

Департамент образования города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
(ГАОУ ВО МГПУ)
Институт системных проектов

А.А. Попов, М.С. Аверков, П.П. Глухов, С.В. Ермаков

Феномен выдающихся достижений: современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей

Монография

Москва

2017

УДК

ББК

П 57

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета ГАОУ ВО МГПУ*

Авторы:

Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В.

Рецензенты:

кандидат педагогических наук К.А. Баранников;

кандидат философских наук, доцент И.А. Вальдман

П 57 Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В.

Феномен выдающихся достижений: современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей: монография. – М.: МГПУ, 2017. – 131 с.

Монография посвящена описанию современных представлений о феномене выдающихся достижений и актуальных подходов к работе с одаренными детьми. В книге приводится обзор разных школ и подходов к работе с одаренными детьми.

Концепция авторов выстраивается через призму понятия «мотивационной одаренности», реализация которой, осуществляется в практиках и пространствах открытого образования. Особый фокус делается на технологии компетентного подхода, что согласует представляемые в тексте модели с современными Федеральными государственными образовательными стандартами.

Книга будет интересна как педагогам в качестве средства оформления собственных взглядов, системы целей и задач по отношению к одаренным детям, так и руководителям системы образования как инструмент реализации организационно-управленческих изменений в целях обновления системы работы с одаренными детьми на всех уровнях.

©Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В., 2017

©ГАОУ ВО МГПУ, 2017

Содержание

Введение	4
I. Современные представления об одаренности.....	9
Феномен выдающихся достижений: гениальность, одаренность, талант	9
Исследование одаренности.....	13
Образовательная политика выдающихся достижений.....	26
Советский проект работы с одаренными детьми.....	31
II. Подходы и принципы конструирования систем работы с одаренностью	38
Экстенсивный и интенсивный подходы к работе с одаренными детьми	38
Актуальные концепции одаренности.....	40
Концепция мотивационной одаренности	45
Открытая модель работы с одаренными детьми.....	51
III. Региональный проект работы с одаренными детьми: форматы и образовательные технологии.....	63
Трехуровневая система выявления и сопровождения одаренных детей.....	63
Форматы и технологии набора одаренных детей.....	66
Модель образовательного события.....	67
Открытая образовательная программа: конструирование и управление.....	72
Компетентностные испытания: проектирование и оценка.....	79
Технологические особенности организации компетентностных испытаний.....	84
Форматы и технологии сопровождения одаренных детей	89
Возрастная специфика одаренности	92
Специфика организации педагогического сопровождения одаренных детей в системе открытых практикоориентированных образовательных программ	97
Специфика организации индивидуального педагогического сопровождения одаренных детей.....	102
Технологические элементы индивидуального сопровождения одаренных детей	105
Принципы и элементы индивидуального сопровождения	107
Форматы и технологии образовательной навигации одаренных детей.....	112
Система педагогических позиций, обеспечивающих функционирование открытой модели работы с одаренными детьми	118
Компетентностные требования к педагогам, осуществляющим работу с одаренными детьми	121
Требования к педагогам открытых образовательных программ и компетентностных испытаний.....	122
Литература.....	126

Введение

Проблема работы с одаренными детьми сегодня имеет первостепенное значение в государственной образовательной политике Российской Федерации. Особое внимание этому вопросу уделяется как на уровне президента и правительства, а также органами управления образованием. Несмотря на разработку всевозможных комплексов мер, обновление нормативно-правовой базы, попытки обновления методических материалов по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, принципиальных изменений в этой сфере не наблюдается. В первую очередь это связано с тем, что все изменения происходят в институциональном поле, хотя, на взгляд авторов настоящей книги, сегодня очевидно назрела необходимость концептуального и содержательного переосмысления самого феномена одаренности и соответствующих системных изменений в государственной модели организации работы с одаренными детьми.

В России накоплен многолетний опыт работы с одаренными детьми, который включает в себя создание закрытых специализированных школ, учебных центров, системы предметных олимпиад для школьников. Данные проекты реализовывались в рамках государственной стратегии, которая была направлена на использование интеллектуального потенциала творческой элиты в научно-техническом соревновании с Западом. Именно поэтому много лет система работы с одаренными детьми была направлена на выявление и подготовку физико-математической элиты страны.

Как известно, определяя концепт одаренности, государство определяет и фиксирует ориентиры развития общества. Многие европейские государства, не участвовавшие в гонке вооружений, в середине XX в. избрали для себя совершенно иную образовательную политику, которая была ориентирована на развитие способностей одаренных детей и создание для них индивидуальных

возможностей в дифференцированных образовательных системах. При этом во многих странах отсутствует система выявления одаренных как таковая, но стоит задача развития потенциала и творческих способностей ребенка, которая распределяется между государством и обществом. В России до сих пор реализуется советский проект работы с одаренными детьми, хотя конъюнктура и ориентиры странового развития давно изменились и предполагают реализацию инновационного сценария.

В книге представлено подробное аналитическое описание развития представлений об одаренности и гениальности начиная с античности и до настоящего дня. Анализ современных концепций и моделей одаренности, используемых в мире, показал, что сегодня феномен одаренности обсуждается как сложная многофакторная модель, в которой интеллектуальным способностям ребенка давно уже не отводится главенствующее место. Важными факторами высоких достижений признаются устойчивая мотивация, практическая ценность результатов деятельности, способность находить новые уникальные решения. По большому счету одаренность сегодня мыслится как особого рода компетентность, выражающаяся в способности и готовности добиваться рекордных практических результатов в той или иной сфере общественного развития. Такие представления значительно отличаются от концепции «божественного дара» или «врожденных способностей», которые были распространены в обществе о гениях на заре науки. Одаренность давно признана характеристикой, которую необходимо развивать в человеке, демонстрирующем определенные способности.

Соотнося эти представления с той концепцией и подходами к работе с одаренными детьми в России, которые заключаются в фиксации высоких достижений некоторой совокупности детей и их дальнейшей организационно-финансовой поддержке (льготы при поступлении в высшие учебные заведения, премии и гранты различных уровней, возможность прохождения обучения в специализированных учреждениях и т. д.), мы должны зафиксировать

некоторое несоответствие. Оно заключается, во-первых, в том, что мы до сих пор диагностируем способности, а не определяем потенциал ребенка в динамических системах оценки, и, во-вторых, в том, что главная цель государства и общества в отношении одаренного ребенка – создание условий для его дальнейшего развития и реализации творческого потенциала, которые в первую очередь должны выражаться в особом типе педагогического сопровождения и образовательного продюсирования, а не ограничиваться льготами и привилегиями.

Эти выводы заставляют нас обратиться к актуальному международному опыту оформления образовательной политики в отношении одаренных детей в Европе, странах Юго-Восточной Азии и США. На основе зарубежного опыта и анализа достижений мировой науки в сфере исследования феномена выдающихся достижений во втором разделе нам удалось выделить принципиальные подходы к проектированию государственных систем работы с одаренными детьми. С точки зрения таких подходов российская ситуация определяется как переходная, требующая определения концепта одаренности и конструирования соответствующей модели. С опорой на результаты научных и экспертных обсуждений авторами настоящей книги предложена и описана версия концепции мотивационной одаренности, наиболее стратегически приоритетной в существующей социально-экономической действительности. Кроме того, представлено описание открытой модели работы с одаренными детьми, которая может служить инструментом реализации концепции мотивационной одаренности в интенсивном подходе в нашей стране.

Представленный в книге проект «Открытая модель работы с одаренными детьми» прошел широкий круг научных дискуссий, общественных и экспертных обсуждений, которые показывают его обоснованность и высокую актуальность. Данный проект поддерживается Федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования», Автономной некоммерческой организацией «Агентство стратегических

инициатив по продвижению новых проектов», Федеральным государственным бюджетным учреждением «Всероссийский центр художественного творчества», органами исполнительной власти нескольких субъектов Федерации, а также рядом общественных организаций.

Третий раздел настоящей книги содержит подробное описание элементов модели и инструментария ее реализации на региональном уровне. Именно этот уровень реализации модели является наиболее сложным и объемным, хотя модель может быть масштабирована и реализована и на муниципальном, и на федеральном уровне. Обсуждаемая система работы с одаренными детьми может быть развернута на базе уже существующей инфраструктуры общего и дополнительного образования, где должна появиться открытая сеть образовательных площадок, а также несколько организационных структур, таких как менеджерский и тьюторский центры, которые обеспечат общую координацию системы и реализацию ряда специфических функций по отношению к одаренным детям в рамках обеспечения их индивидуального развития.

Внедрение данной модели включает в себя организацию повышения квалификации педагогов, массовое внедрение современных образовательных технологий и разработку новых образовательных программ, ориентированных на достижение компетентностных образовательных результатов обучающимися, а также институционализацию систем компетентностных испытаний, разворачивающихся на материале открытых образовательных задач, связанных с вопросами регионального и странового развития.

Ключевым преимуществом описываемой модели и подходов является то, что они в первую очередь ориентированы на сопровождение одаренных детей, определение их интересов, мотивации и целей, формирование соответствующих профессиональных стратегий, образовательных маршрутов, организацию встраивания таких детей в инновационные проекты и практики.

Реализация моделей сопровождения одаренных детей в перспективе дает реальные практические результаты, выражающиеся в капитализации человеческого потенциала и включении интеллектуальной элиты страны в реализацию программ и проектов ее развития.

I. Современные представления об одаренности

Феномен выдающихся достижений: гениальность, одаренность, талант

Случаи появления людей, выделяющихся в общей массе интеллектуальными, творческими, физическими или иными способностями, описаны в истории несчетное количество раз, начиная еще с древних времен. В античное время эти описания носили несколько мифологизированный характер и были связаны в первую очередь с уникальными достижениями взрослых людей, чаще всего мыслителей или творцов. Таких людей называли гениями (от лат. *genius* — дух), а их способностям приписывалась «божественная» природа. Дело в том, что в римской мифологии существовали «гении» — личные духи человека, и бытовало мнение, что у людей, демонстрирующих выдающиеся способности, наличествует особо мощный дух — гений. Древнегреческие философы (Платон и Аристотель) говорили о том, что гениям присущи абсолютное знание, абсолютная воля, особое божественное вдохновение, что в свою очередь позволяет им развивать свои способности, создавая новое знание и приближаясь к идеалу человека — мудрецу. Считалось, что гений посылается на землю для того, чтобы преодолеть существующий уклад вещей и привнести в этот мир нечто совершенное. Таким образом, гениями в Античности признавали людей, которые обеспечивали прогресс и развитие общества.

В Средние века понятие «гений» перестало существовать, так как на фоне развития и укрепления церкви, гонений ученых и мыслителей единственным объяснением любых выдающихся достижений людей могло быть только божественное провидение и дар. Собственно на этом этапе общественного развития и появляется понятие одаренности — дарованного Богом.

В эпоху Возрождения, когда в центре внимания оказывается человек, его деятельность, мышление, чувства и творчество как средство их выражения, ценность авторского действия резко возрастает. Формируется пространство возможностей для осмысления окружающего мира, преодоления существующих норм, создания уникальных произведений искусства, развития науки. В это время появляется очень много великих художников, мыслителей, изобретателей, писателей и т. д., на фоне чего вновь вспыхивает интерес к феномену выдающихся достижений, возрождается понятие «гений», но вместе с понятием возрождается и его «божественность». По-прежнему гениальность определяется как высшая степень развития человеческих способностей, дарованная Богом, но гениями признаются в обществе только художники и творцы, общественные деятели и ученые этого статуса не удостоиваются.

Позже взор общества устремляется не только на гениальных взрослых, но и на детей, демонстрирующих уникальные способности. Наиболее известными примерами являются Блез Паскаль, в детстве доказавший значительную часть теорем евклидовой геометрии, Вольфганг Амадей Моцарт, начавший писать музыку в четыре года, Карл-Фридрих Гаусс, открывший в девять лет закон суммирования арифметической прогрессии. Этот факт, конечно же, в первую очередь связан с развитием общества в целом, наступлением эпохи Просвещения, развитием науки, становлением педагогики и нормы образования. Именно появление нормы образования как некоторой нормы интеллектуального и творческого развития позволило обратить внимание на ряд детей, чьи способности значительно отличались от среднестатистических способностей их сверстников. Таким образом, необходимо зафиксировать, что детская гениальность и одаренность, как в принципе и взрослая, является ничем иным, как преодолением общепризнанной нормы.

С развитием общественных наук в эпоху Просвещения ученые, в частности, Джон Локк, Клод Гельвеций, Дени Дидро, предположили, что гениальность не является божественным даром, которым наделяются

отдельные, избранные личности. По их мнению, все люди рождаются с одинаковыми способностями, а впоследствии полученные знания, опыт, обстоятельства делают всех разными. Эта концепция Дж. Локка получила название *tabula rasa* (чистая доска). До этого момента способности одаренного человека считались врожденными, развитием этих способностей не занимались, концепция Локка же в корне меняла подход к обсуждению феномена выдающихся достижений.

Вслед за Локком, на основе его идей, Дени Дидро развивает концепцию таланта. Она заключается в том, что подлинный гений – тот, кто развил в себе талант, кто творит «по правилам», а не следуя интуиции. Таким образом, в представлении Дидро, выдающиеся достижения могут быть присущи любому человеку, который развивает свои способности, следуя установленным нормам, правилам и используя известные технологии, однако очевидно, что достижения такого рода будут соответствовать существующим нормам и по своей сути являются образцом этой нормы в той или иной деятельности.

Отныне выдающиеся достижения человека перестают считаться лишь божественным даром, встает вопрос о возможности развития способностей человека, формирования своего рода «компетенции одаренности». Постепенно возникают и развиваются различные концепции и теории одаренности, предпринимаются попытки описать природу этого феномена, систематизировать факторы и критерии его возникновения, сформировать инструменты оценки и диагностики способностей детей. Научные изыскания философов, педагогов и психологов привели к тому, что существует огромный спектр теорий, концепций, моделей, но не сформировано единое понимание одаренности.

Важно заметить, что термин «одаренность» с развитием описанных подходов все чаще стали применять по отношению к детям, в развитии способностей которых состояла цель проводимых научных изысканий.

Общераспространенным сегодня является термин «одаренные дети», под которым понимаются дети, демонстрирующие выдающиеся достижения. Но дискуссия вокруг того, что именно считать одаренностью, до сих пор не породила единого определения данного понятия. Можно зафиксировать несколько широко распространенных как среди профессионального сообщества, так и в массовом общественном мнении представлений об одаренности в целом и одаренных детях в частности [37]:

- Одаренным можно считать того, кто способен ставить и решать нетривиальные задачи. Пример — Моцарт, начавший писать музыку в четыре года: задача нетривиальная не только для этого возраста — считается общепризнанным, что музыку способен писать далеко не каждый взрослый, в том числе музыкально образованный, человек.

- Одаренным можно считать того, кто способен быстро выполнять интеллектуальную работу, неожиданную для его возраста и уровня подготовки. Примеры — Карл-Фридрих Гаусс, открывающий в девять лет закон суммирования арифметической прогрессии; Блез Паскаль, в детстве доказывающий значительную часть теорем евклидовой геометрии; Софья Ковалевская, изучающая высшую математику по конспектам лекций, которыми обклеена ее детская.

- Одаренным можно считать того, кто уже в детстве, начав осваивать определенную сферу творчества, демонстрирует свой, необычный, авторский стиль, в том числе даже сопротивляется попыткам навязать ему определенную стилевую норму. Примеров достаточно много среди историй юных художников, поэтов, музыкантов, актеров. Важно уже здесь отметить: большинство из них, вырастая, теряют интерес к тем сферам деятельности, в которых их одаренность была замечена взрослыми.

- Одаренным можно считать того, кто (в противоположность предыдущему тезису) виртуозно осваивает определенную норму исполнения.

Видимо, самый яркий пример — Робертино Лоретти; таких примеров в целом достаточно много в тех видах искусства и спорта, в которых используется особая пластичность детского и подросткового тела.

- Одаренным можно считать того, кто способен делать неожиданные обобщения: именно неожиданные обобщения приводят к революциям в науке и искусстве. Отсюда вытекает массовое представление о всеобщей одаренности маленьких детей, в процессе освоения мира часто делающих неожиданные для взрослых наблюдения и замечания.

Уже из этого, заведомо неполного, перечня видно, что представления об одаренности не только противоречивы, но и обусловлены ожиданиями взрослых сообществ от детей, осваивающих различные культурные формы и способы деятельности [52].

Итак, на протяжении долгого времени, начиная с античности и до конца XVIII в., ученые и мыслители фиксировали феномен выдающихся достижений отдельных людей, иными словами, гениальности. Гений, как человек, обладающий особыми характеристиками (знанием, волей и вдохновением), всегда являлся прогрессором своего времени, преодолевал в своем мышлении и действии нормы сложившегося уклада и часто определял новый виток развития общества. В период становления церкви за феноменом высоких достижений закрепляется природа «дара божьего» и понятие одаренности, которое чуть позже, в эпоху Просвещения и развития образования, начнет применяться по отношению к детям, преодолевающим общие нормы познания и творчества. Встает вопрос о возможности развития способностей детей, и на основе различных представлений об одаренности начинают проводиться первые системные исследования.

Исследование одаренности

Первые исследования одаренности были посвящены вопросу о том, врожденное это качество личности или приобретенное. Наиболее известная работа по этому вопросу принадлежит Ф. Гальтону, который в книге «Наследственность таланта, ее законы и последствия» [13] предпринял попытку доказательства того факта, что гениальность наследуется детьми от родителей и является врожденной. С развитием психологии, накоплением эмпирических данных ученые пришли к заключению, что все-таки одаренность и гениальность – это результат сочетания врожденного и приобретенного индивидом.

Исследования феномена выдающихся способностей и достижений показывают, что в развитии способностей одаренных детей огромную роль играет среда и то, насколько она отвечает уровню запросов детей. Психологи также отмечают «сочетание развития способностей с общеобразовательной подготовкой и совершенствованием личности» [41] как ведущее условие, обеспечивающее высокие достижения одаренными детьми в будущем. Действительно, ранняя поддержка одаренности, понимаемой натурально как способность ребенка продуцировать новые культурные содержания и смыслы, фактически развитие отдельных его навыков и способностей, рискует обернуться искусственной задержкой взросления, а во взрослом возрасте — неготовностью одаренного человека иметь дело с объективной действительностью и ее законами, что в конечном счете зачастую лишает человека социальной успешности и широкого признания его достижений [54].

Вторая волна исследований феномена высоких достижений была связана в первую очередь с интеллектом и его оценкой. Фактически все сводилось к вопросу о диагностике высокого уровня интеллектуальных способностей детей на основе их тестирования. Наиболее известной работой в рамках данного подхода является концепция интеллектуального коэффициента Уильяма Штерна, которая заключалась в соотношении «умственного» и реального возраста [50]. Эта концепция и «шкала умственного развития Бине – Симона»,

первоначально разрабатываемая Альфредом Бине в целях диагностики детей с задержкой умственного развития [30], в итоге легли в основу широко известного теста развития интеллекта – IQ.

На основе данной методики было разработано множество тестов (тесты Айзенка, Векслера, Равена, Амтхауэра, Кеттелла), используемых сегодня, в том числе для диагностики одаренности. Но многие исследователи и сами разработчики признают высокую значимость среды в вопросах развития способностей детей и их дальнейших достижений, в частности воспитания, уровня образования, жизненных и социальных факторов. Выявление одаренности с помощью IQ тестов до сих пор подвергается серьезной критике, в частности, Лев Семенович Выготский, в своих работах показал, что текущий уровень IQ ребенка мало что говорит о перспективах его дальнейшего обучения и умственного развития [10], гораздо большее значение имеет такая категория, как «зона ближайшего развития».

Мэрилин вос Савант, рекордсмен мира по IQ — 228 пунктов, — не внесла ничего ни в науку, ни в искусство, а всего лишь ведет колонку вопросов и ответов в журнале «Parade». Самые что ни на есть посредственные физики обладают гораздо более высоким коэффициентом интеллекта, чем лауреат Нобелевской премии Ричард Фейнман, которого многие считают последним величайшим американским гением (его IQ составлял «всего лишь» приличные 122 пункта). Исследователи давно пытаются установить взаимосвязь между интеллектом и гением, но интеллекта оказывается явно недостаточно [9].

В начале XX в. в отечественной науке появляется метод экспериментального исследования личности Г.И. Россолимо, метод «психологических профилей». В методе выделяются 11 психических профилей, фактически характеристик одаренности (воля, внимание, точность и прочность восприимчивости, зрительная память, память на речь, память на числа, осмысление, комбинаторные способности, сметливость, воображение,

наблюдательность). Согласно методу производится оценка каждого из профилей, рассчитывается средний показатель профиля, выявляются отклонения [44]. Метод Россолимо стал первым многофакторным (профильным) изображением результатов измерения интеллектуальных способностей.

Со второй половины XX в. интеллектуальную одаренность начинают рассматривать лишь как один из типов одаренности, наряду с ней выделяя социальную, творческую, лидерскую и т. д. Появляются целые научные школы, формируются отдельные теории, концепции и модели одаренности.

Ограниченность IQ теста, задания которого в основном направлены на оценку способностей к логическому, дедуктивному мышлению и анализу новой информации, эрудиции, чьи высокие результаты не гарантируют высоких достижений в будущем, была замечена американским психологом Элисом Полом Торренсом. Он был одним из первых, кто разработал методики для выявления творческих способностей детей – тесты креативности. В основу разработок Торренса легли работы Джо Пола Гилфорда и его модель структуры интеллекта (1967) [63]. Он выделял два принципиально различных типа мыслительных операций: конвергенцию и дивергенцию. Конвергентный тип мышления присущ ситуациям закрытого типа, в которых считается возможным и правильным найти единственное верное решение или способ. Такие ситуации заранее ограничены рядом условий и характеристик, их описывающих, а также правил и норм, чье применение и соблюдение собственно и обеспечивает нахождение правильного варианта. Дивергентный тип мышления, напротив, определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Такой тип мышления разворачивается в ситуациях открытого типа, когда и сама ситуация и искомый способ ее решения находятся в вариативном многофакторном поле, оценка, анализ которого может при разных условиях привести к разным результатам. Иными словами, дивергентное мышление

ориентировано на поиск уникальных ситуативных решений, возможно, нескольких.

