

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского

Институт искусств

И.Н. СЕРГИЕНКО

**РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Учебно-методическое пособие для магистрантов,
обучающихся по направлению
«Педагогическое образование»*

Саратов
2018

УДК 376.54
ББК 88я73
С 32

Развитие детской одаренности в образовательной среде: учебно-методическое пособие для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / И. Н. Сергиенко. – Саратов, 2018. – 51 с.

Настоящее учебно-методическое пособие представляет собой комплект лекций, итоговый тест и примерные темы для создания проекта по дисциплине «Развитие детской одаренности в образовательной среде».

Пособие предназначено для организации учебного процесса у магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», также может быть использовано учителями, родителями и всеми, кто занимается с одаренными детьми.

Рекомендуют к печати:

научно-методическая комиссия Института искусств
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
доктор педагогических наук, профессор *И. Э. Рахимбаева*

УДК 376.54
ББК 88я73

© Сергиенко И.Н., 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. ЛЕКЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ.....	5
1.1 История изучения одаренности.....	5
1.2 Основные современные концепции одаренности.....	10
1.3 Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности.....	13
1.4 Проблема прогнозирования развития и основные теории развития личности.....	17
1.5 Особенности развития одаренных детей.....	19
1.6 Общее и частное в развитии.....	
1.7 Идентификация одаренности как педагогическая проблема.....	21
1.8 Содержание образования и умственное развитие ребенка в истории педагогики и школы.....	29
1.9 Основные направления разработки содержания образования одаренных детей.....	33
1.10 Обогащение содержания образования как проблема современной дидактики.....	38
1.11 Организационно-педагогические основы обучения одаренных детей.....	40
2. ИТОГОВЫЙ ТЕСТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ».....	44
3. ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ».....	50

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к процессу выявления и обучения одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними. Этот факт подтверждается и политикой государства в области образования, а именно разработкой подпрограммы «Одаренные дети» в рамках Федеральной целевой программы «Дети России».

Данное учебно-методическое пособие является введением в психолого-педагогическую проблему одаренности. В пособии представлены одиннадцать лекций, составленных по трудам российского психолога и педагога, специалиста в области диагностики и развития детской одаренности, обучения одаренных детей, создателя научной школы «Психология одаренности и творчества», доктора психологических и педагогических наук, профессора, член-корреспондента РАО Александра Ильича Савенкова.

Материал содержания лекций изложен кратко, что позволяет его использовать при ответе на зачете или экзамене по изучаемой дисциплине. Для проверки знаний во втором разделе учебно-методического пособия представлен итоговый тест. В третьем разделе можно ознакомиться с примерными темами проектов, подготовка которых является частью организации учебного процесса при освоении дисциплины «Развитие детской одаренности в образовательной среде» у магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства».

1. ЛЕКЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

1.1 История изучения одаренности

С древнейших времен и до наших дней ученых, исследователей и общество в целом интересуется вопрос происхождения и природы умственных различий между выдающимся творцом (гением) и смертным человеком. Но человеческая психика очень трудно познаваемый объект, поэтому первым объяснением природы индивидуальных различий и существования выдающихся способностей у отдельных людей было заключение об их «неземном», божественном происхождении. Весьма характерное высказывание по данному поводу принадлежит Платону: поэт творит «не от искусства и знания, а от божественного предопределения и одержимости».

С древнейших времен вплоть до XIX в. (А. Баумгартен, Г. Гендель, И. Кант и др.) в научных трактатах прочно утвердился термин «гений» (от лат. *Genius* – дух). Им обозначали явление, которое в более поздние времена стали называть значительно скромнее – «субъектом творческой деятельности». Изначально в античной культуре «гений» – фигура мифологическая, соединяющая в себе бессмертное божество и смертного человека. Поэтому люди часто были склонны мистифицировать происхождение, жизнь и деятельность гениев. Например, о выдающемся древнегреческом философе, астрономе и математике Пифагоре ходила легенда о том, что он был сыном Аполлона или Гермеса, что у него было золотое бедро, что он помнил обо всех воплощениях своей души.

Термин «талант» стал использоваться практически одновременно с термином «гений». Но в отличие от «гения», «талант» имеет не столь благородное происхождение. Первоначально словом талант (от греч. *talanton*) именовалась крупная мера золота. Возможно, что первоначально «талант» и призван был выступить единицей измерения гениальности. Постепенно сформировалось представление о таланте как просто высокой степени развития способностей к определенному виду деятельности, в то время как

под «гением» стали понимать высший, максимальный уровень их проявления.

Одна из попыток глубокого философско-психологического осмысления проблемы одаренности было исследование испанского врача, жившего в эпоху Возрождения, – Хуана Уарте. Х. Уарте в своей работе ставит четыре вопроса в данной проблематике: какими качествами обладает природа, которая делает человека способным к одной науке и неспособной к другой; какие виды дарований имеются в человеческом роде; какие искусства и науки соответствуют каждому дарованию в частности; по каким признакам можно узнать соответствующее дарование. Анализ способностей в теории Уарте сопоставлялся с темпераментом и с различиями в сферах деятельности (медицина, юриспруденция, военное искусство, управление государством и др.). Особый интерес представляет предложенный Х. Уарте подход к методике диагностики одаренности. Он предлагал оценивать потенциальную одаренность по внешним признакам (формы частей лица, характер волос и др.)

Разделение труда, процесс дальнейшей дифференциации наук и искусств, совершенствование образовательно-воспитательной практики поставили новые проблемы перед теоретиками эпохи Просвещения. Именно в этот период сформировалась противоположная точке зрения идее о божественной предопределенности выдающихся способностей (гениальности). Одним из видных представителей этой эпохи был английский философ и педагог Джон Локк, выдвинувший ряд теоретических положений, которые легли в фундамент идеологии эпохи Просвещения. Основные из них: не существует врожденных идей, процесс познания возникает в опыте и на основе опыта; разум человека с самого начала представляет собой «чистую доску» («*tabula rasa*»); нет ничего в разуме, чего не было бы раньше в чувствах.

Идея представителей эпохи Просвещения, заключающаяся в том, что никакого дара, ни божественного, ни врожденного, вообще не существует,

противостояла картезианской концепции «врожденных идей». Единственным предметом разума служат идеи, находящиеся «внутри нас», а не внешние объекты, утверждали Г.Лейбниц и Р. Декарт.

Просветительское учение об общественной природе человека развивали и русские рационалисты конца XVIII в. (А.Ф. Бестужев, И.А. Крылов, А.И. Клушин и др.). А.Ф. Бестужев пишет о том, что способность к пониманию (логическое мышление), память, воображение оттачивается рисованием, которое учит наблюдать, сохранять и анализировать впечатления, составлять представление о совершенстве вещей.

В становлении и развитии современных и научных представлений о гениальности важную роль сыграла немецкая классическая философия. Ее выдающимся представителям принадлежат серьезные работы, которые могут рассматриваться как вершина доэкспериментального изучения проблемы гения в искусстве и науке. К этим работам относится исследование одного из основоположников немецкой классической философии А.Баумгартена. Его учение «О составных элементах художественно мыслящего ума» содержит пять основных пунктов: природная эстетика, упражнения в художественном творчестве, эстетическая теория, эстетическое вдохновение, художественная отделка. «Гений» понимается А.Баумгартом как «сгармонизированное действие» естественных склонностей в интеллектуальной и аффективной сферах.

В своем трактате «О гений» И.Кант утверждает, что гений – это природная способность к созданию образцовых произведений искусства, «аристократ», «избранник духа», способный возвыситься над «плоским уровнем обычной логики». А талант – способность создавать то, для чего не может быть никаких определенных правил, поэтому оригинальность – первое его свойство.

Начиная с середины XIX в. в исследованиях человеческой психики прочно обосновался эксперимент, что в итоге способствовало превращению

психологии в самостоятельную науку. Одним из пионеров эмпирического подхода к изучению проблемы способностей, одаренности, таланта был выдающийся английский ученый Ф.Гальтон. Он первый в книге «Наследственность таланта; ее законы и последствия» попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) – результат действия в первую очередь наследственных факторов.

В качестве доказательств он проводит статистический анализ биографий 977 выдающихся людей из 300 семей английской социальной элиты. В результате, он приводит данные, согласно которым на каждые десять знаменитых людей, имеющих выдающихся родственников приходится три-четыре выдающихся отца, четыре или пять выдающихся братьев и пять или шесть выдающихся сыновей. Ф Гальтон отмечал, что если интеллект нормального человека принять за 100, то «полный идиот» будет иметь – 0, а гений – 200. Позже эти цифры вошли в формулу расчета «коэффициента интеллекта» (intelligence quotient, сокр. – IQ), предложенную известным немецким ученым Вильямом Штерном.

Следующим шагом на пути развития представлений и гениальности стал период разработки идеи интеллектуальной одаренности, связанной именем известного французского психолога А.Бине. Его концепция предполагала биологически детерминированное развитие интеллекта в онтогенезе. Но он подчеркивал при этом и высокую значимость средовых факторов. Развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования. Он стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Интеллект оценивался им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение и т.д.), но и усвоение социального опыта (осведомленность, знания значения слов, способности к моральным оценкам и т.д.).

