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке социально-психологических условий, способствующих социализации музыкально одаренных подростков в образовательно-воспитательной среде школы-интерната.

Методы исследования: изучение личных дел воспитанников. Применялись так же психодиагностические методики – методика М.И.Рожкова «Изучение социализированности личности подростка»; тест «Социально- психологической адаптированности» К.Роджерса, Р.Даймонда; анализ тест А.М.Прихожан «Шкала социальной адаптации».

Настоящее исследование проводилось в период 2014-2016 г. на базе школы-интерната с углубленным изучением музыки для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей г. Иркутска. В исследовании принимало участие 48 воспитанников-сирот школы-интерната в возрасте 13 - 15 лет (воспитанники 6 и 7 классов). Нами были сформированы две группы испытуемых, так в экспериментальную группу вошли 24 воспитанника из категории детей-сирот проживающих в условиях школы-интерната, в контрольную группу - 24 опекаемых подростков и подростков из неполных семей, проживающих в домашних условиях.

Изучение личных дел одаренных подростков и социального паспорта школы-интерната, показало, что из 48 респондентов составляют – 50 % сироты, проживающие в условиях школы-интерната; 27% – опекаемые подростки, проживающие в приемных семьях; и дети из неполной семьи – 23%.

18% человек попали в детский дом с отставанием в физическом развитии; 50% – «отказники», от которых матери отказались в роддоме, либо лишены родительских прав или находятся в местах лишения свободы, 6% подростка – истинные сироты, чьи родители умерли; 18% подростков опекаемые, проживают с бабушками – опекунами, родители этих детей находятся в розыске или лишены родительских прав, 4% взяты приемными родителями из детских домов. 21% подростков из неполной семьи, семьи которые находятся в «группе риска», где воспитываются одним родителем, который занят «зарабатыванием денег» или ведут аморальный образ жизни, страдают алкоголизмом или наркоманией. Ранее подростки часто были свидетелями аморального образа жизни родителей, физического насилия, сами подвергались насилию, часто оставались одни дома без присмотра. Все это послужило для детей негативным примером социального поведения.

Обучающиеся при поступлении в школу-интернат с углубленным изучением музыки выдержали экзамен на профпригодность. Все воспитанники были привезены из детских домов г.Иркутска и Иркутской области для дальнейшего воспитания и обучения по двум учебным программам (общеобразовательным и музыкальным дисциплинам). В музыкаль-

ные дисциплины входят: обучение на фортепьяно для девочек - это специальность, у мальчиков общее фоно, с пятого класса для мальчиков добавляется обучение на духовых инструментах (специальность), более способные девочки овладевают двумя инструментами (фоно и флейта), есть и класс ударных инструментов, класс баяна. Воспитанники изучают музыкальную литературу и сольфеджио. Обучаются пению.

Качество успеваемости по музыкальным дисциплинам (сдавших экзамены на 4 и 5) в экспериментальной группе – 53%, нет ни одного отличника, музыку в качестве своей будущей профессии не рассматривает ни один воспитанник (0%), в контрольной группе 61% (из них две отличницы, призеры конкурсов различных уровней)

При анализе результатов методики изучения социализированности личности обучающегося разработанной профессором М.И. Рожковым. Нами были установлены следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

**Таблица 1 - Результаты изучения социализированности личности обучающегося по методике М.И. Рожкова**

| Социальная адаптивность | | Социальная автономность | | Социальная активность | | Гуманистические нормы жизнедеятельности (нравственности) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ |
| 49% | 47% | 47% | 35% | 32% | 36% | 44% | 39% |

Результаты, полученные по шкале социальная адаптивность показывают, в контрольной группе средние значение достигают 2,9 балла, что составляет 49% обучающихся, 2,7 балла – 47% – в экспериментальной группе, что свидетельствует о средней степени приспосабливания к внешним требованиям, самосохранения. Данное качество – приспосабливание к внешним требованиям, самосохранение – играет определяющую роль в функционировании регулятивных механизмов и в том числе механизма права в социуме.

По шкале социальная автономность - в контрольной группе средние показатели по шкале социальная адаптивность составляет 2,7 балла (47%), 2,5 балла (35%) – экспериментальной группе, что свидетельствует о средней степени развития самостоятельности, это нередко приводит к трудностям во взаимоотношениях, нередко подростки бывают, нетерпимы к окружающим их людям. Занятия в традиционном стиле, ориентированные на простое воспроизводство полученных от учителя сведений, кажутся им скучными и неинтересными. Результатом во многих случаях становится скрытый или явный конфликт с педагогами.

По шкале социальная активность данные в контрольной группе 3,2 балла (32%), 3,0 балла (36%) – экспериментальной группе, что свидетельствует о высокой степени развития социальной деятельности, и соответственно трем ее формам социальной активности: трудовой, общественной и познавательно-творческой

По шкале гуманистические нормы жизнедеятельности (нравственности) результаты показывают в контрольной группе 2,2 балла (44%), 1,9 балла (39%) – экспериментальной группе, что свидетельствует о средней и соответственно низкой степени гармоничного развития личности. Самость и социумность есть сферы личностного проявления, глубоко взаимосвязанные полюсы направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно две стороны самосозидания.

На данном этапе эксперимента полученный результат в обеих группах свидетельствует о средней степени развития социальных качеств у одаренных воспитанников. Из 48

испытуемых уровень дезадаптации установлен у 67% подростков экспериментальной группы; в контрольной группе уровень дезадаптации выявлен у 59% обучающихся.

По дополнительным факторам (шкалам) были получены следующие значения: по шкале «Самоприятие» у 25% одаренных подростков из экспериментальной и 21% из контрольной групп наблюдается «Неприятие себя». Им присуще заниженная самооценка, замкнутость, застенчивость, нерешительность, часто чувствуют себя ущемленными, обиженными. Для 75% из экспериментальной, 79% подростков из контрольной групп характерно «Принятие себя», они отличаются адекватной самооценкой, низким уровнем тревожности, уверенностью в себе, адекватным отношением к себе, принятием своего социального положения.

Большинство одаренных подростков – сирот отличаются конфликтностью. Так, по шкале «Приятие других» у 61% подростков из экспериментальной и 59% из контрольной групп выявлен высокий уровень конфликтности. Наблюдается неустойчивость интересов, не способность к самостоятельной ответственной жизни, зависимость от других, чрезвычайная чувствительность к замечаниям от окружающих, трудность в установлении контактов с взрослыми и сверстниками, неумение общаться с людьми вне учреждения, низкий контроль своего поведения, отсутствие адекватных представлений о будущем. Эти дети раздражительны, обидчивы, видят причину своих неудач во внешних обстоятельствах. В конфликтной ситуации, стремятся защитить себя, чаще проявляют агрессивность. У подростков из экспериментальной группы 39%, контрольной – 41% отмечается принятие других, такие подростки общительны, в конфликтных ситуациях находят компромиссы, рассудительны в поступках. Рационально оценивают сложившуюся ситуацию.

Результаты, полученные по шкале «Эмоциональная комфортность» показывают, что у подростков из экспериментальной группы – 58%, из контрольной - 52% присутствует «Эмоциональный дискомфорт» - это проявляется в неустойчивости эмоций, личностной и ситуативной тревожности, вспыльчивости, беспокойстве, неадекватном реагировании на замечания взрослых. Такие дети с детства испытывали дефицит внимания, общения со стороны взрослых. 42% одаренных подростков – сирот из экспериментальной группы и 48% из контрольной обладают «Эмоциональным комфортом», эти дети оптимистичны и жизнерадостны, высоко оценивают свои возможности, отмечается высокий уровень сдержанности в общении, разделяют интересы группы, участвуют в совместных делах.

По шкале «Интернальность» - «Ожидание внешнего контроля» у 63% одаренных подростков-сирот из экспериментальной группы и 54% - контрольной группы проявляется ожидание внешнего контроля. Это может говорить о несамостоятельности, неорганизованности, расчет на поддержку взрослых. 37% - из экспериментальной и 46% - контрольной групп подростки ориентированы на «Внутренний контроль» своего поведения, стремлений, самостоятельны в решениях и поступках, иными словами они понимают, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, обладают личной ответственностью и компетентностью.