Гилфорд [58] выделил четыре основных параметра креативности:

1) оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

2) семантическая гибкость — способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;

3) образная адаптивная гибкость — способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

4) семантическая спонтанная гибкость — способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включается в структуру креативности.

Не самую широкую известность, но большое значение для педагогики одаренности имеет теория множественного интеллекта Говарда Гарднера (1983). В своей работе он доказывал, что такие факторы, как время выполнения отдельных заданий и поиска решения, скорость и легкость освоения нового материала, не могут являться критериями большей или меньшей интеллектуальной оснащенности ребенка. Данная теория утверждает, что существует широкий спектр когнитивных способностей и есть лишь очень слабая корреляция между ними, многое определяет их сочетание, которое дает возможность людям быть более или менее эффективными в тех или иных ситуациях [60].

Гарднер выделял семь типов интеллекта:

Вербальный интеллект — способность к порождению речи, включающая механизмы, ответственные за фонетическую (звуки речи), синтаксическую (грамматику), семантическую (смысл) и прагматическую (использование речи в различных ситуациях) составляющие речи.

Музыкальный интеллект — способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, ритма и тембра (качественных характеристик) звука.

Логико-математический интеллект — способность использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т. е. к абстрактному мышлению.

Пространственный интеллект — способность воспринимать зрительную и пространственную информацию, модифицировать ее и воссоздавать зрительные образы без обращения к исходным стимулам. Включает в себя способность конструировать образы в трех измерениях, а также мысленно перемещать и вращать эти образы.

Телесно-кинестетический интеллект — способность использовать все части тела при решении задач или создании продуктов; включает в себя контроль над грубыми и тонкими моторными движениями и способность манипулировать внешними объектами.

Внутриличностный интеллект — способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы.

Межличностный интеллект — способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей.

Очевидно, что все люди в той или иной степени проявляют все разновидности интеллекта, но каждый отдельный человек характеризуется уникальным сочетанием в большей и меньшей степени развитых интеллектуальных способностей, чем в конечном счете и объясняются различия между людьми.

Данная идея Гарднера была ранее представлена советским ученым Б.М. Тепловым (1941), который определял одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей» (понимая под этим структуру способностей), подчеркивая, что различия по одаренности — проблема прежде всего качественная, а не количественная. Эти различия, по его мнению, состоят не только в том, что один человек одарен в одной области, а другой — в другой, но и в том, что люди, проявляющие себя в одной и той же сфере деятельности, отличаются по комбинации и качеству своих способностей [25]. Именно исследованию способностей уделял наибольшее внимание Теплов. Он считал, что способность — это такая индивидуально-психологическая особенность, которая имеет отношение к успешности выполнения деятельности, а в определении понятия он отмечает, что способность «не сводится» к знаниям, навыкам и умениям. При этом Б.М. Теплов указывал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [46].

Ученик Б.М. Теплова, Натан Семенович Лейтес продолжил его идеи и разработал собственную концепцию детской одаренности. Лейтес в своих экспериментах доказал, что наибольших успехов в деятельности добиваются те дети, которые в раннем возрасте много трудятся и испытывают повышенные потребности в интеллектуальной активности и умственной деятельности. При совершенно различных интеллектуальных способностях, успеваемости, областях интереса дети, проявляющие большее упорство в деятельности, демонстрируют большие успехи. Н.С. Лейтесом был сделан вывод: основой

детской одаренности является повышенная склонность к труду. Успехи детей – это результат потребности в деятельности, которая сказывается уже в дошкольные годы [26].

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский в своих работах также уделял особое внимание вопросам детской одаренности. Он во многом доказывал несостоятельность тестовых методик при диагностике одаренности и обсуждал необходимость формирования «динамической теории одаренности». «Исследователь подходит к детской одаренности как к факту, к данности и задается только одним вопросом: "Сколько баллов?" Его интересует только балл, но не стихия одаренности. В динамической теории детского характера даны предпосылки для создания нового, диалектического учения о плюс- и минус-одаренности, т. е. о детской талантливости и дефективности» [12]. Развитие одаренности, по мнению Выготского, идет диалектически и движется противоречием, причем это развитие обусловлено в первую очередь обучением, если одаренного ребенка не обучать, его развитие остановится.

Наиболее известной концепцией одаренности в мировой практике является Трехкольцевая модель одаренности Джозефа Рензулли (1981), которая создана на базе эмпирических исследований выдающихся взрослых и одаренных детей. Одаренность в данной модели понимается как «взаимодействие трех групп человеческих качеств: интеллектуальные способности, превышающие средний уровень, высокая увлеченность выполняемой задачей и высокий уровень креативности. Одаренные и талантливые дети – это дети, которые обладают данными характеристиками или способны развить и реализовать их в любой полезной деятельности» [61]. Важно то, что лишь сочетание всех трех элементов модели обеспечивает достижение человеком продуктивного результата, иными словами, согласно Рензулли, наличие выдающихся интеллектуальных способностей само по себе не обеспечит выдающихся достижений во взрослом возрасте. Таким образом, каждый элемент системы играет важную роль в развитии способностей у детей,

и необходимо удерживать все три компонента в процессе организации обучения и воспитания.

Данная модель, пожалуй, самая признанная в мире, и в соответствии с ней разработан ряд диагностических инструментов, наиболее известен из которых метод «турникета». Он создан самим Рензулли, совместно с С. Райс и Л. Смит, и предполагает не просто диагностику с помощью одного или даже системы тестов, а пролонгированное включенное наблюдение за ребенком. Такая методика диагностики была прорывом в вопросе исследований феномена выдающихся достижений, возможно, первым шагом к динамической теории одаренности, о которой говорил ранее Выготский, так как она позволяет не только произвести единомоментную оценку способностей и уровня развития ребенка, но и предложить специальную программу, в которой возможен свободный «вход и выход» ребенка в программу в зависимости от его достижений, мотивации, подготовленности, и происходит фиксация способностей, сферы интересов, наиболее эффективных методов и инструментов обучения и т.д. Иными словами, такая система позволяет сосредоточиться в первую очередь на ребенке, его сильных сторонах и перспективных стратегиях его дальнейшего обучения и развития.

Существует еще ряд моделей одаренности (Монкса, Танненбаума, Фельдхьюсена, Богоявленской, Хеллера и др.), но по большому счету все они базируются на трех основных элементах модели Рензулли:

- **интеллектуальных способностях превышающих средний уровень** (общие (вербальные, пространственные, цифровые, абстрактно-логические) и специальные (возможности усвоения знаний, умений и навыков в конкретных предметных областях – химии, математике, балете и т. д.));

- **креативности** (гибкость и оригинальность мышления, восприимчивость ко всему новому, готовность к риску и т. п.);

- **настойчивости** (высокая мотивация, ориентированная на задачу, т. е. значительный уровень интереса, энтузиазма, настойчивости и терпения в решении тех или иных проблем, выносливость в работе и т. д.).

Именно эти элементы лежат в основе современных моделей и концепций работы с одаренными детьми, все они отличаются набором и количеством исследуемых факторов, инструментами оценки и диагностики, динамичностью и статичностью концепций, но по большому счету их можно свести к трем базовым элементам. Важно отметить, что, так или иначе, данные характеристики одаренности обсуждались учеными начиная со Средних веков, когда одаренность, несмотря на этимологию, перестали воспринимать как божественный дар.

Первоначально одаренность была характеристикой интеллектуального развития (Гальтон, Штерн, Бине, Айзенк, Амтхауэр и др.), затем Гилфорд разработал теорию конвергентного и дивергентного мышления, тем самым определил новую характеристику одаренности – креативность, учитывая которую в той или иной степени, строили свои теории все последующие исследователи. Рензулли и его коллектив ввели третью характеристику – мотивационную (настойчивость), – и составили полноценную трехкомпонентную модель, заявляя что ни одна из характеристик одаренности не является самодостаточной и одаренности присущи все три.

Можно также проследить соответствие данных характеристик массовым социальным процессам и ценностям определенных временных периодов. В эпоху Просвещения и господство знания, культуры и искусства определило становление интеллектуальной одаренности. С развитием науки, в частности гуманитарных дисциплин, так называемой науки о духе, формируются теории об устройстве мышления человека, о его особенностях в решении тех или иных ситуаций, в частности теория креативного мышления. Именно новаторство, способность к осуществлению авторского действия, созданию нового продукта становится новым критерием одаренности. С развитием массового образования,

повышением уровня грамотности и общих интеллектуальных и креативных способностей населения в XX в. в обществе возникает конкурентная среда, которая ставит человека перед необходимостью постоянного развития в целях достижения деятельностного и социального успеха. И в соответствии с веяниями времени появляется новый фактор одаренности – мотивация на решение той или иной задачи, осуществление того или иного типа деятельности.

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется модернизационными и инновационными процессами, важнейшими качествами человека в таких условиях становятся другие категории. Конкуренция сегодня разворачивается уже не в пространстве способностей и знаний, а в пространстве инновационных, авторских продуктов и компетенций, которые обеспечивают качественное развитие производств, экономики, общества, науки и других сфер общественной жизни.

Одним из первых исследователей, обративших внимание на практическую значимость результатов деятельности одаренного человека, был Роберт Стернберг. Его концепция практической одаренности игнорируется школой, так как согласно ей академическая успеваемость ребенка и его успешность в традиционных системах оценки не играет практически никакой роли. Гораздо важнее, в представлениях Стернберга, знание своих слабых и сильных сторон и способность использовать это знание [62]. Важнейшими характеристиками одаренного ребенка Стернберг считает следующие:

превосходство – ребенок имеет максимально высокие показатели успешности выполнения определенного психологического теста сравнительно с другими исполнителями;

редкость – ребенок показывает высокий уровень выполнения в том виде деятельности, который является редким, нетипичным для соответствующей выборки исполнителя;

продуктивность – ребенок, имеющий высокие показатели выполнения того или другого теста, доказывает, что он может реально что-то делать в некоторой предметной области;

демонстративность – ребенок, имеющий высокие показатели выполнения определенного теста, неоднократно повторяет этот результат на других валидных измерениях в любых альтернативных ситуациях;

ценность – ребенок, имеющий высокий показатель выполнения соответствующего теста, оценивается с учетом значения данного психологического качества в конкретном социокультурном контексте.

Модель Стернберга, возможно, нельзя считать идеальной, но одной из самых актуальных можно, так как она, так или иначе, базируется на принципах динамической оценки одаренности и ориентирована в конечном счете на детей, осуществляющих инновационную практически значимую деятельность в актуальном социокультурном контексте. Именно такие характеристики позволяют сегодня людям добиваться выдающихся, общественно значимых и признанных результатов. Кроме того, идеи Стернберга в значительной степени пересекаются с идеями Теплова, обсуждавшего концепцию деятельностной одаренности, учитывают лучший опыт отечественных и зарубежных ученых и современные социально-экономические условия и тенденции мирового развития.

Обращаясь к ретроспективе исследований, посвященных феномену выдающихся достижений – одаренности, мы можем сделать несколько выводов, важных для наших дальнейших рассуждений:

Во-первых, общепризнанным фактом является то, что одаренность не врожденная характеристика человека, а комплекс таких факторов, как его потенциальные способности, уровень образования, социальная среда и т. д.

Этот факт позволил ученым сместить свое внимание с проблемы фиксации выдающихся достижений взрослых и детей к проблеме развития способностей детей, чья одаренность была замечена в тех или иных системах координат.

Во-вторых, большинство исследований, проводимых в XX в., посвящено вопросам диагностики одаренности, но единая система оценки и регистрации данного феномена так и не была сформирована, так как для этого необходимо два согласованных элемента:

- ответ на вопрос: что есть одаренность и какого ребенка считать одаренным? Иными словами, единая разработанная концепция одаренности;

- соответствующий разработанный и верифицированный инструмент фиксации одаренности, который бы позволял не только зарегистрировать одаренность в статическом (настоящем) состоянии, а определить ее в динамической системе и спрогнозировать возможные достижения одаренного ребенка в будущем.

В-третьих, сегодня в научном сообществе общепризнано, что одаренность – это характеристика выдающихся способностей различного типа, интеллектуальных, творческих, физических, музыкальных, социальных, креативных и т. д. Существует ряд типологий одаренности, каждая из которых справедлива для различных систем и ситуаций.

И в заключение важно отметить, что сегодня, определяя одаренность, ни один из ученых не говорит только лишь о выдающихся интеллектуальных способностях. Одаренность считается многофакторной характеристикой человека, и только сочетание этих условий в более или менее равной степени позволяет говорить о его одаренности. Наиболее распространенной и универсальной моделью одаренности, как мы уже говорили ранее, является трехкольцевая модель Рензулли, включающая в себя наряду с интеллектуальными способностями и креативностью, мотивационную составляющую, которая и позволяет одаренному ребенку сосредотачиваться на

25

определенных целях и достигать в их реализации успеха. Но в последних разработках по данной проблематике, можно выделить новый, четвертый элемент, который в значительной степени определяет сегодня признание достижений и успешность человека – это реализация его способностей в деятельности (по Теплову), т. е. практическая одаренность (концепция Стернберга).

Образовательная политика выдающихся достижений

Очевидно, что до начала XX в. исследования феномена выдающихся достижений и возможностей развития одаренных детей велись в основном в Соединенных Штатах Америки и европейских государствах. В России на тот момент данный вопрос практически не был исследован. С этим фактом связано то, что большинство американских и европейских исследований носили и носят эмпирический характер, так как была накоплена база наблюдений за несколько столетий исследований, в нашей же стране исследования всегда носили исключительно теоретический характер.

Именно в Европе, а точнее, в Германии в 1917 г. появилась первая государственная Маннгеймская система работы с одаренными детьми. Учеников государственных школ классифицировали по способностям и разделяли на основе одаренности по группам. Одаренным детям предлагали иную образовательную программу, по своей сути - интенсифицированный курс школы. [22] Отголоски этой системы в образовании Германии прослеживаются и сегодня, так как в некоторых провинциях и в настоящее время выделяются школы особого типа, которые предлагают одаренным детям более гибкие программы, возможность ускоренного их прохождения, большой спектр факультативов, отвечающих образовательным запросам учеников.

Данный опыт – первый прецедент реализации определенной образовательной политики государства в отношении одаренных детей и одаренности в принципе. Одновременно со становлением государственных систем образования в ряде стран происходит и нормативное закрепление

феномена одаренных детей, их развитие становится одним из государственных приоритетов. Например, в 1972 г. Комитет по образованию США опубликовал следующее определение: «Одаренными и талантливymi детьми можно назвать тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальных академических достижений; творческого или продуктивного мышления; общения и лидерства; художественной деятельности; двигательной» [1].

В это же время стало очевидным, что задача развития одаренных детей носит в первую очередь педагогический характер, к изучению феномена одаренности подключились педагоги-исследователи. Сфера образования начала обрывать технологиями и методиками организации дифференцированного обучения, формирования особых образовательных программ и условий. Многие страны пошли по пути дифференциации образовательных организаций, выделяя отдельные учреждения, в которых одаренные дети могли получить элитарное образование. Но данная система не всегда работала эффективно и признавалась обществом. Примером тому служит Франция, которая, создав систему лицеев, после социального кризиса и событий 1968 г. фактически отказалась от любого элитарного образования. Лишь с конца 90-х гг. XX в. учителям во Франции было рекомендовано учитывать индивидуальные особенности учеников, но какая-либо образовательная политика в отношении этих детей на государственном уровне не велась.

В большинстве европейских государств сложились аналогичные социальные обстоятельства, которые не позволяли реализовывать какие-либо системные проекты в отношении одаренных детей. Существовали отдельные специальные музыкальные и спортивные школы в Швеции, но отбор в них осуществлялся на основе интереса, а не признания ребенка одаренным.

В Норвегии нет специализированных учреждений для одаренных детей, но есть системы конкурсов по различным предметам, а в школах распространена практика работы с узкими специалистами и экспертами в тех или иных областях. В Италии работа с одаренными детьми вообще не является государственным приоритетом, элитарный отбор в учебные заведения в принципе запрещен. Существует несколько общественных организаций и частных спонсоров, финансирующих единичные конкурсы по математике, искусствам и некоторым наукам.

Частные инвестиции в работу с одаренными детьми для европейских государств считается нормой. Именно некоммерческие организации, различные фонды и ассоциации организуют такую деятельность, например, в Бельгии, Португалии, Швейцарии, Нидерландах, при этом государства создают достаточно гибкие образовательные условия для одаренных детей.

При рассмотрении гибких образовательных систем наиболее интересен опыт Нидерландов, которые ведут «политику включенного обучения», согласно которой основным образовательным институтом для одаренного ребенка должна быть не спецшкола (хотя такие учреждения существуют в Голландии), а обычная общеобразовательная школа, но в которой реализуются принципы дифференцированного и индивидуального обучения. Широко используется концепция «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского, когда для одаренных детей предлагают более сложные задачи, требующие от них максимального использования имеющихся знаний и постоянного приобретения новых. Также в рамках данной концепции реализованы эксперименты по поступлению одаренных детей 14 – 17 лет в ряд университетов. На сегодняшний день в целях поддержки одаренных в Голландии проводятся специальные лекции, курсы, летние программы, организуемые в основном различными фондами и частными инвесторами. Образовательная политика Нидерландов в отношении одаренных детей по большому счету заключается в удовлетворении познавательных потребностей таких детей и их образовательного заказа. Отдельные элементы

гибких образовательных систем, ориентированных на ребенка, также прослеживаются в Финляндии, Австрии, Дании.

Сегодня деятельность европейских стран в отношении одаренных детей координируется неправительственной организацией «Евроталант» (Париж), созданной в 1988 г. при Совете Европы. В 1992 г. Евроталант получил консультативный статус, а два года спустя Парламентская ассамблея Совета Европы одобрила Рекомендации об образовании одаренных детей [63].

Психолого-педагогическим сообществом Соединенных Штатов Америки накоплен богатейший опыт эмпирических исследований одаренных детей, которые активно проводятся и сегодня в ведущих университетах страны. Достигнуты определенные результаты в диагностике одаренности, а также нормативном закреплении государственной политики в этой сфере. США избрали путь дифференцированного обучения одаренных детей. В 1972 г. был представлен доклад С. Мэрлэнд от Госдепартамента США, в котором отмечалось, что «одаренные дети испытывают в школе дискриминацию из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации школы на среднего ученика, из-за излишней унификации программ, в которых плохо предусмотрены или совсем не учитываются индивидуальные возможности усвоения знаний...» [29]. Также в этом докладе были предложены следующие категории одаренности: «общая интеллектуальная одаренность; специфическая одаренность; предпочтение ребенка заниматься каким-то определенным видом деятельности; творчество или продуктивность мышления; способность к лидерству; способность к визуальным и исполнительским видам деятельности; психомоторные способности» [29].

Наряду с дифференцированным обучением в США также существуют специальные школы. Но все-таки важнейшим достижением американцев в области дифференцированного обучения необходимо считать разработку разноуровневых программ, что позволяет ребенку изучать материал в

соответствии с уровнем своей подготовки, а не классом обучения или возрастом. У одаренных детей есть возможность обучаться по программам наивысшего уровня, кроме того, они вправе составлять программу из курсов, которые им интересны и соотносятся с будущей профессиональной деятельностью. Таким образом, система образования США предлагает одаренному ребенку самостоятельно конструировать образовательную программу и определять уровень освоения того или иного предмета. Наряду с этим проводятся конкурсы и олимпиады, существуют общественные организации и частные фонды, которые занимаются развитием того или иного типа одаренности у детей.

Большинство населения стран Юго-Восточной Азии продолжительное время было малограмотным. С оформлением независимости этих государств возникла необходимость в обеспечении технологического и экономического развития стран за счет собственного человеческого потенциала, а значит, в создании мощных и эффективных систем образования, а вместе с тем в выявлении наиболее талантливых детей в целях обеспечения доступности для них более качественных образовательных ресурсов. По сути говоря, страны региона (Китай, Корея, Сингапур, Вьетнам) приняли принципы создания дифференцированной сети образовательных учреждений, с незначительными отличиями. Но в целом в них можно наблюдать массовые тестирования способностей учащихся, согласно которым происходит распределение по учебным заведениям с более усиленной подготовкой, которую в ряде случаев осуществляют приглашенные из стран Запада преподаватели.

Однако необходимо отметить важный факт: несмотря на технологии отбора и фасилитации, используемые в работе с одаренными в Азии, большое внимание уделяется программам дополнительного образования. Развивая общие интеллектуальные способности детей посредством относительно традиционных общеобразовательных программ, с талантливыми детьми

занимаются в кружках, секциях, клубах по интересам, ориентированных на отдельные типы одаренности.

Рассмотрев опыт реализации образовательной политики в отношении одаренных детей в различных странах мира, мы можем заключить, что в каждой из них эта система совершенно уникальна. Работа с одаренными может быть как одним из ведущих государственных приоритетов, так и совершенно не признаваться как проблема и задача. Во многих случаях работу с одаренными детьми ведут общественные организации, финансируемые за счет различных бюджетов (частных, корпоративных, государственных инвестиций), и обеспечивающие совершенно различный спектр форм выявления и развития таких детей. Важно отметить, что наиболее распространенным и успешным опытом массовой работы с одаренностью являются такие модели, в которых сочетаются гибкие образовательные системы и ориентация на ребенка с системами поддержки детей частными фондами.

Советский проект работы с одаренными детьми

В царской России проблеме одаренности вообще не уделяли внимания. Это связано с тем, что до реализации проекта массового образования в советское время, образование было предельно элитарным, доступным только определенным слоям населения. До XIX в. системное образование было получить очень сложно, но с 1804 г. образование можно было получать последовательно в приходских училищах, уездных училищах, губернских гимназиях и университетах. Училища были бесплатными и богословными, сравнительно доступными, но по большому счету давали возможность освоить лишь общую грамотность.

Новая эпоха в российском образовании начинается после Октябрьской революции 1917 г., когда образование становится бессловным и общедоступным. С этого момента Советами начинает реализовываться проект ликвидации массовой безграмотности [17]. Постепенно в Стране Советов образование становится массовым, а школа общедоступной. Именно с этого

31

момента можно говорить о возникновении проблемы работы с одаренными детьми в России.