Также А.Бине ввел в научный обиход понятия «умственный возраст» и «хронологический возраст», а их не совпадение квалифицировалось, согласно В.Штерну, в зависимости от направленности и степени либо как одаренность, либо как умственная отсталость. В последующие десятилетия канадским ученым Д.Хебба введено понятия «генотипический интеллект», т.е. генетически predetermined, унаследованный интеллект. Этот генотипический интеллект, взаимодействуя с внешней средой, образует «фенотипический интеллект», который и измеряется тестами интеллекта. Их соотношение со средой он рассматривает как 8:2, где 8 – наследственность и 2 – внешняя среда.

На рубеже XIX-XX вв. в рамках ассоциативной психологии рождается функциональный подход к одаренности. Сторонники ассоциативной психологии (А.Бэн, В.Вундт, Д.Милль, Г.Спенсер, Т.Циген и др.) считали, что душе присущи три основных свойства: чувствование, воля и мышление, т.е. интеллект, или мыслительная сила духа. Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных процессов (функций), к которым кроме мышления были отнесены: внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий с целью идентифицировать одаренных детей. В русле данного подхода известным русским ученым Г.И. Россолимо были созданы методики диагностики интеллектуальной одаренности, которые предполагали изучение и измерение пяти основных функций: мышления, внимания, воли, восприимчивости, запоминания.

Представления о том, что научное творчество требует высших форм мышления и, образно говоря, стоит над художественным, привели сторонников интегративного подхода к отождествлению понятия «общая одаренность» с понятием «интеллектуальная одаренность» (Э.Мейман, Д.Фребес, В.М. Экземплярский и др.), а в дальнейшем – к частичной дискредитации изучения проблемы одаренности вообще, к попыткам противопоставления интеллекта и творчества и одновременно к попыткам их

интеграции на новой методологической основе (Дж.Гилфорд, В.Лоуэнфельд, Дж. Рензулли, П.Торренс и др.).

Второе направление, в рамках интегративного подхода, развивало идею об одаренности как суммарном, интегральном личностном образовании, от которого зависит продуктивность деятельности индивида. Сторонники данного направления не сводили понятие «общая одаренность» к понятию «интеллект». Одаренность предполагает, по их мнению, наличие и других качеств, а также ряда личностных свойств (Э.Клапаред, В.Штерн и др.) И только в начале 50-х годов исследования М.Вертгеймера, Дж. Гилфорда, К.Дункера, В.Лоуэнфельда, В.Келлера, К.Коффки и др. привели к окончательному разводу понятий «интеллект» и «креативность».

Подводя итог рассмотрению данной проблемы, можно отметить, как исследования специалистов на протяжении всего XX в. убедительно свидетельствует о том, что одаренность – интегральное, суммарное свойство личности.

1.2 Основные современные концепции одаренности

«Структура интеллекта» Дж. Гилфорда. Эта модель легла в основу многих психолого-педагогических концепций диагностики, прогнозирования, обучения и развития одаренных детей в зарубежной педагогической теории и практике.

Дж.Гилфорд находит несколько общих фундаментальных оснований для многочисленных реальных проявлений интеллекта и на этой основе классифицирует их, выделяя три фундаментальных способа объединения интеллектуальных факторов. В основе классификации интеллектуальных факторов первого блока («операции») – выделение основных видов интеллектуальных процессов и выполняемых операций: познание, память, конвергентное мышление, дивергентное мышление и оценка.

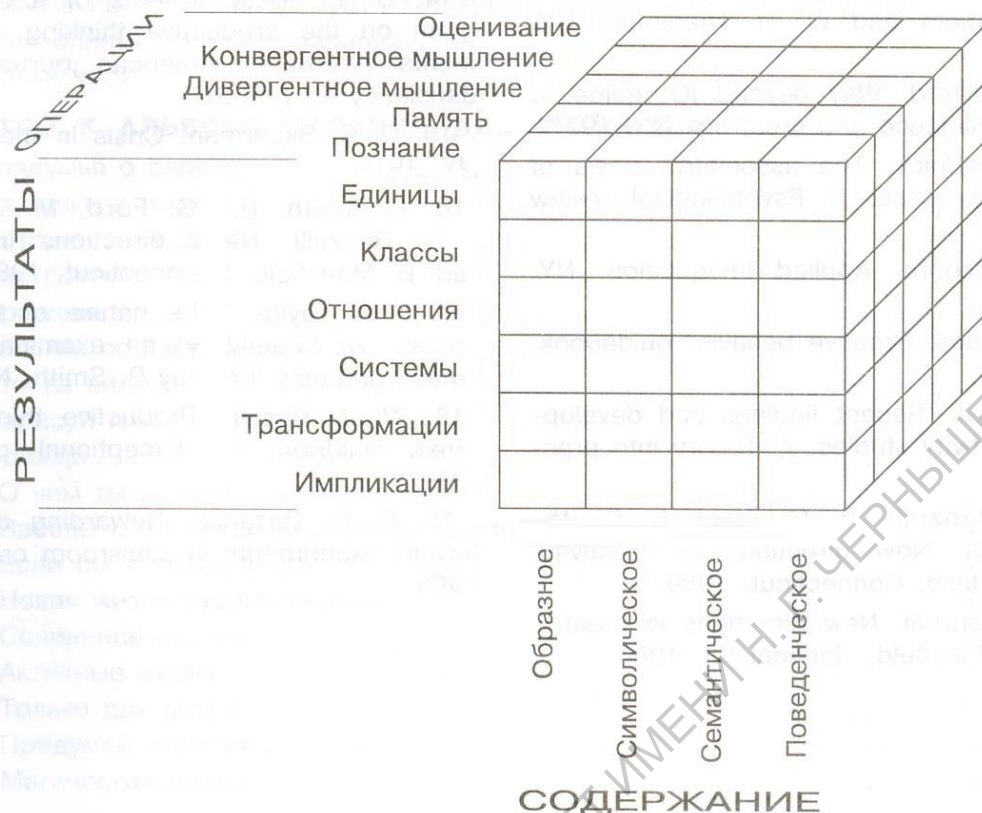


Рис. 1 «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда

Второй способ классификации интеллектуальных факторов соответствует виду материала или включенного в него содержание, которое может быть представлено так: образное, символическое, семантическое, поведенческое.

Применение к содержанию той или иной операции дает, как утверждает Дж. Гилфорд, не менее шести видов конечного мыслительного продукта: элементы (единицы объектов), классы, отношения, системы, преобразования (трансформации), предвидения.

«Физический интеллект». Данное понятие было предложено Гленом Доманом, который акцентировал внимание на шести жизненно важных функциях, обычно выделяемых психоневрологами: двигательные навыки (ходьба), языковые навыки (разговор), мануальные навыки (письмо), визуальные навыки (чтение и наблюдение), слуховые навыки (прослушивание и понимание), тактильные навыки (ощущение и понимание).

Большая часть представителей данного подхода склоняются к высокой степени наследственной обусловленности данных функций, но Г.Доман считает, что степень развития функции зависит в первую очередь от интенсивности ее использования, т.е. исключительно от средовых факторов.

В настоящее время число концепций одаренности весьма велико, но самой популярной считается концепция одаренности, разработанная известным американским ученым **Дж. Рензулли**, согласно которой одаренность есть сочетание трех характеристик интеллектуальных способностей (выше среднего), креативности и настойчивости (мотивация). Кроме этого, в его теоретической модели учтены: знания на основе опыта (эрудиция) и благоприятная окружающая среда.



Рис. 2 Концепция одаренности Дж. Рензулли

«Мультифакторная модель одаренности» **Ф.Монкса** дополняет три уже традиционных пересекающихся «круга Дж.Рензулли» треугольником, обозначающим основные факторы микросреды: «семья», «школа», «сверстники».

Также существуют «пятифакторная модель» **А.Танненбаума**, «Инвестиционная модель одаренности» **Р.Стренберга** и **Е. Григоренко**, «Мюнхенская модель одаренности» **К.Хеллера**.

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. По определению

авторов **«Рабочей концепции одаренности»** (под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д.Шадриковой): «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми».

Интересным, оригинальным является предложение авторов концепции представить «ядро концепции» не в виде трех, как в западных моделях, а в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного. Это существенный шаг вперед по сравнению с моделями, выполнявшими ранее функции официальной точки зрения (С.Л.Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин и др.)

1.3 Одаренность как проблема средовой и генотипической детерминации развития личности

Исследователи с давних пор пытались количественно определить, какова доля наследственных (генотипических) факторов и каков вклад факторов средовых в развитие умственных способностей. Для того чтобы разобраться в этих вопросах, рассмотрим два специальных термина: **«генотип» и «среда»**.

Термин «генотип» образован от двух греческих слов: *genos* – происхождение и *tipos* – форма, образец. Генотипом называют генетическую конституцию, совокупность генов, полученную от родителей. Иначе говоря, генотип – это информация, записанная в известных всем по курсу школьной биологии молекулах ДНК.

