

ПЕДАГОГИКА

Панова Нина Васильевна

Канд. пед. наук, доцент

АОУ ВПО «Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина»

г. Санкт-Петербург

Баева Инна Геннадьевна

директор

ГБОУ «гимназия №293»

г. Санкт-Петербург

Шрамм Виктория Александровна

канд. биол. наук, психолог

ГБОУ «гимназия №293»

г. Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ

И ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация: в статье предпринята попытка системного анализа результатов управления детской одаренностью в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: процессно-ориентированное управление, детская одаренность, развитие детской одаренности.

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

Современный запрос общества на интеллектуальную, творческую и социально активную личность, способную к саморазвитию и дальнейшей профессиональной самореализации, выражается в ориентации школы на развитие детской

одаренности [1]. В этой связи разработка концепции управления общеобразовательной школой ориентирована на выявление, развитие и создание условий для реализации внутреннего потенциала личности каждого учащегося, является важнейшей задачей современной образовательной практики. В аспекте развития детской одаренности представляют значимость:

- ситуативные теории, предлагающие выстраивать процесс управления, отталкиваясь от специфики организации деятельности (Дж. Вудворд, П. Лоуренс, Дж. Лорш и др.);
- «человеко-ориентированные» модели управления, отталкивающиеся от изучения особенностей личности человека в целом (Ч. Барнард, Д. Макгрегор, Э. Мэйо и др.).

Актуальными становятся разработки исследования проблем «внутришкольного управления» (М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Особого внимания, на наш взгляд, в рамках рассмотрения проблемы управления детской одаренностью, заслуживает точка зрения, рассматривающая данный процесс с позиций «педагогического менеджмента» (В.П. Симонов).

Представление о детской одаренности достаточно расплывчато. Оно может включать в себя любое из незаурядных академических достижений или их комбинацию, высоко оцененный интеллект, исключительно быстрое обучение или проявление какой-либо одной экстраординарной способности или таланта [2].

Таблица 1

Направление изучения детской одаренности

Направление изучения детской одаренности	Содержание детской одаренности	Представители науки
психогенетическое	средовые детерминанты развития интеллекта	Ф. Гальтон, Дж. Кэтелл
тестологическое	изучение интеллекта и когнитивных функций	Г. Айзенк, Р. Амтхауэр, А. Бине, Д. Равен
общепсихологическое	соотношение интеллектуальных и творческих способностей	Дж. Гилфорд, Л. Терстоун, Э. П. Торренс

	предпосылка психического развития и становления творческой личности	Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Р. Стернберг
	своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность в деятельности	Т. С. Комарова, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков

Возникает вопрос о том, как органично встроить работу по развитию детской одаренности в текущий образовательный процесс школы, регламентированный большим количеством нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней; как обеспечить индивидуализацию содержания, форм организации и методов учебной и внеучебной работы с детьми различного уровня и типа одаренности; как наладить взаимодействие с родителями; как выстроить работу с педагогическим коллективом школы по повышению уровня профессиональной компетентности в области диагностики и развития детской одаренности в современной образовательной среде, – нуждаются в уточнении.

Сложность состоит в том, что организованный с учетом решения этой задачи образовательный процесс, с одной стороны, должен отвечать ориентирам и нормативам, заданным ФГОС, а с другой – основным современным стратегиям, формам организации, методам и приемам развития детской одаренности. При этом моделирование управления школой осуществляется на базе:

- корневой модели бизнес-процессов школы, необходимых для организации и управления ее образовательной деятельностью, ориентированной на развитие интеллектуально-творческого потенциала и социально-значимых личностных качеств учеников;
- схемы соотнесения педагогического процесса со структурными подразделениями школы, определяющей для каждого структурного подразделения, с выделенными целями, задачами и результатами, что приводит к постоянному совершенствованию деятельности школы по развитию детской одаренности;

- соотнесения педагогического процесса со спецификой структурных подразделений школы, в соответствии с их выделенными целями, задачами и результатами, что приводит к постоянному совершенствованию деятельности школы по развитию детской одаренности;
- возможности трансформации модели управления школой с учетом региональной специфики и индивидуальных особенностей образовательного учреждения [1].
- реализации модели управления на основе научно-методического обеспечения, направленного на развитие детской одаренности;
- рассмотрение в качестве основного критерия эффективности управления наличие положительной динамики в уровне развития детской одаренности, определяемой в ходе процесса его систематической пролонгированной оценки.