По большому счету общественная кампания по ликвидации безграмотности предполагала, что все граждане осваивают в определенном возрасте минимальную образовательную программу, утвержденную государственными органами управления этой сферой. При таком подходе не учитываются ни способности, ни уровень подготовки ученика, естественным образом в учебных группах (классах) происходит дифференциация учеников на успевающих и отстающих. А так как изначальной задачей является выполнение некоторого базового минимума всеми учениками, учителю приходится сосредоточиться на группе отстающих учеников, работая в их темпе и в первую очередь с их непониманием, а не с достижениями преуспевающих учеников.

Данная проблема изначально осознавалась исключительно как проблема неуспеваемости, и перед педагогами стояла задача справиться с отстающими. В таких условиях дети, чьи образовательные достижения и успехи были гораздо выше, к сожалению, нередко теряли интерес к обучению и развитию, так как не получали необходимого стимулирования собственных познавательных интересов и интеллектуальной деятельности.

В советскую эпоху (30 – 45-е гг. XX в.) отечественные ученые проблемами одаренности практически не интересовались, что во многом определяется особенностями социальной политики в то время и, в частности, стандартизированным подходом к обучению. Но с окончанием Великой Отечественной войны и началом противостояния Востока и Запада в Советском союзе меняется представление о роли интеллекта, образования и научно-технического развития. Фактически с началом холодной войны в СССР начинает оформляться проект работы с одаренными детьми. В 1960-х гг. и в СССР и в США были приняты первые крупные программы поддержки одаренных детей на государственном уровне [49], и если в США этот проект

был связан в первую очередь с дифференциацией обучения, о чем мы говорили ранее, то в нашей стране задача сводилась к развитию научно-технического потенциала интеллектуальной элиты, конечно же, в первую очередь в области физики и математики, в целях обеспечения наращивания потенциала в военных областях.

Сложившаяся в таких условиях система работы с одаренными детьми в СССР в значительной степени отличалась от тех моделей, которые были приняты в «демократических» штатах и ориентированы на развитие творческого потенциала ребенка в Европе. На государственном уровне не стояла задача развития ребенка и формирования массового проекта работы с одаренностью, стояла задача поиска наиболее подготовленных и интеллектуально развитых детей в определенных областях и формирование институтов дальнейшего развития их способностей в этих областях в соответствии с государственными приоритетами. Для функционирования такой системы было достаточно создать эффективный массовый инструмент отбора наиболее знаниево оснащенных детей и небольшую сеть специализированных учебных центров, в которых подготовку детей осуществлял профессорско-преподавательский состав ведущих вузов. Ни о какой специальной подготовке педагогов, психологов, ни о каких технологиях сопровождения одаренных детей не велось и речи.

Таким образом, в Советском Союзе в 1950-е гг. появляется сеть предметных олимпиад, которая постепенно преобразуется в многоуровневую систему отбора наиболее способных детей. И если победители олимпиад гуманитарного спектра в меньшей степени интересовали государство, то победители физико-математических олимпиад, и в некоторых случаях биологических, представляли особый государственный интерес. Для них была создана сеть специализированных интернатов при ведущих вузах в Москве, Ленинграде, Новосибирске и Киеве, где велась уникальная подготовка будущих Курчатовых и Королевых.

Отметим, что именно об этой системе образования говорят как о лучшем опыте, главным образом оценивая эффективность подготовки одаренных детей и их выступления на международном уровне. Но важно понимать, что эта система соответствовала тому времени, в котором существовала, и совершенно не соответствует, например, дню сегодняшнему. Главная черта такой системы работы с одаренностью – ее экстенсивность, т. е. чем больший охват отборочными олимпиадами она имела, тем более качественные результаты давала подготовка одаренных в специализированных учебно-научных центрах (СУНЦах). Это очевидно, так как чем выше подготовленность ребенка на старте, тем больше его уровень достижений. Но рано или поздно эффективность таких систем падает. Причины этого явления подробно описаны Д.В. Ушаковым [49]. Экстенсивные системы, постепенно увеличивая свой охват, справляются с задачей поиска и подготовки талантливых кадров до тех пор, пока инновационной и высокоинтеллектуальной деятельностью занимаются 2,5–10 % населения страны, но как только этот показатель возрастает и расширяется спектр областей, в которых необходим поиск и принятие креативных решений, появляется необходимость в еще большем количестве подготовленных кадров, и здесь экстенсивные системы сталкиваются с собственными ограничениями:

Во-первых, олимпиады и конкурсы являются статическими системами оценки достижений детей, а, исследуя феномен высоких достижений, многие ученые неоднократно говорили о том, что потенциал ребенка может раскрываться в нетрадиционных формах и временных отрезках, что требует динамической оценки способностей и достижений, с одной стороны, а с другой – многие одаренные дети за счет низкой мотивации к школьному обучению не проявляют свой практический потенциал в традиционных системах предметных оценок и часто академически не успешны. Таким образом, теряется огромное количество детей, которым не свойственны проявления одаренности и демонстрация достижений в олимпиадных и конкурсных системах.

Во-вторых, не все дети, показывающие высокие результаты в таких системах оценки, мотивированы на дальнейшее углубленное изучение данных предметных областей. В этом смысле экстенсивные системы не позволяют оценивать реальный практический интерес ребенка и не предусматривают работу с мотивационной компонентой одаренности.

Сегодня в России реализуется все тот же советский проект работы с одаренными детьми, который принципиально не изменился за последние 50 лет. Расширился перечень отборочных мероприятий, по итогам которых те или иные дети признаются одаренными, в том числе включены такие мероприятия, которые направлены на выявление творчески и спортивно одаренных детей. Проводятся принципиально все те же тренировочные сборы для олимпиадников, спортсменов и музыкантов, просто на современных площадках. Достижения одаренных детей всячески демонстрируются в рамках различных конкурсов и соревнований международного и российского уровней. Одаренные дети имеют привилегии при поступлении в вузы и получают финансовую поддержку. Но каковы социальные эффекты этого проекта сегодня?

Исследования одаренных детей, чьи высокие способности были зафиксированы по результатам проведения предметных олимпиад, показывают достаточно низкий уровень самоопределения и мотивации таких детей на включение в продуктивные типы деятельности на фоне высокой академической успеваемости. При этом с академической наукой свое будущее связывают лишь 4 % одаренных детей, а с областью профессиональной деятельности определились около 23 % опрошенных. Важно отметить, что в большинстве случаев дети, проявляющие выдающиеся способности, сегодня самоопределяются к деятельности в современных практиках, и этот интерес в 71 % случаев не совпадает с той предметной областью, в которой ребенок проявляет свои академические способности.

Данные исследования проводились в нескольких субъектах Российской Федерации и показывают, с одной стороны, необходимость формирования систем сопровождения одаренных детей, которые бы обеспечивали их развитие за счет работы с профессиональным самоопределением, формирования и поддержки рекордных образовательных и жизненных стратегий, создания специальных образовательных сред, а с другой стороны, необходимость формирования нового, более емкого представления об одаренности и систем выявления, которые бы позволяли оценивать не только академическую успеваемость, но и мотивацию ребенка к продуктивной деятельности.

Как известно, определяя концепт одаренности, государство определяет и фиксирует ориентиры развития общества. Многие европейские государства, не участвовавшие в гонке вооружений в середине XX в., избрали для себя совершенно иную образовательную политику, которая была ориентирована на развитие способностей одаренных детей и создание для них индивидуальных возможностей в дифференцированных образовательных системах. При этом в ряде европейских государств даже сегодня отсутствует система выявления одаренных как таковая, но стоит задача развития потенциала и творческих способностей ребенка, которая распределяется между государством и обществом и реализуется в общих принципах построения системы образования и комплексе мер по обеспечению необходимых образовательных ресурсов для развития потенциала детей.

Текущая социально-экономическая ситуация и тенденции странового развития Российской Федерации сегодня в значительной степени определяются принципами инновационного развития. В экономике, современных производствах, научно-технической сфере, системах менеджмента как на государственном уровне, так и в небольших системах реализуются инновационные сценарии. Они связаны с поиском инновационных решений, позволяющих осуществлять качественные скачки развития, производить

принципиально новые продукты, отвечающие современным стандартам, а иногда и стандартам будущего.

Реализация стратегии инновационного развития в государственном масштабе возможна только в условиях обеспеченности всех этих процессов кадрами, обладающими соответствующими компетенциями, важнейшей из которых является осуществление авторского продуктивного действия, в результате которого формируется инновационный продукт. Сегодня одаренным уже не может считаться человек лишь с высокими интеллектуальными способностями и качественной подготовкой в той или иной предметной области. Для решения актуальных задач странового развития нужны люди, обладающие системным критическим мышлением, компетенциями работы в межпредметном и метапредметном поле, высокомотивированные на реализацию продуктивного действия в той или иной сфере.

Существует очевидная потребность переосмысления представлений об одаренности в нашей стране и формирования современной модели работы с одаренными детьми, которая бы позволяла решать актуальные задачи, стоящие перед страной, так же эффективно, как и система олимпиад и специализированных школ 50 лет назад.

II. Подходы и принципы конструирования систем работы с одаренностью

Экстенсивный и интенсивный подходы к работе с одаренными детьми

Как мы могли уже убедиться на основе мирового опыта, существует два принципиально различающихся подхода к построению системы работы с одаренностью: экстенсивный и интенсивный. Согласно выбранному подходу на следующем шаге оформляется модель выявления и развития одаренных детей, определяется спектр соответствующих форм, образовательных технологий и методик, субъектов, участвующих в реализации модели. В зависимости от выбранного подхода, а также концепции одаренности формируется образовательная политика страны в отношении одаренных детей, т. е. требования к ним и ожидания относительно результатов их будущей практической деятельности.

Итак, экстенсивный подход характеризуется такими признаками, как статичные инструменты оценки и диагностики одаренности, которые чаще всего заключаются в объемных многоуровневых (поэтапных) конкурсных системах (олимпиады, конкурсы, соревнования, тесты, государственные экзамены и т. д.), охватывающих всех или практически всех детей в определенном возрасте. Дети, получающие высокие оценки в таких системах, признаются обществом одаренными. Развитие одаренных детей в экстенсивных системах предполагает более глубокую подготовку в той или иной предметной или специальной области по особым образовательным программам в специальных школах или центрах. Происходит своеобразная знаниевая накачка детей с высокими интеллектуальными способностями.

Экстенсивные системы весьма затратны с точки зрения ресурсов, так как требуют достаточно большой инфраструктуры и ее воспроизводства в каждой точке функционирования системы. Кроме того, в системах статичной оценки

одаренности и ориентированности на общие нормы успешности большой процент детей, обладающих творческим потенциалом и креативным мышлением, но не соответствующих этим нормам, просто не может быть выявлен. Экстенсивные системы стабильно работают на выявление детей с определенным, заранее заданным, типом одаренности, но они совершенно немобильны в условиях, когда вдруг появляются новые общественные задачи или изменяются социально-экономические условия.

Экстенсивный подход на государственном уровне вполне оправдан, когда обществом и экономикой страны востребована относительно небольшая доля одаренных людей. Этого было достаточно 50 лет назад, достаточно и сегодня для таких стран, как Китай или Индия, обладающих колоссальными человеческими ресурсами. Однако и США, и западноевропейские страны с их высокотехнологичными экономиками уже столкнулись с проблемами исчерпания интеллектуальных ресурсов, в связи с чем начали поиск более эффективных подходов [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. В случае реализации инновационной стратегии развития с аналогичными проблемами столкнется и Россия, и объективно признаки кризиса в работе с одаренными детьми в нашей стране видны уже сегодня, так как о дефиците компетентных кадров говорят и бизнес, и госструктуры.

Интенсивный подход, в свою очередь, характеризуется совершенно иными признаками. Во-первых, это динамическая оценка одаренности, когда оцениваются не достижения ребенка в данный конкретный момент, а его потенциал, способы решения различных задач, мотивация, готовность к освоению более сложного содержания, системная работа с какой-либо темой или предметностью. Во-вторых, такие системы в первую очередь ориентированы на удовлетворение образовательных запросов детей и раскрытие их потенциала, они чаще всего не предполагают жесткой градации и нормирования, а скорее, позиционируются как открытые комплексы образовательных возможностей.

Именно таким образом выстроены гибкие образовательные системы в Нидерландах и Финляндии. Причем важно отметить, что предпочтение интенсивного подхода в работе с одаренными детьми не означает разрушения старой системы, он, скорее, предполагает ее постепенное преобразование, появление новых системных элементов и смещения приоритетности образовательных форматов и технологий. Практически во всех странах, использующих интенсивный подход, наряду с открытыми гибкими образовательными системами существуют конкурсы и олимпиады, но они финансируются в формате частно-государственного партнерства, носят в основном прикладной характер и фактически являются своеобразными кадровыми полигонами для корпораций.

Эффективность интенсивного подхода также определяется достаточной легкостью и мобильностью. Фактически работа с одаренными детьми здесь строится за счет реализации ряда гуманитарных технологий, что, с одной стороны, требует значительных вложений в систему кадров, которая будет данную работу обеспечивать, а с другой стороны, не требует практически никаких инфраструктурных затрат. Этим объясняется отказ от государственных специализированных центров для одаренных детей в странах Европы и США. При этом в случае изменения социально-экономических условий или концепции одаренности по большому счету системе, основанной на интенсивном подходе, потребуются лишь некоторая содержательная перенастройка на новые критерии и требования, но не создание новой инфраструктуры под новые задачи.

Актуальные концепции одаренности

Говоря о полноценной системе работы с одаренными детьми, мы должны понимать, что помимо подхода, который принципиально определяет координаты системы и ее антропологические и социальные ориентиры, крайне важным остается вопрос о том, кого именно считать одаренным? Отвечая

именно на этот вопрос и задавая критерии одаренности, мы определяем содержание и основания дальнейшего наполнения проектируемой системы формами и технологиями.

Как мы уже говорили, единого понятия одаренности и одаренного ребенка нет ни в мировой, ни в отечественной практике. Существует огромная масса разнообразных определений философов, психологов, педагогов, социологов, но нормативно эта категория трактуется достаточно абстрактно. Например, сегодня в действующей Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов РФ закреплено, что «каждый человек талантлив» [23], такая трактовка не позволяет определить никакие критерии выявления одаренных и талантливых детей. А без этих критериев, к сожалению, не явны приоритеты государственной политики в этой сфере.

Формируя любую систему работы с одаренными детьми, необходимо понимать, к какому или каким типам одаренности она будет применима. Очевидно, что на этапе научно-технической гонки вооружений важнейшим типом одаренности была интеллектуальная, или инженерно-техническая. Одаренные дети должны были обладать серьезными физико-математическими знаниями, углублять их и реализовывать свой потенциал в сфере инженерных разработок в военно-технических областях.

В настоящее время, если проанализировать федеральные нормативно-правовые акты, систематизировать научные разработки и комплексы мероприятий для одаренных детей, которые проводятся в нашей стране, можно выделить три типа одаренности:

— Специальная одаренность – демонстрация высокого уровня освоения тех или иных специальных навыков. Данный тип одаренности выражается в освоении ребенком какого-либо особого навыка, его развитии в предельной форме и демонстрации выдающихся результатов, как, например, высокие спортивные достижения или выдающиеся музыкальные способности.

Образовательный институт, в котором происходит развитие специальной одаренности, – это специализированные школы, форма выявления таких детей – конкурсы и соревнования.

— Общая одаренность – демонстрация выдающихся способностей в изучении или исследовании тех или иных областей знания. Данный тип одаренности связан с глубоким освоением того или иного (школьного) предмета и демонстрацией более широкого спектра знаний в сравнении с остальными сверстниками. Развитие данного типа одаренности сегодня происходит в школе (в том числе в гимназии, в лицее, в СУНЦ), выявляется общая одаренность в системе предметных олимпиад.

— Мотивационная одаренность – демонстрация высокой степени мотивированности к достижениям в тех или иных профессиональных практиках и научно-исследовательской деятельности. Данный тип одаренности проявляется как способность и готовность к продуктивной деятельности, часто авторской, в той или иной сфере и, соответственно, достаточной погруженностью в ту или иную практику и демонстрацией компетенций, которые позволяют осуществлять продуктивную деятельность в этой практике в раннем возрасте наравне со взрослым. Выявление мотивационно одаренных детей происходит в системах компетентностных испытаний, а дальнейшее развитие – в открытых программах дополнительного образования.

Несомненно, в масштабах страны наиболее развита работа с общей и специальной одаренностью, это связано в первую очередь с советским наследием, но уже имеется ряд прецедентов работы с мотивационной одаренностью. Наиболее передовые субъекты системы образования сегодня переходят к компетентностным образовательным моделям и, соответственно, системам испытаний, видя именно в таких формах работы с обучающимися возможность выявления наиболее конкурентоспособных детей,

ориентированных на высокие достижения в будущем и реализацию проектов инновационного развития.

Сегодня широкое распространение в стране получила практика выявления детей с общей одаренностью через предметные олимпиады, устроенные как многоэтапная система отбора и селекции детей. К сожалению, олимпиады не предполагают особого педагогического сопровождения, нередко все сводится к «натаскиванию» ребенка на решение определенного типа олимпиадных задач или к общему углублению его знаний предмета. Такой подход позволял раньше выявлять детей с высокими способностями, особенно в области математики и физики, которые продолжали обучение в закрытых физико-математических лицеях и интернатах, специализированных учебно-научных центрах, а затем составляли научно-техническую интеллигенцию, кадры, необходимые для развития науки. Важно отметить, что подобные образовательные организации работали только с детьми, проявляющими высокие способности в физике и математике, ориентации на остальные направления практически не было.

В настоящее время мотивация школьников к участию в олимпиадных испытаниях, по результатам проводимых опросов, сводится к льготам, получаемым победителями при поступлении в вузы. Причем с научной карьерой свое будущее связывают лишь 4 %, а значит, говорить о том, что дети, проявившие высокие способности в освоении тех или иных предметов, – это дети, которые будут реализовывать научные стратегии, нельзя. Для развития способностей таких детей необходимо определять их мотивацию, горизонт целей и задач и выстраивать дальнейшее педагогическое сопровождение с учетом этих факторов.

Выявление детей, демонстрирующих специальную одаренность, происходит в системе уже сложившихся творческих конкурсов и спортивных соревнований, где их достижения оцениваются профессионалами. Основным

инструментом развития таких детей являются мастер-классы, постоянные тренировки и оттачивание навыков. Кроме того, функционирует огромная сеть спортивных школ и учреждений культуры, которые, с одной стороны, дают базовое спортивное, музыкальное, художественное, хореографическое и т. д. образование, а с другой стороны, являются огромным «ситом», пропускающим через себя большое количество детей, способности которых качественно оцениваются.

Такой же обширной и развитой системы выявления мотивационно одаренных детей системы на территории страны, к сожалению нет. Разработаны и неоднократно апробированы лишь отдельные ее элементы и механизмы, такие как открытые проблемные задачи, компетентностные олимпиады, проектные сессии, научно-исследовательские конкурсы и т. д., но системная работа по выявлению и сопровождению мотивационно одаренных детей на уровне Федерации не ведется.

Таким образом, можно сказать, что современная система выявления и сопровождения одаренных детей, находится в переходном состоянии. Трансформируются представления об одаренности, осуществляется переход к моделям работы с мотивацией и системой индивидуальных целей и потребностей одаренного ребенка. Очевидна потребность формирования новых институтов выявления одаренных детей, ориентированных на реализацию рекордных жизненных стратегий и осуществление продуктивной деятельности, реализацию авторских подходов, преодоление существующей и формирование новой нормы. Данные задачи сегодня обсуждаются на уровне федеральных органов власти, ведутся исследования и разработки, которые определяют контуры новой системы работы с одаренными детьми, отвечающей задачам социально-экономического развития страны. Но уже сейчас понятно, что наиболее важным элементом разрабатываемого проекта будет система развития и сопровождения одаренных детей.

Концепция мотивационной одаренности

Концепция мотивационной одаренности, обсуждаемая авторами настоящей книги сегодня в научных и экспертных кругах, в значительной степени основана на подходах отечественных педагогов, психологов и философов (Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий, А.Г. Асмолов, Б.Д. Эльконин и др.), но также пересекается с передовыми разработками западных научных коллективов Дж. Рензулли и Р. Стернберга. Рассмотрим данную концепцию более подробно.

Мотивационно одаренными считаются дети, которые:

- мотивированы на высокие достижения в профессиональной деятельности;
- ставят перед собой рекордные жизненные цели;
- осваивают современные прорывные компетенции;
- ориентированы на создание инновационных проектов и программ, участие в них;
- реализуют конкурентоспособные стратегии в современных практиках.

Работа, нацеленная на развитие мотивационной одаренности, представляет собой индивидуальный подход, применяемый в массовом порядке, что обеспечивает расширение возможностей человека и формирование конкурентоспособного общества. Переход к реализации такой концепции позволит сформировать поколение высокомотивированных молодых людей, ориентированных на решение задач развития в стратегически важных сферах.

Характеристики мотивационно одаренных детей во многом соответствуют концепции практической одаренности и трехкольцевой модели Рензулли. Очевидно, что такие дети демонстрируют высокий уровень интеллектуального развития, обладают креативным мышлением и демонстрируют практически значимые достижения в различных областях, но необходимо определить конкретные антропологические особенности и проявления таких детей, которые могут являться критериальной базой для формирования системы выявления.

В рамках феноменологического подхода наблюдения педагогов за мотивационно одаренными детьми в пространстве образовательных сред и ситуаций позволили выделить следующие специфические проявления одаренности:

- ребенок способен долго сосредотачиваться на одной теме и одном виде деятельности, часто — очень специальной и малопонятной взрослым, в том числе не вписывающейся как в программу общего образования, так и в распространенные программы дополнительного образования и даже сопротивляться этим формам; например, художественно одаренный ребенок, имеющий или формирующий свой стиль рисунка, может сопротивляться попыткам педагогов художественной школы «исправить» его, научив академическим схемам рисунка;

- ребенку *скучно* выполнять рутинные процедуры и формальные требования (например, школьные упражнения, требующие многократного воспроизведения одной схемы действия); часто такое отношение ребенка к школьным заданиям интерпретируется учителем и родителями как *лень*, но *избыточность* возможностей ребенка проявляет себя именно в способности увлекаться чем-то необычным, одновременно убегая от школьной рутины;

- ребенку интересны взрослые, которые могут разделить его тематический интерес, начиная от простой возможности поддержать разговор и заканчивая возможностью организовать совместное движение (исследование, творчество, конструирование, практические пробы), а также сверстники, увлеченные чем-то сходным.