Под термином «среда» в педагогической и психологической литературе понимают весь комплекс внешних факторов, влияющих на процесс развития. Этот комплекс можно условно поделить на «макросреду» и «микросреду». К факторам «макросреды» обычно относят такие

глобальные средства воздействия, как «особенности национальной культуры», «специфику социально-политического устройства общества», «географическую среду» (климат, особенности рельефа местности и др.). К факторам «микросреды» следует отнести все то, с чем ребенок вступает в непосредственный контакт: «семья», «школа», «сверстники» (друзья) – одним словом, ближайшее окружение. Эти факторы относятся к числу наиболее мощных средств воздействия на процесс формирования личности. В советской психолого-педагогической науке было принято выделить и ставить на один уровень с «генотипом» и «средой» третий фактор – **воспитание**.

Экспериментальные исследования генотипических и средовых детерминант в вариативности интеллектуальных функций, креативности, когнитивных функций ведутся с начала XX в. в рамках «психогенетики» - науки, родившейся на стыке генетики и психологии. Одним из основных методов исследования в психогенетике являются предложенные еще Ф.Гальтоном методы изучения родственников. Одним из самых популярных и наиболее надежных является «близнецовый метод». Например, специалисты в области генетики Ф.Айала и Дж. Кайгер, используя близнецовый метод, а также обобщив сведения многих исследователей, приводят данные о степени зависимости ряда различных признаков от наследственных факторов:

№ п/п	Признак	Наследуемость (%)
1	Телосложение	0,81
2	Рост в положении сидя	0,76
3	Масса	0,78
4	Головной индекс	0,75
5	Ментальный (умственный) возраст (по А. Бине)	0,65
6	IQ (по А.Бине)	0,68

7	IQ (по Отису)	0,80
8	Вербальные способности	0,68
9	Арифметические способности	0,12
10	Способности к естественным наукам	0,34
11	Способности к истории и литературе	0,45
12	Орфографические способности	0,53

По результатам экспериментальных исследований последнего времени можно сделать вывод, что генотипические факторы считаются ведущими. Поэтому вопрос о возможности повлиять на генотип остается актуальным по сей день. Одним из первых эту проблему изучал Ф.Гальтон, утверждавший, что гениальный человек есть продукт гениального рода.

Внезапные, скачкообразные и при этом стойкие изменения в структуре генотипа специалисты в области генетики называют мутациями. Факторы, вызывающие мутации, называются мутагенными. Выделяют обычно мутагены трех категорий: физические (радиация, электромагнитные излучения, давление, температура и др.), химические и биологические (бактерии и вирусы).

Физические факторы. Интересные факты, свидетельствующие о влиянии солнечной радиации, атмосферного давления и других физических явлений на рождение выдающихся людей, обнаружил русский ученый Е.С. Виноградов (1989). Рассмотрим некоторые из полученных данных.

Радиостимуляция задатков. О губительном действии радиации на организм человека написано много книг и статей. Но всегда ли радиация – враг? Оказывается, что в особые, ключевые, переломные, моменты развития (зачатие, рождение, половое созревание и др.) организма определенное повышение радиационного фона оказывает весьма положительное действие. Это утверждение именуется «лучевой гипотезой». Специалисты по радиобиологии утверждают, что биологическое действие ионизирующей радиации усиливается с повышением концентрации кислорода в организме. Этот принцип лег в основу открытого и южноафриканскими врачами и

используемого в настоящее время в разных странах метода ранней стимуляции умственных способностей детей. В ходе наблюдений было замечено, что у женщин, получавших во время беременности кислород, рождались дети, заметно опережающие сверстников. По уровню и темпам умственного развития. И, наоборот, проявление гипоксии в этот период у женщин приводило к прямо противоположному результату.

Е.С. Виноградовым проведено необычное и очень любопытное исследование зависимости рождения выдающихся людей (гениев) от всплесков космической радиации, порождаемой солнечными вспышками и широкими атмосферными ливнями частиц. В годы «умеренного солнца» (когда происходит наибольшее количество вспышек) одаренных людей рождается на 10% больше, чем в годы «пассивного» и «активного» солнца.

Исследование распределения по месяцам рождения 17102 одаренных людей, проведенное Е.С. Виноградовым, показало, что среди людей, рождающихся зимой, процент одаренных больше, чем среди людей, рождающихся летом, причем особо одаренных этот процент выше, чем просто одаренных. Зимой скачки атмосферного давления бывают более резкими и случаются чаще, чем летом.

Этот краткий обзор позволяет увидеть воздействие лишь незначительной части внешних физических факторов на генотип, а через него и на результат развития.

Наряду с физическими весьма действенными являются **химические факторы (мутагены)**. Существование мощных химических мутагенов открыли в конце 40-х годов И.А. Рапопорт и Ш.Ауэрбах.

Широкую известность приобрели эксперименты американского ученого С.Замменгоффа. Он вводил беременным крысам гормон роста. Но новорожденные крысята не отличались по своим размерам и весу от обыкновенных. Правда, обнаружилось, что их мозг на 20% богаче нервными клетками и эти крысята гораздо быстрее обучались проходить лабиринт и выполнять другие тесты. Этот эксперимент показывает, что возможности

мозга человека также можно усилить путем использования особых химических соединений.

Вирусы и бактерии, так же как физические и химические факторы, способны вызвать изменения на уровне генотипа – мутации. Но о них обычно принято говорить «со знаком минус», так как в исследованиях последнего времени доказано, что целый ряд вирусов, различных паразитарных организмов, гельминтов и других биологических организмов может вызвать повреждение молекул ДНК. Кроме факторов, описанных выше, существует и множество других: возраст родителей (чем старше мать, тем чаще встречаются отклонения от нормы – аномалии), раннее стимулирование развития мозга (проигрывание заданных нот в близости от живота матери).

1.4 Проблема прогнозирования развития и основные теории развития личности

Люди с давних времен интересовались проблемами прогнозирования явлений природы, социальных потрясений, собственной судьбы. В наше время с высокой долей вероятности предсказываются погода, общественно-политические события, судьбы политических лидеров, «демографические волны» и многое другое. Значительно сложнее с предсказанием развития отдельного человека. Особый интерес и ученых, и обывателей всегда вызывали дети выдающихся людей. Ведь именно эти дети имеют максимум преимуществ: и благоприятную внешнюю среду и не менее благоприятные генотипические особенности. Но статистические данные свидетельствуют о том, что дети редко достигают высот, до которых поднимались их родители.

Влиянию среды на уровень развития интеллектуально-творческого потенциала личности и уровень ее достижений традиционно посвящается много исследований. Естественно, что наиболее активны в этом плане педагоги. Часто новые педагогические технологии открываются неведомые ранее образовательные горизонты. И благодаря этому уровень детских

достижений, воспринимающийся прежде как выдающийся, вдруг становится обычным и доступным каждому. Многофакторность наследственности плюс многофакторность среды порождают бесконечное разнообразие столкновений этих двух стихий.

Основные теории развития личности. У значительной части специалистов, стоящих у истоков экспериментального исследования проблем детской одаренности, была очень популярна идея рекапитуляции, называемая еще **«основным биогенетическим законом»**. С этой точки зрения развитие представлялось как воспроизведение в главных чертах эволюции вида, к которому принадлежит индивид (Э.Клапаред, В.Штерн, Г.Холл).

Конечно, уже никто не рискнет всерьез отстаивать идею «*tabula rasa*», но идеи сторонников **«революционной теории»** весьма к ней близки. Развитие индивида, в особенности его когнитивной сферы, зависит практически полностью от средового воздействия, и в первую очередь от искусственно выделенной из нее части «воспитания и обучения». Модифицированным вариантом данного подхода является другой подход, называемый **«функциональным»**.

Сторонники данной теории отстаивают положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики. Внутри этого подхода можно выделить две линии. Первая представлена идеей о том, что и формирование, и преобразование той или иной функции определяется тем, как часто она эксплуатируется: «...способности проявляются и формируются в деятельности» (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов и др.). Вторая исходит из утверждения – чем раньше функция включена в использование и чем интенсивнее она эксплуатируется, тем выше уровень ее развития (Г.Доман, Э.Томас и др.).

Эволюционная теория зародилась как противоположная «революционному» подходу. Ее сторонники считали, что развитие, рассматриваемое ими как переход индивидуума на более высокую ступень, есть результат биологического созревания организма и его взаимодействия

со средой. Под биологическим созреванием в данном случае имеется в виду постепенное преобразование генетически заложенных в организме возможностей, существующих в виде задатков. Согласно данной концепции, как в конечном результате, так и в самом процессе эволюционного развертывания задатков, нет ничего такого, что не содержалось бы в генотипе.

Наиболее популярен у современных педагогов подход, называемый **«вероятностным»** («стохастическим»). Основным утверждением сторонников этой теории является то, что конечный результат развития, достигаемый на каждой его ступени, изначально не содержится в генотипе. При этом тот или иной результат развития не может быть произвольным, т.е. полностью свободным от генотипа. Важно также и то, что сторонники данного подхода подчеркивают фатальный характер предыдущих этапов развития в развитии последующем. То есть определяющим на каждом этапе является то, что достигнуто на предыдущем.

