



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ
ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ».**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры

«Управление образованием»

<p>Проверка на объем заимствований: _____% авторского текста</p> <p>Работа допущена к защите « ____ » _____ 20__ г. зав. кафедрой _____</p> <p><u>ОТиДО</u> _____ _____ Беликов В.А.</p>	<p>Выполнила: Студентка группы ЗФ-211/-169-2-1Рд Нахапетян Кнара Самвеловна Научный руководитель: уч. степень, должность к.ф.н., доцент Васева О.Х.</p>
--	---

Челябинск

2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. Теоретические основы проблемы выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении

1.1. Феномен одаренности в теоретико–педагогическом осмыслении

1.2. Понятие, виды одаренности.

1.3. Основы управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении.

Глава II. Управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении

2.1. Модель внутришкольного управления развитием детской одаренности учащихся общеобразовательной школы

2.2. Педагогические условия эффективного функционирования модели внутришкольного управления развитием детской одаренности в общеобразовательной школе

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ

ТЕМА: «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ»

ВВЕДЕНИЕ

Глобальные изменения в социальной, экономической и производственной сферах обострили потребность общества в одаренных, творческих людях, способных отвечать на вызовы нового времени. Удовлетворение этой потребности может быть достигнуто путем создания целостной системы работы по выявлению одаренных и талантливых учащихся.

Проблема одаренности в настоящее время становится все более **актуальной**. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. В современную эпоху, когда значение интеллектуального и творческого человеческого потенциала значительно возрастает, работа с талантливыми, одаренными и высокомотивированными детьми становится крайне необходимой.

Словосочетанием – «одаренные дети» (одарённый ребенок) обозначается некая исключительность. Произнося его, мы допускаем возможность существования особой группы детей. Эти дети, уже по определению, качественно отличаются от сверстников. Такой подход довольно уязвим и, традиционно, является предметом критики со стороны большинства отечественных педагогов и психологов, хотя это понимание вполне допустимо, и нельзя не отметить, что оно отражает реальное положение дел [36].

Одарённые дети – дети, которые признаны образовательной системой превосходящими уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Одаренные дети, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Для одаренных детей характерны увлеченность занятиями и проявления творческих моментов в деятельности. Одаренность ребенка, как и отдельные его способности, не бывает дана от природы в готовом виде. Врожденные задатки способностей – только одно из условий очень сложного процесса формирования индивидуально-психологических особенностей, в огромной степени зависящих от окружающей среды, от характера деятельности. О признаках одаренности нельзя судить лишь на основании

результатов стандартизованных испытаний. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. При этом ранние проявления одаренности еще не определяют будущих возможностей человека: чрезвычайно трудно предвидеть ход дальнейшего становления одаренности. Выявлению и развитию одаренности у детей содействуют специальные школы (например, с музыкальным, математическим уклоном), разнообразные кружки и студии, детские технические станции, проведение олимпиад школьников, конкурсов детской художественной самодеятельности и так далее. Забота об одаренных детях предполагает сочетание развития специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и всесторонним развитием личности.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования. Выявление и развитие способных и одаренных детей, реализация их потенциальных возможностей одна из приоритетных социальных задач государства и общества.

На данный момент существуют апробированные системы по выявлению одаренных детей, как на территории Российской Федерации, так и на территории Республики Казахстан.

В России создана и реализуется Федеральная целевая программа «Дети России» и ее подпрограмма «Одаренные дети». Цель подпрограммы – создание на государственном уровне условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей в Российской Федерации, обеспечение их личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения [25].

На территории Республики Казахстан работает программа «Развитие одаренности детей». Основной целью программы является обучение учителей эффективным методам и стратегиям работы с одаренными детьми, обеспечивающим всестороннее развитие и самореализацию одаренных

учеников. Также создана уникальная система выявления и поддержки талантливых детей «Дарын». Задачи, поставленные президентом Республики Казахстан Н. Назарбаевым, по вхождению страны в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира, кардинально изменили требования к образованию, существенно повысив его ожидаемый вклад в модернизацию общества и выделив образовательный сектор в качестве приоритета социально-экономического развития. Стратегическим направлением развития образования в республике становится создание благоприятных условий для формирования высокообразованной, конкурентоспособной личности с этическим отношением к миру, творческим типом мышления, развитой мировоззренческой культурой, сохраняющей при этом свою уникальность, неповторимость, одаренность в различных сферах наук и искусства [24].

Поддержка и развитие одаренных детей – благородная миссия, направленная на процветание государства. Ведь одаренные и талантливые дети являются бесценным национальным достоянием, интеллектуальным потенциалом, определяющим направление, темпы и масштабы прогресса государства.

Становится очевидным, что процветание общества будет прямо зависеть от развития духовных, личностных ресурсов человека, от эффективности создания творческого пространства для развития всех способностей детей, их творческих и личностных возможностей.

Цель исследования: на основе анализа научных источников и опыта работы теоретически обосновать и разработать модель управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении.

Задачи исследования:

– проанализировать психологическую и педагогическую литературу по проблеме детской одаренности и талантливости;

- раскрыть понятие «одаренность» и «одаренный ребенок», рассмотреть признаки и виды одаренности;
- раскрыть принципы и методы выявления одарённых детей, исследовать основные управленческие подходы к выявлению и развитию одаренных школьников;
- разработать модель управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении;
- выявить педагогические условия эффективного функционирования модели внутришкольного управления развитием детской одаренности в общеобразовательной школе.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующих выдвинутых и обоснованных положениях:

- выявлены положительные и отрицательные изменения в современном обществе, влияющие на процесс развития одаренных детей и управление им;
- разработка научно-методического пособия по работе с одаренными детьми, на основе передового практического опыта зарубежных и отечественных специалистов.

Объект исследования: система работы с одаренными и талантливыми детьми в образовательном учреждении.

Предмет исследования: управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что разработанная нами модель управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей окажет существенную практическую помощь педагогам образовательных учреждений в их работе с данной категорией детей.

Методы исследования:

- теоретический анализ литературных источников по вопросам детской одаренности;
- анализ опыта работы;

- наблюдение;
- беседа;
- сравнительно-сопоставительный анализ;
- обобщение и систематизация информации.

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в раскрытии сущности управления процессом развития одаренных детей и в выявлении ее проблем. Научный анализ управления процессом развития одаренных детей будет способствовать выработке теоретических основ эффективного управления. Сформулированные в диссертационной работе теоретические положения и выводы могут использоваться для дальнейших научных исследований различных аспектов управления процессом развития одаренных детей.

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в том, что его положения и выводы могут быть применены в качестве методологической базы для оптимизации управления процессом развития одаренных детей на основе общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования, социальных центров для одаренных детей.

Обзор литературных источников:

Научная литература и монографии: Лейтес Н.С. «Психология одаренности детей и подростков»; Матюшкин А.М. «Концепция творческой одаренности»; Панов В.И. «Одаренность и одаренные дети»; Слуцкий В.М. и Бурменская Г.В. «Одаренные дети»; Ушаков Д.В. «Психология одаренности: от теории к практике» и др.

Периодические издания: «Новое образование» – педагогический научно-методический журнал; «Первое сентября» – газета; «Потенциал» – образовательный журнал для старшеклассников и учителей; «Учитель» – педагогический журнал и др.

Энциклопедии, словари: Калашников А.Г. и Эпштейн М.С. «Педагогическая энциклопедия»; Давыдов В.В. «Российская педагогическая

энциклопедия»; Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. «Словарь по педагогике» и др.

Структура магистерской работы. Данная магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении

В главе рассматриваются теоретические исследования и особенности феномена одаренности, виды одаренности, а также основы управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении.

1.1. Феномен одаренности в теоретико-педагогическом осмыслении

Проведенный в ходе исследования теоретический анализ дал возможность определить в историческом и современном контексте эволюцию мнений о проблеме становления, выявления и поддержки одаренных детей и динамику ее развития. Используя метод структуризации, нами было выделено 3 периода: первый – с древних времен до середины XIX века мы определяем как стихийно-эмпирический; второй – с середины XIX в. до 80-90 гг. XX в. – эмпирико-экспериментальный; третий период – 80-90 гг. XX в. по настоящее время – экспериментально-теоретический.

Первый период – стихийно-эмпирический (с древности до середины XIX века). Анализ изучения проблемы развития детской одаренности выявил, что проблема развития детской одаренности рассматривалась в основном в философии, отдельно от педагогики. Это было связано с тем, что социально-педагогическая практика только начинала развиваться, а общественное производство еще не требовало специализации, поэтому и не использовало дифференциацию и диагностику способностей. Тем не менее, уже в древности педагогами отмечается практическая важность отбора и обучения способных детей. В древнегреческом государстве практически осуществлялась *идея гармоничного развития личности* средствами искусств (музыкальное воспитание). Система непрерывного комплексного воспитания («полезные»

предметы грамматика, музыка, рисование, гимнастика) была обоснована Аристотелем (384-322 гг. до н.э.). Аристотель отмечал взаимосвязь художественного творчества с интеллектуальной деятельностью. Плутарх, анализируя достижения своих современников, составил «Сравнительные жизнеописания» выдающихся исторических лиц, сгруппированных попарно. Каждую пару составляли лица, между которыми есть сходные черты. Конфуцием для отбора особо одаренных детей использовались испытания на логическое мышление, творческую фантазию, память, умение красиво писать, сочинять стихи, романы [49].

В Средневековье, несмотря на утверждение сферы приложения способностей, в основном, в области исторического и нравственно-религиозного деяния (Августин и др.), Авиценной (980-1037 гг. н.э.) рассматривались душевные силы (способности) как различные функции человеческой души, обосновывалось обеспечение «счастливого детства» путем развития нравственности, физического и моторного развития через игровую деятельность. Х. Уарте в своем труде «Исследование способностей к наукам» [58] для выявления индивидуальных отличий одаренных людей с целью использования их на государственной службе предлагал диагностировать особенности развития человека, его способности. Им выделялись фантазия, память, интеллект и др., отводилась заметная роль воспитанию и обучению талантов.

С XVII в., в рассматриваемой проблеме появляется новый аспект – *социальный*, в котором воспитание пока не отделено от среды. В педагогических работах Дж. Локка утверждается решающая роль воспитания и среды в формировании человека, вместе с тем отрицается существование врожденных задатков, влияющих на развитие ребенка. Ярким представителем этого подхода являлся И. Кант, подчеркивающий преобладающую роль воспитания, социальной среды для развития способностей, талантов. Кант считал, что искусство, как результат творчества, вечно, и в нем отражается

закон прекрасного. Гений – это талант, который дает искусству правило, и его произведения должны служить мерилем для подражания. Социальный аспект в развитии одаренности изучается в трудах Г. Гельвеция период XVIII в. Им впервые рассматривается идея природного равенства способностей, социального равенства людей, выдвигается концепция «выращивания» одаренных детей при помощи одного воспитания, которая получила продолжение в теории «выращивания» одаренных детей у У. Эшби в XX столетии.

Несмотря на различия в воззрениях и подходах, основная практическая идея у представителей эпохи Просвещения, к которым следует добавить А. Баумгартена, Ф. Гегеля, Ф. Хатчесона, русского поэта-философа В. Третьяковского, ученого М. Ломоносова и других, также состояла в утверждении решающей роли воспитания и условий (среды) в формировании способностей человека.

В.Г. Белинский отмечал, что ребенок от природы одарен способностями, Н.Г. Чернышевский особое внимание при обучении уделял изучению возрастных и психологических особенностей детей, законов развития ребенка, установленных естественными науками. Н.А. Добролюбов полагал: для развития способностей людей требуются определенные природные задатки, но степень развития способностей зависит от общественных условий [49].

Для рассматриваемого периода характерно также развитие элитарного образования. Теоретические модели элитарного образования (вначале оно предназначалось только для выходцев из знатных семей) еще были предложены Платоном, а в дальнейшем были развиты писателем Г. Гессе в его романе «Игра в бисер». Основой для данного подхода послужила идея создания для одаренных, продвинутых в развитии детей специальных школ. Их можно подразделить на школы углубленного развития по предмету (этот подход реализовывался в Средневековье, начиная с XII в., в частности в Великобритании в «грамматических школах»); кадетские корпуса конца XVII –

первой половины XIX веков в России; гимназии (классические и реальные), лицеи (одно – и многопрофильные, – так, в XIX веке в России было 5 лицеев, из них отметим Царскосельский и Нежинский); общества (к примеру, институт благородных девиц при Смольном монастыре); школы-академии, имеющие установку на гуманитарное образование [40].

Для элитарного образования характерна ориентация на интеллектуальный и творческий потенциал одаренной личности, обеспечивающий ей позицию лидера во всех сферах жизнедеятельности общества [4].

Таким образом, для выделенного нами стихийно-эмпирического периода характерны следующие черты:

1. Наличие информации философского и психологического характера об индивидуальных особенностях личности, поднимающей вопрос о необходимости изучения творческой деятельности и творчества.

2. Эмпирическая направленность подходов к изучению детской одаренности, обусловленная поиском форм и методов ее развития.

3. Формирование социально-педагогической практики, опирающейся на позитивные результаты по развитию детской одаренности в процессе восхождения личности от генетически обусловленного фактора способностей к социализации.

4. Появление элементов педагогического обеспечения в развитии детской одаренности: психолого-педагогическая диагностика, педагогический инструментарий отбора особо одаренных детей, дифференциация в обучении, создание специализированных школ.

Второй период – эмпирико-экспериментальный – с середины XIX в. до 80-90 г.г. XX в. С середины XIX в. проблема одаренности начинает изучаться комплексно: философией, психологией, педагогикой, медициной, социологией и другими науками. Интерес психологов и педагогов был направлен на понимание источников, структуры и способов развития одаренности (общей и специальной: музыкальной, литературной, научной и

др.), определяющими ее факторами, феноменом «вундеркиндов».

Ф. Гальтоном в опоре на эволюционную теорию Ч. Дарвина была выдвинута теория наследственности таланта, начато экспериментальное изучение способностей. Он обосновал методологическую базу происхождения способностей и вывел следующие закономерности: 1) ни один человек не может достигнуть высокого положения в обществе, славы и известности, если он не будет одарен чрезвычайно высокими способностями; 2) лишь незначительное число людей, наделенных высокими способностями, не достигают высокого положения. Проанализировав биографии нескольких десятков великих и одаренных людей, он приходит к выводу, что способности любого уровня наследственно обусловлены.

К.Д. Ушинский разработал основы осуществления индивидуального подхода к ученикам в условиях коллективной работы класса. Л.Н. Толстой выделял следующие аспекты индивидуализации: как ребенок слушает учителя, как относится к его слову, что представляют собой его творческие работы. Таким образом, наряду с методологической базой происхождения способностей, разрабатывается методологическая и дидактическая база технологии развития и обучения одаренных детей [20].

В XIX веке за просвещение народа, за приобщение казахов к русской культуре, за необходимость систематического обучения в целях развития детей ратовали казахские педагоги-просветители и общественные деятели (И. Алтынсарин, Абай Кунанбаев).

Наиболее интенсивным в исследованиях одаренности является XX столетие, в начале которого В. Вундт, Г. Спенсер и др. проводили экспериментальные исследования в рамках «ассоциативной психологии». Они изучали познавательные процессы (функции): мышление, внимание, память, восприятие и др., разрабатывали методики измерения индивидуальных различий с целью идентификации одаренных детей. В этот же период вводится понятие «интеллектуальная одаренность» (Э. Мейман, Д. Фребес, В.М

Экземплярский) [40]. Однако, в ней понятие «интеллект» сужено – это генотипическая (унаследованная) установка, позже «генотипический интеллект» (Д. Хебб), при взаимодействии которого со средой образуется «фенотипический интеллект». Определению уровня (коэффициента) интеллекта служили вплоть до середины XX века тесты на IQ.

В Казахстане исследование умственных способностей через развитие интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, навыков умственной деятельности проводит М. Жумабаев в труде «Педагогика» [23].

Работы, выполняемые в 20-х годах XX века в России (А.П. Болтунов, А.А. Люблинская, А.И. Макарова, В.М. Экземплярский и др.), были посвящены исследованиям умственного развития детей дошкольного возраста и испытывали влияние идей Ч. Спирмена, В. Штерна. Позже, одаренность начинает рассматриваться в связи с вопросами искусства, творчества (А. Аркин, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, А.Р. Лурия, С.Т. Шацкий и др.). Но в связи с господствующей в СССР идеологии ориентации на «среднего ребенка» в 30-х годах изучение одаренности было прервано. Тем не менее, ряд ученых продолжают держать проблему в поле зрения. Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов решают ее через структуру способностей. Утверждая, что способности проявляются и формируются в деятельности, особо подчеркивают взаимовлияние наследственности и социальной среды на развитие одаренности [2; 54].

Если исследования по данной проблеме в России возобновляются только через полвека, то за рубежом для них характерна перманентность. В Германии, например, универсальное представление о психике, как высшей форме приспособления и адаптации, составило главное основание и для определения сущности умственной одаренности. Умственная одаренность рассматривается, прежде всего, как, возможность адаптации к новым задачам, ситуациям, условиям жизни ребенка или взрослого. Такая характеристика позволяет дифференцировать уровни одаренности. Исследования, проводимые в XX веке

в США, характеризуются работой по выявлению высоких интеллектуальных способностей и психологических характеристик детей (Л. Термен, Л. Холлинвордс). В этот период Л. Термен, М. Оден и др. на основе данных лонгитюдного исследования убедительно доказывают, что для развития одаренных детей нужны специальные учебные программы [40], что послужило началом широкомасштабных исследований одаренности (Дж. Гилфорд и др.) [15].

Исследования американских ученых позволили отметить в определении понятия «одаренность» более детальную дифференциацию ее видов (интеллектуальная, творческая, художественная, эстетическая, социальная, лидерская, психомоторная и др.), с необходимостью поставили вопрос о специальных программах для ее развития. Если вначале основные исследования проводились в области интеллекта, структуры одаренности, то позже Дж. Гилфорд предложил поделить мышление на конвергентное (логическое) и дивергентное (творческое) [15]. В 70-х годах в изучении проблемы обозначился креативный аспект (Р. Гарднер, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, А. Танненбаум, К. Тейлор, П. Торренс и др.), включающий в себя креативность задач и содержания учебно-воспитательного процесса; творчество учителя при разработке проблем учебно-методического обеспечения; задействование в педагогических моделях творческих способностей; экстраполяцию закономерностей творчества на все процессы личностного роста.

Итак, для второго периода (эмпирико-экспериментального) характерны следующие черты:

1. Одаренность понимается как многофакторное образование, имеющее сложную структуру.
2. Изучение одаренности носит комплексный характер.
3. Педагогическое обеспечение процесса развития детской одаренности рассматривается как целостный многофакторный процесс.

4. Осуществляется целенаправленная работа по разработке и реализации технологий и методических подходов, направленных на поддержание одаренности личности школьника.

Третий период – экспериментально-теоретический (80-90 гг. XX в. по настоящее время). 80 – 90 годы XX века ознаменовали новый этап в исследованиях одаренности в мире. Проведенный нами анализ литературы по проблеме, позволил определить четыре основные тенденции в современных направлениях и подходах изучения детской одаренности.

Первая тенденция – организация различных объединений, исследующих проблему развития одаренности. Сегодня этой задачей занимается Всемирный Совет по образованию одаренных детей. Ежегодно по проблемам одаренности за рубежом и в России проводятся конференции, в мировой информационной сети Интернет открываются все новые Веб-сайты. Таким образом, проводится обобщение мирового опыта в интерактивном режиме, что создает, новые возможности для развития научных представлений по проблеме развития детской одаренности.