То же самое может быть представлено в форме объективного описания способностей:

Воображение. Способность представить себе то, чего раньше не было (или, во всяком случае, не было в личном опыте), как непосредственно наблюдаемое и переживаемое событие.

Определяющая рефлексия. Способность выделить задачу, различить известное и неизвестное, ограничить собственные возможности и выделить направления, по которым ограничения преодолевать необходимо.

Концентрация. Способность долго удерживать свое внимание и волю на решении одной задачи в совокупности с определяющей рефлексией позволяет определять приоритеты решаемых задач, а в совокупности с воображением позволяет определить значимость решенных задач с точки зрения будущего.

Уже из этого феноменологического описания видно, что мотивационная одаренность представляет собой особого рода компетентность, для которой характерны два аспекта:

- способность: владение способом деятельности, а в развитой форме — порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;

- готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Важно отметить: подобные феномены в наибольшей степени характерны для возрастов, в которых процессы, характерные тем или иным возрастным периодам, достигают своего максимального развития и завершения.

Так, в пять–шесть лет феномен одаренности являет себя в способности создавать сложные игровые миры, свободно комбинируя жизненные впечатления с впечатлениями из книг и фильмов. В десять–одиннадцать — в готовности самостоятельно осваивать материал в пространстве своего

тематического интереса либо в непрерывных творческих пробах (например, можно обнаружить, что рисовать для такого ребенка — наиболее естественная форма проведения времени). В четырнадцать–пятнадцать — в стремлении к публичному представлению своего внутреннего мира и отношения к действительности (именно на этот возраст в основном приходятся серьезные попытки литературного творчества и тяга к философствованию).

Опираясь на эти феномены, можно обозначить *двойственную* задачу педагогической работы с мотивационной одаренностью: одновременно культурное оформление детского интереса (и освоение культурных форм деятельности) и формирование собственной позиции как к своей деятельности, так и к ее месту в окружающей действительности.

Такая задача не решаема ни помещением ребенка в искусственную среду, заведомо упрощенную в сравнении с действительностью, ни непосредственным его включением во «взрослые» культурные формы деятельности. *Она требует организации сложного функционального пространства, в том числе использующего формы основного и дополнительного образования, но преодолевающего их ограничения.*

При наличии необходимых образовательных условий эта компетентность в юношеском возрасте может развиваться в совокупность следующих качеств:

Коммуникабельность. Способность: определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету высказывания, и понимать тексты. Готовность: желание высказываться, желание понимать.

Креативность. Способность: анализировать проблемные ситуации, моделировать схемы деятельности, строить заведомо не существующие или неизвестные схемы деятельности и действовать по этим схемам. Готовность: «желание странного».

Ситуативная рефлексивность. Способность: видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Готовность: эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная чувствительность, децентрация.

Проблема поддержки и развития мотивационной одаренности состоит в том, что эти качества (в отличие от предметных и практических компетентностей) не всегда могут быть выявлены в непосредственно наблюдаемой ситуации. Более того, у людей одаренных ситуация может быть растянута в пространстве и во времени, что не воспринимается ими как что-то неправильное.

Для косвенного определения таких компетентностей и антропологических проявлений необходимы интенсивные форматы, позволяющие за счет концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую временную длительность, а за счет постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта школьных знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр, интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

В подобных программах важен соревновательный момент — он задает исходную энергетику участника. В то же время после первых шагов участник энергетизируется собственной любознательностью, азартом, чувством авторства, чувством долга, перерастающего в готовность к постановке собственной цели и действию.

Первая попытка выстроить феноменологический анализ одаренности в отечественной традиции была проделана Н.С. Лейтесом — вклад его в

исследование темы настолько значителен, что большинство существующих психологических и педагогических работ, связанных с одаренностью, ссылаются на него как на основной источник.

Именно он (опираясь на подробные наблюдения за школьниками разных возрастов) показал, что одаренность выражается прежде всего в опережающем освоении сложных культурных форм мышления и деятельности. Однако, поскольку поле наблюдений ограничивалось в основном школьными ситуациями и контекстами, за границами исследований остался вопрос о жизненных целях и стратегиях, о возможных траекториях движения наблюдаемых школьников. Более того, социокультурный контекст исследований, проводившихся в послевоенном СССР, не позволял рассматривать какие-либо жизненные и профессиональные траектории, выходящие за рамки существующей социальной матрицы.

Кроме того, методологическая база исследования (модель сигнальных систем Павлова) значительно сузила поле возможных интерпретаций феномена: в итоге весь спектр описанного материала свелся к простой типологии ведущих типов мышления («аналитического» и «художественного») и типологии темпераментов.

Иной ход в рамках гештальт-психологии был предложен немецким психологом М. Вертгеймером. Он рассматривал одаренность (хотя и не использовал этот термин) как способность к решению задач, для которых отсутствует готовый способ решения. На обширном материале, от решения задач «на сообразительность» и математических задач того класса, который принято называть «задачами повышенной трудности» и «олимпиадными задачами», до анализа фундаментальных научных открытий (Галилей, Эйнштейн), он выделил структуру *продуктивного мышления*, состоящую в способности выделить неочевидную структуру задачи и преобразовать ее так, чтобы эта преобразованная структура и являлась решением.

Продолжая это направление в рамках культурно-исторического подхода, Б.Д. Эльконин показал, что такое преобразование структуры возможно за счет создания знакового либо символического опосредствования, увеличивающего размерность задачи. Иначе говоря, в решении таких задач не используется уже освоенная культурная форма — культурная форма *синтезируется* в ходе решения.

Эти исследования определяют теоретическую основу возможности использования задач особого типа (тех, для которых отсутствует способ решения) при организации работы с одаренностью и одновременно позволяют считать, что одаренность проявляется не в *освоении*, а именно в *синтезе*, в создании нового способа деятельности и мышления и появлении культурной формы, позволяющей удержать этот способ.

Открытая модель работы с одаренными детьми

Как мы уже говорили ранее, в России до сих пор реализуется советский проект работы с одаренными детьми, хотя конъюнктура и ориентиры странового развития давно изменились и предполагают реализацию инновационного сценария. При этом изменяются и социокультурные контексты, которым должна соответствовать новая модель работы с одаренностью. Можно выделить ряд элементов современной организации производства, системы общественных связей, культурной сферы, которые формируют новый образ компетентного и успешного человека, а следовательно, и предъявляют новые требования к системе работы с одаренными детьми. Перечислим наиболее заметные из таких факторов современной жизни:

1. Экспоненциальный рост информационных потоков, с которыми приходится иметь дело человеку, в том числе информационных потоков, связанных с появлением новых технологий и способов деятельности,

изменением и исчезновением существующих. Становится понятно, что невозможно дать человеку весь объем знаний, которые окажутся необходимы в его практической деятельности (хотя бы потому, что, когда он учится, эти знания еще не сформированы). Важно научить его эффективно искать информацию в соответствии со своими задачами, но для этого необходимо научить человека осознавать и формулировать свои задачи, не просто овладевать знаниями, но и учиться их использовать. Метафорически это можно характеризовать как переход от *общей грамотности* к *функциональной грамотности*.

2. Научно-технический прогресс, распространившись практически на все сферы человеческой жизни, от производства оружия до быта, в сочетании с параллельным развитием социальных и культурных технологий, позволяет людям более самостоятельно, чем это было раньше, организовывать как свою собственную жизнь, так и жизнь в своем ближайшем окружении, в том числе социальную. Однако фиксируется тот факт, что значительное большинство людей к такой свободе не подготовлены — что превращает их из потенциальных субъектов процесса развития в материал для манипуляций.

3. Формы человеческой соорганизации (в том числе производственной) всё чаще строятся по сетевому принципу, который предполагает увеличение роли «сотрудников нижнего звена» в переработке информации и принятии решений, из которых складывается стратегия и образ действия данной человеческой общности.

Такая ситуация требует, чтобы руководители могли оформлять общее назначение и стратегию ее деятельности, образ миссии и целей, с которым рядовые сотрудники, при всей своей самостоятельности, будут соотносить свои действия, а не только принимать конкретные решения. Для сотрудников, в свою очередь, важно уметь руководствоваться в своих действиях общими задачами и

смыслами, быть в состоянии, самостоятельно реализуя локальные задачи, не забывая об общем контексте, в котором эти задачи имеют смысл.

4. Общество становится всё более неоднородным, и всё чаще критерием различения людей становятся не демографические и даже не социальные признаки человека, а те признаки, которые основываются на его личных качествах, его интересах, пристрастиях и намерениях, его самоопределении. Отсюда — потребность в формировании у человека способности к осознанию своих особенностей, к выстраиванию собственной идентичности и соответствующего ей плана и образа действий, в том числе в ситуации неопределенности, в которой существующие идентичности размыты либо не определены.

5. Рост разнообразия культурного пространства, быстрые изменения в образе жизни людей делают принципиально важной в современной ситуации такую функцию образования, как воспроизводство единого культурного пространства, которое не противоречило бы культурному разнообразию, обеспечению преемственности поколений. Представляется важным, чтобы новые поколения воспринимали традиционную культуру не как набор символов, который из общего уважения к предкам стоит помнить и уважать, а как содержательную и отчасти знаково-символическую рамку для их собственных действий. Таким образом, актуальным становится вовлечение массы людей в воспроизводство и развитие культуры на бытовом уровне.

Очевидно, что решение перечисленных задач невозможно без массового формирования способности к самостоятельному продуктивному мышлению и деятельности. Именно массовая перенастройка системы образования позволит обеспечить адекватный ответ тем социальным вызовам, которые стоят сегодня перед обществом. И если раньше одаренность представлялась качеством редким, своего рода роскошью, то в современном мире способность к синтезу новых возможностей, методов и культурных форм становится массово

востребованным качеством, что приводит и к изменению значимости работы с одарёнными школьниками.

Если прежде речь шла о выявлении и поддержке *отдельных* детей, то теперь может стоять задача *массового* проявления феномена одаренности и организации массовых образовательных программ, направленных на поддержку и развитие соответствующих компетентностей. Для решения этой задачи необходимо конструирование *открытой модели работы с мотивационной одаренностью с применением интенсивного подхода*, которая подразумевает формирование сети открытых образовательных площадок, обеспечивающих погружение участников в современные типы практик и освоение ими ключевых компетенций. Открытость такой системы позволяет обеспечить переход от экстенсивной системы «отбора» одаренных детей к интенсивной системе «набора» детей, мотивированных на изучение и освоение продуктивных типов деятельности и самоопределение в стратегически приоритетных современных практиках. Среди этой совокупности детей, наблюдение за которыми осуществляется в динамике за счет постоянного функционирования открытых образовательных площадок, становится возможным выделить учащихся, которые проявляют все характеристики мотивационно одаренного ребенка и в первую очередь имеют рекордные жизненные и профессиональные цели, и готовы к их реализации. Организация дальнейшего сопровождения и развития мотивационно одаренных детей – это работа с достаточно небольшой совокупностью детей, создание такой образовательной среды, которая бы отвечала их образовательным потребностям и запросам.

Таким образом, реализация открытой модели работы с мотивационно одаренными детьми с применением интенсивного подхода позволяет решить две стратегические задачи социально-экономического развития страны. С одной стороны, открытость и доступность широкого спектра образовательных возможностей, направленных на освоение детьми ключевых компетенций,

нормы продуктивного действия и самоопределение в системе современных инновационных практик в будущем обеспечивают формирование конкурентоспособного общества, готового к решению задач инновационного общественно-экономического развития. С другой стороны, открытые образовательные системы дают возможность провести динамическую оценку способностей ребенка, помочь ему оформить систему профессиональных и личных целей, заявить сферу практического интереса, тем самым позволяя выявить одаренных детей, претендующих на реализацию инновационных проектов в различных сферах деятельности. То есть фактически решается вторая задача – выявление детей, чьи жизненные стратегии требуют особого педагогического (тьюторского и менторского) сопровождения, образовательной навигации и продюсирования.

Открытая модель работы с одаренными детьми предусматривает разворачивание на базе существующей инфраструктуры общего и дополнительного образования трех взаимосвязанных систем:

1) системы открытых практико–ориентированных образовательных программ, которые могут реализовываться по приоритетным содержательно-тематическим направлениям:

- а) инженерные технологии;
- б) биотехнологии;
- в) антропологические технологии;
- г) технологии культурной политики;
- д) технологии регионального развития;
- е) социальные и гуманитарные технологии и др.;

2) системы индивидуального сопровождения одаренных детей, которая предусматривает работу с индивидуальными целями и задачами каждого ребенка, оформление его профессиональных, жизненных и образовательных стратегий, сопровождение авторских проектов;

3) системы образовательной навигации, позволяющей аккумулировать всевозможные образовательные ресурсы и возможности в целях реализации образовательных запросов одаренных детей.

Внедрение данной модели предполагает организацию повышения квалификации педагогов, массовое внедрение современных образовательных технологий и разработку новых образовательных программ, ориентированных на достижение компетентностных образовательных результатов обучающимися, а также институционализацию систем компетентностных испытаний, разворачивающихся на материале открытых образовательных задач, связанных с вопросами регионального и странового развития.

Ключевым преимуществом открытой модели работы с одаренными детьми является то, что она в первую очередь ориентирована на сопровождение одаренных детей, определение их интересов, мотивации и целей, формирование соответствующих профессиональных стратегий, образовательных маршрутов, организацию встраивания таких детей в инновационные проекты и практики. Реализация моделей сопровождения одаренных детей в перспективе дает реальные практические результаты, выражающиеся в капитализации человеческого потенциала и включения интеллектуальной элиты страны в реализацию программ и проектов ее развития.

В соответствии с интенсивным подходом такая модель обеспечивает развитие экстенсивных (закрытых) образовательных систем и их последовательное преобразование в открытые системы. Открытые образовательные системы ориентируют учеников не на процесс самодостаточного познания и обобщения познанного, что является

достаточным для традиционных форм воспроизводства и что свойственно экстенсивным способам развития, а на практики конструирования и преобразования, свойственные инновационным подходам и интенсивным формам развития, где исследование является обслуживающим процессом, но не ведущим [35].

И для открытого, и для закрытого образования характерно устройство в виде сети. Так, закрытое, или традиционное, образование развивает типовую инфраструктуру, которая выстроена как сеть, дублирующая один и тот же элемент в разных частях своей системы. Субъекты такого образования исходят из полагания, что типовые структуры и процессы необходимо и возможно адаптировать в любых, принципиально отличающихся друг от друга, условиях. «Производственное» образование, институциализируясь, становится отчужденным от живых процессов общественного и инновационного развития, от разного рода практик.

Стоит заметить, что данные институты пришли к ситуации закрытости не по первоначальному замыслу своих субъектов проектирования, а стали таковыми в связи с переходом к новому технологическому укладу и необходимостью осуществления реиндустриализации сферы образования. Субъектность и компетентность – категории, применимые к ситуации неопределенности и ситуациям разворачивания действий открытого характера [55], это делает невозможным организацию практик их становления в образовательных системах закрытого типа.

В свою очередь, открытое образование построено по принципу практико–ориентированности, который задает иное представление о построении образовательной сети. Открытые сети объединяют разнородные и разнообразные элементы, разных людей с разным уровнем профессионального развития и степенью включенности в ту или иную практику. Такие сети решают две циклические задачи: во-первых, включение человека в практику, а во-вторых – ресурсное сопровождение процесса становления человека в практике.

Открытые образовательные институты можно определить по их соответствию конкретным признакам, содержание которых возникает из противопоставления двух вопросов. Закрытое (традиционное) образование отвечает на вопрос: «Что следует выучить для того, чтобы встроиться в стандартизированное производство?», а открытое образование идет от вопроса: «Какие практики, объекты и какие люди должны окружать человека, для того чтобы происходило учение?» [59].

Мы выделяем следующие шесть признаков, характерных открытым образовательным институтам:

1. В учебный процесс вовлечены разнообразные субъекты социальных и производственных структур (бизнес, предприятия, корпорации, общественные организации, общественные движения, наука, СМИ и т. д.).

2. Образовательный институт специально учитывает, выясняет и подстраивается под образовательный заказ учеников. То есть институт выступает в качестве ресурса, поддерживающего образовательные интенции, а не в качестве предприятия, определяющего их в рамках единой цели.

3. Ученики могут напрямую влиять на учебный процесс. Институт не вынуждает подчиняться ученика учебным планам. В этом смысле программы открытого образования выстроены с учетом возможности их мобильного преобразования, первичным и определяющим являются индивидуальные образовательные потребности учеников.

4. Институт устроен сетевым образом, объединяя в себе разнородные и многообразные учебные ресурсы, доступ к которым обеспечен всем ученикам. Сеть выстраивает каналы связи не только между учебными ресурсами традиционного типа, но и между ресурсами неформального характера, такими как: интернет, видео, исторические и культурные артефакты, люди (не имеющие педагогического статуса), книги (не имеющие статуса

учебного или методического пособия), производственные ситуации, предметы практики и производства и т. д.

5. Институт построен на платформе реально существующей практики и организует полноценное субъектное включение ученика в эту практику. Также институт является проблемно ориентированным и включает учеников в процесс обсуждения проблем и совместной работы над ними.

6. Институт предусматривает многообразие учебных режимов (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, типовые, индивидуальные, очные, заочные, дистанционные, интенсивные, сертифицируемые, не сертифицируемые, межтерриториальные, групповые, экстернат и т. д.).

Именно эти шесть принципов лежат в основе открытой модели работы с одаренными детьми. Стоит заметить, что появление институтов открытого образования не может быть фиксировано во всей их полноте (по всем шести признакам), так как это требует абсолютного изменения образовательной парадигмы и политики. Необходим постепенный переход к открытым образовательным системам, который должен осуществляться за счет разработки и реализации открытых образовательных программ в компетентностном подходе. Эти программы должны составлять основу открытой модели работы с одаренными детьми, и вместе с тем их успешная реализация и образовательные эффекты, которые они обеспечивают, позволят осуществлять дальнейшие постепенные изменения закрытых образовательных институтов по каждому из шести перечисленных параметров.

На сегодняшний день имеется опыт работы с разными институциональными формами, которые осуществляют пробу разработки, адаптации и закрепления технологий обучения, соответствующих признакам открытого образования. Мы выделяем три направления такого рода разработок:

1. Технологии интенсификации процесса обучения (соответствие признакам 2 и 3). Образовательные площадки, деятельность которых направлена на обеспечение освоения каких-либо знаний или компетенций в сжатые сроки, а также на апробацию технологий игрового и событийного обучения.

2. Технологии индивидуализации (соответствие признакам 5 и 6). Образовательные площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий индивидуально ориентированного обучения. Особое внимание уделяется технологиям тьюторства и построения индивидуальных образовательных программ/стратегий/планов. Помимо этого, апробируются технологии построения избыточных образовательных сред, обеспечивающих возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий ученика.

3. Технологии построения образовательных сетей (соответствие признакам 1 и 4). Площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий построения образовательных сетей на разных уровнях, обеспечивающих включение групп детей разных возрастов и разной территориальной принадлежности в процесс взаимодействия и учебной коммуникации. Также особое внимание уделяется образовательным сетям, построенным на платформе дистанционного обучения.

В данной главе мы привели подробное описание современных подходов к проектированию систем работы с одаренными детьми, которые сегодня повсеместно применяются в мире. Очевидно, что российская система работы с одаренными детьми на данный момент находится в переходном состоянии. Перед нами стоит задача, которую уже осуществили многие европейские государства, – переход к интенсивным образовательным системам «набора», а не «отбора», которые в первую очередь работают на обеспечение развития

детей, проявляющих устойчивую мотивацию к включению в современные типы практик и реализацию проектов инновационного развития, вне зависимости от уровня их достижений.

Для решения такой задачи наиболее эффективной сегодня представляется открытая модель работы с одаренными детьми, которая обеспечивает как массовые форматы работы, так и технологии индивидуального сопровождения образовательных и профессиональных стратегий одаренных детей. Принципы и подходы открытого образования неоднократно показывали свою эффективность как в системах дополнительного образования, так и в общеобразовательных институтах. Открытые системы позволяют, с одной стороны, обеспечивать большой охват детей и освоение ими ключевых современных компетенций, а с другой стороны, производить динамическую оценку одаренности и выявлять детей с рекордными жизненными стратегиями, нуждающихся в особой поддержке и сопровождении.

Важным аспектом реализации любой модели работы с одаренными детьми, как было отмечено ранее, является закрепление определенной образовательной политики на государственном уровне. На пути реализации открытой модели работы с одаренными детьми этот аспект вызывает сегодня наибольшие споры. По большому счету необходимо принятие новой концепции одаренности в России. Данный вопрос широко обсуждается как на уровне федеральных и региональных чиновников, так и в научных кругах. Опыт проведения всероссийских конференций, семинаров и совещаний показывает, что именно концепция мотивационной одаренности принимается широким кругом экспертов как стратегический приоритет развития системы работы с одаренными детьми в Российской Федерации. Данная концепция не отменяет существующих сегодня представлений об общей и специальной одаренности, но в значительной степени дополняет ее и позволяет системе образования реагировать на тот общественно-государственный заказ, который сформирован сегодняшней повесткой социально-экономического развития страны.

В следующей главе речь пойдет о конкретных организационно-управленческих, технологических и методических решениях, которые позволят осуществить переход к новой, открытой модели работы с одаренными детьми на региональном уровне. При этом под регионом мы в первую очередь понимаем субъекты Российской Федерации, но данная модель может быть с легкостью масштабирована и с некоторыми корректировками реализована как на федеральном, так и на муниципальном уровне управления системой образования.

III. Региональный проект работы с одаренными детьми: форматы и образовательные технологии

Трехуровневая система выявления и сопровождения одаренных детей

Региональный проект работы с одаренными детьми, разработанный на основе интенсивного подхода, должен пронизывать систему образования в целом. В мировой практике в большинстве своем отсутствуют объемные экстенсивные системы работы с одаренностью, выявление одаренных детей происходит в гибких образовательных системах, в которых у ребенка есть возможность оформлять собственные образовательные цели, постоянно продвигаться в своем познании и понимании, работая с зоной ближайшего развития. В ряде стран система дополнительного образования, как наиболее гибкая, является основным пространством работы с одаренностью, так как именно здесь есть возможность для обсуждения современных тенденций общественного развития и места в нем конкретного ребенка и его интересов, но это не отменяет необходимости гибких условий обучения одаренных и развития их потенциала в системе общего образования.