1.5 Особенности развития одаренных детей

Педагогическая практика научилась различать лишь три категории одаренных детей, положенные в фундамент дифференциации обучения. Первая категория одаренных, которую принято выделять, - дети с высокими показателями по уровню общей одаренности. Вторая группа одаренных – дети, достигшее успехов в каких-либо областях деятельности. К третьей категории одаренных можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе («академическая одаренность»).

Формы проявления одаренности. Одаренность, проявляющуюся в деятельности ребенка ярко и отчетливо, называют **явной** и, напротив, проявляющуюся в завуалированной, замаскированной форме – **скрытой** одаренностью. В близкой к предыдущей градации выделяют **актуальную и потенциальную**. Проявленную, очевидную одаренность, т.е. замеченную

психологами, педагогами, родителями, называют «актуальной». А одаренность, представленная лишь определенными психическими возможностями для высоких достижений, но не реализованная, называется «потенциальной».

Многие известные ученые, музыканты, художники и писатели проявили свои выдающиеся способности в раннем возрасте (**ранняя одаренность**), а другие становятся выдающимися взрослыми (**поздняя одаренность**).

Факты существования актуальной и потенциальной, явной и скрытой, ранней и поздней одаренности еще раз подчеркивают сложность и важность проблемы прогнозирования развития. Какие признаки, свойства личности, черты характера, особенности поведения и деятельности могут указать взрослому на то, что ребенок в будущем может стать выдающимся ученым, художником и т.д. Ученые уже обнаружили ряд закономерностей, позволяющих прогнозировать будущего ребенка, но до алгоритма построения надежных обоснованных прогнозов еще далеко.

Гетерохрония развития – это неравномерность в созревании различных функциональных систем головного мозга. Если мы представим какой-то из возрастных периодов как промежуточный финиш, то увидим, что различные функциональные системы приходят к нему с разной степенью зрелости и совершенства. Отсюда в психологии и педагогике выросла идея сензитивных периодов – так именуется свойственное определенному этапу оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов (1,5 года – изучение языков).

Во многом сходна с предыдущей проблема **диссинхронии развития**. Диссинхронией именуется неравномерность развития отдельных способностей и личностных свойств. Она скорее итог, результат гетерохронности созревания и развития функциональных систем головного мозга в условиях среды. Эта одна из наиболее популярных, а потому часто

обсуждаемых в литературе (Ж.-Ш. Террасье, П. Мерш и др.). Диссинхрония проявляется на двух уровнях: внешнем (социальном) и внутреннем.

Симптоматика внешней, социальной диссинхронии выражена в разрыве между одаренным ребенком и окружением. Реже в поле зрения специалистов попадает внутренняя диссинхрония, которая предполагает обсуждение проблемы несоответствия уровней развития отдельных функций, или несбалансированное развитие отдельных способностей.

1.6 Общее и частное в развитии

Каждый одаренный ребенок неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует довольно много черт, характерных для большинства одаренных детей. Среди наиболее характерных, а потому часто встречающихся особенностей одаренных детей американский ученый Л. Холлингуорт выделяла: неприязнь к школе; особую направленность игровых интересов; неконформность; погруженность в философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, Ю.З. Гильбух к важнейшим особенностям одаренных детей относит необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти; сформированность навыков логического мышления; богатство активного словаря; быстроту и оригинальность вербальных ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий; развитость творческого мышления и воображения, владение основными компонентами умения учиться. Известный немецкий специалист в области обучения одаренных детей К.А. Хеллер выделяет следующие личностные характеристики высокоодаренных детей: высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к быстрому усвоению и выдающаяся память;

интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой.

Особенности развития познавательной сферы. Любопытство – любознательность – познавательная потребность. Этими понятиями обозначается известная каждому педагогу «лесенка», ведущая к вершинам познания. Одаренным детям в большей степени, чем их «нормальным» сверстникам, свойственно стремление к познанию, исследованию окружающего мира. Одаренный ребенок не терпит ограничений своим исследованиям, и это его свойство, проявившись довольно рано, на всех возрастных этапах продолжает оставаться его важнейшей отличительной чертой.

Сверхчувствительность к проблемам. Способность видеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, - одно из важнейших качеств, отличающих истинного творца от «посредственного» человека. Еще Платон отмечал, что познание начинается с удивления тому, что обыденно.

Склонность к задачам дивергентного типа. Термины «дивергентное мышление» и «дивергентные задачи» предложены Дж. Гилфордом. Под задачами дивергентного типа в данном контексте следует понимать самые разнообразные по предметной направленности проблемные, творческие задания. Главная особенность этих задач в том, что они допускают множество правильных ответов. Одаренные дети заметно отличаются от сверстников повышенным интересом к дивергентным задачам, явно предпочитая их заданиям конвергентного типа (с единым правильным ответом). Создаваемые этими задачами ситуации с различной, в том числе и высокой, степенью неопределенности не подавляют, а напротив – стимулируют активность ребенка. Порождение, продуцирование идей с помощью дивергентного мышления характеризует другие особенности

творчески одаренного ребенка, обозначаемые обычно понятиями «оригинальность» и «гибкость» мышления.

Оригинальность мышления. Способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных обычно называют оригинальностью мышления. Многие специалисты рассматривают оригинальность мышления как одну из основных особенностей мышления творчески одаренного человека. Но при этом эти исследователи отмечают, что наряду со способностью продуцировать оригинальные идеи имеется и другой способ творчества – разрабатывать существующие.

Гибкость мышления. Способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явления одного класса к другим, часто далеким по содержанию, называют гибкостью мышления (противоположное свойство – инертность, ригидность мышления). Высокий уровень гибкости мышления – явление редкое, поэтому его наличие свидетельствует об исключительности, характерной для одаренных детей.

Легкость генерирования идей («продуктивность мышления»). Это качество иногда называют «беглостью мышления» и обычно рассматривают как способность к генерированию большого числа идей.

Легкость ассоциирования может быть представлена как способность к выработке обобщенных стратегий на основе выявленных скрытых от тривиального взгляда связей и отношений и их дальнейшей детализации. Эти связи, в силу наличия данной способности у одаренного ребенка могут быть нетрадиционны и непривычны, что, как известно и составляет основу творчества.

Способность к прогнозированию. Одаренным детям в значительной степени, чем их сверстникам, свойственны способность к прогнозированию, предвосхищению (антиципации). В психологии данное явление рассматривается, как правило, в нескольких смысловых аспектах:

способность мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена; интуиция (Ф.Бартлет, К.Дункер, ОЗельц и др.); способность представить себе возможный результат действия до его существования (В.Вундт); способность организма подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления; «опережающее отражение» (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн и др.).

Высокая концентрация внимания. Выражено это, во-первых, в высокой степени погруженности в задачу; во-вторых, в возможности успешной настройки, даже при наличии помех, на восприятие информации, относящейся к выбранной цели. Отсюда вытекает такая отличительная черта одаренного ребенка, как склонность к сложным и сравнительно долговременным заданиям.

Отличная память. Преимущества одаренного ребенка в творческой деятельности обеспечиваются не столько большим объемом хранящейся в памяти информации, сколько высокой эффективностью действия операционных механизмов мнемических способностей (К.Дункер, А.Н. Лук, Л.Секей, В.Д.Шадриков и др.). К ним относятся в первую очередь классификация, структурирование, систематизация и т.п.

Способность к оценке. Способность к оценке – производное прежде всего критического мышления. Она предполагает возможность оценки продуктов собственной деятельности, а также понимания как собственных мыслей и поступков, так и действий, мыслей и поступков людей.

Интересы и склонности одаренных детей имеют также свои специфические особенности. Одна из них – устойчивость интересов. Второе свойство, характерное для значительной части одаренных детей, - широта интересов. Широта интересов – основа многообразного опыта, служащего исходным материалом для комбинаторики, ассоциирования и других важнейших творческих операций.

Особенности психосоциального развития. Самоактуализация. Так в психологии называют стремление человека реализовать свои личностные возможности. Стремление раскрыть свой внутренний потенциал многие исследователи считают главным побудительным мотивом творчества.

Перфекционизм – это стремление доводить результаты любой своей деятельности до их соответствия самым высоким требованиям, эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.). Это качество тесно связано со способностью к оценке, выражено в стремлении к совершенству.

Социальная автономность. Это одна из основных особенностей одаренных детей. Для них характерна относительная свобода от общепринятых ограничений, он не склонен добиваться успеха в ситуациях, требующих нормативного поведения и деятельности по образцу.

Эгоцентризм – неспособность встать на позицию другого человека. Многие исследователи отмечают высокую степень выраженности эгоцентризма у детей (К.Тэкэкс, К.Абромс и др.), объясняя это так же, как, например, М.Доналдсон: чем лучше знаешь что-либо, тем больше шансов в связи со своим знанием вести себя эгоцентрически.

Лидерство. В общении со сверстниками одаренный ребенок довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора групповых игр и дел. Основная причина склонности одаренного ребенка к командованию сверстниками – его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и быстрота мышления.