Вторая тенденция – разработка и реализация новых подходов, преимущественно концептуальных. На разработку новых концептуальных подходов реализации одаренности оказали влияние такие концепции и теории, как «Теория множественности интеллекта» (Р. Гарднер), «Структура интеллекта» (Д. Гилфорд), теория программированного обучения (Б. Скиннер), гештальттеория усвоения (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка), теории нейролингвистического программирования (Дж. Гриндер, Р. Бэндлер, Р. Дилтс, Ф. Перлз, В. Сатир, М. Эриксон и др.).

Р. Дилтс [19] на основе отбора паттернов (образцов поведения, мышления) гениев создал ряд моделей, успешно применяющихся в бизнесе, психологии, педагогике, то есть там, где в работе с людьми создаются новое поведение, таланты и др.

Среди разнообразия российских концептуальных подходов следует

выделить «концепцию возрастной (умственной) одаренности» Н.С. Лейтеса [35], «концепцию творческой одаренности» А.М. Матюшкина [36], модель Л.А. Венгера [12], теорию интеллектуальной надситуативной активности и «Модель креативного поля» Д.Б. Богоявленской [9], динамическую теорию одаренности Ю.Д. Бабаевой [5], экопсихологический подход В.И. Панова [42], психодидактический подход к обучению и развитию одаренных детей в условиях массовой образовательной школы В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.И. Панова [42], концепцию экологии творчества для одаренных В.Г. Грязевой и В.А. Петровского [43], междисциплинарный психолого-акмеологический подход А.А. Бодалева, Н.Ю. Синягиной [51] и др.

Работы казахстанских ученых посвящены рассмотрению теоретико-методологических подходов к определению сущности и природы одаренности, психолого-педагогических и методических основ обучения и развития одаренных детей Е.М. Арын [3], А.М. Булатчиева [10], С.Н. Лактионова [34], вопросам диагностики и развития одаренных детей У.Б. Жексенбаева [22], Н.Д. Иванова [27], А.К. Сатова [50]. В работах Хан Н.Н. [61] большое внимание уделяется творческой роли педагога в процессе обучения и воспитания учащихся.

Объединяя разные позиции в названных концепциях, приходим к выводу, что одаренность рассматривается как процесс целостного развития личности и сознания одаренных детей, реализующий их творческий потенциал. Базовая характеристика одаренности предполагает творческую активность человека как проявление творческой природы психики и ее развития. В свете данной тенденции, важным является экология образовательной среды, самореализация творческого потенциала личности, достижение личностью акме (вершины), использование экологически валидных методов диагностики.

Третья тенденция – моделирование процессов развития детской одаренности. Самой популярной среди современных моделей развития одаренности является модель одаренности, разработанная одним из известных

американских специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли. Данная модель весьма популярна и активно используется для разработки прикладных проблем. Раскрывая подробно суть одаренности как природного явления, Дж. Рензулли достаточно определенно указывает направления педагогической работы по ее развитию [46]. По модели детской одаренности, разработанной Л.А. Венгером и его сотрудниками, понятие одаренности раскрывается через понятие способностей [12].

Исходя из того, что особенностью моделирования, является перенос знания, полученного при построении и анализе модели на моделируемый объект, то есть перевод теоретического действия с моделью в практический план – данные модели – своего рода универсальные схемы, применимые для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей.

Четвертая тенденция – государственный подход к реализации детской одаренности. Разработанная и действовавшая президентская программа «Дети России», включала федеральную целевую программу (раздел) «Одаренные дети» на государственном уровне выдвигающая задачи подготовки научных кадров, разработки программ для работы с одаренными детьми, по их выявлению и развитию, создания различных типов учебных заведений, учитывающих разные потребности одаренных детей [25].

Распоряжение Президента Республики Казахстан «о государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей», Постановление Правительства РК «О мерах по реализации распоряжения Президента РК «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» заложили основы государственной политики в области работы с одаренными детьми. Постановлением Правительства РК 24 марта 1998 г. открыт Республиканский научно-практический центр «Дарын» при Министерстве образования и науки РК, выполняющий все функции организации работы с данной категорией школьников в республике. Разработана и внедряется Государственная

программа поддержки молодых талантов. Разработана «Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан» [24].

В настоящее время проблема развития детской одаренности также находится в сфере внимания ученых. Педагогами подробно изучаются различные аспекты этой многогранной проблемы. Для выявления, обучения и поддержки одаренных детей предлагаются современные педагогические технологии, создание эффективной образовательной среды, разработка программ, направленных на развитие одаренности учащихся. В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» в школах вводятся образовательные программы для одаренных детей [24]. Многими учеными разработаны программы развития как творческого мышления в целом (В.К. Толкачев, Э. де Боно, Г.С. Альтшуллер), так и воображения (М.М. Зиновкина, Д.Н. Трифанов), образной памяти (И.Ю. Матюгин), интуиции (М. Микалко), креативности (Ф.А. Харрисон, М.В. Мусийчук), творческих способностей (Е.С. Рапацевич), применение ТРИЗ для развития интеллекта учащихся (И.В. Сартаков, А.В. Шевырев, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина, В.А. Ломова и др.), большинство авторов трактуют творчество, прежде всего, как категорию деятельности личности, суть которой заключается в производстве нового оригинального.

Своевременная профессиональная диагностика, создание условий для стимулирования ребенка с самого раннего возраста к различным видам деятельности, поддержка одаренного ребенка являются общегосударственной задачей, объединяющей для ее решения различные социальные институты, семью, образовательные учреждения, государственные институты, общественные организации, фонды, инициативы заинтересованных граждан.

Итак, для рассмотренного нами периода – экспериментально-теоретического, характерны следующие черты:

1. У зарубежных ученых развитие детской одаренности сводится, в основном, к развитию генотипа, интеллектуальной одаренности, обеспечению

самостоятельности индивидуальных темпов обучения. Наряду с неустановленностью терминологии преобладает прагматизм.

2. Отечественных исследователей при всем плюрализме концептуальных подходов и моделей к развитию детской одаренности объединяет *лично-развивающая* (гуманистическая, биосоциальная) концепция одаренности как процесс реализации интегральной целостности личности, ее творческого потенциала в условиях педагогической поддержки, благоприятного психологического климата, обеспечения духовного развития.

3. Базовыми характеристиками определяются мотивация, творческая надситуативная активность личности, создание условий, то есть нерегламентируемой информационно богатой развивающей рефлексивно-креативной среды, дифференцированной работы по специальным программам.

4. Уровень развития общественного сознания требует изменения отношения социума к проблеме детской «нестандартности», разработки механизмов адаптации одаренного ребенка в современном обществе, реализации системы управления процессом развития детской одаренности.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно выделить особенности современного этапа изучения проблемы детской одаренности:

1. Рассмотрение одаренности как качественного своеобразного сочетания способностей, позволяющего достигать успешности в одном или нескольких видах деятельности.

2. Изучение одаренности как многофакторного интегрального динамического психического образования, включающего в себя весь потенциал личности.

3. Потребность в использовании накопленного теорией и практикой педагогики опыта для систематизации внутришкольного управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей.

1.2. Понятие, виды одаренности

Практическая работа с одаренными детьми во многом зависит от понимания содержания таких понятий как «одаренность», «детская одаренность», «развитие детской одаренности», «внутришкольное управление развитием детской одаренности».

К настоящему времени по изучению одаренных детей накоплена философская, психолого-педагогическая литература. Проведя анализ современной литературы касательно данной темы мы не нашли однозначного определения одаренности: в педагогике и психологии в настоящее время существует много, порой расходящихся друг с другом, подходов к раскрытию этого понятия.

Так, по Психологическому словарю: «одаренность это:

1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других;

2) общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;

3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;

4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

5) талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности» [43].

Во многих определениях сущность одаренности связывают с высоким уровнем развития способностей. В философском словаре отмечается, что *способности* – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода

деятельности. Способность не сводится к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Она обнаруживается, прежде всего, в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами некоторой деятельности и является внутренними психологическими регуляторами, обуславливающими возможность их приобретения [60].

Понятия «способность» и «одаренность» в советской психолого-педагогической науке наиболее полно разработаны Б.М. Тепловым в 40-50-х годах XX столетия [54]. Он доказал, что для осуществления любой, более или менее сложной деятельности, нужна не одна способность, а целый ряд их. Качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность успешного выполнения деятельности, ученый назвал одаренностью. В.А. Крутецкий в своем исследовании отмечает: «Если словом «способности» принято называть отдельные психические свойства, то одаренностью называют своеобразное сочетание способностей человека, единство, которое они составляют. Словом «одаренность» обозначают также высокий уровень способностей». Л.А. Венгер *одаренность* определяет как высокий уровень развития способностей ребенка, устойчиво проявляющихся на протяжении длительного отрезка его жизни, в сочетании с выраженной познавательной мотивацией. В этом случае оценка способностей ребенка дает возможность выявить наличие одаренности и степень ее выраженности [12]. А.З. Иоголевич говорит о том, что к *одаренности* вполне логично относиться, как к взаимосвязи значительного (по крайней мере, выше среднего) интеллекта, интенсивных творческих или физических способностей (возможно, одной из них) и эмоционально-волевой направленности личности. Комитет по образованию США в 1972 г. опубликовал такое определение: «*Одаренными и талантливыми детьми* можно назвать тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения». В теории У. Росс Эшби определение способностей (одаренности) осуществляется той программой интеллектуальной

деятельности, которая была сформирована в детстве и предполагает, что в соответствии с ней одни люди решают или творческие, или репродуктивные задачи. В настоящее время сторонниками этой идеи в США создаются специальные центры «выращивания» одаренных людей [63].

Таким образом, мы приходим к выводу, что в приведенных выше определениях понятие одаренности, в большей степени, трактуется как своеобразное сочетание способностей, уровень их развития. Однако, на наш взгляд определение, представленное только тем или иным сочетанием способностей индивида недостаточно для раскрытия сущности проблемы одаренности. Для полного понимания указанной проблемы необходимо раскрытие основных характеристик и показателей способностей, характеризующих одаренного индивида.

В последние годы раскрытие сущности одаренности стало исходить не только из его классического понимания, которое обозначает отличающего каждого индивида то или иное сочетание способностей, их единство, но и раскрытие их основных характеристик, показателей.

В концепции российских ученых «Одаренность» (2003 г.) – одаренность трактуется уже как системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Согласно теории нейролингвистического программирования (Дж. Гриндер, Р. Бэндлер, Р. Дилтс, Ф. Перлз, В. Сатир, М.Эрикссон и др.) [19], символизирующей взаимоотношения между мозгом (нейро), языком (лингво) и телом, опираясь на программирование, можно достичь генеративных изменений в психике людей. Так как первым принципом гениальности по нейролингвистическому программированию является усвоение и переработка личностью информации главными сенсорными каналами (А – аудиальный, слух; V – визуальный, зрение; К – кинестетический, движение, осязание)

одновременно, то зная структуру внутреннего сенсорного опыта гения, человека с выдающимися способностями, изучив ее, можно научить других действовать столь же эффективно, как действуют они.

Придерживаясь классического в психологии определения одаренности, которое обозначает отличающее каждого индивида то или иное сочетание способностей, их единство, Н.С. Лейтес отмечает, что в признаках одаренности выступает целостная личность с ее не только умственными, но и эмоциональными, и волевыми свойствами [35]. В соответствии с концепцией А.М. Матюшкина [36], *в основе одаренности* лежит творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических, духовных. Творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления. У разных детей творческий потенциал различен. Одаренные дети имеют высокий творческий потенциал.

Во многих современных теоретических концепциях [17] *одаренность* рассматривается как сложное психологическое явление, включающее личность в целом (одаренность – это особый склад личности); наряду с высоким уровнем развития интеллекта важным фактором считается творчество.

Самой популярной среди современных зарубежных моделей одаренности является модель, разработанная одним из известных американских специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли. Согласно Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу) [46]. Кроме этого, в его теоретической модели учтены: знания и благоприятная окружающая среда (см. Рисунок 1).



Рисунок 1. Элементы человеческого потенциала (по Дж. Рензулли) [46]

Данная модель весьма популярна и активно используется для разработки прикладных проблем. Раскрывая подробно суть одаренности как природного явления, Дж. Рензулли указывает направления педагогической работы по ее развитию. Примечательно, что в названии термин «одаренность» заменен им на термин «потенциал». Это свидетельство того, что данная модель – своего рода универсальная схема, применимая для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей.

Попытка рассмотрения концепции одаренности с точки зрения ее развития (Ю.Д. Бабаева [5], А.М. Матюшкин [36], Н.С. Лейтес [35] и др.) не дает достаточного представления о характере взаимодействия и соотношения внешних и внутренних факторов в становлении одаренности как динамической характеристики. Более наглядно эти соотношения и взаимосвязи выражены на рисунке 2. Данная теоретическая модель более ориентирована на педагогические задачи. Одаренность здесь, представлена в виде вертикальной оси, пронизывающей условно выделенные уровни. На границе генотипического и психического уровней мы имеем дело с неким потенциалом (даром), который конкретизирован известной триадой Дж. Рензулли: мотивация, креативность, интеллект. А на уровне фенотипа перед нами уже сложный конгломерат, полученный в результате взаимодействия генотипических и средовых факторов.

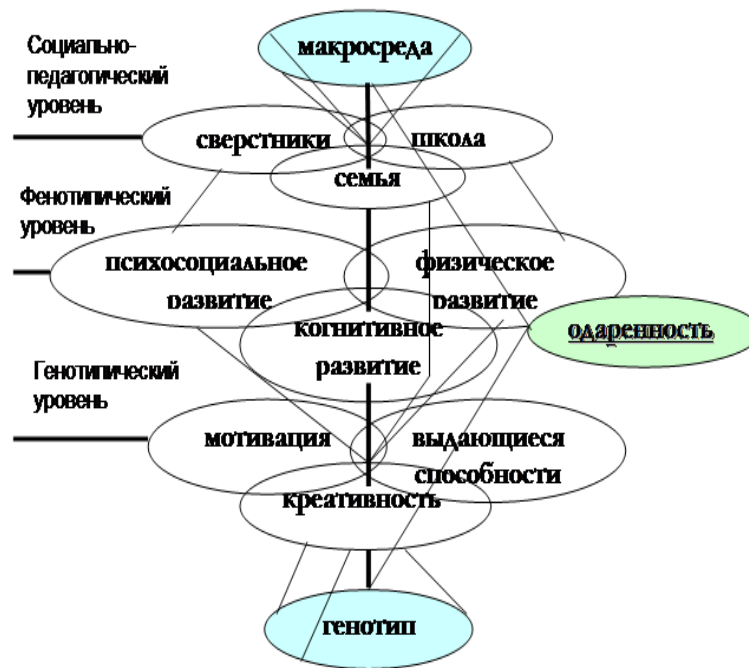


Рисунок 2. Соотношение внешних и внутренних факторов в становлении одаренности

Равные сферы характерны лишь для представленного на данной схеме теоретически существующего идеала. В этом смысле данная модель может быть названа идеальной. Но при построении модели одаренности конкретного ребенка, представляющие различные сферы окружности будут, естественно, не равны. Аналогично будет выглядеть и ситуация на генотипическом уровне. Но решение последней проблемы в настоящее время существенно осложнено из-за отсутствия диагностических методик. Влияние микросреды также не однородно.

Так, психогенетические исследования свидетельствуют о том, что на развитие разных качеств различные факторы влияют по-разному.

Выделенные внутренние факторы, компоненты модели, представляющие собственно психический уровень, необходимо рассматривать более подробно. Именно это (заимствованное у Дж. Рензулли) ядро является в общем виде программой для разработки диагностической методики дидактических аспектов

проблемы (содержание, формы и методы) обучения одаренных детей.

Рассмотрим три составляющие одаренности:

1. Мотивация. По данным многочисленных исследований мотивационно-потребностная сфера имеет иерархическую структуру. Одни мотивы занимают относительно устойчиво доминирующее, другие подчиненное положение. Одаренная личность характеризуется тем, что в основе ее творческой деятельности, вне зависимости от предметной ориентации (научная, художественная, коммуникативная, спортивная и др.), лежат мотивы, интересы, потребности, непосредственно связанные с содержанием деятельности. При этом они занимают доминирующее положение в мотивационно-потребностной сфере.

В последнее время многие исследователи склоняются к точке зрения, что ключевой характеристикой личностного потенциала (одаренности) являются не интеллект или креативность и даже не их особое сочетание, а мотивация. Ряд исследований свидетельствует о том, что люди, изначально менее способные по уровню развития интеллекта и креативности, но целенаправленно решающие собственную, личностно значимую задачу, оказываются более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные [50].

2. Креативность. В материалах исследований творчества, проведенных в последнее время, содержится много параметров, характеризующих креативность. У П. Торренса их четыре (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность), у В. Лоуэнфельда и Д. Гилфорда – восемь (умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу, ощущение стройности организации идей), у А.Н. Лука их выделено более десяти. «Креативность, – пишет П. Торренс, – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее». Есть в его работах и более строгое описание. Так, понятие «беглость» он рассматривает как способность к продуцированию

максимально большого числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных. Гибкость представляет собой способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, часто далеким по содержанию. Противоположное качество называют инертностью мышления. Оригинальность – один из основных показателей креативности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных [15].

Другой полюс креативности обозначается термином «разработанность». Творцы могут быть условно поделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать оригинальные идеи, другие детально, творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, оба рассматриваются как ценные.

3. Интеллект. В данном случае рассматривается как способность к однонаправленному, последовательному, логическому мышлению (сюда обычно включаются такие сложные мыслительные операции, как: анализ, синтез, классификация, категоризация и др.). Интеллект проявляется при решении задач, имеющих единственный правильный ответ, и может быть выявлен с помощью тестов интеллекта. Соответственно интеллектуальная одаренность представляет собой такое состояние индивидуально-психологических ресурсов, которое обеспечивает возможность интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительность к основным, перспективным линиям поиска решений, в той или иной предметной области.

Итак, теоретическое исследование сущности понятия одаренности показывает определенный прогресс в области разработки теорий и моделей одаренности. Существующие определения этого феномена объединяют

следующие идеи:

- это сложное психологическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные психофизиологические и другие сферы психики, характеризующие личность в целом;
- одаренность носит динамический характер, имеет способность к развитию, ее ядро составляют мотивация, креативность и интеллект;
- признаки одаренности могут быть постоянными, но могут иметь и временный (переходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены в скрытой, потенциальной форме;
- одаренность может проявляться в виде высокого уровня развития способностей как общих, так и специальных, связанных с эмоционально-волевой направленностью и познавательным интересом личности;
- проявление одаренности имеет зависимость от социального окружения и обучения, траектория ее развития определяется неоднородным влиянием микросреды.

Обобщая представленные идеи можно утверждать, что **одаренность** – *это комплекс индивидуально-психологических характеристик и способностей, являющихся субъектной основой достижения успешности в процессе реализации интегральной целостности личности, ее творческого потенциала.*

Разрабатывая вопросы детской одаренности, ученые обращают внимание на становление и развитие ребенка в целом. Детский возраст – это время глубоких интегральных процессов в психике ребенка на фоне их дифференциации. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют формирование личности, динамику ее развития.

В ходе возрастных изменений отчетливо выступают разные этапы развития познавательной потребности личности, ее впечатлений. Психологами установлено, что чем больше впечатлений, стимулов получает ребенок в ранний период, тем интенсивнее развивается его ум. Ориентируясь на это

понятие, М.А. Холодная выделяет пять признаков отличия одаренных учащихся от обычных: задающие более обобщенные вопросы; оптимистично относящиеся к будущему; констатирующие более сложный семантический подтекст; при формулировке проблем уходящие в более отдаленные семантические области; отличающиеся выраженностью интеллектуального контроля. А.И. Савенков выделяет четыре группы детей, которых обычно и принято называть одаренными:

- с высокими показателями по специальным тестам интеллекта;
- с высоким уровнем творческих способностей;
- достигшие успехом в каких-либо областях деятельности, (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.), эту категорию детей чаще называют талантливymi;
- хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность) [48].