В качестве основных подходов к моделированию процесса управления общеобразовательной школой, ориентированной на развитие детской одаренности, выделяются два подхода: системный и процессный. Выбор системного подхода обусловлен тем, что общеобразовательная школа становится системообразующей подсистемой двух систем: системы российского образования и, сформированной за годы реализации федеральной целевой программы «Одаренные дети», отечественной системы работы с одаренными детьми, направленной на их выявление, развитие и поддержку.

Выбор процессного подхода обусловлен усилением роли общества в управлении современным образованием: это приводит к повышению требований к его качеству (результату) со стороны профессиональных сообществ и объединений. Модель управления общеобразовательной школой должна позволить встроить психолого-педагогическую работу по развитию детской одаренности в общий образовательный процесс школы с учетом требований ФГОС, индивидуальных особенностей учащихся и запроса родителей.

Основным критерием эффективности модели управления следует считать наличие положительной динамики в уровне развития детской одаренности учащихся.

В соответствии с этим процесс управления общеобразовательной школой должен опираться на общетеоретические подходы и принципы, применимые в отношении организаций социальной сферы.

Таким образом, основной акцент в руководстве общеобразовательной школой в современных условиях переносится на управление происходящими в ней внутренними процессами, а не только структурными компонентами и подразделениями системы. Процессно-ориентированное управление способствует эффективности деятельности образовательной организации, обеспечивая устойчивость развития и совершенствование в постоянно меняющихся условиях окружающей среды.

Развитие детской одаренности следует рассматривать, в соответствии с данным управлением как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, обеспечивающее успешность выполнения одного или нескольких видов деятельности. Основными направлениями деятельности общеобразовательного учреждения, которые позволит сделать этот процесс наиболее эффективным, являются: диагностическое, развивающее и консультационное. В соответствии с этим в диагностике и развитии детской одаренности следует ориентироваться на совокупность психических свойств, характеризующих: когнитивное, психосоциальное и психофизическое развитие личности.

В настоящее время существуют различные концепции детской одаренности, которые включают мотивационный и инструментальные компоненты.

Мотивационный компонент содержит следующие характеристики: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной деятельности; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность предметом; повышенная познавательная потребность; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные задачи, стремление к совершенству.

Инструментальный компонент включает в себя все, что связано со способностями школьника, его знаниями, умениями и навыками. Выдающийся отечественный психолог К.К. Платонов утверждал, что «одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии». Поэтому детская одаренность реально предстает перед нами как сложный итог трудно прогнозируемого взаимодействия генотипических и средовых факторов.

Принципы, обеспечивающие реализацию программы «Одаренные дети: создание условий для развития»:

- природосообразности: раскрытие природного потенциала учащегося, актуализация его природных способностей; обучение в зоне ближайшего развития обучающегося, не выходя за пределы сензитивных периодов;
- культуресообразности: раскрытие природного потенциала учащегося в принятых в обществе формах и тенденциях культуры;
- гуманистической психологии: отношение к человеку как к уникальной и целостной личности (гуманизм, поддержка, безопасность и др.); реализация системы отношений между участниками образовательного процесса на основе создания оптимальных условий для развития творческих способностей и учета возможностей каждого учащегося в практике обучения вне зависимости от степени одаренности и ограниченности возможностей по здоровью;
- профессиональной психолого-педагогической подготовки учителей для работы с одаренными детьми предполагает развитие личностных и профессиональных качеств учителей, работающих с одаренными детьми, включая чуткость, доброжелательность, креативность, способность к индивидуализации процесса обучения с учетом особенностей своих учеников [4]. При диагностике и развитии детской одаренности в образовательном процессе необходимо ориентироваться на три ее составляющих, выделенных в современной психологии: интеллект, креативность, социальный интеллект.