При интерпретации шкалы «Стремление к доминированию» у 73% подростков из экспериментальной группы и 64 % - из контрольной присутствует «Ведомость», т.е. зависит от других. В силу сложившихся обстоятельств подростки просто вынуждены находиться в такой ситуации. Для 27% подростков из экспериментальной и 36% - контрольной групп свойственно стремление к доминированию. Им характерны уверенность в себе, целеустремленность, самостоятельность.

Исходя из личного опыта, и учитывая взгляды А.М.Прихожан, Л.И.Ларионовой,

Н.Ю. Синягиной [4,5,6,7] мы полагаем, что одаренные подросткам – сиротам характерно: несамостоятельность, неумение решать возникающие проблемы, безответственность. Результаты шкалы «Уход от проблем» подтверждают данное утверждение, т.к. у 61% одаренным подросткам - сиротам из экспериментальной группы, и 50% из контрольной - присуще такое качество как «уход» от проблем. Это можно объяснить тем, что в интернате существует твердый режим дня, постоянный контроль и регламентация со стороны воспитателей и педагогов ведет к тому, что дети не могут планировать, осуществлять и контролировать свое поведение, закрепляется привычка «жить по указке».

С целью подтверждения – опровержения результатов, полученных при использовании изучения социализированности личности учащегося (методика М.И. Рожкова) и методики К.Роджерса и Р.Даймона «Диагностика социально-психологической адаптированности», нами была использована «Шкала социальной адаптации», разработанной А.М.Прихожан.

В ходе исследования было выявлено следующее: по субшкале «Самостоятельность» высокий уровень в экспериментальной группе выявлен у 5% подростков, а в контрольной – 17%. Самостоятельность развита на среднем уровне у 30%, подростков в экспериментальной группе в контрольной - 33%, что характеризует респондентов как человека способного без посторонней помощи решать возникающие проблемы, конфликты, трудности и нести ответственности за свои поступки. Проявили низкий уровень развития самостоятельности 65% подростков экспериментальной группы и 50% подростков – контрольной, что проявляется в нерешительности, неустойчивости интересов, не способность к самостоятельность жизни, зависимость от других. Отсутствует способность принимать самостоятельные решения.

По субшкале «Уверенность в себе» высоким уровнем обладают одаренные подростки в экспериментальной группе – 8%, в контрольной – 13% подростков. Эти данные характеризуют наличие в жизни испытуемых целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Средний уровень наблюдается у подростков экспериментальной группе – 70%, 67% - в контрольной группе. Проявляется в нерешительности, адекватной самооценке, упорстве, доводить начатое дело до конца. Так же выявлен низкий уровень данного вида качества в экспериментальной группе – 22%, контрольной – 20%. Этим подросткам характерно: низкий уровень самоуважения, заниженная самооценка, неуверенность в свои способности к тому или иному виду деятельности, неверие в свои силы контролировать события собственной жизни, негативным отношением к себе, ощущение собственной неполноценности.

Изучая результаты субшкалы «Отношение к своим обязанностям» были получены следующие результаты, низкий уровень имеют: в экспериментальной группе – 20% воспитанников, они относятся к своим обязанностям, игнорируют поручения взрослых нарушают школьный режим, 30% - в контрольной группе; средний уровень, в экспериментальной группе – 72% воспитанников, 50% - контрольной группе.

Результаты, полученные по субшкале «Развитие коммуникативных способностей (развитие общения)» показывают в экспериментальной группе низкий и средний уровень по 46% подростков, что говорит о трудностях в установлении контактов с взрослыми и сверстниками, не умение общаться с людьми вне учреждения, что часто приводит к конфликтам. Высокий уровень развития данной способности составляет в экспериментальной – 8% подростков, в контрольной – 13%. Эти дети легко вступают в контакт, дискуссируют, неконфликтны

По субшкале «Организованность». Высокий уровень отмечается у 8% воспитанников в обеих группах, им присуще умение организовывать себя и свою деятельности, быстрота принятий решений и ответственность за них. Средний уровень наблюдается у 60% воспитанников – экспериментальной группы, контрольной – 67%. Низкий уровень: у 32% воспитанников и соответственно у 25% воспитанников, это говорит об отсутствии целеустремленности, направленной на будущую жизнь, несформированность жизненных планов. Низка социальная активность, пассивность в досуговой деятельности, проявление желания быть незаметным человеком, не Результаты шкалы «Уход от проблем» подтверждают данное утверждение, т.к. у 61% одаренным подросткам - сиротам из экспериментальной группы, и 50% из контрольной - присуще такое качество как «уход» от проблем. Это можно объяснить тем, что в интернате существует твердый режим дня, постоянный контроль и регламентация со стороны воспитателей и педагогов ведет к тому, что дети не могут планировать, осуществлять и контролировать свое поведение, закрепляется привычка «жить по указке». Воспитанники имеют типичные характерологические черты, которые затрудняют и блокируют развитие полноценной личности, они перегружены негативным опытом и педагогически запущены. Ощущения, которые возникли у ребенка в ответ на ситуацию в семье – вина, страх, обида, злость – становятся движущей силой его дальнейшей жизни. У воспитанников интернатных учреждений доминируют реакции враждебности, обвинения, угрозы по отношению к окружающим; неспособности самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его разрешение, стремление переложить ответственность на окружающих.

При овладении социальной ролью, чаще всего у ребенка возникает комплекс затруднений из-за несоответствия требований, предъявленных к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом, готовности ребенка к их выполнению. Трудности социализации связаны и с «размытостью» образов ролевого поведения. Наблюдается неустойчивость интересов, не способность к самостоятельной ответственной жизни, зависимость от других, чрезвычайная чувствительность к замечаниям от окружающих, трудность в установлении контактов с взрослыми и сверстниками, не умение общаться с людьми вне учреждения, неумение контролировать свое поведение, продуктивно взаимодействовать с другими людьми; отсутствие адекватных представлений о будущем, неопределенность жизненных планов; пассивность в досуговой деятельности. Отсутствие способность принимать самостоятельные решения.

Из выше сказанного следует, что одаренные подростки нуждаются в социально-педагогических условиях социализации в условиях школы-интерната, направленной на формирование у них необходимых в жизни личностных качеств, таких, как самостоятельность, готовность к самообеспечению на основе труда, коммуникативность, а также способность к построению жизненной перспективы, что может быть достигнуто специальными мерами, связанными с социально-психологическим сопровождением.

На основании полученных результатов проведенного диагностического исследования, нами была разработана и реализована программа социализации одаренных подростков в условиях школы-интерната.

Следует отметить, что в школе-интернате с углубленным изучением музыки организована служба сопровождения одаренных обучающихся, целью которой является организация психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательного процесса путем реализации комплекса превентивных, просветительных, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на создание условий для успешного развития обуче-

ния и воспитания одаренных подростков.

Задачи службы сопровождения: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь одаренному обучающемуся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, выбора образовательного и профессионального маршрута; развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, родителей, педагогов; психологическое обеспечение образовательных, воспитательных программ.

Служба сопровождения одаренных обучающихся представляет собой взаимодействие всех специалистов и предназначена для осуществления психолого-педагогического процесса данного учреждения. В службу сопровождения входят специалисты разного профиля: педагог-психолог, социальный педагог, школьный врач. Все специалисты службы осуществляют совместную деятельность по сопровождению, к деятельности привлекаются воспитатели, учителя по общеобразовательным и музыкальным дисциплинам, родители (опекуны) обучающихся. Служба сопровождения школы-интерната имеет следующую структуру (рис.1):