Согласно концепции развития способностей Л.А. Венгера, поддерживаемой нами, *одаренный ребенок* – это не тот ребенок, который быстро переходит к обучению по школьным программам, это ребенок, в наиболее полной мере переживающий свой возраст, реализующий свои способности в специфически возрастных видах деятельности [12].

Разработчики российской концепции «Одаренность» (2003 г.) полагают, что одаренность в детском возрасте следует рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути развития личности. И поэтому к идентификации одаренности детей следует подходить осторожно, не приклеивать «ярлыки» одаренный или неодаренный. Вместе с тем, ученые данной концепцией пытаются выделить специфические особенности детской одаренности:

- детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. В каждом возрасте имеются свои предпосылки для развития способностей, то есть возрастной фактор может создать видимость одаренности;

– под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания, окружающей среды может происходить угасание признаков детской одаренности. Вследствие этого очень сложно определить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени;

– своеобразие динамики формирования детской одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития, по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, а по другим – как отстающий в психическом развитии;

– проявление детской одаренности зачастую трудно отличить от обучаемости или шире – от степени социализации, являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка.

Природа одаренности, ее сущность проясняется благодаря развивающейся в последние годы динамической теории одаренности. Л.С. Выготский заложил основы этой теории [13]. Он отмечал, что основным недостатком статического подхода заключается в том, что в его рамках изучаются лишь различные параметры оценки, а не процесс развития, «не стихия одаренности». Три базовых принципа составляют ядро динамической теории одаренности:

– принцип социальной обусловленности развития личности, ведущий к противоречию, при котором создаются препятствия на пути развития психики ребенка;

– принцип перспективы будущего. Возникающие преграды стимулируют различные процессы личности, благодаря чему оформляются цели развития;

– принцип компенсации. Наличие препятствий заставляет совершенствовать психические функции, а в результате чего личность приспосабливается к социально-культурной среде, приобретает способы деятельности, развивает свои способности.

Понятия «преграды», «цели», «компенсации» являются базовыми в данной концепции. «Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий», – писал Л.С. Выготский [13]. Трудности и преграды являются своеобразным стимулом для развития. При этом одни функции, может быть недостаточно развитые, могут компенсироваться другими.

Динамическая теория одаренности имеет большое значение для идентификации ее признаков у детей. Динамический подход означает смену парадигмы к этой проблеме: переход от диагностики отбора к диагностике развития. Главным при этом, считает Ю.Д. Бабаева, является «... выявление конкретных психологических преград, тормозящих развитие, поиск средств их преодоления, анализ качественно своеобразных путей развития» [5]. Если «мы знаем, как из слабости возникает сила, из недостатков – способности, то мы держим в своих руках ключ к проблеме детской одаренности», – писал Л.С. Выготский [13].

Исходя из приведенных особенностей, можно утверждать, что *детская одаренность* – это сохранение сочетания возрастных факторов одаренности и внутренних условий умственного роста ребенка, позволяющее ему успешно реализовывать ему свои способности в специфических возрастных видах деятельности.

Проведенный анализ исследований показывает, что детская одаренность проявляется в динамичном, непрерывном, целенаправленном, системном и корректируемом процессе личностного развития ребенка. Это требует рассмотрения понятия «развитие детской одаренности».

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере, обусловленный влиянием внешних (природная и социальная среда, воспитание, коллективная деятельность, общение) и внутренних (анатомофизиологические предпосылки, собственная активность личности, реализуемая в деятельности), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное, стихийное

влияние среды) факторов [37].

В современной науке развитие рассматривается как сложный процесс движения от простого к сложному, от низшего к высшему, процесс обновления, рождения нового, процесс постепенного накопления количественных изменений, приводящий к наступлению качественных изменений.

В представленных формулировках «развития одаренности» вышесказанное можно подытожить, понимая *развитие детской одаренности как целостный системный процесс качественных позитивных изменений способностей одаренного ребенка.*

Педагогика как наука постигает, объясняет сущность, первопричину фактов, явлений, событий, напрямую связанных с развитием человека в процессе целесообразно организованного обучения и воспитания. Развитие есть доминанта педагогического процесса. Именно в создании условий развития, саморазвития учащихся и педагога заключается его назначение. Сущностью развития в педагогическом процессе являются прежде всего последовательные изменения его участников: смена состояний и деятельности, мотивов деятельности, эмоций и чувств, знаний, умений и т. д. Эти изменения происходят за счет изменений целей, предметных действий, операциональной и мотивационной деятельности, а также позиции самого обучаемого, который набирает опыт деятельности, в том числе и творческой, становится более активным и самостоятельным. То есть, деятельность – основной путь развития человека, формирования в нем ценных личностных качеств, актуализирующих жизненные позиции. Поэтому качественные изменения, происходящие в личности ребенка, во многом зависят от результатов выполняемой им учебной деятельности (ей задается содержание учебного материала, с целью его усвоения), а также возрастных особенностей.

В итоге развитие ученика (воспитанника) как переход на более высокую степень активности и самостоятельности в решении поставленных задач является «управляемым» закономерным изменением во времени психических

процессов (функций), социального опыта, направленности и выражается в количественных и качественных структурных преобразованиях «индивид – индивидуальность – личность» [39].

В целом понятие «управление» можно трактовать как сложный целенаправленный процесс воздействия управляющей системы на управляемый объект, осуществляемый по определенной технологии с помощью системы различных методов.

Управление как целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня обеспечивает оптимальное функционирование и развитие управляемой системы и перевод ее на новый, качественно более высокий уровень. Управление процессом развития – это «непрерывная последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта...» [62]. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что управление развитием – это внесение субъектом управления качественных изменений в переменные компоненты при достижении оптимума в развитии объекта управления. Однако, процесс развития детской одаренности плохо поддается регламентации и при организации управленческих действий по отношению к развитию детской одаренности следует:

- воспринимать одаренность как сложное явление в психофизическом, интеллектуальном и социальном развитии учащегося;
- учитывать личностные и возрастные особенности одаренных детей;
- учитывать характер семейных отношений и развитие эмоционально-волевых качеств;
- создать условия для освоения родителями способов формирования у ребенка положительной «Я – концепции» как важнейшего условия полной реализации потенциальных возможностей одаренного ребенка;
- оказывать помощь в создании соответствующего семейного микроклимата.

Поэтому *управление развитием детской одаренности* в условиях общеобразовательной школы рассматривается нами как *систематический и целенаправленный процесс психолого-педагогического воздействия на социально-педагогическую систему в целях максимального развития детской одаренности.*

1.3. Основы управления процессом выявления поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении

На сегодняшний день обращение к проблеме управления процессом выявления и поддержки одаренных детей обусловлено многими кардинальными переменами, которые происходят в развитии нашего государства. Нужно отметить, что они характеризуются интеграционными процессами и поэтому требуют воспитания подрастающего поколения, способного к нестандартному решению возникающих проблем. Мы считаем, что выполнить эту потребность возможно путем сохранения и преумножения интеллектуального потенциала страны. Именно одаренные дети – наше национальное достояние, которое надо вовремя выявить, поддержать и помочь. Поэтому одной из основных задач современного образования является профессиональное управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей.

С нашей точки зрения, изначально, необходимо дать определение понятию «процесс управления». Так по психологическому словарю: «**процесс управления** – это совокупность отдельных видов деятельности, направленных на упорядочение и координацию функционирования и развития организации и ее элементов в интересах достижения стоящих перед ними целей» [37]. Считается, что процесс управления решает две задачи: тактическую и стратегическую. Под тактической задачей понимается поддержание устойчивости, гармоничности взаимодействия и работоспособности всех элементов объекта управления. Под стратегической задачей – обеспечение

данного объекта, его развитие и совершенствование, перевод в качественно и количественно иное состояние.

Любой процесс управления базируется на определенных методах. Есть необходимость затронуть и данный аспект управления. Ведь методы управления – это способы воздействия управляющего субъекта на управляемый объект, руководителя на возглавляемый им коллектив. Причем методы управления характеризуются законченностью воздействия на объект управления, тогда как с помощью методов процесса управления выполняются лишь отдельные работы.

Существуют различные классификации методов управления. Известны методы прямого и косвенного воздействия. При использовании прямого воздействия (а это может быть приказ или стимул) предполагается непосредственный результат, второй вид воздействия направлен на создание необходимых условий получения более высоких результатов.

Также выделяются методы формального и неформального воздействия. Признаками формального управления является опора на формально действующие (утвержденные, введенные в действие) организационные положения. Признаками неформального управления является опора на человеческие неформальные отношения.

Соотношение их в практике управления отражает характерные черты стиля управления. Методы неформального воздействия включают также воспитательную работу руководителя, психологическую атмосферу его взаимодействия с подчиненными, поведение в коллективе и т. д. [33].

Залогом успеха управления процессом выявления и поддержки одарённых и талантливых детей в образовательном учреждении является и соблюдение определенных принципов.

Принцип (от лат. – начало, основа) – 1) основное исходное положение какого-либо учения, теории, науки, мировоззрения, политической организации и т. д.; 2) внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к

действительности, нормы поведения и деятельности [37].

В своей книге «Общее и промышленное управление» Анри Файоль утверждает, что «количество принципов управления беспредельно...». Сам он рассматривает четырнадцать принципов управления.

1. Разделение труда – принцип, цель которого производить больше и лучше при тех же усилиях.
2. Власть – право отдавать распоряжения и требовать их выполнения.
3. Дисциплина – определенное поведение и внешние знаки почтения, соблюдаемые в соответствии с существующим между фирмой и работниками соглашением.
4. Единство распорядительства – подчиненный должен получать приказы только от одного начальника.
5. Единство руководства – один руководитель и один план для совокупности операций, направленных на достижение одной и той же цели.
6. Подчинение индивидуальных интересов общим.
7. Вознаграждение персонала.
8. Централизация.
9. Скалярная цепь – властная вертикаль, связывающая все уровни подчинения от высшей инстанции до низших ступеней.
10. Порядок – наличие «места для всякой вещи и всякой вещи на своем месте».
11. Справедливость.
12. Стабильность состава персонала.
13. Инициатива – способность составлять план и обеспечивать его выполнение.
14. Корпоративный дух – созидание и поддержание определенной гармонии в организации [59].

Таким образом, исходя из используемых методов и принципов управления, складывается определенная система выявления и поддержки

одарённых и талантливых детей. Ниже раскроем некоторые управленческие вопросы, касающиеся выявления и поддержки одаренных и талантливых детей.

Стратегия работы с одаренными детьми:

I этап – аналитический – выявление одаренных детей, активизация урочной и внеурочной деятельности как единого процесса, направленного на развитие познавательных способностей учащихся.

II этап – диагностический (5-9 классы) – на этом этапе проводится индивидуальная оценка познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка через различные виды деятельности: учебную и внеклассную.

III этап – этап формирования, углубления и развития способностей учащихся в старшей школе.

Условия успешной работы с одаренными учащимися:

Включение в работу с одаренными учащимися в первую очередь учителей, обладающими определенными качествами:

- увлеченность своим делом;
- способность к экспериментальной, научной и творческой деятельности;
- интеллектуальность, нравственность и эрудированность и т.д.

Формы работы с одаренными и талантливыми учащимися:

- групповые и индивидуальные занятия с одаренными учащимися;
- факультативы;
- предметные кружки;
- кружки по интересам;
- участие в олимпиадах;
- интеллектуальные марафоны.

Выявление одаренных и талантливых детей:

- анализ особых успехов и достижений ученика;
- создание банка данных по талантливым и одаренным детям;

– диагностика потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб.

Помощь одаренным учащимся в самореализации их творческой направленности:

– создание для ученика ситуации успеха и уверенности, через индивидуальное обучение и воспитание;

– включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы;

– формирование и развитие сети дополнительного образования;

– организация научно-исследовательской деятельности [28].

Поощрение одаренных детей:

На государственном уровне законодательно закреплена преференция для одаренных детей – призеров олимпиад. В Законе «Об образовании» предусмотрены льготы при поступлении в образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования победителям и призерам, участвовавшим в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам, победителям и призерам олимпиад школьников.

Большое значение имеет программа «Одаренные дети», в рамках которой создана и успешно функционирует система массовых мероприятий, направленных на выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

Сегодня набрала свои обороты, такая эффективная форма работы по выявлению, развитию и поддержке одаренных и талантливых детей как олимпиадное движение и система творческих конкурсов, конференций, соревнований, слетов, фестивалей и других мероприятий. Все это предусматривает максимальный охват обучающихся через эффективную организацию школьного этапа олимпиады на основе единых подходов к ее проведению, составлению заданий и проверке работ.

За последнее время востребованность приобрели различные формы очно-заочного дополнительного образования детей, организуемые на базе

учреждений дополнительного образования.

Одной из ведущих тенденций является и создание специализированного вида образовательных учреждений дополнительного образования детей, ориентированных на работу с одаренными, способными, склонными к интеллектуальной творческой деятельности школьниками (центры, школы одаренных детей, школы творческого развития и др.).

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу о том, что управление процессом выявления и поддержки одарённых и талантливых детей осуществляется через наблюдение и диагностику, различные тесты интеллекта и психолого-педагогические мониторинги. А также соблюдение определенных методов и принципов, формирующих цельную систему работы с одаренными детьми, направленную на широкое охвате детей в олимпиадном движении, творческих и научных конкурсах, соревнованиях, слётах, фестивалях, очно-заочных и дистанционных школ дополнительного образования и школ для одарённых и талантливых детей.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проведенный в ходе исследования теоретический анализ дал возможность определить в историческом и современном контексте эволюцию мнений о проблеме становления, выявления и поддержки одаренных детей и динамику ее развития. Было выделено 3 периода: стихийно-эмпирический,

эмпирико-экспериментальный и экспериментально-теоретический. Каждому периоду свойственны определенные черты, которые и позволяют выделить их в отдельные периоды.

Управление развитием – это внесение субъектом управления качественных изменений в переменные компоненты при достижении оптимума в развитии объекта управления. Однако, процесс развития детской одаренности плохо поддается регламентации и при организации управленческих действий по отношению к развитию детской одаренности следует:

- воспринимать одаренность как сложное явление;
- учитывать личностные и возрастные особенности одаренных детей;
- учитывать характер семейных отношений и развитие эмоционально-волевых качеств;
- создать условия для освоения родителями способов формирования у ребенка положительной «Я – концепции» как важнейшего условия полной реализации потенциальных возможностей одаренного ребенка;
- оказывать помощь в создании соответствующего семейного микроклимата.

Управление развитием детской одаренности в условиях общеобразовательной школы рассматривается нами как систематический и целенаправленный процесс психолого-педагогического воздействия на социально-педагогическую систему в целях максимального развития детской одаренности.

ГЛАВА 2. Управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательном учреждении

В данной главе рассмотрена модель внутришкольного управления развитием детской одаренности, а также педагогические условия эффективного функционирования модели внутришкольного управления развитием детской

одаренности в общеобразовательной школе.

2.1. Модель внутришкольного управления развитием детской одаренности учащихся общеобразовательной школы

В качестве оснований для разработки модели, чаще всего выступают теоретико-методологические подходы, реже – методы и теории. Поиск наиболее рациональных путей разработки проблемы управления развитием детской одаренности ведется с точки зрения различных подходов. Среди данных подходов: системно-структурный, программно-целевой, парадигмальный, профессионально-деятельностный, синергетический и др. Проведенное нами исследование методологических возможностей подходов показало, что наиболее адекватными и потенциально продуктивными для нас являются системный и программно-целевой. При этом системный подход будет способствовать четкой постановке проблемы, ее логическому развертыванию с целью комплексного, последовательного изучения и предоставит практический аппарат для разработки организационно-педагогической модели, а программно-целевой – обеспечит функционирование построенной модели и получение запланированных результатов. Отметим, что особое значение при такой логике исследования приобретает вопрос установления взаимосвязи и взаимодополнения выбранных подходов [26].

Рассмотрим кратко сущность каждого из них и результаты использования при исследовании проблемы управления развитием детской одаренности в общеобразовательном учебном заведении.

Изучив научные работы А.Н. Аверьянова [1], И.В. Блауберга [8], Ю.А. Конаржевского [32] и др., приходим к выводу, что сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолировано, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. С изменением одного компонента системы изменяются и другие. Это позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики,

которые отсутствуют у составляющих систему элементов. К наиболее существенным признакам системного подхода могут быть отнесены: представление об объекте как некоторой целостности – системе, которая находится в определенных отношениях с окружающей средой и своими структурными компонентами; описание компонентов системы как составляющих целостности; представление о целостности системы.

Возможности использования системного подхода в педагогических исследованиях приведены в работах Т. Галиева [14], В.П. Беспалько [7], Ю.С. Ю.А. Конаржевского [32] и др.

В исследованиях выделяются три основные тенденции. Одна из них связана с рассмотрением системного подхода как универсального принципа, и возведением его на уровень мировоззрения. Согласно другой тенденции, системный подход трактуется как единый для многих наук принцип или методология познания. В третьем случае в системном подходе видится просто технология исследования. Соглашаясь с представленными тенденциями, мы признаем системный подход как единый универсальный принцип в методологии познания. К числу важнейших задач системного подхода можно отнести:

- разработку средств представления исследуемых и конструируемых объектов как систем;
- построение обобщенных моделей системы, моделей разных классов и специфических свойств систем;
- исследование структуры теорий систем и различных концепций и разработок.

Системный подход, получив общенаучное признание и широкое распространение, разрабатывается в различных областях, направлениях и аспектах. Наибольшее же развитие и значение он приобретает в теории и практике управления. Понятие системы построено на принципах: целостности; структурности; обусловленности поведения системы не столько поведением ее

отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры, взаимозависимости системы и среды; иерархичности (представление каждого компонента как системы); множественности описания каждой системы.

Таким образом, под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов, спроектированных для достижения определенной цели, представляющих собой целостное образование, взаимодействующее со средой, обладающих интегральными свойствами [14].

Такой целостной, динамической социальной системой является образовательное учреждение. При определении образовательного учреждения как педагогической системы учитываются ее особенности, главной из которых состоит в том, что ее продуктом является формирующаяся личность. Поэтому под педагогической системой мы понимаем социально обусловленную целостность активно взаимодействующих участников педагогического процесса, а также духовных и материальных факторов, направленных на формирование личности. Как любое другое, определение педагогической системы нуждается в конкретизации через характеризующие ее свойства. Соглашаясь с мнением Н.М. Яковлевой, систему можно охарактеризовать следующими признаками: совокупность элементов ограничена от окружающей среды; между элементами существует взаимная связь и осуществляется взаимодействие; элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существуют системообразующие факторы, объединяющие элементы и обеспечивающие вышеперечисленные свойства [65]. Данный перечень можно принять за основу, если дополнить его особенностями, свойственными внутришкольному управлению развитием детской одаренности как педагогической системе:

- институциональность (наличие формализованной организационной составляющей);
- открытость (связь с внешней средой и детерминированность социальными условиями);
- иерархичность структуры (наличие различных уровней управления, решающих определенные задачи и имеющих область полномочий);
- динамичность (непрерывное эволюционное развитие педагогической системы в соответствии с внутренними и внешними условиями);
- информационность содержания компонентов (каждым субъектом управления информация отбирается, перерабатывается, передается, хранится и составляет основу управленческой деятельности);
- высокая скорость реализации управленческого цикла (быстрота смены выполнения этапов и функций управления, связанная со ступенчатостью классно-урочной системы обучения в школе);
- вероятностный характер достижения цели (относительная неопределенность результативности управленческого решения, и, как следствие, неопределенность получения эмерджентного качества системы).

В работах Т.Т. Галиева [14] одной из важнейших черт системного подхода является целостное видение образовательного объекта направленного на формирование творческого мышления и интеллекта личности. Системно видеть объект или процесс, в том числе и школу, – значит понимать, что каждый из них состоит из определенного множества качественно различных элементов (людей, их объединений, разнообразного проявления их деятельности и т.д.). Системное видение объекта управления – это:

- представление каждой системы, в него входящей, как совокупности элементов;
- выделение в системе больших блоков;
- декомпозиция этих блоков на подблоки – подсистемы;

– вычленение подсистем до элементарного уровня.

Следует отметить, что применение системного подхода к исследуемой нами проблеме не ограничивается только лишь идентификацией внутришкольного управления развитием детской одаренности как педагогической системы. Применение системного подхода, по мнению Ю.А. Конаржевского [32], Н.М. Яковлевой [65] и др. предполагает выделение системообразующих факторов; установление связей между данной системой и другими; анализ поведения системы как целостного образования; выделение компонентов и связей, на которые можно воздействовать, чтобы улучшить поведение системы в целом и др. При этом основным инструментом системного подхода является системный анализ, который представляет собой совокупность взаимосвязанных приемов и процедур, используемых для изучения сложных объектов и процессов, представляющих собой сложные целостные системы. Это методика выработки и принятия решения при проектировании, конструировании и управлении сложными объектами и процессами.

Наиболее последовательно методика системного анализа разработана Ю.А. Конаржевским [32], который выделяет в его реализации четыре взаимосвязанных аспекта: 1) морфологический или компонентный, предусматривающий выделение элементов, их характеристику с качественной и количественной стороны. Основным инструментом, с помощью которого возможно это осуществить, является декомпозиция – расчленение сложного на более простые составляющие; 2) структурный, отражающий внутреннюю организацию системы, способ и характер связи элементов ее составляющих, выделение и изучение системообразующих связей и иерархического соотношения различных структур системы; 3) функциональный, рассматривающий механизмы внутреннего функционирования системы, внутреннего функционального взаимодействия элементов и взаимодействие системы с внешней средой; 4) генетический, раскрывающий происхождение

системы процесс ее формирования и развития.

Итак, опираясь на результаты реализации системного анализа, выделим основные положения системного подхода к исследуемой нами проблеме, в соответствии с которыми построена модель внутришкольного управления развитием детской одаренности в условиях общеобразовательной школы.

1. Управление развитием детской одаренности учащихся представляет собой педагогическую систему.

2. Управление развитием детской одаренности учащихся является важнейшим компонентом педагогической системы общеобразовательной школы, и как педагогическая система обладает специфическими особенностями (институциональность, открытость, иерархичность структуры, динамичность, информационность содержания компонентов, высокая скорость реализации управленческого цикла, вероятностный характер достижения цели) и реализуется через деятельность субъектов управления по выполнению управленческих функций.

3. Эффективность внутришкольного управления развитием детской одаренности учащихся зависит от организации целенаправленных системных воздействий направленных на развитие детской одаренности и создания специальных педагогических условий.

Таким образом, системный подход способствует четкой постановке проблемы, ее логическому развертыванию с целью комплексного, последовательного изучения, предоставляет практический аппарат для разработки организационно-педагогической модели. В то же время исходный вид модели, набор ее желаемых характеристик, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему состоянию в содержательном плане определяют целевые комплексные программы. Совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с целевой программой, направленной на согласование целей с имеющимися ресурсами обеспечивает программно-

целевой подход. Изначально его использование ограничивалось областью экономики производства [45]. По мере развития менеджмента образования, он стал разрабатываться и для образовательной отрасли [47; 26].

Программно-целевой подход – это совокупность исследовательских методов и средств по координации управленческой деятельности в соответствии с целевой программой, направленной на согласование целей с имеющимися ресурсами.

Системообразующей составляющей управления развитием детской одаренности является цель. Имеется множество определений понятия «цель», но все они основываются на том, что основным признаком цели является образ будущего результата, который по форме отражения, может быть представлен в виде образов и моделей, либо в виде понятий, суждений, умозаключений. Выбор цели – исходная позиция, первый этап управления, его наиболее творческая составная часть.

Исходя из вышеизложенного, определим цель управления развитием детской одаренности: создание педагогических условий для целостного системного процесса качественных изменений способностей личности одаренного ребенка, позволяющего успешно реализовывать ему свои способности в специфических возрастных видах деятельности. Очевидно, что эту общую цель необходимо декомпозировать. Для этого воспользуемся правилами, сформулированными Ю.А. Конаржевским [33]: главная цель должна давать операционное описание конечного результата; содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей, причем каждую цель верхнего уровня необходимо декомпозировать не менее, чем на две цели нижнего уровня; формулировка всех целей должна, описывать желаемые результаты, а не действия, необходимые для их достижения; формулировка целей нижнего уровня по содержанию должна быть конкретнее формулировки верхнего уровня; формулировки целей должны быть сопоставимы по масштабу и значению, но независимы друг от друга;

построение «дерева целей» заканчивается, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию, после чего начинается перечисление мероприятий по достижению целей.

Практическое использование данного подхода в образовании предполагает построение и реализацию целевых комплексных программ, которые представляют собой комплекс мер, направленных на достижение заданных конечных результатов и решений конкретных общественных проблем. И отвечают они, следующим признакам: а) соответствие цели развития образовательной системы; б) временное организованное единство субъектов реализации; в) интеграция видов деятельности на всех этапах реализации программы; г) интеграция содержательной, технологической, социально-психологической, управленческой сторон образования; д) относительная целостность и самостоятельность в экономическом, кадровом, содержательном, управленческом аспектах [30]. При этом в содержательном плане целевые комплексные программы определяют исходное состояние системы, образ ее желаемого будущего состояния, а также состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему состоянию.

Рассмотрев программно-целевой подход как стратегию научно-педагогического исследования, определим ключевые характеристики внутришкольного управления развитием детской одаренности. Опираясь на результаты, полученные С.А. Репиным, И.О. Котляровой и Р.А. Циринг, которые рассматривают программно-целевой подход как комплекс подходов [47], мы считаем, что его реализация предполагает подготовку информационного обеспечения для построения целевой комплексной программы решения той или иной педагогической проблемы, которое включает, прежде всего, целевой, структурно-организационный, деятельностный, процессуальный и функциональный аспекты.

Указанные аспекты находятся в тесной взаимосвязи и должны раскрываться в комплексе. Представим ключевые особенности

внутришкольного управления развитием детской одаренности, составляющие информационное обеспечение, то есть фактический результат использования программно-целевого подхода к исследованию данной проблемы.

Основной целью управления развитием детской одаренности является определенный уровень достижения качественных изменений способностей ребенка.

Деятельностный аспект предполагает раскрытие особенностей объекта, субъекта, методов, средств и результата. Так, объектом управления выступает развитие детской одаренности учащихся общеобразовательной школы, субъектами – коллектив школы, к основным методам мы относим общие методы управления и психолого-педагогические методы управленческой деятельности, средствами являются различные информационные источники и технические средства обработки и хранения информации, результатом является позитивное изменение уровня развития детской одаренности учащихся.

Процессуальный аспект требует характеристики элементов и этапов внутришкольного управления развитием детской одаренности. Его элементарной процессуальной единицей является реализация управленческого цикла, а этапами – совокупность следующих друг за другом составляющих процесса управления: получение информации, принятие управленческого решения и передача решения для реализации.

Функциональный аспект внутришкольного управления развитием детской одаренности охватывает все виды функций, обеспечивающих достижение общей цели: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная [62].

Итак, программно-целевой подход освещает процедурные вопросы внутришкольного управления, обеспечивает адекватное функционирование построенной модели, а также получение запланированных результатов. Исходя из такого понимания его роли, в исследовании нашей проблемы мы выделили

ключевые положения программно-целевого подхода, которые нами использованы при разработке модели:

1. Программно-целевой подход обеспечивает построение стратегического направления решения проблемы внутришкольного управления развитием детской одаренности;

2. Процесс управления развитием детской одаренности осуществляется через разработку специальной целевой комплексной программы, отражающей процедуры по управлению развитием детской одаренности;

3. Разработка и внедрение целевой комплексной программы предполагает внесение системных изменений в структурную и деятельностную организацию работы школы;

4. Основу целевой комплексной программы внутришкольного управления развитием детской одаренности составляет идея всеобщей субъектности управленческой деятельности, которая на практике выражается в передаче ответственности за результаты всем членам коллектива учреждения, и предоставлении возможности активного вмешательства в процесс его управления;

5. Целевая комплексная программа в силу временной продолжительности и детальной неопределенности способна обеспечить эффективность внутришкольного управления развитием детской одаренности при условии ее систематической корректировки, уточнения и совершенствования.

Таким образом, опираясь на основные положения системного и программно-целевого подходов, а также результаты их использования для общей характеристики исследуемой проблемы, нами было осуществлено комплексное педагогическое моделирование внутришкольного управления развитием детской одаренности.

Разработка моделей в гуманитарных исследованиях традиционно

осуществляется в следующей логике: выбор и обоснование теоретико-методологических оснований построения, выделение базовых положений для будущей модели, обоснование и характеристика ее содержания (компонентного состава, специфики реализации в соответствующих условиях практической составляющей, включающей методы, приемы, технологии работы и т.д.). Такой подход, по мнению ряда авторов [38], наиболее близок к траектории реального научного поиска в изучении тех или иных проблем и потому достаточно эффективен, так как позволяет наглядно и доказательно представить результаты проведенного исследования.

Переходя к моделированию как методу научного исследования, который рассматривался Б.А. Глинским [16] и др., отметим, что основным понятием метода моделирования является модель, под которой понимается «... такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [29]. Основанный на принципе аналогии, метод моделирования воспроизводит характеристики некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения и называемом моделью. Модель представляет собой систему, то есть целое, состоящее из частей, и характеризуется тремя параметрами: организованность, целостность, иерархичность. **Модель как условный образ какого-либо объекта отражает отношение человеческих знаний об объектах к самим объектам.** Состав модели зависит от объекта исследования, дает возможность проследить его характеристики, связи между компонентами процесса.

Особенностью моделирования объектов (систем, конструкций, предметов), существующих и тех, что предполагается создать (процессы, программы), является перенос знания, полученного при построении и анализе модели на моделируемый объект, то есть перевод теоретического действия с моделью в практический план. Чтобы отношение между моделью и оригиналом отвечало ряду требований, между ними должно быть ограниченное подобие,

форма которого ясно выражена. В процессе научного познания модель заменяет оригинал, то есть информацию об оригинале дает изучение модели [11].

В понимании сущности педагогического моделирования мы придерживаемся точки зрения Н.М. Яковлевой, которая считает, что оно представляет собой «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью. При этом чтобы некоторый объект был моделью другого объекта, называемого в данном случае оригиналом, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [65].

Структурно-функциональная модель управления развитием детской одаренности. Прежде чем раскрывать содержание построенной нами модели, отметим, что такая большая, сложная, искусственная педагогическая система, как общеобразовательная школа, не может быть представлена единым образом. Возможность избежать нарушения свойства субстратной однородности компонентов системы заключается в построении комплекса моделей, характеризующих различные стороны ее состояния и функционирования. Под структурой управления мы будем понимать целостную структуру управляющей и управляемой подсистем, составляющих их звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления [62].

В определении структуры модели управления развитием детской одаренности мы придерживаемся позиции М.М. Поташника [44], который выделяет четыре уровня управления: уровень директора; уровень заместителей и других членов администрации; уровень учителей, воспитателей; уровень учащихся. На каждом уровне по горизонтали разворачивается своя структура

организационных объединений, групп, комиссий, советов и др. (см. приложение 1).

С точки зрения структурно-организационного аспекта внутришкольное управление развитием детской одаренности включает:

- аппарат руководства (директор, заместители директора по учебно-методической, научно-методической и воспитательной работе, руководители методических объединений);
- коллегиальные органы управления (педсовет, научно-методический совет, совещания методических объединений, творческих групп, воспитателей);
- органы ученического самоуправления (совет самоуправления, центр инициативы и творчества, ученические советы классов).

И представлено организацией, так называемого административного «вертикального» управления организацией общественно-профессионального педагогического «горизонтального» управления. Каждый из уровней управления обязательно входит в зону влияния субъектов управления, как по горизонтали, так и по вертикали. В представленной модели управления по вертикали и горизонтали выделяются два фактора: специализация в распределении основных функций при их одновременной интеграции и количество труда, необходимого для обеспечения учебно-воспитательного процесса. Такая модель представляет демократически централизованную и целенаправленную систему с особым характером связи между субъектами управления. Сущность механизма управления – делегирование прав, обязанностей, ответственности и задач снизу вверх. Такое управление дает возможность каждому участнику брать ответственность на себя за результаты личного труда и коллективного. Неизменными в модели остаются четыре уровня. На каждом уровне иерархической лестницы нами охарактеризованы основные функции, содержание и направление деятельности. В основном функции на всех уровнях идентичны, однако по содержанию на верхнем уровне они носят стратегический характер, а на нижних уровнях – тактико-

деятельностный (см. приложение 2).

Применяемое нами моделирование управляющей и управляемой подсистем облегчает задачу системного видения управления, дает субъекту управления возможность рационального выбора функций управления системой.

Управление осуществляется через функции, которые представляют собой обособившуюся часть управленческой деятельности, продукт разделения и специализации в управлении [41]. При рассмотрении функционального состава управленческой модели, мы придерживаемся системы функций предложенной П.И.Третьяковым, включающую в себя информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную функции [57]. Однако, вслед за Е.В. Яковлевым, считаем необходимым дополнить систему мобилизационной функцией. Данная функция, трактуемая как мобилизация всех имеющихся ресурсов (материальных, кадровых и т.д.) на решение задач развития детской одаренности, «центрирует» остальные функции и является «двигателем» всей образовательной деятельности (см. Рисунок 3).

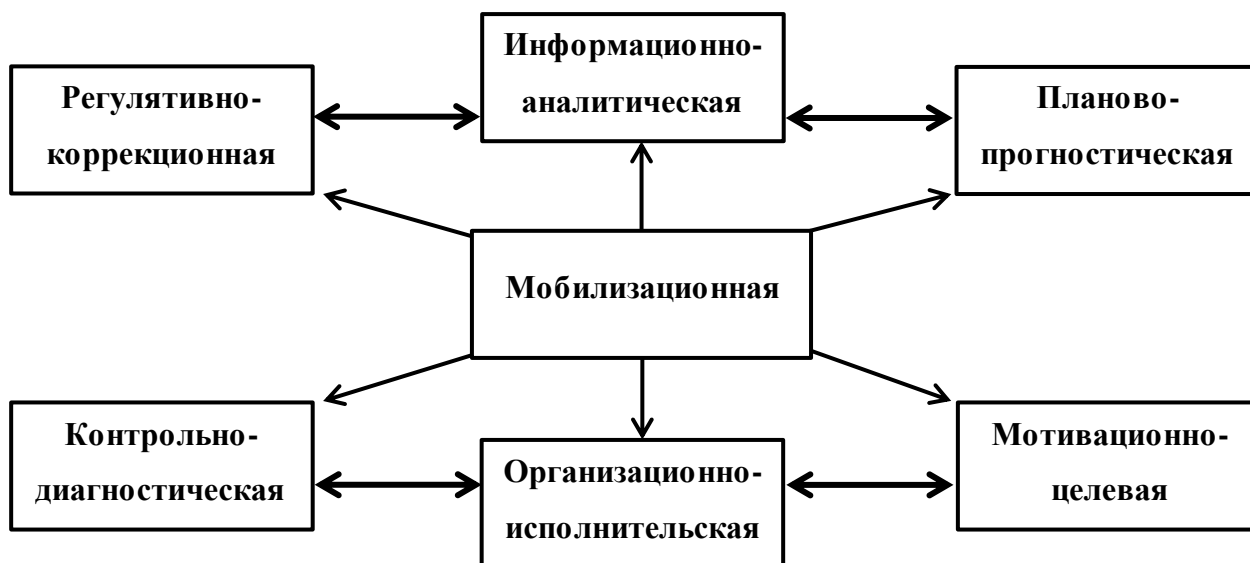


Рисунок 5. Взаимосвязь функций управления

Охарактеризуем предложенную систему функций.

Информационно-аналитическая функция предполагает выявление состояния управляемой и управляющей подсистем с точки зрения развития детской одаренности, его анализ и доведение до сведения всех участников учебно-воспитательного процесса.

Мотивационно-целевая функция управления заключается в достижении такого состояния системы управления развитием детской одаренности, при котором все ее участники выполняли бы работу в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с личными и общественными целями. Центральным пунктом этого положения является согласованность личных целей и целей коллектива.

Планово-прогностическая функция представляет собой соотнесение целей внутришкольного управления развитием детской одаренностью с основными этапами процесса их достижения.

Организационно-исполнительская функция предполагает построение управленческих моделей, которые соответствовали бы поставленным целям управления развитием детской одаренности, и их реализацию через систему учебных планов, программ, технологий, управленческих решений.

Контрольно-диагностическая функция управления развитием детской одаренности направлена на обеспечение разработки и применения конкретных диагностических измерителей степени развития детской одаренности на разных стадиях образовательного процесса.

Регулятивно-коррекционная функция осуществляется как деятельность, ориентированная на своевременное внесение корректив в процесс управления. Эффективность реализаций регулятивно-коррекционной функции существенно зависит от реализации контрольно-диагностической функции. Чем более объективную информацию предоставит последняя, тем более надежным с точки зрения коррекции будут действия «регуляторов» управленческого

процесса.

Мобилизационная функция заключается в мобилизации материальных, кадровых и других видов ресурсов на решение задач развития детской одаренности и ориентирована на поддержание внутренних тенденций саморазвития педагогической системы.

Состав и последовательность звеньев, из которых складывается процесс управления, рассматриваются как относительно самостоятельные виды деятельности. Между тем все они взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл. При этом информационно-аналитическая деятельность функционально связывает и обеспечивает своим продуктом практически все другие виды управленческих действий.

В каждой функции управления, в свою очередь, в свернутом, уменьшенном по объему виде циклически проходят все те же этапы, которые можно определить как подфункции.

В зависимости от ролевой ситуации, которую занимает в управлении школой каждый конкретный участник (ученик, родитель, директор школы, учитель и др.) изменяются специфическое содержание и значение каждой из функций. Это обстоятельство особенно проявляется в периоды совершенствования целенаправленных действий и операций.

Конкретное выделение этапов, функциональных стадий в организационно-исполнительской деятельности позволяет спроектировать содержание деятельности каждого звена (субъекта) по всей системе внутришкольного управления.

Научно и практически обоснованное распределение функциональных обязанностей между руководителями школы и педагогическим коллективом позволяет повысить результативность учебно-воспитательного процесса.

Распределение функций в составе организационной структуры общеобразовательной школы:

Первый уровень – стратегический – определяет основное направление и разрабатывает пути развития школы.

Директор – создает условия для развития учебного заведения, творческого роста педагогов, несет полную ответственность и руководит процессом функционирования и развития школы.

Общешкольный родительский комитет (ОРК) и Совет учащихся реализуют взаимосвязи школы с микро- и макросоциумом. В процессе их работы формируется общественное мнение о событиях и мероприятиях, происходящих в школе.