Соревновательность, конкуренция – важный фактор развития личности, укрепления, закалки характера. Но соревнование как метод психосоциального развития имеет и свои недостатки. Естественное желание одаренного ребенка побеждать, выигрывать при постоянном подкреплении, достигаемом путем конкурентной борьбы с неодаренными сверстниками, как установлено в ряде исследований, приносит больше вреда, чем пользы. Формируемое в результате чувство превосходства к числу положительных уже не относится и весьма существенно деформирует дальнейшее

личностное развитие. Конкуренция с более сильными при соблюдении ряда педагогических условий дает хорошие результаты.

Особенности эмоционального развития. В качестве одной из основных особенностей эмоциональной сферы одаренного ребенка большинство исследователей отмечают повышенную уязвимость. Источником ее является сверхчувствительность, уходящая корнями в особенности интеллектуального развития. Одаренные дети не только больше видят, тоньше чувствуют, они способны следить за несколькими явлениями сразу, тонко подмечая их сходство и различие.

Юмор. Без возможности обнаружить несуразности, видеть смешное в самых разных ситуациях невозможно представить творческого человека. Эта способность проявляется и формируется с детства. Она является свидетельством одаренности и вместе с тем эффективным механизмом психологической защиты.

1.7 Идентификация одаренности как педагогическая проблема

Диагностика детской одаренности. Принято считать, что диагностика детской одаренности – проблема психологическая. В психологии проблема диагностики одаренности традиционно рассматривается на двух уровнях: теоретическом и методическом (психометрическом). Естественно, что подобная точка зрения утвердилась и педагогической практике. Условно эти уровни можно обозначить как «теоретический» и «методический».

Первый уровень (теоретический) предполагает определение концепции одаренности, выяснение вопроса о том, кого и по каким критериям можно отнести к одаренным. Второй уровень (методический) предполагает разработку в соответствии с принятой концепцией самих диагностических процедур- методик, позволяющих идентифицировать одаренных.

Но исследования и педагогическая практика показывают: результаты диагностики становятся значительно более объективными, если обследование продумано с организационно-педагогической точки зрения (третий уровень - организационно-педагогический).

Экспресс-диагностика. Один из самых распространенных вариантов организационно-педагогического подхода – разовые обследования, или экспресс-диагностика. Со времен А.Бине в течение многих десятилетий «высокий интеллект», определяемый с помощью стандартизированных тестов (IQ), играл роль «рабочего» определения одаренности. При этом подчеркнуто автономная от педагогического процесса практика психодиагностического обследования стремилась к наиболее экономичному варианту экспресс-исследований. Таким образом, и решалась проблема селекции детей по уровню «одаренности»: на теоретическом, психометрическом и организационно-педагогическом уровнях.

На основании многих оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендации классного руководителя (воспитателя), очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен либо показать высокие результаты в любых трех (из четырех возможных) видах оценки, либо набрать определенную сумму баллов по шкале Стэнфорд-Бине. При окончательной оценке учитывается и мнение отборочной комиссии. На этом основании проводится отбор.

Долговременные организационно-педагогические модели: «Принцип турникета». Авторы этого организационно-педагогического подхода – известные американские специалисты в области обучения одаренных детей Дж.Рензулли, С.Рейс и Л.Смит. Суть его сводится к тому, что процесс идентификации одаренных детей должен быть не разовым, а долговременным, предполагающим длительное наблюдение за ребенком.

Авторы используют как традиционные методы оценки, так и методы, основанные на использовании трех параметров деятельности учащегося, - способностях, интересах и стилях обучения. На основе собранной

информации (в течение учебного года) создается «портфель данных об ученике».

«**РАПУНТ**» – один из вариантов комплексной оценки (М.Карне, А.Шведел и др.). Первичная оценка общей и специальной одаренности детей проводится с помощью специальных опросных листов для учителей и родителей. В случае, если оценка педагогом ребенка или родителя превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов. Далее, с целью проверки полученных данных, все дети привлекаются к специальным занятиям в небольших группах в соответствии с характером одаренности. Если они обнаруживают адекватный уровень по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, то включаются в дополнительную программу.

Иллинойская модель. Набирается группа детей (22 человека) в возрасте 3-5 лет, которые, по замыслу авторов, должны опережать сверстников по развитию интеллектуальных и творческих способностей. Процесс выявления детей разбит на три этапа: поиск, оценка и отбор.

Поиск: примерно за месяц до проведения индивидуальных обследований проводится широкое оповещение родителей о том, что потенциально одаренные дети имеют возможность посещать группы для обучения по специальной программе.

Оценка: процедура обследования построена таким образом, чтобы информация об уровне интеллектуального, творческого и психомоторного развития ребенка поступала из двух независимых источников - от родителей и от специалистов (психологов). Пока родители заполняют специальные опросники (используются варианты из проектов "Seattle" и "РАПУНТ"), психологи тестируют ребенка. (Как правило, информацию о результатах не сообщают родителям)

Отбор: заключительная стадия - отбор имеет двойную цель: подобрать учащихся, наиболее подходящих для обучения по данной программе; обеспечить участие в этой программе детей из разных социально-

экономических слоев и расовых групп. Квалификационные характеристики, или критерии отбора: превышение стандартного отклонения в 2 раза по одному (любому) тесту; превышение стандартного отклонения в 1,5 раза или более по двум (любым) тестам; для детей из малообеспеченных семей достаточно превышения стандартного отклонения, равного 1 и выше по двум (любым) тестам. Окончательное решение о приеме принимает совет педагогов. Дети, показавшие необходимый квалификационный результат, но не включенные в группу, зачисляются в резервный состав. Они имеют право быть принятыми позже.

«Модель последовательной стратегии принятия решения» К.Хеллера. Известный немецкий ученый, специалист в области обучения одаренных детей, К.Хеллер считает, что для практических педагогических и психологических целей наиболее пригодны многофакторные типологические модели одаренности. А процесс поиска таланта, по его мнению, требует поэтапного подхода, последовательной стратегии принятия решений.

1.8 Содержание образования и умственное развитие ребенка в истории педагогики и школы

«Материализм» и «формализм». Из большого числа концепций содержания образования, разработанных учеными разных стран мира за многовековую историю развития педагогической мысли («формализм», «материализм», «прагматизм», «структурализм», «экземпляризм» и др.) с рассматриваемой точки зрения наиболее интересны две противоположных – «дидактический формализм» и «дидактический материализм».

Автором термина «дидактический материализм» (иначе – «дидактический энциклопедизм») стал его решительный противник Ф.В. Доэртфельд. Сторонникам этого подхода приписывалась абсолютизация значимости передачи учащимся максимально большого объема знаний из

различных областей науки. К сторонникам «реального» образования, а следовательно, и «дидактического энциклопедизма» историки причисляют Т.Гексли, Я.А.Коменского, Дж. Мильтона, И.Б.Баседова, Г.Спенсера и многих других известных ученых. Усвоение большого объема знаний, по мнению приверженцев «дидактического энциклопедизма», практически автоматически ведет к развитию познавательных способностей.

«Дидактический формализм» базируется на диаметрально противоположной «дидактическому энциклопедизму» идее. Суть ее в том, что обучение – это в первую очередь средство развития способностей и познавательных интересов детей. При отборе учебного материала (учебных предметов и разработке их содержания) в данном подходе учитываются прежде всего его развивающие возможности. Отсюда и повышенный интерес первых сторонников «дидактического формализма» к математике, языкам, а впоследствии – к междисциплинарным, интегрированным курсам, которые позволяют концентрировать внимание педагога не столько на «обучающей», сколько на «развивающей» функции процесса обучения. Сторонниками такого подхода можно найти еще в глубокой древности. Так, Гераклиту приписывается утверждение о том, что «многознание уму не научает». И.Кант настаивал на том, что обучать ребенка следует «не мыслям, а мышлению». Аналогичные идеи высказывались в разное время И.Г.Песталоцци, А.Дистервегом и др.

Весьма своеобразный подход к этой проблеме характерен для многих исследователей отечественных психологов советского периода. Большинство из них не противостояли продуктивные и репродуктивные виды мышления, а также творческие способности и прошлый опыт (В.В.Давыдов, З.И.Калмыкова, Н.А.Менчинская, О.К.Тихомиров, Д.Б.Эльконин и др.). Но уже сама по себе попытка (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская и др.) создать систему «развивающего обучения» является косвенным свидетельством недооценивания задач развития интеллектуальных и творческих способностей в отечественной теории и

массовой школьной практике. Созданные в итоге данного исследования учебные программы пользуются большой популярностью у учителей, ориентированных на серьезную работу. Этот факт можно рассматривать как свидетельство эффективности данного подхода и как тенденцию к росту популярности принципиально иной концептуальной модели содержания образования, более ориентированной на модель «дидактического формализма».

Содержание образования и ребенок. Мысль о том, что интерес ребенка к учению в значительной мере зависит от содержания образования, вряд ли подлежит сомнению. Поэтому данная проблема традиционно не просто изучается педагогикой, а занимает в ней одно из центральных мест.