Сегодня работа с одаренностью – это работа с мотивацией, а сопровождение одаренного ребенка – сопровождение его индивидуальных образовательных стратегий. Таким образом, говоря об организации системы педагогического сопровождения одаренных детей, важно обсуждать образовательные форматы и формы работы, которые бы позволяли обеспечить самоопределение одаренного ребенка, выбор практики для его последующей профессионализации, оформление рекордной жизненной стратегии, определение образовательных потребностей и поддержку индивидуального образовательного маршрута ребенка в пространстве образовательных возможностей. Все эти задачи могут и должны решаться комплексно. На

региональном уровне модель сопровождения одаренных детей должна быть представлена тремя взаимосвязанными элементами:

- системой открытых практико–ориентированных образовательных программ;
- системой образовательной навигации;
- системой индивидуального сопровождения одаренных детей.

Такая трехуровневая модель выявления и сопровождения одаренных детей представляет собой сеть открытых образовательных событий, которые предусматривают не только оценку и рейтингование участников, но и их знакомство с современными практиками, освоение ключевых компетенций, позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории и формировать собственные системы образовательных и практических целей и задач. В качестве таких событий могут выступать различные практико–ориентированные образовательные программы, интенсивные школы, программы летнего образовательного отдыха, открытые конкурсы (дистанционные и очные) проектных разработок или решения практических задач, компетентностные олимпиады и т. д. Все открытые образовательные события предполагают свободное участие без предварительного отбора по каким-либо критериям, постановку открытой образовательной задачи [39], решение которой заранее не известно и версии участников проходят многоэтапную экспертизу, достижение обучающимися компетентностных и образовательных результатов.

I уровень. Выявление

Формируется из двух типов образовательных программ: открытых дополнительных образовательных программ, ориентированных на набор и выявление высокомотивированных детей, и систем открытых

компетентностных испытаний, ориентированных на оценку компетентностных достижений одаренных детей.

Открытые дополнительные образовательные программы [35] направлены на формирование у детей ключевых компетентностей, которые востребованы перспективными типами практик. Такие программы реализуются на региональных уровнях, отбираются посредством специальных конкурсов открытых образовательных программ и утверждаются региональными методическими советами по работе с одаренными детьми. Данные образовательные программы являются практико-ориентированными, общедоступными, что позволяет включать детей в контексты региональных проблем, предусматривать тьюторское психолого-педагогическое сопровождение, привлекать экспертов и практикующих специалистов регионального уровня. Такие программы выступают одновременно и инструментом набора и вовлечения детей в освоение современных типов практик и решение актуальных задач развития, и пространством самоопределения одаренных детей и оформления первичных жизненных стратегий и стратегий профессионализации.

Открытые системы компетентностных испытаний по своей сути являются открытыми образовательными событиями [20], обеспечивающими погружение участников в решение задач регионального и странового развития, связанных с развитием современных технологий, социально-экономическими вызовами, глобальными проблемами и т. д. Главное отличие таких испытаний от открытых образовательных программ – это наличие серьезной оценочной составляющей, которая позволяет определить наиболее компетентностно-подготовленных участников с первично сформированным самоопределением, которым необходима дальнейшая образовательная навигация и индивидуальное сопровождение.

II уровень. Навигация

На данном уровне осуществляется построение открытого пространства компетентностного развития, которое учитывает интересы, образовательные запросы, профессиональные интересы одаренных детей. На основании индивидуальных образовательных стратегий в отношении одаренных детей осуществляется деятельность по индивидуальному психолого-педагогическому сопровождению и консалтингу реализации их инициатив и проектов.

III уровень. Сопровождение

На данном уровне осуществляется работа с индивидуальными авторскими действиями оригинальными продуктами и проектами одаренных детей. Психолого-педагогическое сопровождение детей осуществляется посредством организации процесса профессионального продвижения, в рамках которого привлекаются эксперты-наставники. Обеспечивается содействие в позиционировании и продвижении на международном уровне. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется посредством высококвалифицированных специалистов и менторов.

Форматы и технологии набора одаренных детей

Таким образом, образовательная программа является основным механизмом набора, развития и сопровождения одаренных детей. Важно отметить, что образовательные программы должны быть открыты и привлекательны для детей высокомотивированных к изучению того типа практики, вокруг которого строится программа, т. е. быть открытой площадкой оформления и заявления собственного интереса ребенка, определения и восполнения его знаниевых и компетентностных дефицитов, оформления индивидуальных образовательных стратегий. Программы компетентностных испытаний являются площадками демонстрации компетентностных достижений детей и заявления их жизненных и образовательных стратегий, темы, направления практического или научного интереса [36].

В рамках реализации трехуровневой модели выявления и сопровождения одаренных детей в системе дополнительного образования важно организовать работу по проектированию, организации и реализации двух типов образовательных событий, обеспечивающих освоение одаренными детьми практических знаний, современных компетенций, развитие устойчивой мотивации к реализации уникальных образовательных и жизненных стратегий: открытых образовательных программ и компетентностных испытаний.

Модель образовательного события

Образовательное событие представляет собой акт развития человека, характеризуемый Б.Д. Элькониным как усиление, возвращение и отображение внутреннего движения человека [57]. Усиление происходит за счет собственного действия субъекта. Возвращение осуществляется через оформленный и присвоенный субъектом результат действия (психологическое присвоение, по-видимому, уже является задачей рефлексии). Отображение же целиком осуществляется через рефлекссию субъекта.

Содержание образовательного события — встреча человека с возможностью действовать по-новому и по-новому понимать свое действие. Инструментом, организующим пробы и их понимание, является образ нового действия как новой возможности; в пределе из этого может быть выстроен новый образ себя. Завершается ситуация развития осознанием состоявшегося изменения, его предъявлением себе и другим или испытанием — новым действием, в котором реализуется приобретенная возможность [32].

Образовательное событие представляет собой цикл, состоящий из четырех этапов:

1. Появление замысла пробного действия. Деятельность ученика на этом этапе — представление образа и проекта будущего пробного действия.

Педагогу, сопровождающему образовательное движение ученика, важно на этом этапе, чтобы у школьника появился четкий образ себя настоящего и того, что он собирается сделать.

2. Само пробное действие, непосредственная реализация задуманного проекта, включающая в себя необходимые организационные и технические условия для задуманной деятельности.

3. Рефлексии пробного действия. На этом этапе необходимо, чтобы у ученика появилось понимание того, что удалось сделать (образ себя измененного). Б.Д. Эльконин называет это идеальной формой, т. е. образом совершенной взрослой жизни, образом взрослости. Он утверждает, что идеальная форма является единственным способом и опорой представления детьми их будущего и, соответственно, опорой всех попыток проектирования детской жизни.

4. Сравнение образа себя на момент задумывания пробного действия и образа себя после его осуществления. Именно в ходе такого сравнения у ученика должно появиться понимание своих новых возможностей.

По итогам деятельной пробы и ее рефлексии имеет смысл оформлять не только и не столько дефициты, обнаруженные учеником, сколько его актуализированные цели деятельности и необходимые для нее внутренние ресурсы. Кроме того, становится понятно, что деятельность педагога, организующего для школьника рефлексию собственных оснований, действий и их результатов, оказывается востребованной в течение всего образовательного события.

Видимое противоречие между необходимостью моделировать в образовательном процессе конкретную ситуацию и задачей формировать у школьников системное представление о действительности и реализуемой ими

деятельности снимается за счет решения вопроса о содержании ситуаций развития и способе прохождения школьника через них.

Таким содержанием является авторское действие, в котором одновременно важны:

- способ, культурная форма, за счет которой действие может быть выстроено;

- смысл, культурная форма, одновременно являющаяся основанием для замысла и сообщением, которое транслируется в действии.

Можно выделить несколько принципов, которым должны соответствовать образовательные условия, в которых возможно авторское действие. Эти принципы задают одновременно требования к конструированию образовательной задачи и к построению образовательного пространства.

1. Принцип открытости: отсутствие единственного правильного решения и, следовательно, наличие у ученика возможности свободной пробы, как в области цели, так и в области определения способов деятельности, способов разрешения данной ситуации. Принципиально важно здесь оформление личностных оснований для продуктивного действия и воссоздание культурного контекста, в котором это действие может быть совершено как адекватное и по-настоящему ценное.

2. Принцип воспроизведения реальной деятельности, совершаемой в той или иной сфере жизни человеческого общества (хозяйственно-производственная, социально-коммуникационная, управленческая, культурная). Это дает выход в жизнь взрослых, закрытый для большинства школьников как массовой школой, так и превращенными формами самовыражения в подростковых и юношеских сообществах — и в том, и в другом случае

имитируются внешние формы взрослой жизни, а не действительные способы и смыслы деятельности.

3. Наличие продукта авторского действия, значимого как для самого автора, так и для круга адресатов и имеющих влияние взрослых. Именно это означает, что поставленная задача была решена, что автор сам совершил действие, направленное на разрешение ситуации, и это действие было успешным. В идеале и сам автор, и другие участники ситуации должны мочь воспользоваться своим результатом как условием для следующего действия.

Как следствие, образовательное пространство должно позволять проиграть конкретную практику и решить конкретную задачу, например:

- снять кино или поставить спектакль о героях своего времени в соответствии с собственным замыслом, адресовать их зрителям будущего;

- издать газету или создать блог, который было бы интересно читать не только друзьям и одноклассникам, но и... всем школьникам страны, мира, всем взрослым;

- придумать колесо (для детской или инвалидной коляски), которое само могло бы подниматься или спускаться по лестнице, сделать это колесо и движущееся благодаря ему устройство;

- восстановить логику решений Екатерины Великой и императорского двора, приведших к созданию основной военно-морской базы на Чёрном море в Севастополе, заодно проиграть возможные исторические альтернативы;

- придумать и создать такую социальную рекламу, благодаря которой никому не будет приходиться в голову ломать зеленые насаждения или топтать траву во дворах.

Очевидно, что такие задачи не имеют однозначного решения, они принципиально являются открытыми [39] и требуют как наличия у школьника собственных версий, так и умения договориться, выбрать основную версию и создать общий продукт.

Для создания такого образовательного пространства вместо позиций вожатого, воспитателя, преподавателя необходимы следующие педагогические позиции:

- Ведущий: определяет содержательную задачу и тематику, управляет общей коммуникацией.

- Эксперт: выступает от имени объективного знания, своего и чужого практического опыта.

- Навигатор: помогает участникам сориентироваться в ситуации, определить свои ожидания и задачи деятельности, договориться как в процессе решения содержательной задачи, так и в быту.

- Игротехник: создает воображаемое (игровое) пространство, помогает участникам принять и освоить его правила, ставит игровые задачи, в ролевых формах может изображать персонажей игрового мира.

- Мастер: демонстрирует конкретные способы деятельности и помогает школьникам освоить их в практических ситуациях.

В таких формах очень важны внутренние источники мотивации участников [27], а именно:

- интерес, возникающий в поле содержательного напряжения и непонимания, связанный с переходом от незнания к знанию;

- азарт, возникающий в поле практического затруднения, неумения и невозможности действия, связанный с переходом от неспособности к способности действовать продуктивно;

- успех, связанный с продуктивным действием; успех закрепляется в форме, позволяющей признать, что продуктивное действие состоялось: во внешнем результате, например, в аналитической модели, научной теории, инженерной разработке, художественном произведении.

В идеале физическая организация пространства, кроме обычных помещений для занятий, должна предусматривать мобильные, легко трансформируемые интерьеры, позволяющие создать обстановку, соответствующую решаемой задаче, что особенно актуально для младших школьников и подростков. Например, школьник должен иметь возможность ощутить себя в обстановке конкретной страны, конкретной исторической эпохи, в командной рубке ледокола, за пультом атомной электростанции...

Открытая образовательная программа: конструирование и управление

Для того чтобы образовательная программа могла обеспечивать развитие, необходимо, согласно Б.Д. Эльконину, выполнение следующих условий:

1. Заданное пространство должно быть местом концентрации событий, способным воссоздать «большое пространство» и «большое время».

2. В этом пространстве должно быть возможным собственное действие (не по инструкции и не по принуждению).

3. Педагогический состав должен уметь работать с ситуациями максимальной смысловой концентрации и событийной насыщенности.

Кроме того, важным аспектом проектирования и реализации открытых образовательных программ, о котором мы уже говорили ранее, является интенсификация образовательного процесса. Интенсивные формы позволяют за

счет концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую временную длительность, а за счет постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта школьных знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр, интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

В общем виде интенсивную образовательную программу можно охарактеризовать как образовательное мероприятие, проводимое на выезде, основанное на деятельном включении школьников в тот или иной материал, который, в свою очередь, представлен в одной школе в разнообразных видах и формах подачи, обеспечиваемых конкретными членами педагогической команды.

Основное преимущество интенсивных образовательных программ состоит в том, что эти формы позволяют конструировать образовательное пространство «с чистого листа», дистанцируясь от образовательных институтов и социокультурных сред привычных школьнику.

Дополнительное преимущество состоит в возможности предельной концентрации смыслов и коммуникаций за счет того, что участник не отвлекается на повседневные задачи, более того, может прожить необычные формы повседневности, то есть начать иначе действовать в привычных, традиционных для него ситуациях.

Конкретное образовательное событие в таком пространстве представляет собой преодоление конкретного препятствия, предложенного участникам либо в форме задания, либо в форме помехи на пути к выполнению задания (такие помехи часто используются в игровых формах построения образовательных программ).

В зависимости от индивидуальных возможностей ученик может принять в этом событии активное участие или остаться зрителем, но в обоих случаях он приобретает важный опыт. В первом случае он имеет возможность совершить собственное авторское действие и приобрести опыт партнерского взаимодействия, в том числе со взрослыми. Во втором случае ему выпадает шанс сформировать один из вероятных идеальных образов как ориентир для собственного движения.

В первом случае участник может опираться лишь на себя, на собственные силы, используя педагогов как источники информации и «зеркало» для построения оценки собственного действия [2]. Во втором случае успешное освоение школьником идеального образа напрямую зависит от педагогического сопровождения. И еще более необходимым оно оказывается на этапе, когда школьник выбирает для себя ту или иную стратегию движения.

Именно здесь появляется потребность в позиции, которая может быть обозначена как навигатор и которая позволяет выбрать индивидуальную стратегию и индивидуальное направление для пробного шага.

При конструировании образовательного пространства интенсивной образовательной программы следует различать следующие области:

— сферу программы, систему процессов, заранее разработанных и целенаправленно реализуемых педагогической командой, в которой определенная деятельность моделируется в виде серии ситуаций, задач, образовательных форматов;

— сферу повседневности, которая позволяет непосредственно в организации ритуалов, бытовых коммуникаций, встреч с интересными людьми (культурными героями) и произведениями искусства (культурными артефактами), пережить и прочувствовать совокупность тем, общим замыслом образовательной программы.

В сфере программы условно можно выделить основной процесс, задающий тематику программы, основные этапы работы с этой тематикой (например, последовательность действий в процессе исследования, конструирования, создания художественного произведения) и процессы обеспечивающие, связанные с освоением необходимого культурного материала, техник и приемов работы, со знакомством с культурными образцами.

Именно основной процесс должен проектироваться как серия открытых заданий, внутри которых участники сами определяют свои цели и контексты. Как правило, такой процесс строится в игровой форме; в зависимости от тематики эта игровая форма может моделировать следующее:

- научное исследование – от обозначения проблемного поля до формирования и проверки гипотез;
- конструирование нового устройства;
- взаимодействие социальных групп в реальной исторической либо вымышленной ситуации;
- взаимодействие и конкуренцию мировоззрений и программ развития;
- создание художественного произведения.

Для усиления эффекта и одновременно для того, чтобы заставить участников отказаться от стереотипов, требования в условии задания, требования в заданиях должны содержать в себе парадокс, указание на невозможность и даже немыслимость искомого результата.

В то же время задания должны отсылать к реальной проблематике, с которой человеческая мысль сталкивается сегодня или сталкивалась когда-либо.

Наиболее удачными для выявления и развития одаренности являются задания, в которых сложная проблематика современного практического мышления представлена не в форме экспертных высказываний и умозаключений, понимание которых требует специальной подготовки (высшего образования, часто и не одного, и профессионального опыта), а сформулирована как метафорический вопрос, понятный школьнику, и развернута в дискуссиях в виде версий, интересных профессионалам, экспертам, работающим в соответствующей проблематике.

Авторские пробы школьников в таком процессе представляют собой развернутые версии решения проблемы, заданной в форме метафоры. Движение в образовательном пространстве происходит как серия переходов между объективным значением проблемы (экспертным знанием) и метафорическими решениями.

Успешность такой программы можно измерять как степенью вовлеченности школьников в решение поставленной проблемы, так и степенью заинтересованности экспертов в полученном результате.

Управление образовательной программой, выстроенной по такой схеме, осуществляется на следующих уровнях:

Уровень замысла. Здесь недостаточно просто сформулировать последовательность заданий. Необходимо, чтобы все участники программы (прежде всего навигаторы и эксперты) владели общим замыслом и могли внутри этого замысла определиться в системе взаимодействующих позиций.

Уровень позиционирования. Здесь педагогический состав программы, кроме определения функциональных позиций, должен определить свое игровое амплуа в общем процессе.

Например, эксперт может занять позицию «черного», настроенного на проблематизацию, поиск логических противоречий в предложенных версиях и технических недостатков авторских решений, и «белого», настроенного на поиск возможностей развития версий и находок в выразительных средствах.

Навигатор может занять спектр позиций – от Сусанина, заведомо заводящего участников модуля в проблемные ситуации, логические противоречия, технические сложности, приводящие к осознанию невозможности действия, с тем чтобы открытие выхода субъективно переживалось как реальное открытие, до Ариадны, дающей маршрут для выхода из лабиринта, которым, конечно же, еще необходимо воспользоваться.

Точно так же мастер может занять спектр позиций от перфекциониста, настаивающего на строгом соблюдении канонов мастерства, до минималиста, определяющего минимум знаний и приемов, необходимых для решения задачи.

Эти позиции должны быть заранее согласованы в педагогической команде как общие правила игры, которые в том числе могут быть предъявлены участникам программы.

Уровень форматирования. Каждый этап должен быть точно распределен по рабочим форматам (например, экспертное обсуждение задания; индивидуальное размышление и консультации; групповые обсуждения; работа над созданием продукта; освоение технических приемов; презентации и экспертные обсуждения результатов работы).

Более того, этап должен представлять собой временную целостность; оптимальна привязка этапов к одному рабочему дню в фиксированной временной последовательности.

Ситуативный уровень. Связан с конкретными проблемными ситуациями участника или группы участников. На этом уровне педагог, в зависимости от

занимаемой позиции, должен выбрать эффективную стратегию для задания рефлексивного контекста и организации ситуации рефлексии, от очевидных техник рефлексивной остановки до указания на контекст, в котором может появиться способ (культурная форма), дающий разрешение проблемы.

Само указание может представлять собой намек на продуктивную аналогию, метафору, развернутую лекцию о контекстах, демонстрацию культурных образцов и прецедентов.

На этом уровне необходимо также учитывать эмоциональный и психосоматический статус участников. Принципиально важно, что независимо от напряженности проблемной ситуации все участники должны понимать, что они могут доверять друг другу. Для этого еще на уровне позиционирования (в сфере повседневности) должна быть создана атмосфера совместного поиска, внутри которой конфликты не являются способом определения статусов, как это часто бывает среди подростков, а служат отправной точкой для обнаружения объективных противоречий.

Для более точного управления ситуацией важно также умение снимать негативные эмоциональные состояния (для чего педагогам, в особенности навигаторам, полезно владение техниками позитивной индивидуальной и групповой психокоррекции).

Рефлексивный уровень. Обеспечивается, как правило, за счет ежевечерних обсуждений участниками содержательных и эмоциональных итогов прошедшего дня и перспективных ходов на следующий день.

На этом уровне одновременно решаются задачи:

- формирования индивидуальной карты движения участника;
- фиксации индивидуальных состояний и общего эмоционального фона;

- совместного создания метафор, обозначающих следующий шаг деятельности.

Компетентностные испытания: проектирование и оценка

Компетентностные испытания — уникальный синтез состязаний олимпиадного типа и интенсивной школы, посвященной аналитике и проектированию в масштабе региона (масштаб может меняться от небольшой, но целостной территории до макрорегиона в системе глобальных связей; масштаб выбирается организаторами). Два этих образовательных режима, одинаково деятельностных, призванных побудить учеников к практическим пробам, долгое время существовали порознь. В результате объединения они серьезно усилили друг друга и создали образец интеллектуального и проектного спорта для подростков и юношей [46].

И в классическом спорте, и в компетентностных состязаниях участники объединяются в команды и соревнуются, чье командное действие будет более успешным: кто забьет больше мячей, или кто разработает более оригинальный и перспективный проект.

Здесь и там идет борьба за командное и личное первенство по набранным очкам.

Здесь и там победа определяется, прежде всего, персональными качествами игроков.

Но в спорте участники решают заведомо игровые задачи, ничего не меняющие в жизни, демонстрируют отдельные качества, которые еще нужно каким-то образом применить на практике, показывают свое первенство в абстрактной системе ценностей, «вне времени и пространства». А в компетентностных испытаниях участникам предлагается решить реально значимые проблемы их родного региона и показать комплексную способность

создавать применимые проектные разработки, которые, будучи осуществлены, либо позволят региону полноценно включиться в мировую систему, либо сделают одним из ее лидеров.

Содержание компетентностных испытаний находится на пересечении школьных гуманитарных предметов и конструирования представлений о развитии своей малой родины (края, округа, области), о собственных перспективах жизни. Такое «живое содержание» делает формат испытаний интересным и лично присвоенным детьми, переводит накопленные ими знания из категории «отчужденных» в ресурсные компетентностные.

Оригинальная система оценивания (эксперты, другие участники, группа) стимулирует подобно зеркалу, способствуя независимой рефлексии движения отдельного человека.

Компетентностные испытания могут представлять собой отдельное образовательное событие, но в идеале они должны быть вписаны в региональную систему дополнительного образования и представлять собой финальную точку индивидуальных образовательных траекторий в открытых образовательных программах.

При оценке компетентностных результатов и достижений учеников (в отличие от предметных и практических, в частности технических, спортивных и творческих результатов и достижений) необходимо учитывать сложную структуру компетентности.

Компетентность включает в себя два основных параметра:

- способность: владение способом деятельности, а в развитой форме — порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и задачами;

- готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Можно выделить компоненты, сочетающие в себе способность и готовность и составляющие в целом то, что в образовательном сообществе принято называть одаренностью. Эти базисные компоненты формируются в более ранних возрастах, чем юношеский, и в настоящее время не существует способа определить, являются ли они результатом образования либо случаются «по жизни», либо представляют собой следствие сочетания искусственного (специально выстроенных образовательных ситуаций) и естественного (случившихся жизненных опытов). К ним относятся:

- Воображение. Способность представить себе то, чего раньше не было. Воображение равно необходимо для художника, инженера-разработчика, предпринимателя.

- Определяющая рефлексия. Способность выделить задачу, различить известное и неизвестное, ограничить собственные возможности и выделить направления, по которым ограничения преодолевать необходимо.

- Концентрация. Способность долго удерживать внимание и волю на решении одной задачи, в совокупности с определяющей рефлексией позволяет определять приоритеты решаемых задач, а в совокупности с воображением позволяет определить значимость решённых задач с точки зрения будущего.

В перспективе можно построить матрицу из сформированных компонент одаренности и таких юношеских компетентностей, как:

- Коммуникабельность. Способность определять речевое намерение в устной и письменной коммуникации, строить тексты, соразмерные предмету

высказывания, и понимать тексты. Готовность к коммуникации: желание высказываться, желание понимать.

- Креативность. Способность анализировать проблемные ситуации, моделировать схемы деятельности, строить заведомо не существующие или неизвестные схемы деятельности и действовать по этим схемам. Готовность к нестандартному мышлению – «желание странного».

- Ситуативная рефлексивность. Способность видеть ситуацию в целом, собственное место и места, занятые иными участниками ситуации; выделять способ действия и границу его применимости; думать за других участников ситуации. Готовность к рефлексии: эмпатия, эмоциональная и интеллектуальная чувствительность, децентрация.

Проблема определения этих компетентностей состоит в том, что они не всегда явлены в непосредственно наблюдаемой ситуации. Более того, у людей одаренных ситуация может быть растянута в пространстве и времени, что не воспринимается ими как что-то неправильное.

Эмпирически, ученики, владеющие такими компетентностями хотя бы частично, не вполне соответствуют требованиям образовательного процесса школы, ориентированной на знания, умения, навыки.

Для косвенного определения таких компетентностей необходимы интенсивные форматы [4], позволяющие за счет концентрации на одной теме, плотности коммуникаций, замкнутости коммуникативного пространства прожить субъективно большую событийность, а за счет постановки заданий, не допускающих тривиального решения, выйти за пределы повседневных стереотипов и стандарта школьных знаний в режимы проектного, аналитического, творческого мышления. Подобные эффекты организационно-деятельностных игр, интенсивных школ, психологических тренингов неоднократно и подробно описаны.

Соревновательный момент в подобной программе играет вспомогательную роль — стартовой энергетизации участника. После первых шагов участник энергетизируется собственной любознательностью, азартом, чувством авторства, чувством долга — имманентной основой интенциональности, вырастающей в готовность к действию и определение цели.

Вместо внешней оценки по стандартным критериям результатом компетентностного соревнования должно являться *признание* [48].

Можно выделить три круга признания:

- признание в команде — оценка вклада в совместную деятельность, направленную на решение общей задачи; такая оценка должна быть не синкретичной, а параметризованной (скорее, по модели социометрии, чем на основе количественных шкал);

- признание в сообществе — оценка значимости продукта работы группы, предъявленного в межгрупповой коммуникации, не только для авторов, но и для других членов сообщества (оценка может быть как прямой — взаимная оценка значимости продукта участниками, так и косвенной, по методикам, подобным индексам цитирования и рейтингам популярности художественных произведений);

- экспертное признание — оценка культурной значимости продукта групповой работы экспертами из профессиональных и культурных сообществ, имеющих собственный опыт продуктивной деятельности в данной сфере и владеющих культурными контекстами (параметры экспертной оценки должны определяться отдельно для каждой сферы деятельности).

Важно отметить, что выявленные по таким параметрам лидеры — это не те, кто наиболее компетентны, а те, кому удалось наиболее полно выделить, явить свою компетентность.

Кроме того, важным результатом может быть включение участников в качестве учеников, стажеров, «подмастерьев» в деятельность профессиональных сообществ, работающих не над игровыми, а над реальными проблемами.

Технологические особенности организации компетентностных испытаний

Компетентностные испытания сочетают в себе:

- интеллектуальный спорт, предполагающий выявление лучших и их продвижение;

- комплексное обучение, основанное на моделировании учениками изучаемых систем;

- активный творческий отдых — за счет игрового процесса и насыщенного общения;

- полигон для самоопределения учеников;

- тренинг региональной аналитики и управления;

- инновационное проектирование — с интересными и ценными результатами, именно потому, что в нем участвуют ученики, интересующиеся темой и готовые к поиску.

По форме компетентностные испытания — это игра в стратегов и проектантов, поставленных в ситуацию, когда необходимо разработать интеллектуальные продукты, зримо и измеримо меняющие регион к лучшему.

Типы интеллектуальных продуктов:

- инженерные проекты или хотя бы их эскизы;
- художественные произведения или хотя бы заявки на них;
- бизнес-планы или управленческие «дорожные карты»;
- предпроектные изыскания в любой области.

Ученики должны не только развернуто представить свой интеллектуальный продукт, но и обоснованно показать, что их разработка, будучи внедрена, действительно изменит жизнь региона к лучшему.

Участники компетентностных испытаний делятся на так называемые крылья, в соответствии с интересующими их сферами, проблемами, типами проектов. В рамках каждого крыла по его теме и проблематике они создают либо единый проект, либо несколько разработок, как кооперирующихся, так и существующих автономно.

После каждого цикла работы происходит общее собрание представителей крыльев, где каждое предьявляет промежуточные результаты, а другие участники и эксперты выявляют слабые места и выделяют прорывные ходы юных разработчиков. В ходе общих собраний между крыльями выстраиваются связи и кооперации, вплоть до новых межотраслевых проектов.

После нескольких циклов работы происходит презентация итоговых вариантов разработок от крыльев и выборы лучшей разработки путем голосования.

Компетентностные испытания могут проходить как в кратком режиме (3 дня), так и в развернутом (10 дней).

Краткий режим — работа над проектами, использующими отдельные (частные) возможности региона.

Развернутый режим — построение целостной модели идеального региона и стратегий его развития (данный формат, тематически отличаясь от летних стратегических игр, использует ту же схему организации).

Параметры выявления победителей:

- *аналитическая компетентность*: способность составить системное и адекватное представление о ситуации на основе фактов с использованием определенных методов анализа; способность ориентироваться в моменте и подбирать наилучшие методы действия;

- *проектная компетентность*: способность вообразить себе необходимые изменения и новое качество жизни; подобрать способы, благодаря которым эти образы могут стать реальностью; организовать свои действия так, чтобы желаемые образы воплотились;

- *компетентность самоорганизации и соорганизации*: способность удерживать свои цели и мобилизовывать ресурсы для их достижения, управлять своим временем, объединять людей и организовывать их на общее продуктивное действие;

- *коммуникативная компетентность*: способность найти единомышленников и привлечь их к своему делу; способность заинтересовать нейтральных людей; способность убедить тех, у кого есть важные для вас ресурсы, выделить их для вашего проекта;

- *креативная компетентность*: способность найти действительно нестандартные и эффективные решения, не копируя их ни у кого, но «выводя из

стоящих задач»; способность предлагать точные, системные, индивидуальные, необычные, проработанные версии;

- *способность отвечать за свои слова и поступки, выполнять обещания, обеспечивать свою функцию в команде.*

Как определяется рейтинг:

- *личный*: каждый участник проектной команды оценивает всех своих товарищей с точки зрения доли их вклада в общий результат;

- *командный*: эксперты голосуют за каждый отдельный проект, а участники — за крылья (в том числе, за свое, поэтому голосовать нужно за три крыла на твой выбор);

- *территориальный*: вычисляется исходя из совокупного рейтинга учеников, представляющих то или иное муниципальное образование.

Награды и награждение

- Каждый участник компетентностных испытаний получает сертификат с отметками о своих достижениях.

- Победитель в личном первенстве получает ценный приз, притом такой, какой он сможет использовать дальше в обучении, проектной деятельности, профессионализации.

- Команда-победитель также получает приз, но такой, чтобы им можно было пользоваться, даже если участники разъедутся по разным территориям, и чтобы он мотивировал учеников сохранять связи и продолжать работу.

Темы/направления компетентностных испытаний:

Для краткого варианта (3 дня) — основные сферы функционирования региона: технико-инженерная сфера, предпринимательство, управление, художественное творчество.

Для развернутого варианта (10 дней) — основные социально-экономические и культурные уклады региона, основные направления и сценарии регионального развития.

Событийность компетентностных испытаний:

- реконструкция региона как целостного мира: его событий, героев, норм и традиций;

- разработка и защита собственных проектов будущего региона;

- политическая борьба друг с другом за право управлять будущим регионом и определять его главные черты и параметры;

- осознание себя творцами будущего и определение своих первых действий;

- встречи и прямое общение с выдающимися людьми, действительно определяющими будущее региона, отрасли, страны.

Образовательные результаты компетентностных испытаний:

- ученики осваивают новые приемы для поиска необходимых знаний конструирования решений, в частности, в режиме «здесь и сейчас»;

- получают и закрепляют опыт поискового действия на свой страх и риск и благодаря этому начинают осознавать и развивать свои наиболее сильные качества;

- осознают комплекс возможностей, которые регион может дать для их будущей жизни, и одновременно определяют, чем они сами будут полезны для региона; идентифицируют, связывают себя с регионом не на словах, а в деятельности.

В целом у учеников формируются так называемые *русские компетентности* — способности не только реагировать на *внешние* факторы, но прежде всего строить эффективные действия исходя из *собственных* интересов и представлений о должном.

Педагогический и преподавательский состав:

Консультанты и эксперты: ученые, инженеры, предприниматели, менеджеры регионального и всероссийского уровней, внесшие вклад в развитие своей сферы и имеющие представления о том, как ей следует развиваться дальше.

Тьюторы: специалисты, имеющие опыт индивидуального сопровождения проектов и личных траекторий (в режиме тьюторства, коучинга, менторства и т. д.) не менее 3 лет.

Форматы и технологии сопровождения одаренных детей

Данный уровень направлен на то, чтобы обеспечить поддержку и сопровождение одаренного ребенка в процессе реализации им собственного образовательного маршрута. Это значит, что одаренный ребенок самостоятельно ставит образовательные цели, формулирует образовательный результат, разрабатывает пути достижения поставленных целей, методы достижения, а также самостоятельно определяет ресурсы и способы их использования (освоения).

На данном уровне у одаренного ребенка уже определены его ключевые компетенции, которые позволяют выходить ему в режим управления собственным образованием. С учетом интересов одаренного ребенка, его запросов построено открытое образовательное пространство, в котором можно осуществлять образовательную навигацию и предпринимать управленческие действия.

Несмотря на то, что мы говорили об авторском конструировании одаренным ребенком культурной нормы, мы не можем утверждать, что им освоена культура управления (причем культура управления специфическим процессом – образовательным) и освоен весь комплекс культурных новообразований, свойственный его возрасту.

Таким образом, работа с одаренным ребенком на уровне сопровождения должна строиться в рамках двух аспектов:

— педагогического воздействия на одаренного ребенка и взаимодействия с ним, направленных на освоение необходимых культурных возрастных новообразований;

— педагогического взаимодействия с одаренным ребенком, направленного на испытание, проверку и оформление сконструированной авторской управленческой нормы. Это значит, что, выходя на третий уровень, одаренный ребенок выходит в действительность проектирования себя самого. То есть он:

а) самостоятельно определяет ту социально-культурную ситуацию, в которой он будет разворачивать профессиональную деятельность в будущем;

б) самостоятельно определяет тот комплекс компетенций, которые ему необходимо освоить для того, чтобы быть эффективным и продуктивным в будущем (а точнее, рекордно продуктивным);

в) самостоятельно определяет дефициты, которые ему необходимо устранить для того, чтобы освоить новые способы, формы, образцы и нормы деятельности, которую он собирается осваивать;

г) самостоятельно выбирает те образовательные средства, ресурсы и методы, которые позволяют преодолеть обозначенные дефициты и освоить необходимые компетенции и компетентности;

д) самостоятельно определяет методы и способы оценки полученных образовательных результатов адекватно той деятельности, которую он осваивает.

Для того чтобы все перечисленные аспекты были отражены в образовательном движении одаренного ребенка, необходима специфическая педагогическая позиция, которая обеспечивает трансляцию культурных норм, регулирующих продуктивность каждого из перечисленных аспектов. То есть речь идет о том, что педагог должен вводить одаренного ребенка в зону ближайшего развития, которая определяется, с одной стороны, нормами и способами управления образовательным движением, а с другой стороны, культурными новообразованиями, соответствующими возрастной специфике одаренного ребенка [37].

При организации индивидуального сопровождения одаренного ребенка в открытой системе работы с мотивационной одаренностью необходимо понимать, что это сопровождение следует обеспечивать как на первом уровне – в системе открытых образовательных программ, так и за рамками этих программ, в частном порядке. Специфика каждой ситуации особая, так как в первом случае образовательный маршрут для ребенка должен выстраиваться на материале конкретной программы, ее содержания, в установленных рамках, и в этой ситуации перед педагогом стоит задача поиска наиболее эффективных для ребенка способов и форм освоения той практики, в рамках которой реализуется программа, или компетенций, которые можно в таком пространстве

91

совершенствовать. Говоря о сопровождении одаренного ребенка за рамками образовательных программ, мы во главу угла ставим его интерес и образовательные потребности, и в такой ситуации задача педагога усложняется, так как здесь важно уметь организовывать образовательные ситуации для ребенка часто вне образовательного события.

Вне зависимости от того пространства, в котором реализуется индивидуальное сопровождение одаренного ребенка, критически важно учитывать возрастную специфику, так как именно она определяет наиболее эффективные формы и методы научения и развития ребенка.

Возрастная специфика одаренности

В существующих моделях возрастной периодизации нам принципиально выделить не психологические особенности и механизмы взросления, а культурный смысл проживаемых возрастных периодов.

С этой позиции возраст должен рассматриваться не в причинно-следственных схемах поведения, а в моделях целевым образом выстроенного действия, в которых образ культурного взрослого оказывается своего рода точкой притяжения для взрослеющего человека.

Важно отметить здесь существенный сдвиг: если сложившиеся в течение XX в. концепции взросления исходили из образа взрослого как социализированного профессионала, способного занимать свое место в системе производственных и общественных отношений (в качестве специалиста, члена семьи, члена определенной социальной группы), то современный образ взрослости становится существенно более неопределенным по своему содержанию [3, 8].

Суть трансформации состоит в том, что если в прежние исторические эпохи взрослость была связана со способностью принимать предписанные

обществом цели, то теперь она связана со способностью к самостоятельному целеполаганию.

Содержание этих целей — вопрос самоопределения, можно трудиться ради личной карьеры, можно ради объективной истины, можно ради спасения мира или хотя бы некоторых людей. В таких общественных институтах, как наука, искусство, церковь, эти цели часто удается совместить; есть успешные прецеденты совмещения этих целей и в сферах бизнеса и управления [14].

Содержание возраста, согласно принятой в культурно-историческом подходе возрастной периодизации, характеризуется возрастными задачами и решающей их ведущей деятельностью. Если в норме ведущая деятельность рассматривается как составляющая социальной ситуации развития, выстроенной действиями культурного взрослого в рамках определенных социокультурных институтов (семьи, системы образования), то в случае одаренности важна само-деятельность¹, позволяющая ребенку (подростку, юноше) самостоятельно оформить собственную ситуацию.

Само-деятельность может реализоваться в формах:

- игры: проживание воображаемых миров и сюжетов;
- общения: установление и нормирование отношений;
- познания: исследование окружающего мира, внутреннего мира и собственного тела;
- творчества: создание предметов, знаков, символов, материализующих воображаемые миры, объекты и сюжеты.

¹ Сохранено авторское написание

Рассмотрим формы само-деятельности в соответствии с возрастными, охватываемыми (частично) образовательными институтами.

Младший школьный возраст.

Основные формы само-деятельности:

- игра: игра в команде (спортивная командная игра, сюжетно-ролевая командная игра), индивидуальные соревнования [11];

- общение: принятие правил, ответственность как за собственные учебные достижения, так и за результаты в рамках общего дела [19];

- познание: освоение знаковых форм описания всеобщих законов и отношений; расширение горизонта окружающего мира за пределы непосредственных наблюдений; освоение способов управления вниманием и возможностями тела [43];

- творчество: освоение нормы реалистического изображения (как реальных, так и воображаемых объектов, сюжетов и ситуаций); конструирование реалистических копий реальных и воображаемых объектов [5].

Основные возрастные задачи:

- развитие воображения как способности видеть и описывать закономерности в окружающем мире и в собственных действиях;

- появление основ обобщенного (теоретического) мышления;

- овладение грамотностью, в том числе функциональной;

- освоение обобщенных способов действия.

Подростковый возраст.

Основные формы само-деятельности:

- игра: на основе освоенных знаний о мире, в том числе игра в гендерные отношения и социальные статусы на основе присвоенных культурных образцов;

- общение: формирование групп и сообществ по интересам и реализация совместных интересов, в развитой форме — совместная социально значимая деятельность, установление статусных отношений в совместной деятельности и сообществах по интересам;

- познание: тематически ориентированный устойчивый познавательный интерес; освоение основных схем моделирования законов объективного мира; освоение собственной эмоциональной сферы и телесных изменений;

- творчество: освоение целостного авторского действия; освоение эстетической формы как способа выражения эмоциональной сферы и отношения к действительности (в том числе через воображаемые сюжеты и ситуации); освоение нормы конструирования как моделирования свойств реальных и воображаемых объектов.

Основные возрастные задачи:

- развитие воображения как способности проектировать образы и события, представлять будущие собственные и совместные действия и их последствия;

- развитие способности удерживать свою позицию и точку зрения, договариваться об общем видении и совместных действиях с носителями иных точек зрения;

- овладение свободой и самостоятельностью, ответственность за свои действия и их последствия [28].

Юношеский возраст

Основные формы само-деятельности:

- игра: так называемая игра всерьез, подразумевающая реальный риск (экстремальный спорт, экстремальный туризм); проживание игровых миров, имитирующих исторические и фантастические сюжеты; пробы профессиональной деятельности.

- общение: включение в разновозрастные коллективы единомышленников для совместной продуктивной деятельности (исследовательской, творческой, проектной); свободное выстраивание отношений на основе общности интересов и мировоззрения;

- познание: оформление образа мира и образа себя в мире, представления об оптимальном укладе и жизненной стратегии;

- творчество: создание метафор и сюжетов, отражающих личные установки, мировоззрение и жизненные стратегии; конструирование моделей целостных социальных и технических систем (реальных и воображаемых).

Основные возрастные задачи:

- развитие воображения как способности творения гипотез, проектов и программ;

- овладение свободой и самостоятельностью в конкретных продуктивных практиках (таких, как исследования, проектирование, творчество);

- овладение способностью выражать собственные чувства, ценности, мировоззрение в культурных (аналитических и художественных) формах;

- овладение способностью разделять знание, мнение, гипотезу и образ будущего, осуществлять проверку гипотез и практически воплощать образы будущего.

Специфика организации педагогического сопровождения одаренных детей в системе открытых практико–ориентированных образовательных программ

Система практико–ориентированных образовательных программ [34] для одаренных детей строится как открытая сеть образовательных модулей, имеющих принципиально одинаковую структуру, но разворачивающихся на различном материале. В системе этих модулей у ребенка появляется возможность работы с собственным интересом и самоопределением. Так как модульность таких образовательных программ позволяет оформить общее представление о той или иной практике достаточно быстро, то у ребенка, прошедшего ряд модулей, уже появляется возможность оценить, какая практика (программа) в большей степени соответствует его интересам, и продолжить движение именно в рамках выбранной программы, которая, в свою очередь, должна строиться таким образом, чтобы дать участнику максимально целостное представление о содержании деятельности, современной проблематике и технологиях, развивающихся в выбранной сфере. Именно в таком поле становится возможным самоопределение одаренного ребенка и первичное оформление его практических интересов.

При проектировании и реализации образовательных программ для одаренных детей необходимо удерживать ключевую задачу образования в отношении такого ребенка – формирование и развитие мотивации к продуктивной деятельности. То есть образовательная программа для одаренного ребенка в первую очередь это не способ освоения нового знания, а способ знакомства с современными практиками, видами деятельности,

актуальными практическими проблемами, над решением которых работают специалисты, и возможность самоопределения относительного этого пространства. Открытые практико–ориентированные образовательные программы для одаренных детей должны предусматривать возможность проявления инициативы и осуществления самостоятельного (субъектного) действия обучающимся. Причем программа должна позволять участникам реализовывать индивидуальные образовательные маршруты в рамках уникальной образовательной ситуации, в которой они сталкиваются с границами собственных знаний, определяют область интереса, обнаруживают для себя различные образовательные потребности и необходимость осуществления тех или иных действий в целях приобретения новых знаний или компетентностей, необходимых для реализации своего интереса или авторского действия.

Описываемая образовательная ситуация задается системой особым образом выстроенных открытых образовательных задач [18], формирующих уникальную проблемную ситуацию, организующих одновременно пробное практическое действие образовательного субъекта и его рефлексивное действие, превращающее понятийное знание в практический инструмент самоорганизации. В определенном смысле такая задача не требует решения в традиционном смысле слова — в виде нового знания или способа, но требует погружения в ту или иную деятельность, где оформляется система позиций, схема организации практических знаний, смысловая целостность, задающая объект практики.

Открытая образовательная задача строится вокруг модели практики более универсальной, чем модель школьного или даже научного предмета, чем модель профессии. Метафорически можно сказать, что если школа призвана ввести участника в мир наук, сложившиеся формы дополнительного образования (кружки, студии, клубы по интересам) — в одну из профессий, то

мы вводим одаренного ребенка в мир практик. Обозначим принципиальность этого определения.

Мир наук, на основе которого строится предметная организация школьных знаний, предполагает, что действительность описывается разными типами законов. Такие законы действительно существуют и изучаются отдельными науками, науками, возникающими в результате дробления наук, например, физика уже в школе дробится на механику, термодинамику, электродинамику и т. д., и науками, возникающими на стыке наук. Школьная программа не успевает за этим, мир наук теряет целостность, а в результате теряет целостность картина мира, передаваемая школой.

Мир профессий основан не на знаниях, а на технологиях. Точнее, на типах объектов, которые преобразуются в результате применения разных типов технологий. На этом основана, например, известная профессиограмма: задаются отношения человек – человек, человек – природа, человек – машина, человек – знак... Но в современном мире технологии столь сложны, что такие простые типы, скорее, редкость. Сложность технологий определяется сложностью задач. А сложность профессии определяется ее ролью в решении этих задач. Комплекс задач, научных знаний и технологий, которые могут быть применены для их решения, способы организации взаимодействия знаний, технологий и профессиональных позиций и есть *практика*.

Нами выделены следующие типы практик:

- социальные: создание новых форм организации социальной жизни;
- культурные: создание новых культурных форм, отдельных произведений и культурных сред;
- регионального развития: формирование основ пространственного мышления и навыков работы с территориальными комплексами;

- антропологические: эмоциональное, физическое, волевое, духовное, интеллектуальное развитие и саморазвитие;
- познающие: формы научной работы — наблюдение, описание, конструирование моделей основных явлений окружающего мира;
- инженерные: проектирование и создание технических объектов, решающих конкретные производственные или бытовые задачи;
- визуальные: конструирование наглядных представлений смыслов, образов, сценариев социального поведения и взаимодействия (например, кино, телевидение, сценическое искусство, дизайн, веб-дизайн, разработка компьютерных игр и виртуальных сред).

Таким образом, практико–ориентированная образовательная программа для одаренных детей должна состоять из комплекса открытых образовательных задач, которые вводят ребенка в одну из таких практик, с опорой на современные технологические решения и научные знания.

Крайне важно, чтобы практико–ориентированная образовательная программа для одаренных детей опиралась на уже имеющиеся у участников представления о действительности, собственные интересы, цели, задачи, а также являлась пространством восполнения образовательных дефицитов, включения в современные формы мышления, коммуникации и деятельности, оформления собственной жизненной стратегии [40]. Для того, чтобы самоопределение ребенка могло случиться не только внутри деятельности как определение своей позиции внутри образовательной задачи, но и в объемлющих по отношению к задаче контекстах, необходимо, чтобы задача могла быть переведена в личностный план, присвоена как жизненная задача. Соответственно, проблемная ситуация, вокруг которой выстраивается деятельность, должна иметь реальный смысл в прошлом, настоящем или возможном будущем, иметь непосредственное отношение к участникам,

задавать горизонты полагания и освоения смыслов, образующих основные структуры жизни.

Самоопределение разворачивается в трех горизонтах:

- личностный горизонт определяется вопросами: кто я, каково мое место в мире, к чему я должен стремиться;
- профессиональный горизонт — вопросами: какова приоритетная для меня сфера деятельности, на какие достижения в ней я хочу и могу претендовать, чему я для этого должен научиться;
- социальный горизонт — вопросами: кого я могу считать своими, какие формы и языки общения для меня приемлемы.

Программа должна разворачиваться во всех трех горизонтах, помогая ребенку оформить понимание своих личных интересов, возможностей и целей, профессиональной стратегии и представление о социальных пространствах и социальной мобильности. Опорой для самоопределения является картина мира, которую задают педагоги, эксперты, образовательные форматы, культурное пространство, способы и язык коммуникации, пространство, способы организации жизнедеятельности, правила и установки и т. д. Отметим, что если прежде было достаточно единой объективной картины мира, «упакованной» в систему школьных предметов, то сейчас принципиально важно, что такая картина должна выстраиваться самостоятельно, вместе с собственным, субъектным отношением к действительности. Такой подход позволяет прежде всего дать опоры и культурный материал для формирования полноценной картины современного сложного и многообразного мира, предложить способ конструирования собственной позиции, обозначения жизненных приоритетов и стратегий, обеспечить практическую возможность для самоопределения в конкретной ситуации, построения собственного действия.

Если система открытых практико–ориентированных программ строится как индивидуально-массовая технология работы с одаренными детьми, предполагает либо свободный вход, либо открытую систему испытаний, последующую работу в групповых и индивидуальных форматах и носит скорее образовательный характер, то система индивидуального сопровождения предполагает работу с индивидуальным самоопределением, мотивацией и интересом каждого отдельного одаренного ребенка. В систему индивидуального сопровождения попадают дети, чья тема и область практического интереса заявлены достаточно четко, которые могут достаточно точно описывать образ желаемого будущего и готовы к оформлению собственных жизненных и профессиональных стратегий и маршрутов.

Ключевыми технологиями организации индивидуального сопровождения одаренных детей являются технологии тьюторского и менторского сопровождения. Причем важно отметить, что тьюторство достаточно массово сегодня развивается в существующих образовательных институтах [21], но тьюторское сопровождение одаренных детей в связи с эксклюзивностью разрабатываемых образовательных стратегий, жизненных целей и уровнем достижений, на который претендуют такие дети, не может быть развернуто в рамках массовых образовательных систем. Тьюторы, работающие с одаренными детьми, должны обладать несколько иной квалификацией, чем, например, тьютор в школе или образовательном лагере, так как перед ним стоит задача работы с рекордными жизненными и образовательными стратегиями, заведомо выходящими за рамки стандартных траекторий, а также с открытым, даже глобальным пространством образовательных ресурсов, которые удовлетворяют уникальным образовательным потребностям сопровождаемого ребенка. Работа с одаренными детьми априори является творческой деятельностью для педагогов, так как нестандартные

образовательные запросы требуют поиска нестандартных образовательных решений по освоению уникальных знаний, компетенций, реализации авторских проектов.

Позиция ментора в системе индивидуального сопровождения необходима ввиду достаточно глубокого погружения и включения в практику одаренного ребенка. Компетенции тьютора в этой ситуации могут ограничиваться сопровождением образовательного маршрута, а задачи реализации практических проб, разработки и реализации проектов, авторских действий и т. д. должны сопровождаться и оцениваться специалистами-практиками, обладающими реальным опытом практической деятельности.

Система индивидуального сопровождения одаренных детей должна обеспечивать решение двух задач – оформление и последующее сопровождение реализации индивидуальной образовательной стратегии. Индивидуальная образовательная стратегия может быть представлена в виде текста (пояснительной записки и «дорожной карты»), который ребенок самостоятельно оформляет по итогам индивидуальных консультаций с тьютором и работы с ментором. Именно данная стратегия и «дорожная карта» к ней является материалом для подбора образовательным навигатором эффективных образовательных ресурсов и возможностей, отвечающих образовательным потребностям выбранной стратегии.

Образовательная стратегия должна содержать три основные части:

1) описание и анализ сферы практики, в которой самоопределяется одаренный ребенок;

2) исследование и анализ жизненной ситуации, оснований интереса, причины выбора одаренного ребенка;

3) программу непосредственных действий по вхождению в эту сферу практики на ближайший период жизни одаренного ребенка (два-три года).

В первой части работы над стратегией проводится исследование сфер общественной жизни, области практической деятельности, которая интересна сопровождаемому одаренному ребенку. Под практикой подразумевается выделенная в обществе совокупность каких-либо деятельностей, в которых можно стать профессионалом и которые позволяют реализовать жизненное самоопределение. Как уже говорилось ранее, практика не равна профессии: можно говорить о политической практике, которой занимается и профессиональный публичный политик, и консультирующий его аналитик-политолог, и государственный служащий. В первой части индивидуальной образовательной стратегии необходимо дать характеристику именно той сфере общественной практики, которая привлекает одаренного ребенка. Это вовсе не означает, что он уже должен быть способен назвать профессию; может быть, такая профессия вовсе не существует, однако он уже может описать компетенции, которыми должен обладать профессионал в этой сфере общественной практики, и которые он планирует осваивать, чтобы войти в нее. Сопровождаемый должен быть способен ясно объяснить, что означает «эффективно действовать в этой сфере практики». В первой части необходимо:

- назвать эту сферу практики;
- рассказать об истории практики в России и мире;
- показать ее современное состояние;
- предложить свой прогноз изменений в этой сфере в ближайшие годы, когда будет происходить вход в нее;
- показать, как эта общественная практика соотносится с другими общественными практиками, в чем ее отличие от близких областей, в чем ее своеобразие;
- объяснить, в чем ее общественное значение, и почему, на взгляд сопровождаемого одаренного ребенка, «этим вообще следует заниматься».

Здесь не требуются подробности, требуется более-менее ясное, сформированное представление о том, чем предстоит заниматься сопровождаемому в будущем.

Во второй части перед одаренным ребенком ставится задача рассказать о себе и объяснить, почему он намерен продвигаться и профессионально расти именно в этой области практики. Если в первой части вы исследовали современное российское и глобальное общество, в этой части он рассказывает о себе. Это – самоисследование, которое проясняет, что именно направляет его в эту сферу практики? Как и почему он понял свой интерес к ней, какая личная история предшествовала этому? Данная часть индивидуальной образовательной стратегии может потребовать от одаренного ребенка длительного самоисследования, трезвости взгляда и определенной смелости в описании своего состояния.

В третьей части необходимо объединить результаты практического исследования из первой части и самоисследования и самоопределения из второй части. Здесь одаренный ребенок строит свою индивидуальную образовательную программу, обоснованную его личной ситуацией, представлениями и проектами относительно сферы будущей профессиональной деятельности. Анализ актуальной ситуации ребенка должен позволить понять, какие образовательные дефициты у него есть, в чем его преимущества (и первое, и второе – это разные, но неотъемлемые аспекты ситуации), и какая стратегия вхождения в избранную практику является наиболее привлекательной, выигрышной. Исходя из этого материала на следующем этапе в системе образовательной навигации появляется возможность обоснованно построить индивидуальную образовательную программу сопровождаемого.

Технологические элементы индивидуального сопровождения одаренных детей

Идея индивидуального сопровождения может показаться обыденной. Для одаренных детей индивидуальное сопровождение является особой процедурой и процессом, который невозможно реализовать в типовых образовательных ситуациях [49]. Базовый тезис такого сопровождения заключается в том, что образовательная система предлагает одаренному ребенку управлять ей. И здесь стоит обратить внимание на специфику прохождения (не построения) образовательного маршрута одаренным ребенком: он заявляет о прогрессивном прохождении образовательного маршрута или пути без циклических освоений тех или иных образовательных единиц. Приведем пример для большей ясности. Представьте, что вы попали в новый город и вам необходимо добраться до какой-либо точки в городе. У вас есть те или иные инструменты, которые могут вам помочь в построении собственного маршрута. В городе есть знаки, карты, прохожие, которым можно задать вопрос, и т. д. Вам сложно ориентироваться, вы обращаетесь за помощью к данным инструментам, средствам и ресурсам. Добравшись до точки, сделав все свои дела, вы возвращаетесь, а после уезжаете из города. Интересное начинается тогда, когда вам приходится вновь вернуться в данный город или уже в другой город. Вы замечаете, что, несмотря на то, что вы уже бывали здесь и пытаетесь повторить маршрут, всё равно возникает необходимость обращаться к средствам и инструментам. Вам необходимо повторять такое обращение раз за разом, пока вы полностью не освоите базовые алгоритмы путешествия и местную знаково-символическую систему, которая будет вам позволять ориентироваться интуитивно. Таким образом, говоря об одаренном ребенке, стоит заметить, что у него не возникает необходимости повторять алгоритмы и практически с нуля работать со знаками. Одаренному ребенку достаточно пройти маршрут один раз, и он будет с легкостью продолжать ориентироваться во всем пространстве города. Это и отличает познавательный потенциал одаренного от потенциала какого-либо другого ребенка. Данный феномен можно наблюдать и фиксировать на ситуациях решения предметных задач. Как правило, одаренные дети «убегают» вперед, с легкостью осваивая способ или продуцируя свой собственный, авторский способ решения тех или иных задач.

Базовой опорой при индивидуальном сопровождении является ориентация на возрастную специфику одаренности, ее учет при любом педагогическом действии. Собственно, возрастная специфика это и есть ограничитель педагогической работы, который не позволяет выстраивать аргументацию в пользу случайно получившихся, спекулятивных педагогических результатов. Возрастная специфика ограничивает педагогический замысел в пользу его ориентации на конкретный результат. Это же и характеризует педагогическую позицию как позицию профессиональной деятельности, которая удерживает антропологические характеристики (возрастные, поколенческие и т. д.) и действует в соответствии с ними.

Процесс индивидуального сопровождения может предусматривать разные педагогические роли в зависимости от специфики целеполагания одаренного ребенка, его образовательного замысла и определения путей его реализации. Педагог может выступать в роли тьютора, коуча, наставника, консультанта. Учитывая многообразие обозначенных педагогических ролей и версий относительно замыслов и интересов самих одаренных детей, так и многообразие возможных видов, типов и форм деятельности, которые может осваивать одаренный ребенок, мы приведем лишь основные технологические элементы, которые могут быть оптимально адаптированы к той или иной конфигурации перечисленных многообразий.

Принципы и элементы индивидуального сопровождения

Технологические элементы индивидуального сопровождения должны соответствовать следующим принципам:

- способствовать поддержанию самостоятельного действия ребенка;
- способствовать достижению образовательных целей, которые ставит одаренный ребенок;

- предлагать культурную норму действия для ее освоения ребенком (осуществления пробы);

- должны быть направлены на преодоление какого-либо противоречия одаренным ребенком.

В соответствии с названными принципами мы выделяем следующие технологические элементы:

- Включение в проектную деятельность. С одаренным ребенком можно работать на предмете того или иного проекта, который строится и разворачивается исходя из того или иного тематического самоопределения ребенка [45]. Стоит заметить, что на сегодняшний день достаточно серьезно и основательно разворачивается система грантовой поддержки и стажировок, которые позволяют детям школьного возраста претендовать на получение денежных средств для реализации того или иного проекта. Одаренный ребенок может претендовать на управление тем или иным проектным коллективом. В этом смысле вся образовательная карта одаренного ребенка может быть подчинена тому или иному проекту, а сам одаренный ребенок может управлять формированием собственных проектно-управленческих компетенций. Здесь педагогическая поддержка направлена на обеспечение рефлексивных выходов с ребенком на предмет освоения им соответствующих компетенций.

- Включение в научно-исследовательскую деятельность. Здесь идет речь о классической науке. Образовательное путешествие ребенка предполагает встречу с фундаментальными научными проблемами (опять же в соответствии с определенной тематикой самоопределения ребенка), встречу с реальными учеными и знакомство с деятельностью научных институтов. Ребенок может реализовывать то или иное научное исследование, будучи при этом включенным в конкретные процессы реализации научно-исследовательской деятельности с реальными учеными. В этом смысле предметом взаимодействия

педагога с ребенком является научное исследование, которое ребенок ведет самостоятельно.

- Включение в деятельность по продуцированию творческих продуктов, относящихся к области искусства, журналистики и т. д. Важно, чтобы деятельность ребенка была направлена на реальное создание того или иного продукта, его позиционирование и выставку. Педагог не просто взаимодействует через продукт с ребенком, а непрерывно обсуждает тот результат и эффект, который повлек за собой созданный им продукт. Что это значит? Дело в том, что любой творческий продукт (будь то картина, статья или фотография) несет за собой тот или иной социальный диссонанс или, другими словами, социальный спор, освещает ту или иную социальную проблему. Таким образом, важно, чтобы ребенок не просто продуцировал «творческую сущность», а имел замысел действия и пробовал данный замысел осуществить.

- Включение в общественно-политическую деятельность. Эта форма обобщения образовательного пути ребенка может быть направлена на освоение форм и норм политической и общественной деятельности, для которой свойственны специфические процессы, коммуникации, продукты и т. д. Важно, чтобы ребенок погрузился в процесс принятия политических решений, вошел в структуры, которые прототипируют реальные политические формы организации (молодежные правительства, молодежные экспертные советы и т. д.). Не менее важно, чтобы ребёнок вступил в коммуникацию с реальными политическими деятелями, а в дальнейшем, во взаимодействие с ними.

Таким образом, мы имеем четыре укрупненных тематических направления, которые обобщают те или иные кластеры реальной культурной деятельности. Исходя из данных укрупненных кластеров может строиться тематическое целеполагание и самоопределение одаренного ребенка. Вхождение в кластер и его освоение могут сопровождаться следующими форматами работы с одаренным ребенком:

- Ориентация одаренного ребенка на включение в те или иные профессиональные или тематические сообщества и структуры. Речь идет о том, что в соответствии с интересом и замыслом, который заявляет одаренный ребенок, можно выстраивать разнообразные маршруты по освоению мест, где разворачивается профессиональная деятельность. Это различные тематические кружки, постоянно действующие семинары и т. д. Важно, чтобы в них принимали участие взрослые профессионалы.

- Работа с биографическими сюжетами. Имеется ввиду возможность прорабатывать с одаренным ребенком те или иные биографические истории, которые соответствуют тематическому самоопределению ребенка.

- Поиск наставника. В данном случае можно строить работу с одаренным ребенком в русле поиска профессионально-тематического наставника, который ведет работу, соответствующую его интересу. Одаренный ребенок может закрепиться за каким-либо реальным ученым или политическим деятелем, наблюдать образцы деятельности и осваивать их в совместной работе.

- Просмотр тематических и мотивационных фильмов/спектаклей, чтение и обсуждение книг и т. д. В соответствии с темой, по которой самоопределяется одаренный ребенок, можно осуществлять подборку фильмов с последующим обсуждением. Важно понимать, что фильмы во многих случаях обобщают типовой опыт, который можно осмыслить и воспроизвести.

- Экспедиция в институты. Как известно, существуют разные институты, за которыми не закреплена образовательная функция. Например, есть коммерческие институты или бизнес-организации, которые не занимаются образованием, но реализуют заказные проекты. Таким образом, данные институты являются потенциальным образовательным ресурсом, попадание в которые может существенно продвинуть ребенка в освоении современных норм и форм деятельности, обозначить образовательные горизонты и рекордные образовательные цели.

- Рефлексия как базовая процедура. Какое бы действие ни осуществил одаренный ребенок, ему всегда требуется рефлексивный выход, позволяющий оформить и осмыслить эффективность произведенного действия. В этом и есть педагогическая задача: обеспечить эффективный рефлексивный выход на том или ином этапе сопровождения. Рефлексия может осуществляться на разнообразном материале, который осваивается одаренным ребенком по ходу реализации собственного образовательного маршрута. Мы предлагаем использовать механизм по разворачиванию мыслительных действий (одаренным ребенком), который разработал в свое время Н.Г. Алексеев:

а) произвольную остановку предшествующего и подлежащего рефлексии действия или размышления;

б) их фиксацию в существенных узлах во внутреннем (как правило, вербальном) плане или – что более продуктивно – вынесенном вовне, т. е. письменном;

в) объективацию, т. е. переработку (переоформление) сделанных фиксаций в объект (объекты), выражаемый в различных схемах, что обеспечивает общее видение и понимание рефлекслируемого содержания, а также возможность последующего использования полученных результатов как для изучения и исследования, так и для организации собственной (или других лиц) деятельности.

Действие указанного механизма предполагает наличие двух обязательных условий:

- отстранения от ценностных установок рефлекслирующего;

- сохранения содержания рефлекслирующего, ибо именно оно является объектом рефлексии.

Таким образом, процесс индивидуального сопровождения одаренного ребенка должен быть ориентирован на приобретение ребенком тех или иных компетенций. В свою очередь, фиксация данного образовательного результата должна быть обеспечена процедурами компетентностного испытания одаренного ребенка.

Форматы и технологии образовательной навигации одаренных детей

Данный уровень системы работы с одаренными детьми направлен на то, чтобы непосредственно для ребенка создать открытое образовательное пространство, в котором он осуществляет пробу и, соответственно, реализацию собственной культурной нормы [13]. В свою очередь, данная культурная норма является авторской и направлена на то, чтобы осуществлять эффективное управление собственным образованием. Проще говоря, в этом и есть проявление одаренности – в выходе в управленческую действительность по отношению к образовательному процессу, предъявлении собственной логики и способов освоения тех или иных образовательных материалов, форм и образцов деятельности.

Иными словами, уровень навигации одаренных детей состоит из построения открытого образовательного пространства, в отношении которого одаренный ребенок выстраивает собственную образовательную стратегию и в этом смысле решает стратегическую задачу в отношении собственного образовательного процесса.

Система образовательной навигации позволяет на основе описанных в индивидуальной образовательной стратегии компетентностных и знаниевых дефицитов, системы целей и образовательных запросов осуществить подбор наиболее эффективных образовательных инструментов и возможностей для одаренного ребенка, иными словами, выстроить точный образовательный маршрут (карту). Ключевой задачей системы образовательной навигации

является формирование информационных систем, охватывающих максимальное число актуальных образовательных ресурсов и пространств демонстрации достижений, соответствующих интересам, образовательным запросам, профессиональным интересам одаренных детей.

Целью системы образовательной навигации одаренных детей является их включение в продуктивные образовательные формы, такие как:

- программы стажировок;
- продвинутые и углубленные образовательные программы;
- актуальные конференции и форумы;
- системы компетентностных испытаний;
- социальные практики.

Важной особенностью формируемого образовательного маршрута является то, что он должен проектироваться и выстраиваться не в предметном поле, а в поле индивидуальных практических задач, которые могут сводиться к достаточно узким областям и специфическим темам. Иными словами, формируемые базы данных и банки образовательных ресурсов не могут носить универсальный характер, и перед педагогами, занимающими позицию образовательных навигаторов, стоит достаточно сложная задача поиска и оценки специальных программ подготовки и освоения уникальных компетенций и знаний, которые лягут впоследствии в основу образовательных маршрутов одаренных детей.

Индивидуальная образовательная стратегия – это персональный путь реализации личностного потенциала ученика в открытых и закрытых образовательных пространствах и учебных ситуациях, зафиксированный самим учеником с определенными стратегическими задачами (относящимися к достижению определенных качественных результатов и компетентностных новообразований), средствами по достижению данных задач и описанным набором действий по достижению поставленных задач. Под личностным

потенциалом ученика здесь понимается совокупность его способностей: познавательных, творческих, коммуникативных, проектных, прогностических, аналитических и т. д. Индивидуальная образовательная стратегия отражает идеи: индивидуализации и дифференциации [24].

Стратегические задачи – это сверхзадачи, достижение некоторого идеала. Для их решения требуется длительное время. К задачам стратегического характера относятся формирование мировоззрения, формирование жизненной позиции, формирование знаний о закономерностях освоения человеком объективной реальности и исповедуемых принципов морали.

В свою очередь, в открытом образовательном пространстве есть ряд педагогических позиций, которые не имеют прямого контакта с одаренным ребенком. Задача данного уровня – осуществить ревизию существующих образовательных форм и мест, в которые, в свою очередь, может попасть одаренный ребенок в целях удовлетворения собственных образовательных запросов, интересов, целей и задач.

Таким образом, данный уровень выстраивает нелинейное образовательное пространство, которому присущ атрибут избыточности. Такой атрибут, как избыточность, делает образовательное пространство нетривиальным для одаренного ребенка. Это означает, что образовательное пространство подразумевает реализацию нескольких разных образовательных траекторий и маршрутов одновременно. В свою очередь, такой атрибут, как избыточность, инициирует необходимость управлять собственным образованием, так как простое попадание в это пространство не гарантирует автоматического последовательного прохождения той или иной образовательной логики, данную логику необходимо строить самостоятельно, комбинируя и конфигурируя разные учебные и образовательные единицы [37].

Для того, чтобы обеспечить следующий уровень системы по работе с одаренными детьми, необходимо осуществить ревизию образовательных

ресурсов и единиц, которые будут служить организационно-содержательным наполнением открытого образовательного пространства, в котором одаренный ребенок сможет выстраивать собственные образовательные маршруты и строить собственные образовательные стратегии, а также осуществлять управленческие решения по отношению к собственному образованию. В этом смысле авторская культурная норма, которую одаренный ребенок смог сконструировать на предыдущем уровне системы по работе с одаренными детьми, должна соотноситься с реальностью, в которой необходимо строить натуральное действие. Это и определяет норму как культурную.

Прежде чем осуществлять ревизию образовательных единиц, осуществляется работа с образовательным запросом и интересом одаренного ребенка. Здесь играет роль системность трех уровней, и в определенном смысле при работе с одаренными детьми необходимо соблюдать правило системности и переходов между уровнями. Таким образом, после выявления одаренных детей необходимо провести обработку данных, полученных на соответствующем этапе работы (первый уровень). То есть надо произвести предварительную ревизию данных о том или ином одаренном ребенке, сгруппировать эти данные по тем или иным тематическим признакам и направленностям интересов одаренных детей, обработать рейтинговые данные и выстроить тематическое поле, которое будет служить основанием для поисковой деятельности при осуществлении ревизии образовательных единиц. В этом случае единицы будут выявлены адекватно тем или иным образовательным характеристикам одаренного ребенка (или группы одаренных детей).

Для того, чтобы осуществлять ревизию такого рода единиц, необходимо иметь представление о том, какими они вообще могут быть, и какие характеристики каждому из типов единиц свойственны. В сущности, такие единицы есть образовательные ресурсы, которые одаренный ребенок может либо использовать, либо не использовать. Такие ресурсы делятся на два типа:

— Ресурсы, которым присвоен статус образовательной направленности. Данный тип ресурсов представляет собой разнообразные места, институты и т. д., которые создавались с учебно-образовательным замыслом, там есть педагоги и организационно-педагогические формы включения. Это, например, кружки, дополнительные занятия, встречи с репетитором, просмотр обучающих роликов в сети Интернет, прочтение учебной литературы и т. д. В общем, всё то, что направлено на обучение субъекта, который вступает во взаимодействие с данной единицей.

— Ресурсы, которые имеют образовательный потенциал. Данный тип ресурсов представляет собой различные объекты и места, которые не предназначены для того, чтобы на их материале обучались. Точнее, в них не вкладывался педагогический замысел, но само их освоение несет образовательный результат. Например, прохождение компьютерной игры может нести за собой образовательный эффект для того, кто ее прошел. И таких ресурсов огромное количество, важно, чтобы был построен логический и адекватный тематике самоопределения одаренного ребенка анализ этих мест и объектов, а впоследствии построена качественная рефлексия процесса взаимодействия с данным объектом или местом. Примеры данных ресурсов: фильмы, журналы, сайты, игры (как настольные, так и компьютерные), семья, люди и т. д.

Открытое образовательное пространство должно быть представлено специфическим образом, который будет позволять оперировать им. Фактически, оно должно иметь натуральную и наглядную форму, реальный масштаб, систему и интерактивные элементы.

Таким образом, мы выделяем несколько типов форм представления открытых образовательных пространств:

- Натуральные карты. Представлять многообразие ресурсов и средств можно средствами их картирования, т. е. топографического изображения, где

образно демонстрируется местонахождение тех или иных ресурсов, рассматриваются те или иные преграды по их достижению, обозначается их масштаб и т. д.

- Ментальные карты. Здесь обсуждается известный способ представления многообразия элементов по средствам выстраивания ассоциативного ряда вокруг того или иного обобщенного элемента, где отображаются связи и степени конкретизации той или иной ветки в отношении рассматриваемого элемента.

- Тематические атласы. Например атласы профессий, образов или деятельностей будущего или настоящего. Т.е. представлять образовательные ресурсы можно на рефлексивных растяжках с собственным будущим или настоящим, где прописываются конкретные маршруты, которые можно реализовать в той или иной сфере деятельности. Примером может служить «Атлас профессий будущего», разработанный Агентством стратегических инициатив.

- «Дорожные карты». Представление осуществляется средствами инфографического изображения путей развития той или иной сферы деятельности, отрасли или конкретного направления работы в рамках той или иной деятельности. При этом отражается вариативность путей развития с конкретными программно-плановыми точками реализации этапов.

- Онлайн-базы. Данный тип представления подобен по структуре меню. То есть в одной базе собрано многообразие тех или иных мест, которые разделены по тому или иному типу или направленности. Из имеющихся элементов можно выбрать те, которые необходимы для собственного образования и, соответственно, самоопределения.

- Компетентностные макеты. В роли таких выступают те или иные реальные личности или виртуально существующие (например, персонажи

фильмов или художественных произведений). Разбор качеств и умений данных личностей может дать представление о том или ином необходимом наборе компетенций, которые можно осваивать. В конечном счете подвергается анализу биография и путь становления выбранной личности (или нескольких личностей), а далее делается попытка перенесения пути ее становления на свой образовательный маршрут и проба воспроизведения конкретного или синтетического пути становления личности.

Педагог, занимающий позицию образовательного навигатора, с одной стороны, должен обладать знанием о той практике, в которой выстраивает маршрут, понимать, как она устроена, на каких базовых знаниях и навыках строится компетенция специалиста в данной области, каким образом возможно наиболее эффективно простроить образовательный маршрут для одаренного ребенка. Причем важно постоянно соотносить разрабатываемый маршрут с той практической деятельностью, которой занимается или планирует заняться одаренный ребенок, так как именно в своих авторских пробах и проектной деятельности у него появляется возможность освоить не просто знание, а уже компетенцию, отработав ее на своем теле. Таким образом, перед педагогом, работающим в системе образовательной навигации одаренных детей, стоит задача формирования актуального пакета образовательных ресурсов и возможностей, реализуемых в различных формах (проекты, образовательные курсы, конкурсы, форумы и т. д.), соответствующих уровню и содержанию образовательных потребностей ребенка.

Система педагогических позиций, обеспечивающих функционирование открытой модели работы с одаренными детьми

В целях организации качественного педагогического сопровождения и развития одаренных детей необходимо обеспечить на региональном уровне

появление особым образом организованного образовательного пространства, представляющего собой сеть педагогических позиций, между которыми разворачивается особого рода коммуникация и продуктивная кооперация. Эти позиции соответствуют трем элементам региональной системы работы с одаренными детьми, к ним относятся:

- разработчик открытых образовательных программ в системе открытых практико–ориентированных образовательных программ, обеспечивает проектирование и реализацию программ для одаренных детей, формирует систему образовательных задач, обеспечивает погружение детей в современные типы практик;

- образовательный навигатор в системе образовательной навигации, обеспечивает систематизацию глобальных образовательных возможностей и ресурсов с учетом интересов и потребностей одаренных детей, формирование образовательного маршрута каждого отдельного ребенка;

- тьютор в системе индивидуального сопровождения одаренных детей совместно обеспечивает консалтинг в процессе оформления жизненной и образовательной стратегии одаренного ребенка, осуществляет поддержку и продюсирование авторских проектов, индивидуальных профессиональных стратегий.

В контексте обозначенных позиций, необходимых для развития и продуктивного обучения одаренных детей, перед педагогами стоит задача освоения этих позиций и формирования новых систем коммуникации и кооперации, создания на региональном уровне открытых образовательных пространств, отвечающих запросам одаренных детей.

Педагоги, реализующие программы и проекты в сфере работы с одаренными детьми, должны обеспечивать выстраивание открытого образовательного пространства, которое будет являться ресурсной площадкой для развития таких детей. Образовательный результат работы с одаренным

ребенком является результатом совокупного взаимодействия разных педагогических позиций на разных уровнях образовательной системы в рамках общей стратегии. Освоение каждой из трех типов педагогических позиций и соответствующих функций (разработчика открытых образовательных программ, образовательного навигатора и тьютора) является необходимым условием формирования в регионе образовательного пространства, отвечающего образовательным запросам одаренного ребенка.

Деятельность педагогов, осуществляющих обучение и сопровождение одаренных детей, разворачивается в рамках сложных и уникальных учебных ситуаций: одаренный ребенок всегда приходит к уникальной конфигурации компетенций; наполняет свой учебный запрос специфическим содержанием; в связи с тем, что ребенок ставит рекордные образовательные цели и задачи, он претендует на уникальную траекторию образовательного маршрута, у которого нет тривиального пути осуществления. Таким образом, в ситуации работы с одаренным ребенком или группой одаренных детей необходимо понимать, что не может существовать единого метода решения той или иной рабочей ситуации, т. е. педагогу необходимо осуществлять работу со всем разнообразием имеющегося методического и дидактического материала.

Педагогическая позиция, обеспечивающая сопровождение одаренных детей, носит конфигуративный характер с комплексными свойствами, которые предусматривают взаимосвязь нескольких видов деятельности:

- психолого-антропологическая работа, непрерывная диагностика состояния ребенка с точки зрения образовательных и учебных приращений;
- методическая работа, поиск и применение оптимальных способов работы с разнообразными учебными ситуациями, учитывая аспекты индивидуальных потребностей и запросов ребенка;
- дидактическая работа, поиск и реализация дидактического материала.

Компетентностные требования к педагогам, осуществляющим работу с одаренными детьми

Педагоги, осуществляющие обучение одаренных детей, должны обладать такими компетенциями, как:

- способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся;
- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений, обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;
- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности;
- способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности;
- готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса;
- способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики;
- готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач;

- готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки;
- готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов;
- готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;
- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта;
- готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения.

Требования к педагогам открытых образовательных программ и компетентностных испытаний

Остановимся отдельно на требованиях к педагогу, включающемуся в разработку и реализацию открытых образовательных программ, проведение компетентностных испытаний. Условно будем называть его стажером, поскольку, независимо от предыдущего педагогического опыта, он должен освоить принципиально новый опыт в условиях, существенно отличных от условий подавляющего большинства учреждений основного и дополнительного образования.

Стажеру необходимы:

- способность критично относиться к собственному педагогическому опыту, рефлексировать как собственную постановку целей и задач, так и техники и приемы организации взаимодействия с участниками;

- способность определить собственный содержательный интерес в рамках общего замысла программы, собственную позицию и игровое амплуа, позиционировать их для участников образовательной программы и удерживать в течение образовательного погружения;

- способность организовать коммуникацию школьников при невозможности сообщить правильное решение задачи;

- способность ориентироваться в меняющейся ситуации, в том числе видеть в неожиданных действиях участников ресурс для содержательного развития темы, заданной основным процессом, и для их собственного развития;

- способность продуктивно использовать даже субъективно переживаемую неудачу как отправную точку для следующего действия.

Необходимо понимать, что в отличие от классно-урочной системы или кружково-студийной организации дополнительного образования образовательный результат открытых образовательных программ и компетентностных испытаний является результатом совокупного взаимодействия разных педагогических позиций на разных уровнях в рамках общей программы образовательного события.

Отсюда следуют и особые требования к педагогическим ресурсам тех, кто участвует в разработке и проведении подобных образовательных программ. К таким ресурсам относятся как профессиональные, так и личностные качества педагога, его возможность и готовность совершенствовать педагогическую деятельность, а также умения и желания развиваться в новых образовательных форматах, которые предполагают работу в открытых образовательных ситуациях.

Для педагога, работающего в открытых образовательных ситуациях, необходимо умение решать задачи как организационного, так и

содержательного аспекта, планировать и проектировать собственные действия в ответ на вызовы открытой ситуации [46]. Помещая ученика в ситуацию отсутствия способа деятельности, педагог сам должен быть готов оказаться в сходной ситуации. Именно поэтому в открытой ситуации для педагога важными являются рефлексия собственного действия, планирование им собственного будущего действия. В этом смысле практика выступает как открытое поле профессиональной деятельности педагога, основанное на решении практических задач, поставленных перед педагогом в открытой образовательной ситуации [50].

Одновременно ресурсом для педагога является педагогическая команда в целом. Для того чтобы суметь использовать этот ресурс, стажер должен последовательно пройти все этапы формирования образовательной программы:

- Этап определения общих целей и задач программы. Включает в себя обнаружение личных задач каждого из участников интенсивной школы, распределение обязанностей на предстоящем образовательном мероприятии и определение педагогических позиций. На данном этапе важным становится наличие у каждого из участников собственного педагогического замысла по отношению к проектируемой им программе, а также умение работать с ним в открытой образовательной ситуации.

- Этап реализации. Важное значение имеет организация общекомандной работы, направленной на решение задач самоопределения школьников и обнаружение эффектов образовательных программ. Это предполагает не только взаимодействие внутри содержательного процесса, но и совместное выполнение правил и ритуалов, формирующих пространство повседневности, а также совместную рефлекссию итогов дня, обмен опытом, обнаружение ресурсов и дефицитов каждого из членов педагогической команды.

- Этап осмысления результатов. Следует определить не только индивидуальные достижения школьников и перспективы их дальнейшего

движения, но и индивидуальные достижения, дефициты и образовательные стратегии участников образовательной команды.

В завершение еще раз отметим следующее:

В педагогике, ориентированной на передачу готовых знаний и способов деятельности, педагог может быть заранее готов ко всему. Степенью его готовности определяется его профессиональная квалификация.

В педагогике, ориентированной на организацию открытой ситуации, в которой у ученика заведомо нет известного способа, педагог также должен быть готов к тому, что у него нет готового способа, и его профессиональная квалификация определяется готовностью учиться, импровизировать, искать новые способы деятельности.

Литература

1. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом [Электронный ресурс] // Eidos.ru: Электронный журнал «Эйдос». – 2007. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm> (дата обращения: 12.03.2017).
2. Альперин Л. Самооценка организаций инструмент их саморазвития // Стандарты и качество. – 2000. – № 1. - С. 58–61.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996.
4. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987.
5. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога): монография. – М.: Политиздат, 1975.
6. Болотов В.А., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Новое содержание педагогического образования: опыт реализации // Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Новичкова. – М.: АПН СССР, 1989.
7. Бумаженко Н.И. Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – URL: <https://lib.vsu.by/xmlui/handle/123456789/1866> (дата обращения: 12.03.2017)
8. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
9. В чем сила, брат: как мыслят гении, или почему интеллект — не главное? [Электронный ресурс]. – URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/13080-cracking-creativity> (дата обращения: 12.03.2017).

10. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением [Электронный ресурс]. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#f33_1 (дата обращения: 12.03.2017).
11. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопр. педагогики. – 1966. – № 6. – С.62–68.
12. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
13. Гальтон Ф. Наследственность таланта, её законы и последствия. М.: «Мысль», 1996.
14. Генисаретский О.И. Пространства рефлексивных состояний // Вопр. методологии. – 1999. – №. 1-2. – С. 148–159.
15. Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия российского самосознания. – М., 1995.
16. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1969.
17. Декрет Совета народных комиссаров РСФСР «О ликвидации безграмотности в РСФСР» от 26.12.1919г.
18. Ермаков С.В. Интенсивные образовательные программы: третье поколение: науч. ст. // 60 параллель. – 2008. – № 2. – С. 66–73.
19. Ермаков С.В. Социальное творчество: к определению понятия: науч. ст. // 60 Параллель. – 2011. – № 2. – С. 24–27.
20. Ермаков С.В., Попов А.А. Событие как единица образовательного проектирования: н. ст. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/340/35168.php> (дата обращения: 12.03.2017).
21. Ефимов В.С. Возможные миры. Инициация творческого мышления: учеб. пособие / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, С.В. Ермаков и др. / Красноярск: КГУ, 1994.
22. История развития представлений об одаренности [Электронный ресурс]. – URL: http://nsaturnia.ru/metodika/istoriya-razvitiya-predstavlenij-ob-odarennosti/#_ftn13 (дата обращения: 12.03.2017).

23. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012 N Пр-827)
24. Крылова Н.Б. Новые ценности в образовании. Введение в методологию индивидуального образования: науч. ст. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.values-edu.ru/?p=327> (дата обращения: 12.03.2017).
25. Лейтес Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий // Вопр. психологии. 1982. – № 4. – С. 36–49.
26. Лейтес Н.С. Легко ли быть одаренным // Семья и школа. – 1990. – № 6. – С. 34–36.
27. Луныкова Л.Г. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России [Электронный ресурс]. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/33372755/> (дата обращения: 12.03.2017).
28. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
29. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и ответственность [Электронный ресурс]. – URL: http://psylib.org.ua/books/_meyro05.htm (дата обращения: 12.03.2017).
30. Мэрленд С. Обучение талантливых и одаренных детей: Отчет Конгрессу США Государственным Департаментом Образования. – Вашингтон, 1972.
31. Паундстоун У. Как сдвинуть гору Фудзи? Подходы ведущих мировых компаний к поиску талантов. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2004.
32. Попов А.А. Будущее просто шло своей дорогой. Опыты конструирования возможностей: монография. — Ижевск: ERGO, 2013.
33. Попов А.А. Об открытом образовании // Внешкольник. – 2015. – № 1. – С. 14–20.
34. Попов А.А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода: учеб. пособие. – М.: Ленанд, 2014.
35. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. М.: Либроком, 2012.

36. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности: монография. – Томск: Бия, 2008.

37. Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В., Луппа Г.М., Попова О.А., Реморенко И.М. Учебно-методический комплекс для руководителей и педагогов организаций дополнительного образования детей в области развития и мотивации к творчеству и познанию одарённых детей [Электронный ресурс] / А.А. Попов, М.С. Аверков, П.П. Глухов и др.; ФГУП НТЦ «Информрегистр» / номер гос. рег-ии обяз. экз. эл-го изд-я – 0321600175. – Электронное издание на 1 CD-R. – М.: Нац. книжный центр, 2016.

38. Попов А.А., Ермаков С.В. Процессуальная рефлексия образовательной деятельности. [Электронный ресурс]. – URL: <http://orpcsu.ru/page/proref> (дата обращения: 12.03.2017).

39. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения // Открытая модель дополнительного образования региона. – Красноярск, 2004. – С. 212–225.

40. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. Экспериментальные исследования / под общ. ред. С.Л. Рубинштейна. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.

41. Психология одаренности детей и подростков / под. ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996.

42. Рекомендации 1248 Совета Европы об образовании одаренных детей одобрена 7 октября 1994 года Парламентской ассамблеей Совета Европы [Электронный ресурс]. – URL: <http://eurotalent-rus.blogspot.com/2008/02/1248.html> (дата обращения: 12.03.2017).

43. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (4 методологическая программа) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.circle.ru/archive/vm/vav3.html> (дата обращения: 12.03.2017).

44. Россолимо Г.И. «Психологические профили» дефективных учащихся // Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике 26—31 декабря 1913 г. — Петроград, 1913. — С. 203—238.
45. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопр. философии.— 1984. — № 10. — С. 86—99.
46. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Учен. зап. Гос. науч.-исслед. ин-та психологии. Т. 2. — М., 1941. — С. 3—56.
47. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М., 2003.
48. Уфимцева Т.Г. Невыраженное // Открытая модель дополнительного образования региона. — Красноярск, 2004.
49. Ушаков Д.В. Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования. — М.: Нац. образование, — 2016. (ФИРО: конструирование возможностей).
50. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / пер. с нем. — СПб.: Союз, 1997.
51. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. — С. 12—133.
52. Щедровицкий П.Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы // Вопр. философии. — 2007. — № 7. — С. 36—54.
53. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. Кемерово, 1993.
54. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.
55. Эльконин Б.Д. Идентичность, потенциал и перспектива человека в реальности образования // От 15-ти и старше: Новое поколение образовательных технологий / под общ. ред. А.В. Султановой. М.: Б.и., 2006. С. 206—213.

56. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // *Вопр. Психологии*. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.
57. Эльконин Б.Д. Функциональная структура посреднического действия [Электронный ресурс] / Б.Д. Эльконин, А.Б. Архипов / *Эльконинские чтения*. – 2011. – URL: <http://elkonin.ru> (дата обращения: 12.03.2017).
58. Guilford, J. P., *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego, (CA), Robert Knapp, 1968
59. Illich I. *Deschooling society*. N.Y.: Harper & Row, 1971. URL: <http://www.vedegylet.hu/okopolitika/Illich%20-%20Deschooling.pdf> (дата обращения: 12.03.2017).
60. *Multiple Intelligences Reconsidered*. — New York: Peter Lang, 2004.
61. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press. 1986. P. 53–92.
62. Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (Eds.) *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press, 1986.
63. *The Nature of Human Intelligence*. J. P. Guilford. McGraw-Hill, New York, 1967.

Научное издание

ФЕНОМЕН ВЫДАЮЩИХСЯ ДОСТИЖЕНИЙ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К ВЫЯВЛЕНИЮ И СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Попов Александр Анатольевич

Аверков Михаил Сергеевич

Глухов Павел Павлович

Ермаков Семён Вячеславович

Редактор:

Е.С. Терновскова

Техническое редактирование и верстка:

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Формат . Бумага офсетная
Объем: 00 усл. печ. л. Тираж 00 экз.