Педагогический совет (как в любой школе) – это постоянно действующий орган, выполняющий в деятельности педагогического коллектива прежде всего информационно-ориентационную функцию. В связи с этим заседания носят рекомендательный и констатирующий характер (подведение итогов за семестр, год), кроме того, решаются задачи общей мотивации коллектива и отражается информация о научных достижениях и реализации этих теоретических наработок в ежедневной практике школы.

Совет опытно-экспериментальной и инновационной работы (ОЭ и ИР) занимает одно из ведущих мест. Его цель: обеспечение режима развития опытно-экспериментальной деятельности по изучению и развитию детской одаренности. Основное назначение – апробирование новых методик, технологий, инновационных процессов развития детской одаренности; развивающие курсы – их диагностика; осуществление корректировки учебных планов, образовательных программ в соответствии с госстандартами и нормативными документами в области работы с одаренными детьми; развитие методов «исследование действием»; система работы с одаренными детьми; развитие творческой личности и др.

Таким образом, первый уровень нацелен на стратегическое управление школой, создание педагогических условий развития научно-исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности педагогов и учащихся. На этом

уровне, в основном, происходит реализация мотивационно-целевой, контрольно-диагностической и мобилизационной функций. Для их реализации у директора появляются новые функции: научное руководство, финансовое обеспечение и создание условий для развития личности ученика и педагога.

Второй – тактический уровень – представляет собой систему управленческих действий по обеспечению взаимодействия нескольких советов и отделов с целью эффективности реализации процессов обучения и воспитания.

Заместители директора обеспечивают взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью регулирования и совершенствования учебно-воспитательного процесса школы.

Научно-методический совет (НМС) организует и координирует методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, методическую учебу педагогических кадров, диагностику методической работы в школе, внедрение новых методических технологий учебно-воспитательного процесса в школе, создание и организацию работы школьных методических объединений, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

Аттестационный отдел занимается аттестацией учителей, отслеживает курсовую переподготовку педагогов и т.д.

Деятельность Экспертного Совета обусловлена различными причинами: увеличение количества аналитических процедур в образовательном процессе; потребность во внедрении педагогического мониторинга образовательного процесса; нужда в постоянном анализе получаемой информации; подготовка управленческого персонала через делегирование полномочий. Экспертный Совет устанавливает различные несоответствия уровня качества образования принятым стандартам, по его рекомендациям корректируется деятельность методических объединений, творческих лабораторий с целью разрешения возникающих в образовательном процессе проблем.

Отдел диагностики и мониторинга осуществляет диагностику учебно-

воспитательного процесса; обработку данных результативности обучения и воспитания; экспертную оценку учебного семестра и года.

Педагогическая мастерская предназначена для развития потенциальных возможностей учителей, активизации процесса усвоения методических идей и приемов. Деятельность творчески работающих учителей основывается на «поиске общего интереса»: проблемное обучение, развивающее обучение, интерактивное обучение и т.д. Знакомство, обмен и апробация наработанных технологий; создание интегративных программ обучения; внедрение инноваций и др.

Школа молодого учителя (ШМУ) создана для оптимальной профессионально-личностной адаптации педагога – стажёра к условиям данной школы.

Ведущими функциями этого уровня являются информационно-аналитическая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская и контрольно-диагностическая управленческие функции.

Третий тактико-деятельностный уровень – является основным механизмом, реализующим цель и программу развития школы. Основным критерием успешности работы этого уровня является включенность всех субъектов образовательного процесса в различные формы учебной и внеучебной деятельности, дающие возможность раскрыть личностный потенциал ученика и педагога. На этом уровне ведущими управленческими функциями являются плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная функции.

Школьные методические объединения (ШМО) организуют деятельность педагогов по повышению своего профессионального уровня на базе методических объединений учителей и воспитателей, осуществляют и совершенствуют методическую работу, направленную на преодоление различного рода затруднений педагогов и оказание помощи в решении задач

воспитательного характера.

Информационно-техническая служба освещает собранную информацию в бюллетенях (периодических и разовых; профессиональных и самодеятельных; печатных, рукописных, интерактивных и т.д.); обеспечивает хранение информации (научной, методической, предметной и т.д.), отвечающей как внутренним, так и внешним потребностям школы, осуществляет поддержку методических конференций, сбор информации о событиях и процессах происходящих внутри школы и вне её. Целью работы Службы социально-педагогической и психологической поддержки (ССПП) является формирование личности одаренного учащегося, владеющего психологическими методами защиты от стрессовых ситуаций, способного адаптироваться в постоянно меняющихся социальных и экономических условиях, знающего свои юридические обязанности и права и умеющего ими пользоваться; коррекция затруднений и консультации по проблемам, возникающим в процессе социального становления и личностного роста; организация профориентационной работы с учащимися и их родителями; профилактика правонарушений среди учащихся с девиантным поведением.

Центр здоровьесберегающих позиций (ЦЗП) работает в направлении формирования потребности в здоровом образе жизни посредством валеологического образования, организация медицинского мониторинга, активизации различных здоровьесберегающих видов деятельности.

Четвертый уровень – уровень оперативного управления, по содержанию это уровень самоуправления учащихся.

Структура школьного ученического самоуправления строится на трех уровнях: на первом – ученическое самоуправление в классных коллективах, на втором – школьное ученическое и на третьем – общешкольное самоуправление в коллективе школы. Содержание работы органов самоуправления определяется исходя из ведущих видов деятельности, характерных для организации внеурочных занятий, в том числе и в системе дополнительного

образования: познавательная, самообслуживание, художественно-эстетическая, спортивно-оздоровительная, шефская и информационная. Основные формы работы реализуются через работу детского объединения, творческих и интеллектуальных клубов, научное общество учащихся, центр творчества и инициативы. Ученическое самоуправление решает задачи общешкольного управления относительно организации воспитательного процесса, таким образом, оно является общественной частью внутришкольного управления. На этом уровне в большей степени происходит реализация организационно-исполнительской и регулятивно-коррекционной функций управления.

Процесс управления протекает во времени и состоит из определенных отрезков, поэтому процедуры управленческой деятельности и соответственно функции управления на каждом уровне модели имеют циклический характер. Цикл управления представляет собой структурную единицу процесса управления, обладающую всеми его качественными характеристиками. Под циклом управления мы будем понимать повторяющийся процесс осуществления целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций, выполненных одновременно или в некоторой логической последовательности [56].

Итак, на основе системного и программно-целевого подходов нами разработана модель, которая была построена на общих принципах управления образовательными системами (плановости, эффективности, оптимальности, динамичности, непрерывности и цикличности), которые определили не только ее внешнее содержание, но и внутренние характеристики. Следование данным принципам при разработке подобного рода педагогических систем, согласно нашему исследованию, обеспечивает приобретение ими таких характеристик, как открытость, сложность, многоаспектность, технологичность и целостность. Открытость отражает наличие связей системы с внешней средой, которые, в конечном счете, определяют ее содержание и основные направления развития. Сложность – иерархичное строение системы, взаимоподчиненность и

взаимодействие ее структурных уровней. Многоаспектность характеризует необходимость учета большого количества факторов, влияющих на результат работы системы. Технологичность связана с алгоритмизацией и результативностью управленческой деятельности, в рамках построенной нами модели. Целостность означает возможность получения запланированного результата только при условии полной реализации всех процедур, предусмотренных системой.

2.2. Педагогические условия эффективного функционирования модели внутришкольного управления развитием детской одаренности в общеобразовательной школе

Модель внутришкольного управления развитием детской одаренности в общеобразовательной школе, как и любая другая педагогическая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий. Условия составляют среду, в которой возникают, существуют и развиваются явления. Являясь междисциплинарной категорией, условие в философии трактуется как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условие составляет ту среду, в которой рассматриваемое явление возникает, существует и развивается [60]. Как справедливо отмечает Н.М. Яковлева [65], для изучения проблем в педагогике необходим комплекс условий, поскольку разрозненные условия не способствуют эффективному решению поставленных в исследовании задач. Лишь при определенном комплексе условий, рассматриваемая педагогическая система, может успешно функционировать и развиваться, так как не взаимосвязанные между собой условия не могут эффективно решить эту

задачу. Структура данного комплекса должна быть гибкой, динамичной и способной к развитию сообразно изменению и усложнению целей подготовки обучаемых.

Данный вывод мы делаем исходя из следующих положений: во-первых, результативность процесса управления развитием детской одаренности имеет вероятностный характер, что требует дополнительных мер по ее повышению; и, во-вторых, на работу системы оказывает существенное влияние внешняя среда, что необходимо постоянно учитывать. Учет данных положений по нашему мнению, должен осуществляться с использованием процедур, выходящих за рамки модели, что собственно и способны обеспечить специально созданные педагогические условия.

Таким образом, определение условий эффективного внутришкольного управления развитием детской одаренности в школе осуществляется с учетом следующих факторов:

- наличие социального заказа на способных и талантливых людей во всех сферах общественной жизни;
- содержания и особенностей построенной модели;
- специфики образовательного процесса в общеобразовательной школе;
- достижений в области изучения проблем детской одаренности.

Давая предварительное обоснование необходимости выделенных условий, считаем важным заметить, что для эффективного функционирования и развития модели управления развитием детской одаренности учащихся школы, предложенные условия должны реализовываться в целостной совокупности, поскольку только их комплексное использование способно обеспечить поддержание процессуальной, информационной, деятельностной и результативной сторон управления. Поэтому исключение любого из указанных условий существенным образом обедняет возможности функционирования построенной нами модели управления развитием детской одаренности

учащихся, снижает ее результативность и ограничивает область применения.

Проведенный нами анализ педагогических интерпретаций данного понятия показал, что большинство ученых трактуют педагогические условия, как совокупность мер, направленных на совершенствование тех или иных аспектов образовательного процесса.

Придерживаясь высказанной позиции, под педагогическими условиями эффективного функционирования модели внутришкольного управления развитием детской одаренности в школе мы будем понимать взаимосвязанную совокупность мер в процессе управления развитием детской одаренности, обеспечивающих целостный системный процесс качественных изменений способностей личности учащихся школы.

В результате системного анализа мы пришли к выводу, что наиболее значимыми, существенно влияющими на эффективность модели управления развитием детской одаренности учащихся, являются следующие педагогические условия:

- психолого-педагогический мониторинг познавательных способностей учащихся;
- создание в школе развивающей среды;
- стимулирующая деятельность педагогов по активизации потребности детей в творческом саморазвитии.

Раскроем более подробно каждое условие.

Психолого-педагогический мониторинг познавательных способностей учащихся. В определении психолого-педагогического мониторинга мы придерживаемся точки зрения А.Н. Майорова – «это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития» [18].

Первоочередной задачей в организации обучения и воспитания одаренных детей является выявление и определение особенностей одаренности (типа, вида, уровня и т.д.), отслеживание процесса их развития, чтобы создать условия для наиболее полного раскрытия их способностей и талантов.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Определение одаренности с помощью какого-либо одного метода невозможно. Необходим постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их воспитания и обучения.

Проблема выявления и отслеживания одаренности у детей имеет четко выраженный этический аспект. Определяя одаренного или неодаренного ребенка на данный момент времени, мы искусственно вмешиваемся в его дальнейшую судьбу, т.к. детская незаурядность в каком-то виде деятельности не дает гарантии, что, став взрослым, человек будет талантливым. С учетом вышесказанного сформулированы следующие принципы психолого-педагогического мониторинга процесса развития одаренных детей:

1. Комплексный характер оценивания различных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;
2. Длительность изучения детей (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);
3. Анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение в специально-организованные предметно-игровые занятия, вовлечение в различные формы соответствующей предметной деятельности);
4. Использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовать определенное развивающее влияние, а также снимать для данного ребенка психологические «преграды»;

5. Подключение к оценке одаренного ребенка экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и др.);

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

7. Преимущественная опора на экспериментально важные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, такие, как анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседы, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент. Следует отметить, что методы психодиагностики достаточно сложны, требуют высокой квалификации и специального обучения.

Одним из видов изучения детской одаренности, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития, являются психометрические тесты [18].

Психометрические тесты обеспечивают отслеживание динамики проявлений одаренности конкретных детей. Тесты также помогают в диагностике скрытой одаренности, возникающей чаще всего из-за отсутствия или потери познавательной мотивации. Однако, изучение и отслеживание развития одаренных детей только на основе показателей тестов интеллекта оказываются несостоятельными с научной точки зрения, ибо так называемые «проходные баллы», используемые в них (в виде показателей конвергентной и дивергентной продуктивности) не имеют под собой четких теоретических и эмпирических обоснований. Использование тестов для выявления одаренности необходимо для того, чтобы подкрепить наши долговременные наблюдения за детьми, рассеять сомнения, более точно определить сильные и слабые их психологические качества и для организации необходимой психолого-педагогической помощи.

Таким образом, тесты используются в качестве одного из многих методов

определения одаренности детей. Кроме того, следует иметь в виду, что тесты – полезный психометрический инструмент в руках профессионалов. Глубокое понимание того, что стоит за полученными баллами, как могут повлиять незначительные изменения в процедуре проведения тестирования и обработке данных, доступно только после основательной теоретической и практической подготовки под наблюдением квалифицированных специалистов. Поэтому тестирование проводят хорошо обученные психологи.

При выявлении и отслеживании развития одаренных детей нами используется комплексный подход. При этом применяется широкий спектр разнообразных методов:

- различные варианты метода наблюдения за детьми;
- использование ряда методов для сбора информации о семейных условиях ребенка, о его развитии в раннем детстве (беседы с родителями, анкетирование, сочинения детей, дневниковые записи и пр.);
- специальные психодиагностические тренинги;
- экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями;
- проведение «пробных» уроков по специальным программам, включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия;
- участие детей в ролевых играх, «мозговых штурмах» при проведении коллективных творческих дел;
- экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей (рисунков, стихов, технических моделей и пр.) профессионалами;
- организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, смотров, фестивалей и т.д.;

– проведение психодиагностического исследования с использованием различных методик в зависимости от задач анализа конкретного случая одаренности.

При этом тестовые методики не являются ведущими методами для выявления одаренных детей и оценки развития их способностей, поскольку не одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной гарантии для действительной оценки принадлежности к одаренным детям. Речь идет о том, что эти методы дают информацию именно о признаках одаренности, причем только тех, на которые нацелена данная методика. Выявление скрытой одаренности, а также выявление внутренних, психологических барьеров в развитии способностей или личности учащегося представляют собой наиболее сложный случай в проблеме диагностики одаренных детей. Трудность обусловлена тем, что одаренность, как и любое психологическое явление, имея процессуальную и продуктивную (результативную, феноменальную) стороны, предстает только с продуктивной стороны. В то время как процессуальная сторона актуализации способностей ребенка в тех или иных условиях остается скрытой от прямого наблюдения и, естественно, оценки. Одним из методов, позволяющих работать именно с процессуальной стороной способностей, и вообще сознания человека является психологический тренинг. Главное отличие тренинговых методов от других психологических методов заключается в том, что с их помощью внимание человека переключается с анализа достигнутых результатов на изучение способов осуществления деятельности. При этом оказывается, что способы выполнения одного и того же задания могут быть разными. Переход от одного способа работы к другому по своей психологической сути и является преодолением ранее сложившегося и неосознаваемого стереотипного способа деятельности. При этом складывается не только иной способ работы, но и приобретается психологический опыт по осознанию самого себя, преодолению собственных стереотипов сознания и тем самым к раскрытию творческой

активности. Использование этих методов особенно целесообразно при решении задач:

- выявления скрытых способностей одаренных детей и их развития;
- преодоления диссинхронии, а также эмоциональных, личностных и иных психологических барьеров, затрудняющих развитие одаренных детей;
- развития различных видов одаренности;
- профессиональной и личностной подготовки педагогов и психологов, работающих с одаренными детьми [42].

При отслеживании процесса развития детской одаренности, как и в других случаях диагностики развития и воспитанности учащихся, учитывается мнения, сведения, полученные всеми учителями, работающими в данном классе, а также сведения библиотекаря и школьного врача и др. Обобщение проходит в форме педагогического консилиума. Схема мониторинга как управленческого действия, при этом, имеет следующие элементы: область измерения – модель – критерий – показатель (индикатор) – технология определения (инструментарий) – значения показателя – анализ – обсуждение – рекомендации – распространение – решение. Теоретический анализ литературных источников показывает, что развитие психолого-педагогических основ диагностики одаренности детей тесно связано с использованием этого феномена [22].

К настоящему времени существует несколько концепций природы одаренности, но все же большую популярность среди ученых приобретает многофакторная модель. Поэтому и диагностические методы носят комплексный характер (см. приложение 3).

Таким образом, мониторинг развития детской одаренности представляет собой комплексное использование диагностических методов, включенных в образовательный процесс, что позволяет повышать его эффективность и оказывать помощь учащимся при выборе жизненного пути. Являясь средством для усиления обратной связи между процессом получения знаний, умений,

навыков, предусмотренных программой школы, мониторинг имеет комплексное назначение и позволяет:

- 1) осуществлять контроль за динамикой интеллектуального развития учащихся и своевременное исправление отклонений;
- 2) определять содержание программы работы с учеником (группой учащихся) с целью создания оптимальных условий развития;
- 3) проверять эффективность психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, проводить научный анализ методов обучения и воспитания;
- 4) разрабатывать рекомендации участникам педагогического процесса;
- 5) совершенствовать пути гуманизации и дифференциации личностно-ориентированного образования в условиях общеобразовательной школы.

Создание развивающей среды. В отечественной науке, личность принято определять как индивидуальное бытие общественных отношений. Данное определение несет в себе следующее понимание:

- 1) личность – это социальное в нас (личность – бытие общественных отношений);
- 2) личность – это индивидуальное в нас (личность – индивидуальное бытие общественных отношений) [43].

Применяя данное определение к проблеме развития детской одаренности можно утверждать, что одаренная личность – это индивидуальность плюс тип (природный и социальный). К индивидуальному, при рассмотрении нашей проблемы можно отнести и «особенности образа мыслей, чувств и действий в которых раскрываются оригинальные свойства, делающие человека непохожими на других, составляют его особенность», и «темперамент, характер, специфику интересов, качества перцептивных процессов и интеллекта, потребности и способности индивида» [64]. Разделение личности на социально-типическое и индивидуально-неповторимое имеет важное

методологическое значение, во-первых, потому что среду можно связать с типическим в личности, а наследственность с индивидуальным. Еще в конце XIX века П.Ф. Лесгафт отмечал, что в типе личности сказывается преимущественное влияние окружающей среды на умственное и нравственное развитие ребенка, а в характере – самостоятельность. Во-вторых, индивидуальность можно связать с развитием как процессом освобождения от условий окружения, а типическое с формированием как обратным процессом – ограничением свобод условиями бытия. И, наконец, в-третьих, индивидуализацию можно связать со свободными, а типизацию с заданными значениями параметров среды. Данная зависимость подводит к выводу о возможной перспективе управления активностью личности через организацию средового влияния на образ жизни.

Итак, нами выделены аспекты образовательной среды, способствующей раскрытию и развитию детской одаренности.

Во-первых, образовательная среда служит средством для раскрытия и развития природных задатков. Ее предметно-пространственное оформление ориентировано, прежде всего, на перцептивную сферу ребенка. По своему содержанию образовательная среда является максимально вариативной, разнообразной по представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности. Попадая в такую среду, ребенок с одной стороны, имеет возможность опробовать себя в разных учебных и внеучебных ситуациях, где могут проявить себя его непроявленные природные задатки. Поэтому, образовательная среда обеспечивает погружение ребенка в процессуально-различные виды деятельности, в которых на уровне психического процесса раскрываются те или иные природные задатки, склонности и способности. Реализация этой цели принадлежит образовательной среде, которая создается посредством дополнительного образования в кружках, факультативах, творческих лабораториях, студиях, клубах и секциях. Вместе с этим задача педагогов, родителей и

психологической службы состоит в том, чтобы создаваемая образовательная среда позволяла пережить каждому ребенку ситуацию успеха и тем самым позволяла бы формированию у него потребности в выполнении выбранного вида деятельности [6].