Интеллект – качество психики, состоящее из способности адаптироваться к новым ситуациям, пониманию и применению абстрактных концепций и использованию своих знаний для управления окружающей средой.

Креативность представляет собой внутренний потенциал личности ребенка, выраженный в уровне развитости у него интеллектуально-творческих способностей, развивающийся в течение жизни под влиянием внешних и внутренних факторов и определяющий его будущую жизненную успешность. В последнее время креативность определяется взаимодействием способностей, высокой мотивации, особым сочетанием других факторов, таких как общая эрудиция, стиль мышления и особенности личности [3].

На этом допущении, кстати, построены тесты общей креативности. Наиболее распространены среди них тесты Дж. Гилфорда на дивергентное мышление (в разработке Е. Торренса).

Социальный интеллект – условие будущей успешной карьеры. Успешность управления процессом формирования и развития интеллектуально-творческого потенциала личности учащегося зависит:

- от своевременной и точной диагностики уровней развития его психосоциальных, когнитивных составляющих;
- от особенностей организации и специфического содержания образовательного процесса, включающего в себя методы обогащения содержания, форм и методов учебной деятельности;
- от наличия в нем возможности реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- от выстроенного по лонгитюдному типу отслеживания процессов формирования и развития интеллекта, креативности и социально значимых личностных качеств на всех этапах обучения.

Интеграция системного и процессного подходов позволила выстроить управлеченческий процесс в соответствии с программой развития с учетом:

- основных структурных компонентов детской одаренности и критериев оценки уровня их развития;

- внутренних и внешних условий развития одаренности;
- содержания, форм организации образовательного процесса и методов обучения, ориентированных на развитие одаренности.

Для включения учащихся в группу одаренных необходимо продемонстрировать достижения или предпосылки для достижений в одной или нескольких из следующих областей: общая интеллектуальная способность, специфическая академическая одаренность, способность к творчеству или продуктивному мышлению, способность к лидерству, способность к изобразительным или исполнительским видам искусства, психомоторные способности.

Показано, что при высоком интеллекте и высоких творческих способностях дети уверены в своих возможностях, хорошо контролируют деятельность, проявляют в ней свободу. Легко переходят от детского ко взрослому стилю поведения, хорошо интегрируются в обществе, интересуются новым, не боясь прослыть «баламутами» в рамках традиционной системы воспитания. При минимальных значениях развития интеллекта и творческих способностей внешне дети наиболее адаптивны и довольны своей участью. Верят в свои возможности, компенсируют низкий IQ обилием социальных контактов или определенной пассивностью, которая выглядит как равнодушие. В школе обе описанные группы учащихся хорошо адаптированы.

Одаренные дети отличаются выдающимися способностями, потенциальными возможностями в достижении результатов, уже имеющимися результатами в какой-то области, способностями к учению, психомоторными способностями, а также способностями к творческой деятельности.

Их одаренность проявляется в опережающем развитии и может быть обнаружена по широте восприятия, любопытству, стремлению все исследовать, создавать альтернативные системы, отличной памяти, раннему языковому развитию, обширному словарному запасу и умению его использовать. Такие дети фиксируют внимание на бессмысленных для практики задачах, не терпят навязанного ответа; у них возможны выраженные математические способности. Они

умеют полностью концентрироваться на решении проблемы, упорно идут к цели. У них высокий уровень притязаний.

Эти и многие другие особенности одаренных детей создают многочисленные проблемы и риски. Вот некоторые из них.

1. Неприязнь к школе. Такое отношение может появляться от того, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей. Нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.

2. Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и не интересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей.

3. Конформизм. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны, таким образом, к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами.

4. Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Они предпочитают играть и общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им бывает трудно стать лидерами.

Достоинства одаренности делают этих детей особенно уязвимыми.

– стремление к совершенству. Одаренный ребенок не успокоится, пока не достигнет высшего уровня. И это стремление проявляется достаточно рано, т.к. такому ребенку присуща внутренняя потребность в совершенстве. Следствием может быть ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка;

– нереалистические цели. Не имея возможности достигнуть их, дети начинают переживать. Стремясь к совершенству, приходят к высоким результатам;

– сверхчувствительность. Стремясь к познанию, одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых. Это вызывает трения в отношениях с другими детьми. Нередко одаренные дети нетерпимо относятся к тем, кто стоит ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражаяющими презрение или нетерпение.

Одаренный ребенок более уязвим. Считается гиперактивным и отвлекающимся, т.к. постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы.

Многие одаренные дети утрачивают мотивацию после неоднократного воздействия систем оценивания, которые поверхностны по сути, бессмысленны и совершенно неадекватны.

При всем при том следует признать, что мы слишком мало знаем о том, как надо обучать одаренных и талантливых детей, хотя все уверены, что только при наличии соответствующих обстоятельств и соответствующих требований со стороны окружающей среды таланты становятся востребованными.

Методика Дж. Гилфорда в разработке Е. Торренса анализирует творческий потенциал через параметры дивергентного мышления. В творческой деятельности, научном поиске, руководящей работе – проблемы имеют не один, а множество способов решения, следовательно, и множество «правильных ответов».

Беглость мышления обычно рассматривается как способность к генерированию большого числа идей. Это качество также называют легкостью генерирования или продуктивностью мышления [5]. Обилие идей – это основа и необходимая предпосылка творчества. Под гибкостью мышления обычно понимают способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить в мышлении от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию. Гибкость мышления тесно связана с богатством и разнообразием прошлого опыта ребенка, однако полностью ими не определяется. Решающую роль в развитии гибкости играют не сами знания, а методы их усвоения.

Способность выдвигать новые неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных, обычно называют оригинальностью мышления. Оригинальность ярко выражается в характере и тематике рисунков, сочинении историй и других продуктах детской деятельности. Обычно рассматривается как одна из основных особенностей мышления творческих одаренного человека.

Наряду со способностью продуцировать оригинальные идеи есть и другой, не менее существенный способ творчества – умение разрабатывать существующие идеи, облагораживать их, приукрашивать, чтобы сделать более интересными и глубокими, расширять, добавлять нечто к основной идее. Рассмотрим некоторые результаты исследования одаренности первоклассников гимназии.

Очевидно, что каждый первый класс отличается своими особенностями творческого мышления учащихся. Одни дети работают максимально быстро, другие – необычайно оригинально, третьи любят изобретать названия к своим работам. В ходе обучения параметры творческого мышления заметно меняются. В каждом классе по-разному, но происходят обязательно, что фиксируется в частотных и средних показателях беглости, гибкости, оригинальности, разработанности и названия. Изменения не линейны.

Следовательно, если в первых классах мы можем определить особенности творческого мышления учащихся, принесенные из семьи, дошкольного детства, генетически запрограммированные, но не связанные с условиями обучения в данной школе, классе, то к третьему году уже можно говорить о некотором воздействии урочной и внеурочной среды, личности учителя, особенностей его преподавания на показатели решения учащимися дивергентных задач. И, судя по своеобразию динамики каждого из этих показателей, в каждом классе параллели роль подобных «экзогенных», средовых факторов весьма существенна.

Поэтому гимназия постоянно заботится о создании, поддержании и постоянном расширении и насыщении того интеллектуального пространства, которое позволяет обогатить и разнообразить развитие творческого потенциала гимназистов в урочное и внеурочное время.

С каждым педагогом начальной школы обсуждаются результаты диагностики учащихся, учителя используют полученную информацию в работе с детьми и их родителями, изучают соответствующую литературу, включаются в деловые игры и тематические педсоветы. Практика показывает, что, благодаря этим и другим мероприятиям, проявления нестандартности, незаурядности детей

начинают восприниматься адекватно в школе и дома, и ребенок стремится проявить себя в обстановке максимальной доброжелательности и психологического комфорта.

Работа в контексте детской одаренности, как нам кажется, помогает изменить психолого-педагогический портрет ученика, принимая за основу не оценочно-педагогические, а психологические (структура дивергентного мышления) и нейропсихологические его характеристики. Этот подход не нов, но редко используется в учебных заведениях.

В то же время многочисленными исследованиями установлено, что в понятии школьной зрелости существенную роль играют навыки произвольного поведения, готовность к групповым формам работы, способность слушать, слышать и воспринимать словесную информацию. На базе этих навыков строится программа самостоятельной учебной деятельности. А в основе этих навыков и способностей лежит достаточная зрелость функций левополушарных мозговых структур, которая определяется уже в первые годы учебы по индивидуальным особенностям профиля латеральности ребенка (ведущие рука, глаз, ухо), а также по предпочтаемому стилю получения и переработки информации (по характеристикам памяти и запоминания).

Однако в последние годы заметно возрастает число первоклассников с разнообразными признаками леворукости и недостаточной зрелостью левополушарных речевых центров. В настоящее время в нашей гимназии в первых и вторых классах насчитывается до 80% таких детей. К их особенностям следует отнести повышенную активность и расторможенность, преобладание непроизвольного внимания, непроизвольной речи, мышления и запоминания над произвольными, потребность в усиленном индивидуальном внимании и сопровождении, неусидчивость и низкую работоспособность. То есть эти так называемые «левши» сразу образуют своеобразную группу риска. Они имеют повышенную эмоциональную чувствительность и серьезно травмируются ярлыками неудачников. По словам академика Н.Н. Трауттот: «Левополушарное третирование загубило генофонд нации».

Но именно эти дети наиболее креативны, одарены в самых разных областях высоким творческим потенциалом, способны нетрадиционно решать задачи, обладают развитой интуицией и способностью к дивергентному мышлению. Их речь образна и эмоциональна, они тонко чувствуют и выдвигают альтернативные идеи.

. Следовательно, наша задача научить детей радоваться собственным открытиям, получать удовольствие от собственных усилий. А мы продолжаем свой поиск, который убеждает, что процесс управления, ориентированный на развитие детской одаренности, будет эффективен при условиях:

- опоры на общетеоретические подходы и принципы, применимые в отношении управления организаций социальной сферы;
- ориентации на демократический государственно-общественный характер управления современным образованием;
- ориентации на развитие детской одаренности как интеллектуально-творческого потенциала, присущего каждому учащемуся и выстраивания деятельности школы с учетом целей, задач и показателей оценки эффективности работы по выявлению и развитию детской одаренности;
- реализации концепции управления школой на основе интеграции системного и процессного подходов, позволяющей органично встроить психолого-педагогическую работу по развитию детской одаренности в общий образовательный процесс с учетом требований ФГОС, индивидуальных особенностей учащихся и запроса родителей.

Рассмотрение в качестве основного критерия эффективности управления школой наличие положительной динамики в уровне развития детской одаренности определяется в ходе процесса его систематической пролонгированной оценки.

Список литературы

1. Карпова С.И. Управление общеобразовательной школой как фактор развития детской одаренности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М, 2013. – 45 с.

2. Кулемзина А.В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2005. – 47 с.
3. Лефрансуа Ги Прикладная педагогическая психология. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 576 с.
4. Панова Н.В. Реализация программы: «Одаренные дети: создание условий для развития» в ГБОУ 29 с углубленным изучением французского языка и права/Профессиональная инновационная культура педагога в современном образовании: сб. научно-методических материалов. – СПб.: Общество «Знание», 2013. – С.7-30.
5. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб.: ИМАТОН, 1998. – 170 с.
6. Системный подход к проблеме одарённости в практической деятельности образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://netnado.ru/uchebno-metodicheskoe-posobie-sankt-peterburg-hhi-vek-2014-bbk/page-1.html>