Обучение, справедливо считал Дж. Дьюи, должно ориентироваться на естественный рост и развитие природных, врожденных свойств ребенка. Во многом аналогичные подходы к разработке содержания образования предполагали многие ученые конца XIX в. Этим идеям в значительной мере созвучны педагогические воззрения представителей «теории свободного воспитания» (Е.Паркхерст – США, К.Н.Вентцель – Россия, О.Декроли – Франция, П.Кергомар – Франция, М.Монтессори – Италия и др.), европейских «новых школ» (Э.Демолен – Франция, А.Ферьер – Швейцария, С.Френе – Франция и др.) «трудовой школы» (Г.Кершенштейнер – Германия и др.), «педагогике действия» (В.А.Лай – Германия, П.Ф. Каптерев – Россия и др.), «экспериментальной педагогике» (Э.Мейман – Германия, Э.Торндайк – США и др.).

Опираясь на идеи Дж. Дьюи, американский педагог У. Килпатрик разработал широко известную в мировой педагогике «проектную систему обучения» («метод проектов»). Суть ее заключается в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе с учителем проектировали решение какой-либо задачи. Включаясь таким образом в практическую деятельность, они овладевали новыми знаниями. Идея «метода проектов» У. Килпатрика получили распространение в нашей стране в 20-е годы XXв., но была

существенно видоизменена и названа «бригадно-лабораторным методом» (И.Г.Автухов, П.П.Блонский, Б.В.Всесвятский, Ш.И.Ганелин, В.Ф.Натали, Б.Е. Райков, А.П.Пинкевич, И.Ф.Свадковский, В.Ю.Ульянинский, С.Т.Шацкий и др.)

Современные концептуальные модели содержания школьного образования. Характерной для отечественной педагогической традиции концептуальный подход к содержанию образования в наиболее концентрированном виде выражен И.Я. Лернером в его теоретической модели содержания образования. Содержание образование представлено им графически в виде куба. Первая грань куба характеризует совокупность отраслей деятельности, отраженных в учебных предметах или в иной форме учебной деятельности: производственная деятельность; науки; искусства; социальная деятельность; политическая деятельность; организационно-производственная; обучение, воспитание, пропаганда; семейно-бытовая; гигиеническая; спортивная; досуг и его проведение; и др. Горизонтальная грань содержит дифференцированный И.Я. Лернером состав социального опыта: опыт эмоционально-ценностных отношений; опыт творческой деятельности; опыт осуществления способов деятельности; знание о природе, обществе, технике, способах деятельности. На третьей грани куба представлена классификация видов деятельности: материально-практическая, познавательная; коммуникативная; ориентационно-ценностная; художественная. Массовая практика показывает, что данная модель содержания образования дает в целом хорошие результаты, но в практике общеобразовательной школы, а не в работе с одаренными детьми.

Аналогичный И.Я. Лернеру подход предлагает американский педагог Ф.Уильямс. В центре внимания данной модели развивающая функция процесса обучения. При этом Ф.Уильямс развитие продуктивного мышления (когнитивное развитие) ребенка не рассматривает отдельно от личностного (аффективного) развития. Они представлены в единстве. Именно поэтому модель носит название «когнитивно-аффективной». Модель имеет три грани

и они соответствуют трем разделам: основные предметы для изучения (язык, арифметика, общественные науки, естествознание, музыка, изобразительное искусство); различные аспекты стратегии преподавания и поведения учителя (его умения: делать аналогии, видеть расхождения и противоречия, прибегать к использованию парадоксов и др.); показатели развития учащихся как в когнитивной, так и в аффективной сферах (беглость мышления, его оригинальность, гибкость, способность к разработке идей, а также любознательность, готовность к риску, перфекционизм и др.).

Сравнивая представленные модели несложно заметить доминирование в первой модели обучающей функции (И.Я. Лернер), а во второй – развивающей (Ф. Уильямс).

1.9 Основные направления разработки содержания образования одаренных детей

В мировой педагогической науке и практике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности одаренных детей. В условиях, когда за точку отсчета принимается содержание образования их «нормальных» сверстников, можно вычленить два основных подхода к решению этой проблемы: один базируется на изменении количественных, другой – качественных характеристик. К количественным характеристикам содержания образования относятся в первую очередь объем учебного материала и тем обучения; к качественным – соотношение различных направлений моделирования содержания, характер его подачи (алгоритмизированный, эвристический и др.).

На основе изменения количественных параметров содержания образования выделено две основные стратегии: «стратегия ускорения», «стратегия интенсификации». В их русле в течение многих десятилетий идут поиски исследователей и педагогов-практиков. Итогом стали многочисленные варианты модификации данных стратегий.

Аналогично на основе качественных характеристик традиционного содержания образования сформировались направления, именуемые термином «обогащение» («стратегия углубления», «стратегия проблематизации», «обучение мышлению», «исследовательское обучение» и др.).

Но прежде чем рассматривать эти направления и их варианты, необходимо рассмотрение самой «точки отсчета», в нашем случае это – закрепленный в культурно-образовательных традициях стереотип, диктующий объем, темп, характер содержания образования некоего условно среднего ребенка. Назовем его «образовательным пределом».

«Образовательный предел». Реально в образовательной традиции представление о пределе возможностей ребенка в плане обучения формируется на основе установок органов управления образованием. Последние, в свою очередь, ссылаются на исследования специалистов в области педагогики и психологии. Но следует понимать, что при внимательном рассмотрении представления об этом якобы существующем пределе практически всегда оказываются мифом.

Стратегии, опирающиеся на изменение количественных параметров содержания обучения:

«Стратегия ускорения». Предполагает увеличение темпа (скорости) прохождения учебного материала. В качестве ориентира служит традиционный для существующей культурно-образовательной традиции темп обучения. Как известно, в качестве организационных вариантов «ускорения» (форм) могут рассматриваться: более быстрый темп изучения учебного материала всем классом одновременно; перескакивание одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе.

«Стратегия интенсификации». Предполагает изменение не темпа усвоения, а увеличения объема. Ее сторонники считают: если одаренный

ребенок способен на большее, надо не срок обучения сокращать, а просто увеличивать объем изучаемого. Ведь можно изучать не один иностранный язык, а несколько, не обычный курс математики, а математику для вузов, и т.д. «Стратегия интенсификации» содержания образования рассматривается как один из путей обучения детей, опережающих по умственному развитию, но по уровню социального и физического развития находящиеся в норме.

Проблема разработки содержания образования одаренных детей за рубежом. По утверждению Дж. Рензулли, содержание учебной программы для одаренных должно иметь иные количественные и качественные параметры: выходить за рамки общепринятой программы; учитывать специфику интересов учащихся; соответствовать их стилю усвоения знаний; не ограничивать стремление детей глубоко вникать в сущность той или иной изучаемой темы.

Большой интерес представляют принципы разработки учебных программ для одаренных детей известного американского ученого Х. Пассова. По его утверждению, учебная программа для одаренных детей должна: содержать углубленное и всестороннее изучение важнейших проблем и идей, которые интегрируют знания со структурами мышления; предусматривают развитие продуктивного мышления, а также практических навыков его применения; давать им возможность приобщаться к постоянно меняющемуся, развивающемуся знанию и к новой информации, прививать стремление к приобретению знаний; предусматривать наличие и свободное использование соответствующих источников; поощрять их инициативу и самостоятельность в учебе и развитии; способствовать развитию их сознания и самосознания, пониманию связей с другими людьми, природой, культурой и т.д.; оцениваться в соответствии с ранее обозначенными принципами.

Еще одна из самых популярных программ для одаренных детей разработана авторами М. Карне, А. Шведел и Ф. Уильямс. В своей программе они предусматривают: знакомство с материалом, не включенного в стандартный учебный план; поощрение глубокой проработки выбранной

темы; акцентирование более сложных видов деятельности; большую мыслительную гибкость в отношении используемых материалов; более высокие требования к самостоятельности и целеустремленности в решении задач; и др.

Стратегии обучения одаренных детей, опирающиеся на качественные изменения в содержании образования. Идея качественного отличия содержания, форм организации и методов обучения одаренных детей широко представлена в зарубежных исследованиях (Б. Блум, С. Кэйплан, Дж. Рензулли, Х.Пассов, Ф. Уильямс и др.). Есть и отечественные варианты решения этой проблемы (А.М.Матюшкин, А.И.Савенков и др.).

Стратегия – «индивидуализация обучения». Индивидуализация обучения является одним из основных вариантов качественного изменения содержания образования одаренных. Повышенный интерес к индивидуализации образовательной деятельности в целом характерен для педагогических изысканий последнего времени. Развиваются эти идеи в контексте личностно-ориентированного подхода к образованию.

Стратегия – «обучение мышлению». Таким непривычным словосочетанием обычно обозначается популярное в зарубежной педагогике направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Оно напрямую связано с решением проблемы обучения одаренных детей и рассматривается как важная составляющая диагностики и коррекции интеллектуально-творческих способностей. Растет популярность этого направления и в нашей стране, где создан ряд отечественных программ по целенаправленному развитию мышления детей: Ю.Л. Бабаева, Л.А. Венгер, Н.К. Винокурова, О.М. Дьяченко, А.З. Зак, И.В. Дубровина, А.И. Савенков и др.