Во-вторых, образовательная среда школы является средством, дающим возможность более частого переживания состояния творческого акта, в котором интегрируются познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы ребенка. А в плане содержания она насыщена ситуациями, способствующими творчеству. Причем, творческий акт сопровождается проживанием состояния успеха, т.е. ученик не только концентрируется на отдельной задаче, но и сопровождается обязательным положительным эмоциональным подкреплением выполнения данного вида деятельности со стороны других людей. Это необходимо для того, чтобы начавшееся развитие способностей не приостановилось из-за отсутствия личностной поддержки на социальном уровне. Здесь очень полезными являются различные групповые формы работы в виде коллективной подготовки проектов или тренингов, помогающие ребенку открыть в себе скрытые возможности.

В-третьих, образовательная среда является средством удовлетворения потребности в выполнении интересующей его деятельности с одной стороны, с другой стороны – средством его личностного становления, самоутверждения, и, наконец, – средством освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм в своем сознании. Она максимально насыщена не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях. Формы работы различны – от индивидуальной до внешкольных состязаний, конкурсов, олимпиад различного уровня [55].

Разработка системной организации процесса развития детской одаренности как целостной совокупности целей, задач, подходов, методов, форм, связей и отношений предполагает обеспечение в нем преемственности целей, содержания, технологий, управления, организации.

Развивающую направленность образовательное пространство приобретает в результате интеграции и взаимодействия гуманистически ориентированных видов деятельности (подпространств, на основе каждого из которых возможна организация образовательной среды): учебно-познавательного, художественно-творческого, исследовательского, досугово-развивающего и др., а также процессов обучения и самообучения, учебно- и внеучебно-воспитательных мероприятий. Открытым образовательное пространство является в результате интеграции образовательного процесса и взаимодействий ребенка вне образовательного учреждения с внешней образовательной средой: семья (образовательная микросреда), пресса, радио, телевидение (средства СМИ), Интернет (глобальная информационно-образовательная среда) театр, круг домашнего чтения, общение со сверстниками и т.д. Обучение и усвоение знаний в модели открытого образования – средство, а не цель. Целью является развитие одаренной личности с готовностью для дальнейшего роста и саморазвития.

Очень важным для реализации готовности ребенка к творческому саморазвитию является создание в образовательном пространстве благоприятного психологического климата, включающего требования: «безопасности», «поддержки», «рефлексии», «нерегламентированности», «безоценочности», «принятия инакомыслия», «успеха», «свободы самовыражения», «погружения в творчество».

Таким образом, субъективной характеристикой развивающего образовательного пространства является создание благоприятного психологического климата, а объективной – обеспечение содержательного и технологического единства, открытости Миру, развитию посредством совместного творчества. Данное условие определяется идеями преемственности, развивающего образования, интеграции, синергии.

Итак, в результате исследования понятия среды и роли последней в развитии детской одаренности, были вскрыты следующие зависимости:

1. Среда оказывает как развивающее, так и формирующее влияние на систему, соответственно предоставляя свободу выбора или ограничивая выбор возможностей.

2. Развитие ведет к появлению индивидуально-неповторимого в личности, формирование типического в ней. Чем шире круг возможностей, тем вариативнее развитие индивидуума. И наоборот, чем уже, тем однозначнее формирование типа, детерминированного неустраняемыми активными факторами среды.

3. Развитие и формирование одаренной личности – процессы не только взаимосвязанные, но и неотделимые друг от друга, они равнозначны и равноценны с позиции становления целостной личности.

4. Среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, что позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления развитием детской одаренности.

Целенаправленное применение методов стимулирующей деятельности педагогов по активизации потребности детей в творческом саморазвитии. Раскрывая сущность условия «стимулирующей деятельности», обратимся к дефиниции близких понятий. Стимул – это источник человеческих побуждений, некая сила, заставляющая человека рационально распределять свою энергию [60]. В настоящее время в научной литературе отсутствует единый подход к определению стимулов. Роль стимула состоит в том, чтобы при помощи наказания или значимого для человека вознаграждения побудить его работать лучше.

Известно, что системе нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно стимулировать один из заложенных вариантов развития. Поэтому при рассмотрении проблемы управления развитием детской одаренности речь должна идти не о «принуждении» педагогов к деятельности, а о побуждении к ней. Целесообразность педагогического стимулирования обосновывается в работах Ю.Д. Бабаевой [5], Жадриной [21], У.Б. Жексенбаевой [22], Ш.Т.

Таубаевой [53] и др.

Педагогическое стимулирование – это процесс, протекающий в одноименных с обучением условиях и оказывающий значительное влияние на педагогическую деятельность и представителей педагогической профессии с целью активизации их профессионально-педагогической деятельности. Под педагогическим стимулированием мы понимаем целенаправленный, систематизированный, последовательный, осознанный, опосредованный педагогическими условиями процесс побуждения к деятельности с помощью системы внешних и внутренних стимулов [52].

Основным средством стимулирования исследователи Л.В. Леонова и Тарасюк В. Н. [52] считают соответствующую организацию, которая включает в себя профессиональное самосовершенствование, престижность инновационной деятельности, ориентацию на перспективную науку, практику и изменяющиеся потребности общества. Сущность организации педагогического стимулирования закреплена в стратегии, стиле управления, поддержки инновационной деятельности педагогов школы. В управлении мы будем рассматривать стимулирование как сложный психологический процесс, а стимул – как многозначный внешний побуждающий к деятельности фактор. Если в первых теориях административного управления основным стимулом считалось материальное (денежное) стимулирование, то в последние годы все глубже рассматриваются вопросы стимулирования через обогащение труда, моральное вознаграждение, создание условий для личного роста и развития, привлечение педагогов и учащихся к участию в управлении и т.д. Разумеется, что далеко не все, может выступать в качестве стимула. Стимулирует только то, что отвечает собственным актуальным потребностям. Эффективное стимулирование находится в определенной зависимости от того, насколько ученики осознают перспективы своего роста и испытывают при этом удовлетворенность от своей деятельности.

Существующие моральные и материальные виды стимулирования мы не

рассматриваем как обособленные виды. Многие материальные стимулы несут в себе моральную нагрузку и наоборот, стимулирование носит комплексный характер. Под комплексностью мы понимаем единство материальных и моральных стимулов, коллективных и индивидуальных. Улучшение организации и планирования научно-методической работы с целью удовлетворения личности и коллектива в целом может быть достигнуто исходя из мотивации.

Стимулы постоянно и оперативно пересматриваются в зависимости от изменений в коллективе и обществе, иначе они перестают быть действенными. В целях повышения эффективности действия стимулов выделим определенные принципы. Доступность – каждый стимул доступен для всех школьников, а условия стимулирования демократичны и понятны. Ощутимость – это некий порог действенности стимула. Постепенность – между ожидаемым и реальным вознаграждением существует линейная зависимость, каждый новый стимул в чем-то превышает по значимости предыдущий.

Педагогическое стимулирование и мотивация личности учащихся к творческому саморазвитию рассматриваются как один из основных компонентов целостного педагогического процесса. Целью педагогического стимулирования является перевод объективных, социально значимых факторов в побудительные средства творческого развития личности одаренного школьника. При таком подходе к построению образовательного процесса обязательно происходит перемещение внимания к изучению механизма воздействия педагогических средств на формирование наиболее существенных творческих качеств, что раскрывает большие возможности для управления эффективностью стимулирующей деятельностью педагогов по актуализации потребности учащихся в творческом саморазвитии.

По своему содержанию педагогическое стимулирование обеспечивает способы привлечения учеников к деятельности, объединяющие в своей структуре единство внешних и внутренних установок личной активности.

Педагогический процесс, основанный на идеях педагогического стимулирования, в наибольшей мере обеспечивает формирование самостоятельной самостоятельно мыслящей и действующей по глубокому внутреннему убеждению личности ученика, для которой определена гармония между внешними объективными педагогическими стимулами и внутренним субъективным обоснованием того или иного вида индивидуальной деятельности.

Педагогическое стимулирование в образовательном процессе школы направлено на побуждение интеллектуальных и творческих сил и возможностей школьников, обязательным условием которого является учет психических возможностей, уровня подготовки, возрастных особенностей. Действенность стимулов зависит и от учета педагогом следующих факторов: отношения ученика к избранному профилю, отдельному учебному предмету, науке, педагогу, своим учебным обязанностям, классу и др.

Результаты исследований [52] показывают, что ученики с низким ценностным отношением к учебе более подвержены влиянию различных факторов организации учебного процесса: профессиональное мастерство педагогов, организация учебных занятий и научно-исследовательская деятельность учащихся, создание благоприятной психологической атмосферы в школе, в классе и в общешкольной, материально-техническое обеспечение учебного процесса. При оценке системы обучения они видят больше недостатков в самой системе, чем в собственной деятельности.

К этому выводу приводят также результаты изучения трудностей, которые испытывают ученики в процессе обучения. Ученики с положительным отношением к учебе видят причины трудностей и пути их преодоления в субъективных психологических факторах, тогда как ученики с отрицательным отношением к учебе связывают причины трудностей преимущественно с внешними, педагогическими условиями обучения. Успешность обучения учащихся первой группы определяется главным образом системой мотивов и

способностями, а с показателями учебных мотивов тесным образом связаны показатели учебной самоорганизации, уровня интереса к предметам и степени их важности для будущей профессиональной подготовки.

Учебная деятельность школьников находится в прямой зависимости от их отношения к учебе, а также находится под влиянием определенных побуждений, которые выступают в качестве источника активности учеников. Эти побуждения образуют мотивационную сферу, сформированность которой является необходимой предпосылкой успешной учебной деятельности. Мотивация как раз выступает тем самым механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов, которые определяют возникновение, направление и способ осуществления конкретных форм учебной деятельности ученика. В процессе мотивации как раз происходит соотнесение потребностей с их предметами.

Установлению соответствия между общественно необходимыми и лично значимыми потребностями, то есть достижению оптимального варианта мотивации деятельности в творческом саморазвитии способствует целенаправленное и аргументированное применение педагогических стимулов. В этом случае педагогическое стимулирование выполняет важную роль в процессе саморегуляции личности ученика, выступает в виде особой формы управления теми элементами в деятельности, которые по различным причинам оказались не отраженными в предписаниях вышестоящих звеньев, не охваченными непосредственным управлением. В этой связи необходимо, чтобы цели и задачи, стоящие перед педагогом в целом, формулировались с предельной точностью и детализацией и доводились до каждого ученика. Это в определенной мере позволяет выработать у отдельно взятого класса и отдельных учеников чувство ответственности за достижение конечной цели, даст возможность выработать обоснованные критерии оценки учебной деятельности каждого ученика и соответствующие функции ее педагогического стимулирования.

Конкретные педагогические стимулы не могут быть действенными, если они не учитывают уровня моральной воспитанности и индивидуального своеобразия учеников, особенностей их взаимоотношений с окружающей социальной средой. В этих условиях педагогическое стимулирование должно обеспечивать необходимую интенсивность и реальную продуктивность учебной деятельности учеников. Вместе с тем важно, чтобы, удовлетворяя уже имеющиеся потребности, у ученика последовательно развивались и укреплялись новые творческие потребности.

Важно иметь в виду и то, что жизненная ситуация, если рассматривать динамику педагогического стимулирования, не выступает по отношению к индивиду (его «внутренним условием») как нечто монолитное и однозначное.

Во-первых, ясно, что одни и те же явления могут побуждать к саморазвитию одних учащихся и совершенно не действовать на других. Более того, даже для одного и того же ученика в различные периоды обучения одни и те же предметы, ситуации, обстоятельства, могут как оказывать, так и не оказывать побуждающее к деятельности влияние. Свойство быть или не быть педагогическим стимулом, следовательно, зависит не только от объекта и ситуации, но и от того значения, которое приобретают те или иные объекты и ситуации в период обучения.

Во-вторых, сама жизненная ситуация как педагогический стимул выступает в расчлененном, по крайней мере, на два компонента, составе. Сущность и основное содержание первого из них состоит в актуализации одной или сразу нескольких потребностей ученика. Принятая учащимся к реализации (удовлетворению) такая потребность как раз и лежит в основе мотива деятельности по творческому саморазвитию. Назначение второго компонента – обусловливание педагогом удовлетворения потребности в творческом саморазвитии необходимостью выполнения школьником определенных действий.

Другими словами, педагогическое стимулирование деятельности ученика

– это процесс создания противоречий между предварительно актуализированным у него желанием удовлетворить определенные потребности и искусственно созданной невозможностью такого удовлетворения без выполнения этим учеником определенных действий.

Если потребность удовлетворяется беспрепятственно, то явление или предмет, ее удовлетворяющий, не является педагогическим стимулом. В этом случае педагогически стимулировать может лишь прекращение удовлетворения данной потребности или же обладания этим предметом. Кроме того, невозможно стимулировать кого-либо предметом, не являющимся ценным именно для него, в котором он не испытывает потребности, даже если эта потребность является общепризнанной. Стимулирует не только сам предмет потребности, но и возможность обладания им (позитивное стимулирование) и возможность его утраты (негативное стимулирование).

Для того чтобы предмет или явление могли называться педагогическими стимулами, необходимо соблюдение важного условия – осознание учеником целесообразности действий, направленных на обладание этим стимулом, именно он должен принять решение о том, имеет ли смысл затрачивать определенные усилия для достижения цели.

Педагогическое стимулирование как способ управления деятельностью учеников по творческому саморазвитию предполагает понимание сущности и роли педагогических стимулов, их единства и различия, своевременного выявления и разрешения противоречий между ними, обеспечения их гармонического взаимодействия. Педагогически стимулировать – значит уметь определить место педагогических стимулов в поведении ученика, сферу и эффективность их действия, формы наилучшего сочетания. При этом важно учитывать динамику педагогических стимулов, творческих интересов и потребностей ученика.

Итак, для обеспечения эффективного функционирования механизма управления развитием детской одаренности необходимо:

1. Изучение, выявление и использование комплекса взаимосвязанных потребностей учеников.
2. Систематически изучать и выявлять желания, стремления, потребности и личные цели учащихся, которые они преследуют в процессе образовательной деятельности.
3. Эффективность педагогического стимулирования зависит, прежде всего, от индивидуализации и дифференциации педагогических стимулов, а также от комплексного характера их применения, от того насколько полно будет обеспечено их взаимодействие. Это дает возможность правильно подобрать виды педагогического стимулирования различных учеников и их классов.

Структурно-содержательная характеристика уровней одаренности личности. По своим структурным основам одаренность личности – есть многомерное, многоплановое проявление человеческой индивидуальности, которое к тому же не фиксировано от рождения, а претерпевает развитие на протяжении всего жизненного пути человека, которое получает свою определенность (конструируется) только в контексте взаимодействия человека и его социального окружения. В первой главе нашего исследования нами было определено, что одаренность представляет собой интегративную характеристику, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов: **мотивационного, когнитивного, процессуального.** На основании выделенных компонентов дается характеристика трех уровней развития детской одаренности. При этом стабильность в проявлении того или иного показателя, а также их количественные и качественные улучшения мы рассматриваем как позитивные изменения в управлении развитием детской одаренности.

Все компоненты и признаки одаренности личности взаимосвязаны между собой. При этом следует иметь в виду неравномерность (диссинхрония) развития отдельных способностей и личностных свойств. Ученые отмечают,

что диссинхрония может быть обусловлена гетехронией (неравномерность в созревании различных функциональных систем головного мозга) в тех или других условиях среды [42; 22; 42].

Уровень развития детской одаренности технологически определяется исходя из уровней сформированности мотивационного когнитивного и процессуального компонентов у учащихся. Каждый компонент содержит ряд признаков развития одаренности. Мы выделяем ведущие признаки развития одаренности.

На основании комплекса показателей мы предполагаем наличие возможных уровней одаренности учащихся, в которых отмечается разное соотношение критериев и показателей. Естественно, что каждый одаренный ребенок уникален, как и вообще любой человек. Но все же в жизненной и педагогической практике мы замечали определенные группы детей, у которых были и общие, схожие черты.

С большой долей осторожности можно выделить степени развития одаренности учащихся: высокий уровень, повышенный уровень, средний уровень.

Высокий уровень детской одаренности. Учащиеся с высоким уровнем одаренности с ранних лет проявляют любопытство и любознательность, интерес ко всему необычному, для них характерно исследовательское поведение как природное свойство человека. Жажда познания окружающего мира постепенно превращается в стойкую познавательную потребность, которая к старшему подростковому и юношескому возрасту становится доминантной в какой-то одной области знаний. Эта познавательная потребность «питается» также природными способностями: интеллектуальными либо специальными (математические, музыкальные, технические, художественные, спортивные и др.).

В старшем школьном возрасте, в пору формирования мировоззрения, поиска смысла жизни и будущей профессии, выстраивается система ценностей

(семья, родина, мир, культура межнационального общения и др.), среди которой видное место занимает деятельность, связанная со своими незаурядными способностями. Такие школьники понимают роль своей одаренности не только в формировании личной судьбы, но и в развитии социально-экономической жизни страны.

Имея ярко выраженные способности в какой-либо области знаний или виду деятельности, учащиеся этого уровня испытывают потребность в самореализации. Для них характерна соревновательность и лидерство, поэтому они стремятся участвовать в различного рода конкурсах, олимпиадах, конференциях, занимают призовые места и получают различные награды. Проходя ряд уровневых соревнований, такие школьники отбираются для участия в республиканских и международных олимпиадах и поступают для получения высшего образования в престижные вузы.

Эти достижения становятся возможными благодаря высокому интеллектуальному потенциалу данной группы одаренных детей. Для них характерна абстрактность мышления, высокая концентрация внимания, отличная память. Они стремятся решать задачи нестандартно, умеют видеть противоречия и проблемы и др.

Благодаря такому уровню мышления и памяти, такие школьники отлично учатся, причем не путем «зубрежки», усвоение учебного материала осуществляется легко. Также школьники умеют структурировать знания вокруг определенных понятий и теорий, устанавливая междисциплинарные связи.

Для высокоодаренных детей рамки школьных учебных программ становятся тесными. Они с помощью учителей, родителей, а также по собственной инициативе занимаются самообразованием и научно-исследовательской работой, достигая новых научных результатов.

Высокоодаренные школьники в юношеском возрасте представляют собой целостную личность: их отличает самостоятельность, трудолюбие, упорство, они стремятся к совершенству в выполнении своих работ, они не ждут

контроля со стороны учителей и родителей, у них постепенно формируется самооценка и самоконтроль, чувство рефлексии. Им присущи самореализация и самоактуализация в различных видах деятельности.

Таким образом, на основе наших наблюдений, общения с одаренными детьми, мысленного эксперимента мы определяем, что для высокоодаренного уровня одаренности характерно проявление всех показателей в пределах 90-100%.

Повышенный уровень детской одаренности. Детей, проявляющих повышенный уровень одаренности, отличает любознательность, познавательный интерес, склонность к занятиям в определенных областях знаний и видах деятельности, на основе чего формируется познавательная потребность. Старшеклассники, отнесенные нами к этой группе, достаточно хорошо разбираются в развитии экономики, науки, культуры, понимают многие существующие проблемы, и поэтому они стремятся развивать свои способности, получить высшее образование и приложить свой будущий профессионализм в соответствующей области трудовой деятельности. Однако среди ценностей у таких школьников преобладают личные притязания.

Школьники этой группы достаточно активны во многих делах школьной жизни, но в особенности в тех видах деятельности, которые связаны с их способностями. Они под руководством учителя стремятся участвовать в соревнованиях и конкурсах районного, городского, областного, республиканского масштаба.

Для этой группы учащихся характерны интеллектуальные, либо специальные способности, отличные от заурядных сверстников.

У школьников этой категории достаточно хорошо развиты психические процессы: мыслительные операции, память, внимание, воображение, речь. Хорошо умеют работать с источниками информации. Благодаря владению общеучебными умениями, они хорошо учатся (по предметам, к которым у них имеется познавательный интерес и способности), академическая успеваемость

отличная. При выполнении учебных заданий учащиеся стремятся найти нестандартные способы решения, зачастую выходят за рамки школьной программы, при этом под руководством учителя делают некоторые исследовательские работы (рефераты, наблюдения и др.).

На достаточном уровне эти учащиеся владеют общеучебными умениями, а также некоторыми способами исследовательской деятельности, в содержание которой вносят элементы творчества. Однако чаще всего они выполняют эти работы при непосредственной помощи и по заданиям учителя. У них недостаточно еще сформирован свой индивидуальный стиль в решении всех этапов исследования.

Старшеклассники, проявляющие средний уровень детской одаренности, стремятся к самореализации и актуализации своих способностей в различных формах внеклассной деятельности (КВН, вечера, игры, конкурсы и т.д.). В ряде случаев принимают участие в районных, городских, областных олимпиадах, где занимают призовые места.

Школьники этой группы умеют контролировать свои успехи в учебной и внеучебной работе. Они обладают некоторыми элементами рефлексии, но недостаточно осознанно.

Обладая интеллектуальными способностями повышенного уровня, эти дети воспитаны, трудолюбивы, ответственны, обладают достаточной силой воли и прилагают большие усилия для успешного окончания школы и поступления в высшие учебные заведения. Таким образом, мы определили, что для детей с повышенным уровнем одаренности характерно проявление всех показателей не ниже 75%.

Средний уровень детской одаренности. Мы солидарны с концепцией одаренности Дж. Рензулли [46], которая предполагает, что контингент одаренных детей может быть представлен значительно шире, чем тот небольшой процент учащихся, которых обычно идентифицируют при помощи высоких оценок по тестам интеллекта и тестам достижений. У школьников

имеются и другие способности, которые не определяются с помощью тестов. Кроме того, по мнению российских ученых, может быть скрытая одаренность, а также встречаются одаренные дети – «недостиженцы». Поэтому, на наш взгляд, значительную группу контингента одаренных учащихся составляют именно они.

Дети этой группы довольно разнообразны по своему развитию, воспитанности, интересам и способностям. Но, несомненно, одно: в начальных классах дети учатся хорошо. В среднем звене обучения их успехи снижаются, особенно в математике, чтении. Причины этого разные: переход от начальных классов к средним, отсутствие преемственности в обучении, несформированность общеучебных умений, переходный возраст и другие, например, такие, как неспособность к концентрации, интерактивность, мечтательность, медлительность, перфекционизм, привычка не завершать выполнение заданий и неорганизованность.

Не имея успехов в обучении, такие дети часто теряют веру в свои способности.

Дети со скрытой одаренностью (вследствие различных психологических барьеров) ярко свои способности не проявляют. Но при соответствующих мерах стимулирования (игра, конкурсы, вселение веры в успех и пр.) такие дети проявляют способности (либо в определенной школьной дисциплине, либо в практической работе, спорте и т.д.) [31].

У определенной части проявление одаренности может быть поздним (по причинам психофизического, специального характера). Для них характерно проявление всех вышеуказанных признаков не менее 50 %.

Обобщенная содержательная характеристика выделенных уровней развития детской одаренности представлена в приложении 4.

Представленные в нашем исследовании уровни одаренности учащихся в определенной мере условны, так как данный феномен многомерен по своей характеристике. Вместе с тем эти уровни (по критериям и показателям) могут

оказать помощь при диагностике данного личностного образования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Опираясь на основные положения системного и программно-целевого подходов, а также результаты их использования для общей характеристики исследуемой проблемы, нами было осуществлено комплексное педагогическое моделирование внутришкольного управления развитием детской одаренности. В ходе исследования проблемы развития детской одаренности нами была разработана и обоснована модель управления развитием детской одаренности в условиях общеобразовательной школы, а также выявлены условия ее эффективного функционирования.

Исходя из этого, нами были выделены и определены, следующие факторы эффективного внутришкольного управления развитием детской одаренности:

- наличие социального заказа на способных и талантливых людей во всех сферах общественной жизни;
- содержания и особенностей построенной модели;
- специфики образовательного процесса в общеобразовательной школе;
- достижений в области изучения проблем детской одаренности.

На основании комплекса показателей мы предполагаем наличие возможных уровней одаренности учащихся, в которых отмечается разное соотношение критериев и показателей. Естественно, что каждый одаренный ребенок уникален, как и вообще любой человек. Но все же в жизненной и педагогической практике мы замечали определенные группы детей, у которых были и общие, схожие черты.

С большой долей осторожности нами были выделены и охарактеризованы следующие степени развития одаренности учащихся:

высокий уровень, повышенный уровень, средний уровень.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современного состояния и существующих тенденций в управлении развитием детской одаренности, анализ нормативно-правовой базы и научной психолого-педагогической литературы, а также проведенное нами исследование и личный опыт управленческой деятельности показали, что необходимость совершенствования внутришкольного управления развитием детской одаренности обусловлена модернизацией современного общества, предполагающей его переход от индустриального к информационному, в котором процессы порождения и распространения знаний становятся ключевыми. В связи с этим возникает потребность в людях интеллектуально развитых, талантливых, способных выдвигать идеи, направленные на прогрессивные изменения в различных сферах деятельности человека. Наука и производство не могут существовать без притока новых идей, но намеренно их выработать чрезвычайно трудно. Проблема решается лишь в том случае, если человека с раннего возраста научить управлять творческой деятельностью. Повышенное внимание к проблеме развития детской одаренности, в образовательных учреждениях в частности, связанное с глобальными динамическими изменениями в жизни нашего общества и образовательной системы, перевели проблему управления развитием детской одаренности в разряд наиболее актуальных.

Разрешение данной проблемы осуществлено нами в направлении разработки, обоснования и реализации модели управления развитием детской одаренности в условиях общеобразовательной школы, а также выявления и проверки комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

Ключевым для выполненного исследования выступило понятие

«управление развитием детской одаренности», которое трактуется нами как систематический и целенаправленный процесс психолого-педагогического воздействия на социально-педагогическую систему в целях максимального развития детской одаренности.

Проведенное нами исследование показывает, что развитие детской одаренности в условиях общеобразовательной школы требует создания и апробации специальной структурно-функциональной модели внутришкольного управления развитием детской одаренности, которая:

- строится с позиций системного и программно-целевого подходов, при этом системный подход способствует четкой постановке проблемы, ее логическому разворачиванию с целью комплексного, последовательного изучения и предоставляет практический аппарат для разработки организационно-педагогической модели, а программно-целевой – обеспечивает функционирование построенной модели и получение запланированных результатов;

- обладает специфическими особенностями (институциональность, открытость, иерархичность структуры, динамичность, информационность содержания компонентов, высокая скорость реализации управленческого цикла, вероятностный характер достижения цели) и реализуется через деятельность субъектов управления по выполнению управленческих функций;

- реализуется через деятельность субъектов управления по выполнению целостной системы целенаправленных, взаимодействующих управленческих функций (информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной), выполняемых одновременно или в некоторой логической последовательности;

- выстроена на общих принципах управления образовательными системами (плановости, эффективности, оптимальности, динамичности,

непрерывности и цикличности), которые определяют не только ее внешнее содержание, но и внутренние характеристики;

– включает четыре уровня управления, функции на всех уровнях идентичны, однако по содержанию на верхнем уровне они носят стратегический характер, а на нижних – тактико-деятельностный. Каждый из уровней управления обязательно входит в зону влияния субъектов управления как по горизонтали, так и по вертикали. В представленной модели управления по вертикали и горизонтали выделяются два фактора: специализация в распределении основных функций при их одновременной интеграции и количество труда, необходимого для обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Эффективное функционирование и развитие построенной модели возможно при реализации комплекса педагогических условий, которые выявляются исходя из содержания и особенностей построенной модели; специфики образовательного процесса в общеобразовательной школе; достижений в области развития детской одаренности.

Под педагогическими условиями мы понимаем взаимодействие совокупности мер образовательного процесса, направленного на повышение эффективности внутришкольного управления развитием детской одаренности в общеобразовательной школе. Механизм выявления комплекса педагогических условий включает в себя: наличие социального заказа на способных и талантливых людей во всех сферах общественной жизни; содержания и особенностей построенной модели; специфики образовательного процесса в школе; достижений в области изучения проблем детской одаренности.

Выявленный комплекс педагогических условий включает: психолого-педагогический мониторинг познавательных способностей учащихся; создание развивающей среды; стимулирующая деятельность педагогов по активизации потребности детей в творческом саморазвитии.

Первое условие является средством для усиления обратной связи между

процессом получения знаний, умений, навыков, предусмотренных программой школы и направлено на совершенствование управления как процесса и информационной системы. Второе – обеспечивает содержательное и технологическое единство, открытость Миру, развитие посредством совместного творчества, т. е., способствует упорядочению управления как деятельности всех его субъектов. Третье – как способ управления деятельностью учеников по творческому саморазвитию предполагает понимание сущности и роли педагогических стимулов, их единства и различия, своевременного выявления и разрешения противоречий между ними, обеспечения их гармонического взаимодействия и задает характеристические ориентиры результата управления.

Проведенное нами исследование показывает общедидактическую значимость полученных нами результатов. В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях: совершенствование психолого-педагогического мониторинга совместной учебной деятельности учащихся и педагогов школы, разработка технологий принятия управленческого решения, разработка и внедрение высокоэффективных технологий учебно-воспитательного процесса, расширение диагностического аппарата по оценке уровня развития детской одаренности, разработка путей и средств взаимодействия внутришкольных служб и подразделений и установления связей с внешними образовательными, научными и учебно-методическими институтами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности. Сб. Склонности и способности / Ананьев Б. Г. - Л.: изд-во ЛГУ, 1962.
3. Арын Е. М. Педагогика и психология одаренности школьников: учебное пособие для учителей, психологов и студентов психолого-педагогических специальностей / Е. М. Арын; Под ред. У. Б. Жексембаевой, А. К. Сатовой. - Алматы, 2002. - с. 15-23.
4. Афанасьева Л. П. Создание условий, способствующих развитию элитарного образования как социально-педагогической модели развития одаренных детей / Л. П. Афанасьева, С. А. Доронина, З. А. Колесникова, Н. В. Колодий, Е. И. Мишутина, Л. Г. Орлова. - Астана: Изд-во «Парасат Әлемі», 2014. -164 с.
5. Бабаева Ю. Д. Теоретические основы создания технологий обучения и развития одаренных детей / Ю.Д. Бабаева // Дарын. - 2002. -№ 5. - С. 89
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
7. Беспалько В. П. Элементарная теория управления процессом обучения / Беспалько В. П. – М.: Знание, 1989. - 80 с.
8. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. К. Садовский, Э. Г. Юдин. - М.: Знание, 1969. - 48 с.

9. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Богоявленская. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
10. Булатчиева А. М. Педагогика и психология одаренности школьников: учебное пособие для учителей, психологов и студентов психолого-педагогических специальностей / А. М. Булатчиева. Под ред. У. Б. Жексембаевой, А. К. Сатовой. - Алматы, 2014. - с.170-182.
11. Бурков В. Н. Модели и методы управления организационными системами / В. Н. Бурков. - М.: Наука, 1994. - 270 с.
12. Венгер Л. А. Программа «Одаренный ребенок» (Основные положения) / Л. А. Венгер. - М.: Новая школа, 1995. - 61 с.
13. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. -М.: Педагогика, 1996. - 242 с.
14. Галиев Т. С. Системный подход к интенсификации учебного процесса / Т. С. Галиев. - Алматы: Ғылым, 2015. - 303 с.
15. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. / Гилфорд Дж. // Психология мышления. - М., 1965. - с. 433-456
16. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. - М., 1965.
17. Глотова Г. А. Творчески одаренная личность. Проблемы и методы исследования. Учебное пособие / Г. А. Глотова. - Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 1992. - 128с.
18. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. - М.: Молодая гвардия, 1997. - 354 с.
19. Дилтс Р. Стратегии гениев. Т.1. Аристотель, Шерлок Холмс, Уолт Дисней, Вольфганг Амадей Моцарт / Р. Дилтс; пер. с англ. В. П. Чурсина. - М.: Независимая фирма «Класс», 1998. - 272 с.

20. Доровской А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А. И. Доровской. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 210 с.
21. Жадрина М. Ж. Дифференциация как условие осуществления вариативной образовательной подготовки одаренных детей / М. Ж. Жадрина // Дарын. - 2016. - №3. - 71 с.
22. Жексенбаева У. Б. Диагностика одаренности детей / У. Б. Жексенбаева. - Астана: РАДиАЛ, 2015. - 40 с.
23. Жумабаев М. Педагогика / М. Жумабаев – Алматы: Ғылым, 1993. - 277 с.
24. Закон Республики Казахстан «Об образовании» Законодательство об образовании в Республике Казахстан. - <http://www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html>.
25. Закон РФ «Об образовании». - <http://mon.gov.ru/dok/fz/oBg/3986/>.
26. Иванов И. П. Административный менеджмент в деятельности директора многопрофильной гимназии: Дис. канд. пед. наук / Иванов И. П. - М., 1995. - 175 с.
27. Иванова Н. Д. Инновационные педагогические технологии в совершенствовании обучения одаренных детей / Н. Д. Иванова // Дарын. - 2010. № 3 с. 92-98.
28. Ильясов Д.Ф. Особенности развития одаренности учащихся / Д.Ф. Ильясов, Н.Ю. Андреева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 15-19.
29. Калувэ Л. Развитие школы: модели и изменения / Л. Калувэ, Э. Маркс, М. Петри. - Калуга: Калужский институт социологии, 1993.- 239 с.
30. Колодий Н. В. Программно-целевой подход в моделировании внутришкольного управления развитием детской одаренности учащихся школы-интерната для одаренных детей. // Пути повышения качества подготовки специалистов для системы образования: материалы Алтынсаринских педагогических чтений. – Костанай, 2006. С. 392-396.

- 31.** Колодий Н. В. Создание педагогических условий, способствующих интеллектуальному развитию творческой одаренной личности в условиях школы-интерната для одаренных детей / Н. В. Колодий, Е. И. Мишутина, С. А. Доронина, Л. П. Афанасьева - Астана: Изд-во «Парасат Әлемі» 2005. – 248 с.
- 32.** Конаржевский Ю. А. Интенсификация управления общеобразовательной школой / Ю. А. Конаржевский. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1988. - 140 с.
- 33.** Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
- 34.** Лактионова С. Н. Реформы образования в мире и проблемы воспитания, обучения и развития одаренных детей. Педагогика и психология одаренности школьников: Учебное пособие для учителей, психологов и студентов психолого-педагогических специальностей / С. Н. Лактионова; под ред. У. Б. Жексембаевой, А. К. Сатовой. - Алматы, 2014. - с.8-15.
- 35.** Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. - М. Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
- 36.** Матюшкин А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. - М., 1993.- 128 с.
- 37.** Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2015. – 632 с.
- 38.** Михеев В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике: Науч.-метод. Пособие / В. И. Михеев. - М.: Высш. шк., 1987.- 200 с.
- 39.** Наин А. Я. Педагогический эксперимент: методика и его организация: Учеб. Пособие / А. Я. Наин, З. М. Уметбаев. - Магнитогорск: МаГУ, 2002. - 127 с.

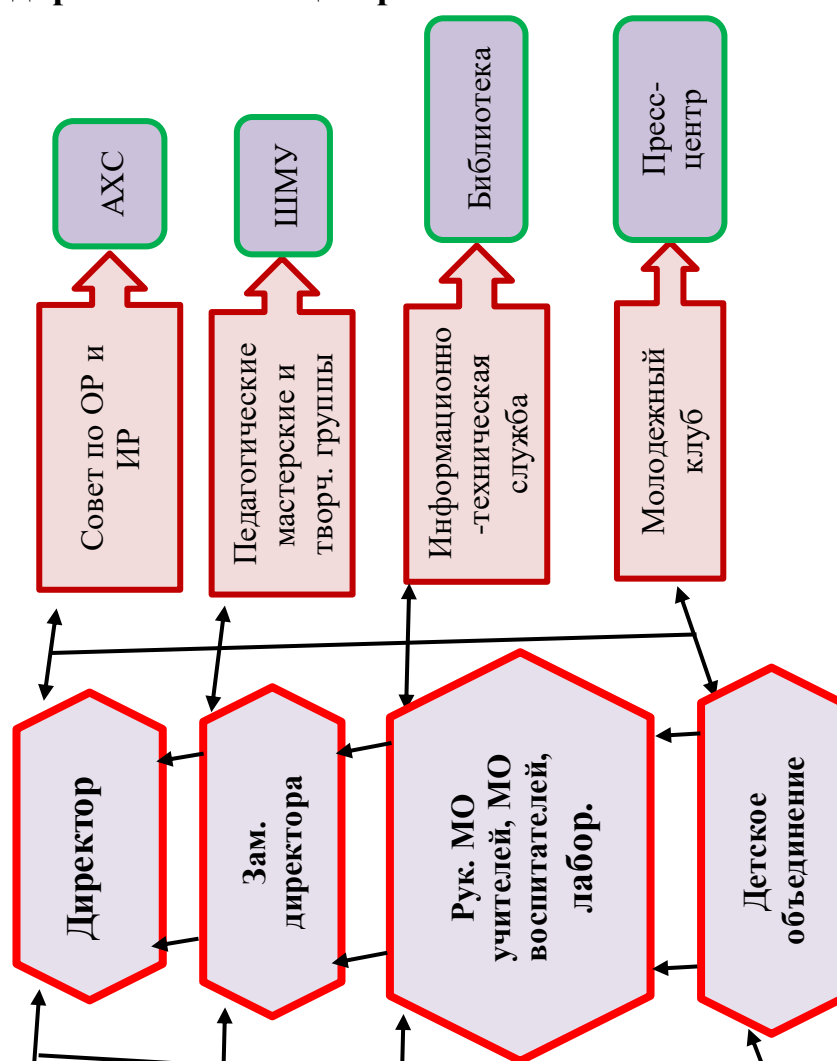
40. Отческая И.Б. Одаренность и ее формирование на современном этапе развития школы / И. Б. Отческая. - Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ им. С. Аманжолова, 2010. - 150 с.
41. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Дис. докт. пед. наук / В. П. Панасюк. - СПб, 1998. – 460 с.
42. Панов В. И. Одаренность и образовательная среда / В. И Панов. - Астана: «Дарын», 2013. - 225 с.
43. Петровский Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
44. Поташник М. М. Инновационные школы России: Становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / М. М. Поташник; вступ. статья В. С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1996. - 320 с.
45. Радугин А. А. Основы менеджмента / Радугин А. А. - М.: Центр, 1997. - 369 с.
46. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения. / Дж. Рензулли // Основные современные концепции творчества и одаренности. - М.: Молодая гвардия, 1997. - с. 214-241
47. Репин С. А. Реализация непрерывности педагогического образования: Науч.-метод. пособие / С. А. Репин, И. О. Котлярова, Р. А. Циринг; под ред. Г. Н. Серикова. - Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. - 204 с.
48. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А. И. Савенков. - Ярославль: Академия развития, 2007. - 352 с.
49. Савенков А. И. Детская одаренность как теоретическая проблема А. И. Савенков // Начальная школа. - 2000. - ЛИ. - с. 94-100.
50. Сатова А. К. Проблема одаренности и задачи психологических служб на современном этапе / А. К. Сатова // Дарын. - 2015. - № 2. – с. 101-105.