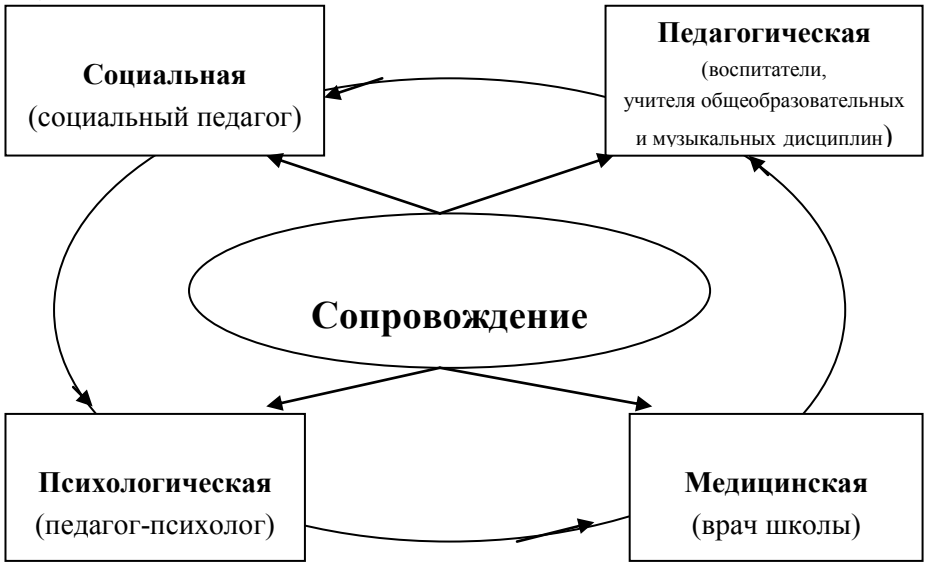



Рисунок 1 - Структура службы сопровождения школы-интерната

*Социальная служба.* Основной задачей социальной службы является определение специфики социального окружения, влияющего на процесс развития личности. Определение социального статуса ребенка, оказание помощи в процессе социализации и адаптации в социуме. Организация работы с воспитанниками по профессиональному самоопределению, осуществление контроля за соблюдением прав детей.

*Психологическая служба.* Осуществление диагностического, коррекционно-развивающего, профилактико-консультативного направления с целью психологической адаптации детей. Профилактика и устранения причин нарушения в воспитании и обучении. Учет возрастных, индивидуальных особенностей и возможностей ребенка в процессе проведения коррекционно-развивающих занятий. Формирование благоприятного климата в группах.

*Педагогическая служба.* Планирование и проведение работы с классом и индивидуально. Организация воспитательно-образовательного процесса с учетом возрастных, индивидуально-типологических особенностей личности. Разработка и реализация системы воспитательной работы по компенсированию состояний депривиций у обучающихся. Наблюдение за воспитанниками с целью изучения и выявления неблагоприятных отношений в

развитии личности воспитанника в социуме.

*Медицинская служба.* Привитие воспитанникам школы-интерната навыков и потребностей к здоровому образу жизни, сохранению своего здоровья и его укреплению. Совместно с другими службами сопровождения ведется работа по созданию условий, способствующих развитию у воспитанников потребности к ЗОЖ. Ведение профилактической и разъяснительной работы с педагогами и детьми.

В решении всех проблем возникающих в работе службы сопровождения специалисты, прежде всего, руководствуются интересами одаренных воспитанников. Работа по сопровождению ведется по следующим направлениям: диагностическое, консультационное, развивающее, коррекционное, педагогическое просвещение и образование.

*Диагностическое направление* направленно на изучение индивидуальных и личностных особенностей одаренных обучающихся, их интересов и склонностей. При реализации данного направления, педагогам и психологам необходимо помочь одаренным школьникам осуществить выбор деятельности в учреждении дополнительного образования в соответствии с их интересами, психофизиологическими и личностные свойствами и особенностями.

Диагностика одаренных обучающихся связана с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки. Иначе говоря, диагностика одаренности ориентирована не на результат, а на процесс: от диагностики отбора к диагностике прогноза, развития и социализации.

*Консультационное направление* не только поддерживает одаренного обучающегося в его выборе деятельности, но и обеспечивает формирование самой способности к сознательному ответственному выбору. Предметом пристального внимания специалистов это способность обучающихся к проектированию индивидуальной траектории (маршрута) обучения, профессионализации, а также способность к проектированию собственного жизненного пути.

*Развивающее и коррекционное направление работы.* Раскрытие потенциальных возможностей ребенка. Главные цели всей коррекционно-развивающей работы с одаренными детьми направлены на: формирование у детей уверенности в успехе и признании, возможности совершить то или иное действие, осуществить намеченное, почувствовать свою значимость и защищённость; развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания; овладение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний; развитие коммуникативных навыков; снижение уровня тревожности; формирование адекватной самооценки; обучение методам релаксации и визуализации.

Основные направления развивающей работы с одаренными детьми построено с учетом данных диагностирования одаренных воспитанников и включает в себя групповую и индивидуальную формы работы нацеленные на освоение обучающимися способов самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, организации труда, планирования, эффективной коммуникации и т.д.

*Педагогическое просвещение и образование.* Организация *работы с родителями* одаренных воспитанников как участниками учебно-воспитательного процесса. Работа с родительской общественностью в системе психолого - педагогического сопровождения как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в форме совместных (родители и дети) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, которые позволяют преодолеть недостаток знаний в области педагогики и психологии и повысить педагогическую и психологическую культуру при реализации задач развития одаренного ребенка.

Социальный педагог выступает как организатор в сотрудничестве с администрацией, учителями, воспитателями и специалистами службы сопровождения.

Разрабатывая программу социализации одаренных подростков в условиях школы-интерната, мы придерживались целей, задач и возможностей школы-интерната.

В целом организация процесса социально-психологического сопровождения социализации одаренных подростков в условиях школы-интерната направлена на устранение причин, выступающих факторами риска дезадаптации.

При разработки программы сопровождения мы руководствовались следующими принципами: социобразности: создание (или компенсация) приемлемых социальных условий для успешного развития и саморазвития одаренного подростка; психологической поддержки: формирование адекватной самооценки субъектов образовательного процесса, а так же уверенности в своих силах; изменение системы взаимоотношений между педагогом и обучающимся (переход от субъект-объектных к субъект-субъектным взаимоотношениям); обязательность мотивационного и рефлексивного периодов в процессе обучения и воспитания; реализации деятельностного подхода к обучению (обучение через моделирование ситуаций, практическое решение).

В качестве основных методов работы были взяты групповые дискуссии и игровые методики. Данный выбор обусловлен тем, что групповые дискуссии позволяют увидеть рассматриваемую проблему с разных сторон, что уменьшает сопротивление новой информации. Игровые методики дают возможность в ненавязчивой форме интенсифицировать процесс освоения и закрепления развиваемых навыков; а также сотрудничества в достижении поставленной цели; формируют толерантное отношение к другим мнениям.