Стратегия – «социальная компетенция». Диагностика и коррекция развития психосоциальной сферы одаренного ребенка также относится с

числу наиболее важных проблем при разработке качественно нового содержания образования одаренных детей. Многие специалисты в области обучения одаренных детей считают, что обсуждение социальных и межличностных проблем особенно важно для одаренных детей (С. Кейплан, Д. Сиск и др.). Их умение рассуждать, глубже понимать мотивы поведения других людей в сочетании с повышенной чувствительностью в несправедливости и противоречиям, часто негативно сказывается на развитии аффективной сферы. Занятия в русле подобных программ помогают ребенку верно оценивать и совершенствовать свой образ жизни, стиль поведения, характер общения, что положительно сказывается на его самооценке и межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, содействует пониманию детьми самих себя, изучению ими сходства и различия с другими детьми, познанию своих способностей.

Стратегия – «исследовательское обучение». Главная особенность этого подхода – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности. Более глубоко эта проблема отражена в работах ряда зарубежных дидактов, продолживших линию исследования Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера и других представителей «прогрессивистской педагогики» (Дж. Брунер, Х. Таба и др.). В педагогике выделяют три уровня реализации «исследовательского обучения»: преподаватель ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит найти самостоятельно учащемуся; преподаватель ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно; на третьем – высшем – уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляется учащимися самостоятельно (Дж. Шваб, П. Брандвейн, А. Леви и др.).

Стратегия «проблематизации». Этот вид качественного изменения содержания образования предполагает ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем (в зарубежной педагогике обычно рассматривается

как составная часть стратегии «исследовательского обучения»). В наиболее полном, развернутом виде проблемное обучение предполагает, что учащийся: выделяет и ставит проблему; предполагает возможные решения; делает выводы в соответствии с результатами проверки; применяет вывод к новым данным; делает обобщения.

1.10 Обогащение содержания образования как проблема современной дидактики

Понятие «обогащение содержания образования» активно утверждается и в современной отечественной дидактике, и в практике обучения одаренных детей. Под ним понимается обычно широкий спектр мер по качественной перестройке содержания образования таким образом, чтобы оно наиболее полно отвечало задаче развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка. В педагогической теории предпринимаются попытки структурировать виды обогащения. Наибольшую популярность получила модель известного американского ученого Дж. Рензулли – «три вида обогащения учебных программ».

Первый вид обогащения предполагает знакомство учащихся с самыми разными областями и предметами изучения, которые могут их заинтересовать. Второй вид обогащения предполагает ориентацию на специальное развитие мышления. С целью его реализации проводятся занятия на тренировку наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции. Третий вид обогащения – проведение самостоятельных исследований и решение творческих задач.

Модель обогащения содержания образования. Предлагаемая модель обогащения содержания образования может использоваться в отечественных

массовых школах. Она специально разработана для решения проблемы – «одаренный ребенок в массовой школе». Основные черты предполагаемой модели обогащения содержания имеют два уровня рассмотрения. Первый условно назван уровнем «горизонтального обогащения» и второй – «вертикального обогащения».

Первый уровень - «горизонтальное обогащение». Под этим термином понимают систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными, интегрированными курсами, направленными на решение проблемы развития ребенка в трех основных направлениях: сфера психосоциального развития, сфера когнитивного развития, сфера физического развития. Практически это выглядит так: к традиционному учебному плану (детского сада, общеобразовательной школы) добавляют три специальных курса: «социальная компетенция» - для совершенствования сферы психосоциального развития; «обучение мышлению» - для совершенствования сферы когнитивного развития; специальные занятия, ориентированные на видоизменение традиционной схемы решения задач физического воспитания.

К дополнительным путям «горизонтального обогащения» содержания образования относятся виды обогащения, находящиеся за пределами основного учебного плана. К ним относятся миникурсы (проводят приглашенные специалисты), наставничество, конкурентные формы взаимодействия (конкурсы, олимпиады, соревнования).

Второй уровень – «вертикальное обогащение». Этот вид обогащения содержания образования касается не столько модернизации учебного плана, сколько изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования. Ориентация на развитие детской одаренности требует вытеснения общих, унифицированных программ программами авторскими.

Сфера когнитивного развития: усложнение содержания учебной деятельности за счет углубления и большей абстрактности предлагаемого

материала; паритет заданий дивергентного и конвергентного типов; доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью; осуществление учебно-познавательной деятельности в соответствии с познавательными потребностями детей, а не по заранее разработанной логической схеме; сочетание уровня развития продуктивного мышления с навыками его практического использования; максимальное расширение круга интересов.

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

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

Организационно-педагогическая сфера: информационное обогащение среды; активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды; гибкость в использовании времени, средств, материалов; сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

1.11 Организационно-педагогические основы обучения одаренных детей

Детская одаренность и формы организации учебной деятельности.

В официальной отечественной педагогике принято считать, что существует три основных способа организации обучения: индивидуальный – господствующий до XVII в.; коллективный – имеется в виду обычная «классно-урочная система» (Я.А. Коменский, И. Штурм и др.); групповой – способ, утвердившийся в 20-30-х годах XX в. (Р. Кузине, С. Френе, П. Эстрейх и др.). Одним из самых интересных вариантов решения данной проблемы является выделение основных исторических стадий развития

организационной структуры учебного процесса, предложенное В.К. Дьяченко. Им выделено три способа: парно-индивидуальный способ обучения (включает в себя «работу ученика с учителем» и «работу ученика с источником знаний»); группо-парно-индивидуальный способ обучения (два вышеупомянутых и «работу учителя с группой учеников»); коллективно-группо-парно-индивидуальный способ обучения (ко всем трем добавляется «взаимное обучение»).

Классно-урочная форма организации учебной деятельности является даже не основной, как утверждается в наших учебниках педагогики, а доминирующей. При такой системе учитель говорит, а ученики слушают, учитель поучает, внушает, проповедует, а ученики пассивно внимают, воспринимают и усваивают чужие слова, мысли и знания. Самостоятельному исследованию и творчеству в классно-урочной системе нет места.

Коллективная форма организации, предложенная В.К.Дьяченко имеет следующие особенности:

1. В каждый момент общения половина учащихся говорит, половина слушает. Минимальное количество участников – четыре человека.
2. Каждый участник занятий попеременно является то учеником, то учителем.
3. Ближайшая цель каждого участника занятий – учить других всему тому, что знаешь или изучаешь сам.
4. Деятельность каждого ученика является общественно полезной, так как он не только учится, но и постоянно, систематически обучает других.
5. Основной принцип работы – все по очереди учат каждого и каждый - всех. Педагог руководит данным процессом.
6. Каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи товарищей по учебной работе.

7. Каждую изучаемую тему участник занятий может излагать другим участникам, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего овладения ею.
8. Важнейшая задача педагога-руководителя – формировать мастерство, искусство преподавания у каждого ученика.
9. Полное совпадение, единство коллективных и личных, индивидуальных, интересов: чем больше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам.
10. Преподаватель-руководитель по своему усмотрению привлекает к общей и регулярной работе родителей, учеников старших классов, представителей общественности.

Класс-лаборатория – форма организации, успешно работавшая в 20-е годы XX в. и работает в настоящее время в учебных заведениях для одаренных детей, прежде в системе дошкольного образования. Эта модель не предполагает жестко организованных, заранее спланированных занятий, как это принято в системе традиционной. В системе занятий акцент смещается с репродуктивной деятельности и пассивного усвоения на индивидуальную исследовательскую практику. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая не только тематику, но и сами предметы для собственных учебных исследований самостоятельно. Таким образом, практически определяя объем, средства и темп процесса обучения.

Педагог в этой системе полностью освобождается от «диктаторских» функций. Его главная обязанность – поощрять и деликатно направлять исследовательскую инициативу ребенка, самыми разными способами стремиться развивать у него независимость, изобретательность и творческую инициативу.

Индивидуальный способ организации обучения. Дж. Рензулли так описывает алгоритм деятельности учителя при данном подходе. Учитель:

определяет уровень развития ребенка; очерчивает долгосрочные и краткосрочные цели и пути их достижения; определяет время, которое должен затратить ребенок на освоение стандартной и специальной программы; предусматривает участие родителей; определяет способы оценки успехов ребенка. Но, как видим, это в основном относится к содержанию образования. Сама форма организации в данном случае остается без внимания. И это не случайно: она хорошо известна (ученик-учитель, ученик – источник знаний).

Формы организации учебной деятельности в сфере дополнительного образования.

Миникурс включает несколько занятий по 30-50 мин. и представлен в виде следующих этапов: информационно-рецептивный, репродуктивный, «проблемное изложение», частично-поисковый или эвристический. Таким образом, методика миникурса предполагает, что осваивая его, ребенок постепенно превращается из слушателя в собеседника, а затем в исследователя.

Наставничество проводится индивидуально. В ходе работы выполняются творческие, исследовательские проекты.

Экспресс-исследования. В отличие от наставничества «экспресс-исследования» предполагают массовое участие детей в оперативном исследовании по предложенной педагогом тематике. Например: какие птицы живут в окрестностях школы, выявить основные признаки зимы, как ложится снег, архитектура будущего, фантастические рассказы.