51. Синягина Н. Ю. Личностно-ориентированный учебно- воспитательный процесс и развитие одаренности (методическое пособие) / Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская; под ред. А. А. Деркача. – М.: Вузовская книга, 2001.-131 с.
52. Тарасюк В. Н. Теоретические основы педагогического стимулирования. Дне. д-ра пед. наук / В. Н. Тарасюк. - Карачаевск, 1997. - 372 с.
53. Таубаева Ш. Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике / Ш. Т. Таубаева. - Алматы: Ғылым, 2001. - 350 с.
54. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. - М.: АПН РСФСР, 1961. - 536 с.
55. Терин Ю. А. Развитие одаренной личности в условиях общеобразовательной школы / Ю. А. Терин, Н. М. Никулина, Н. В. Колодий, Е. Ф. Черезова. - Рудный, 2001. - 52 с.
56. Теслинов А. Г. Развитие систем управления: методология и концептуальные структуры / А. Г. Теслинов. - М.: Глобус, 1998. - 229 с.
57. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков - М.: Новая школа, 1997. - 288 с.
58. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте. - М., 1960. - 160 с.
59. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М.: Академия, 1992. – 119 с.
60. Фролова Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. - 5-е изд. - М.: Политиздат, 1987. - 590 с.
61. Хан Н. Н. Теоретические основы сотрудничества в педагогическом процессе общеобразовательной школы / Н. Н. Хан. – Алматы: Ғылым, 1998.- 212 с.
62. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под ред. Т. И. Шамовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 320 с.

63. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн; пер. с нем. А. П. Болтунова; под ред. В. А. Лукова. - СПб: Союз, 1997. - 128 с.
64. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. - 2000. - № 3. - с. 34-43
65. Яковлева Н. М. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография / Н. М. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002.- 239 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Структура управления развитием детской одаренности в общеобразовательной школе.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Модель внутришкольного управления развитием детской одаренности.

Наименование совета, отдела, комиссии, службы	Цели и задачи	Содержание основной деятельности по управлению школой	Результат деятельности	Состав сотрудников
Первый уровень – стратегический				
Совет по опытно-экспериментальной и инновационной работе (ОЭ и ИР) Функциональные области управления: – образованием; – программно-методическим обеспечением; – персоналом; – исследованиям и;	Формирование у учителя потребности непрерывного профессионального роста как условия эффективности образования в школе.	Формирование банка данных о передовом педагогическом опыте работы с одаренными детьми, новых исследованиях в педагогике, дидактике, психологии, состоянии школы. Формирование перспективных целей по развитию форм, методов и средств содержания УВП, по развитию научно-методической и исследовательской деятельности учителей. Прогнозирование развития научно-методической и	Эффективность деятельности МО, лабораторий, экспериментальной работы по развитию детской одаренности; опытно-экспериментальная работа, организованная в соответствии с тенденциями саморазвития школы; научная обоснованность	Директор, заместитель директора по НМР; психолог школы.

– инновационными процессами.	Научное обеспечение УВП и управлением.	исследовательской деятельности коллектива и отдельных учителей в области изучения детской одаренности. Планирование содержания научно-методической работы, УВР. Определение критериев и показателей эффективности УВП и управления им. Выявление тенденций саморазвития школы и ее проблем. Прогнозирование развития УВП на основе выявления тенденций. Определение направлений развития опытно-экспериментальной работы в школе. Обоснование целей опытно-экспериментальной работы, форм и методов ее осуществления. Организация опытно-экспериментальной работы. Контроль и анализ опытно-экспериментальной работы, ее оценка. Установление и регулирование связей школы с научно-исследовательскими учреждениями, РНПЦ «Дарын». Организация теоритических семинаров по педагогическим проблемам развития детской одаренности. Разработка программ подготовки и проведения педсоветов, семинаров, фестивалей. Организация деятельности научного общества учащихся. Разработка комплексно-целевой программы развития школы.	принимаемых решений в школе; исследовательский и поисковый характер деятельности учителей и учащихся; наличие продуктов творческой исследовательской работы педагогов; аналитичность управления; мотивированность учителей на научно-исследовательскую работу.	
Административно-хозяйственная служба (АХС)	Обеспечение делопроизводства,	Ведение учета входящей и исходящей корреспонденции. Систематизация и хранение документов текущего	Современность и качество подготовки документации. Режим работы	Секретарь-делопроизводитель, заместитель директора по

	обслуживание работы администрации школы. Организационное обеспечение процесса управления УВП.	архива. Техническая подготовка всех заседаний, совещаний, педсоветов, консилиумов, семинаров проводимых в школе. Организационное обеспечение деятельности администрации. Ведение книги учета движения учащихся школы	администраторов. Система организационного обеспечения труда администрации.	АХЧ.
Административно-хозяйственная служба (АХС)	Материально-техническое и организационное обеспечение деятельности служб школы.	Обеспечение оперативного устранения последствий аварий, ремонта оборудования соблюдение техники безопасности, санитарно-гигиенического режима, противопожарной безопасности. Организация труда обслуживающего персонала. Организация работы по приему, хранению и выдаче товарно-материальных ценностей. Ремонт здания, помещений, имущества. Ведение материально-технического производства. Работа по содержанию прилегающих территорий. Обеспечение сохранности сооружений и помещений в соответствии с правилами санитарной и пожарной безопасности.	Санитарное состояние здания и территорий. Система учета материально-технических ценностей. Высокий уровень внутришкольной культуры.	Зам. директора по АХЧ.
Второй уровень – тактический				
Научно-методический совет (НМС), школа молодого учителя (ШМУ)	Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.	Организация методической работы. Анализ результативности методической работы, ОЭ и ИР. Разработки и использование дидактических и методических материалов в соответствии с направлениями опытно-	Наличие продуктов методической работы педагогов; эффективность деятельности МО; системность процедуры	Заместители директора, руководители ШМО, руководители педагогических мастерских и творческих групп.

		<p>экспериментальной работы. Оценка методического обеспечения опытно-экспериментальной работы. Установление и регулирование связей школы с методическими службами. Организация методических конкурсов, смотров, отчетов. Организация работы методических семинаров-практикумов. Создание методического кабинета в школе. Определение совместно с МО перспектив ближайшего развития методической работы коллектива. Повышение квалификации педагогов. Контроль и оценка методической работы совместно с экспертами.</p>	<p>повышения квалификации; научность модифицированных программ (учебных, воспитательных по работе с одаренными детьми); научность экспертизы профессиональной деятельности педагогов.</p>	
<p>Отдел диагностики и мониторинга. Аттестационный отдел. Экспертный совет. Функциональная область управления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обучением; – контингентом учащихся; – программно-методическим обеспечением образования 	<p>Формирование базисного уровня образования, устойчивой потребности к самообразованию. Содержательно-организационное обеспечение УВП. Обеспечение УВП необходимыми учебными пособиями</p>	<p>Формирование банка данных о состоянии учебно-воспитательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> – составление педагогических советов и совещаний при директоре и производственных совещаний; – выполнение государственных программ; – разработка основных направлений развития школы; – анализ состояния результативности учебно-воспитательного процесса; – составление отчетности о состоянии учебно-воспитательной работы; – сдача информации в вышестоящие органы образования; – контроль за деятельностью МО по совершенствованию 	<p>Содержательное и структурное единство в образовательных составляющих. Подготовительная документация сохранность контингента учащихся. Уровень обученности учащихся. Уровень преподавания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – экспертиза и контроль как профессиональная и технологическая услуга; – оперативность реагирования на изменения в УВП, своевременность и 	<p>Заместитель директора по УВР, заместитель директора по НМР и ОЭР, руководители ШМО, библиотекарь</p>

	ми.	<p>содержания образования;</p> <ul style="list-style-type: none"> – комплектование классов; – тарификация кадров; – подготовка и проведение семинаров, педсоветов, конференций по вопросу совершенствования содержания образования; – контроль за ведением установленной документации. 	<p>эффективность коррекционны х мер.</p>	
Третий уровень – тактико-деятельностный				
Библиотека	Создание условий, способствующих развитию широких интересов читателей. Обеспечение УВП информационно-библиографическим обслуживанием.	<ul style="list-style-type: none"> – Комплектование библиотеки необходимыми учебными пособиями, обеспечивающих работу с одаренными детьми; – Организация выдачи-приема книг учащимся и учителям; – Обеспечение сохранности библиотечного фонда; – Обучение учащихся способами и методами работы с книгой и т.д.; – Обслуживание научной исследовательской деятельности школы. 	<p>Достаточность и доступность художественной и учебной литературы; система обеспечения УВП массовой работой с читателем.</p>	Библиотекарь и библиотечный совет.
Служба социально-психолого-педагогической поддержки	Создание условий социально-психологического комфорта и защищенности всех участников	<ul style="list-style-type: none"> – Ведение педсоветов по содержанию деятельности школы; – Анализ состояния социально-психологической и правовой защиты всех участников УВП в школе; – Прогнозирование, планирование и организация работы по созданию условий для развития одаренной личности, контроль и коррекция социально- 	<p>Наличие продуктов исследовательской работы психологов; психологическая грамотность учителей; деятельность групп по психологической поддержке развития учащихся с трудностями в</p>	Психолог, школьный врач, социальный педагог.

	педагогического процесса. Обеспечение индивидуализации и дифференциации УВП.	психологической и правовой защиты всех членов коллектива. – Психодиагностика. Обработка результатов диагностирования учащихся и учителей. Выявление учащихся, испытывающих затруднение в учебном процессе, определение причин затруднений; – Выявление на основе диагностики затруднений, установление причин затруднений; – Развивающая и психокоррекционная работа; – Индивидуальное и групповое консультирование учителей и учащихся; – Подбор и разработка диагностических материалов.	обучении одаренных детей; комфортность отношений в педагогическом коллективе.	
Центр здоровьесберегающих позиций	Обеспечение безопасности жизни и здоровья учащихся.	Организация санитарно-просветительской работы; контроль за соблюдением санитарных норм. Комплектование факультативных групп для детей с ослабленным здоровьем. Прививочно-профилактическая работа.	Система работы по обеспечению безопасности жизнедеятельности учащихся.	Врач школы, инструктор по технике безопасности. Руководитель спортивно-оздоровительного центра.
Информационно-техническая служба	Организация УВП в соответствии с установленным режимом школы. Организационное обеспечение	Составление расписания. Регулирование учебной нагрузки учащихся и работы учебных кабинетов. Организация дежурства по школе. Организация замен уроков, распределение учебных классов и кабинетов. Ведение табеля, тетради замен, составление графика отпусков. Установление связей и контроль за деятельностью учителей-совместителей. Ведение протоколов	Организационная структура УВП. Режим работы в школе. Подготовительная документация по УВП. НОТ администрации, учителей, учащихся. Отсутствие сбоев в функционировании школы. Соответствие	Диспетчер по организации обеспечения УВП; школьный врач; руководитель ИВЦ школы.

	процесс а управления УВП.	педсоветов по организационным вопросам УВП, заседаний при директоре. Контроль за исполнением техники безопасности. Контроль за соблюдением санитарных и валеологических норм и требований к учебному процессу, расписанию. Ведение учета детского травматизма.	расписания санитарным и валеологическим нормам.	
Четвертый уровень – уровень оперативного управления				
Детская организация, молодежный клуб. Функциональные области управления: – Воспитанием; – Контингентом учащихся; – Связями с общественностью; – Инновационными процессами воспитания.	Организационное и содержательное обеспечение воспитательного процесса. Организация регионального взаимодействия школы с другими социальными институтами, обеспечивающего достижение целей деятельности.	Регулирование деятельности классных руководителей и воспитателей. Установление и регулирование связей школы с образовательными и другими организациями республики, города, района и т.д. Анализ состояния результативности воспитательного процесса. Организация согласованной деятельности с другими социальными организациями по достижению целей школы. Использование инноваций в воспитании одаренных учащихся. Организация и проведение семинаров, педсоветов, конференций по вопросам воспитательной работы. Методическая подготовка классных руководителей и воспитателей по воспитательной работе.	Единая структура воспитательной работы. Воспитательная концепция школы. Методическая подготовка классных руководителей. Разветвленная сеть взаимосвязей с различными социальными институтами.	Заместитель директора по ВР, организатор детских дел, учащиеся.
Центр инициативы и творчества (организация досуговой деятельности)	Распределение возможностей и форм внеклассной и	Подготовка и проведение общешкольных массовых мероприятий. руководство и контроль за деятельностью всех форм кружковой работы. Установление и	Система кружковой работы. Самоопределение учащихся в сфере личных интересов.	Заместитель директора по ВР. Педагоги дополнительного образования. Учащиеся

	внеурочной деятельности учащихся.	регулирование связей с культурными организациями. Апробация и внедрение новых общешкольных массовых воспитательных мероприятий. Организация внеклассной работы; дополнительные развивающиеся услуги.	Культура досуга учащихся. Система дополнительных образовательно-воспитательных развивающих услуг.	школы.
--	-----------------------------------	--	---	--------

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Основные этапы и методы комплексной оценки одаренности учащихся.

Метод диагностики	Источник информации	Вид информации
<i>Номинация</i>	<i>Учителя, воспитатели, психологи и др.</i>	<i>Персоналии учащихся</i>
Выявление проявлений одаренности в поведении и разных видах деятельности учащегося, особенностей познавательного стиля, интересов, мотивации.	Учителя, воспитатели, психологи и др.	Данные наблюдений, рейтинговые шкалы, оценка признаков по специальным спискам, ответы на анкеты и т.п.
Изучение условий и истории развития учащегося в семье, начиная с раннего детства, его интересов, увлечений.	Родители (информацию собирает школьный психолог и социальный педагог)	Сведения о составе семьи, ее образовательном уровне, ценностях, а также о необычных способностях, интересах, занятиях ребенка, о его раннем развитии и пр.
Оценка учащегося его сверстниками (с помощью специально подготовленных	Одноклассники, друзья (информацию собирает школьный психолог)	Сведения о способностях, не проявляющихся в успеваемости и достижениях,

опросников).		о внешкольных интересах и творческих возможностях.
Самооценка способностей, мотивации, интересов, успехов и др. (с помощью опросников, перечней, самоотчетов, интервью, собеседования)	Сами учащиеся (информацию собирает школьный психолог и классные руководители)	Сведения об интересах, увлечениях, особенностях мотивации и личности, проблемах общения в обучении.
Оценка работ (экзаменов, достижений, школьной успеваемости). Психологическое тестирование.	Учителя, эксперты, специалисты, воспитатели, школьный психолог	Оценка продуктов деятельности учащихся (количественная и качественная). Тестовые показатели интеллектуального, творческого и личностного развития учащихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Структурно-содержательная характеристика уровней одаренности личности.

Компоненты	Характеристика уровневых показателей		
	Высокий уровень	Повышенный уровень	Средний уровень
МОТИВАЦИОННЫЙ	Не насыщаемая познавательная потребность, носящая сознательный, целенаправленный, исследовательский характер. Любознательность, любопытство в различных областях знаний, видах деятельности	Высокий познавательный интерес, любознательность, склонность к познанию в определенных областях знаний и деятельности	Познавательный интерес проявляется только при наличии стимулирующих факторов
	Перманентно нацелен на открытие нового, оригинального. Проявляет способности к творческой исследовательской деятельности	Проявляет способности к творческой, исследовательской деятельности преимущественно в определенных областях	Творческая исследовательская деятельность носит эпизодический характер

	преимущественно в определенных областях знаний	знаний. Проявляет способность к прогнозированию, генерированию идей, концентрации мышления	
	Имея ярко выраженные способности, испытывает потребность в самореализации, характерна соревновательность, лидерство, стремление к участию в различных конкурсах, олимпиадах, конференциях. Занимает призовые места	Достаточно ярко выражены склонности к соревновательности, достижению успеха, стремится к самореализации, самоактуализации, стремлению участвовать в олимпиадах, соревнованиях, проявляет специальные способности	Проявляет склонности к соревнованиям только при наличии стимулирующих факторов
	Выстраивается система ценностей, среди которых видное место занимает деятельность, связанная с незаурядными способностями	Доминирующим фактором в системе ценностей являются личные притязания (хорошая оценка, успех на олимпиаде, поступление в ВУЗ)	Слабо сформирована система ценностей, личных приоритетов
	Перманентно стремится довести любое дело до совершенства, генерирует идеи, прогнозирует результат, стремится убедить в своей правоте окружающих	Перманентно стремится довести любое дело до совершенства, генерирует идеи, прогнозирует результат, стремится убедить в своей правоте в соответствии с поставленной задачей	Стремится к совершенству, не уверен в результатах, не убежден в правильности принятого решения
К О Г Н И Т И В Н Ы Й	Высокий интеллектуальный потенциал, высокий уровень знаний, общеучебных умений и навыков	Высокий интеллектуальный потенциал, уровень овладения общеучебными умениями и навыками зависит от поставленных задач	Высокий интеллектуальный потенциал, слабый уровень общеучебных умений и навыков
	Перманентная готовность к творческой, самостоятельной, сомообразовательной деятельности, самоактуализации и самосовершенствованию	Готовность к самоактуализации, самосовершенствованию, самообразовательной деятельности при наличии стимулирующих факторов	Не проявляет потребности в самоактуализации, самосовершенствовании, самостоятельной работе
	Высокая готовность и способность к прогнозированию, нахождению решения в нестандартных ситуациях, гибкость, оригинальность мышления, отличная память и внимание, предвосхищает	Знает и понимает свои слабые стороны, умеет контролировать свои действия, находит решения в нестандартных ситуациях, хорошая память, концентрация внимания	Затрудняется в принятии решения в нестандартной ситуации, хорошая память, преодолевает трудности при поддержке

	результат		учителей, родителей
	Обостренное чувство справедливости, предъявление высоких требований к себе и к окружающим, неконформность	Предъявляет высокие требования к себе и к окружающим, стремится к справедливости, старается действовать в пределах нормы	Не умеет устанавливать конструктивные взаимоотношения со сверстниками
	Обладает адекватной самооценкой, убежден в правильности найденного решения, эмоционален, чувствителен, раним, испытывает радость от интеллектуального труда, дискомфорт от нерешенной задачи	Неадекватен в самооценке, эмоционален, чувствителен, раним, испытывает радость от интеллектуального труда, дискомфорт от нерешенной задачи	Заниженная самооценка, неуверенность в правильности найденного решения
П Р О Ц Е С С У А Л Ь Н Ы Й	Высокий уровень знаний, общеучебных умений и навыков. Умеет систематизировать, выделять главное, выстраивать по степени важности им значимости	Высокий уровень знаний, общеучебных умений и навыков. Умеет систематизировать, выделять главное, выстраивать по степени важности им значимости	Обладает средним уровнем знаний, умений, навыков, затрудняется в систематизации, выделения главного, степени значимости и важности
	Владеет способами творческой, исследовательской деятельности, мгновенно, интуитивно проникает в существо проблемы, нацелен на открытие нового, проявляет гибкое, беглое, оригинальное, рефлексивное мышление. Свободно комбинирует извлекаемую из памяти информацию.	Владеет способами творческой, исследовательской деятельности. Свободно комбинирует извлекаемую из памяти информацию. Нацелен на изучение существа проблемы в соответствии с поставленной задачей	Не проявляет нацеленности на открытие нового, проникает в существо проблемы с помощью учителя