**Таблица 2 - Структура занятий программы социализации музыкально одаренных подростков в условиях школы-интерната**

| ***Блок 1. «Самоприятие».*** | | | |
|---|---|---|---|
| **Тема занятия** | **Цель занятия** | **Этапы работы** | **Формы и методы** |
| **«Знакомство»** | Создать доверительную, дружелюбную рабочую атмосферу.<br><br>Выяснить ожидания воспитанников относительно предлагаемого курса | Вводная часть | Представление ведущего.<br>Игра-активатор «Имена-качества» (Знакомство) |
| | | Основная часть | Обсуждение правил группы.<br>Быстрый круг «Выяснение ожиданий воспитанников» |
| | | Завершение | Итоговый круг «Интересное - полезное» |
| **«Самооценка личности подростка»** | Овладеть методами коррекции самооценки и своих личных качеств.<br>Формировать навыки искренних высказываний для анализа сущности «я».<br><br>Диагностировать уровень самооценки подростками. | Вводная часть | Вводная беседа |
| | | Основная часть | Тест «Определение уровня своей самооценки» |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Выработать у учащихся более объективной самооценки | Завершение | Итоговый круг<br>Упражнение «Я в лучах Солнца» (рефлексия) |
| **«Развитие личности учащегося на фоне совершенствования коммуникативных навыков»** | Развивать рефлексию через самоанализ своего характера, его сильных и слабых сторон.<br><br>Построить план развития и приобретения положительных черт характера.<br><br>Развивать «Я» – концепцию | Вводная часть | «Лесенка настроения»<br>Игра «Назови противоположное» |
| | | Основная часть | Запись качеств характера, которые проявляются каждый день.<br>Заполнение бланков |
| | | Завершение | Рефлексия занятия.<br>Что больше всего понравилось на занятии?<br>«Лесенки настроения» |
| **«Я – подросток»** | Формировать навык самоконтроля за эмоциональным проявлением страха, принимать собственные эмоциональные реакции и способы реагирования.<br><br>Развивать способность понимать эмоциональное состояние другого.<br><br>Развивать способность невербального выражения страха | Вводная часть | Ритуал приветствия.<br>Разминка |
| | | Основная часть | Упражнение «Коллективный счет»<br>Упражнение «Правила группы».<br>Упражнение «Новое – хорошее».<br>Упражнение «Ситуации страха».<br>Упражнение «Фантом».<br>Упражнение «Круговой массаж».<br>Упражнение «Ха».<br>Дыхательная гимнастика.<br>Упражнение «Обратная связь» |
| | | Завершение | Обобщение.<br>Ритуал прощания |
| ***Блок 2. «Приятие других»*** | | | |
| **«Мы разные, но мы вместе»** | Создавать условия для успешной социализации личности каждого обучающегося коллектива класса.<br><br>Развивать умение работать сообща;<br><br>Развивать толерантного отношения у одноклассников друг к другу; | Вводная часть | Упражнение для разминки «Никто не знает» |
| | | Основная часть | Упражнение «Грецкий орех»,<br>Упражнение «Соломенная башня»,<br>Упражнение «Три цвета личности» |
| | | Завершение | Упражнение «Цвет моего настроения»<br>Рефлексия: продолжить фразу: «Выступая на телевидении, о нашем коллективе я бы ска- |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Осознавать каждым обучающимся своей индивидуальности; чувства коллективизма | | зал…» |
| **«Учимся общаться!»** | Создать условия для формирования у учащихся толерантного отношения к окружающим;<br>разрешение межличностного конфликта | Вводная часть | Приветствие<br>Игра “Я тебя люблю за то, что…” |
| | | Основная часть | Ввод в проблему.<br>Инсценировка индийской сказки «Мудрецы и слон».<br>Обсуждение в группах.<br>Работа в группах.<br>Выступления групп.<br>Мысль в подарок. |
| | | Завершение | Рефлексия.<br>Закончить фразу: «Чтоб нам легко было договориться /общаться я буду/не буду…» |
| **«Зачем мы здесь собрались?»** | Знакомить участников с психологическим тренингом как методом работы.<br><br>Формировать интерес и мотивации к посещению дальнейших занятий | Вводная часть | Вводная беседа.<br>Упражнение-разминка «Карандаши» |
| | | Основная часть | Разминки «Перетягивание каната» и/или «Циферблат».<br>Упражнения «Узелок». ««Связывание» группы».<br>«Совместный счет».<br>Групповая дискуссия «Факты о нас».<br>Упражнение «Встреча взглядами» |
| | | Завершение | Проведение анкеты обратной связи по тренингу |
| ***Блок 3. «Эмоциональная комфортность»*** | | | |
| **«Что такое конфликт. Конфликтные эмоции»** | Познакомить обучающихся с понятием «конфликт».<br><br>Дать представление о различных стилях разрешения конфликта.<br><br>Углубить самопонимание путем выявления своего собственного стиля, характерного для поведения в конфликте | Вводная часть | Представление ведущего. |
| | | Основная часть | Упражнение «Ассоциации»,<br>Упражнения «Снежинки»,<br>Упражнение «Рисунок вдвоем»,<br>Беседа.<br>Тест «Умеете ли вы справляться с конфликтными ситуациями?»,<br>Упражнение «Ответ с улыбкой»,<br>Разыгрывание ситуации |
| | | Завершение | Рефлексия |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | «Сравните два дерева и сделайте вывод» |
| **«Если с другом вышел в путь». Игра «Остров»** | Помочь младшему подростку принять новый социальный статус.<br><br>Развивать компетентность в социальном функционировании (реактивность, реализм, установление отношений, социальный интерес);<br><br>Формировать позитивные установки и эффективные поведенческие навыки.<br><br>Преодолеть и предупредить эмоциональные и поведенческие нарушений через овладение способами взаимодействия с самим собой и окружающим миром и совершенствование навыков саморегуляции. | Вводная часть | Звучит песня Шаинского «Если с другом вышел в путь» |
| | | Основная часть | Упражнение «Импульс»<br>Рефлексия. Как вы себя чувствуете?<br>Игра «Остров»<br>Высказывать свои ощущения,<br>Упражнение «Опасные тропы»,<br>«Бунт»,<br>Упражнение «Путешественник добрый - путешественник рассердился» |
| | | Завершение | Рефлексия. «Как вы сейчас себя чувствуете? Что вам хотелось бы сказать?» |
| **«Право на самостоятельность»** | Познакомить подростков с понятием «право на самостоятельность».<br><br>Способствовать осознанию подчинения моральным и правовым нормам в обществе | Вводная часть | Приветствие |
| | | Основная часть | Круг вопросов поставленные педагогом.<br>Беседа «Мне позволено» или «Мне не позволено».<br>Дискуссия.<br>Блиц-опрос «Самостоятельность в семье» |
| | | Завершение | Рефлексия.<br>«Какой вывод сделали для себя? Что в занятии заставило задуматься?» |
| ***Блок 4. «Интернальность»*** | | | |
| **«Общительный человек»** | Изучить дальнейшее развитие у подростков навыков общения.<br><br>Формировать у них представления об особенностях различных видов общения | Вводная часть | Презентация<br>Разминка “Выброс пальцев” |
| | | Основная часть | Опрос учащихся<br>Работа в группах.<br>Создание портрета общительного (коммуникативного) человека. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Игра “Насколько я общителен” (самооценка).<br>Групповая оценка общительности<br>Тест «Степень развития качеств, как у самих себя, так и у всех своих одноклассников» |
| | | Завершение | Игра “Да” (окончание занятия)<br>Домашнее задание: Наблюдать за реакциями людей |
| **«Навыки самопрезентации»** | Ознакомить учащихся с основами самопрезентации.<br><br>Дать понятие: «самопрезентация»; «резюме»<br><br>Познакомить с правилами составления резюме.<br><br>Познакомить с основами самопрезентации.<br><br>Рассмотреть понятие имиджа и определить из каких составляющих складывается это понятие | Вводная часть | Введение в тему урока и определение задач урока |
| | | Основная часть | Упражнение «Самопрезентация, или кто я?»<br>Работа над понятием самопрезентация<br>Упражнение «Моя визитная карточка»<br>Коллективное составление резюме<br>Игра – деление на группы<br>Коллективная работа<br>Представление теоретического материала группами<br>Игра «Напиши свое имя»<br>Практическая работа |
| | | Завершение | Подведение итогов.<br>Назовите главный вывод, который вы сделали на нашем уроке |
| ***Блок 5. «Стремление к доминированию»*** | | | |
| **«Лидер и его команда»** | Раскрыть личностный потенциал участников группы.<br><br>Формировать представление о лидерстве, осознание и проявление своих сильных сторон.<br><br>Развивать способность к целеполаганию и организации групповой работы | Вводная часть | Вводная мини-лекция |
| | | Основная часть | Индивидуальная работа на листочках.<br>Работа в парах.<br>Работа со всей группой. |
| | | Завершение | Подведение итогов |
| **«Умение работать в команде»** | Уметь работать в команде.<br><br>Формировать ответственность за свои решения и | Вводная часть | Урок-тренинг |
| | | Основная часть | Упражнение «Землетрясение».<br>Вопросы для обсуждения. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | умение учитывать интересы. | | Анкета |
| | | Завершение | Подведение итогов |
| **«Секрет общения»** | Формировать представление о вербальном и невербальном общении.<br>Совершенствовать коммуникативные навыки.<br>Формировать мотивацию построения позитивных взаимоотношений.<br>Развивать мыслительные способности<br>Обогащать опыт межличностного взаимодействия<br>Тренировка гибкости поведения.<br>Развивать рефлексии, эмпатии, толерантности | Вводная часть | Организационный момент |
| | | Основная часть | Упражнение «Аплодисменты»,<br>Игра«Перестройка»,<br>Головоломка,<br>Игра «Стыковка»,<br>Игра «Пойми меня»,<br>Упражнение «Цена улыбки». |
| | | Завершение | Подведение итогов урока.<br>Заключительное упражнение: «Приятно было с тобой пообщаться!» |
| ***Блок 6. Эскапизм. Уход от проблем*** | | | |
| **«Метод мозговой атаки»,** | Научить детей поиску выхода из трудной ситуации, изменить которую невозможно.<br><br>Ознакомить детей с позитивным переформулированием как способом изменения отношения к ситуации.<br><br>Закрепить умение менять отношение к трудной ситуации.<br><br>Научить выражать собственное мнение. | Вводная часть | Представление ведущего |
| | | Основная часть | Актуализация знаний<br>«Мыслитель или художник?»,<br>«Не судите»,<br>«Оценка»,<br>Игры: «Цепная реакция»,<br>«Проволока жизни»,<br>«Мозговой штурм»,<br>«Кухонные принадлежности» |
| | | Завершение | Разрешить проблемную ситуацию |
| **«Кто, если не я?».** | Формировать и развивать навыки принятия решений, ответственности за свои решения и их последствия, | Вводная часть | Представление ведущего |
| | | Основная часть | Сказка «Желуди»,<br>Анализ сказки, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | самостоятельности | | Упражнение №1: «Шаги разумного выбора».<br>Упражнение №2: «Учимся выбирать» |
| | | Завершение | Заключение<br>Притча «Все в твоих руках» |
| **«Психологический КВН для воспитанников и воспитателей», Заключительным мероприятием** | Развивать творческие способности через решение заданий.<br><br>Развивать коммуникативные навыки через командную работу.<br><br>Развивать навыки выступления перед аудиторией, актерских способностей | Вводная часть | Приветствие команд |
| | | Основная часть | «Визитка»,<br>«Волшебный рисунок»,<br>«Сочинялки»,<br>«Капитанский»,<br>«Дружная команда»,<br>«Актерский» |
| | | Завершение | Подведение итогов игры, вручение призов… |
| ***Блок 7. Секреты выбора профессии*** | | | |
| **«Что такое профессия?»** | Знакомить с редкими профессиями.<br>Профессии не на всю жизнь.<br>Новое время - новые профессии.<br>Профессия - музыкант | Вводная часть | Организационный момент |
| | | Основная часть | Презентации профессий подготовленные заранее воспитанниками |
| | | Завершение | Подведение итогов урока |
| **«Профессия - специальность – должность»** | Понятие «профессия». Профессия - специальность - должность. Предмет труда. Орудие труда. Условия труда. Знания о профессиях и их востребованности | Вводная часть | Организационный момент |
| | | Основная часть | Встреча с интересными людьми, выпускниками школы. Рассказы о достигнутых результатах, где учились и т.д. |
| | | Завершение | Подведение итогов урока |
| **«Хочу - могу – надо «Три кита профессионального выбора»»** | Особенности мотивации профессионального выбора. Мотивы выбора профессии. Интересы и выбор профессии. Склонности и профессиональная направленность | Вводная часть | Организационный момент |
| | | Основная часть | Само презентация той профессии, которую воспитанники выберут в будущем. |
| | | Завершение | Концертными номерами в актовом зале |
| В заключении мероприятие «В мире профессий» | | | |

Реализация разработанной программы социализации одаренных подростков привела к положительной динамике развития социализации одаренных подростков (на примере школы-интерната с углубленным изучением музыки). После реализации программы, нами было проведено ретестирование с целью выявления динамики изменения уровня социализации одаренных подростков – сирот (на примере школы-интерната с углубленным

изучением музыки).

Анализируя качество успеваемости по музыкальным дисциплинам (сдавших экзамены на «4» и «5») в экспериментальной группе значительно повысилось – с 53% до 89%, из них две отличницы – 8%, один (2%), стипендиат администрации г.Иркутска, большинство участники (60%) школьного оркестра, 13 % участвуют в симфоническом оркестре, в джазовом оркестре при музыкальном училище участвуют - 8%, три (13%) девочки осваивают два инструмента. Активно участвуют в школьных и городских конкурсах (8% лауреаты), жизни школы и класса, из индивидуальных бесед о выборе будущей профессии, 69% - выбирают музыку; в контрольной группе качество успеваемости повысилось с 61 до 70% . Кроме того, в экспериментальной группе социальная адаптивность возросла у подростков с 47% до 60%. Данное качество говорит о приспосабливании к внешним требованиям, и самосохранении. Ними была применен математико- статистический метод расчета критерия Манна - Уитни, для оценки достоверности различий между двумя выборками по итогам контрольного эксперимента($p \leq 0.01$; $p \leq 0.05$).

Положительная динамика в изменении уровня социальной адаптации одаренных подростков проявляются, прежде всего: в повышении уровня сформированности социальных навыков; формировании способности строить отношения с окружающими людьми, брать ответственность за свои поступки, развивать умения и навыки общения и совместной деятельности, т.е. развивать социально-коммуникативную компетентность; сформированности позитивного отношения к себе и окружающим, принимать социальные ценности как личностно значимые; повышении мотивации по профессиональному самоопределению.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа показывает, что разработанная нами программа социализации одаренных подростков (на примере школы-интерната с углубленным изучением музыки) привела к положительным результатам.

## Список литературы


1. Бубнова И.С., Рерке В.И. Формирование гендерной идентичности у подростков-сирот // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 1 (84). С. 175-182.
2. Гончарова О.В. Педагогические условия развития музыкально одаренных детей: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Волгоград, 2002. 24 с.
3. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Ларионова Л.И. Научно-теоретические основы изучения интеллектуальной одаренности: учебное пособие / Л.И.Ларионова; Иркутский государственный педагогический университет (Иркутск), Иркутск: ИГПУ, 2004. 89 с.
5. Прихожан А.М. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 98 с.
6. Рерке В.И. Изучение жизненной перспективы личности воспитанников интернатного учреждения в контексте субъективной картины мира // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 174-176.
7. Синягина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности. М.: Просвещение, 2001.

## 2.3. Принципы построения и содержание программы творческого обучения в учреждении дополнительного образования (на примере студии журналистики)

С июня 1996 и по сей день в г. Петрозаводске работает и активно развивается Автономная некоммерческая организация «Школа творческого развития «Ключ». Она была организована как творческая лаборатория, в которой в полной мере может быть реализован профессиональный и творческий потенциал педагогов, психологов, деятелей искусства, работающих по авторским программам как с детьми, так и со взрослыми. Школа является учреждением дополнительного образования, обучение ведется на платной основе. Некоторые программы педагогов школы награждены дипломами международного фестиваля «Ярмарка идей», проводившегося под эгидой ЮНЕСКО в г. Москве 1997, 1998 и 1999 г.г.

Все годы в школе работает педагогический семинар, одним из направлений которого является поиск общих подходов и принципов к разработке авторских программ, реализуемых в школе. Эта работа началась с совместного обсуждения опыта авторских школ (В.С. Библер, А.П.Валицкая, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской и др.), в 2000 году на основе работы «Введение в гуманитарную экспертизу образования» С.Л. Братченко [1]. была проведена оценка работы всех составляющих образовательного процесса. Сам Сергей Леонидович Братченко неоднократно бывал в школе и провел для педагогов несколько семинаров по гуманистической психологии.

На основе проделанной работы в концепции школы было заявлено, что цель и задачи организации являются создание и реализация программ творческого развития детей, подростков, взрослых, содействующих приобщению к творчеству, саморазвитию и самоопределению каждого обучающегося, что включает в себя:

- поиск наиболее приемлемых для конкретного человека форм творческого самовыражения;
- освоение социокультурного опыта и развитие социальной и культурной компетентности личности;
- развитие мотивации к творчеству как одной из наиболее «здоровых» и созидательных форм самоосуществления личности, а также ее адаптации в изменяющихся условиях общественной жизни [4, с. 70].

Несмотря на широкое многообразие рализуемых в школе программ творческого обучения, все они базируются на общих принципах:

1. Соответствие программы возрастным и личностным особенностям детей.
2. Системный характер содержания.
3. Синтетичность и практическая направленность форм организации творческой деятельности.
4. Творческий характер обучения.

Рассмотрим подробнее, как реализуются данные принципы в программе «Студия журналистики «ТВ-старт» для подростков 13-16 лет. Авторы программы считают, что студия журналистики в полной мере предоставляет возможности для творческого развития и становления самосознания подростка. Выбор журналистики не столько как профессиональной, сколько как широкой гуманитарной области позволил построить систему самых разнообразных видов деятельности, в которых у каждого учащегося есть возможность проявить себя в работе с информацией, общении, творчестве через создание творческих продуктов (учебные газеты, журналы, телепрограммы, радиопередачи т.д.) и

высказывание своего отношения к различным проблемам. Проектирование данной программы носило личностно-ориентированный, творческий характер и основывалось на обобщенном уникальном опыте работы студии в предыдущие годы. В обсуждении содержания программы принимали участие все преподаватели, работающие в студии: преподаватель-филолог, психологи, театральный режиссер, журналисты.

Общая цель программы следующая: развитие жизненной и личностной компетентности через создание условий для творческой деятельности подростков, в рамках которой осуществляется: осознание и обогащение потребностей, развитие творческого потенциала, становление самосознания и механизмов саморегуляции личности. При разработке программы студии журналистики были учтены особенности мотивационно-потребностной сферы подростка. По данным исследователей, ведущей направленностью личности в период ранней юности является становление самосознания. В программе использованы положения «Технологии саморазвития подростка», предложенные О.Б. Даутовой [2]. В соответствии с определением самосознания, разработанным С.Л. Рубинштейном, О.Б. Даутова называет 4 системы, определяющие и разворачивающие становление продуктивного самосознания. Они представлены в таблице 1.

| № | Определение самосознания по Рубинштейну | Функции субъекта жизнедеятельности | Система |
|---|---|---|---|
| 1 | Я - сознающее мир, других людей, самого себя<br>Я как всеобщность в ее конкретной реализации | Функция осознания,<br>Функция идентификации | «Я - сам» |
| 2 | Я –действующее лицо в процессе деятельности практической, теоретической, деятельность осознания | Деятельностная | «Я - деятельность» |
| 3 | Я – взаимодействующее с другими людьми и осознающее себя | Функция взаимодействия | «Я - другой» |
| 4 | Я - осознающее и изменяющее мир | Функция преобразования или творческая | «Я - культура» |

Соответственно этим системам разработаны четыре основных блока программы: культурологический «Я - культура», коммуникативный «Я - другой», деятельностный «Я - деятельность» и синтезирующий «Я-сам». Данная программа, на наш взгляд, позволяет создавать условия, в которых возможно решение следующих задач:

- приобретение подростком опыта творческой деятельности в условиях групповых занятий студии, в совместной деятельности с профессиональными журналистами, психологами и педагогами;
- развитие способности к самонаблюдению и рефлексии;
- развитие способности к оптимальному взаимодействию с окружающими;
- принятие себя и формирование отношения к себе и миру как самоценности;
- интериоризация знаний и умений, которые бы позволили воздействовать на себя с целью самоизменения .

В соответствии с 4 основными системами, определяющими и разворачивающими становление продуктивного самосознания, весь курс был разбит на 4 основных цикла + 1 цикл установочный, программа курса дана в виде таблицы 2.

| Цикл | Количество часов | Задачи | Основные виды деятельности |
|---|---|---|---|
| Установочный | 12 (первые 4 встречи по 3 часа) | Знакомство, прояснение мотивов участников группы, обсуждение общей эмоционально- значимой цели, установление правил общения в группе. | Анкета, обсуждение в «кругу», выработка правил. |
| 1. Культурологический система «Я- культура» | 84 (7 месяцев по 12 часов, до конца 1 года обучения) | Получение опыта «проживания » образцов культуры, опыт перекодирования культурного содержания в различные формы (жанры) журналистской деятельности. | Занятия по трем направлениям: -культурология, -введение в журналистику, -словесное и литературное творчество |
| 2. Коммуникативный система «Я - другой» | 12 (4 встречи по три часа – первый месяц 2 года обучения) | Опыт социального взаимодействия в группе, развитие социальной культуры, развитие эмпатической способности. | Групповой тренинг общения |
| 3. деятельностный система «Я - деятельность» | 72 часа (6 месяцев по 12 часов) | Овладение методологией создания журналистских «продуктов» | Подготовка материалов к учебным теле- и радиопередачам, журналам(газетам) по выбранной теме , экскурсии на телестудию и в редакции, радиостанции, встречи с ведущими журналистами. |
| 4. синтезирующий «Я -сам» | 12 часов (4 встречи по 3 часа). | Развитие способности к рефлексии собственной деятельности, осознание ценности и способов творческой деятельности, развитие саморегуляции. | Создание, анализ и обсуждение законченных «творческих продуктов» - газеты, журнала и т.д. |

Сложность цели и задач курса обусловили комплексный характер программы: она включает в себя несколько направлений, ведущими которых являются профессиональные журналисты, работники искусства, психологи и педагоги. Это позволяет не только в максимальной степени приобщить каждого учащегося к выбранной сфере - журналистике – но и дает возможность подростку «коллекционировать личности» увлеченных, профессионально состоявшихся в выбранной области взрослых.

Рассмотрим подробнее, как реализуются вышеназванные принципы именно в этой программе.

1. **Соответствие программы возрастным и личностным особенностям детей** важно для поддержания у них мотивации к творчеству. Благодаря многолетним

наблюдениям и многочисленным экспериментам ученых (физиологов, психологов) установлено: в разные периоды становления личности влияние творчества на человека различно. Согласно исследованиям Е. Торренса, наиболее сенситивными для развития творческих способностей являются возраст 3 – 5 и 12 – 15 лет. Первый возраст важен для развития воображения и фантазии, второй определяет направление, специализацию дальнейшего творческого развития. Занятия творчеством с подростками могут принести большие «дивиденды», если в них встроена возможность развивать способности к самопознанию. Сам опыт решения творческих задач очень плодотворен, но он может стать глубже и богаче, если педагог сумеет помочь подростку осознать значимость творческой деятельности для него лично. Главным стимулирующим действием педагога является помощь в осознавании уникальности того пути, решения, который пройден подростком в процессе выполнения творческого задания. Эта работа, кстати, очень сложная и тонкая, ведется в двух основных направлениях. Первое названо доктором педагогических наук А. В. Хуторским методом рефлексии (осознания деятельности). Основная цель такой работы – создать условия, чтобы подросток (отметим, там, где это возможно) осознал способы своей деятельности, возникающие в процессе выполнения творческих заданий трудности и пути их преодоления. Только после этого он сможет использовать освоенный прием в целях своего дальнейшего развития [5]. Второе направление, более ценное на наш взгляд, - это осознавание подростком тех чувств и эмоций, которые сопровождают творческую деятельность. Ведь именно эмоция - «мера значимости» (П.В. Симонов, П.М.Ершов) всякой деятельности - трансформирует потребность в деятельности в долговременный ее мотив. Кроме того, в этот период актуальны проблемы общения, и именно творческая деятельность является, на наш взгляд, одним из безопасных способов выплеснуть энергию, разрешить возрастные противоречия, она позволяет вырабатывать стратегии поведения в социальной среде, находить культурно приемлемые формы самовыражения.

Говоря о периоде ранней юности, необходимо отметить, что важнейшим изменениям подвергаются все сферы психической жизни человека: ум, воля чувство. И.С. Кон считает, что центральный психологический процесс этого периода - формирование личной идентичности, поэтому старшеклассников волнуют проблемы личностного становления, профессионального самоопределения, различные грани человеческих отношений[3]. Очень важно, чтобы старшеклассники видели в педагоге и мастера своего дела и просто человека, у которого можно научиться таким качествам, как умение осознанно выбирать и отстаивать собственный путь дальнейшего развития.

2. **Системный характер содержания** является условием развивающей деятельности. Приобщение ребенка к творчеству в какой-либо предметной сфере научной или художественной деятельности человека и достижение всех педагогических целей творческой деятельности возможно только при условии, что в программе отражается системный характер содержания выбранной предметной области. Здесь приведем фрагменты программ двух авторских курсов, так как они разработаны преподавателями школы и были опубликованы.

В большинстве современных концепций развития творческого потенциала ребенка содержится мысль, что ключ к системности содержания – понятие культуры. Независимо от специализации, в программе творческого обучения должна быть информация об узловых, значимых моментах истории культуры как отражения становления творческих возможностей человека. В программе курса «Культурология», разработанной театральным режиссером Е.Е. Кузиной именно для учащихся студии журналистики «Школы творческого

развития «Ключ», указано, что цель курса – создать условия, позволяющие подросткам получить системные обобщенные знания о культуре, через разнообразные виды творческой деятельности «прожить» образы культуры и таким образом ощутить свою причастность к истории культуры [4, с. 26-29].

В ходе реализации программы необходимо решить следующие задачи:

- дать целостное представление об истории культуры;
- познакомить учащихся с основными этапами развития творческих возможностей человека в контексте истории культуры;
- организовать возможность создания продуктов литературного (мифы, стихи, сказки) и изобразительного творчества (маски, коллажи и т.д.);
- развивать способности к эмпатии и экспрессии.

Основные принципы данного курса следующие:

*Принцип сопричастности* – позволяет интериоризировать знания о специфике художественного творчества отдельного человека и человечества в целом: сначала подросток получает опыт собственного творчества, а потом занимается изучением искусствоведческих концепций и их обобщением. Это приводит к пониманию: *«Я – часть мира, мои переживания, мысли, тревоги – те же, что были у людей до меня и будут после меня. Во мне живет прошлое моего рода и всего человечества (архетипы). Но я – индивидуальность. Без меня мир не полон».*

*Принцип «вживания»* – дает возможность погрузиться в каждую эпоху, заменить интеллектуальный анализ произведений живописи, музыки, скульптуры, архитектуры, литературы поиском собственных глубинных ассоциаций. При этом развивается эмпатия, умение «понимать сопереживая», т.е. входить во внутренний мир другого человека и видеть мир его глазами. Учащийся занимается анализом собственного эмоционального опыта и созданием произведений искусства, имеет возможность выплеснуть свои собственные переживания в творческом «продукте»: мифе, танце, сонете, аппликации.

*Принцип построения «скелета»* - все концепции предлагаются в виде системно-обобщенных знаний, что позволяет находить причинно-следственные связи в развитии культуры. Каждое произведение искусства создается в определенную эпоху, в нем, как в капле воды, отражается и мировоззрение, и мироощущение, и миропонимание всей эпохи через господствующие в искусстве стили и формы. Эволюционный подход позволяет понять, что в истории культуры и цивилизации все эпизоды связаны между собой.

*Принцип избытка информации* (достаточное количество образцов - репродукций картин и скульптур, музыкальных записей) - дает возможность «погрузиться» в каждую эпоху, автора, стиль.

*Принцип действенности* проявляется в активности всего психофизического аппарата. Когда и тело, и душа, и интеллект вовлечены в творческий познавательный процесс, тогда возможно глубинное восприятие искусства, со-творчество.

Используемые методы: метод активного воображения (эмпатия); методы арт-терапии – («маскотерапия», «бумажная пластика», пластилин); метод смены социальной позиции; метод исторической реконструкции. Методы рефлексии: анкеты, опросники, проективные графические тесты, экспертная оценка.

Содержание курса «Культурология» (42 часа) приведено в таблице 3.

| Часы | Тема | Задачи | Информация | Творческое задание |
|---|---|---|---|---|
| 3 | Первобытная культура:ритмы | Познакомить с понятием «ритм» и его влиянием на индивидуальное и коллективное бессознательное человека | Структура личности («структура души») в концепции К.Юнга, понятия: архетип, сознательное, бессознательное | Групповой этюд «молитва» |
| 3 | Первобытная культура: мифы | Ввести подростка в мир мифов, используя приемы арт-терапии. | Миф как квинтэссенция древнего сознания, исток философии и культуры. Бродячие сюжеты. | Сочинение мифов. Эссе «Что я думаю о мифах». |
| 4 | Первобытная культура: ритуал и маска | Познакомить с ролью ритуала в духовной и практической жизни человека и племени. | Происхождение танца, театра, живописи из ритуала. | Создание масок: «Я-идеальное», «лик врага», праздничные маски. |
| 3 | Античность и мы: скульптура. | Показать, как в пластических формах отражается мироощущение эпохи | Три эпохи развития древнегреческого искусства: классика, архаика, эллинизм | Упражнения – скульптуры (из тел друг друга). |
| 3 | Античность и мы: трагедия | Познакомить с понятиями «катарсис», рок. | Общекультурное значение мифов и трагедий об Эдипе и Антигоне | Написание апологии Антигоны |
| 3 | Средневековье сквозь призму библейских сюжетов. | Показать роль библейских сюжетов в развитии культуры | История жизни Христа. | Создание рождественских подарков |
| 2 | Возрождение | Рассказать о влиянии мировоззрения художника на развитие цивилизации, активной роли личности творца | История картины Леонардо да Винчи «Тайная вечеря» | Описание впечатлений в различных литературных формах |
| 4 | Голландская живопись | Познакомить с жанровыми особенностями натюрморта, пейзажа и портрета | Два мировоззренческих подхода к роли искусства (отличие голландских натюрмортов от фламандских). | Прием эмпатии, внутреннего монолога, комментирование (поиск ассоциаций) |
| 4 | Классицизм. Барокко. Рококо. | Познакомить с закономерностями смены культурных направлений. | История культуры в схемах (система Феертага) | Сочинение сонетов. |
| 6 | Библейские сюжеты в | Показать взаимопроникновение | Пророчество в культуре (сравнение пророчеств | «Активное слушание» |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | современном искусстве. | мироощущений художников разных эпох | библейского пророка и тревог современного композитора ) | «Плача Иеремии» В. Мартынова |
| 4 | Сюжетно-ролевая игра «Репортаж с последней выставки» | Моделируя ситуацию необычной выставки, предложить учащимся создать первый журналистский сюжет | Воображаемая экстремальная ситуация – создание репортажей. | Видеозапись игры. |
| 3 | Обсуждение видеозаписи игры | Анализ удач и промахов. | Просматривание с комментированием | Свободный диалог. |
| 42 | Всего | | | |

3. **Синтетичность и практическая направленность форм организации творческой деятельности.** Для журналистов особенно важным практическим умением является овладение всеми формами письма. Прежде всего необходимо показать подростку, что письмо - это не перевод в графемы устной речи, а особый код, способ оформления чувств и размышлений человека. Между тем, прямого соответствия между тем, что мы чувствуем, думаем, знаем и тем, что пишем, - нет и быть не может. Это связано, прежде всего, с феноменом, который физиологами назван «принципом воронки». Суть его в том, что количество поступающих в кору головного мозга сигналов превосходит физическую возможность их словесного выражения. Таким образом, обучать (а точнее, создавать условия для практического постижения) нужно не особенностям письменной речи, а самому «переводу» одного вида информации (наши впечатления) в другой – письменный текст.

Создать полноценное письменное высказывание - нелегкая задача. В курсе «Словесное творчество. История письма» ( Автор Н.Е. Самсонова) указана следующая цель - дать представление об узловых, значимых моментах истории письма, которая одновременно отражает и историю становления и развития творческих возможностей человека. Письмо рассматривается как феномен общечеловеческой и национальной русской культуры, курс также знакомит с современными требованиями к различным способам (функциональным стилям) письменной речи [4, с. 85]. В нем определены следующие задачи:

- раскрыть культурно-исторические предпосылки возникновения и описать этапы становления письма как универсального культурного способа хранения и передачи информации;

- «привить» интерес к графической (символической) культуре окружающего мира; создать условия для опыта в области словесной игры и пробудить (укрепить) интерес к собственному сочинительству.

Центральной темой курса является тема «Письмо». Курс построен по принципу прохождения этапов становления письма (предметное письмо, пиктограммы, идеограммы, слоговое письмо, буквенное письмо). Параллельно подросток осваивает приемы словесной игры (анаграммы, развитие «третьего глаза», составление лингвистических задач). Предлагаются задания на передачу информации в нетрадиционном виде. Занятия организованы таким образом, что подростки пишут письма – в виде рисунков, жестов и т.д., но, не используя традиционные формы. Важнейшей задачей данного курса является

проникновение в способы и средства письма как носители культурной информации (прежде всего, русская азбука как первое русское сакральное стихотворение).

Содержание курса «Словесное творчество История письма» представлено в таблице 4.

| Часы | Тема | Задачи | Информация | Творческое задание |
|---|---|---|---|---|
| 2 | Понятие «Письмо» | Обсудить закономерности соответствия развития человека и человечества | Принцип соответствие онтогенеза и филогенеза | Спрятать «ключ» в другие слова |
| 1 | Истоки появления письма | Используя метод «перевоплощения», прочувствовать мироощущение древнего человека | Ритуалы, общение с природой как источник письма | Игры в предметные письма. |
| 2 | Пиктография | Убедиться на собственном опыте в многозначности и ограниченности пиктограмм | 2 стороны знака-содержательная и формальная. | Запись жизненных «кредо» через пиктографические письма. |
| 4 | Египетское письмо | Поразмышлять о «сложности и многослойности» информации и желании человека передать свои идеи потомкам | Сложность и синкретизм египетского письма (картинка, идея и знак «в одном флаконе») | Создание проективного рисунка «Мой мир: мир идей, людей, вещей» |
| 2 | Китайское письмо | Познакомить с принципами символического письма | Культурологический смысл символического письма | «Мой вензель»-инициалы имени и фамилии в виде вензеля |
| 2 | Слоговое письмо | Обсудить вечное стремление человека к усовершенствованию средств и способов самовыражения | Длинный путь от конкретных способов письма к все более абстрактным | Словесные игры: анаграммы, ребусы, шарады и т.п. |
| 2 | «Звук и смысл» | Познакомиться с теорией фоносемантики А.В. Журавлева | Чтение и обсуждение образцов русской поэзии, в которых использованы приемы аллитерации и ассонанса | Сочинение «словесных » игрушек»: анаграмм, аллитеративных стихов. акростихов, метаграмм, ребусов, палиндромов и т.д. |
| 2 | Буквенное письмо | Обсудить достоинства и недостатки Буквенного письма | Буквы- самый совершенный из всех способ письма | Игра «третий глаз» |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | История возникновения русской азбуки. Миссия Кирилла и Мефодия | Передать глубину. Сложность и тонкость духовного мира первоучителей, зашифровавших в Азбуке всю философию созидания | Азбучный именник (буквы)- первое русское сакральное стихотворение, обращение бога к человеку. Дешифровка профессора Л.В. Савельевой | Мини-сочинение «Мое открытие азбуки» и «Говори: Добро Есть» |
| 4 | Обсуждение тем года | Обобщить сведения о письменной культуре человечества | Значимость данной информации для современного человека | Свободная дискуссия |
| 21 | всего | | | |

Важно, что идея об эволюции письма усваивается с помощью различных практических приемов и игр. Благодаря публикациям последних 30-40 лет, сегодня у педагога огромный выбор методов и приемов для создания «творческой ситуации» на любом занятии. Однако, по нашему мнению, у большинства из них («мозговой штурм», инверсия, синектика и др.) есть существенный недостаток: они обращены только к интеллекту учащегося. А ведь подлинная творческая деятельность оказывает глубинное влияние на все стороны личности ребенка, поэтому важно, чтобы у педагога была возможность вовлечь в образовательный процесс не только интеллектуальную и эмоциональную сферы, но и психофизический аппарат обучающегося. По нашим наблюдениям, талантливые педагоги создают творческие ситуации на основе синтеза методов образования, психологии и искусства. Кстати, многие методы психологии (арт-терапия, гештальт-тренинги, телесно-ориентированные тренинги), приемы театральной педагогики (упражнения по освобождению голоса, элементы сценического движения, актерский тренинг) часто не знакомы современным школьникам, что создает эффект новизны и яркие впечатления.

4. **Творческий характер обучения**. Но сами по себе интересные приемы не обеспечивают включения ребенка в творческую деятельность, поскольку ее важнейшим отличием от других форм активности является необходимость преодолевать барьеры и противоречия, находить новые способы действия. Создать творческую ситуацию на занятии – самое важное и трудное для педагога задание. М. Чиксентмихайи в монографии 2011 года в качестве аналога творческого процесса использовал термин «поток» [6]. Состояние потока наиболее характерно для таких видов деятельности, как игра, спорт, разного рода церемонии и ритуалы, творчество, ориентированных в первую очередь на процесс, а не на результат. Чиксентмихайи утверждает, что в состояние потока можно войти, занимаясь практически любой деятельностью, если соблюдены определенные внутренние и внешние условия («ключи»). К внутренним условиям относятся:

- цели в деятельности, удовольствие от самого процесса;
- длительная мощная концентрация внимания на текущей задаче;
- чувство контроля за своими действиями, слияние действия и осознавания (отсутствие оценивания и спонтанность реакций);

- трансформация времени: оно растягивается или сжимается;

- выход за пределы собственного «Я».

К объективным условиям относятся:

- наличие «вызовов» - ситуаций исследования неизвестного и открытия нового, решения сложных проблем, соревнования, опасности и риска, способствующих выходу за пределы, расширению границ привычного;

- соответствие умений сложности поставленной задачи: она должна быть посильной, но требовать навыков, приобретенных ранее. Для того чтобы человек оставался в потоке, необходимо «нарастание вызовов»;

- структура деятельности, где есть точные непротиворечивые цели и «правила игры» для их достижения, ясная мгновенная обратная связь об успешности действий.

В целом следует отметить, что творчество в его подлинном значении очень близко понятию «образование». Нами образование понимается прежде всего как культурный процесс, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей саморазвития. При этом слово «образование» имеет множество значений (например, отмеченные Б.С. Гершунским, процесс, результат, система, ценность), каждое из которых отражает целый спектр возможностей личности. Бесспорно, творческая деятельность - это процесс, результатом такого процесса становятся, с одной стороны, различные творческие продукты ( в студии журналистики это телепередача, газета, журнал), которые могут быть предъявлены окружающим. С другой стороны, это сам опыт успешной творческой деятельности, опыт переживания. Если творческая деятельность присутствует в жизни школьника постоянно и она организована с учетом его интересов и возможностей, т.е. он вовлечен в систему творческой деятельности, то у него появляются новые смыслы. У ребенка, имеющего глубокий опыт подлинных творческих переживаний, происходит накопительный эффект и формируется особое, творческое отношение к окружающему миру: вся воспринимаемая информация проходит сквозь призму личности, личность открыта как внутреннему опыту, так и внешним влияниям. Кроме того, постоянное приобщение ребенка к творчеству, воспитание необходимости в нем приводит к тому, что творчество становится частью системы ценностей личности. Именно о таком человеке можно с уверенностью сказать: креативный и критически мыслящий; мотивированный на творчество и инновационную деятельность.

**Список литературы**

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999.

2. Даутова О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании:диссертация доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.

3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

4. Самсонова Н.Е. Технология творческого занятия: учеб. пособие по курсу «Педагогика творчества». Петрозаводск: изд-во КГПА, 2010.

5. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. М.:ВЛАДОС, 2000

6. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания.М.: Смысл, 2011.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

***Арпентьева Мариям Равильевна*** – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Россия).

***Донина Ирина Александровна*** – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

***Жуковицкая Наталья Николаевна*** – кандидат педагогических наук, декан факультета дополнительного образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» (г. Всеволожск, Россия).

***Иванова Ираида Генриховна*** – директор МБОУ «Средняя школа № 61» (г. Ульяновск, Россия).

***Медник Елена Алексеевна*** – кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методическому сопровождению МАОУ «Гимназия № 4» (г. Великий Новгород, Россия).

***Нагорнова Анна Юрьевна*** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно–исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

***Рерке Виктория Игоревна*** – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

***Рыбакова Светлана Евгеньевна*** – заместитель директора по дополнительному образованию МАОУ «Гимназия № 4» (г. Великий Новгород, Россия).

***Самбурова Марина Юрьевна*** – учитель начальных классов МКОУ «Перемышльская средняя общеобразовательная школа» (Калужская область, с. Перемышль, Россия).

***Самсонова Наталья Евгеньевна*** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

***Шевцова Наталья Григорьевна*** – заслуженный учитель РФ, старший преподаватель кафедры педагогических технологий дошкольного и начального образования, факультет дополнительного образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

***Шерайзин Борис Григорьевич*** – магистрант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

***Шерайзина Роза Моисеевна*** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

***Шибанова Светлана Леонидовна*** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя школа № 61» (г. Ульяновск, Россия).

***Ятманова Марина Александровна*** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Средняя школа № 61» (г. Ульяновск, Россия).

Научное издание

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

коллективная монография

*В авторской редакции*

Подписано в печать 28.01.2017. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 7,6
Тираж 1000 экз. Заказ № 32–01–15

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.