Учебные турниры. Эта форма организации учебной работы заимствована из опыта американских педагогов. Суть ее в том, что после изучения крупной темы проводится учебный турнир. Дети делятся на команды и каждая получает несколько десятков пронумерованных карточек с вопросами. Каждый участник выбирает карточку, лежащую на столе, и отвечает на доставшийся ему вопрос. Остальные оценивают. После турнира подводятся итоги.

2. ИТОГОВЫЙ ТЕСТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ»

1. Заполните пропущенные места:

А) _____ - это система мер по дополнению содержания образования - традиционного учебного плана специальными, интегрированными курсами.

Б) _____ - это изменения в содержании всех содержания образования - учебных программ, входящих в систему основного и дополнительного образования.

2. Кто предложил известную формулу расчета «intelligence quotient»: А) Ч.Спирмен, Б) Ф.Гальтон, В) В.Штерн, Г) Дж.Гилфорд?

3. По мнению канадского ученого Д.Хебба 80% содержания интеллекта зависит от унаследованной генотипической структуры, а 20 % от: А) внешней среды, Б) действия химических факторов, В) воспитания, Г) умственного возраста.

4. По шутливому утверждению автора данная модель интеллекта – это 120 «способов быть умным»: А) Концепция одаренности Дж.Рензулли, Б) Инвестиционная модель одаренности Р.Стренберга и Е.Г. Григоренко, В) Мюнхенская модель одаренности по К.Хеллеру, Г) Структура интеллекта Дж.Гилфорда.

5. Изучением художественной одаренности занимался: А) Дж.Гилфорд, Б) А.А.Мелик-Пашаев, В) И.Торндайк, Г) В.Келлер.

6. На каких жизненно важных функциях акцентирует внимание «физический интеллект»: А) мануальные навыки, Б) слуховые навыки, В) языковые навыки, Г) творческие навыки.
7. В модели этого ученого одаренность есть сочетание трех характеристик – интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости: А) В.Келлера, Б) Дж.Рензулли, В) Дж. Гилфорд, Г) Д.Б.Богоявленской.
8. «Межличностная среда», «Внутрисемейная среда», «Близнецовая среда», «Материнский эффект», «Ассортативность» - это более детальные понятия: А) средовых факторов развития психики человека, Б) интеллектуальных функций, В) генотипических факторов развития психики человека, Г) экспериментальных исследований.
9. Мутагены, вызывающие стойкие изменения в структуре гено типа бывают: А) химическими, Б) биологическими, В) структурными, Г) физическими.
10. Создатель педологии – комплексной науки о ребенке: А) В.Штерн, Б) Дж. Бродас, В) Г.Холл, Г) Э.Клапаред.
11. Перечислите основные теории развития личности: _____
- _____.
12. Неравномерность в созревании различных функциональных систем головного мозга называется: А) акселерация, Б) диссинхрония, В) гетерохрония, Г) дифференцировка.
13. Одаренность, проявляющуюся в деятельности ребенка ярко и отчетливо, называют _____ и, напротив, проявляющуюся в завуалированной, замаскированной форме - _____ одаренностью.
14. Одаренность, которая представляет собой лишь определенные психические возможности для высоких достижений, но не может быть реализована в данный момент в деятельности, называют: А) общей, Б) актуальной, В) потенциальной, Г) интеллектуальной.

15. Очевидную одаренность, замеченную психологами, педагогами, родителями, называют: А) общей, Б) актуальной, В) потенциальной, Г) ранней.
16. Какие личностные характеристики высокоодаренных детей вы знаете: _____
_____.
17. К особенностям развития познавательной сферы одаренных детей можно отнести: А) легкость генерирования идей, Б) отличная память, В) мышление, Г) сверхчувствительность к проблемам.
18. Задачи, допускающие множество правильных ответов: А) конвергентные, Б) дивергентные, В) традиционные, Г) альтернативные.
19. К особенностям психосоциального развития одаренных детей можно отнести: А) перфекционизм, Б) социальная автономность, В) самоактуализация, Г) лидерство.
20. Первоначально словом «_____» именовалась крупная мера золота.
21. Сторонникам этого подхода к проблеме содержания образования приписывалась абсолютизация значимости передачи учащимся максимально большого объема знаний из различных областей науки: А) «классического» образования, Б) «дидактического материализма», В) «дидактического энциклопедизма», Г) «формального» образования.
22. Суть этого подхода, что обучение – это в первую очередь средство развития способностей и познавательных интересов детей: А) «дидактического энциклопедизма», Б) «дидактического формализма», В) «формального» образования, Г) «элементарного» образования.
23. Кому принадлежат выражение, что обучать ребенка следует «не мыслям, а мышлению»: А) И. Канту, Б) И. Г. Песталоцци, В) К. Д. Ушинскому, Г) Гераклиту.

24. К сторонникам «дидактического энциклопедизма» историки причисляют: А) Я.А.Коменского, Б) И.Г.Песталоцци, В) К.Д.Ушинского, Г) Г.Спенсера.
25. К сторонникам «дидактического формализма» относят: А) Я.А.Коменского, Б) И.Г.Песталоцци, В) А.Дистервега, Г) Г.Спенсера.
26. Какой подход к содержанию образования необходимо использовать при моделировании учебных программ для одаренных детей: А) «классическое» образование, Б) «дидактический формализм», В) «дидактический энциклопедизм», Г) _____.
27. Суть этой концепции заключается в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе с учителем проектировали решение какой-либо практической задачи: А) «трудовой школы», Б) «теории свободного воспитания», В) «педагогики действия», Г) «проектной системы обучения».
28. Кто является автором широкоизвестной в мировой педагогике идеи «Метод проектов»: А) Э.Торндайк, Б) М.Монтессори, В) У.Килпатрик, Г) Дж.Дьюи.
29. Стратегия, опирающаяся на изменение содержания образования, предполагает увеличение темпа прохождения учебного материала: А) стратегия интенсификации, Б) стратегия «индивидуализации обучения», В) стратегия «обучение мышлению», Г) стратегия ускорения.
30. Назовите стратегии обучения одаренных детей, опирающиеся на качественные изменения в содержании образования: А) стратегия интенсификации, Б) стратегия «исследовательское обучения», В) стратегия «проблематизации», Г) стратегия «социальная компетенция».
31. Этим видом качественного изменения содержания образования, предполагающего ориентацию на постановку перед детьми учебных проблем, подробно занимался: А) А.М.Матюшкин, Б) Б.В.Всесвятский, В) Д.Сиск, Г) Л.А.Венгер.

32. Одной из альтернатив «стратегии ускорения», предполагающей увеличение объема учебного материала, является: А) стратегия «исследовательское обучение, Б) «стратегия интенсификации», В) стратегия «проблематизации», Г) стратегия «социальная компетенция».
33. К дополнительным путям «горизонтального обогащения» содержания образования, находящимся за пределами основного учебного плана, относят: А) миникурсы, Б) наставничество, В) конкурсы, Г) олимпиады.
34. К принципам вертикального обогащения содержания образования в организационно-педагогической сфере можно отнести: А) гибкость в использовании времени, средств, материалов, Б) ориентация на соревновательность, В) паритет заданий дивергентного и конвергентного типов, Г) максимальное расширение круга интересов.
35. Перечислите формы организации учебной деятельности в сфере дополнительного образования: _____
- _____.
36. Изначально в античной культуре « _____ » - фигура мифологическая, соединяющая в себе бессмертное божество и смертного человека.
37. Кто из представителей эпохи Просвещения выдвинул следующие теоретические положения – не существует врожденных идей, процесс познания возникает в опыте и на основе опыта; разум человека с самого начала представляет собой «чистую доску»: А) Ф. Хатчесон, Б) Дж. Локк, В) Р. Декарт, Г) Гельвеций.
38. Эта область знаний, разрабатывающая в первую очередь проблемы искусственной селекции применительно к человеку, получила название: А) генетика, Б) тестология, В) евгеника, Г) талантология.
39. Закрепленный в культурно-образовательных традициях стереотип, диктующий объем, темп, характер содержания образования некоего условно среднего ребенка, получил название: А) «точка отсчета», Б)

«граница разума», В) «горизонт образования», Г) «образовательный предел».

40. Предложите свое определение: «Одаренность – это _____

_____.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

3. ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ»

1. Одаренные дети: кто они?
2. Одаренность: как она проявляется?
3. Виды одаренности.
4. Гетерохрония и диссинхрония развития у одаренных.
5. Особенности развития познавательной сферы у одаренных.
6. Особенности развития эмоциональной сферы у одаренных.
7. Личностные характеристики одаренных детей.
8. Коллективные формы обучения в работе с одаренными детьми.
9. Индивидуальные формы обучения в работе с одаренными детьми.
10. Формы организации учебной деятельности в сфере дополнительного образования с одаренными детьми.
11. Классно-урочная форма обучения в работе с одаренными детьми.
12. Влияние форм организации учебной деятельности на развитие детской одаренности.
13. Содержание образования и ребенок.
14. Основное и дополнительное образование в работе с одаренными детьми.

Учебно-методическое пособие

Сергиенко Ирина Николаевна

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

издается в авторской редакции

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО