

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Государственная политика
в сфере образования одаренных учащихся**

Редактор тематического номера
В. С. Юркевич

4 • 2011

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

National policy in the sphere of gifted learners education

Invited editor
V. S. Yurkevich

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Moscow State University of Psychology and Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

ОТ РЕДАКЦИИ	4
<hr/>	
Введение	
А. А. Марголис, В. В. Рубцов ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ	5
<hr/>	
Работа с одаренными детьми и молодежью в США	
И. Б. Рогожкина ОБРАЗОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА США .. 15	
ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ (ПЕРЕВОД ДОКЛАДА)	19
ОБУЧЕНИЕ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ, ТЕХНИЧЕСКИХ, ИНЖЕНЕРНЫХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК В США: ПРОГРАММА STEM (ПЕРЕВОД ДОКЛАДА)	32
А. В. Волков ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ПРОГРАММА TALENT SEARCH	39
Л. В. Попова, Н. С. Захарова ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ В УНИВЕРСИТЕТАХ	46
<hr/>	
Работа с одаренными детьми и молодежью в Европе	
Л. В. Попова ОБРАЗОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН	56
Джоан Фримен ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ	63
<hr/>	
Работа с одаренными детьми и молодежью в Азии	
С. С. Ермаков ОБРАЗОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА СТРАН АЗИИ	74
Стивен Т. Шрот, Джейсон А. Хелфер, Диана Л. Бек, Кэтрин М. Латсхау, Захарий А. Бар ОБРАЗОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ В КИТАЕ: ПЕРЕХОД К ЦЕНТРИРОВАННЫМ НА УЧЕНИКАХ МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ	80
Кионг Ми Чой, Даз Сик Хон ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ: ОПЫТ ТРЕХ ШКОЛ ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	87
Фи Тхи Хиену ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПРОГРАММА ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ВО ВЬЕТНАМЕ ..	95
<hr/>	
Заключение	
В. С. Юркевич ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: СЕГОДНЯШНИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ЗАВТРАШНИЕ ВЫЗОВЫ	99
<hr/>	
Другое	
В. Р. Манукян ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	109
Е. А. Бауэр, М. К. Кабардов СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ	118

FROM THE EDITORS	4
<hr style="border: 1px solid black;"/>	
Introduction	
A. A. Margolis, V. V. Rubtsov NATIONAL POLICY IN THE SPHERE OF GIFTED LEARNERS EDUCATION	5
<hr style="border: 1px solid black;"/>	
Working with gifted children and youth in the USA	
I. B. Rogozhkina EDUCATION OF GIFTED CHILDREN AND YOUTH: NATIONAL POLICY OF THE USA	15
EDUCATION AND SUPPORT PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN AND YOUTH (TRANSLATION OF A REPORT)	19
EDUCATION IN SCIENCE, TECHNOLOGY, EDUCATION, AND MATHEMATICS IN THE USA: STEM PROGRAM (TRANSLATION OF A REPORT)	32
A. V. Volkov IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN AND YOUTH: THE TALENT SEARCH PROGRAM	39
L. V. Popova, N. S. Zakharova EDUCATIONAL PROGRAMS OF SUPPORT OF THE GIFTED IN UNIVERSITIES	46
<hr style="border: 1px solid black;"/>	
Working with gifted children and youth in Europe	
L. V. Popova EDUCATION OF GIFTED CHILDREN AND YOUTH: NATIONAL POLICY OF EUROPEAN COUNTRIES ...	56
Joan Freeman EDUCATION OF GIFTED CHILDREN IN WESTERN EUROPE	63
<hr style="border: 1px solid black;"/>	
Working with gifted children and youth in the USA	
S. S. Ermakov EDUCATION OF GIFTED CHILDREN: NATIONAL POLICY OF COUNTRIES OF ASIA	74
Stephen T. Schroth, Jason A. Helfer, Diana L. Beck, Katherine M. Latshaw, Zachary A. Bahr EDUCATION IN CHINA: A TRANSITION TOWARD STUDENT-CENTERED INSTRUCTION	80
Kyong Mi Choi, Dae Sik Hon GIFTED EDUCATION IN KOREA: THREE KOREAN HIGH SCHOOLS FOR THE MATHEMATICALLY GIFTED	87
Fi Thi Hieu NATIONAL PROGRAM FOR EDUCATION OF GIFTED LEARNERS IN VIETNAM	95
<hr style="border: 1px solid black;"/>	
Conclusion	
V. S. Yurkevich GIFTED CHILDREN: TODAY'S TENDENCIES AND TOMORROW'S CHALLENGES	99
<hr style="border: 1px solid black;"/>	
Miscellaneous	
V. R. Manukyan PSYCHOLOGICAL CONTENT AND GENESIS FACTORS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT CRISIS AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	109
E. A. Bauer, M. K. Kabardov SOCIO-PEDAGOGICAL CONCEPTS IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SERVICES OF MODERN GERMANY	118

От редакции

Уважаемые читатели!

Этот номер посвящен проблемам работы с одаренными детьми и тому, как они решаются за рубежом. Не будет преувеличением сказать, что это направление профессиональной деятельности педагогов и психологов сегодня расширилось до мировых масштабов, захватив не только так называемые развитые страны, но и страны, сравнительно недавно включившиеся в решение проблем развития национального образования. Нет сомнения, что в этой области уже несколько десятилетий существует и динамично развивается своего рода «незримый колледж», куда по праву входят и российские психологи.

При подготовке номера мы опирались на следующие соображения.

Во-первых, необходимо дать информацию отдельно по основным регионам, в частности, Европе, Азии, США. Материалы по каждому региону предваряются общим обзором, представляющим читателю отдельные статьи соответствующего раздела;

во-вторых, предложить читателю тексты, отражающие разные направления работы с одаренными людьми. В номере даны материалы, главным образом, по работе с одаренными детьми, но есть и статья, относящаяся к работе с одаренной молодежью, студентами американских вузов. Определенный интерес представляет текст о научно-методических «пересечениях» в работе с одаренными учащимися американского колледжа и одного из китайских университетов. На наш взгляд, эта статья выпукло характеризует национальные и даже этнические особенности образования одаренных детей в разных странах;

в-третьих, мы считали полезным для наших читателей дать тексты, существенно различающиеся по жанру. В номере помещены и официальные документы, скажем, Департамента образования США, характеризующие сегодняшнюю ситуацию с программами развития и поддержки одаренных и талантливых детей, и аналитические материалы, подготовленные ведущими учеными в этой области (например, даны значительные выдержки из доклада Джоан Фримен).

Мы надеемся, что определенная разнокалиберность материалов номера не только не помешает читателю, а напротив, даст более объемное представление о направлениях, формах и методах работы с одаренными детьми, подростками и молодежью.

*В. С. Юркевич,
кандидат психологических наук, профессор,
заведующая Ресурсным центром одаренности
Московского городского психолого-педагогического
университета*

Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся

А. А. Марголис*,

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета

В. В. Рубцов**,

доктор психологических наук, профессор, академик, действительный член Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета

В статье анализируются зарубежные модели образовательной политики в отношении одаренных учащихся, сопоставляются результаты сравнительных и национальных исследований, рассматривается вариант построения образовательной политики по отношению к одаренным учащимся в РФ в контексте международного опыта.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, способности, образовательная политика, образование одаренных учащихся.

Анализ зарубежных моделей образования одаренных детей предполагает обсуждение ряда важных вопросов:

- как в данной стране понимается термин «одаренность»?
- существует ли национальное законодательство, регулирующее эту сферу образования?
- как выявляются одаренные учащиеся?
- в чем специфика образовательных ус-

луг, учебных программ и в целом образования одаренных учащихся?

- кто и как готовит педагогические кадры для работы с такими учащимися?
- как финансируется весь комплекс образования и сопровождения одаренных учащихся?
- как распределены сферы ответственности между федеральным (национальным) и региональным уровнем управления образования в отношении одаренных учащихся?

* amargolis@mail.ru

** rectorat@list.ru

• каким образом можно оценить эффективность работы с одаренными детьми?

Обсуждение этих вопросов и анализ уже существующих в различных странах ответов на них позволяет критически посмотреть на собственный опыт и определить эффективную образовательную политику в области работы с одаренными детьми в Российской Федерации.

Нами был проанализирован целый ряд документов, регламентирующих работу с одаренными детьми в различных странах, результаты международных сравнительных исследований и исследований, проводившихся на национальном уровне. Результаты этого анализа в самом общем виде представлены в настоящей статье.

Необходимо также отметить, что традиционное географическое разделение (Европа, США, Азия) в данном случае является весьма условным, так как во всех этих регионах существуют различные варианты образовательной политики и в одном географическом регионе могут быть представлены принципиально различные подходы к образованию одаренных.

Европа

При всем разнообразии смыслов термина «одаренность» в научном и образовательном сообществе сложилось понимание того, что это понятие:

- гораздо более динамичное, чем исключительно внутреннее или генетически обусловленное свойство ребенка;
- и более многообразное, чем только когнитивно-интеллектуальные способности (Х. Гарднер, Р. Стернберг).

Из различных способов понимания понятия «одаренность» вытекают различные способы её определения и, следовательно, идентификации учащихся, обладающих ею.

Так, например, если под словом «одаренность» понимается, по преимуществу, интеллект, то наличие этого свойства будет определяться с помощью интеллектуальных тестов (например, IQ), а идентификация одаренных детей будет происходить за счет определения порогового значения IQ, за пределами которого, собственно, и находится одаренность. Этот подход реализован в ряде европей-

ских стран (например, во Франции – IQ>130, в Чехии, Нидерландах – IQ>120), в то время как в целом ряде других европейских стран (Швеция, Норвегия) сам термин «одаренность» не используется вовсе.

В целом в большинстве европейских стран наметился переход от понимания «одаренности» как внутреннего когнитивного навыка, тесно связанного с традиционной школьной программой и академическими достижениями в ней, к более широкому взгляду, включающему в это понятие мотивацию, креативность, решение проблем, лидерство, социальные и эмоциональные навыки.

Вопросы нормативно-правового регулирования в этой сфере традиционно представлены либо в рамках общих законодательных актов, определяющих деятельность национальной системы образования, либо юридическими актами, касающимися образования учащихся с особыми потребностями (special education needs (SEN)), либо вообще отсутствуют (причем в большинстве таких случаев – намеренно или исторически).

Например, в шести из двадцати четырех европейских стран (Эстония, Франция, Греция, Словения, Ирландия и Испания), в которых «одаренность» закреплена в образовательном законодательстве, категорию одаренных учащихся не относят к учащимся с особыми потребностями.

Такое слабое законодательное закрепление специфики образования одаренных детей, с одной стороны, связано с философским обоснованием невозможности законодательного превосходства этой категории – «равные права для всех учащихся», а с другой – переносит акцент с индивидуальных потребностей учащихся на образовательную среду, в которой они учатся, и которая должна отвечать образовательным потребностям всех учащихся, в том числе способных и одаренных, так же как и учащихся с особыми потребностями. В этой связи во многих школах Европы предпринимаются существенные усилия по изменению образовательной среды школ в указанном направлении.

Рассматривая критерии идентификации одаренных детей, необходимо отметить, что все же интеллектуальные тесты по-прежнему

остаются весьма распространенным способом их выявления. В то же время широкое распространение получают и другие формы психологической диагностики – экспертные оценки, рекомендации учителей, номинации со стороны родителей.

Важно подчеркнуть, что в большинстве европейских стран одаренные учащиеся обучаются в пределах массовой школы и, что еще важнее, в обычных классах. Большинство специальных образовательных условий для таких детей предоставляется в форме дополнительных (как правило, внеклассных или сверх программы) образовательных ресурсов, а не путем дифференциации собственного процесса их обучения.

Во многих странах Европы существует дефицит обязательной подготовки учителя в работе с индивидуальными различиями учащихся, особенно одаренными учащимися как на уровне высшего профессионального образования (ВПО), так и на уровне дополнительного профессионального образования (ДПО).

По мнению большинства зарубежных экспертов, именно этот пункт образовательной политики в области одаренных – *подготовка учителя* – имеет решающее значение и является самым эффективным механизмом адаптации образовательной среды к потребностям одаренных учащихся. Работа учителя с одаренным ребенком в обычном классе требует специальных компетенций, необходимых для определения одаренности и изменения своей педагогической деятельности в соответствии с потребностями таких детей, что является краеугольным камнем эффективной образовательной политики в этой области.

Такая модель в полной мере реализуется в Швеции, Норвегии и Финляндии. В соответствии с образовательной политикой этих стран все дети обладают *одаренностью, способностями и потенциалом*, которые ждут своего развития и могут быть превращены в достижения при условии обучения в образовательной среде, адекватной их потребностям, с помощью специально подготовленного учителя.

Другими словами, перспективная с точки зрения европейских экспертов линия в образовательной политике заключается в построении работы с одаренными учащимися как с

учащимися с особыми потребностями (SEN), без законодательного включения указанной категории детей в эту область. В данном случае действует принцип – что хорошо для детей SEN, хорошо для всех учащихся. В этом случае создаются школы, способные организовать необходимые условия для развития разных детей, соответствующие целому спектру их специальных потребностей, включая потребности одаренных учащихся.

США

Несмотря на то что первые программы для работы с одаренными детьми появились в США еще в 30-х годах XX века, а также на то, что две основные теории интеллекта (Х. Гарднера и Р. Стернберга), связанные с принципиально новым пониманием одаренности (как обусловленной различными – в том числе и негенетическими – факторами развития когнитивных функций), были также разработаны в США, в настоящее время программы поддержки одаренных детей пользуются в этой стране минимальной поддержкой со стороны государства, находясь почти полностью в ведении штатов, отдельных организаций (в том числе общественных) и частных инициатив.

На федеральном уровне в США существовали лишь заявления о потребностях образования для одаренных и талантливых детей (1993), а сегодня важность этого направления только отмечается в первых докладах президента Обамы. Потребность в таких программах для более чем 3 миллионов одаренных учащихся в США (*Council for Exceptional Children*) поддерживается лишь одной федеральной программой (*Jacob H. Javits Gifted and Talented Students Education Act*) с бюджетом в 7,5 млн. долларов (2010), нацеленной, главным образом, на поддержку научных исследований в этой области.

В этой связи политика в области образования одаренных учащихся оказывается почти полностью зависящей от индивидуальной позиции отдельных штатов: одни делают эти программы обязательными в своих школах, а другие – нет (т. е. здесь такие программы практически исчезают).

Положение усугубляется тем, что хотя ответственными за образование учащихся яв-

ляются в соответствии с законодательством США именно штаты, в большинстве из них ответственность за эту сферу (в том числе работу с одаренными учащимися) передана на уровень конкретных округов.

Такая политика тотальной децентрализации образования для одаренных детей приводит, по мнению многих экспертов, к фрагментации процессов принятия решений, внедрения и практики (и, по сути, к разрушению управления в этой области).

В случаях когда штаты включают это направление в рамки обязательных программ в своих школьных округах, такие программы включают в себя:

- идентификацию одаренных учащихся;
- образовательные услуги;
- программно-методическое содержание;
- разработку и управление программой;
- подготовку учителей;
- мониторинг и оценку эффективности программы.

Согласно данным Департамента образования США в результате описываемой образовательной политики одаренные учащиеся проводят большую часть своего учебного времени в обычном классе массовой школы без каких бы то ни было существенных изменений типовых программ или других мер, направленных на удовлетворение их специальных потребностей. Даже в тех случаях, когда они уже освоили до 50 % учебных материалов еще до начала учебного года.

Такая ситуация переводит эту довольно многочисленную когорту учащихся, по сути, в *группу риска* по неуспеваемости или прекращению обучения и уходу из школы (более 20 % учащихся, прекративших обучение в школе (2001), были идентифицированы до этого как одаренные).

С другой стороны, отсутствие внятной рациональной образовательной политики по отношению к одаренным детям в США приводит к тому, что даже лучшие ученики этой страны проигрывают своим сверстникам в сравнительных международных исследованиях (TIMSS, PISA, PEARLS), а в тех случаях, когда они демонстрируют высокие результаты, существенным оказывается процент этнических выходцев из разных регионов Азии.

Анализируя особенности государственной политики США в области образования одаренных учащихся, большинство экспертов констатируют ее низкую эффективность и формулируют следующие рекомендации.

- Образовательные программы для одаренных должны быть обязательными, что является необходимым, но недостаточным условием;

- необходима отчетливая поддержка такой политики основными участниками образовательного процесса, включая профессиональное сообщество, а само общество также должно быть позитивно настроено в отношении такой политики, что позволяет сделать ее реализуемой, а не декларативно-формальной.

Национальной ассоциацией одаренных учащихся США (NAGC) сформулированы следующие рекомендации для включения их в новую государственную политику в этом направлении.

- Диверсификация критериев идентификации ребенка как одаренного (т. е. использование более широких критериев, чем только когнитивно-интеллектуальных);

- инклюзивная модель образования одаренных;

- дифференциация программно-методического содержания их обучения (по отношению к традиционным типовым программам);

- оценка эффективности таких программ с точки зрения того, как они меняют условия жизни одаренных учащихся.

В завершение анализа положения дел в этой стране необходимо также отметить, что уход федерального уровня государства из образовательной политики США в области образования одаренных учащихся привел к созданию значительного количества общественных и частных инициатив, часто инициированных в форме проведения летних школ, тематических лагерей, интеллектуальных соревнований.

Одна из наиболее эффективных программ такого рода (*Talent Search Program*), результаты которой в ряде случаев оказались весьма эффективными, все же не смогла повлиять на ситуацию в целом, в том числе и потому, что такие проекты ориентированы, в основном,

на учащихся, уже демонстрирующих определенные достижения, а не на тех, чей потенциал за счет специального обучения может быть превращен в такие достижения.

Азия

На наш взгляд, наиболее интересный зарубежный опыт в области образования одаренных учащихся представлен в настоящее время именно в этом регионе. Нами были проанализированы четыре модели такой работы в странах этого региона (Китай, Гонконг, Австралия и Сингапур), а также некоторые данные по Японии.

Представляется, что, несмотря на все социально-культурные и экономические различия, общими для образовательной политики этих стран, особенно **Гонконга** и **Сингапура**, являются следующие важные позиции:

1) Все они стали заниматься разработкой такой политики намного позднее, чем в США, Европе и других странах;

2) во всех этих странах был детально изучен весь передовой зарубежный опыт;

3) во всех этих странах (в особенности, в Сингапуре) разработка такой образовательной политики была объявлена приоритетной национальной задачей и напрямую связывалась с достижением успеха развития самой страны;

4) три вышеназванных обстоятельства привели к попытке *проектирования образовательной политики в описываемой области как системы*, а не как совокупности различных, в том числе исторически возникших реалий.

Вместе с тем такой подход не нарушил культурного своеобразия этих стран, а дополнил его ранее отсутствовавшими механизмами и предложениями.

Австралийская модель работы с одаренными детьми опирается на основные принципы:

а) все учащиеся, в том числе и одаренные, имеют законодательно закрепленное право на равный доступ к образовательным программам, отвечающим их потребностям;

б) обучение одаренных и талантливых учащихся должно опираться на практику, опосредованную изучением таких детей;

в) партнерство и распределение ответственности между родителями, школой и ор-

ганами управления образования являются залогом построения эффективных программ обучения одаренных;

г) все одаренные и талантливые учащиеся нуждаются в такой образовательной среде, которая ориентирована на постоянное развитие их способностей;

д) одаренность может быть скрыта вследствие неблагоприятных социально-экономических факторов, недостатка мотивации учащегося, его изоляции, плохого владения языком страны или вовлеченности в представленные учебные программы;

е) одаренные учащиеся могут внести огромный вклад в развитие своих школ и общества, однако они могут оказаться в группе риска, неуспешности и даже ухода из школ, если образовательная среда не соответствует их способностям и не направлена на их развитие;

ж) идентификация одаренных должна быть начата как можно раньше и повторяться через определенные интервалы, так как одаренность ребенка может раскрыться на более поздних этапах его развития;

з) для определения одаренности должен использоваться комплекс различных измерений и оценок (наблюдение за ребенком, стандартизированное тестирование, валидные психологические методики – тесты достижений, способностей), оценки родителей, сверстников, опросники для учителей, анализ академических успехов.

В целом австралийская модель работы с одаренными представляет собой удачное сочетание федерального управления образованием одаренных учащихся при существовании автономных программ в отдельных штатах страны, встраиваемых в национальную систему.

Столь же систематической представляется **модель образования одаренных учащихся, разработанная и реализованная в Гонконге**.

В соответствии с этой моделью целью такого образования является изучение и развитие *потенциала* одаренных учащихся (N.B.: не актуального уровня, а именно потенциального уровня) путем систематического предоставления учащимся возможностей

получения адекватного образования соответствующего уровня путем гибкого (учитывающего индивидуальные особенности) обучения в специально организованной образовательной среде.

В соответствии с этой целью в основе описываемой модели заложены принципы:

1) развитие различных видов интеллекта (не только когнитивного, но и эмоционального, социального и др.) является прямой и главной целью качественного образования и должно быть миссией *всех* школ;

2) обучение одаренных учащихся должно быть частью такого образования. Особые потребности одаренных учащихся, так же как и их менее одаренных сверстников, должны быть, *в основном*, удовлетворены в их собственной школе;

3) ключевым моментом такого обучения должно быть развитие не только интеллекта (логического мышления), но и креативности и социальных навыков;

4) школы должны последовательно предоставлять разнообразные виды учебных активностей на различных возрастных ступенях, в том числе за счет интеграции различных внутри- и внешкольных ресурсов.

В соответствии с описанными целями система образования для одаренных учащихся в **Гонконге** представляет три уровня.

Уровень 1

А. Включение основных элементов обучения одаренных учащихся (развитие когнитивных навыков, креативности, личностной и социальной компетентности) в программы, ориентированные на всех учащихся.

В. Дифференциация преподавания путем определения группы учащихся в соответствии с их потребностями путем углубления и расширения учебной программы всех учебных дисциплин в обычных классах.

Уровень 2

С. Организация общих программ, ориентированных на деятельность вне школы путем систематического обучения однородных групп учащихся (тренинги креативности, лидерства и т. д.).

Д. Организация специальных школьных программ, ориентированных на деятельность

вне школы (дополнительные курсы математики, искусств и т. д.).

Уровень 3

Департамент образования совместно с местными институтами и образовательными организациями формирует группу экспертов для курирования одаренных учащихся и разработки внешних (внешкольных) образовательных ресурсов (консультирование, тьюторство, ранний доступ в следующую образовательную ступень и др.).

На наш взгляд, наиболее последовательным примером построения образовательной политики как системы специально спроектированной в соответствии с задачами государства, с одной стороны, и направленной на удовлетворение запросов одаренных учащихся, – с другой, является модель специально организованного обучения одаренных учащихся, разработанная в **Сингапуре**.

Разработка этой модели началась в 1984 году с пилотного *проекта образования одаренных учащихся* Министерства образования Сингапура. Культурно-исторический и социально-экономический контекст создания этого проекта заслуживает, на наш взгляд, самого глубокого изучения, так как при всей несхожести стартовых условий в этом регионе и в России он оказывается близким по провозглашенным целям проекта.

В соответствии с этим контекстом Сингапур является малой страной и не обладает существенными естественными ресурсами.

Целью предоставления образовательных услуг является создание будущего нации путем разработки такой системы образования, которая направлена на развитие способностей и талантов каждого ребенка, позволяя ему в полной мере развить свой потенциал.

До начала проекта (1979 г.) реформа образования в Сингапуре привела к провозглашению «новой образовательной системы», ориентированной на организацию для каждого учащегося учебной среды, соответствующей его способностям. Следствием этого стало создание различных групп (потоков) в классах (школах) в рамках начального и основного обучения.

В рамках реформы была сформирована группа ведущих ученых и практиков для раз-

работки пилотного проекта обучения одаренных учащихся.

С самого начала эксперты группы в полной мере осознавали противоречивый характер выделения одаренных учащихся в отдельную группу и создания для них специальных образовательных программ. Однако общие задачи развития государства, количество исследований, показывающих, что отсутствие таких программ ведет к регрессу, фрустрации и формированию групп риска, позволили принять точку зрения, что специальная система образования для одаренных учащихся соответствует национальным интересам страны и индивидуальным потребностям самих учащихся.

Определяя сферу применения такой программы, авторы проекта опирались на определение одаренности, данное в документах Департамента образования США, где перечислялись 5 широких сфер проявления одаренности: 1) общие интеллектуальные способности, 2) специальные учебные (предметные) достижения, 3) креативное или продуктивное мышление, 4) лидерские способности и 5) визуальные и исполнительские искусства.

Так как такое определение, по мнению авторов проекта, могло привести к тому, что конкретная программа обучения одаренных не сможет соответствовать столь широкому пониманию одаренности, ее создатели были вынуждены ограничить себя одним (с их точки зрения основным) видом одаренности – интеллектуальной, считая, что индикаторы для этого вида одаренности наиболее надежны.

Понимая необходимость разработки специальных программ для интеллектуально одаренных учащихся, авторы проекта посчитали необходимым избежать изоляции таких детей от их сверстников, что привело к отказу от идеи создания специальных школ для одаренных. Вместо этого была организована управляемая на федеральном уровне система специальных классов для одаренных, созданных на базе ограниченного количества успешных регулярных школ.

Появление сети специальных классов вместо специальных школ позволило сохранить для одаренных учащихся общую с остальными

ми учащимися внешкольную, а также частично и учебную деятельность. Школам был придан статус пилотных центров. Расширение сети происходило не за счет увеличения специальных классов в школах-центрах, а путем создания новых специальных классов в других отобранных по аналогичным критериям школах. Такой принцип развития сети учитывал, что специальные классы, открытые первоначально в начальных школах, должны быть географически доступны для одаренных учащихся младшего возраста. Открытие спецклассов в четвертых классах школ для детей десяти лет было не случайным, а предполагало, что за предыдущий период школьного обучения (1–3-й классы) исходные социальные различия детей могут быть устранены. С другой стороны, диагностика учащихся в этом возрасте давала гораздо более конкретные результаты определения их одаренности.

Процесс такой диагностики был двухступенчатым и включал в себя исследование вербальных, математических и пространственно-визуальных способностей.

На первом этапе по результатам скринингового теста по математике и английскому языку, который являлся обязательным в Сингапуре (этот тест сдается всеми учащимися всех школ по окончании 3-го класса), выделялась группа учащихся с наивысшими предметными достижениями (5 %).

На втором этапе им предлагалось психологическое тестирование способностей. Набор в специальные классы проходил на основе описанной процедуры отбора.

Программа обучения в специальных классах основана на углублении базовой типовой программы, что рассматривается экспертами как, безусловно, положительный фактор, так как не разграничивает жестко эти сегменты образования.

В дополнительной программе для одаренных учащихся темы рассматриваются более глубоко и широко. Акцент при этом в учебной деятельности ставится на развитии критического и креативного творческого мышления, решении проблем, исследованиях, групповой, междисциплинарной и проектной деятельности учащихся. Помимо развития интеллекту-

альных способностей центральным моментом является моральное, эмоциональное и социальное развитие учащихся.

Еще одним элементом этой программы является *модуль индивидуального выбора учащихся*, который, как правило, реализуется в сотрудничестве с музеем, университетом или другими внешкольными ресурсами.

Реализация такой программы невозможна без соответствующим образом подготовленного *Учителя*. Педагоги, участвовавшие в программе, подвергались конкурсному отбору по результатам академических знаний и методов преподавания, после чего параллельно с работой в программе на протяжении двух лет проходили специально организованное обучение, включая практикум в условиях супервизии. В настоящее время программа расширена количественно, в том числе путем включения ряда школ при университетах, а также путем дополнения других сфер одаренности (спорт, искусство).

Услугами специальных классов охвачены примерно 1% учащихся (2007 г.). Параллельно с классами, курируемыми на федеральном уровне, аналогичные классы возникли на уровне учебных округов и отдельных школ по их инициативе.

Предварительные выводы

Анализ международного опыта позволяет рассмотреть собственно российскую модель работы с одаренными детьми и понять, какие элементы, успешно апробированные за рубежом, в ней отсутствуют. Это, в свою очередь, позволяет сформулировать конкретные предложения по формированию российской системы поиска и поддержки одаренной и талантливой молодежи, прежде всего *как системы, имеющей стратегическое значение* для удовлетворения образовательных потребностей таких детей, развития интеллектуального потенциала нации и обеспечения инновационного пути развития РФ.

Необходимо кратко предварить такое сопоставление указанием на то, что сначала в Советском Союзе, а потом и в Российской Федерации накоплен многообразный и эффективный опыт работы с одаренными учащимися в различных сферах проявления их

одаренности от достижений в определенных *учебных дисциплинах, спорте, искусстве* и целом ряде других сфер.

Важно также отметить, что многие распространенные сегодня в мире формы работы с такими учащимися были созданы у нас, они давно и успешно применяются в РФ. Речь идет, в первую очередь:

- о дополнительном образовании, включающем дворцы детского творчества;
- предметных, интеллектуальных и творческих олимпиадах и конкурсах;
- не имеющей аналогов (или крайне редко представленных в мире) сети специальных школ для учащихся с определенным типом одаренности (в области науки, искусств и др.).

Это также различные формы университетско-школьных партнерств и использование других внешкольных ресурсов (музеев, театров, спортивных организаций) как внеучебных образовательных ресурсов.

Вместе с тем, необходимо отметить, что все эти и многие другие формы работы с одаренными учащимися и талантливой молодежи все же не приведены в целостную систему с эффективным управлением на федеральном и региональном уровнях. То, что сегодня есть (и прежде всего олимпиады, специальные школы), по-прежнему рассчитано, как правило, на детей, уже имеющих высокие достижения, а следовательно, как и во многих странах мира, – на дальнейшее обучение детей, чей потенциал уже раскрыт (зачастую не благодаря системе образования, а усилиям родителей или генетике), а не на гораздо более многочисленную группу потенциально одаренных учащихся, чья одаренность еще не раскрыта. Но благодаря продуманной системе поиска и развития, они могли бы превратить свой потенциал в актуальную одаренность.

Такой же вывод справедлив и по отношению к системе дополнительного образования, которая, будучи построена, прежде всего, на основе учета интереса учащихся (в том числе потенциально одаренных), оказывается не включенной в целостную систему работы с одаренными детьми.

Кроме того, длительное недофинансирование этого направления образования приве-

ло к возникновению существенных барьеров для его получения и снижению качества предоставляемых в нем услуг.

Недостаточной является система выявления и образования одаренных в областях лидерских способностей, социального и эмоционального интеллекта, что приводит к систематическому дефициту квалифицированных кадров в ряде сфер профессиональной деятельности (прежде всего – в управлении), где такие способности являются определяющими.

Отсутствие единой государственной политики в этой сфере приводит к существенным региональным диспропорциям, когда существует ограниченное количество регионов с разнообразием форм и эффективной местной политикой в этой сфере, при полном отсутствии даже упоминания о программах образования одаренных в подавляющем большинстве регионов РФ (что ясно из анализа региональных программ развития образования).

Такая ситуация приводит к отсутствию или блокированию не только «социальных лифтов» для многих актуально или потенциально одаренных учащихся из отдельных регионов, но и образовательных маршрутов, их обеспечивающих (некоторые возможности в этой сфере возникают только по завершении общего образования благодаря ЕГЭ). Не факт, что в такой ситуации потенциальный Ломоносов окажется замеченным системой образования и получит дополнительные образовательные возможности как в регионе его проживания, так и далее в крупных культурно-образовательных центрах Российской Федерации.

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что несмотря на значительный опыт обучения одаренных учащихся и имеющиеся в этом направлении успехи, крайне актуальной остается дополнение ранее существовавших форм такой работы целым рядом отсутствующих сегодня элементов, необходимых для превращения ее в *национальную систему*.

Литература

1. Brown E., Avery L., VanTassel-Baska J., Worley B.B. & Stambaugh, T. Legislation and Policies: Effects on the Gifted. A Five-State Analysis of Gifted Education Policies // Roeper Review, Fall 2006. V. 29. № 1.
2. Colceag F. Gifted Education in Romania. – The Romania Consortium for the Education of Gifted and Talented Children and Youth, 2007. <http://www.slideshare.net/ramoncik/gifted-education-2007>.
3. Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision / Ed. Simona D'Alessio. – European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/gifted.pdf>.
4. Expanding the Federal Role in Gifted and Talented Education. Issue brief. – Council for Exceptional Children, June 2010. http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/PolicyAdvocacy/CECPolicyResources/GiftedTalented/Gifted_Issue_Brief_June_2010.doc.
5. Mönks F.J. & Pflüger R. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. – Radboud University Nijmegen, 2005. http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.
6. Policy Statement Gifted and Talented Children and Students Policy. – Government of South Australia, Department of Education and Children's Services, 2010. <http://www.decs.sa.gov.au/docs/documents/1/GiftedChildrenandStudents.pdf>.
7. Rationale and Principles of Gifted Education Policy in Hong Kong. – Education Bureau, the Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 2007. <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=2377>.
8. Sum Chee Wah Policy and Implementation Paradigm for Gifted Education in Singapore (Unpublished manuscript) <http://www.ntnu.edu.tw/spe/cage/30/paper1-Gifted%20Education%20in%20Singaporeh.pdf>.

National policy in the sphere of gifted learners education

A. A. Margolis,

*PhD in psychology, professor, department of psychology of education,
chair of educational psychology, first pro-rector Moscow State University
of Psychology and Education*

V. V. Rubtsov,

*Doctor of psychology, professor, full member of the Russian Academy of Sciences,
rector Moscow State University of Psychology and Education*

The article analyzes foreign models of educational policy concerning gifted learners, compares results of comparative and national studies, examines the possibility of construction of educational policy concerning gifted learners in the Russian Federation in the context of international experience.

Keywords: gifted learners, talents, educational policy, gifted learners education.

Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика США

И. Б. Рогожкина*,

научный сотрудник Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

В статье прослеживается история развития и становления системы работы с одаренными детьми в США. Описывается современное состояние этой системы, проанализированы ее достоинства и недостатки. Отмечается, что США являются лидером по количеству и разнообразию практик, направленных на идентификацию, развитие и поддержку одаренных детей. В этой стране перспективные учащиеся получают стипендии, имеют возможность посещать дополнительные занятия, участвовать в летних школах, проходить углубленный или ускоренный курс обучения. Здесь разработаны многочисленные программы поддержки одаренных детей, начиная от создания научных клубов и обществ и заканчивая психологическим консультированием и сопровождением учащихся. В то же время выделяется тот факт, что представители Департамента образования США и других организаций выражают озабоченность положением дел в области работы с одаренными детьми. Это связано, прежде всего, с отсутствием единой государственной программы поиска и поддержки талантливой молодежи, что приводит к несогласованности в работе служб как внутри одного штата, так и между штатами.

Ключевые слова: одаренность, развитие и поддержка одаренных, реформа образования.

В США всегда поощрялся индивидуализм, а мерилom успешности человека считались его личные достижения. Неудивительно, что именно эта страна стала лидером по количеству и разнообразию практик, направленных

на идентификацию, развитие и поддержку одаренных детей. История программ для одаренных и талантливых детей в США насчитывает более 100 лет. Одна из первых была принята в 1870 году в штате Миссури, когда

*snleo@mail.ru

учащиеся некоторых школ получили возможность пройти ускоренный курс обучения. Этому примеру последовали несколько школ в Массачусетсе и Нью-Джерси.

Появление в начале XX века первых тестов, измеряющих уровень интеллекта, стимулировало дальнейшее развитие и интерес к программам для одаренных детей. По всей стране создавались специальные классы и школы для детей с высоким уровнем интеллекта. Одаренные учащиеся получали стипендии и принимали участие в разнообразных внешкольных мероприятиях, направленных на развитие их способностей.

В 20–30-е годы прошлого века во время Великой депрессии интерес к изучению и развитию одаренности несколько стих, многие программы были закрыты ввиду недостатка финансирования. Однако после II Мировой войны исследования одаренности вышли на новый виток развития. Возникло несколько теорий о природе интеллекта. Поль Витти основал журнал «Одаренный ребенок», в котором обсуждались новые подходы к идентификации одаренности.

Успешный запуск советского спутника в 1957 году еще больше подстегнул исследования в области одаренности. Самые разные структуры, начиная с департамента образования и заканчивая научными лабораториями, были вовлечены в процесс создания и усовершенствования программ для одаренных детей. Государственная политика была направлена на поиск «лучших из лучших» – учащихся, которые в будущем могли бы стать гордостью страны, лидерами в области науки и инноваций. Особое внимание уделялось предметам STEM (Science, Technology, Engineering and Math) – математике, биологии, химии, физике, а также компьютерным технологиям и инженерным наукам [4]. Достижения в этих областях означали возможность для США закрепить статус мирового лидера по использованию высоких технологий и разработке инноваций. В 1958 году был принят Национальный закон об образовании (National Defense Education Act), предусматривающий финансирование служб профессиональной ориентации одаренных детей и гранты от Фонда Карнеги и Форда для талантливых учащихся.

Большое влияние на развитие программ для одаренных имел доклад Национальной комиссии, сделанный для президента Рейгана в 1983 году и посвященный теме успешности в области образования [1]. Здесь была опубликована неутешительная статистика низких достижений американских учащихся в области естественных наук и математики, говорилось о недостатках преподавания в американских школах, непродуманном учебном плане и плохой организации учебного процесса. После публикации доклада была предпринята большая работа по усовершенствованию программ для одаренных детей. В результате во всех штатах были введены законы, правила или методические рекомендации, касающиеся идентификации и поддержки талантливых учащихся.

Сегодня в США насчитывается около трех миллионов одаренных детей, многие из них получают стипендии, имеют возможность посещать дополнительные курсы и обучаться по специальным программам [5]. Однако представители Департамента образования США, Национальной ассоциации для одаренных детей и других организаций, как и 30 лет назад, выражают озабоченность по поводу системы работы с этой категорией детей [2]. Тревога связана, прежде всего, с отсутствием единой государственной программы поиска и поддержки талантливой молодежи. В результате, все решения по вопросам, связанным с обучением одаренных детей, принимаются в штатах и на местном уровне. Различия в политике приводят к несогласованности в работе служб как внутри одного штата, так и между ними. Во многих из них до сих пор не введены единые требования, касающиеся обучения одаренных детей, в силу чего местные образовательные учреждения вынуждены самостоятельно определять наилучшие способы работы с талантливыми учащимися.

Таким образом, в настоящее время в США в области образования одаренных детей сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны, американские школьники выглядят слабо в сравнении с учащимися других стран, особенно это верно в отношении естественнонаучных предметов и математики. Во многом такая ситуация вызвана отсутствием единого

подхода к обучению и поддержке перспективных учащихся. С другой стороны, американская система вузовского образования до сих пор является одной из лучших в мире. Практически в любом крупном университете США одаренным студентам предлагаются программы повышенной сложности. Все студенты, начиная с первого курса, имеют возможность самостоятельно выбирать главные и сопутствующие учебные дисциплины, что предоставляет учащимся, у которых проявляются способности во многих областях деятельности, шанс больше узнать о тех или иных научных направлениях. Разработаны многочисленные программы поддержки одаренных студентов, начиная с системы менторства, создания клубов и почетных обществ и заканчивая психологическим консультированием и сопровождением учащихся.

Для одаренных школьников созданы возможности для ускоренного прохождения школьного курса и раннего зачисления в университет или колледж. Большое внимание уделяется адаптации учащихся к университетским требованиям.

Вероятно, главным достижением американской системы образования одаренных детей следует считать создание атмосферы, в которой поощряется стремление к знаниям, к реализации личного научного и творческого потенциала. Во время обучения по специальным программам у них формируются интеллектуальные и социальные связи как друг с другом, так и с более старшими людьми, что позволяет избежать чувства изолированности и непонимания, обусловленного различиями в способностях, интересах и системе ценностей одаренных и их окружения [6].

В ближайшем будущем в США, возможно, будет проведена реформа системы образования по предметам STEM. В сентябре 2010 г. администрация президента США и Президентский совет по науке и технологии подготовили доклад, в котором описали текущее состояние системы образования STEM в американских учебных заведениях и изложили свой проект реформы данной системы [3].

В этот номер журнала включены четыре работы, касающиеся обсуждаемой темы.

Первая из них – обзор упомянутого выше доклада о реформе в области обучения естественнонаучным предметам и математике.

Вторая – перевод другого, более общего доклада, посвященного описанию системы работы с одаренными детьми в США. В этом докладе содержится информация о состоянии программ развития и поддержки талантливых детей в США на 2008–2009 учебный год. В него включены сведения о методах выявления одаренности, системах финансирования и подготовки соответствующего персонала в 47 штатах.

В третьей работе описывается модель Talent Search, одна из наиболее популярных в Америке программ, направленных на идентификацию одаренности и развитие способностей.

И, наконец, еще одна, авторская статья, посвящена образовательным программам поддержки одаренной молодежи в университетах США. Хотелось бы надеяться, что в целом у читателя сложится достаточно полное представление о противоречивой и непоследовательной, но все же по-своему достаточно эффективной работе с одаренными детьми и молодежью в США.

Литература

1. A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform // Report of American President Ronald Reagan's National Commission on Excellence in Education. 1983. Электронная версия: <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
2. State of the States in gifted education. National policy and practice data // A report by the Council of State Directors of Programs for the Gifted and the National Association for Gifted Children. 2008–2009. Электронная версия: http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/State_of_the_States_2008-2009/2008-2009%20State%20of%20the%20States%20Report%20%28full%29.pdf
3. Report to the President. Prepare and Inspire: K-12 education in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) for America's future // President's Council of Advisors on Science and technology. 2010. Электронная версия: <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf>
4. Preparing the next generation of STEM innovators. Identifying and developing our Nation's human capital // National Science Board. 2010. Электронная версия <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf>
5. Lee S.-Y., Matthews M. S., Olszewski-Kubilius P. A National Picture of Talent Search and Talent Search Educational Programs // The Gifted Child Quarterly. 2008. № 52 (1).
6. Swiatek M. A. The Talent Search Model: Past, Present, and Future // The Gifted Child Quarterly. 2007. № 51 (4).

Education of gifted children and youth: national policy of the USA

I. B. Rogozhkina,
*researcher, Resource center for giftedness,
Moscow State University of Psychology and Education*

The article traces the history of development and establishment of the system of working with gifted children in the USA. It describes modern state of this system and analyzes its strengths and weaknesses. It is noted that the USA is the leader in quality and diversity of practices aimed at identification, development and support of gifted children. In this country the promising learners receive scholarships, have opportunity to visit additional classes, participate in summer schools, take advanced or accelerated training course. There have been developed multiple programs of support of gifted children, from creation of scientific clubs and societies to psychological counseling and support of the learners. At the same time the article notes that the representatives of the Department of education of the USA and other organizations express concern with the state of affairs in the field of working with gifted children. It is related, primarily, with the absence of a single national program of search and support of talented youth, which leads to incoordination in the work of services both within one state and between states.

Keywords: giftedness, development and support of the gifted, education reform.

Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи (Перевод доклада)¹

Представлен обзор материалов доклада «О положении дел в обучении одаренных. Национальная политика и практические данные», в котором отражены как состояние программ развития и поддержки талантливых детей в США в 2008–2009 учебном году, так и деятельность Департамента образования и его подразделений в данной области. В обзор включены сведения о методах и критериях выявления одаренности, системах финансирования и подготовки соответствующего персонала в 47 штатах. Описываются подходы к определению одаренности. Приводится статистика по одаренным детям и методам работы с ними от дошкольного до высшего звена системы образования. Отмечены проблемы в состоянии американских программ поддержки и развития одаренности, прежде всего, связанные с отсутствием единой государственной программы поиска и поддержки талантливой молодежи. Показано, что различия в политике приводят к несогласованности в работе служб как внутри одного штата, так и между штатами.

Ключевые слова: одаренность, программы для одаренных учащихся, выявление и развитие одаренности.

Государственная политика США в области образования многие годы была направлена на поиск и поддержку «лучших», так как в этой стране всегда мерилом успешности человека считались его личные достижения. Казалось бы, именно в такой атмосфере должны проявляться и вырастать таланты. И действительно, в США сейчас насчитыва-

ется около трех миллионов одаренных детей, многие из них получают стипендии, имеют возможность посещать дополнительные курсы и обучаться по специальным программам.

Однако представители Департамента образования США, Национальной ассоциации для одаренных детей и других организаций все чаще и чаще выражают озабочен-

¹ Сокращенный перевод доклада «О положении дел в обучении одаренных. Национальная политика и практические данные», подготовленного Государственным советом директоров программ для одаренных в США и Национальной ассоциацией для одаренных детей США в 2008–2009 годах (“State of the States in Gifted Education. National Policy and Practice Data”. 2008–2009. A Report by The Council of State Directors of Programs for the Gifted and National Association for Gifted Children). Перевод И. Б. Рогожиной.

ность по поводу состояния программ поддержки и развития одаренности. Эта тревога связана, прежде всего, с отсутствием единой государственной программы поиска и поддержки талантливой молодежи. В результате все решения по вопросам, связанным с обучением одаренных детей, принимаются в штатах и на местном уровне. Различия в политике приводят к несогласованности в работе служб как внутри одного штата, так и между ними. Во многих из них до сих пор не введены единые требования, касающиеся обучения одаренных детей, в силу чего местные образовательные учреждения вынуждены самостоятельно определять наилучшие способы работы с талантливыми учащимися.

В данном обзоре содержится информация о состоянии программ развития и поддержки талантливых детей в США на 2008–2009 учебный год. Здесь представлены сведения о методах выявления одаренности, системах финансирования и подготовки ответственного персонала в 47 штатах.

1. Департамент образования

Департаменты образования (*State Education Agencies*) в разных штатах встраивают в образовательную систему программы для одаренных детей по-разному. В большинстве штатов они комбинируются с другими образовательными областями:

- в 18 штатах – с учебным планом (*curriculum and instruction*);
- в девяти штатах – со специальным обучением (*special education*);
- в пяти – с общим обучением (*general education*);
- в трех – с обучением детей, отклоняющихся от нормы (*exceptional students*).

В восьми штатах программами для одаренных учащихся занимается специальный комитет. В двух штатах не существует государственного подразделения, контролирующего обучение одаренных детей.

1.1. Персонал

Только в 23 штатах из 46 в Департаменте образования имеется хотя бы один сотрудник, работающий на полную ставку, который занимается программами для одаренных детей. В четырех из этих 23 штатов имеются несколько сотрудников, занимающихся вопросами одаренности, а в девяти штатах помимо основного сотрудника есть люди, работающие на полставки. В 18 штатах все сотрудники, занимающиеся вопросами обучения одаренных детей, работают на полставки (или работают на полную ставку, но при этом занимаются и другими вопросами). Только в двух штатах в Департаменте образования отсутствуют ставки, выделенные для персонала по работе с программами для одаренных детей.

1.2. Функции Департамента образования в области обучения одаренных детей

В большинстве штатов Департамент образования контролирует одну или несколько программ для одаренных детей (рис. 1). В частности, он несет ответственность за программы углубленного изучения предметов (в 20 штатах) и/или за программы международного бакалавриата² (в 14 штатах). Основные обязанности персонала, работающего с программами для одаренных, указаны на рис. 2.

В 32 штатах Департаменты образования не готовят ежегодный отчет о состоянии программ обучения одаренных детей. В семи штатах такой документ публикуется как часть общего отчета, посвященного образованию, в оставшихся семи – как самостоятельный отчет.

2. Финансирование программ для одаренных детей

2.1. Формула, определяющая уровень финансирования

В 25 штатах выделяются средства на финансирование программ и служб для одаренных детей. Из этих 25 штатов 17 предоставляют финансирование согласно определенной формуле, а в двух штатах введена система грантов.

²Международный бакалавриат (International Baccalaureate Organization) – международная неправительственная образовательная организация, имеющая консультативный статус в ЮНЕСКО и Совете Европы. Предусматривает подготовку учащихся в области гуманитарных наук. В США насчитывается 645 школ, предлагающих своим учащимся эту программу.



Рис. 1. Контролирующие функции Департамента образования в области обучения одаренных детей (N=47, возможно несколько вариантов ответа)

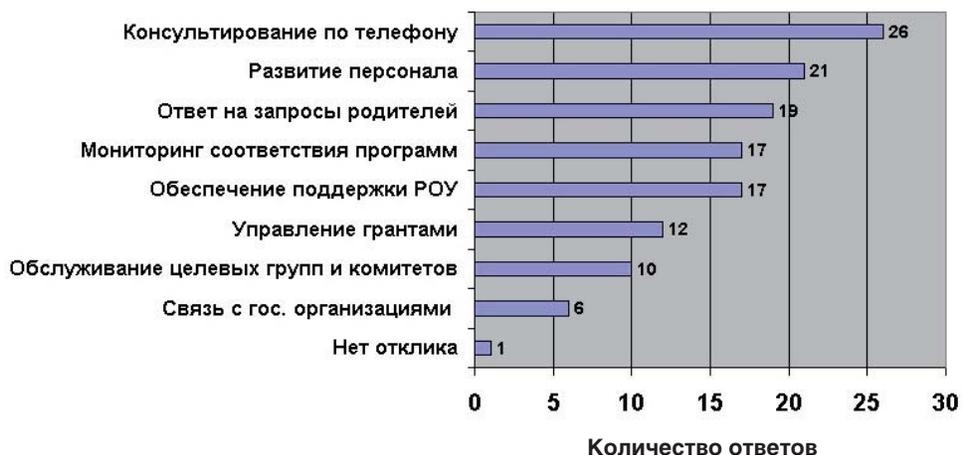


Рис. 2. Основные обязанности сотрудников Департамента образования в области обучения одаренных детей (N=47, возможно несколько вариантов ответа). РОУ – районные образовательные учреждения

Наиболее распространенная формула, используемая в 10 штатах, – так называемое *взвешенное финансирование*, согласно которому объем средств выделяется в зависимости от числа учащихся (при этом может использоваться один или несколько добавочных критериев). В четырех штатах имеет место произвольное (дискретное) финанси-

рование. В этом случае районы, претендующие на финансирование, составляют смету, в которой указывается, для чего конкретно необходимы те или иные средства. В четырех штатах определена некоторая сумма, выделяемая на каждого учащегося (формула грантов). В двух штатах финансирование определяется ресурсами, необходимыми для реализации той или

иной программы, например, численностью персонала, стоимостью оборудования и т. д.

2.2. Уровень финансирования

В 11 из 25 штатов, выделяющих средства непосредственно на обучение одаренных детей, установлен верхний предел государственного финансирования. Он может зависеть от имеющихся средств (в 7 штатах), процентного содержания одаренных детей в популяции (в 2 штатах), от процента средней ежедневной посещаемости классов (в 2 штатах) или от числа учителей (в 1 штате). Ежегодный уровень финансирования широко варьируется: начиная от 28 760\$ в Канзасе и заканчивая 91 000 000\$ в Техасе (рис. 3).

Между 2006–2007 и 2008–2009 учебными годами 14 штатов увеличили финансирование программ одаренности (увеличение варьируется от 1,5% в Огайо до 124,1% в Индиане). В трех штатах объем финансирования остался без изменений, 6 штатов стали выделять меньше средств, в одном штате финансирование возросло в 2007–2008 учебном году и вернулось к прежнему уровню в 2008–2009 году.

2.3. Распределение средств

В 12 штатах средства на поддержку программ для одаренных детей распределяются между местными образовательными учреждениями как часть общего финансирования. В пяти штатах средства направляются в отдельные образовательные учреждения по запросу. В других штатах средства выделяются на финансирование губернаторских школ, летних программ и школ-интернатов для одаренных детей. В некоторых штатах финансируется сдача тестов ACT и SAT³, Advanced placement⁴ и тесты для зачисления в программу Международного бакалавриата (International Baccalaureate). На рис. 4 указаны программы и службы, финансируемые на уровне отдельных штатов.

3. Отчетность

Только в 26 штатах Департаменты образования требуют ежегодный отчет о работе с одаренными учащимися. Рис. 5 содержит информацию об основных положениях, указываемых в отчете.

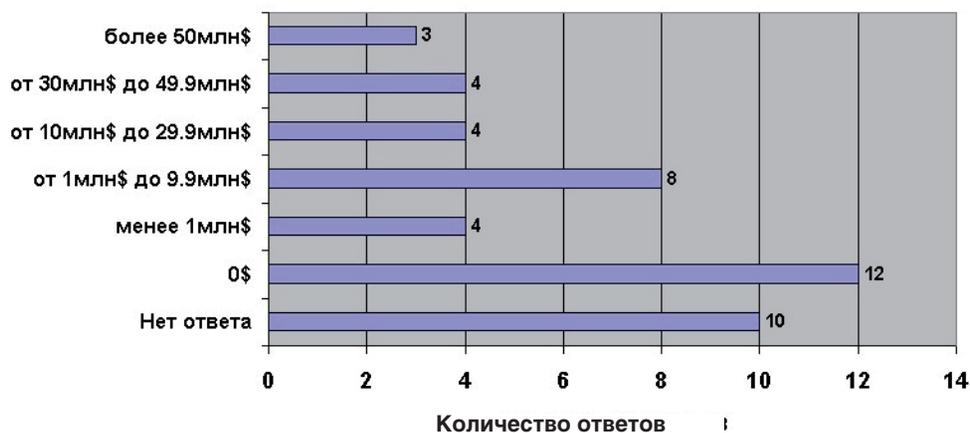


Рис. 3. Объем финансирования программ для одаренных детей в 2008–2009 году (N=25)

³ ACT и SAT – стандартизированные тесты для поступления в университеты и колледжи США.

⁴ Advanced placement – программа, предусматривающая возможность обучения и сдачи экзаменов за университетские курсы для учащихся старших классов.

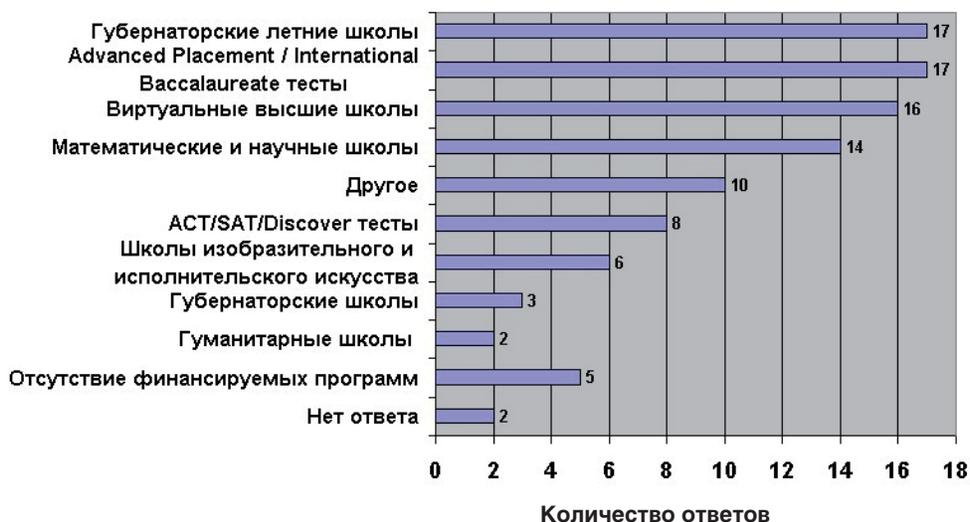


Рис. 4. Программы и службы, финансируемые на уровне штата ($N=45$, возможны несколько вариантов ответа)

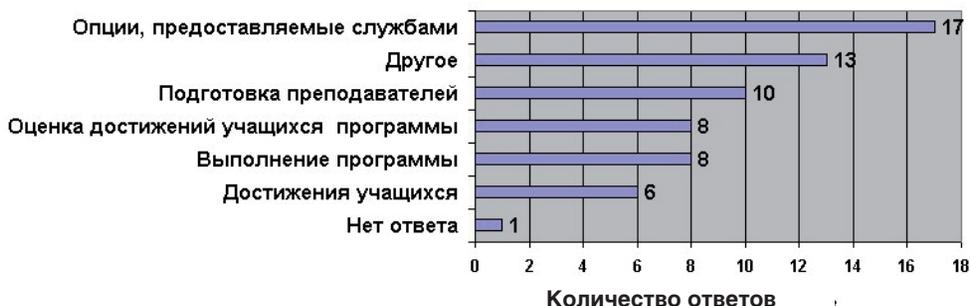


Рис. 5. Положения, требуемые Департаментом образования от образовательных учреждений в отчете по программам для одаренных детей ($N=26$)

4. Определение одаренности

В 41 штате из 47 имеется принятое на государственном уровне определение одаренности. Однако только в 29 штатах местные образовательные учреждения обязаны неукоснительно следовать этому определению. Оно содержится в законах штата (в 27 штатах) или в процессуальных нормах и положениях (в 22 штатах).

Большинство принятых определений связано с *интеллектуальной одаренностью* (в 34 штатах). В определении может также упо-

минаться *творческая одаренность* (в 26 штатах); *исполнительское* или *изобразительное мастерство* (в 25 штатах), *академическая одаренность* (в 23 штатах), *одаренность в определенных академических областях* (в 21 штате).

5. Выявление одаренных и талантливых учащихся

5.1. Государственные критерии и процесс выявления

В 28 штатах имеются специальные критерии или набор методов, используемых для

Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи ...

идентификации одаренных и талантливых учащихся. Рис. 6 содержит основную информацию о них. В остальных штатах имеется набор рекомендаций по выявлению одаренных учащихся, которые местные образовательные учреждения могут использовать по своему усмотрению.

5.2. Период выявления одаренности

Одаренность может быть идентифицирована практически в любом возрасте. Наиболее часто это происходит в начальной школе или по запросу родителей (рис. 7).

5.3. Число одаренных учащихся

Только 21 штат предоставил информацию об общем числе детей с выявленной одаренностью (рис. 8).

6. Программы и службы для одаренных детей

В 28 штатах предусмотрены определенные направления работы с одаренными детьми (рис. 9).

В большинстве штатов не уточняется, должны или не должны программы и службы

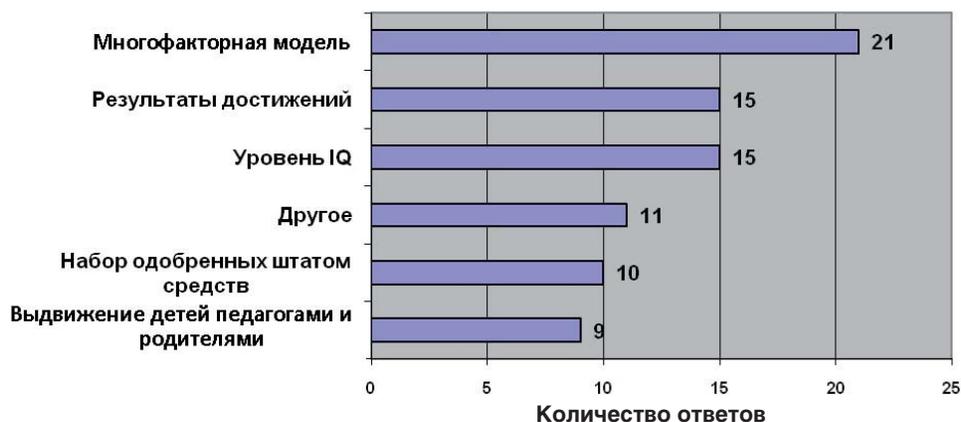


Рис. 6. Методы, используемые для выявления одаренных детей ($N=28$ – количество штатов, в которых имеется специальный критерий или метод для выявления одаренности; возможно несколько вариантов ответа)

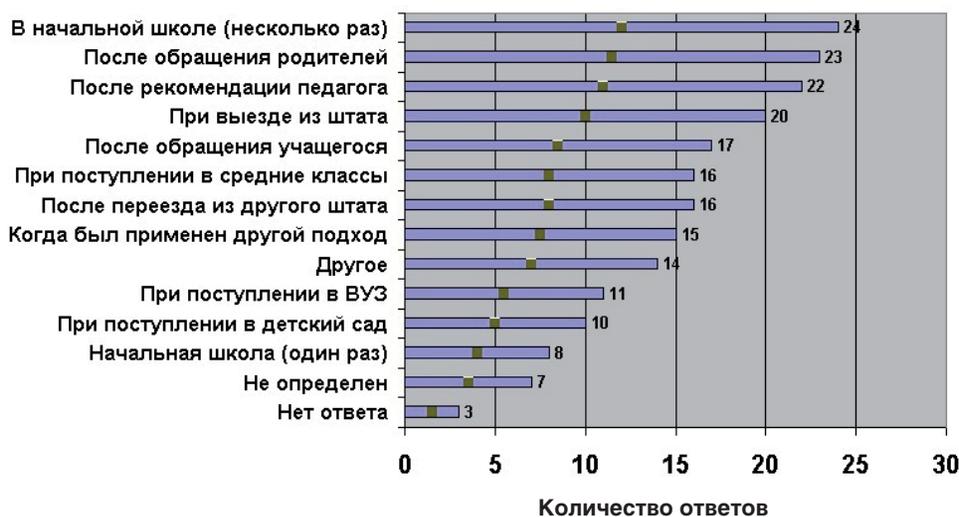


Рис. 7. Период выявления одаренности ($N=46$, возможно несколько вариантов ответа)

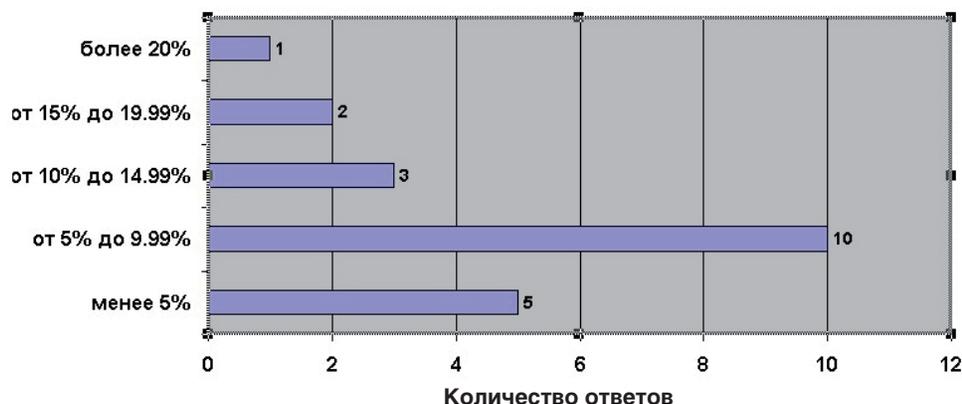


Рис. 8. Процентное содержание одаренных учащихся в популяции ($N=21$ – количество штатов, предоставивших информацию о численности одаренных учащихся)



Рис. 9. Направления работы с одаренными детьми, определенные на уровне штата ($N=46$, возможно несколько вариантов ответа)

для одаренных учащихся содержать элементы социоэмоциональной поддержки, академического сопровождения и консультирования, не определено и время контакта с детьми. В некоторых штатах все эти вопросы остаются на усмотрение местных образовательных учреждений (рис. 10).

Среди 18 штатов, предоставивших информацию о методах, используемых для обучения одаренных детей, наиболее распространенными являются обучение в обычном

классе, кластерном классе (где выделяется подгруппа одаренных учащихся), ресурсной комнате и непрерывно обновляющийся учебный план (рис. 11–15). Ресурсной комнатой называют помещение, специально оборудованное для занятий с детьми, обладающими различными особенностями. Это может быть инвалидность, нарушение функций организма или, наоборот, одаренность. Распространенным методом работы с одаренными детьми является телескопическое обучение,

Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи ...

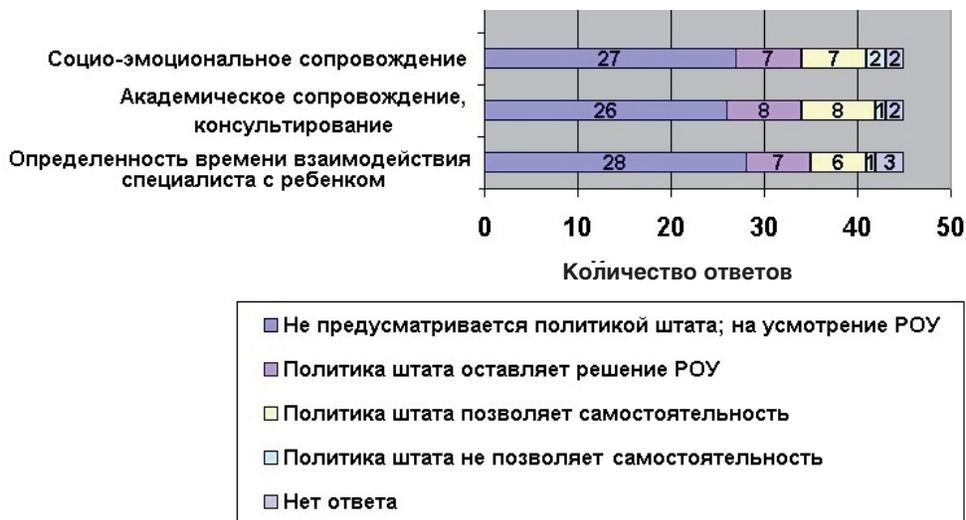


Рис. 10. Компоненты программ и служб для одаренных детей (N=45)

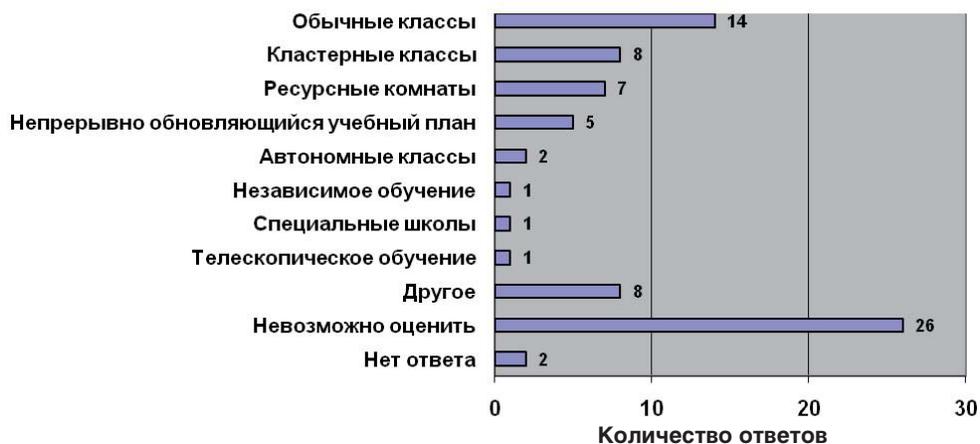


Рис. 11. Методы работы с одаренными детьми в детских садах (N=46, возможно несколько вариантов ответа)

предполагающее дифференцированный подход к учащимся, при котором учитываются их наличные и потенциальные умения и навыки. Часто одаренных учащихся собирают в специальный класс, в котором с детьми занимаются по специальным программам. Еще одной возможностью для одаренных детей является саморегулируемое обу-

чение, при котором учащиеся изучают предметы в удобном темпе подходящими для них способами.

7. Подготовка персонала

Только в пяти штатах от учителей требуют прохождения начальной педагогической подготовки в области обучения одаренных де-

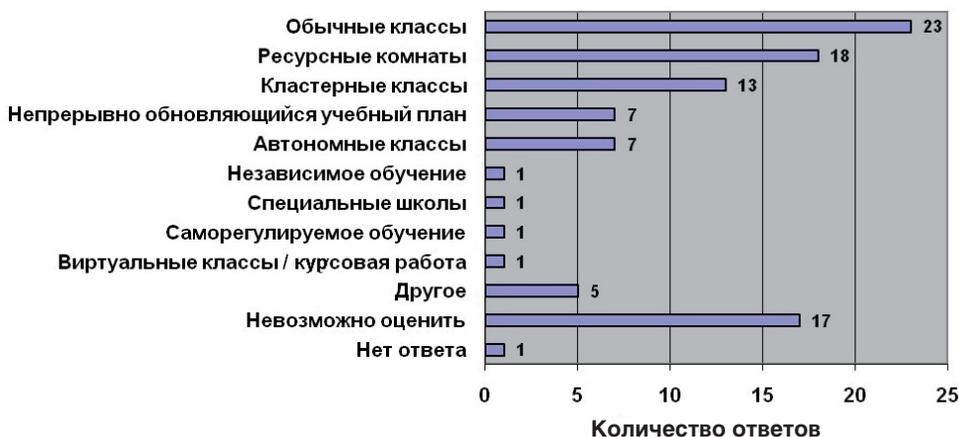


Рис. 12. Методы, используемые для работы с одаренными детьми в начальных классах (N=46, возможно несколько вариантов ответа)

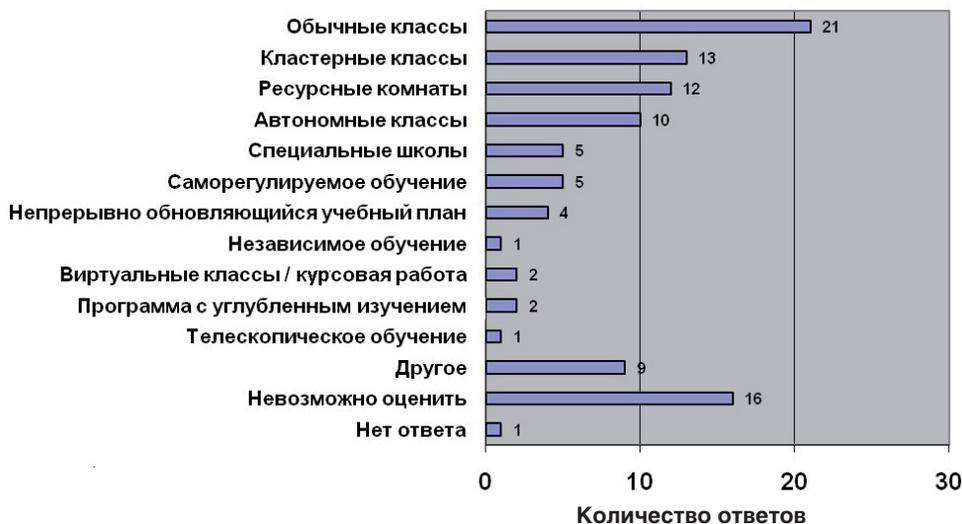


Рис. 13. Методы работы с одаренными детьми в средних классах школы (N=46, возможно несколько вариантов ответа)

тей. В большинстве случаев молодые педагоги до прихода в учебное заведение не имеют представления об особенностях работы с талантливыми детьми.

7.1. Администратор программ для одаренных детей

В 13 штатах в каждом районе имеется хотя бы один администратор, работающий на

полставки и занимающийся непосредственно вопросами обучения одаренных детей.

В четырех из этих штатов от администратора требуется наличие сертификата или свидетельства о прохождении курса подготовки к работе с талантливыми детьми. В большинстве штатов такие администраторы имеются лишь в некоторых районах.

Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи ...

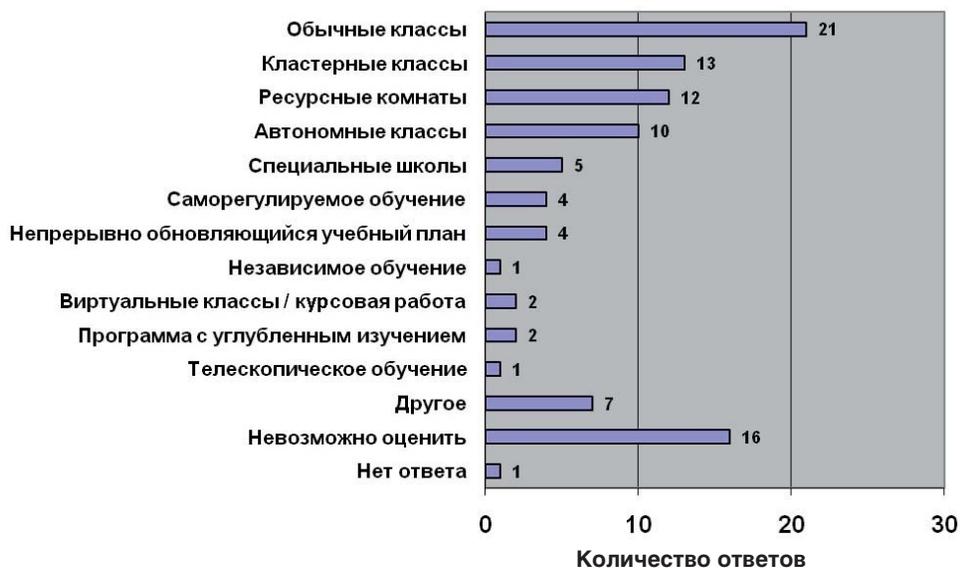


Рис. 14. Методы работы с одаренными детьми в старших классах школы (N=46, возможно несколько вариантов ответа)

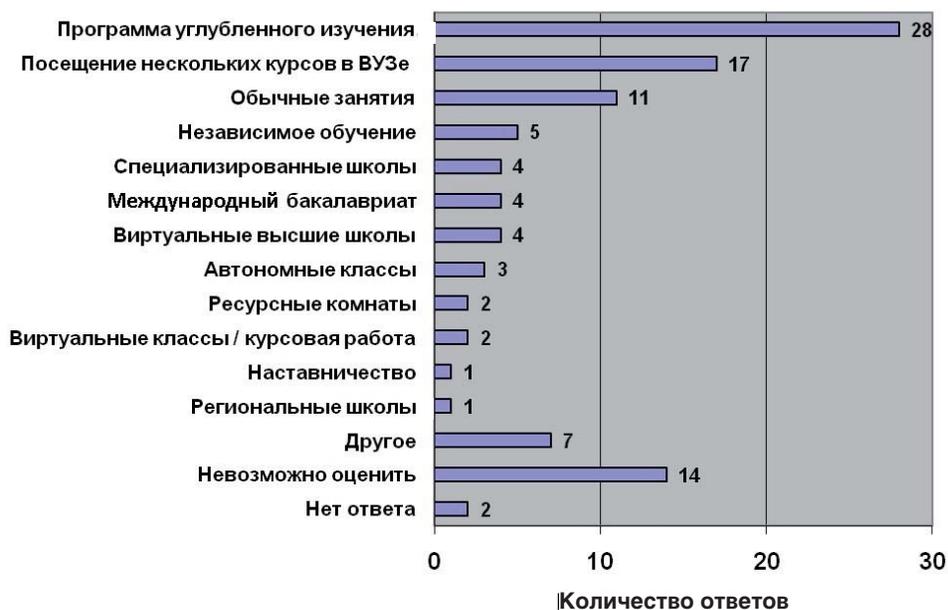


Рис. 15. Методы работы с одаренными учащимися в вузах (N=46, возможно несколько вариантов ответа)

7.2. Персонал, задействованный в программах для одаренных детей

В 20 штатах от педагогов, работающих в специальных программах для одаренных детей, требуется аттестация (сертификат или свидетельство). Аттестация сотрудников производится по итогам работы с определенным объемом учебной нагрузки (в 18 штатах), после прохождения курсов повышения квалификации (в 3 штатах) или непрерывного обучения (в 4 штатах).

Только в пяти штатах от персонала, работающего с одаренными детьми, требуется ежегодное прохождение курсов повышения квалификации. Большинство штатов (27) не предъявляют такого требования, в то время как 11 штатов оставляют это решение на усмотрение местных образовательных учреждений.

7.3. Педагоги

В большинстве штатов от обычных учителей не требуется какая-либо подготовка в области обучения талантливых детей. Только в пяти штатах все педагоги обязаны проходить такую подготовку. В одном штате в программу подготовки консультантов в школах включается курсовая работа на тему обучения одаренных учащихся.

Аналогично, только в семи штатах учителей обязывают когда-либо (до прихода в образовательное учреждение или после) пройти подготовку в области обучения одаренных детей. В других штатах такая практика является добровольной и возможна в виде начальной педагогической подготовки (в 14 штатах), непосредственного обучения в образовательном учреждении (в 10 штатах), повышения квалификации (в 12 штатах).

7.4. Ученые степени в области обучения одаренных детей

В 12 штатах в вузах не существует специализации, связанной с программами для одаренных. В других штатах студенты могут получить звание магистра в области обучения одаренных детей (в 29 штатах), кандидата наук (в 9 штатах) или специалиста (в 8 штатах).

8. Сопутствующие практики

8.1. Ускоренное обучение

В большинстве штатов (35) практика ускоренного обучения остается на усмотрение

местных образовательных учреждений. В восьми штатах политика ускоренного обучения закреплена на уровне штата.

В штатах, разрешающих ускоренное обучение, образовательные учреждения имеют возможность самостоятельно определить способ выявления знаний и навыков одаренных детей (в 31 штате) и затем выбрать для них подходящий вариант ускоренного обучения (в 30 штатах) (рис. 16, 17).

8.2. Двойное зачисление

В 30 штатах вопросы, касающиеся возможности школьника параллельно учиться в вузе, решаются на местном уровне. Если эти вопросы все-таки рассматриваются на уровне штата, то в большинстве случаев одаренным школьникам идут навстречу, разрешая им до окончания школы поступать в вуз (в 9 штатах) и выдавая свидетельства об окончании соответствующих курсов (в 13 штатах).

Определение возраста учащихся, когда они могут быть зачислены на вузовский курс, чаще всего оставляется на усмотрение образовательного учреждения, хотя обычно это происходит в последнем (в 13 штатах) или предпоследнем (в 17 штатах) классе. Обучение в вузе оплачивается родителями (в 24 штатах) или образовательными учреждениями (в 20 штатах). В 11 штатах возможна частичная помощь родителям в оплате обучения. Только в шести штатах плату за обучение школьников, зачисленных на вузовский курс, берет на себя Департамент образования.

В большинстве штатов одаренные школьники не могут получить диплом о высшем образовании до выдачи им школьного аттестата. Только в трех штатах разрешена такая практика. В остальных штатах решение оставляется на усмотрение образовательного учреждения. Однако в большинстве случаев (в 29 штатах) одаренные учащиеся могут получить школьный аттестат раньше своих сверстников – в 16 лет.

9. Направления работы

Представителей системы образования просили ответить, какие именно области из сферы обучения одаренных детей нуждаются в наибольшем внимании и поддержке го-

Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи ...

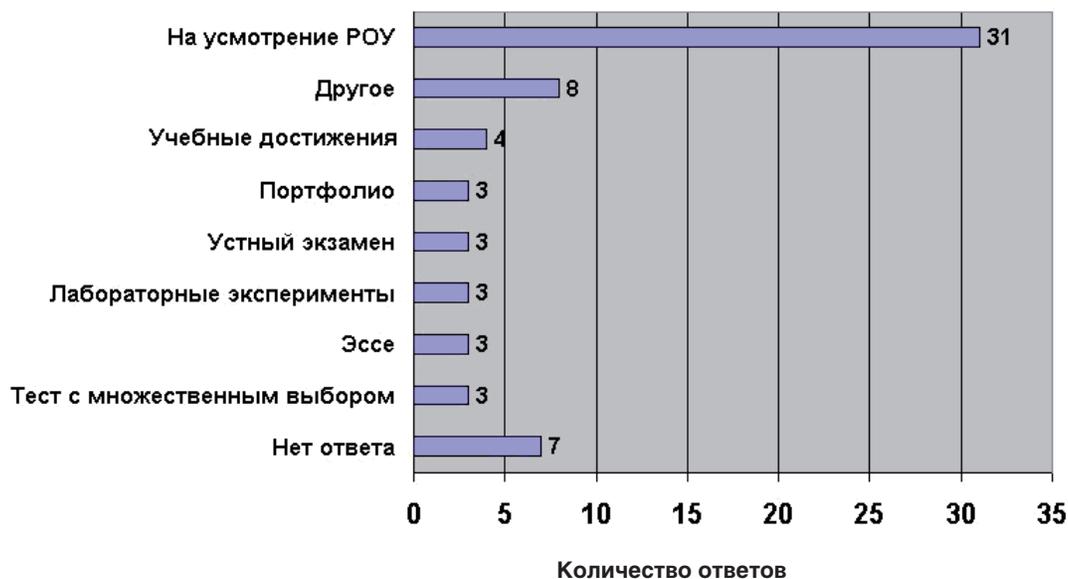


Рис. 16. Методы определения знаний и навыков одаренных учащихся (N=45, возможно несколько вариантов ответа)



Рис. 17. Варианты ускоренного обучения для одаренных учащихся

сударства. Единственным пунктом, который не вызывал никаких вопросов у респондентов, стало определение одаренности. К сферам, в которых требуется государственная поддержка, респонденты отнесли начальную подготовку преподавателей младших курсов вузов в области обучения талантливых студентов, повышение квалификации учителей школ, представленность меньшинств в программах для одаренных, финансирование программ для повышения квалификации педагогов в области обучения одаренных и наличие национального мандата по программам для одаренных.

10. Заключение

В США создана одна из самых действенных систем работы с одаренными детьми. Перспективным учащимся предлагаются разнообразные программы и возможности, включая ускоренное обучение, углубленное изучение предметов, летние школы, возможность научно-исследовательской деятельности. Тем не менее, система имеет недостатки, главным из которых является отсутствие единой государственной политики в вопросах образования одаренных детей и несогласованность в работе служб как внутри одного штата, так и между штатами.

Education and support programs for gifted children and youth (Translation of a report)¹

The article presents a review of the materials of the report "State of the States in Gifted Education. National Policy and Practice Data" which reflects both the state of development and support programs for gifted children in USA in 2008–2009 and the activity of the Department of education and its branches in this area. The review includes data on methods and criteria of identification of giftedness, systems of financing and preparation of corresponding staff in 47 states. Approaches to identification of giftedness are described. Statistics on gifted children and methods of working with them from pre-school to higher level of the education system are provided. Problems in the state of American programs for education and support of giftedness, first of all, related to absence of a single state program of search and support of talented youth, are mentioned. Differences in policy lead to incoordination in the work of services both within one state and between states.

Keywords: giftedness, programs for gifted students, identification and development of giftedness.

¹ Abridged translation of the report "State of the States in Gifted Education. National Policy and Practice Data". 2008-2009. A Report by The Council of State Directors of Programs for the Gifted and National Association for Gifted Children. Translated by I. Rogozhkina.

Обучение в области естественных, технических, инженерных и математических наук в США: программа STEM (Перевод доклада)¹

Представлены материалы доклада, подготовленного в 2010 году для президента США, где отмечается, что в стране назрела необходимость провести реформу образования в области STEM. Одной из причин указываются невысокие успеваемость и заинтересованность учащихся математикой, компьютерными технологиями, химией, физикой и другими науками. Другой причиной, по мнению экспертов, является тот факт, что в США недостаточно используется собственный интеллектуальный потенциал: в области производства новых технологий работают иностранцы, а коренные американцы выбирают другие области деятельности. Содержатся ключевые рекомендации по реформированию системы STEM образования. Последние касаются вопросов финансирования, единых стандартов и системы оценки знаний, образовательных технологий, подготовки педагогов и учащихся.

Ключевые слова: обучение в области науки и технологий; реформа образования, образовательные технологии.

1. Необходимость реформы образования в области STEM и ее цели

Научные и технические инновации играют важную роль в стимулировании и создании новых отраслей промышленности, роста числа рабочих мест, а также улучшения качества жизни. Инновации создаются творческими людьми, обладающими глубокими знаниями и навыками.

В последнее время политики и ученые США работают над трансформированием системы образования по предметам STEM (*Science, Technology, Engineering and Math*) – математика, биология, химия, физика, а также компьютерные технологии, инженерные науки, экология и геология.

Несмотря на хорошие результаты многих учащихся по предметам STEM, американские школьники в целом выглядят слабо в сравне-

¹ В тексте использованы материалы доклада президенту США «Готовить и вдохновлять: обучение в области науки, технологий, инженерии и математики в США», подготовленного Советом по науке и технологиям при президенте США в сентябре 2010 (Report to the President «Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Education, and Mathematics for America's Future». President's Council of Advisors on Science and Technology. September 2010). Перевод С.Е. Башмаковой, А.В. Волкова, И.Б. Рогожкиной.

нии с учащимися других стран. Налицо явные различия в успеваемости между различными группами учащихся, многие воспринимают эти предметы как слишком сложные и непривлекательные. Что касается новых технологий, то в их создании участвует большой процент иностранных инженеров и ученых. Коренные же американцы предпочитают заниматься другими видами деятельности.

В докладе президенту описывается также текущее состояние системы образования STEM в американских учебных заведениях и излагается проект ее реформы. Цель предполагаемых изменений – создать систему образования, способную подготовить учащихся, чтобы они приобрели серьезные фундаментальные знания предметов STEM и способность применять эти знания в своей личной и профессиональной жизни. Отмечается, что необходимо повысить престиж работы в области STEM.

2. Образовательные стандарты и система оценки

Необходимым условием развития системы образования K-12² является наличие четких и разумных целей и средств измерения прогресса в их достижении. Следовательно, необходима система стандартов и оценок. Первые определяют уровень образования, вторые – достижения.

Из-за особенностей государственного устройства и построения системы образования в США существует 50 различных систем стандартов преподавания математики и других наук. Это уменьшает стройность и эффективность системы в целом. Сложившуюся ситуацию следует исправить по ряду причин:

- улучшение подготовки учащихся к дальнейшему обучению или работе в мире единых стандартов;
- необходимость учета семей учащихся, переезжающих из штата в штат, в связи с чем различия в стандартах вызывают трудности как у учащихся, так и учителей;
- облегчение сравнения результатов в разных штатах при единых стандартах и оценках;

• необходимость создания обширного и однородного рынка образовательных программ и услуг.

В последнее десятилетие в рамках Государственного исследовательского совета ведется работа по выработке основ системы стандартов обучения математике и другим наукам. В своих публикациях Совет изложил следующие принципы.

- *Концептуальное понимание* – понимание концепций, операций и отношений;
- *операционная свобода* – навыки гибкого и аккуратного выполнения операций;
- *стратегическая компетенция* – способность формулировать, представлять и решать проблемы;
- *адаптивное осмысление* – логическое мышление, рефлексия, объяснение и аргументация;
- *продуктивное сознание* – склонность рассматривать предмет как разумный, полезный и ценный наряду с верой в свою эффективность.

В настоящее время ведется работа по созданию конкретной единой системы стандартов, опирающейся на данные принципы. Свой вклад вносят не только государственные органы, но и ряд независимых организаций. В частности, в 2009 году было создано Движение за единые стандарты. К сегодняшнему дню им уже опубликованы стандарты обучения математике и английскому языку, принятые на дату публикации отчета в 36 штатах и округе Колумбия.

В американских школах существуют тесты:

- *формирующие*, используемые в процессе обучения;
- *обобщающие*, направленные на оценку знаний ранее пройденных предметов и концепций;
- *ежегодные обобщающие*, проводимые в конце года;
- *исследовательские*, позволяющие собрать материал об эффективности учебных планов, пособий и материалов, а также методик обучения.

² K-12 – система образования от детского сада (kindergarten) до окончания 12-го класса, оплачиваемая правительством.

В 2010 финансовом году на разработку новых методов оценки в математике и английском языке выделено 360 миллионов долларов. Эти методики должны быть разработаны двумя группами штатов.

На проведение тестов по математике, чтению и письму тратится около 20 долларов в год на одного учащегося. Инновационные методики обходятся дороже – до 56 долларов на человека в год. Тем не менее, их использование оправдано, поскольку дешевые и малоэффективные методики тестирования могут снизить эффективность дорогостоящих образовательных проектов.

3. Учебные заведения, реализующие программу STEM

Около 100 муниципальных школ в США предпринимают значительные усилия для проведения специализированного обучения по предметам STEM. В них учатся около 47 000 школьников, большая часть из которых – старшекласники. Несмотря на то что число таких школ постоянно растет, их посещает всего один учащийся из тысячи. Программы поддержки и развития предметов STEM приняты всего в 30 штатах. В некоторых штатах их концентрация больше, чем в других.

Для создания школ, специализирующихся на предметах STEM, могут быть использованы самые разные концепции. У таких школ может быть разная тематика, педагогические подходы, системы связей и сотрудничества. Их создание должно быть обязанностью штатов и местных властей, но федеральное правительство должно стимулировать и поддерживать такие инициативы путем оказания финансовой и технической помощи. Это особенно важно в свете того, что подобные школы требуют больших затрат, чем обычные, из-за программных и инфраструктурных особенностей. Тем не менее, это прекрасные инвестиции в будущее государства.

Далее авторы доклада оценивают необходимый для таких изменений объем финансирования – 10 миллионов долларов для каждой старшей школы и 2 миллиона долларов для средних и начальных школ. Отмечается, что финансирование должно быть направлено на учебное планирование, профессиональ-

ный рост, учебные материалы, лаборатории, технологии и оборудование. Штаты также должны участвовать в финансировании. Кроме того, рекомендуется привлекать частные и благотворительные организации.

Подчеркивается, что важную роль играет укрепление связей между школами и профессионалами в области STEM. Существует ряд потенциально успешных программ. В ходе их реализации школьные районы становятся партнерами университетов, университетские преподаватели помогают школьным учителям.

4. Подготовка учителей для работы по предметам STEM

К учителю по предметам STEM должны предъявляться особые требования, включая:

- *глубокое знание материала.* Чтобы объяснить учащимся содержание предмета с разных точек зрения, мотивируя учащихся узнавать больше самостоятельно. Он должен следить за последними изменениями в соответствующей науке, чтобы использовать эти знания, делая материал более живым;

- *педагогическое мастерство.* Помимо знания предмета, учителя должны обладать способностью заинтересовать этим предметом учащихся, донести до них необходимое содержание и закрепить его с помощью определенных средств.

Существуют два основных способа подготовки учителей по предметам STEM: традиционные программы в колледжах / университетах и разнообразные альтернативные программы.

К сожалению, очень редко учитель обладает как глубоким знанием своего предмета, так и высокими педагогическими способностями. Поэтому подчеркивается необходимость уделять особое внимание профессиональной подготовке и развитию педагогов.

В докладе «Обучение в области естественных, технических, инженерных и математических наук в США (программа STEM)» рекомендуется создать условия для поиска, подготовки и поддержки не менее 100 000 новых учителей по предметам этой программы в течение ближайших десяти лет. Подчеркивается необходимость разработки об-

разовательных программ, посредством которых можно было бы осуществлять подготовку педагогов и оценивать как результаты учащихся, так и кадровую стабильность педагогов. По мнению экспертов, департамент образования должен систематически выбирать программы, отвечающие вышеуказанным требованиям и обеспечивать им финансовую поддержку. Выбранные программы должны регулярно предоставлять отчетность о достигнутых результатах. По оценкам авторов доклада, всего потребуется около 100–150 миллионов долларов в год, исходя из затрат в 8000 долларов на подготовку одного учителя. Финансирование может осуществляться за счет уже существующих программ, которые могут быть реструктурированы и расширены в соответствии с новыми требованиями.

В докладе обращается внимание, что важно дать возможность учителям STEM улучшить свои знания и навыки. Поэтому федеральное правительство должно поддержать исследования в области эффективного профессионального развития и разработки новых типов программ. Необходимо выделить наиболее эффективные из существующих программ, чтобы использовать опыт их проведения. Педагоги STEM должны получать вознаграждение, соответствующее их достижениям, и пользоваться общественным уважением.

5. Развитие потенциала учащихся

Авторы доклада считают неправильным предположение, что учащиеся сумеют самостоятельно полноценно реализовать свой потенциал. По их мнению, необходимо разработать систему скоординированных формальных и неформальных программ, направленных на развитие способностей учащихся. Одним из методов развития способностей и повышения мотивации в изучении предметов STEM могут стать внешкольные занятия и мероприятия. Это могут быть олимпиады, конкурсы, научные выставки, соревнования роботов и т. д. Учащиеся могут посещать дополнительные занятия, в которых математика будет соединяться с повседневными делами. Детям должна быть предоставлена возможность проходить стажировки в научных цен-

трах и государственных парках, участвовать в программах выходного дня или летних лагерях, работать в компаниях, связанных с предметами STEM, посещать лекции профессионалов и общаться с ними.

Школы должны также давать возможность способным ученикам проходить ускоренный или углубленный курс обучения. Обычно это принимает форму класса ускоренного обучения или дополнительных занятий. В частности, отмечается, что программа *Advanced placement* направлена на выявление учащихся с высокими способностями и обеспечение для них ускоренного и углубленного обучения. В 2008 году в тестировании по математике в рамках этой программы приняли участие более 250 000 учащихся старших классов. Школьники, получившие лучшие результаты, получают возможность заниматься по особой программе с учителями, знающими, как развивать их способности. В настоящее время в рамках той же программы проводится подготовка таких преподавателей, финансовая поддержка учителей и учеников, регулярная оценка их результатов, формируются обширные базы данных. В программе участвуют 227 старших школ шести штатов. В 65 школах, участвовавших в программе в течение двух последних лет, наблюдается прирост 98 % в результатах экзаменов по математике, другим наукам и английскому языку. В 2011 году департамент образования запросил финансирование в размере 100 миллионов долларов для программ ускоренного и углубленного обучения.

По мнению авторов доклада, одаренным учащимся должна быть доступна также возможность участия в программах международного бакалавриата, посещения курсов соседних колледжей, а также онлайн-обучение.

6. Образовательные технологии

Авторы доклада считают, что развитие культуры инноваций в системе образования – потенциально один из самых успешных путей улучшения системы K-12. Отмечается, что администрация Б. Обамы продемонстрировала свою приверженность к инновациям, сосредоточив внимание на сборе и использовании ин-

формации для расширения и совершенствования лучших государственных программ.

Среди используемых в настоящее время успешных подходов можно выделить:

- *Wikipedia и схожие проекты*, которые дают возможность группам людей по всему миру создавать и редактировать огромные объемы информации и делать их общедоступными;

- *открытые учебные материалы*. Такие высшие учебные заведения как Массачусетский технологический институт и университет Калифорнии предоставили свободный бесплатный онлайн-доступ к курсам лекций по ряду предметов;

- *электронные учебные пособия*. Даже простые электронные копии бумажных пособий имеют ряд преимуществ: их производство и покупка дешевы, их проще носить с собой и обновлять, они более доступны для учащихся с особыми потребностями. Но электронные пособия могут стать и гораздо более полными источниками материала, чем бумажные, сочетая разные способы подачи информации;

- *компьютерные обучающие системы*. Новые типы обучающих компьютерных систем предназначены для непрерывного сопровождения и оценки учащихся. В случае возникших у ученика трудностей система способна предложить ему ряд действий, направленных на их преодоление;

- *онлайн-обучение*. В настоящее время функционирует ряд виртуальных школ, предоставляющих доступ как к отдельным курсам, так и полной школьной программе. Их услугами пользуются более миллиона учащихся;

- *онлайн-программы повышения квалификации*. Они помогают учителям повысить профессиональную квалификацию без отрыва от преподавательской деятельности. В качестве примеров таких программ можно привести *TeacherLine* (<http://www.pbs.org/teacherline/>) и *Teachscape* (<http://teachscape.com>);

- *системы оценки*. Современные информационные технологии (ИТ) являются мощным средством для выявления особенностей мышления учащихся, которые необходимо знать преподавателю для более эффективной организации учебного курса. С помощью

ИТ можно также собрать и проанализировать большой объем информации о знаниях и навыках, полученных учащимися, и распространить эту информацию в школах, расположенных в других районах или даже штатах;

- *удаленные базы данных*. *Wolfram Alpha* (<http://www.wolframalpha.com>) – это открытый источник, позволяющий найти ответы на вопросы, входящие в курс STEM, в режиме реального времени. Он отличается от других поисковых систем тем, что, в отличие от них, позволяет найти точный ответ на вопрос, а не список подходящих ссылок. Описанная база данных содержит также онлайн-уроки по многим предметам;

- *игры и симуляторы*. В настоящее время видеоигры и симуляторы стали средством обучения, которое можно применять как на занятиях, так и вне школы.

По мнению авторов доклада, новые технологии позволяют визуализировать сведения из курса математики, дают учащимся возможность участвовать в лабораторных экспериментах, открывают новые пути для совместной деятельности, обмена опытом и взаимного обучения.

7. Государственная поддержка и финансирование STEM

Авторы проекта считают, что для воплощения в жизнь всех их рекомендаций требуется финансирование в 1 миллиард долларов в год. Это около 20 долларов на учащегося системы K-12. При этом делается расчет не только на федеральный бюджет, но и на помощь частных фондов и предприятий, а также на финансовые системы штатов и отдельных районов.

Отмечается, что начальное и среднее образование в США является, по большей части, сферой ответственности штатов и местных властей. Федеральное правительство осуществляет около 8 % финансирования. Тем не менее, по мнению авторов доклада, федеральное финансирование может сыграть важную роль в улучшении системы образования, если будет направлено на развитие государственных приоритетов.

Федеральная поддержка STEM в K-12 осуществляется через ряд государственных ор-

ганов. Департамент образования финансирует проекты и программы, имеющие значительное влияние на школы и учащихся. Финансирование также осуществляется через научные организации, в частности, Национальный научный фонд, который поддерживает деятельность по разработке учебных материалов и образовательных технологий.

В США около 50 миллионов учащихся государственных школ, 3,2 миллиона учителей, 98 000 школ и 14 000 школьных районов. Расходы на начальное и среднее образование составляют около 593 миллиардов долларов в год.

8 % финансирования – федеральное, 47 – штатов, 44 – местное.

8. Основные выводы и ключевые рекомендации

Авторы проекта приходят к следующим выводам.

- Чтобы улучшить систему образования STEM, необходимо сфокусироваться на подготовке школьников и их мотивации. Все учащиеся должны иметь глубокие знания по предметам STEM, мотивированно изучать эти предметы и строить свою карьеру в соответствующих областях,

- Федеральному правительству не хватает внятной стратегии и управления в области обучения STEM в школах стандарта K-12 (система бесплатного обучения от детского сада – детей 4–6 лет – до 12-го класса – школьники 16–19 лет). На протяжении последних нескольких десятилетий появилось множество проектов и инициатив в сфере обучения STEM, но всем им не хватало четкого видения и ясного представления целей и результатов. Кроме того, исторически весьма малая часть федерального финансирования была направлена на преобразование в сфере обучения STEM, мало внимания уделялось поддержке и распространению успешных программ.

Ключевые рекомендации

1) *Стандарты.* Необходимо ввести единые стандарты в области преподавания математики и других наук. Федеральное правительство должно предоставить штатам техническую и финансовую помощь: а) для высококачественного профессионального развития программ обучения в соответствии с едины-

ми стандартами; б) развития, оценки, администрирования и постоянного улучшения систем оценки и диагностики.

2) *Учителя.* В течение ближайших 10 лет необходимо найти и подготовить около 100 000 лучших учителей STEM, способных обучать и вдохновлять учащихся. Самый важный фактор – поиск преподавателей, обладающих как глубокими знаниями предметов STEM, так и выраженными педагогическими способностями;

необходимо каждый год выявлять и награждать лучших государственных учителей (около 5 % всего числа педагогов). Федеральное правительство должно поддержать создание органа, ответственного за поиск, награждение и стимулирование лучших учителей STEM и поднятие престижа профессии. Такие учителя должны иметь существенные прибавки к заработной плате, а их школы и районы должны получать дополнительное финансирование.

3) *Образовательные технологии.* Необходимо создать агентство на базе Департамента образования или Государственного научного фонда, занимающееся передовыми исследовательскими проектами в сфере образования. Агентство должно поддерживать: а) развитие инновационных технологий и технологических платформ для обучения, преподавания и оценки по всем предметам и б) подготовку эффективных, интегрированных и целостных материалов для обучения предметам STEM.

4) *Учащиеся.* Необходимо создать условия для повышения мотивации изучения предметов STEM у учащихся посредством индивидуальных и групповых внеклассных мероприятий. Обучение STEM становится наиболее успешным, когда у учащихся развивается интерес к содержанию предметов. Это может произойти не только в классе, но и через индивидуализированные и групповые внеклассные мероприятия, а также через дополнительное обучение. Федеральное правительство должно обеспечить поддержку скоординированных инициатив по введению широкого спектра высококачественных внеклассных и внешкольных мероприятий (например, курсов, лабораторий, летних программ и т. д.).

5) *Школы.* В течение ближайших 10 лет необходимо создать тысячу новых учебных

заведений, сфокусированных на обучении STEM. Такие заведения являются уникальным государственным ресурсом, поскольку они оказывают прямое воздействие на учащихся и являются площадками для экспериментов с инновационными подходами. На данный момент существует всего около 100 таких школ, большая часть которых является высшими. Федеральное правительство должно обеспечить создание как минимум 200 высших и 800 начальных и средних учебных заведений в течение ближайших десяти лет, включая школы, которые будут обслуживать национальные меньшинства и малообеспеченные слои населения. Кроме того федеральное правительство должно предпринять шаги к обеспечению доступа всех школ и учебных заведений к системам экспертизы и оценки STEM.

6) *Обеспечение сильного и стратегического государственного управления.* Сильное лидерство, внятная стратегия и координация в области обучения и развития STEM необходимы. Федеральное правительство должно: а) создавать новые механизмы управления соответствующими программами в Департаменте образования и Национальном научном фонде, б) установить высокоуровневое партнерство между этими органами, в) организовать комитет по обучению STEM в структуре Государственного совета по науке и технологии, ответственный за создание федеральной стратегии обучения STEM, г) организовать независимую Президентскую комиссию по обучению STEM вместе с государственной ассоциацией губернаторов для развития STEM и контроля результатов по этой программе.

Education in Science, Technology, Education, and Mathematics in the USA: STEM Program (Translation of a report)¹

The article presents the materials of a report prepared in 2010 for the president of the USA in which it is noted that there is a need for a reform of STEM education in the country. One of the mentioned reasons is the students' low level of academic progress and interest in mathematics, computer technologies, chemistry, physics and other sciences. Another reason, according to the experts, is the fact the USA does not adequately use its own intellectual potential: foreigners are employed in the area of production of new technologies, and Americans choose other fields of work. The report contains key recommendations on reforming the system of STEM education. The latter concern the questions of financing, unified standards and system of evaluation of knowledge, educational technologies, preparation of educators and students.

Keywords: education in science and technologies; education reform; educational technologies .

¹Based on the Report to the President «Prepare and Inspire: K-12 Education in Science, Technology, Education, and Mathematics for America's Future». President's Council of Advisors on Science and Technology. September 2010). Translated by S. Bashmakova, A. Volkov, I. Rogozhkina.

Выявление и развитие одаренных детей и молодежи: программа Talent Search

А. В. Волков*,

научный сотрудник Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

Статья посвящена анализу американской программы выявления и развития одаренных и способных школьников Talent Search, представляющей собой обширную сеть учебных центров, занимающихся идентификацией и обучением детей на региональном и государственном уровнях. Рассматривается методика тестирования, опирающаяся на использование так называемых сверхнормативных тестов, и основные методы и формы обучения способных и одаренных школьников, прошедших испытания. Большое внимание в таком обучении уделяется оптимальному сочетанию потребностей учащихся и целей образовательных учреждений. На основании анализа современного положения программы выделяются ее достоинства и недостатки, а также приводится обзор высказываемых рекомендаций по ее дальнейшему развитию.

Ключевые слова: государственные программы, одаренность, способности, идентификация, тестирование.

1. История развития программы

Модель *Talent Search* была разработана в США в 30-х годах прошлого века Летой Стеттер Холлингворт. На практике она была впервые реализована профессором Джулианом Стенли в университете Джонса Хопкинса в Балтиморе. Первый конкурсный экзамен по этой модели был проведен в январе 1972 г. Его участниками стали 450 учащихся седьмых и восьмых классов, живших в районе Балтимора. Сначала тест включал в себя только математический компонент, но уже на

следующий год в него были добавлены и вербальные задания.

Джулиан Стенли и его сотрудники быстро поняли, что одной идентификации для помощи одаренным детям недостаточно. Весной 1972 г. был набран первый класс. Это был математический класс ускоренного обучения для одаренных школьников, закончивших шестой класс. Результаты его работы были оценены очень высоко. За срок в 12–14 месяцев восемь школьников прошли эквивалент стандартной школьной програм-

* arkadiyvolkov@gmail.com

мы за 4,5 года, двое – за 3,5 года, шестеро – за 2 года [3].

В 1979 г. была создана новая организация – *Center for Talented Youth* (Центр талантливой молодежи – ЦТМ). Успехи учеников, участвовавших в этих курсах, в сочетании с успехами первых участников программ, стали доказательством, что ускоренное обучение – это эффективный путь удовлетворения образовательных потребностей одаренных детей. Акселерация стала центром внимания модели *Talent Search* и остается им до настоящего времени.

Летом 1980 г. была организована первая программа постоянного пребывания, предлагавшая курсы ускоренного обучения школьникам, получившим высокие оценки в сверхнормативном тестировании. Центрами разработки региональных программ модели *Talent Search* стали университеты. Все это было направлено на создание и внедрение сверхнормативных тестов на всей территории США. В начале 1990-х годов прошлого века программу распространили и на младшие классы.

Первоначальная идея Холлингворт – диагностирование способностей с последующим обучением – сохранилась до сегодняшнего дня. Межштатные экзамены *Talent Search*, как региональные, так и государственные, определяют большую часть участников внешкольных программ в США. Основной их целью по-прежнему является выявление учащихся с выдающимся интеллектом, но программы постоянно расширяют сферу своего участия в измерении других способностей.

2. Общая концепция

2.1. Методика тестирования

Традиционно школьники проходят процедуру отбора с помощью стандартизованных тестов, измеряющих их достижения в различных предметах. Этот инструмент определяет знание материала, считающегося достаточным для определенного уровня, а также дает сведения для сравнения показателей конкретного школьника и школьной или государственной нормы. Тем не менее, для учащихся с очень высокими результатами такие тесты не дают достаточно точной информации об их достижениях. Очень высокий результат означает,

что учащийся ответил на большинство или на все вопросы правильно, но такой тест не может определить, насколько глубоко учащийся знает материал за пределами своего уровня.

Учащиеся, которые получили высшие результаты в стандартных школьных тестах (обычно это верхние 3–5 %) и решили участвовать в программах *Talent Search*, проходят сверхнормативные тесты, предназначенные для более старших учащихся. Такая методика позволяет увидеть индивидуальные различия учащихся с высокими способностями, чьи образовательные потребности могут сильно отличаться. Сверхнормативные тесты дают материал для оценки способностей к превышению требований школьного курса и, таким образом, позволяют сделать прогноз дальнейших достижений учащегося.

В частности, сверхнормативные тесты, которые использует ЦТМ, измеряют математические, а также вербальные способности и доступны в интернете. Результаты участников из 2–4-х классов сопоставляются с результатами детей, старших на 2 класса, 5–6-х классов – на 3 класса, 7–8-х – на 4–5 классов.

Помимо использования сверхнормативных тестов, которые составляют основное ядро модели *Talent Search*, эти программы также способствовали развитию прочих средств идентификации одаренных детей. Для первоначальной квалификации участвующих в сверхнормативном тестировании используются стандартизованные тесты наряду с несколькими другими критериями. Например, широко используются рекомендации учителей и школ, портфолио учащихся, заявления и отзывы родителей [1].

Тестирование проводится на всей территории США каждый год. Основанием для участия обычно является рекомендация учителя. Чаще всего участниками являются учащиеся седьмых классов, оказавшиеся в верхних 3 % государственного нормированного теста, который американские школьники проходят в обязательном порядке.

Модель *Talent Search* предполагает главным своим методом акселерацию после диагностирования. Считается, что без ускоренного обучения одаренные школьники сталкиваются с быстрой утомляемостью, снижением

внимания, неусидчивостью, проблемами в поведении. Совокупность этих факторов может привести к отвращению к учебе. Одаренные дети, вынужденные учиться в обычной среде, по мнению некоторых исследователей, могут лишиться своих способностей, вернуть которые оказывается крайне сложно.

По словам Джулиана Стенли, даже один трехнедельный курс стимулирует одаренных детей [4]. Они возвращаются в свои школы с большей уверенностью и готовностью справляться с медленными темпами обучения. При этом он признал, что причиной такого стремительного прогресса могут быть слишком низкие темпы обучения и стандарты в обычных школах.

Ускоренное обучение может принимать две формы. В первой темп определяют сами учащиеся в индивидуальном порядке, во второй – темп для всего класса определяет преподаватель. Вторая форма зачастую кажется школам более привлекательной, поскольку, с одной стороны, более схожа со стандартной системой обучения и, с другой стороны, может применяться в случаях, когда темп обучения не устраивает класс, даже когда учащийся был переведен в следующий класс с пропуском одного года [3].

Групповое обучение не только облегчает усвоение материала и помогает одаренным детям добиваться высоких достижений, но и обеспечивает развитие их социальных навыков. Эти учащиеся отмечают, что их понимают и принимают, что чувство, которое они испытывали во время обучения в рамках дополнительных образовательных программ, помогло им принять себя и свои способности, почувствовать уверенность в своих силах, активнее включаться в социальное взаимодействие [1].

2.2. Адаптация к потребностям и интересам учеников

Программы *Talent Search* основаны на концепции оптимального сочетания – процесса адаптации образования к потребностям, интересам и знаниям учеников. Путь к этому лежит через идентификацию образовательных способностей учащихся почти всегда через тестирование. Затем следует воздействие, заключающееся в корректировке учеб-

ного плана с целью обеспечения адекватного уровня задач и стимулов наряду с подходящими условиями скорости и уровня обучения.

Концепция оптимального сочетания основывается на следующих основаниях [4]:

- обучение последовательно, эволюционно и относительно предсказуемо. Следовательно, можно оценить уровень понимания учащегося в определенной группе понятий и навыков. Это особенно очевидно в наиболее логичных предметах, таких как математика;

- после того как учащийся овладел определенным разделом предмета, необходимо перейти к следующему. Необоснованные задержки могут вызвать скуку, в то время как слишком быстрый переход от раздела к разделу может вызвать замешательство и разочарование. Оптимальное сочетание достигается постановкой перед учащимися адекватных задач и вызовов, предоставлением достаточных интеллектуальных стимулов и глубоким погружением в процесс обучения.

Поскольку внутри одной возрастной группы есть существенные различия между учащимися в отношении их навыков и знаний, используются разные темпы обучения.

2.3. Программы постоянного пребывания и другие дополнительные образовательные возможности

Программы *Talent Search* предлагают одаренным детям большой выбор внешкольных образовательных возможностей. Это сезонные курсы для начальной школы, программы постоянного пребывания в университетах и курсы ускоренного обучения, доступные летом или в выходные дни. Такие программы позволяют добиться как кратких, так и долгосрочных преимуществ для одаренных учащихся. В частности, участники первых ускоренных математических курсов прошли тестирование не только по окончании курсов, но и через 18 лет после их окончания. Тестирование показало, что прошедшие курсы учащиеся, особенно прошедшие курсы в максимально короткий срок, получали более высокие оценки в высших учебных заведениях, поступили в более престижные колледжи и в целом добивались более высоких результатов.

Главные центры *Talent Search* предлагают прошедшим отбор дополнительные лет-

ние курсы и прочие программы. Ряд американских университетов предлагает координационные программы. Акцент делается на постоянное пребывание в общежитиях, что позволяет учащимся получить представление о высшем образовании и потенциальных возможностях. В то же время такие курсы дают университетам возможность заранее привлечь и выделить перспективных учащихся. В 2001 г. около 10 % абитуриентов Университета Джона Хопкинса участвовали в программах ЦТМ. Школьникам, получающим высокие оценки в тестах, предлагается поучаствовать в интенсивных курсах гуманитарных, общественных, естественных наук, математики и владения компьютером, а также выбрать из большого ряда дополнительных мероприятий. Предлагается также помощь в выборе колледжа и планировании карьеры. Курсы с постоянным пребыванием обычно длятся от одной до нескольких недель, что позволяет добиться полного погружения в предмет наряду с интенсивным контролем и множеством социальных контактов.

Несмотря на то что в программах *Talent Search* принимают участие тысячи школьников, цель данного проекта – индивидуальное внимание, разработка комбинации возможностей для акселерации, дополнительных курсов и внешкольных мероприятий, которые отражают лучшую возможную альтернативу для обучения отдельного ребенка. Участие Центров одаренной молодежи (ЦОМ) в образовании школьников продолжается и после летних курсов посредством учебных конференций и курсов удаленного обучения. Разрабатываются также образовательные программы с участием волонтеров.

2.4. Исходные принципы программ Talent Search

Продуктивные достижения детей и взрослых являются результатом когнитивных факторов, личностных качеств и воздействий среды;

- идентификация – чрезвычайно важный первый шаг в развитии способностей;
- усилия по идентификации способностей должны быть направлены как на индивидов, обладающих потенциалом, так и на тех, кто уже обладает развитыми или реализованными способностями;

- многие социальные факторы, такие как дом, школа, рабочее место, окружение влияют на развитие способностей;

- развитие способностей является результатом понимания, образовательного обеспечения, поддержки и помощи со стороны социальных систем, которые облегчают развитие способностей и личности школьника;

- одаренные индивиды присутствуют в каждой расовой и этнической группе;

- обучение одаренных должно стимулировать, пробуждать интерес, ставить вызовы, одухотворять, провоцировать и вдохновлять.

2.5. Образовательные услуги в рамках программы Talent Search

1. Конкурсы и состязания. Информация о таких мероприятиях доводится до учащихся различными способами. Некоторые центры публикуют информацию в своих изданиях, некоторые устраивают почтовые рассылки. Конкурсы могут проводиться на базе одного центра или нескольких, могут сочетаться с независимыми государственными мероприятиями.

2. Услуги для малообеспеченных слоев населения. В сотрудничестве с фондом *Jack Kent Cooke* четыре центра помогают одаренным детям из семей с низким уровнем доходов через особую программу, предоставляющую учащимся индивидуализированные образовательные услуги, которые могут включать финансовую поддержку при зачислении в учебные программы, закупки оборудования для развития музыкальных или художественных способностей, доступе к преподавателям и консультантам.

3. Консультирование по вопросам образования и карьеры. Два центра предоставляют учащимся доступ к консультантам, информации о возможностях трудоустройства и к работающим профессионалам. Еще один центр предлагает родителям участвовать в коротких семинарах и симпозиумах, посвященных этим вопросам. В дополнение к вышеупомянутому существует еще ряд других консультационных услуг, которые центры оказывают учащимся.

4. Церемониальные награждения. Проводятся ежегодные церемонии вручения наград учащимся, получившим самые высокие результаты в ряде тестов. Такие церемонии

проводятся в отдельных школах и центрах районов и штатов, а также на общегосударственном уровне.

5. Мероприятия для родителей. Центры проводят конференции и семинары для родителей и семей, чтобы обеспечить наиболее полный доступ учащихся и их родственников к информации. Такие мероприятия проводятся по вечерам, в выходные дни, а также в ходе летних курсов.

6. Мероприятия для учителей. Для учителей и школьных работников также проводятся семинары, конференции и курсы повышения квалификации. Некоторые центры дают возможность получить дополнительное образование в области работы с одаренными детьми.

7. Печатные ресурсы. Для одаренных учащихся, их семей и школьных работников издается множество пособий, журналов и газет. Распространяются также печатные материалы для учащихся, желающих принять участие в тестировании. Такие издания включают перечни образовательных программ для одаренных детей, информацию о конкурсах и соревнованиях, новостные рассылки, статьи исследователей одаренности, рекомендации для родителей по развитию способностей их детей, информацию по интерпретации результатов сверхнормативных тестов.

3. Краткая характеристика сегодняшнего состояния программы [1]

Сегодняшнее состояние программы можно охарактеризовать следующим образом.

- Со дня основания в тестировании, которое проводится на базе шести крупнейших центров, приняли участие более трех миллионов учащихся;

- каждый год на всей территории США тестирование проходят около 240 тысяч учащихся;

- около 30 тысяч учащихся каждый год принимают участие в различных дополнительных образовательных программах;

- каждый год около 16 тысяч учащихся принимают участие в летних программах на базе 6 центров; более 10 тысяч учащихся принимают участие в курсах выходного дня. Около 8 тысяч получают удаленное дополнитель-

ное образование. Около 500 учащихся участвуют в программах по развитию лидерских качеств;

- около трети учащихся принимают участие в программах по инициативе родителей;

- школы называют самым главным положительным результатом участия в программах Talent Search удобство использования результатов тестирования в организации подходящих и стимулирующих учебных программ и внешкольных мероприятий для школьников;

- некоторое количество школ разрабатывает внутренние программы для одаренных детей или индивидуальные учебные планы. В то же время около 70 % школ использует ускоренное обучение в рамках отдельных предметов как средство заинтересовать одаренных детей.

Программы *Talent Search* направлены не только на измерение способностей к обучению, но и на их развитие. Участие в них полезно как для учащихся, так и для их родителей. Улучшаются показатели успеваемости, получают развитие способности, отношения между родителями и детьми.

Применение такой методики в школах полезно по ряду причин:

- учащиеся получают образование, соответствующее их потребностям и запросам;

- родители получают финансовые преимущества, поскольку большее внимание их детям уделяется в рамках бесплатной государственной школьной системы;

- школы получают инструмент повышения эффективности своих программ. В частности, в рамках программ Talent Search разработаны рекомендации для школ по адаптации их учебных планов к нуждам одаренных детей.

Несмотря на такие очевидные преимущества, по ряду причин не все школы используют предложенную модель:

- во-первых, многие учителя с подозрением относятся к мерам по поощрению учащихся, отличающихся от большинства;

- во-вторых, они часто опасаются, что акселерация может повредить учащимся;

- в-третьих, не все школы готовы потратить силы и время на адаптацию своих учебных планов к потребностям одаренных учащихся;

в-четвертых, в отсутствие законодательства, предписывающего школам принимать определенные меры в отношении обучения одаренных детей, они предпочитают сконцентрировать свои ограниченные ресурсы на достижении целей, предписанных существующими законами [3].

Тем не менее, большинство школ воспринимают программы *Talent Search* как средство получения доступа к новым образовательным возможностям для одаренных детей.

4. Достоинства и недостатки программы *Talent Search*

В *Talent Search* выделяют следующие достоинства [4]:

- *эффективность и рентабельность* – стоимость тестирования большого количества учащихся довольно низка;

- *наличие четких образовательных принципов и практик* – сверхнормативное тестирование позволяет осуществить разделение среди учащихся, получивших самые высокие оценки в стандартных тестах;

- *согласованность с развитием учащихся* – способности учащихся становятся более специализированными при переходе на старшие ступени образования, следовательно, тесты, которые концентрируются на конкретных областях способностей, а не на общих показателях, являются лучшими индикаторами способностей учащегося;

- *они направляют планирование образования, делая разграничение между средне- и высокоодаренными*. Программы *Talent Search* могут обеспечить учителей бесценными знаниями о типах образовательных программ, необходимых для полноценного развития потенциала учащихся;

- *стимулируют развитие образовательных программ* – ряд исследователей устанавливают прямую связь между ростом числа образовательных программ и дополнительных возможностей для одаренных и использованием модели *Talent Search*;

- *обеспеченность детей высококлассным, разнообразным и стимулирующим образованием* – школьники, получившие высокие результаты и доступ к дополнительным курсам и летним программам, обеспечены высоко-

классным, разнообразным и стимулирующим образованием. Существенно повышаются их шансы на получение более престижного образования и продуктивную работу.

Среди недостатков модели *Talent Search* можно выделить [4]:

- недостаточное включение этнических меньшинств и экономически нуждающихся учащихся;

- ведутся споры о том, как «обслуживать» одаренных учащихся. Часть исследователей считает, что одаренность – нечто большее, чем измеряемый интеллект, на работе с которым основываются программы *Talent Search*;

- летние курсы мало что могут поделать с проблемой незаинтересованности одаренных детей в учебе в течение оставшейся части учебного года. Часто учащиеся, добивающиеся превосходных результатов в рамках дополнительных образовательных программ, не получают затем соответствующего внимания и отношения в своей школе. Необходимо обеспечивать доступ большего числа школьников к участию в тестировании в рамках программ *Talent Search*, в частности, путем отнесения расходов на государственный счет;

- мал процент детей, прошедших тестирование и затем воспользовавшихся дополнительными образовательными программами;

- школьники, которые не принимают участие в тестировании или не добиваются высоких результатов, не принимаются в дальнейшем во внимание. Есть вероятность, что и те учащиеся, чьи способности остались за границами выборки, могли бы добиться впечатляющих результатов, если бы им был предоставлен доступ к дополнительным образовательным ресурсам;

- важной проблемой является и финансирование, которое осуществляется за счет частных спонсоров и платежей, осуществляемых родителями школьников. Следует принять во внимание примеры Канады и Голландии, где подобные программы *Talent Search* были свернуты из-за недостатка финансовой поддержки.

Исследователи практики применения программ *Talent Search* дают следующие рекомендации [3].

- Учащиеся не должны обязательно быть

одаренными для участия в ускоренном обучении. Зачастую учащийся, не подпадающий под принятое в конкретной школе определение одаренности, обладает высокими способностями в какой-то конкретной области. Цель программы *Talent Search* – приспособить содержание и темп школьного курса к потребностям учащегося с выдающимися способностями в конкретной области;

- элементы программ *Talent Search* не должны быть затратными и дорогими. Школы могут использовать уже имеющиеся в их распоряжении тесты при условии, что они разработаны для учащихся, старших на два класса по отношению к тестируемому. Ускоренные курсы могут предлагаться в рамках

района или области, а не в конкретной школе. Это позволит распределить расходы и усилия между большим числом профессионалов, а также обучать большие группы учащихся;

- если район не может обеспечить дополнительные образовательные возможности, следует создавать онлайн-программы, позволяющие учащимся проходить их в своем собственном темпе;

- важно распространять информацию о высоких достижениях одаренных детей в рамках программ *Talent Search*, что позволит привлекать новых участников и распространять модель на новые регионы.

*Л. В. Попова**,

Литература

1. Freeman J. Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the Department of Education and Skills. London, 2002.
2. Lee S.-Y., Mathews M.S., Olszewski-Kubilius P. A national picture of Talent Search and Talent Search Educational Programs // *The Gifted Child Quarterly*. 2008. № 52 (1).

3. Lee S.-Y., Olszewski-Kubilius P. How Schools Use Talent Search Scores for Gifted Adolescents // *Roeper Review*. 2005. № 27 (4).

4. Swiatek M.A. The Talent Search Model: Past, Present, and Future // *The Gifted Child Quarterly*. 2007. № 51 (4).

Identification and development of gifted children and youth: the Talent Search program

A. V. Volkov,
*researcher, Resource center for giftedness,
Moscow State University of Psychology and Education*

The article is devoted to the analysis of the American program of identification and development of gifted and talented pupils, Talent Search, which represents a broad network of educational centers involved in identification and education of children on regional and national levels. It examines the testing procedure which is based on the use of so-called above-level testing and the main methods and forms of education of gifted and talented pupils which have passed the tests. Much attention in such education is paid to the optimal combination of the needs of learners and the aims of educational institutions. Basing on the analysis of modern state of the program the article identifies its strengths and weaknesses and gives a review of expressed recommendations for its further development.

Keywords: national programs, giftedness, talents, identification, testing.

Образовательные программы поддержки одаренных в университетах

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Н. С. Захарова**,
аспирантка кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

Студенчество отличают от других групп

В статье рассматриваются проблемы одаренных учащихся, обусловленные отсутствием интеллектуального вызова при недифференцированном обучении в университетах и трудностями взаимоотношений с сокурсниками, имеющими иную систему ценностей. Анализируются программы повышенной сложности (*honors program*) в американских университетах, которые направлены на решение этих проблем. Выделяются составляющие программ, их эффективность, влияние на личностный и профессиональный рост одаренных. Рассматривается программа поддержки (*early entrance program*) одаренных студентов, рано поступающих в вуз (в 13–14 лет), приводятся отсроченные результаты ее влияния. Выделены главные параметры программ, которые могут быть применены в отечественных университетах для более полной самореализации одаренных.

Ключевые слова: одаренные студенты, самореализация, программы повышенной сложности и раннего поступления, психологическая служба.

этого возраста такие характеристики, как высокий образовательный уровень, высокая познавательная мотивация, социальная активность. Будущее общества зависит, в большой степени, от приобретаемой професси-

ональной компетентности, личностной и социальной зрелости студенчества. Именно поэтому изучение студенчества в психологии, социологии и других общественных науках ведется постоянно как в нашей стране, так и

* vlasova13@yandex.ru

** taxa2004@list.ru

дется постоянно как в нашей стране, так и за рубежом [1; 2; 4; 16]. Изучаются социально-психологическая адаптация, психологические условия успешности обучения, профессиональное и личностное самоопределение, динамика самоактуализации [2; 4]. При этом студенчество – это разнородная группа, в которой есть одаренная молодежь.

Цель статьи – анализ психолого-педагогической поддержки и программ повышенной сложности (*honors programs*), включая программы раннего поступления (*early entrance programs*), которые предлагаются одаренным учащимся в университетах США и направлены, в первую очередь, на учащихся с общей интеллектуальной и академической одаренностью.

Первые программы для учащихся, проявивших академические успехи, появились в конце XIX века в Гарвардском (1873) и Мичиганском (1882) университетах [18]. В настоящее время отмечается рост числа университетов, которые предлагают специальные программы, разработанные для академически одаренных [9]. Достижения этих учащихся повышают престиж и конкурентную способность университета в целом, помогают создать желаемую атмосферу ценности знаний во всем студенческом сообществе [6; 10; 18]. Главная идея этих программ вытекает из понимания, что одаренные студенты и студентки для полной реализации своего потенциала нуждаются в более сложных учебных курсах. Разнообразие программ и ориентация на широкий диапазон различий между учащимися помогают создать лучшие условия обучения одаренных с высокими способностями и с развитой познавательной мотивацией.

Проблемы одаренных учащихся стали объектом усиленного внимания университетов США в конце 60-х годов прошлого века. Помимо вышеперечисленных американские исследователи выделили проблемы, обусловленные:

- 1) наличием нескольких видов одаренности (*multipotentiality*);
- 2) ранним поступлением в университет;
- 3) религиозной и этнической принадлежностью [9; 10].

Широкомасштабное исследование с участием около двух тысяч студентов из 140 университетов показало, что студенты, чей уровень способностей высок, лучше мотивированы к достижениям и постановке трудных целей [13; 20]. Эти выводы были подтверждены позже: учащиеся, обучающиеся по программе повышенной сложности в последних классах школы, проявляли больше усердия в колледже и более высокую учебную мотивацию [12]. Сравнение одаренных студентов, обучающихся по обычным и усложненным программам, позволило выделить ряд различий [8; 14].

Обучающиеся по программам повышенной сложности студенты высоко ставят ценность знания, проявляют больше настойчивости в достижении цели. Они оказались более требовательными, проявляли большую склонность к соревнованию и больше нуждались в одобрении, были больше удовлетворены обучением в университете [8].

Последующие исследования [7] выявили различия в мотивации получения университетского образования. Одаренные студенты, обучающиеся по обычным программам, главным мотивом называли повышение материального благосостояния, тогда как осваивавшие программы повышенной сложности указывали на потребность в знаниях и/или стремление подготовиться к продолжению образования в будущем [13]. Первые выбирали профессию на основе того, какова заработная плата. Вторые связывали этот выбор с внутренними интересами.

Для описания и анализа программ повышенной сложности мы выделили вопросы, ответы на которые позволят получить представление о стратегиях поддержки одаренных в университетах: что собой представляют программы повышенной сложности; каковы условия приема, каковы их эффективность и влияние на разные аспекты психосоциального развития одаренных учащихся.

Нами проанализированы специальные программы нескольких университетов США, которые были оценены как наиболее успешные. Обычно программы повышенной сложности имеют двухступенчатую структуру.

Первые два года обучения (первая ступень) студенты, главным образом, посещают

семинары и тренинги, которые направлены на развитие умений учиться, помогают определиться с направлением обучения и исследовательской деятельности, дают возможности неформального общения с успешными старшекурсниками и выпускниками университета, чтобы познакомиться с их опытом.

На второй ступени – учебные курсы и семинары повышенной сложности, которые строятся как междисциплинарные занятия [12]. Для них характерны группы меньшей наполняемости, представляющие больше возможностей для непосредственного сотрудничества с преподавателями [там же]. Часть программ включает менторство, участие в лидерской деятельности, повышенные возможности проведения исследований [7], возможности общественно-полезной деятельности. Существуют также дополнительные интеллектуально ориентированные внеучебные объединения, например, дискуссионные группы, писательские объединения [11]. В рамках программ повышенной сложности талантливые учащиеся могут получать финансовую поддержку в виде стипендий, возможности краткосрочной учебы за рубежом [6], а также особые условия проживания и обучения, например, отдельное крыло общежития со специально оборудованной аудиторией для учебы [19]. У программ повышенной сложности есть свои собственные сайты, на которых студенты могут получать и обсуждать разнообразную информацию с преподавателями и участниками аналогичных программ, делиться личными проблемами, жизненными ситуациями и планами на будущее. Особое внимание уделяется исследовательской деятельности: студенты имеют возможность работать в лабораториях, начиная с первого года обучения, а на втором году обучения они могут подать заявление на проведение своего собственного исследования.

Как уже упоминалось, часть университетов использует менторство или иные формы, которые позволяют осуществлять индивидуальную поддержку работы студентов. В некоторых университетах студенты могут самостоятельно выбрать ментора и составить совместно с ним/ней индивидуальную программу обучения и/или исследования [9]. Програм-

ма с видами и сроками отчетности должна быть одобрена ментором и деканатом.

Относительно психологической поддержки следует отметить, что в каждом вузе существует центр, целенаправленно занимающийся проблемами студентов, которые недостаточно адаптированы к условиям обучения и требованиям университета. В центрах есть отделы, в обязанности которых входит помощь студентам из этнических групп, групп различной религиозной принадлежности. Центры психологической поддержки также организуют разнообразные мероприятия, на которых студенты встречаются со старшекурсниками или выпускниками, чтобы получить от них совет, обсудить свои проблемы. Здесь одаренные учащиеся получают индивидуальные консультации психологов, могут участвовать в групповых тренингах.

Большое внимание уделяется общественно-полезной деятельности студентов: это может быть менторство в отношении учащихся из ближайшей школы, работа в общественных организациях, активная поддержка первокурсников. Особую роль играет членство в почетных обществах, первые из которых были организованы еще в XIX веке. Подобных обществ более 150 и почти каждый университет имеет клубы этих обществ. Обязательным условием вступления является высокая академическая успеваемость и активное участие в общественной жизни. Быть членом общества почетно, престижно, дает дополнительные возможности участия в профессионально ориентированных лекциях, семинарах, тренингах, встречах. Через членство в клубе расширяется общение с интеллектуальными сверстниками, которые нацелены на личностный рост и профессиональные достижения.

Прием на обучение в программы, как правило, осуществляется на основе высоких баллов по стандартным тестам (SAT или ACT), действующим на всей территории США, и по среднему баллу успеваемости в школе [9]. В некоторых случаях требуется рекомендательное письмо от школы, эссе или интервью с преподавателями, ведущими учебные курсы повышенной трудности [11]. Программы открыты для студентов всех курсов. Для студен-

тов, которые уже обучаются в университете и решили начать занятия по программе повышенной сложности, такая возможность предоставляется, если средний академический балл выше, чем 3,5. (В американской системе «2» соответствует оценке «4», а «4» – «5» в отечественной традиционной системе образования.) Им также необходима рекомендация от одного или нескольких преподавателей университета. Студентам старших курсов нужно представить краткое описание своего дипломного проекта в дополнение к вышеуказанным требованиям.

Безусловный интерес вызывает вопрос о влиянии программ повышенной сложности на эффективность обучения, личностную и профессиональную самореализацию. Исследования влияния программ на психосоциальное развитие и профессиональную самореализацию одаренных не столь многочисленны, как относящиеся к школьным возрастам. Исследователи обращаются к субъективной оценке программ их участниками [5; 10; 15; 18].

Исследования показали, что одаренные студенты, обучающиеся по специальным и стандартным программам, мало отличаются по уровню мотивации. Однако академическая «Я-концепция» у студентов, обучающихся по специальной программе, значимо выше, чем у тех, кто в ней не участвовал [17]. Такой эффект объясняется тем, что одаренный студент/студентка, даже не имея выдающихся достижений по сравнению с равно способными ровесниками, тем не менее, принадлежит к престижной и высокооцениваемой группе. Студенты, включенные в программу, также имели более высокую академическую успеваемость в последующем обучении (сравнение по среднему баллу).

Углубленные интервью с выпускниками и выпускницами программ повышенной сложности и последующий контент-анализ ответов позволили выделить главные темы субъективного опыта [9]. В подростковом возрасте большинство испытывали чувство изолированности. Оно было обусловлено различиями в способностях, интересах, жизненных целях, системе ценностей одаренных и их окружения. Участие в программах повышенной сложности в университете позволило студен-

там сформировать интеллектуальные и социальные связи с другими одаренными, похожими на них. Через общение в программе они смогли осознать свою сильную потребность в самоактуализации. Здесь они получили дополнительный стимул к интеллектуальной активности и смогли ответить на вызовы, которые вставали перед ними в ходе университетского обучения. Все участники программы отметили значительный личностный рост благодаря нескольким компонентам программы. В исследованной группе самым значительным «агентом влияния» являлась руководительница программы, взявшая на себя функции ментора. Как отмечено в выводах, познавательные, социальные и эмоциональные потребности одаренных не исчезают по окончании средней школы. Университет должен быть готов к работе с этими потребностями. Хорошо организованная многосторонняя программа повышенной сложности может явиться критической составляющей университетского опыта, ведущего к личностной и профессиональной самореализации [9]. Это исследование проводилось в штате, где школьные программы для одаренных не являются распространенными. Большинство опрошенных до поступления в университет проживали в небольших городках и не имели опыта общения с интеллектуальными ровесниками. Тем интереснее результаты, которые подтверждают высокую эффективность университетской программы.

Особого внимания заслуживает опыт сопровождения в университетах США тех одаренных, которые обучались по стратегии радикального ускорения, то есть начали получать высшее образование в подростковый период [5; 15; 16]. В нашей стране такие случаи довольно редки. Они практически не исследовались с позиций выбора и организации образовательных стратегий по эффективной поддержке таких учащихся. В США насчитывается 17 программ раннего поступления в университет [5; 16].

Уникальной является программа университета Вашингтона (*The University of Washington – UW*) [15]. Центр молодых ученых при университете (*The Center for Young Scholars*) работает более 30 лет, способствуя

интеллектуальному, социальному и эмоциональному развитию одаренных. Центр работает по нескольким направлениям:

- 1) поиск юных ученых в 4–8-х классах;
- 2) летние ускоренные курсы для учащихся с 5-го по 9-й класс;
- 3) «школа перехода» и программа раннего поступления в университет после 7-го или 8-го класса (*The Transition School and Early Entrance Program*);
- 4) академия молодых ученых для тех, кто поступает в университет после 10-го класса;
- 5) служба диагностики и консультирования (*Diagnostic and Counseling Service*).

Весь преподавательский персонал совместно с участниками программ постоянно проводят исследования краткосрочного и отсроченного влияния образовательного ускорения на учащихся. Результаты интенсивно используются для улучшения программ и для введения новых направлений в работу центра. Остановимся на программах по работе с одаренными подростками, поступающими в университет после 7–8-го классов.

С 1977 года университет принимает каждый год 16 учащихся в возрасте от 12 до 14 лет в подготовительную «школу перехода» (*The Transition School*), в которой трехлетний учебный материал старших классов сжимается в годичную программу из трех академических четвертей. По окончании года учащиеся становятся полноправными студентами университета по программе раннего поступления (*The Early Entrance Program*). К началу исследования 226 участников и участниц программы успешно закончили университет; 21 человек перешел в другие университеты и закончил их; 15 обучались в школе перехода, 57 еще учились в университете. Только 12 человек из программы раннего поступления оставили университет и их образовательный статус неизвестен.

Целью создания центра было предоставление возможности маленькой, тщательно отобранной группе интеллектуально продвинутых учащихся средних классов ускоренно пройти программу старших классов в соответствии со скоростью их умственного развития. В первые годы работы центра учащиеся одновременно учились в школе и по уско-

ренной программе университета. Однако довольно быстро стало очевидным, что «двойное» обучение снижает удовлетворенность учащихся от университетской программы, так как им трудно совмещать разные требования и группы общения. Соответственно, условия обучения были изменены – учащиеся стали приниматься в программу как на единственный вид обучения [15].

Следующее изменение также последовало вслед за анализом эффективности программы в 1981 году. Выяснилось, что учащиеся не подготовлены к тому, чтобы следовать жестким требованиям университетского обучения. Следует пояснить, что в американских университетах требуется большое количество письменных работ по выбранным предметам, сдавать которые нужно в определенные сроки, а выполнять в соответствии с четкими правилами. Так появилась «школа перехода» (*The Transition School*).

С 1981 года структура «школы перехода» не претерпела существенных изменений – несколько изменялся преподавательский состав и были добавлены новые учебные курсы. Участники проходят обучение по пяти предметам: английский (письменная речь и литература), история (средневековая, современной западной цивилизации, история США), физика, вычислительная математика и этика. В третьей четверти физика и этика заменяются университетским курсом, чтобы учащиеся могли получить первый опыт университетского обучения под крылом «школы перехода». Большинство преподавателей имеют степень доктора в своей области, многие являются профессорами университета. С момента образования центра лицензированный психолог осуществляет консультирование по личным и учебным вопросам. Высокая степень преемственности в работе центра создает у учащихся ощущение академической и эмоциональной стабильности, как во время, так и после завершения обучения в «школе перехода».

В 2003 году было проведено второе широкомасштабное исследование тех выпускников университета, которые участвовали в программе раннего поступления (в возрасте 12–15 лет) [15]. Опрос был направлен на выявление образовательного, личност-

ного и профессионального опыта выпускников и выпускниц. Результаты опроса относительно причин выбора программы раннего поступления показали, что на первом месте (95 %) стоит «сильное желание учиться», на втором – «разочарование в школьном обучении» (37 %), на третьем – трудности общения в школе (31 %). Более половины опрошенных отметили, что на их решение о поступлении в университет повлиял положительный опыт общения со сверстниками во время подготовительной программы [там же]. Как видно, существенной трудностью одаренных во время обучения в обычной школе являются проблемы удовлетворения познавательных потребностей и потребности в общении.

Одной из главных тем было влияние раннего поступления на личностное и профессиональное развитие. Один из вопросов был сформулирован следующим образом: «Какие стороны программы Вы выделяете как уникальные или особо благоприятные для личностного и профессионального роста?» [там же]. Наиболее частый ответ касался группы сверстников, благодаря которой появилось чувство принятия (*acceptance*), заменившее ощущение отверженности. Следующим по значимости упоминаются интеллектуальный вызов и стимуляция. Далее с одинаковой частотой были названы: ощущение независимости и большей уверенности в себе; развитие жизненно необходимых умений; чувство свободы и ответственности. Участники опроса назвали значимые вклады программы. На втором месте оказался «дар времени» (*the gift of time*): опрошенные «избежали» обучения в старших классах школы; получили возможность раннего старта в карьере.

Следующий вопрос был сложнее: он касался негативных последствий участия в программе. Часть опрошенных сочли свой возраст (слишком ранний) препятствием для принятия правильного решения относительно специализации. Некоторые отметили, что ощущали давление в пользу выбора естественнонаучных дисциплин и давление в отношении «реализации своего потенциала».

Значимые отличия были выявлены по гендерному параметру при ответе на вопрос о

влиянии программы на романтические отношения. Гораздо меньшее число мужчин были удовлетворены своим опытом романтических отношений, так как из-за возраста не могли найти себе партнерш в университете. Такая ситуация вполне объяснима, так как в юношеском возрасте девушки не склонны встречаться с «мальчишками», которые на 3–4 года младше их. Период получения опыта близких взаимоотношений с противоположным полом для юношей оказался незаполненным в годы обучения в университете. Соответственно, на момент опроса, то есть по окончании университета, оценка ощущения счастья во взаимоотношениях с другим полом у мужчин существенно ниже, чем у женщин.

В целом, большинство выпускников удовлетворены своей работой; около 53 % из них получили ученую степень, а 32 % находятся в процессе ее получения. Свою работу подавляющее большинство оценивают как соответствующую уровню их образования [15].

Главный вывод исследования состоит в том, что выпускники этой программы не соответствуют традиционному стереотипу социально изолированного, несчастного «умника». Опрошенные учащиеся продолжают высоко ценить интеллект, стремятся получить высокую степень интеллектуального удовлетворения от всех аспектов своей жизни, личной и профессиональной. Более того, по их признанию, программа раннего поступления в университет продолжает оказывать глубокое и, безусловно, положительное влияние на их жизнь [там же].

Выводы. На наш взгляд, некоторые компоненты рассмотренных программ могут быть адаптированы для российской системы образования. Первое, что необходимо отметить, – широкая распространенность программ повышенной сложности, которые предлагаются любым крупным американским университетом. Таким образом, одаренные студенты, имеющие высокий потенциал и стремящиеся к самореализации, получают возможность личностного и профессионального роста.

Важно, что, в отличие от российских, в американских университетах начиная с первого курса все студенты сами «записываются» на учебные дисциплины, которые соот-

ветствуют его/ее познавательным интересам и жизненным планам. Выбираются главные (*majors*) и дополнительные (*minors*) дисциплины. Соответственно, может быть отсрочено принятие важного решения о профессиональном пути, выборе специализации для тех, у кого проявляются способности во многих областях или же еще не накоплена достаточная информация о профессии. Такая практика выбора дисциплин способствует также повышению ответственности за свои решения, развивает самостоятельность.

Далее важно подчеркнуть гибкие условия зачисления в программу. Студент, не проявивший себя с первых дней обучения, но впоследствии раскрывший свой потенциал, имеет возможность и на старших курсах быть включенным в программу. Он/она может продолжить обучение в более напряженном и стимулирующем режиме, не теряя мотивации и интереса к избранным дисциплинам.

Кроме того университеты активно используют интернет и как средство обучения и как средство разнообразной психологической поддержки. Наконец, относительно самого обучения принципиально важным является то, что на первой ступени обучения большое внимание уделяется развитию умений учиться. Способность к критическому анализу, выделение основополагающих принципов, навыки организации времени, навыки пользования интернет-ресурсами и библиотечными материалами – всему этому необходимо учиться параллельно с усвоением содержания дисциплин.

При небольшом числе специалистов в психологической службе помимо профессиональных консультаций широко используется важный ресурс – оказание поддержки первокурсникам с помощью студентов старших курсов. Опыт, который студент приобрел за годы учебы, он/она может передать тому, кому он

необходим, поделившись своими переживаниями, достижениями, ошибками. Общение старших студентов с младшими создает атмосферу доверия и открытости, дает возможность каждому найти нишу, которая будет наиболее комфортна, не оставляет аутсайдеров или тех, кто по тем или иным причинам трудно устанавливает взаимоотношения с другими людьми. Важную роль в установлении социальных связей, в стимулировании успешной учебы играют клубы почетных обществ. Они являются хорошей опытной площадкой для развития организационных умений, для проявления инициативы и самостоятельности.

При анализе системы университетского образования США выделяются направления возможных изменений, при которых студенты с разным уровнем способностей были бы больше вовлечены в процесс обучения, получили бы соразмерную нагрузку, участвовали в жизни вуза в той степени, в которой им позволяла бы их активность, находили бы тех, кто так же высоко ценит знание и стремится к самоактуализации. В России высшее образование имеет свои традиции и, безусловно, некоторые вузы создают адекватные условия для развития одаренных студентов, но таких вузов, к сожалению, недостаточно, чтобы охватить всех студентов, чьи способности уже проявились в школьные годы или только могут проявиться при дальнейшем соответствующем обучении.

Рассмотренные программы повышенной сложности (*honors programs*) и раннего поступления в университет (*early entrance program*) – это образовательные стратегии, которые направлены на поддержку высоких познавательных потребностей студентов, на их личностное и профессиональное развитие. Эти стратегии могут быть успешно использованы в отечественном высшем образовании.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. *Петрова Н. И.* Динамика самоактуализации у студентов творческих специальностей // Вопросы психологии. 2005. № 1.
3. *Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В.* Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
4. *Смирнов С. Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза. Электронная версия: www.psy.msu.ru/science/public/smirnovstudents.html, 2010.
5. *Brody L. T., Muratori M. E. & Stanle J. C.* Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In: N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U.M. Gross (Eds.) A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Centre for Gifted Education and Talent Development, 2004.
6. *Daniel L., & Digby J.* Selling people on honors education. National Honors report. 2002. № 23 (1).
7. *Denk W. J.* Honors as a recruiting magnet // Metropolitan Universities: An International Forum. 1998. № 9 (2).
8. *Gerrity D. A., Lawence J. F., & Sedlacek W. E.* Hohors and nonhonors freshmen: Demographics, attitudes, interests, and behaviors. NACADA Journal. 1993. № 13 (1).
9. *Heber T. P., & McBee M. T.* The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (2).
10. *Hertzog Nancy.* Impact of Gifted Programs from the Students' Perspectives // Gifted Child Quarterly. 2003. Vol. 47.
11. *Long A.* Honors microcosm of the urban research university // Metropolitan Universities. 1998. № 9 (2).
12. *Mack M.* These things called honors programs // Liberal Education. 1996. № 82 (2).
13. *Malaney G. D., Isaac P. D.* The immediate postbaccalaureat educational plans of outstanding undergraduates // College and University. 1988. № 63(2).
14. *Mathiasen R. E.* Characteristics of the college honors student // J. of College Student Personnal. 1996. № 26 (2).
15. *Noble K. D., Vaughan R. C., Chan Ch., Childers S., Chow B., Federow A., Hughes S.* Love and Work: The Legacy of Early University Entrance // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (2).
16. *Olszewski-Kubilius Paula.* A summary of research regarding early entrance to college // Roeper Review. 1995. Vol. 18.
17. *Rinn Anne N.* Effects of Programmatic Selectivity on the Academic Achievement, Academic Self-Concepts, and Aspirations of Gifted College Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (3).
18. *Rinn Anne N., & Plucker J. A.* We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates // Gifted Child Quarterly. 2004. Vol. 48 (1).
19. *Steinhaus L.* Results from the SMACOHOP Survey of Small College Honors Programs: Part 4 // National Honors Report. 2002. № 23 (2).
20. *Thistlethwaite D. L., Wheeler N.* Effects of teacher and peer subcultures upon student aspiration // Journal of Educational Psychology. 1966. № 57(1).

Educational programs of support of the gifted in universities

L. V. Popova,

PhD in psychology, leading researcher, Resource center for giftedness, Moscow State University of Psychology and Education, associate professor, professor, chair of psychology, Moscow Pedagogical State University

N. S. Zakharova,

PhD student, chair of psychology, Moscow Pedagogical State University

The article examines the problems of gifted learners caused by lack of intellectual challenge in case of undifferentiated education in universities and difficulties in relationships with peers who have another system of values. It analyzes the honors programs in American universities which are aimed at solution of these problems. It identifies the elements of the programs, their effectiveness, influence on personal and professional growth of the gifted. Early entrance program (13–14 years) for gifted students is examined, the postponed results of its influence. The article identifies the main characteristics of the programs which can be used in Russian universities for fuller self-realisation of the gifted.

Keywords: gifted students, self-realisation, honors programs and early entrance programs, psychological service.

References

1. Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija. M., 1977.
2. Petrova N. I. Dinamika samoaktualizacii u studentov tvorcheskih special'nostej // Voprosy psihologii. 2005. № 1.
3. Rubcov V. V., Zhuravlev A. L., Margolis A. A., Ushakov D. V. Obrazovanie odarenyh – gosudarstvennaja problema // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
4. Smirnov S. D. Psihologicheskie faktory uspešnoj ucheby studentov vuza. Elektronnaja versija: www.psy.msu.ru/science/public/smirnovstudents.html, 2010.
5. Brody L. T., Muratori M. E. & Stanle J. C. Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In: N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U.M. Gross (Eds.) A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Centre for Gifted Education and Talent Development, 2004.
6. Daniel L., & Digby J. Selling people on honors education. National Honors report. 2002. № 23 (1).
7. Denk W. J. Honors as a recruiting magnet // Metropolitan Universities: An International Forum. 1998. № 9 (2).
8. Gerrity D. A., Lawence J. F., & Sedlacek W. E. Hohors and nonhonors freshmen: Demographics, attitudes, interests, and behaviors. NACADA Journal. 1993. № 13 (1).
9. Heber T. P., & McBee M. T. The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (2).
10. Hertzog Nancy. Impact of Gifted Programs from the Students' Perspectives // Gifted Child Quarterly. 2003. Vol. 47.
11. Long A. Honors microcosm of the urban research university // Metropolitan Universities. 1998. № 9 (2).
12. Mack M. These things called honors programs // Liberal Education. 1996. № 82 (2).

13. *Malaney G. D., Isaac P. D.* The immediate postbaccalaureat educational plans of outstanding undergraduates // *College and University*. 1988. № 63(2).
14. *Mathiasen R. E.* Characteristics of the college honors student // *J. of College Student Personnel*. 1996. № 26 (2).
15. *Noble K. D., Vaughan R. C., Chan Ch., Childers S., Chow B., Federow A., Hughes S.* Love and Work: The Legacy of Early University Entrance // *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51 (2).
16. *Olszewski-Kubilius Paula.* A summary of research regarding early entrance to college // *Roeper Review*. 1995. Vol. 18.
17. *Rinn Anne N.* Effects of Programmatic Selectivity on the Academic Achievement, Academic Self-Concepts, and Aspirations of Gifted College Students // *Gifted Child Quarterly*. 2007. Vol. 51 (3).
18. *Rinn Anne N., & Plucker J. A.* We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48 (1).
19. *Steinhaur L.* Results from the SMACOHOP Survey of Small College Honors Programs: Part 4 // *National Honors Report*. 2002. № 23 (2).
20. *Thistlethwaite D. L., Wheeler N.* Effects of teacher and peer subcultures upon student aspiration // *Journal of Educational Psychology*. 1966. № 57 (1).

Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика европейских стран

Л. В. Попова*,

кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

В статье анализируются особенности государственной политики европейских стран в области образования одаренных учащихся. Сравниваются подходы к определению одаренности, к выделению критериев ее выявления, к подготовке психолого-педагогических кадров для работы с такими учащимися, к формам их обучения в разных странах. Описывается использование новейших технологий для организации образования одаренных в рамках целой страны. Рассматриваются также требования к подготовке, набору компетенций учителей, работающих с одаренными учащимися.

Ключевые слова: одаренность, государственная образовательная политика, выявление и обучение одаренных, учителя.

Европа имеет богатые культурные традиции, в рамках которых одаренность и образование одаренных рассматривались и обсуждались регулярно. В большинстве языков, на которых говорят европейцы, изначально есть обозначение одаренности наряду со способностями, т. е. это не привнесенные извне и не специально созданные понятия. Научные исследования одаренности начались с работ европейца – англичанина Френсиса Гальтона [1], которого считают основоположником дифференциальной психологии.

В истории европейских стран коренится и двойственное отношение к образованию одаренных. В каждой стране были периоды, когда образование считалось исключительной привилегией «высших» слоев общества. На смену им приходили периоды, когда элитное, высококачественное образование предоставлялось одним членам общества, а другие, вне зависимости от способностей или мотивации, должны были довольствоваться лишь простейшим обучением грамоте. И это, безусловно, остается в исторической памяти каждого народа.

*vlasova13@yandex.ru

В новейшей истории широкомасштабные социальные волнения возникали в связи с попытками ограничить доступ к высшему образованию, т. е. сделать его в какой-то степени элитным. Это и Франция в 60-е годы прошлого века, Великобритания, Нидерланды, Германия – в настоящее время. Наиболее активная, энергичная и образованная часть общества – молодежь – бурно протестует против реформ, направленных на повышение платы за обучение и ограничение их права на образование. Именно этими причинами объясняются осторожность и медлительность, с которыми европейские страны включают обучение одаренных учащихся в государственную образовательную политику и избегают употребления этого термина [2].

Можно сравнить две даты: 1972 год и 1994 год. Первая дата относится к постановке проблем обучения одаренных в федеральной образовательной политике США (доклад Марланда), а вторая – к появлению рекомендаций правительствам Евросоюза в этой области, принятых Европарламентом. Пример еще большей медлительности – Франция, где образование одаренных детей стало предметом обсуждения на государственном уровне только в 2002 году.

В истории просматриваются также истоки стратегического подхода к образованию одаренных в странах Европы – так называемого инклюзивного подхода (*inclusive approach*), то есть установку на обучение одаренных в обычных школах и классах. Так, официальный подход к образованию одаренных учащихся в Великобритании основывается на принципе включения, который стал ключевым как реакция на длительный опыт отбора учащихся на основе результатов пресловутого экзамена в одиннадцать лет [там же]. Принцип включения ориентирует на улучшение образования для всех детей так, чтобы одаренные могли оставаться в общеобразовательных школах и иметь возможность реализовывать себя наилучшим образом через дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Усилия ряда стран по дифференциации и индивидуализации обучения одаренных впечатляют [там же]. Однако есть и такие страны, где само понятие одаренности исключено

из употребления как противоречащее идеалам демократии (скандинавские страны) [3; 7; 11]. Тем не менее, высокие образовательные достижения этих стран заставляют пристально изучать их опыт и в чем-то перенимать их практику. Наконец, третья группа стран (Венгрия, Чехия, Польша, прибалтийские страны, Восточные земли Германии и др.) сохранили положительно зарекомендовавшую себя форму специализированных школ для одаренных учащихся, оставшуюся в наследство от распавшегося социалистического блока.

В материалах этого раздела мы предлагаем читателю познакомиться с документами, в которых представлены основные положения государственной политики ряда европейских стран, а также выделить современные тенденции в воплощении этой политики. Для понимания положений государственной политики по образованию одаренных в этот раздел включена оригинальная публикация по этой проблеме, материал которой может быть переосмыслен самим читателем. Это – отрывок из доклада для департамента образования Великобритании известного специалиста по психологии одаренности профессора Джона Фримен [7]. В нем дан анализ законодательства стран Западной Европы, которое базируется на рекомендации (№ 1248) по развитию образования одаренных и талантливых детей, принятых на парламентской ассамблее Евросоюза в 1994 году.

В материалах, выпущенных Департаментом по делам детей, школ и семей Великобритании (Department for Children, Schools, and Families) [5; 9], представлены общие принципы государственной политики, которые положены в основу выявления одаренных и талантливых учащихся [9]. Как мы отмечали [2], психологи не включены в штат школьных работников в этой стране, однако школы могут к ним обращаться для консультаций. Выявление одаренных – обязанность школьных учителей. Именно для них выделены этапы, по которым следует проводить идентификацию одаренных, даны перечни методов выявления, а также стандарты разработки обучающих программ для дальнейшего развития способностей. Четко заданные этапы оставляют место для учета местных особенно-

стей, возможностей и инициатив конкретной школы.

Кстати сказать, в интернете можно найти доклад министра образования Франции Ж.-П. Делобье «Обучение интеллектуально одаренных детей», который свидетельствует о намерениях внести изменения в ситуацию. В нем подчеркивается необходимость восполнить пробел в информации об одаренных детях, в первую очередь, путем увеличения числа исследований в этой области. Ставится задача создания системы выявления одаренных среди дошкольников с тем, чтобы предотвращать появление проблем в их школьном обучении. Рекомендуется обучать одаренных в рамках обычных классов через индивидуализацию и развивать работу с родителями и учителями на всех стадиях школьного обучения [6]. К сожалению, за докладом (2002 г.) значимых изменений в образовании одаренных не последовало.

Следует отметить, что в популярном сейчас инклюзивном подходе, когда в классе оказываются дети с резко различающимся уровнем развития способностей, в наименее выгодной ситуации оказываются высоко одаренные дети с уровнем умственного развития более 150 баллов. Официально разрешенное в большинстве стран Европы домашнее обучение отчасти удовлетворяет высокие познавательные потребности этой категории детей, но не решает задачу развития навыков общения со сверстниками, оставляя зачастую «черную дыру» в социально-эмоциональной сфере. Организация каникулярных школ и школ выходного дня как более экономичная альтернатива частным школам восполняет в какой-то степени этот пробел [7].

Организация программ для одаренных

В этом кратком обзоре мы не могли не обратиться к принципиально новой модели поддержки талантов, разработанной в Венгрии и активно внедряемой по всей стране при финансовой поддержке Евросоюза. Маленькая по населению (10 миллионов жителей) и занимаемой территории страна по праву гордится своими талантами мирового уровня: физиками – Нобелевскими лауреатами, математиками, шахматистками и шахматистами, музыкантами: исполнителями и компо-

зиторам. Венгрия сохранила специализированные школы, появившиеся в конце 60-х годов прошлого века. В последующем они были дополнены центрами развития и консультирования одаренных детей. В 90-е годы на базе Университета Дебрецена прошли двухгодичную подготовку к работе с одаренными учащимися по программе Европейского совета по высоким способностям [13; 14] более 400 учителей – больше, чем в любой стране Евросоюза.

Современная государственная политика Венгрии в области образования определяется приоритетной целью выявления, сохранения и поддержки потенциала талантливых людей страны как главного ресурса в достижении экономического процветания общества (природные ресурсы страны весьма скудные). С этой целью в 2008 году венгерским парламентом была принята долгосрочная Национальная программа поддержки таланта (*The National Talent Support Program*), рассчитанная на 20 лет. В 2010 году на финансирование этой программы было выделено 2,8 миллиона евро [13, с. 29]. Термин «талант» в контексте данной программы применяется для обозначения высоких способностей во всех областях деятельности: интеллектуальной, художественной, предпринимательской, лидерской, инженерно-технической и т. д. В рамках этой программы в 2009 году был разработан и запущен в действие проект «Венгерский гений» (*Hungarian Genius Program*), рассчитанный на три года [13]. Он основывается на современном, всеохватывающем «сетевом» принципе, который предоставляет широчайшие возможности сотрудничества, взаимопомощи, использования материальных и методических ресурсов всем заинтересованным сторонам в любом уголке страны в любое время. Этот принцип позволяет отказаться от вертикальной, иерархической организации взаимодействия участников проекта и перейти к так называемым горизонтальным, прямым связям. За счет этого появляется непосредственное, практически моментальное получение информации, доступ к методикам выявления и зарекомендовавшим практикам обучения в тех областях, на которые появляется запрос. Проект осуществляется на основе ин-

тернета и при значительной финансовой поддержке Евросоюза, выделившего 2,4 миллиона евро на создание сети [там же].

Первый шаг в реализации программы направлен на взрослых, вовлеченных в разные формы поддержки талантливых детей и молодежи. Задача – объединить профессиональное сообщество и подготовить экспертов по поддержке талантов. Важную роль в программе играет создание Карты талантов (*Talent Map*), на которой показаны различные организации, работающие с талантливыми детьми, обозначены лучшие практики в их поддержке. На этой географической карте страны, выложенной на интернет-портале программы, любой человек – школьный администратор, учитель, родитель, сам ребенок, легко найдет место, где можно получить необходимый вид поддержки.

Главной целью программы «Венгерский гений» является создание социального окружения, дружественного таланту (*a talent-friendly social environment*). Такое окружение стимулирует «организацию сообществ, поддерживающих талант, и сеть, способствующую проявлению и реализации таланта на благо общества» [там же]. Для достижения цели на специально созданном интернет-портале были объединены уже действующие разнообразные организации, работающие с одаренными детьми. Включение в сеть осуществлялось только после проведения экспертизы и обозначения их как «Талант-посты» (*TalentPoints*). Последние действуют как своеобразные узлы сети. Это могут быть государственные образовательные учреждения, гражданские или церковные организации. Они отвечают за выполнение следующих задач:

- а) выявление таланта;
- б) его поддержка;
- в) консультирование;
- г) взаимодействие с другими членами

сети путем изучения зарекомендовавших практик и предоставления информации о своей работе [там же].

В 2007 году таких постов было 16. К сентябрю 2010 года получили сертификацию и включены в сеть 315 постов. Такие организации действуют сейчас и за пределами страны, охватывая места компактного проживания венгров в соседних странах. «Талант-посты»,

имеющие большой опыт работы, оказывают поддержку только что сформировавшимся, а также иницируют создание новых постов. Подробная информация о каждом из них выложена на сайте программы. Здесь перечислены виды одаренности, с которыми работают посты; возраст одаренных; используемые практики; подготовленные учителя, консультанты, менторы, спонсоры; наличествующие учебные курсы, оборудование и т. д. Соответственно, другие «посты» используют эту информацию, чтобы организовать обучение ребенка с таким видом одаренности, который не может быть развит на основе собственных ресурсов.

Профессиональная деятельность «Талант-постов» дополняется советами по поддержке талантов (*The Talent Support Councils*). Их задача – организация взаимодействия с обществом. Такие советы образованы по различным основаниям: территориальной принадлежности профессиональных или самодеятельных организаций (местные, городские, районные); по области проявления способностей (математика, искусство, конструирование и т. д.). В советы по поддержке талантов входят представители от образования, бизнеса, муниципальных органов.

Сейчас в стране насчитывается 20 советов, а к моменту завершения программы в 2011 году ожидается увеличение их количества до 50 [там же].

Программа «Венгерский гений» включает обширный список обучающих курсов по подготовке к работе с одаренными для профессионалов разных специальностей (*Genius Training Courses*). Разработаны и прошли аккредитацию курсы по 79 специальностям продолжительностью от 10 до 30 учебных часов. Они охватывают широкий диапазон психолого-педагогических умений, демонстрацию успешных практик, а также обучают взаимодействию с семьей и окружением талантливого ребенка. Только в 2010 году в разных регионах страны прошли обучение более 4500 (!) учителей и других участников образовательного процесса [там же]. На портале программы регулярно размещается информация об обучающих курсах, на которые можно записаться в режиме он-лайн. Намер-

чен следующий этап этого компонента программы – создание ресурсов для развития лидерских, предпринимательских и инновационных умений талантливой молодежи [там же].

Составляющими программы являются также «Лучшие практики в поддержке талантов», «Исследования и публикации по проблеме», «Празднование Дней талантов», «Инвестиции в талант – денежные займы», «Друзья талантов». Первые «Дни таланта» были проведены в 2006 году. Они вызвали большой общественный интерес к одаренным и стимулировали целое движение, которое успешно распространило это событие по всей стране. Интернет-портал обеспечивает доступ ко всем составляющим программы и содержит всевозможную информацию, необходимую для высокопрофессиональной работы: электронную библиотеку; календарь конференций и семинаров; планы проектов; карту расположения и список разнообразных организаций, входящих в сеть. Доступность информации дает возможность избежать дублирования и соперничества, стимулирует обмен мнениями и практиками, позволяет быстро находить способы поддержки юных талантов. Глава Национального совета поддержки талантов и разработчик программы написал в предисловии, что он мечтает, как «другие страны Евросоюза будут вставать в очередь, чтобы заполучить венгерскую модель» [там же]. Результаты, достигнутые Венгрией за полтора года действия программы, дают основания думать, что, возможно, так и будет.

Особый интерес представляют данные о подготовке учителей для работы с одаренными детьми. Все специалисты по образованию подчеркивают особую роль учителя в реализации потенциала учащихся. Исследования доказали, что необходима специальная, дополнительная подготовка учителей к работе с одаренными учащимися. Неподготовленные учителя равнодушны к их проблемам, так как не знают, каковы они; иногда они даже враждебно настроены к одаренным учащимся, воспринимая их как угрозу своему авторитету; при обучении они часто используют тактику простого количественного увеличения заданий [3; 8; 12].

Отношение учителей к одаренным детям, их представления об одаренности, уровень

знаний в этой области оказывают существенное влияние на развитие учащихся [8; 12]. Соответственно, в программах многих стран отмечают необходимость подготовки учителей к работе с одаренными детьми [7; 11].

В европейских странах не существует официальных требований к квалификации учителей для одаренных учащихся, несмотря на то, что в государственных образовательных документах эта подготовка признается желательной (например, в Австрии, Великобритании, Венгрии, Германии) [7; 11].

Первая в Европе программа подготовки учителей для работы с одаренными учащимися была разработана в Великобритании по инициативе Джоан Фримен (J. Freeman). Позднее она была положена в основу программы Европейского совета по высоким способностям (*European Council for High Ability – ECHA*), широко используемой на данный момент во многих европейских странах. Программа состоит из теоретической и практической частей, рассчитана на 2 года занятий и 500 академических часов. По окончании программы и защиты выпускной работы учителям вручается диплом о получении квалификации «специалист по образованию одаренных учащихся» (*specialist in gifted education*). В теоретической части большое место уделено психолого-педагогическим концепциям одаренности, особенностям развития одаренных и моделям их обучения. Заслуживают внимания такие учебные курсы, отражающие реалии современной жизни, как: «Консультирование одаренных по критическому анализу данных, получаемых через интернет», «Использование новейших технологий для развития сотрудничества одаренных через создание групп с общими интересами».

Практическая часть программы включает обязательную работу с одаренными учащимися под руководством специалиста (*supervisor*), назначенного местным образовательным учреждением; анализ и оценку своей практической работы в письменной форме. Посещение школ, классов или иных учреждений, в которых представлены разные формы обучения одаренных, участие в конференциях по одаренности также входят в практическую часть.

В 18 странах Евросоюза проблема обуче-

ния одаренных включена в программы базовой подготовки на педагогических факультетах. С начала 90-х годов прошлого века в целом ряде европейских университетов предлагаются разнообразные учебные программы для учителей, администраторов школ, психологов, работающих с одаренными или планирующих это делать [7; 11].

В заключение отметим некоторые общие тенденции в государственной образовательной политике европейских стран.

Во-первых, увеличивается число стран, которые признают необходимость специальных программ образования одаренных.

Во-вторых, в государственных программах большинства стран поддерживаются все виды одаренности, а в некоторых из них особо подчеркивается необходимость развития лидерских, предпринимательских и инженерно-технических способностей.

В-третьих, все большее распространение находит применение интернет-технологий как в собственно обучении одаренных учащихся [2], так и в организации профессио-

нального сообщества, работающего с ними [13].

В-четвертых, подготовка участников образовательного процесса к работе с одаренными учащимися вводится в государственные программы ряда европейских стран [2; 3; 5; 7; 11; 13]. Страны, признающие особые потребности таких детей и необходимость использования специальных стратегий и форм обучения в образовании одаренных, направляют усилия на специальную подготовку учителей для работы с этим контингентом учащихся. В большинстве стран учителя могут получить степень магистра в образовании одаренных. Подготовка педагогических кадров, как правило, имеет многоуровневый характер и обязательно включает практическую работу с одаренными детьми [11].

В целом материалы этого раздела позволят читателю сделать некоторые самостоятельные выводы относительно того, в каком направлении или направлениях следует развивать образование одаренных учащихся в нашей стране.

Литература

1. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия. М., 1996.
2. Попова Л. В. Образовательные программы для одаренных в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
3. Попова Л. В. Психолого-педагогическая подготовка учителей к работе с одаренными учащимися в разных странах мира // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика. Материалы 6-й Международной конференции / Под ред. Л. И. Ларионовой. Т. 2. Иркутск, 2009.
4. Рабочая концепция одаренности. М., 1998.
5. Classroom Quality Standards for Gifted and Talented Education: a subject focus. National Strategies. Department for Children, Schools, and Families. L., 2009.
6. Delaubier J.-P. La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces". 2002. (<http://www.education.gouv.fr/cid2022/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html>).
7. Freeman J. Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented around the World. A report for the Department of Education and Skills. L., 2002.
8. Hansen J. B., Feldhusen J. F. Off campus training of teachers of the gifted: a program model. Gifted Education International. 1990. Vol. 6. № 1.
9. Identifying Gifted and Talented Learners – Getting Started. Department for Children, Schools, and Families. L., 2008.
10. Lindsey M. Training teachers of the gifted and talented. N.Y. - L., 1980.
11. Monks F., Pfluger R. Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen, 2005.
12. Whitlock M. S., DuCette J. P. Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study. Gifted Child Quarterly. 1989. Vol. 33. № 1.
13. www.geniuszportal.hu
14. www.talenteday.eu
15. <http://www.echa.wis>

Education of gifted children and youth: national policy of European countries

L. V. Popova,

PhD in psychology, leading researcher, Resource center for giftedness, Moscow State University of Psychology and Education, associate professor, professor, chair of psychology, Moscow Pedagogical State University

The article analyzes the peculiarities of national policy in the field of education of gifted learners. It compares approaches to definition of giftedness, setting the criteria of its identification, preparation of psychological and educational staff for working with such learners, forms of education of gifted learners in different countries. It describes the use of the most modern technologies for organization of education of the gifted on a national scale. It also examines the requirements for preparation, acquisition of competences of teachers working with gifted learners.

Keywords: giftedness, national educational policy, identification and education of the gifted, teachers.

References

1. Galton F. Nasledstvennost' talanta: Zakony i posledstviya. M., 1996.
2. Popova L. V. Obrazovatel'nye programmy dlja odarenyh v stranah Evropy // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
3. Popova L. V. Psihologo-pedagogicheskaja podgotovka uchitelej k rabote s odarennymi uchashimisja v raznyh stranah mira // Psihologo-pedagogicheskije problemy odarenosti: teorija i praktika. Materialy 6-j Mezhdunarodnoj konferencii / Pod red. L. I. Lari-onovoj. T. 2. Irkutsk, 2009.
4. Rabochaja koncepcija odarenosti. M., 1998.
5. Classroom Quality Standards for Gifted and Talented Education: a subject focus. National Strategies. Department for Children, Schools, and Families. L., 2009.
6. Delaubier J.-P. La scolarisation des eleves "intellectuellement precoces". 2002. (<http://www.education.gouv.fr/cid2022/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html>).
7. Freeman J. Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented around the World. A report for the Department of Education and Skills. L., 2002.
8. Hansen J. B., Feldhusen J. F. Off campus training of teachers of the gifted: a program model. Gifted Education International. 1990. Vol. 6. № 1.
9. Identifying Gifted and Talented Learners – Getting Started. Department for Children, Schools, and Families. L., 2008.
10. Lindsey M. Training teachers of the gifted and talented. N.Y. - L., 1980.
11. Monks F., Pfluger R. Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen, 2005.
12. Whitlock M. S., DuCette J. P. Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study. Gifted Child Quarterly. Vol. 33. № 1.
13. www.geniuszportal.hu
14. www.talenteday.eu
15. <http://www.echa.ws>

Обучение одаренных детей в Западной Европе¹

Джоан Фримен*,
профессор, президент-основатель Европейского совета по высоким способностям (ЕСНА – European Council for High Ability)

В статье представлены материалы доклада, где рассматриваются подходы к выявлению и обучению одаренных и способных школьников в государствах Западной и Восточной Европы (Германия, Австрия, Бельгия, Франция, Швейцария, Нидерланды, Италия, Португалия, Испания, Швеция, Дания, Норвегия, Финляндия, Исландия, Венгрия) и их историческое развитие во второй половине XX века. Отмечается разница в понимании концепции одаренности в разных государствах и прослеживаются практические следствия из теоретических различий в них. Анализируются государственные законодательные основы обучения одаренных и способных, образовательная политика, системы конкурсов и олимпиад, деятельность частных организаций. Внимание уделяется как внутри-, так и внешкольным образовательным средствам. На основе анализа делаются выводы о многообразии форм помощи одаренным детям и совершенствовании условий их образования.

Ключевые слова: одаренность, способности, элитизм, эгалитаризм, образование, рекомендации, законодательство, реформы, инициативы.

Веками Западная Европа – от древнегреческих философов до современных специалистов – признавала за некоторыми людьми способности к более высокой успешности деятельности. Тем не менее, единых инициатив по развитию одаренности и способностей на большой территории не предпринималось до 1994 года, когда Совет Европы (орган меж-

правительственного взаимодействия 25 европейских государств) опубликовал рекомендации в отношении обучения одаренных детей. При этом подчеркивалось, что особые образовательные условия не должны никак выделять одну группу детей с ущербом для других.

Рекомендации Совета Европы заключаются в следующем.

¹ Джоан Фримен. Внешкольные образовательные возможности для одаренных и способных во всем мире. Доклад для Департамента образования и навыков. Лондон, 2002. (Prof.) Joan Freeman Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the department of education and skills. London, 2002. Перевод А. В. Волкова.

* <http://www.joanfreeman.com/contact.php>

- Обеспечить законодательную поддержку особых образовательных потребностей одаренных детей;

- развигать исследования по идентификации одаренных детей, изучению природы успеха и причин недостаточной школьной успеваемости одаренных детей;

- обеспечивать всех учителей информацией об одаренных детях и тренингами по взаимодействию с ними;

- создать особые условия для одаренных детей в обычной школьной системе (инклюзивное образование);

- принимать меры по устранению негативных последствий выделения отдельных детей в качестве одаренных или способных;

- поощрять обсуждения и исследования среди психологов, социологов и учителей на тему смутного и относительно неопределенного понятия одаренности.

Со временем европейское обучение одаренных детей может стать уникальной системой, отвечающей потребностям и культуре их стран, хотя в данный момент высокоуровневые исследования в этой сфере довольно малочисленны по сравнению с работой, проводимой в Америке. Созданный в 1994 году Европейский совет по высоким способностям (*European Council for High Ability – ECHA*) организовал годичные очные курсы для учителей с присвоением им диплома (Неймеген, Голландия). Деятельность этих курсов распространяется на всю Европу, и сейчас они насчитывают уже 400 выпускников, часть из которых получили степень магистра по обучению одаренных детей в европейских университетах (включая Великобританию).

В целом все государственные школьные системы в Западной Европе работают в соответствии с рекомендациями Саламанкинского постановления², которые определяют право детей на такое образование, которое отвечает их способностям и интересам. Однако до сих пор ведется яростная политическая борьба между идеалами элитизма и эгалитаризма. Именно поэтому, хотя специализированное обучение одаренных детей в реальности

предоставлено в большинстве стран Западной Европы, оно не всегда имеет законодательные основы.

Европейские исследователи Перссон, Йосвиг и Балог (2000) рассылали политикам и чиновникам системы образования анкету, касающуюся политического признания, законодательства, обучения и поощрения одаренных и способных детей в системе образования; его истории, сущности, а также дополнительной подготовки для учителей. Оказалось, что нет единой общепризнанной концепции обучения одаренных детей.

Рассмотрим ситуацию в отдельных странах.

Германия

Германия – федеральная республика, в которой контроль над образованием принадлежит отдельным субъектам. Законодательство предусматривает право каждого ребенка на образование вне зависимости от его происхождения или экономического положения. Более того, образование должно соответствовать способностям, интересам и склонностям ребенка. Такое образование – обязанность школ.

Хотя начальное образование почти одинаково по всей стране, некоторые немецкие провинции выделяют три типа школ, в которых поддерживаются одаренные дети. Это деление построено на критериях, включающих: 1) гибкое зачисление в первый класс (без жесткого возрастного ценза); 2) «перепрыгивание» через классы (редко); 3) факультативные курсы и определенную свободу выбора учебных предметов.

В новых субъектах федерации школьное законодательство было заимствовано из бывшей ГДР, во многом наследуя старую систему поддержки способных учеников. Это законодательное наследие также позволяет некоторым школам поддерживать одаренных, следуя особому учебному плану и предлагая большой выбор внеклассных занятий.

В данный момент есть 26 особых школ, обучающихся одаренных детей, в новых субъектах федерации в восточной части страны. По-

²Саламанкинское постановление принято на международной конференции ЮНЕСКО по особым образовательным потребностям: доступ и качество (Саламанка, Испания, 1994).

сле объединения Германии в 1990 году многие из этих школ были приобретены новыми собственниками (негосударственными). Девять из них специализируются на математике и естественных науках, одиннадцать в искусстве и музыке и шесть фокусируются на современных языках. Три школы из девяти поддерживают интеллектуально одаренных школьников, а именно *Landesschule Pforta*, *The Free School at Rostock* и *Torgelow* (частная гимназия).

Принимая во внимание спортивные достижения бывшей ГДР, неудивительно, что здесь и сейчас существует двадцать гимназий, специализирующихся в спорте – в то время как в другой части Германии таких гимназий всего девять.

Инновационное обучение одаренных детей обеспечивает непрерывность обучения в детском саду и младших классах (Хартманн, 1998). Особые потребности одаренных детей тщательно отслеживаются и удовлетворяются, включая услуги по консультированию родителей. Основной акцент делается на индивидуальном консультировании родителей, учителей и одаренных школьников, а также на создании школьных советов по выявлению и развитию одаренности.

Среди одаренных учеников поддерживается конкуренция: имеются региональные и общегосударственные конкурсы, существуют специализированные рабочие группы и социальные сети для специалистов, работающих с одаренными детьми. Есть летние школы и лагеря, которые предлагаются через Дойче Шуле Академия (*Deutsche Schuler Akademie*) и пр. Есть многоэтапные формы отбора на международные олимпиады по информатике, математике, физике, химии, биологии и, что является уникальным, на федеральный немецкий экологический конкурс.

Способные школьники могут также продемонстрировать свои способности в разных языковых и политологических конкурсах, конкурсах по истории Германии и современности, а также в общеевропейском конкурсе «Европа в школе» (*Europe in School*). В сфере

культуры есть конкурсы декламации, сочинения, пения, драматического искусства, кино- и видеосъемки, сочинения музыки.

Главная организация, занимающаяся с 1988 года каникулярными программами для одаренных – Дойче Шуле Академия (*Deutsche Schuler Akademie*). Она была создана благотворительной организацией из Бонна совместно с Федеральным министерством образования и науки. Благодаря ей уже более 5400 школьников с высокими способностями участвовали в разного рода мероприятиях для одаренных детей. В 1993 году немецкий Парламент принял новый федеральный бюджет, ставший отправной точкой для поддержки одаренных и способных школьников.

В Германии ведется специализированное обучение учителей в области преподавания для одаренных детей. Значительная часть этих программ была разработана в 1999 году Куртом Хеллером. Его международная программа *Excellence* в университете Мюнхена, длящаяся четыре семестра, – лидер в инновационном обучении учителей, работающих с одаренными детьми.

Организация *Hochbegabtenforderung*, созданная родителями, разработала 63 программы для 470 детей с повышенными способностями в 13 немецких городах.

*Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.*³, основанная в 1978 году, насчитывает 3000 членов в 15 региональных группах и организует высшие курсы для детей, а также особые учебные дни в университетах. Кроме того, она предоставляет консультации родителям, ведет большой объем общественной работы и устраивает мероприятия для семей с одаренными детьми.

Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsforderung e.V. (ABB) в Ростокке является ассоциацией исследователей, чиновников от образования и учителей, ее деятельность направлена на внедрение результатов исследований в обучение.

В целом обучение одаренных в Германии перемещается в центр внимания немецкой системы образования и, соответственно,

³ e.V. – сокращение от Eingetragener Verein, регистрационной формы добровольной организации в Германии.

Дж. Фримен

становится актуальной темой научных исследований.

Австрия

Австрийская школьная политика в последние двадцать лет была нацелена на гибкость – вертикальную и горизонтальную. Она включает смену курсов, разные формы акселерации и дифференциации отдельных групп. Есть много форм внешкольных занятий для одаренных детей, например, частичное обучение в старших классах и дополнительные курсы для одаренных в Зальцбурге, Оберпуллендорфе и Тироле. Некоторые из основных школ и средних школ организовали специальные классы с расширенными программами по музыке, спорту или современному языку. Способные школьники могут посещать отдельные университетские курсы.

Школьные органы и муниципальные органы заключают соглашения о сотрудничестве с Университетами Зальцбурга и Инсбрука, Моцартовской консерваторией и Техническим университетом Вены. Кроме того, в Австрии разрешено домашнее обучение одаренного ребенка при условии, что оно проходит под государственным контролем.

Ежегодно проходят конкурсы по современному языку и общественным наукам. Есть также спортивные состязания, музыкальные, а также олимпиады по математике, физике, химии и информатике. Федеральное министерство образования и культуры в данный момент планирует исследование по изучению долговременного влияния таких конкурсов на личностное развитие участников. В некоторых регионах страны существуют ежегодные летние академии.

Бельгия

В Бельгии ситуация довольно сложна, поскольку включает три общества – фламандское, французское и немецкое, и два региона: Фландрию и Валлонию, которые являются автономными и имеют отдельные законодательные системы в области образования. Тем не менее, ни в одном регионе поддержка одаренности не выделяется как отдельная задача, хотя во Фландрии есть частные школы, пять средних школ искусства и три средние спортивные школы.

Большинство обычных школ признают высокие способности только проявлением акселерации, и для таких детей есть программы предметного «обогащения». На каникулах частные организации проводят курсы по языкам, спорту, сочинению и информатике для одаренных и мотивированных школьников с 12 лет. Проводятся ежегодные олимпиады по математике, физике, химии, биологии и языкам для школьников старших классов средней школы.

Специального обучения учителей нет, но с 1995 года проводятся двухдневные семинары по дифференциации учебных планов в младшей и средней школе.

Франция

В образовательной системе Франции есть три типа школ:

1) бесплатные государственные;

2) частные контрактные, где государство выплачивает зарплаты учителей, следит за их компетенцией и содержанием учебного плана;

3) независимые, над которыми у государства нет власти, кроме обеспечения целостности территории.

Учителя во всех трех типах школ набираются посредством конкурсных экзаменов.

Реформы школьной системы после Второй мировой войны были направлены на преобразование элитарной системы, в соответствии с которой только 8 % детей переходили в лицеи. В последних обучались все возрастные группы, начиная от детского сада до 13 лет. В ходе реформ эти образовательные учреждения были расформированы. Любая форма преподавания, считавшаяся неподходящей для групп детей с разными способностями, была отменена.

События 1968 года разрушили эту систему. Департамент образования был глубоко травмирован и долго восстанавливался, и не из-за неприятия идеологии, но из-за бессилия что-то сделать в течение нескольких месяцев. Две важные реформы восстановили прежний порядок. Они были основаны на идее равенства и с энтузиазмом поддерживались учительскими союзами.

С 1977 года существует общий базовый учебный план с тремя часами вспомогатель-

ных занятий для отстающих учеников и тремя часами дополнительных занятий для отличников, но из-за недостатка финансирования эти дополнительные занятия никогда не проводились. Это лишало реформы эффективности. Возможно, дело в том, что Департамент образования считал, что эта часть реформы является необязательной, что одаренные ученики всегда реализуют свой потенциал.

На самом деле, единообразие обучения оказалось для этих детей особенно вредным. Более того, число неуспевающих учеников росло. Появилась новая категория детей: неуспевающие одаренные дети.

Закон Жоспена в 1989 году завершил процесс создания единообразия в старшей школе. 100 % детей набираются в 7-й класс с 11 или 12 лет. Все дети получают одно образование. Классы детей со смешанными способностями включают учеников, знания которых не проверены и которые переходят из класса в класс без необходимых навыков работать в системе жестко структурированных уроков. Все эти элементы особенно повредили неуспевающим детям, независимо от того, одаренные они или нет.

В данный момент антиэлитарный экстремизм начинает преодолеваться: французская школьная система организована вокруг отдельных лицеев, вслед за которыми следует двухлетний подготовительный период и возможный прием в элитные «Гран Эколь»: путь, который обычно признают отвечающим потребностям одаренных учащихся. Тем не менее, возможна акселерация, т. е. раннее поступление в школу или «перепрыгивание» через классы. Домашнее обучение также возможно, но под государственным контролем.

Некоторые дорогие частные школы выбирают детей на основании их учебных достижений, но только в одной – достаточно дорогом Лицее Мишале в Ницце со 150 учениками, работа направлена на интеллектуально одаренных учащихся. 13 бесплатных колледжей предлагают специальные курсы для интеллектуально одаренных учащихся с 11 до 15 лет. С 70-х гг. прошлого века отдельные школы в каждом регионе Франции специализируются на музыке или спорте. Самая известная из них – Школа оперы в Париже.

В настоящее время Департамент образования Франции находится в процессе реформирования и министры медленно переосмысливают систему образования. Дальнейшая оценка будет проведена на всех уровнях, чтобы определить потребности учеников и установить, где нужны перемены. Созданы комиссии, чьи исследования и рекомендации должны способствовать признанию отличий в развитии между детьми и необходимости в дифференцированном образовании.

С 1996 года все министерские послания рекомендуют учитывать разницу в развитии учеников. Школы должны иметь некую меру автономии по отношению к особым потребностям отдельных учеников. Хотя двери для идеи отдельного обучения одаренных еще закрыты, они уже не заперты, и учителя могут использовать эту возможность.

В средних классах рекомендуется, параллельно с государственным учебным планом, способствовать диверсификации будущей профессионализации учеников. В старших классах разные модули позволяют выбирать из большого количества дисциплин или глубже сосредоточиться на тех, что уже включены учеником в учебный план. Хотя образование обязательно до 16 лет, школы должны держать свободные места для тех, кто захочет учиться и дальше. Ученики на 12-м году обучения разделяются на потоки по предметам: литература, наука, экономика и общественные науки. Модульное обучение обеспечивает свободу и разнообразие.

Есть много бакалавриатов: общие, технические и профессиональные. При этом многие учащиеся направляются в эти образовательные потоки, даже не вполне подходящие для них только потому, что общая система образования заблокировала для них другие пути.

Университетское образование бесплатное, есть только плата за зачисление. Любой бакалавр может быть принят для дальнейшего образования. Французское образование открыто для всех в младшей и средней школе, но крайне избирательно на уровне «Гранд Эколь» (элитарные высшие учебные заведения). Многие исследования указывают, насколько сложно для детей из необеспечен-

ных слоев попасть в эти престижные образовательные учреждения из-за необходимости два или три года готовиться к вступительным экзаменам.

В целом французское отношение к одаренности непоследовательно. Хотя она признается правительством как определенная проблема в начальной и средней школе, все же отдельной политики или специальных мер до сих пор нет. Правда, существуют индивидуальные инициативы, некоторые школы организуют специальные курсы для одаренных, а волонтерские организации устраивают в выходные дни курсы для одаренных детей и издают журналы⁴.

Швейцария

Кантоны определяют свою образовательную политику самостоятельно, и задача обучения одаренных детей постепенно появляется у них на повестке дня. В университетах работа с данной категорией учащихся включена в курс по обучению детей с особыми образовательными потребностями, но при этом такие учреждения не имеют прямого влияния на планирование или реализацию выделенного направления работы.

С конца 80-х гг. прошлого века одаренность становится все более популярным объектом общественных дискуссий в немецких и французских кантонах, но до сих пор практически игнорируется в итальянских. Соответствующие министерства в этом вопросе пока неактивны.

Существуют частные средние школы для одаренных детей в Базеле и Солотурне. Способные спортсмены могут посещать частную гимназию в Граубюндене, а дети с интеллектуальными способностями – Центр молодежных исследований. Кроме того, частные фонды предлагают более способным ученикам разнообразные международные программы.

Государственная политика, направленная на обучение одаренных детей в общем потоке с несущественной акселерацией или обогащением, меняется. В Цюрихе можно «перепрыгнуть» через классы, иногда даже сразу

через несколько. Иногда доступен и особый учитель для одаренных. Рекомендована индивидуализация в классах, запланированы новые учебные и вспомогательные материалы для учителей.

Все мероприятия для одаренных – частные. В Цюрихе есть экспериментальная школа для артистически и атлетически одаренных и две начальные школы, которые вскоре расширятся до уровня средней.

Нидерланды

Голландское правительство признает проблему одаренности в начальной и средней школе. Министерство образования стимулирует и поддерживает с 1980 года исследования в университете Неймегена, фокусирующиеся на начальных школах, и в университете Утрехта, фокусирующиеся на средней школе. Центр изучения одаренности основан в 1988 г. в университете Неймегена.

Политика «включенного обучения» набирает популярность. Правительственная публикация «Снова вместе в школе» (*Together in School Again*) говорит, что меньше детей должно учиться в спецшколах, и что обычные школы должны усилить дифференцированное обучение. Новые голландские школы могут лучше удовлетворять потребности одаренных детей через индивидуальную работу. Есть также спецшколы для музыкально одаренных, танцевальные и спортивные, дети могут посещать их с 10 лет. Существуют и курсы, организуемые специалистами, министерством образования и университетами.

Одаренные школьники 14–17 лет в 1976, 1997 и 1998 годах могли поступить на курсы при университетах; в качестве теоретической базы для этой инициативы была взята концепция «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского. Одаренных детей продвигали в их обучении предъявлением чрезвычайно высоких стандартов и сложными и интересными заданиями. В этой программе участвовали также немцы и австрийцы. В течение двух недель участники посещали курсы с проживанием, ездили на концерты и в музеи.

⁴ В качестве примера можно привести Actions Talents et Surdouements (ANPEIP) (Деятельность талантливых и одаренных (Национальная ассоциация для интеллектуально одаренных детей)) 14, Bld Jean Baptiste Lebas 59800 Lille France Tel/fax 03 20 53 49 52, e-mail: maria.paoletti@libertysurf.fr

В Нидерландах проводились некоторые исследования в данной области (не вполне проанализированные и опубликованные). Особенно интересны результаты проведения тестов Равена. Многие школьники, выбранные учителями, имели средние результаты, особенно наиболее креативные немецкие школьники. Видимо, логическое мышление теста Равена не соответствовало типу их способностей.

При университете Роттердама были созданы курсы поддержки способностей. Позже присоединились другие университеты. Но среди школьников они оказались непопулярны, и финансирование было сокращено.

Фонд поддержки способностей продолжает финансирование, а организация HINT помогает информацией школам и образовательным органам, организует лекции, курсы и занятия для одаренных. Фонд FACTA организует летние курсы по информатике.

Некоторые голландские педагогические колледжи предлагают один–два модуля (каждый по 40 часов) для учителей начальной школы на 3-м или 4-м курсе. Планируется обучение учителей средней школы. Существуют школьные советники, предоставляющие учителям информацию по обучению одаренных детей.

Италия

Поддержка одаренных детей как проблема не признана в итальянской образовательной политике. Хотя к ней постепенно появляется интерес, до сих пор существуют обвинения в элитизме и страх перед возрождением нелиберального и недемократического образования. Даже дорогие частные школы добились только ограниченных успехов, включая школы, ранее поддерживаемые римской католической церковью и некоторыми университетами, которые до этого отбирали учащихся по финансовым и интеллектуальным показателям, создавая социальную элиту (сходно с британскими школами).

Итальянские государственные органы сейчас запрещают элитарный отбор в образовании. В связи с этим, например, исследования в университетах Генуи, Павии и Рима сейчас посвящены развитию социального и морального обучения и мотивации, жизни и по-

ведению одаренных и идентификации их посредством адекватного тестирования – без организации отдельной учебной среды для одаренных. Но есть конкурсы, по большей части устраиваемые частными спонсорами, по математике, наукам и искусствам.

Португалия

С 90-х годов прошлого века в Португалии признаются разные формы обучения (Закон о новой реформе). Законодательно предусмотрена возможность для одаренных детей начать обучение в пять лет, а не в шесть. В 1996 году Департамент запустил проект особой поддержки интеллектуально одаренных, PADP (*Projecto de Apoio ao Desenvolvimento Precocoe*), обеспечив на уровне учебных планов обогащенное обучение в начальной и средней школе. Он также предусматривает введение специальных курсов и регулярных конференций для учителей. Первая официальная летняя программа была реализована в июле 1998 года силами 150 участников, учителей, работающих с детьми с 3-го по 9-й классы.

В Португалии развитию способностей посвящают свою деятельность четыре некоммерческих организации. Они организуют конференции, публикации, обучение учителей и летние курсы для детей.

Испания

После принятия соответствующего закона в 1990 году интеллектуальная одаренность в этой стране стала привилегированной категорией особых образовательных потребностей. Декрет 1995 года указывает, что одаренные ученики должны обучаться в обычных классах, но могут посещать специализированные образовательные центры, которые должны стать более гибкими. Одаренные могут начать учиться раньше, пропускать классы, имеют право на психологическую оценку и использование специальных расписаний и на консультации. Им доступны не только акселерация, но и изменения в расписании и местах занятий. Этот порядок относительно нов, и испанские органы еще приспособляются и ведут поиск наиболее эффективных мер. В частности, для отбора учеников двумя испанскими университетами использовались шкалы Рензулли. Из 4856 участников были

выбраны 733. Между результатами теста Рензулли и IQ было большое несоответствие, и исследователи посчитали, что тест Рензулли не подходит для идентификации одаренных. Оптимальным решением, по их мнению, является комбинация специальных тестов способностей и креативности. Дальнейшая работа показала, что одаренные используют в памяти инсайт-процессы высокого уровня посредством более эффективного кодирования, комбинации и сравнения. Эксперты решили, что любое обогащение внешкольных занятий должно включать когнитивное обогащение, особенно обучение детей и учителей.

В Наваррском университете для отдельных учеников и групп в 1998 году были разработаны некоторые вспомогательные программы и летние школы для одаренных. В Мадридском же университете были разработаны программы обучения учителей, нацеленные на развитие особых средств диагностики и инструментов идентификации, планирования и развития подходящих действий. Также в Испании разработаны программы международного обмена. В 1998 году сотрудниками университетов, учителями и исследователями была создана организация, которая издает специальный журнал.

Скандинавия

Ни одна европейская страна не демонстрирует такие эгалитаристские убеждения и действия, как Дания, Норвегия, Швеция и, в меньшей степени, Финляндия и Исландия. Скандинавский идеал равенства и социального коллективизма на всех уровнях общества является неотъемлемой культурной характеристикой. Скромность поощряется настолько, что личная гордость и стремление получить то, что может быть расценено как особые привилегии, считаются неприличными.

Вряд ли скандинавские государства когда-либо примут концепцию одаренности, как это сделали США или другие активные в этом отношении европейские страны. Учебные планы в Скандинавии, тем не менее, косвенно приближаются к реализации представлений о множественном интеллекте (Гарднер, 1983). Исследователи все чаще рассматривают эту теорию как способ обучения одаренных в обычных классах, так как урок, осно-

ванный на понятии многоуровневых способностей, во многом выходит за рамки эгалитаристских ограничений. С учетом ценностей и традиций, принятых за основу, есть надежда, что скандинавские страны разовьют свой специфический подход к обучению одаренных и способных.

Швеция и Дания демонстрируют высочайшие результаты в третьем международном исследовании математики и наук, несмотря на полное отсутствие специальных мер по обучению одаренных.

Кратко остановимся на описании особенностей такого рода работы в отдельных странах этого региона.

Швеция

В каком-то смысле парадоксально, что Швеция вручает нобелевские премии, в то время как правительство не признает способности чем-то заслуживающим особого внимания в системе образования. С 1920 года в каждой школе соблюдаются права каждого отдельного учащегося, но особые потребности признаются только за детьми с ограничениями или болезнями. Высокие способности никогда не выделялись как отдельная проблема, и среди учителей часто считается неэтичным утверждать, что одаренные дети нуждаются в особых условиях.

При этом специальные музыкальные школы для всех возрастов есть практически во всех шведских городах, как и специальные средние школы, посвященные спорту и музыке. Хотя такое обучение иногда дает прекрасных атлетов и музыкантов, отбор основан больше на интересе, чем на особых способностях, хотя при приеме бывает необходимо пройти экзамены. Тем не менее, несколько образовательных экспериментов (которые могут быть отнесены к обучению одаренных) были начаты в последнее время, прежде всего в естественных науках и математике. Одаренным учащимся предлагается возможность посещения продвинутых курсов. Эти попытки локальны и предприняты всего несколькими школами.

Есть и еще свидетельства смены отношения к этой проблематике. В Стокгольме местные образовательные органы разрешили создание шести особых классов для одаренных

в начальной и средней школе, что стало возможным из-за определенной автономии местных образовательных органов.

Тем не менее, особое обучение учителей не рассматривается, стратегии оценки результатов обучения одаренных детей тоже. Некоторое обучение учителей работе с одаренными существует в университете Джонкопинга, где все студенты получают базовые знания о высоких способностях. Этот спецкурс и сейчас существует, но он не пользуется популярностью.

Хотя высокие способности и индивидуальные успехи не признаются у отдельных детей, они признаются за группами. В качестве примера можно привести Гносдجو – маленькую общину на юге Швеции, где всячески поощряются и признаются таланты предпринимательства и способности в области экономики. Между образованием и практическим применением способностей сейчас имеется несоответствие.

Дания

Государственные идеалы коллективистского процветания в этой стране лишили одаренность особого внимания. Разные потребности детей должны удовлетворяться дифференциацией внутри одного класса, но есть проблема нехватки учителей, имеющих соответствующие знания об обучении одаренных. Тем не менее, датское Министерство образования проявило некоторый интерес к работе, начатой в 1995 году в Датском государственном институте образовательных исследований в Копенгагене, чьи цели – изучение проблем потенциальных возможностей и их важности для понимания одаренности.

Норвегия

В 1997 году норвежское Министерство религии, образования и наук усилило эгалитаристскую этику. Оно снова подтвердило, что дети с любыми способностями должны учиться в интегративных и инклюзивных классах. Не существует спецшкол или летних школ для одаренных, хотя школы могут проявлять инициативу по приглашению экспертов для работы не только с учениками, но и с их учителями. Как и везде в Европе, здесь есть конкурсы по математике, информатике и физике, которые привлекают одаренных.

Финляндия

В Финляндии существует гибкость в сфере образования, во многом благодаря децентрализации принятия решений в школьной системе и отсутствию государственного учебного плана. Здесь поддерживаются индивидуальность и свобода выбора. В результате школы поощряются в инициировании гибких расписаний, акселерации и конкурсов. Родители могут решить, что их ребенок готов пойти в школу в шесть, а не в семь лет. Кроме того, существует движение за разрешение родителям самим выбирать школу для детей. Школьники в средней школе могут приспособить обучение к своим потребностям, поскольку большинство школ ведет в старших классах обучение без жесткого деления на классы.

Внеклассное обогащение доступно на добровольной основе. Некоторые начальные школы организуют группы, где ученики могут развивать способности и интересы. Такие группы фокусируются на навыках мышления, математике, информатике и искусствах внутри ориентированной на проектную деятельность системы. Математически одаренные ученики средней школы регулярно встречаются в университете Тампере, принимают участие в курсах Открытого университета и летних курсах, где учат линейную алгебру и физику для дальнейшего обучения в университете. Растет база финских исследований высоких способностей, одаренности и обучения. Тем не менее, со стороны учителей пока еще встречается нежелание выделять одаренным школьникам время и деньги.

Исландия

Из-за минимального влияния социально-экономических факторов эффекты дифференцированного обучения выделяются более четко. Например, программы Поиска талантов (Фримен и Джозепсон, 2002).

В течение 12 лет, с 1985 по 1997 год, в Рейкьявике существовала Служба обогащения учебных планов. С тех пор не было отдельных мероприятий по поддержке обучения одаренных, поскольку политическая атмосфера запрещает любые проявления элитизма. В этой программе участвовали каждый год около 14 000 детей от 6 до 16 лет. Учите-

Дж. Фримен

ля выделяли детей с выдающимися способностями к обучению. 200 учеников, родившихся с 1970 по 1986 год, согласились участвовать в «обогащенном обучении». В 2000 году сравнили результаты участников программы с теми, кто не участвовал, с позиций достижений, интересов и амбиций.

Содержание программы

- субботнее обучение: 2 часа общения с приглашенными специалистами: художниками, писателями, учеными, бизнесменами и другими специалистами. Посещения различных лабораторий, институтов, телестанций, парламента, учреждений;

- старшеклассникам разрешается брать 1–2 курса в университетах. Обычно это математика, химия, физика, философия или литература;

- у одаренных учеников есть супервизор и обогащенный учебный план.

Результаты опросов показали, что дети, выбравшие обогащение, происходили из более образованных и стабильных семей. Участники не только имели более позитивное отношение к обучению и жизни в целом, но и более сильную «Я-концепцию», были физически здоровее. Их мотивация к успеху была значительно выше. В школе эти дети были успешнее других.

Лучшие результаты достигались коорди-

нацией между внутришкольными и внешкольными мероприятиями.

Обучение в Восточной Европе

Политические перемены повлияли на обучение одаренных детей. Хотя большинство стран уже имели традиции развития способностей и одаренности, советская система накладывала ограничения: такие дети должны были становиться международными «послами» социалистических идеалов. Были попытки уничтожения идеи врожденных задатков и запрет психологических тестов как инструмента дискриминации. Одаренные и способные дети определялись экспертами.

В Болгарии сегодня 30 школ используют метод Эдварда де Боно, но результаты этой системы пока не изучены.

В Польше на локальном, государственном и международном уровнях распространены конкурсы, всего их 24 вида.

В Украине несколько советников обеспечивают моральную поддержку одаренных и способных. Увеличивается объем исследований одаренности, специальных обсуждений на конференциях.

Наряду с государственными организациями в Восточной Европе существуют культурные и общественные центры, занимающиеся проблемой одаренных детей.

Education of gifted children in Western Europe

Joan Freeman,

professor, Founding President of the European Council for High Ability (ECHA)

The article presents the materials of the author's report which examines the approaches to identification and education of gifted and talented pupils in the countries of Western and Eastern Europe (Germany, Austria, Belgium, France, Switzerland, Netherlands, Italy, Portugal, Spain, Sweden, Denmark, Norway, Finland, Iceland, Hungary) and their historical development in the second half of the XXth century. The article notes the difference in understanding of the notion of giftedness in different countries and traces the practical implications of such theoretical differences. It analyzes the national legislative foundations of the education of the gifted and talented, educational policy, systems of contests and olympics, activities of private organizations. Attention is paid to both intra- and inter-school educational means. Basing on the analysis, the article makes conclusions about the diversity of forms of support of gifted children and improvement of conditions of their education.

Keywords: giftedness, talents, elitism, egalitarianism, education, recommendations, legislation, reforms, initiatives.

Образование одаренных детей: государственная политика стран Азии

С. С. Ермаков*,

научный сотрудник Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

Статья представляет собой обзор особенностей государственной политики стран азиатского региона (Китая, Индии, Японии, Сингапура и др.) в области обучения одаренных детей. Рассматриваются различные системы организации обучения и поддержки одаренных учащихся. Описываются также методы отбора учеников в специализированные классы с особыми учебными планами, которые включают углубленные и ускоренные курсы и соответствуют различиям в уровне интеллектуального развития учеников. В этих странах работа по организации специальных образовательных программ для одаренных учеников и их поддержка на государственном уровне становится сейчас приоритетной задачей как средство развития экономики и модернизации общества.

Ключевые слова: образование одаренных учеников, образовательные программы, учебный план, методы отбора, специализированные школы.

Введение

Интерес к проблеме обучения в странах Азии и развития одаренных детей появился сравнительно недавно. Систематические программы по обучению наиболее талантливых учеников вводятся в систему школьного образования таких стран, как Япония, Китай, Корея, Сингапур, Вьетнам и Индия, начиная лишь с 70-х годов XX века. Основными задачами, стоящими перед специалистами сферы образования одаренных школьников в странах Азии, являются:

1) организация системы и методов отбора одаренных детей;

2) создание специальных обучающих программ, соответствующих особым потребностям одаренных учеников в получении знаний и высокому уровню их интеллекта;

3) организация специализированных школ для одаренных школьников;

4) организация внеклассной работы с одаренными детьми: создание кружков по интересам, проведение дополнительных обучающих мероприятий, ведение исследовательских проектов;

5) предоставление условий для более раннего окончания средней школы и поступления в высшие учебные заведения.

*serji85@rambler.ru

Рассмотрим особенности государственной политики в области работы с одаренными детьми по регионам.

Китай

В настоящее время государственная политика в области образования одаренных учеников в Китае предусматривает следующие возможности для наиболее талантливых детей [4].

• **Более раннее поступление или пропуск через класс.** Одаренным детям, которые прошли определенные экзамены, разрешают поступить в начальную/среднюю школу или университет раньше, чем обычным ученикам, или перепрыгнуть через класс.

• **Специализированные классы.** Экспериментальные классы для одаренных были основаны более чем в 50 начальных/средних школах по всей стране; несколько университетов Китая (в том числе Пекинский) организовали специальные классы для одаренных подростков.

• **Специализированные школы.** Все ученики их школ являются одаренными детьми. Образовательные программы школ предназначены исключительно для одаренных детей, например, программа гонконгской средней школы (Hong Kong GT School).

• **Специальная деятельность в классе и вне школы.** Специальные курсы для школ по информатике и олимпийской школы по математике (физике/химии) были основаны во многих районах по всей стране; были организованы «дворцы детства» (children's palaces), где проводятся обучающие курсы науки и искусств, школьники занимаются научными исследованиями и конструкторской деятельностью.

• **Специальные программы для выходных дней и каникул.** Многие школы организовали специальные курсы выходного дня, например, курсы по изобразительным и сценическим видам искусства, математике и естественным наукам, общественной деятельности и т. д.

• **Индивидуальные планы.** В разделе, посвященном работе с одаренными детьми в Азии, представлена отдельная статья, посвященная образованию одаренных учеников в Китае (Stephen T. Schroth, Jason A. Helfer et al., 2009), которая описывает методы обучения и специальную программу, начатую в 2007 году по обмену опытом между Нокским колледжем (США) и Анхойским университетом (Anhui Normal University) в Китае. Статья в целом дает достаточно полное представление об особенностях работы с одаренными детьми в Китае, что подчеркнуто постоянным сопоставлением со стратегиями работы, принятыми в США.

Корея

Статья, помещенная в этом номере журнала (Choi K. M., Hon D. S.), посвящена особенностям организации работы с одаренными детьми в Южной Корее на примере трех специализированных математических школ: Корейской академии наук¹, Корейской минджокской академии лидерства и Сеульской научной средней школы [3]. В статье описаны методы отбора, учебные планы и особые возможности обучения в этих школах. Например, ученики 10–11 классов Сеульской научной средней школы обязаны вести индивидуальные исследовательские проекты, тематику которых они выбирают самостоятельно.

Вьетнам

В статье по государственной политике Вьетнама, также помещенной в этом номере, даны критерии отбора и организации образования для одаренных учащихся для всей страны. Образовательная политика строится, скорее, по советским образцам – специализированные школы при университетах или же с их участием. Однако перечень и содержание учебных курсов отражают реалии современного технологического мирового сообщества – обязательным, вне зависимости от вида способностей, является овладение информатикой и английским языком как международ-

¹ В Корее нет Академии наук в нашем российском понимании. Это название носит математическая школа в Пусане, удовлетворяющая самым высоким требованиям в области работы с математически одаренными детьми. Школа является весьма престижной. Так, конкурс в нее чрезвычайно велик и в некоторые годы превышает 500 человек на одно место. Педагоги и психологи московской школы-интерната «Интеллектуал» в течение ряда лет (2004–2008) проводили обучающие курсы для администрации и учителей этой выдающейся школы.

ными средствами общения. Положительной является установка на привлечение высококвалифицированных специалистов, включая иностранных, для ведения занятий по самым актуальным проблемам той или иной области знаний. Слабости образовательной политики во Вьетнаме – отсутствие психолого-педагогической поддержки одаренных детей. Недостаточность исследовательской работы в этом направлении, отсутствие специальной подготовки кадров в какой-то мере компенсируются стабильностью и последовательностью усилий. Все это дает надежду и на другие значимые изменения в ближайшем будущем.

Индия

В школах Индии до 1986 года проводилась политика единого образования для всех, игнорирующая особые нужды одаренных детей [2]. Только в 1989 году здесь было принято положение, согласно которому детям с особыми талантами или способностями должна быть предоставлена возможность получения качественного образования независимо от их материальных возможностей. Национальная политика в области образования 1986 года предусматривает создание школ-интернатов, которые называются Jawahar Navodaya Vidyalaya (JNV), с целью отбора наиболее талантливых учеников из сельской местности. В Индии также существует национальный орган Navodaya Vidyalaya Samiti (NVS), который осуществляет надзор за школами, в том числе и за школами JNV. Этот орган является автономной организацией при министерстве развития людских ресурсов и департаменте среднего и высшего образования и определяет политику в области развития талантов одаренных детей [там же].

Несмотря на указание Индийской образовательной комиссии (1964–1966 гг.) о необходимости одинаковых возможностей получения образования для всех детей как основы для единого общества, в некоторых городах Индии существуют субсидируемые школы для одаренных детей. Каждая школа отличается с точки зрения ее сообщества, критериев отбора, учебной программы и внешкольных занятий. Есть очень продолжительная, 5–6-недельная летняя школа, ко-

торая собирает детей из различных школ, но до сих пор эти схемы работы не получили никакой государственной оценки.

Одна такая средняя школа в Пуне для одаренных мальчиков (Jnana Prabodhini) работает по собственной обогащенной образовательной программе (Watve, 2001). Она стремится «лелеять интеллект для улучшения общества». Школа была основана в 1969 году по совету местного института психологии, который проводит тестирование при поступлении в эту школу и также предлагает свое руководство и рекомендации. Наличие внешних экспертов, лекции и производственные практики являются частью школьного учебного плана.

Индийский правительственный департамент науки и техники самостоятельно разработал и финансировал главную программу национальных научных товариществ для учеников старших классов, где стремится выявлять научные таланты в фундаментальных науках, инженерии и медицине. Щедрые стипендии предоставляются вплоть до достижения уровня доктора философии. Кроме того, организуются летние лагеря в престижных исследовательских и образовательных учреждениях и льготный доступ к библиотекам, лабораториям, музеям и т. д. Это делается с целью познакомить учеников с передовыми исследованиями.

С 3000 кандидатов в области фундаментальных наук проводится письменный тест способностей. Из них приблизительно с 500 кандидатами, набравшими высшие баллы, проводится собеседование. Для областей инженерии и медицины отбор состоит в том, что претендент представляет выбранный и выполненный им проект под руководством профессионала в соответствующей области. Проекты не должны быть обычными, такими как измерение известных свойств материалов: важно показать творческий потенциал претендента и оригинальность проекта. На основании этих проектов до 300 кандидатов приглашаются на заключительное собеседование [4].

Япония

В Японии государственная политика в отношении образования основывается на прин-

ципе равенства и одинакового образования для всех. Во время обучения в школе все усилия направлены на то, чтобы сделать систему образования равноправной. От начальной до средней школы ученики с разными способностями обучаются вместе. Независимо от уровня знаний детей или различий в скорости обучения все пользуются одинаковыми учебниками и проходят одинаковые тесты. Ни для кого нет исключений, кроме детей инвалидов (глухих, слепых, физически или умственно отсталых, или со значительными эмоциональными нарушениями). Размер классов составляет в среднем 40 учеников на одного учителя [там же].

Приспособление к различиям в развитии учеников осуществляется путем использования разных методов в течение одного урока. Каждый урок состоит из ряда трехэтапных серий, включающих обучение, практику и обратную связь. В классах математики, например, учитель может сначала попросить, чтобы ученики достали свои «математические наборы» (коробки красочных материалов), чтобы продемонстрировать процедуру вычитания с помощью плиток. Следующая серия может заключаться в решении учениками нескольких задач, в которых понятия представлены иллюстративно. Третья серия может вовлечь учеников в процесс описания как можно большего количества способов решения одной и той же задачи.

Благодаря таким разным методам и приемам поддерживается детское внимание, и даже самому быстро обучаемому ученику интересно следовать за постоянно меняющимся уроком. Для стимулирования интереса хорошо успевающих учеников часто просят объяснить решение относительно трудных задач.

В Японии особое внимание уделяется образованию вне школы. Джуку (Juku), «школа после школы», обычно является очень дорогой, но, тем не менее, в этих школах учатся около 60 % подростков. Школы эти не занимают зубрежкой для поступления в университет. В их учебных планах представлено значительное разнообразие обучающих курсов – от оживленной беседы на английском языке до обсуждения мировых шедевров архитектуры.

Некоторые курсы нацелены на совершенствование ученика в этой деятельности, например, в музыке, архитектуре, военных искусствах. Предлагаются повышенные возможности для исследовательской деятельности учеников со значительно большими требованиями, чем в школе.

Для тех у кого есть трудности в обучении, в этих школах предлагается квалифицированная помощь, в то же время здесь имеются программы прямой подготовки к вступительным экзаменам в колледж (где всегда отмечается очень высокий конкурс).

Кроме того в Японии существуют и «послешкольные» клубы, которые открыты для всех. Диапазон занятий в них зависит от размера школы, но включает такие сферы, как оркестр, программирование, спортивные состязания, литература, геология, биология, изобразительное искусство, химия и «журнальное письмо». В этих интересных видах деятельности принимает участие достаточно высокий процент молодежи [4].

Сингапур

Для Сингапура, практически не располагающего природными ресурсами, человеческий потенциал является основным фактором экономического роста и представляет особую ценность. Заслуживает внимания тот факт, что из 100 лучших по рейтингу топ-школ мира 15 находятся в Сингапуре. В этой стране система образования детей дошкольного возраста включает занятия несколько раз в неделю до поступления в школу. Занятия проходят либо в небольшой группе, либо один на один с учителем. Таким образом, все малыши получают одинаковые стартовые условия [там же].

Для старших детей ситуация другая. Раз в год для всех 11–12-летних проводится глобальное тестирование на IQ. Лучшие из лучших попадают в элитные учебные заведения, при этом их учебу полностью оплачивает государство. Широко развита сеть дополнительного образования. При всех детских учреждениях работают кружки, секции, клубы по интересам. Это позволяет отвлечь детей от телевизора и занять их полезными делами.

В свое время Сингапур вложил огромные средства в обучение граждан в лучших университетах Англии. Сегодня уже в Сингапур

едут учиться из Южной Кореи, Китая, Японии, Таиланда и Вьетнама. Немало здесь и студентов из Европы. На базе школ Национального университета Сингапура (National University of Singapore) и физико-математической школы (Mathematics and physics High School) проводится международная детская конференция². Поочередно она посвящается то естественным наукам, то математике. Национальный университет Сингапура отвечает за естественные науки, физико-математическая школа организует конференции по математике [5].

Программа образования для одаренных (Gifted Education Program) была начата в Сингапуре в 1984 году. Она проводилась министерством просвещения в соответствии с ее политикой и под ее полным контролем. При разработке программы ее авторы исходили из необходимости дать каждому ученику возможность удовлетворить индивидуальные образовательные запросы и учиться в его/ее собственном темпе [1].

Основной целью программы образования для одаренных детей в Сингапуре является развитие интеллектуальных и творческих возможностей одаренных детей, формирование у них подлинных человеческих ценностей, чтобы подготовить их к ответственному лидерству и служению обществу.

Конкретные цели этой программы:

- развивать интеллектуальную глубину и мышление высокого уровня
- воспитывать способность к продуктивному творчеству
- формировать установку на самостоятельное обучение в течение всей жизни
- укреплять стремление к личностной и профессиональной самоактуализации
- утверждать моральные ценности и качества для ответственного лидерства.

В 2004 году китайская средняя школа (The Chinese High School), школа для девочек Раффлес и институт Раффлес предло-

жили свои интегрированные программы для учеников 1–3 классов. Англо-китайская (независимая) школа и средняя Наньянгская школа для девочек предложили свои программы для старшей средней школы. Ученики, обучающиеся по программам для одаренных детей, были организованы в специальные классы, где стремятся соответствовать их особым образовательным потребностям посредством учебной программы, основанной на специальной программе образования одаренных (School-Based Gifted Education). По данным на 2008 год эта программа образования одаренных детей проводится в семи школах с интегрированными программами.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время в большинстве стран Азии стремительно растет интерес к сфере образования одаренных детей. Разрабатываются новые программы, строятся специализированные школы для одаренных учеников, ведется обмен опытом и идеями с Западом.

При этом даже в Индии и Японии, где основой образования до сих пор является эгалитаристская политика уравнивания, уже появляются значительные возможности для специальной работы с одаренными детьми (индивидуализированное внешкольное образование в Японии и специальные программы, и субсидируемые школы в Индии).

В Китае, Корею и Сингапуре образованию одаренных детей придается очень большое значение, и повышение интеллектуально-творческого потенциала в этих странах стремительно выходит на первое место в качестве средства достижения экономического благополучия и процветания.

В целом нет никакого сомнения, что страны Азии переходят к политике наибольшего благоприятствования в отношении самых разных направлений работы с одаренными детьми, подростками и молодежью.

²Ученики школы-интерната «Интеллектуал» в течение ряда лет (с 2007 года) по приглашению правительства Сингапура участвуют в этих конференциях, занимая первые места и получая не только соответствующие медали, но и ценные подарки.

Литература

1. *Barbara A. K.* Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent. Thousand Oaks, CA, 2009.
2. *Benjamin J. W.* A Global Conceptualization of Giftedness: A Comparison of US and Indian Gifted Education Programs. San Rafael, CA, 2008.
3. *Choi K. M., Hon D. S.* Gifted Education in Korea: Three Korean High Schools for the Mathematically Gifted // *Gifted Child Today*. 2009. 32(2).
4. *Freeman S. J.* Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the Department of Education and Skills. London, 2002.
5. *Ministry of Education, Singapore.* Frequently Asked Questions: Exceptionally Gifted Children. Электронная версия: <http://www.moe.gov.sg/education/programmes/gifted-education-programme/faq/exceptionally-gifted/>
6. *Schroth S. T., Helfer J. A., Beck D. L., Latshaw K. M. & Bahr Z. A.* Gifted Education in China: A Transition toward Student-Centered Instruction // *Gifted Education Press Quarterly*. 2009. 23 (3).

Education of gifted children: national policy of countries of Asia

S. S. Ermakov,
*researcher, Resource center for giftedness,
Moscow State University of Psychology and Education*

The article is a review of peculiarities of national policy of Asian countries (China, India, Japan, Singapore etc.) in the field of education of gifted children. Different systems of organization of education and support of gifted students are analyzed. The article also describes the methods of selection of pupils for specialized classes with special curriculum which include advanced and accelerated courses and correspond to differences in the level of intellectual development of students. In these countries organization of special educational programs for gifted students and their support on the national level now becomes a priority task as a means of development of economy and modernization of the society.

Keywords: education of gifted children, educational programs, curriculum, methods of selection, specialized schools.

Образование одаренных учеников в Китае: переход к центрированным на учениках методам обучения¹

Стивен Т. Шрот*,
доцент кафедры образовательных исследований колледжа Нокс, Гелейсбург, Иллинойс

Джейсон А. Хелфер**,
адъюнкт-профессор кафедры образовательных исследований колледжа Нокс, сопредседатель Департамента образовательных исследований колледжа Нокс, Гелейсбург, Иллинойс

Диана Л. Бек***,
профессор кафедры образовательных исследований колледжа Нокс, Гелейсбург, Иллинойс

Кэтрин М. Латсхау,
студентка колледжа Нокс, Гелейсбург, Иллинойс

Захарий А. Бар,
студент колледжа Нокс, Гелейсбург, Иллинойс

В статье рассматривается новый метод работы с одаренными детьми в школах в Китае, основанный на принципе центрированности внимания на учащихся и их потребностях. Описаны возможности, которые предоставляются в этой стране для одаренных детей, характер образовательных стратегий для таких учащихся и методы их отбора. Отмечается интересный опыт пересечения методов обучения Китая и США. Также анализируются единство и различия между методами обучения одаренных учащихся в Китае и Соединенных Штатах, показаны некоторые новые тенденции, которые проявляются в настоящее время в китайских образовательных учреждениях.

Ключевые слова: образование одаренных, образовательные стратегии, одаренные учащиеся, методы отбора.

¹ Stephen T. Schroth, Jason A. Helfer, Diana L. Beck, Katherine M. Latshaw & Zachary A. Bahr. Gifted Education in China: A Transition toward Student-Centered Instruction. Gifted Education Press Quarterly, Vol. 23(3). 2009. Перевод С. С. Ермакова.

* sschroth@knox.edu

** helfer@knox.edu

*** dbeck@knox.edu

Со времен Западной династии Ханьшуй (206 г. до н. э.) в Китае были административные экзамены, известные как *Тонг Зи Ки (Tong Zi Ke)* (детский экзамен), для определения одаренных детей [7]. С тех пор, по крайней мере, до восемнадцатого столетия, Китай предоставлял одаренным детям различные формы обучения. Систематические и официальные программы для одаренных детей, однако, начались только в 1978 году как часть процесса модернизации, который в то время проводила Народная Республика Китай [12]. Этот процесс был направлен на то, чтобы Китай в сельскохозяйственной, индустриальной, технологической и торговой областях стал вровень с остальным миром, что вызвало значительные изменения в методах образования одаренных учащихся.

Самое большое значение придавалось двум ключевым аспектам относительно образования одаренных детей.

Во-первых, были взяты на вооружение улучшенные и более обоснованные методы выявления одаренных детей, особенно детей из сельских областей. Во-вторых, были разработаны специальные программы, чтобы помочь одаренным детям и поддержать их развитие.

Китай сделал акцент на развитие научных, технологических, инженерных и математических (STEM²) способностей, также как и на контроле за деятельностью своих школ. Это означало, что в течение следующих тридцати лет данный курс стал главным регулятором программы, вытекавшей из этих нововведений. Поскольку страна очень быстро становилась процветающим государством, акцент в обучении начал меняться. Рост популярности англоязычного обучения и значения его в рамках учебного плана привел к тому, что стали чаще приниматься и использоваться западные психолого-педагогические подходы. Эти изменения также затронули образование одаренных детей.

С середины 80-х годов прошлого века китайские педагоги начали исследовать подходы, центрированные на учащихся [4]. Эта тенденция усилилась в течение 90-х, поскольку Китай стал более интегрирован в мировую

экономику, и владение английским языком стало национальным приоритетом. Именно эта ситуация определила стремление лидеров Аньхойского университета (Китай) установить партнерские отношения с американским Нокским колледжем с целью изучения методов обучения одаренных.

Департаменту исследований образования в Нокском колледже выпала удачная возможность работать со студентами, аспирантами и профессорско-преподавательским составом Аньхойского университета, чтобы разработать методы образования, центрированные на учащихся. Это сотрудничество, которое продолжается и в настоящий момент, началось в 2007 году. Студенты Нокского колледжа каждый раз проводят больше месяца в Китае, работая непосредственно с учащимися в начальной, средней школе и в университете.

Нокский колледж и Аньхойский университет

Нокский колледж – национальный колледж гуманитарных наук с очень жесткой системой отбора абитуриентов, основан в Геллейсбурге, штат Иллинойс, в 1837 году. 1350 его студентов приняты из 46 государств и 44 наций. Миссия этого учебного заведения описывается как сообщество людей разнообразного происхождения, соревнующихся друг с другом в научных исследованиях, понимании и улучшении самих себя, нашего общества и нашего мира.

Аньхойский университет был основан в 1928 году и расположен в городе Вуху провинции Аньхой Народной Республики Китай. В настоящее время здесь в трех университетских городках, расположенных в Вуху и его окрестностях, обучается более чем 35 000 студентов. Основные университетские принципы – *качество, эффективность и гармония*. После приглашения Генерального консульства Народной Республики Китая в Чикаго Нокский колледж и Аньхойский университет приняли соглашение об обмене студентами, достижениями и идеями. По требованию китайской стороны внимание сосредоточивалось на следующих областях: а) образование

² Science, technology, engineering, mathematics.

одаренных и развитие талантов; б) отличия в инструкциях; в) обучение английскому для говорящих на других языках (TESOL³); г) чтение в начальной школе; и д) стратегии оценки.

Китайская и американская образовательные системы. Образовательные системы для детей в Китае и Соединенных Штатах имеют как некоторые общие черты, так и различия. В то время как у Китая есть центральная управляющая система образования с национальными мандатами, учебным планом и оценками, американские школы находятся в основном под местным контролем [10].

Сравнение особенностей этих двух образовательных систем показано в табл. 1, где выделены продолжительность периода обучения, возраст учеников и такой параметр, как обязательность образования на данном уровне.

Важно отметить, что в Китае основная «сортировка» учеников происходит на уровне средней школы, с серьезным конкурсом в школах, которые рассматриваются как «снабженцы» для старших школ. Прием на следующий уровень обучения, будь то средняя шко-

ла, старшая школа или университет, определяется на основании экзаменационных отметок.

Процент учеников, продолжающих образование в университетах, весьма незначителен. Приблизительно только один процент китайских учеников достигают этого уровня образования. Дефицит образования – одна из главных причин, по которой китайцы интересуются созданием соответствующего образовательного конкурса для одаренных учеников.

Обучение одаренных детей в Китае

Китайские школы используют множество образовательных стратегий: а) раннее поступление в школу; б) возможность перехода через класс; в) специализированные классы; г) специализированные школы; д) специальные действия в рамках школьных правил; е) субботние и/или летние программы; и ж) индивидуальные планы обучения.

Эти формы обучения оказались достаточно эффективными, и дети, обучавшиеся по этим программам, дают значительно большую отдачу, чем их одаренные сверстники, не получившие таких возможностей [11].

Таблица 1

Китайские и американские образовательные системы

Образовательное учреждение	Китай	Соединенные Штаты
Детский сад	По желанию. Почти полностью частные для детей 5–6 лет	Обязательные государственные и частные для детей 2–5 лет
Начальная школа	Обязательна в течение 6 лет для детей 6–12 лет	Обязательное обучение в государственной школе, в течение 6 лет, начиная с 5 до 11 лет
Средняя школа	Обязательна в течение 3 лет для детей 12–14 лет	Обязательна в течение 3 лет для детей 11–13 лет
Средняя школа (старшие классы)	Необязательна в течение 3 лет для детей 14–17 лет	Обязательна в течение 4 лет для детей 13–17 лет
Высшая школа	Государственные вступительные экзамены, возрастные ограничения студенты (4–5 лет) магистратура (3 года) докторантура (3 года)	Нет государственных экзаменов, нет ограничений по возрасту Студенты (4 года) Магистратура (1–2 года) Докторантура (3–10 лет)

³ Teaching English to Speakers of Other Languages.

Если формы обучения, предоставляемые китайскими школами одаренным учащимся, практически такие же, как и в Америке, то условия, в которых они предоставляются, сильно различаются. В отличие от американских школ численное соотношение учащихся/учителей в китайских школах обычно 80:1. Классные комнаты для учащихся в Китае несколько меньше, чем в Америке. Естественные и обязательные удобства для американцев, например, отопление, часто отсутствуют в китайских школах, вынуждая учителей и учащихся носить пальто, шапки и перчатки во время занятий.

Так как допуск к следующему уровню образования (переход из начальной в среднюю школу или из средней в старшую школу) основан на множестве тестовых оценок, при оценивании результатов обучающих программ в Китае руководствуются, по большей части, тестами.

Хотя национальное правительство этой страны подчеркнуло, что школы страны должны стремиться стать более центрированными на учащихся, активнее развивать их творческий потенциал, быть более конструктивными в своих образовательных стратегиях, тем не менее, существующие физические и системные ограничения приводят к серьезным ограничениям возможностей китайских учителей.

Использование учебных стратегий, обязательные для американских учителей, таких как исследовательские центры, совместные группы, использование техники, различных видов манипуляций, в Китае часто оказываются непрактичным или невозможным. Учителя этой страны, нацеленные на поддержание и определение альтернативных форм образования, часто чувствуют себя загнанными в угол системой, которая требует механическое запоминание как основной метод обучения.

Организация обучения, центрированного на учащихся

Сталкиваясь с этими системными ограничениями, студенты Нокского колледжа работали с будущими китайскими учителями таким образом, чтобы создавать образовательные стратегии, которые были бы достаточно эффективны и решали национальные задачи:

- обучение, центрированное на учащихся;
- развитие творчески мыслящих людей;
- использование образовательных стратегий, учитывающих материально-технические ограничения, типичные для учителей в Китае.

В результате студенты Нокского колледжа сосредоточились на трех главных областях образования одаренных, а именно: *концепции интеллекта, образовательные стратегии и отбор*. Обсудим каждую из них.

Концепции интеллекта. Китайские школы почти всегда использовали традиционные концепции интеллекта. В результате программы для одаренных в этой стране предназначались, в основном, учащимся, которые продемонстрировали высокий уровень по фактору общих умственных способностей, часто обозначаемому как фактор *g* (*general*).

Учащимся с высоким уровнем *g-фактора* предоставляется преимущество при приеме в эти школы. Однако китайские учителя оказались открыты и новому опыту, другим концепциям интеллекта.

Были приняты для практического применения новые модели интеллекта [5; 6]. Стернберг [8] развивал *трехкомпонентную* теорию интеллекта, содержащую три типа одаренности, в состав которых входили аналитические, синтетические и практические способности. Гарднер [1] предложил семь разных категорий интеллектуального поведения и интеллекта, которые он определил как *вербальный/лингвистический, логический/математический, пространственный, музыкальный, физический/кинестетический, межличностный и внутриличностный*.

Наконец, трехкольцевая концепция одаренности Рензулли определила *одаренность* как явление, объединяющее способности выше среднего уровня, творческий потенциал и мотивацию. У каждой из этих теорий есть свои слабые и сильные стороны — для китайских специалистов было типичным, что они не принимали ни одного из определений *по существу*, а, скорее, расширяли свои представления об одаренности, чтобы рассматривать с этих позиций развитие и поведение учеников.

Учебные стратегии. В китайских классах происходит ориентация на взаимодействие с учителем в процессе обучения полностью

всей группы (как правило, 80 человек) даже во время занятий английским. Так как овладение языком происходит лучше всего в индивидуальном общении или хотя бы в малых группах, такая практика недостаточно успешна [3]. Студенты Нокского колледжа искали и находили возможные и реально осуществимые решения в этих условиях [9].

Одним из больших достижений американской системы образования является ее забота о творческом потенциале и гибкости учеников. Этой способности развивать творческое мышление школьников и возможности использовать его в разных формах обучения очень не хватает в азиатских странах.

Хорошо известно, что знания лучше всего воспринимаются, когда дети исследуют реальные проблемы, которые их прямо касаются, затрагивают их мир. Проблемы с открытыми решениями стимулируют максимальные усилия ребенка и представляют для него наибольший интерес. На этом и было решено сделать акцент в новых образовательных стратегиях.

Введенные с помощью имеющихся ресурсов и детской литературы новые стратегии поощряли ученическую автономию и креативность путем открытых вопросов, адресованных детям. Развитие происходило через дополнительные формы обучения, такие как искусство или расширение взаимодействия между учениками и учителем [5]. При введении этих изменений в уже сложившуюся в Китае систему обучения позитивные сдвиги оказались более очевидными, чем в случае полной трансформации обучения.

Отбор. Из-за дефицита ресурсов отбор в Китае в основном происходит с помощью очень жестких тестовых методик [7]. Экзаменационные отметки определяют поступление в среднюю школу, старшую среднюю школу и университеты [2; 12]. Хотя такие формальные оценки дают обширную информацию для учителей и родителей, дополнительная неформальная информация, основанная на оценках реальной работы ученика, также ценна для фиксирования качества работы учеников и адаптации методов преподавания.

Именно потому китайские учителя стали использовать портфолио как способ допол-

нить тестовые показатели учащихся. Поначалу у педагогических работников были некоторые трудности с условиями оценки портфолио, предлагавшими сосредоточиться только на сильных сторонах учеников. Слишком часто учителя сосредоточивались на том, с чем ученики не справляются или не могут сделать так, как должно. Однако впоследствии многие учителя позитивно отнеслись к идее портфолио как возможности передать частичные полномочия в образовании самим ученикам.

Восприятие китайскими учащимися американского образования

Между американскими и китайскими образовательными учреждениями и студентами существуют существенные различия в стилях и отношении к обучению. Были отмечены энтузиазм китайских студентов, положительное отношение к обучению и этика в работе. Например, когда студенты Нокского колледжа впервые прибыли в Аньхойский университет, сотни китайских студентов приветствовали их. Радость выражалась особенно трогательно в среде малообеспеченных студентов. Хотя китайские студенты носили ежедневно одну и ту же одежду, жили по 8–12 человек в неотапливаемых комнатах общежития, за которые они платили приблизительно 120\$ в течение календарного года, и многие из них зависели от родственников, устраивающихся на вторую или третью работу, чтобы оплачивать их обучение, они все же делились со студентами Нокского колледжа тем, что имели. Например, стремились заплатить за еду или безалкогольный напиток для своих гостей.

Несмотря на бедность, а возможно, именно из-за нее, китайские студенты с большим желанием работали над своими исследованиями и проявляли преданность своим учителям. Такая самоотверженность значительно повысила качество процесса обучения, особенно когда стали применяться новые методы.

Китайские студенты, с которыми общались студенты Нокского колледжа, больше использовали методы «слушать-и-запоминать», нежели активные, стимулирующее обучение методы взаимодействия. Тем не менее, студенты продемонстрировали впечатляющее понимание и использование письменного ан-

глийского часто лучше, чем их сверстники в американских классах. Студенты первого года обучения также показали удивительные знания в классической английской литературе, читая и понимая таких авторов, как Уильям Шекспир, Томас Харди, Джейн Остин, Джеймс Джойс, Марк Твен. Основываясь на этих достижениях, можно заключить, что у китайской системы образования есть бесспорные достоинства.

Обучающие стратегии студентов Ноксского колледжа включают мобильность учащихся во время занятий, высокую активность и классные обсуждения. Для китайских студентов потребовалось время, чтобы почувствовать себя комфортно, выражая свои мнения учителям, так же как это делали их американские сверстники.

Создание положительного климата в обучении сначала было трудной задачей, но после того как китайские учащиеся увидели прогресс в коммуникативных способностях, они начали доверять введенным методам, проявили сильное желание понять, обсудить и охватить многие из различий между страна-

ми, особенно относительно образовательного опыта. Самые распространенные вопросы, которые возникли относительно американской культуры, были сосредоточены на этом образовательном опыте. Обсуждения в классе продолжались в долгих личных беседах за пределами классной комнаты.

Китайские студенты часто отмечали свободное использование студентами Ноксского колледжа дискуссий в небольших группах, пародий, детских рассказов и разыгрывания ролей, сравнивая и противопоставляя эти распространенные американские образовательные методы с собственными обычными лекциями и существующим «вопрос-ответным» форматом обучения. После продолжительного использования этих методов китайцам стали очень нравиться интерактивные взаимодействия. Администрация Аньхойского университета отметила выражение радости студентов и подчеркнула, что китайские учащиеся изучали и запоминали серьезную научную информацию намного быстрее, чем прежде, о чем свидетельствовал прогресс в обучении.

Литература

1. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. N. Y., 1993.
2. Li R. & Sze R. Teaching the young gifted in an enrichment programme // In J. Chan, R. Li, & J. Spinks. Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride, Proceedings of the 11th World Conference on Gifted and Talented Children. Hong Kong, 1997.
3. Passow A. H. Differentiated curricula for the gifted/talented: A point of view // In S. Kaplan, A. H. Passow, P. H. Phenix, S. Reis, J. S. Renzulli, I. Sato, L. Smith, E. P. Torrance, & V. S. Ward (Eds.) Curricula for the gifted. Ventura, CA, 1982.
4. Rao Z. Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classrooms // System. 2002. № 30.
5. Renzulli J. S. & Reis S. M. Enriching curriculum for all students (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, 2008.
6. Schroth S. T. & Helfer J. A. Identifying gifted students: Educators beliefs regarding various processes and procedures // Journal for the Education of the Gifted. 2008. № 32 (2).
7. Shi J & Zha Z. Psychological research on and education of gifted and talented children in China // In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.) International handbook of giftedness and talent (2nd ed.) Kidlington, UK, 2000.
8. Sternberg R. J. Toward a triarchic theory of human intelligence // Behavioral and Brain Sciences. 1984 (7).
9. Sternberg R. J. & Grigorenko E. L. Teaching for successful intelligence (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, 2007.
10. Su J. A comparative study of instructional methods in China and the United States // Paper presented at the 1999 Conference on Standards-Based K-12 Education. Northridge, 1999.
11. Vaughan V. L., Feldhusen J. F., & Asher J. W. Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education // Gifted Child Quarterly. 1991. № 35 (2).
12. Wu W., Cho S. & Munandar U. Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China) // In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.) International handbook of giftedness and talent (2nd ed.) Kidlington, UK, 2000.

Education in China: A Transition toward Student-Centered Instruction¹

Stephen T. Schroth,

assistant professor, chair of educational studies, Knox College, Galesburg,

Jason A. Helfer,

Associate Professor, chair of educational studies, Knox College; Co-Chair, Department of educational studies, Knox College, Galesburg, Illinois

Diana L. Beck,

professor, chair of educational studies, Knox College, Galesburg, Illinois

Katherine M. Latshaw,

student, Knox College, Galesburg, Illinois

Zachary A. Bahr

student, Knox College, Galesburg, Illinois

The article examines a new method of working with gifted children at schools in China, based upon the principle of student-centeredness. It describes the opportunities given to gifted children in this country, the nature of educational strategies for such learners and methods of their selection. It notes interesting experience of intercrossing of educational methods of China and the USA. It also analyzes the unity and differences between methods of education of gifted learners in China and the United States, shows several new tendencies which now manifest in Chinese educational institutions.

Keywords: education of the gifted, educational strategies, gifted learners, selection methods.

¹Stephen T. Schroth Jason A. Helfer Diana L. Beck Katherine M. Latshaw & Zachary A. Bahr Gifted Education in China: A Transition toward Student-Centered Instruction. Gifted Education Press Quarterly, Vol. 23(3). 2009. Translated by S. S. Ermakov.

Обучение одаренных в Южной Корее: опыт трех школ для математически одаренных школьников¹

Кионг Ми Чой*,

доцент Педагогического колледжа Айова-Сити, Линдквист центр

Даэ Сик Хон,

PhD, университет Пердью

В статье рассматриваются вопросы математического образования одаренных детей в Корее. Авторы обсуждают методы и формы работы с этой категорией детей. Показаны различия в квалификации учителей в разных учреждениях, занимающихся работой с одаренными детьми. Освещается вопрос о возможностях, предоставляемых одаренным ученикам в таких учебных заведениях, например, проведение собственной исследовательской деятельности в старших классах. Подробно описана программа ускоренного обучения. Отмечено, что ученики таких школ получают преимущества при обучении в группе учеников с близким уровнем способностей и интересов.

Ключевые слова: одаренные ученики, учебный план, методы отбора, вступительные экзамены, продвинутые курсы.

Корея – одна из немногих стран, известных своими достижениями в математике. Результаты тестирования, такие как «Направление в международных исследованиях математики и науки» (TIMSS)² 1999 и 2003 годов и «Программа международной оценки» (PISA)³ 2000 и 2003 годов показали, что корейские учащиеся в математике – одни из лучших в мире.

В результате этих исследований возрос международный интерес к работе корейских специалистов в этой области знаний. Корейские участники TIMSS и PISA являются учащимися начальной, средней и старшей школы, включая одаренных учеников.

В этой статье представлена краткая история наиболее известных корейских средних школ для математически одаренных учеников.

¹ Choi K. M., Hon D. S. Gifted Education in Korea: Three Korean High Schools for the Mathematically Gifted Child Today. 2009. Vol. 32 (2). Перевод С. С. Ермакова.

*kyongmi-choi@uiowa.edu

²Trends in International Mathematics and Science Study.

³Programme for International Assessment.

Истоки образования одаренных детей в Корее

Корейские педагоги стали интересоваться образованием одаренных детей сравнительно недавно. В частности, до 1969 года шестиклассники сдавали вступительные экзамены, чтобы поступить в среднюю школу (*junior high school*), в результате чего талантливые в математике и естественных науках ученики могли посещать специализированные школы [1]. С момента введения политики уравнивания условий для детей (1969 г.) вступительные экзамены в среднюю школу были отменены, чтобы уменьшить конкуренцию среди учеников начальной школы.

В 1974 году была введена очень спорная политика уравнивания условий для старшей школы (HSEP⁴), при которой места для старшеклассников разыгрывались в каждом районе по лотерейной системе. Критики утверждали, что HSEP не вела к «уравниванию» и не способствовала эффективности обучения, потому что много потенциально одаренных учеников были определены в местные школы с педагогической точки зрения необоснованно. Такая озабоченность существовала и в ситуации, через которую прошли учителя в Новой Зеландии, прежде чем основать Новозеландский математический олимпиадный комитет (NZMOC⁵: [3]).

В 1983 году спустя 9 лет после введения HSEP в Корее была основана первая средняя школа для одаренных учеников в сфере естественных наук и математики – Гуэнгская научная средняя школа⁶ [5; 7]. Это событие считается началом образования одаренных школьников в Корее.

Корейские специализированные математические и естественнонаучные школы. Сеульская научная средняя школа (SSHS)

В настоящее время в Корее существует 17 государственных средних школ с математическим или естественнонаучным уклоном.

Они распределены вдоль южной части Корейского полуострова: по одной в каждой провинции, по одной в каждом областном центре и две в Сеуле. Управляются эти школы Министерством образования и Департаментом человеческих ресурсов. Ученики могут поступать только в ту школу, которая находится в их провинции или городе. Однако со временем некоторые школы стали предоставлять возможность проживания для учеников, выбирающих именно их.

Среди государственных специализированных математических и научных средних школ по критерию достижений ее выпускников одна из самых известных – **Сеульская научная средняя школа (SSHS)**, которая была открыта в марте 1989 года. Ее главная цель состояла в том, чтобы обучать математически и научно одаренных учеников по высоким стандартам, так как обычные средние школы были не в состоянии удовлетворить их специальные потребности. До этого момента в Корее не было значительного продвижения в области обучения одаренных детей.

SSHS была первой школой, осуществившей систему ускоренного обучения, что позволяло ученикам заканчивать свое образование в средней школе за два года. Усилению их интереса к математике и науке способствовала возможность поступать в институт науки и техники (KAIST)⁷, одно из лучших учреждений высшего образования в Корее, специализирующееся в науке и инженерии.

Значительная часть корейских педагогов не одобрили этот шаг, потому что, по сути, не было достаточно продуманной общей системы ускоренного обучения. Однако эта программа продолжает быть очень востребованной примерно у половины учеников SSHS, продолжающих обучение в KAIST после двух лет обучения в средней школе.

Поступление в SSHS осуществляется в настоящее время несколькими способами.

На начальном этапе – «специального отбора» – приоритет отдается победителям раз-

⁴ High School Equalization Policy.

⁵ New Zealand Mathematical Olympiad Committee.

⁶ Gyeonggi Science High School.

⁷ Korea Advanced Institute of Science and Technology.

личных национальных олимпиад. Максимум 36 абитуриентов, которые выиграли медали в корейских математических, научных или информационно-олимпиадах, принимаются по этому методу. Из них те, кто был выбран для участия в международных олимпиадах, принимаются без дальнейшего отбора.

До 20 учеников, которые попадают в 2 % лучших в математических и научных классах в своих школах и рекомендованы своими школьными руководителями, также могут быть приняты с помощью специального отбора [4], который состоит в учете рекомендаций педагогов, устных тестах (где оценивается и творческое мышление учеников) и специализированных интервью.

15 % общего числа допущенных к стандартным отборочным процедурам составляют участники правительственных сертифицированных центров для одаренных, а также те, кто возвращается из-за границы или является ребенком заслуженных людей.

После этого этапа начинается собственно стандартный отборочный процесс. Небольшое число лучших учеников по результатам математических и научных олимпиад и рекомендованные школьными руководителями принимаются автоматически. Остальные учащиеся, у которых средний балл попадает в верхние 10 % в математических и научных классах, тестируются и частично опрашиваются устно.

Таким образом, 140 учеников отбираются с помощью специальных и стандартных процессов отбора. Кроме того, еще 21 ученик, или 15 % из выборки, могут быть отобраны из бедных областей согласно рассмотренному в 2006 году Закону о содействии образованию одаренных.

Учебный план в Сеульской научной средней школе

Хотя SSHS – государственная школа, у нее есть частичная автономия в выборе курсов для своих учеников. Ученики обязаны брать определенное число ускоренных и расширенных математических и научных курсов в дополнение к регулярным курсам, которые министерство образования (МОЕ)⁸ предлага-

ет всем корейским ученикам средней школы. Расширенные курсы включают один семестр индивидуального исследовательского проекта, естественнонаучные исследования и различные лабораторные классы.

Индивидуальные исследовательские проекты являются обязательными для всех учеников 10-х и 11-х классов. Ученики выбирают одну тему в математике, физике, химии, биологии или науке о Земле в начале учебного года, планируют свои исследования, записывают свои действия и представляют результаты одного из своих исследований классу в конце учебного года. Рекомендуются встречи и совместные исследования для дальнейшего усвоения опыта в данной сфере. Исследовательские группы учеников посещают различные места страны с целью изучения геологических особенностей и биологических аспектов или выполнения полевых экспериментов.

Ускоренное обучение проявляется в том, что ученики заканчивают регулярный трехлетний учебный план по математике за год. Такие курсы включают математику уровня колледжа с темами по дискретной математике, линейной алгебре, дифференциальным уравнениям и возможность более углубленных курсов для продвинутых учеников. Близкая связь с университетами и институтами дает отличные возможности. В частности, слушать лекции известных ученых и профессоров, что стимулирует интересы учеников в области математики и других наук, знакомит с тенденциями развития в этих областях. Важной частью специальных программ является обеспечение подготовки к математическим и научным олимпиадам.

Для курсов подготовки к олимпиаде учителя в SSHS предлагают научные и математические материалы в соответствии с предполагаемой программой. Отобранные ученики направляются на углубленные курсы. Содержание учебников на этих курсах более продвинутое, чем для новичков в других корейских колледжах. Они включают такие разделы, как вероятность и статистика, дискретная математика, высшая математика и вычислительная математика. В случае необходимости для лекций по углубленным темам приглаша-

⁸ Ministry of Education.

ются известные математики и ученые из высших образовательных или исследовательских институтов. Главные цели курсов – развивать научные исследовательские способности учеников и умение творчески подходить к решению проблем. Кроме того, ученики могут найти интересные для них области знания во время теоретических и экспериментальных курсов. Хотя эта школа специализируется на математике, другим предметам – иностранным языкам, литературе, экономике, социологии уделяется столько же внимания, сколько в обычном учебном плане средней школы.

Оценивая уровень знаний своих учеников, школа предлагает им много курсов на выбор, в частности, углубленные курсы иностранных языков и курс всемирной истории. Первые ведутся носителями языка, что необычно для Кореи. У школы имеется «исключительно английская зона»⁹, в которой говорить можно только на английском. Есть и другие «нематематические» события, такие как соревнования в живописи или в написании эссе, которые проходят ежегодно для учеников, чтобы развить их способности в этих областях.

Ежегодно SSHS посылает учеников на международную математическую олимпиаду (IMO)¹⁰ и другие научные олимпиады, получая поразительные результаты. Почти каждый год ученики этой школы входят в тройку лауреатов международных олимпиад. Однако истинная ценность способностей учеников проявляется по окончании школы. Приблизительно половина учеников получают среднее образование за два года (вместо трех) и поступают в KAIST, специализируясь в науке или инженерии. Большинство учеников, которые получают среднее образование после третьего года, идут в престижные корейские университеты, а некоторые уезжают за границу, главным образом в США. Большая часть продолжает свои исследования в различных аспирантурах, включая медицинские или юридические учреждения.

Согласно опубликованным данным [5], за свою 17-летнюю историю школа SSHS подготовила 2331 выпускника. Среди них почти

половина (47,6 %) поступили в Сеульский национальный университет¹¹ и примерно одна треть (29,6 %) – в KAIST. Кроме того, 217 выпускников получили докторские степени и более трехсот участвуют в программах для получения этой степени.

Учителя для математических школ

Учителя нанимаются по усмотрению руководителя. Многие из них имеют степень магистра в своих областях, а некоторые – докторские степени. В дополнение к этим постоянным учителям для лекций о недавних событиях в сфере науки один раз в месяц приглашаются внешние специалисты, главным образом, профессора или доктора в данной области. С такими высококвалифицированными преподавателями ученикам становятся доступны более углубленные знания и новые педагогические методы. Учителя в SSHS продолжают исследовательскую работу несмотря на то, что они уже хорошо информированы в своих предметных областях. Таким образом они поддерживают свой академический уровень и остаются занятыми как ученые. Наблюдая за тем, как их учителя сами ведут исследовательскую работу и развиваются, ученики могут перенять их методы для своего собственного обучения и развития.

Независимая частная средняя школа – Корейская Минджонская академия лидерства (KMLA)

В 1996 году филантроп Мунг-Дже Чой основал KMLA, начав с долгосрочного обучения философии. Основной целью он считал воспитание молодых одаренных и талантливых учеников, рассматривая их как будущих мировых лидеров [6]. Эта школа радикально отличалась от любой существующей корейской средней школы. Она была построена в сельском районе, далеко от Сеула, и таким образом, чтобы не был нанесен вред окружающей среде. Из-за ее местоположения было сомнительно, что желающих в нее поступить будет много. Кроме того, основная идеология школы г-на Чоя казалась слишком амбициоз-

⁹ English Only Zone.

¹⁰ International Mathematics Olimpiad.

¹¹ Seoul National University.

ной, чтобы соответствовать общественному пониманию обучения.

Несмотря на эти проблемы, используя свои собственные финансовые средства, Мунг-Дже Чой все же открыл школу. В первый год 30 учеников поступили в KMLA и приблизительно половина продолжили обучение. Процент отсеявшихся может быть объяснен отличительными особенностями корейского образования, которые касаются вступительных экзаменов в колледжи. На таких экзаменах в Корею чрезвычайно высокий конкурс и в основном почти все выпускники средних школ, не считая старшеклассников профессионально-технических средних школ, стремятся поступить в определенные университеты.

Большинство колледжей и университетов имеют сходные критерии, которые включают ранжирование учеников средней школы по их успеваемости, а не просто сами оценки. Кроме того есть ежегодный стандартизированный вступительный экзамен, названный *Su-Nung-Shi-Hum* (Схоластический тест способностей образования для одаренных в Корею для поступления в колледж)¹², а также написание эссе и интервью.

Оказалось, что для успешного поступления необходимо было организовать внеклассное обучение, что впоследствии и было сделано. К 2006 году 138 из 341 дипломированного специалиста продолжили дальнейшее обучение в престижных университетах во всем мире, остальные поступили в лучшие корейские университеты.

Есть несколько уникальных и интересных особенностей KMLA. В частности, несмотря на следование современному ускоренному обучению, ученики носят традиционную корейскую одежду, называемую «хэнбук», для поднятия их национального духа. Здесь установлена также политика «исключительно английский язык» (*English-only policy*) во всех классах, кроме занятий по корейской литературе и корейской истории. Эта политика основана на позиции господина Чоя, что идеальное владение английским языком является

необходимым для учеников, чтобы стать мировыми лидерами. Эта позиция отражена и в названии школы: Корейская Минджонская академия лидерства.

Отбор в KMLA

KMLA не рассматривается корейской образовательной системой как специализированная средняя школа для одаренных, т. е. такая как, например, Сеульская научная средняя школа. Тем не менее, это образовательное учреждение было в состоянии выбрать очень одаренных учеников, которых привлекли политика «исключительно английского языка», высококвалифицированные учителя, свободная система обучения и образовательная философия. Сегодня KMLA набирает 15 классов по 10 учеников в каждый, всего 150 учеников, с помощью очень трудной соревновательной процедуры отбора. На начальном этапе отбора по документам ученики должны предъявить свои GPA (*Grade Point Average*)¹³, записи о награждениях, например, в олимпиадах, и сертификаты. Хотя нет никаких специальных требований для GPA, прием может быть оценен как чрезвычайно соревновательный: в качестве реальных претендентов рассматриваются только лучшие 3 % учеников.

Поскольку политика школы заключается в использовании английского языка, ученики должны показать базовые способности в этой области с помощью теста английского языка (TOEFL)¹⁴. Успешно прошедшие отбор по документам приступают к письменному экзамену, который измеряет способности к логическому, творческому и рациональному мышлению и навыки решения проблем. Для тех, кто проходит этот этап, дается устный тест на академические знания и гуманность, а также проводится экзамен по физической подготовке.

Если семья ученика не в состоянии оплатить обучение, которое сейчас не является бесплатным, школа предлагает стипендии, чтобы покрыть обучение и другие расходы.

Учебный план, являющийся лозунгом в KMLA, гласит: «Образование в 3 шага». Он

¹² The Scholastic Aptitude Test for College Entrance.

¹³ Средний балл.

¹⁴ Test of English as a Foreign Language.

включает (1) обучение/лекции, (2) обсуждение/дебаты, (3) письмо/обучение. Во время обучения/лекций высококвалифицированные и хорошо подготовленные учителя работают с одаренными учениками на продвинутом уровне, читая лекции и обсуждая фундаментальные понятия, необходимые для понимания. Ученики могут всегда обращаться к учителю, задавать вопросы во время лекций и продумывать с учителем свои идеи после школьных занятий.

Во время шага обсуждение/дебатов ученики обсуждают и делятся идеями с одноклассниками и развивают способности к критическому мышлению. С этого шага школьники формируют логическое мышление, силу убеждения, эффективные способы выражать собственные мысли.

Через шаг письмо/обучение школьники убеждаются, что во время занятий один на один со своими учителями нет никакой разницы между их знаниями и взаимопониманием с учителем.

В дополнение к основным курсам в рамках руководящих принципов учебного плана министерства образования у KMLA есть отличительный инновационный учебный план. Ускоренные и обогащенные курсы проводятся всюду, во всех математических и научных классах. Приглашенные лекторы дают возможность ученикам находиться на современном уровне знаний в данной области науки. Один только пример: выдающегося ученого, лауреата Нобелевской премии года, пригласили с целью объяснить, в чем именно заключался его вклад в мировую науку.

В течение каникул ученики посещают институты и университеты для изучения тем, не затронутых в школьном учебном плане. Соревнования изобретателей и выставки ученических проектов также расширяют дорогу для исследовательской деятельности учеников.

В 2006 году совет колледжей определил KMLA как имеющий сильнейшие AP (*Advanced Placement*)¹⁵ курсы в мире [2]. Поскольку значительная часть учеников школы планируют поступать в университеты в США, эти курсы, несомненно, помогают ученикам в их подготовке.

Школа KMLA, как и SSSH, развивает не академические способности, необходимые для развития лидерских качеств. Ученики поощряются в получении сертификатов по иностранному языку, включая французский, китайский, немецкий, испанский и английский языки. Такие занятия, как тэк-вон-до или другие корейские виды спорта, театральные постановки и чтение классической литературы являются обязательными областями, в которых академически интеллектуальный человек также должен преуспевать.

Корейская Академия наук – Korean Science Academy (KSA)

В 2000 году министерство просвещения и министерство науки и техники приняли закон, продвигающий образование одаренных детей. После изучения опыта лучших специализированных школ в России, США, Израиле (среди этих школ были и школа-интернат «Интеллектуал», и школа № 57, входящие в университетский округ МГППУ), было принято решение создать специализированную математическую школу. Средняя школа в Пусане (*Pusan Science High School*) была оценена как наиболее подходящая для осуществления таких преобразований. В 2003 году ее реорганизовали и переименовали в Корейскую академию наук (*Korean Science Academy – KSA*).

В настоящее время у KSA установлены прочные связи с известными международными специализированными школами, такими как 18-я школа-интернат (школа Колмогорова), физико-математическая школа № 239 в Санкт-Петербурге, Иллинойская научная и математическая академия (*Illinois Mathematics and Science Academy*), Израильская академия наук и искусств (*Israel Art and Science Academy*). В результате, например, один ученик KSA и русский ученик недавно опубликовали совместную работу в серьезном научном журнале по химии.

Прием

В отличие от других средних школ, в KSA могут поступать ученики из любой части страны. Здесь существует трехступенчатый про-

¹⁵ Введенные продвинутые курсы.

цесс приема. Сначала учеников рекомендуют их учителя и предоставляют портфолио, где отражены их индивидуальные достижения и награды. Для тех кто проходит первый этап, проводятся письменные и устные тесты творческого потенциала и способности решать математические и естественнонаучные задачи. На этом этапе приемная комиссия выбирает 216 учеников и приглашает их в научный лагерь.

В лагере члены комиссии в течение пяти дней наблюдают и оценивают учеников, чтобы сделать окончательный выбор.

Учебный план

У Академии трехлетняя программа, однако студенты имеют право пройти ее быстрее и аттестоваться, как только успешно сдадут все зачеты по курсам. Учебный план в KSA предполагает получение 170 зачетов, включая 135 зачетов по учебным курсам и 35 зачетов по научно-исследовательской деятельности.

Предметные курсы состоят из базовых и специализированных курсов. Базовые курсы сформулированы корейским национальным учебным планом, требующим обучения таким предметам, как корейская история, искусство и физкультура, этика и социальные науки, и требуют сдачи по крайней мере 27 зачетов каждый семестр. Специализированные курсы включают ускоренные и обогащенные курсы по математике, естественным наукам и компьютерным технологиям. Они составляют приблизительно 60 % всех преподаваемых курсов.

В дополнение к двум типам традиционных курсов ученики работают над индивидуальным исследованием. Каждый в начале учебного года выбирает тему исследования в области математики или естественных наук и выполняет работу в течение учебного года. Ученики работают над своими про-

ектами по субботам, посещают университеты или научно-исследовательские институты в течение каникул, чтобы участвовать в экспериментах или других типах исследований.

В конце года участники сдают отчет, что они изучили, и представляют результаты исследовательского проекта. Чтобы исследование было качественным, каждому руководителю разрешают работать только с шестью учениками в семестр.

Ученики

Достижения KSA поразительны:

- за все время ее работы с 2003 года только семь выпускников решили обучаться дальше в ненаучных областях;
- 17 поступили в вузы за границей, такие как Массачусетский технологический институт и Колумбийский университет;
- 24 выпускника были приняты в Сеульский национальный университет;
- 89 выпускников – в KAIST; 16 – в PUST; пятеро поступили в другие университеты.

Многие из выпускников были награждены стипендиями различных институтов и частных учреждений. В 2005 году два студента участвовали в Международной олимпиаде по физике и Международной олимпиаде по астрономии, и оба получили золотые медали.

Учителя

С 2007 года соотношение числа учеников к учителям в KSA приблизительно 7:1. Из 88 учителей более чем половина (53,4 %) являются докторами наук. Поскольку KSA поддерживается министерством науки и техники, это обеспечивает тесную связь с Корейским институтом науки и техники (*Korean Advanced Institute of Science and Technology*), и некоторые преподаватели в KSA являются также профессорами в этом Институте.

Литература

1. *Cho S. H.* A plan to expand and to develop science high schools. Seoul, 2003.
2. College Board. Advanced Placement report to the nation 2006. N. Y., 2006.
3. *Holton D.* Nurturing mathematical talent in New Zealand // *The Mathematics Teacher*. 1995. № 86.
4. *Jeon Y. S.* Analysis of appropriateness of selecting graduates of gifted programs beyond the quorum of science high school // *Journal of Gifted/Talented Education*. 2004. 14 (4).
5. *Kim H. J.* A comparative study on gifted education for mathematics in Korea and foreign countries. Unpublished master's thesis. Dankook, 2006.
6. Welcome to Korean Minjok Leadership Academy, 2007. Электронная версия: <http://www.minjok.hs.kr>
7. *Kwon N. K.* A comparative analysis of the special mathematics education in high school gifted between Korea and USA. Unpublished master's thesis. Daegu, 2007.

Gifted Education in Korea: Three Korean High Schools for the Mathematically Gifted

Kyong Mi Choi,

Assistant Professor, College of Education, Iowa City, Lindquist Center

Daе Sik Hon,

PhD., Purdue University

The article examines the questions of mathematics education of gifted children in Korea. The authors discuss the methods and the forms of working with this type of children. Differences in qualifications of teachers in different institutions engaged in working with gifted children are shown. The article deals with the topic of opportunities provided for gifted pupils in such educational institutions, for example, carrying out individual research in higher grades. The accelerated education program is described in detail. It is noted that pupils of such schools. It is noted that the pupils of such schools have advantages when studying in a group of pupils with similar level of talents and interests.

Keywords: gifted pupils, curriculum, selection methods, entrance examinations, advanced courses.

Государственная программа образования одаренных учащихся во Вьетнаме

Фи Тхи Хиеу*,
аспирантка кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

В статье представлены критерии отбора и организации образования для одаренных учащихся во Вьетнаме. Подчеркивается, что образовательная политика в этой стране строится по советским образцам. В то же время отмечается, что перечень и содержание учебных курсов отражают реалии современного технологического мирового сообщества. Как положительная сторона выделяется установка на привлечение высококвалифицированных специалистов, включая иностранных, для ведения занятий по самым актуальным проблемам той или иной области знаний. Отмечая слабости образовательной политики, автор считает, что к ним следует отнести, прежде всего, отсутствие психолого-педагогической поддержки, специальных исследований, подготовки кадров, ориентировки на успеваемость как критерий отбора. В то же время отмечается, что это в какой-то мере компенсируется стабильностью и последовательностью усилий. Все это дает надежду на другие значимые изменения в ближайшем будущем.

Ключевые слова: одаренные, специализированные школы, критерии отбора, требования к учителям, инновационные учебные курсы.

В 2010 году благодаря присуждению Филдсовской премии вьетнамскому математику Нго Бао Чау мировое сообщество обратило внимание на систему образования одаренных учащихся во Вьетнаме [8]. Один из учителей вьетнамского лауреата, профессор математики Ву Конг Лап так прокомментировал успех своего ученика – это «квинтэссенция французской математики, но именно спецшколы во Вьетнаме подготовили его к деятельности в этой области» [9].

Первый специализированный математический курс для одаренных учащихся стар-

ших классов был открыт при Ханойском университете в 1965 году (еще во время войны с США). Идея его создания принадлежала декану математического факультета [2]. Она получила одобрение премьер-министра и министра образования, а также полное государственное финансирование. За образец были взяты специализированные математические школы СССР. До 1998 года в специализированных школах занимались учащиеся с 1-го по 12-й класс. Затем специализированные школы сосредоточились на обучении только учащихся старших классов (с 10-го по 12-й),

* minhhieu34@mail.ru

так как возникли опасения относительно негармоничного развития учащихся при ранней специализации.

Современное состояние образования одаренных

Во Вьетнаме работают 63 государственные школы для одаренных учащихся и 16 специализированных бесплатных учебных курсов на базе университетов. Они охватывают практически все виды способностей: в математике, естественных, гуманитарных и общественных науках [3]. В стране существует сеть спортивных, музыкальных и художественных школ. В 2008 году в Ханое прошла широкомасштабная научно-практическая конференция «Развитие одаренности учащихся». Результатом ее работы стал вывод о необходимости разработки новых моделей образования одаренных учащихся [6].

В конце 2008 года было опубликовано новое постановление Министерства образования и обучения Вьетнама [4], в котором определяются положения по организации и деятельности специализированных школ, классов и курсов (решение 82/ 2008/ QĐ-BGDĐT от 11/2008). Ниже мы приводим некоторые положения этого постановления.

Условия организации специализированных школ. С учетом конкретных условий каждая провинция и каждый город получают финансирование для открытия одной или нескольких специализированных школ [4]. Школы могут открываться при университетах или же независимо от них. Численность учащихся в специализированных школах не должна превышать 0,1 % объема всего населения провинции или города. Наполняемость специализированных классов не должна быть выше 35 человек. Поясним, что в обычных школах Вьетнама число учащихся в классе может достигать 60 человек.

В специализированной школе должно быть не менее 30 % учителей, у которых есть степень магистра наук. Для повышения качества обучения специализированные школы получают возможность приглашать как отечественных, так и иностранных специалистов для проведения углубленных учебных курсов по тем или иным дисциплинам.

Цель обучения в этих школах – развить одаренность учащихся по одному или двум специализированным предметам или по какой-то специализированной области. Для этого учебная деятельность строится так, чтобы учащиеся знакомились с современными научными исследованиями, новейшими технологическими достижениями по своей специализации и в соответствии с уровнем подготовки. Если школа планирует вести углубленное обучение по двум или более дисциплинам, для этого необходимо получить разрешение Министерства образования [4].

Условия приёма. Принимают учащихся, которые добились высоких результатов в учебе. Так, средний балл по предметам специализации в последний год обучения в общеобразовательной школе должен быть не менее 8 (по 10-балльной системе). Средний балл по остальным предметам – не меньше 7. Принимаются во внимание и оценки поведения и общего культурного уровня. Проводятся вступительные экзамены по математике, литературе и родному языку, по одному из иностранных языков и по одному или нескольким специальным предметам. Если специальным предметом является математика или литература, или иностранный язык, школьники должны сдавать по этому предмету два экзамена. Первый раз он сдается как неспециальный предмет, во второй раз – по углубленной программе. Жестко регламентируется подсчет баллов, полученных на экзамене. Количество баллов по специальному экзамену увеличивается в два раза. Все экзаменационные баллы суммируются, определяется средний балл, по которому и принимается решение о приеме в школу.

Программа обучения. Учащиеся специализированных классов занимаются по углубленным программам, которые изданы Министерством образования. Для всестороннего развития учащихся всех специализированных классов занимаются по углубленным программам по иностранному языку и информатике. Кроме этого школа должна организовывать общественную деятельность учащихся, их подготовку по экономическим и социальным темам. Школа обязана регулярно проводить научные конференции учащихся.

Обязанности учащихся – активно участвовать в исследовательских проектах, конкурсах и конференциях, которые проводят школа, университет или институт. **Обязанности учителей по специализированным предметам** – готовить учащихся по углубленным программам и всячески способствовать развитию их одаренности; знакомить с новейшими направлениями в науке; развивать исследовательские умения и навыки в области специализации; обобщать свой опыт, быть в курсе исследований проблем одаренных учащихся, методов их обучения; руководить учащимися в исследовательских проектах [4].

Последние годы характеризуются повышением внимания к образованию одаренных детей, появились научно-исследовательские проекты в этой области, внедряются новые формы работы. При поддержке Союза вьетнамских научно-технических ассоциаций и Ханойского университета был создан Клуб развития талантов [5]. В нем учащиеся 5–8-х классов занимаются математической логикой, математикой для информатики, информатикой (основной и прикладной), английским языком. Отбор проводится по следующим критериям: а) только отличная учеба в течение трех лет до занятий в этом клубе; б) показатель IQ – не менее 140 баллов. В клубе апробируется модель новой специализированной школы.

В 2007 году открыт клуб вьетнамских «вундеркиндов» [7]. В нем занимаются с детьми с ранними проявлениями одаренности в возрасте от двух до 5 лет. Задача клуба – способствовать развитию одаренности дошкольников и поиск эффективных методов поддержки как детей, так и их родителей.

Внегосударственные формы работы. Наряду с государственными образовательными учреждениями функционируют частные внешкольные клубы, курсы и центры для одаренных детей. Обучение в них оплачивается родителями. Получили широкое распространение курсы по изучению иностранных языков. Большинство школ и курсов предназначается для учащихся 9–12-х классов.

Выводы

Образование одаренных учащихся во Вьетнаме имеет определенные достоинства и

слабые места. Так, выявление одаренных детей проводится, главным образом, учителями на основе оценки успехов в учебной деятельности. Подобные обязанности возлагаются на учителей в целом ряде стран [1]. Однако отметка может быть весьма субъективной, если учителя не подготовлены к выявлению одаренных детей. В поле внимания учителей не попадают такие их категории как «недостиженцы», то есть учащиеся, не демонстрирующие высоких результатов по учебным предметам; учащиеся с трудностями в обучении, как, например, дислексиики. Слабым местом является требование хорошего поведения: в специализированные школы не принимаются учащиеся с поведенческими проблемами. Из мировой практики известно, что такие проблемы могут быть обусловлены неадекватным уровнем обучения и свидетельствовать о неудовлетворенных высоких познавательных потребностях. В настоящее время ставится вопрос о необходимости включения специальной подготовки учителей и психологов к выявлению одаренных учащихся.

Несомненным достоинством системы образования во Вьетнаме являются постоянная поддержка одаренных учащихся государством; высокие требования к подготовке учителей по предметам специализации; возможность приглашать высококвалифицированных специалистов для проведения углубленных специализированных курсов. Спецификой же образования для одаренных является установка на изучение передовых направлений науки и техники, а также обязательное развитие исследовательских умений. Введение углубленного изучения информатики и иностранных языков во всех специализированных школах существенно расширяет возможности самостоятельного поиска необходимых данных и обмена ими в глобальных сетях. Важной особенностью является требование общественной активности одаренных детей, что способствует развитию чувства ответственности за свой талант перед обществом. Появление частных образовательных учреждений позволяет некоторым образом компенсировать отсутствие специализированных школ для учащихся начальных и средних классов.

Литература

1. *Monks F., Pfluger R.* Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005.
2. <http://khoaia0.com>
3. <http://www.niesac.edu.vn>
4. <http://www.moet.gov.vn>
5. <http://www.th-khuongthuong-hanoi.edu.vn>.
6. <http://www.vnchannel.net>
7. <http://vnexpress.net>
8. <http://www.tuanvietnam.net/2010-08-18-ngo-bao-chau-va-cau-chuyen-vuon-hong-mo-loi>
9. <http://vnexpress.net/GL/Xa-hoi/2010/08/3BA1F738/>

National program for education of gifted learners in Vietnam

Fi Thi Hieu,

PhD student, chair of psychology, Moscow Pedagogical State University

The article presents the criteria of selection of and organization of education for gifted learners in Vietnam. It is emphasized that educational policy in this country is based on by Soviet guidelines. At the same time it is noted that the list and the content of educational courses reflect the reality of modern technological world community. The article views as a positive side the orientation toward employment of highly qualified specialists, including foreign, to conduct classes on the most relevant problems in a particular area of knowledge. As far as weaknesses of educational policy are concerned, the author mentions, first of all, absence of psychological and educational support, specialized research, preparation of staff, orientation toward academic progress as a selection criterion. At the same time it is noted that such weaknesses are to some extent compensated by the stability and consistency of efforts. It gives a hope for other significant changes in the nearest future.

Keywords: the gifted, specialized schools, selection criteria, teacher requirements, innovative educational courses.

Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы

В. С. Юркевич*,

кандидат психологических наук, профессор кафедры теоретических и экспериментальных основ социальной психологии факультета социальной психологии, заведующая Ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

*«Все серьезные мысли уже думаны и передуманы.
Надо лишь попытаться продумать их заново».*

Иоганн Вольфганг фон Гёте
(перевод Б. В. Заходера)

В статье рассматриваются современные тенденции в работе с одаренными детьми. Показано, что в их основе лежит так называемый «технологический подход», суть которого в стремлении иметь четко прописанные технологии, позволяющие управлять процессом формирования личности и способностей одаренного ребенка. Обращается внимание на его контрпродуктивность, так как он перемещает внимание ученых и практиков с основной цели развития одаренных детей – подготовки духовной элиты общества – на решение частных проблем развития: навыки саморегуляции, отдельные когнитивные процессы. В связи с этим предлагается подход, давно заявленный представителями гуманистической психологии, в основе которого лежит совместная работа с одаренным ребенком над его жизненными целями и ценностями, с «доминантным жизненным проектом», включение ребенка в мировой культурный контекст, предоставление ему опыта «ответственного лидерства».

Ключевые слова: одаренные дети, доминантный жизненный проект, технологический подход, гуманистическая психология.

В последнее время оказалась заметно востребованной теория «циркуляции элит» Вильфредо Парето, согласно которой при-

мерно 20 % людей, принадлежащих к так называемой «элите», обеспечивают устойчивость дальнейшего развития общества [8].

* vinni-vi@mail.ru

При этом под элитой понимается не родовая элитарность, не экономические успехи, и, понятно, не внешние атрибуты, а наличие таких качеств, как активность, целеустремленность, и, в конечном итоге, – «стремление к общественному благу». Эту идею можно «перевернуть», что приведет нас к выводу: если в обществе нет критической массы духовной элиты, то общество обречено на стагнацию, а в будущем – на деградацию. Отсюда и жизненно важный вопрос: как сегодня ведется работа с теми, кто может составить эту элиту, в частности, с одаренными детьми, подростками и молодежью?

1. Основные тенденции сегодняшнего времени

В настоящее время, несколько упрощая, можно выделить несколько отчетливых тенденций, отражающих мировую практику работы с одаренными детьми.

1. Работа с одаренными детьми – приоритетная государственная и общественная задача. Как видно из материалов, представленных в этом номере журнала, работа с одаренными детьми является, судя по всему, приоритетной и для США, и для Азии, а на сегодняшний день к этим регионам стала подтягиваться и Европа. Мир понял важность и даже неизбежность этой работы и сейчас уже есть все признаки конкуренции за тот «неотчуждаемый капитал», которым является человеческая одаренность [19]. В работу с одаренными детьми постепенно вовлекаются все сферы общества: властные структуры, разные слои общества и, конечно, та часть общества, которую можно обозначить как «духовная элита».

2. Творческий продукт – суть ожиданий от одаренных людей. Отметим, что при всех различиях концепций, мнений и национальных стратегий важным является не сама по себе одаренность как высокий уровень развития способностей и личности, а направленность личности на создание нового продукта. Важен конечный инновационный результат.

3. Движение по всем направлениям работы с одаренными детьми и молодежью. Работа с одаренными детьми ведется в настоящее время по многим направлениям,

большая часть из которых представлена в материалах этого номера. Значительный интерес у исследователей и практиков вызывают разные типы (виды) одаренности, в том числе социальная и эмоциональная, практическая и, тем более – художественная. Судя по всему, можно уверенно говорить о преодолении старой (когнитивной) модели одаренности, которая сдерживала продвижение в этой области.

4. «Незримый колледж» мира. Эта тенденция еще не вполне сформировалась, но уже очевидна: в отличие, скажем, от промышленности, в проблематике одаренности нет секретности. Как следствие, сейчас устойчиво существуют:

- постоянный обмен между странами опытом работы с одаренными детьми;
- обучение одаренных иностранных учеников и студентов;
- открытая публикация самых острых и свежих материалов практически по всем направлениям работы в этой области науки и практики;
- международные конференции ученых, собирающие масштабное число специалистов;
- летние и зимние школы для одаренных школьников разных национальностей, олимпиады и многое другое, необходимое для сотрудничества.

Не будет преувеличением сказать, что возник своего рода мировой «незримый колледж» по всему спектру проблем одаренности. Правда, этот факт никак не исключает постоянной и временами суровой конкуренции за мозги: тут и «*brain drain*», и «*head hunting*», и накал спортивной борьбы на олимпиадах высокого уровня.

Казалось бы, все очень неплохо, но в этой «симфонии» уже давно слышны диссонансирующие звуки.

Технологический подход: игра на понижение

К настоящему времени во многих направлениях, так или иначе связанных с проблемой одаренности, усилились уже известные в прошлом тенденции, ранее «звучавшие под сурдинку». Сейчас это превратилось в особый способ работы по этой проблематике, ко-

торый можно определить как **технологический подход** к проблеме выявления, развития и поддержки одаренных детей. Он возник достаточно давно и впервые его отдельные черты обозначил в своей знаменитой работе Эрих Фромм [12], но только в последние годы этот подход зазвучал в полный голос. Рассмотрим его подробнее.

Одаренные люди как экономический капитал и «неотчуждаемый ресурс» общества

Если заняться своего рода частотным анализом социально ориентированных текстов, то такие понятия как «одаренные люди», «одаренные дети» чаще всего рассматриваются в контексте *основного экономического ресурса* как важнейший *человеческий капитал*, а сама одаренность как «*способность к созданию продукта, представляющего экономическую ценность*» [3; 19; 21].

Есть даже авторы, которые сравнивают одаренных людей с углеводородами и делают вывод, что живой *экономический ресурс* – лучше, поскольку «возобновляемый» и, соответственно, «неисчерпаемый». Развитие человеческого «капитала», или «потенциала», сопоставляется то с ожидаемой продолжительностью жизни, то с ВВП на душу населения, то со статусом страны на мировой арене. Работ такого рода так много, что укажем лишь на самые заметные. [3; 4; 19].

Психологическая наука и практика: одаренный человек как инноватор

Нет ничего удивительного в том, что с наибольшей отчетливостью на отмеченные выше тенденции общества отреагировала психологическая наука и практика: если одаренность – это «экономический ресурс» и основной «капитал», то давление общества на педагогов и психологов, разрабатывающих методы работы с этим контингентом детей, возрастает многократно. Понятно, что понадобились эффективные, четко проработанные технологии, как, скажем, в технике или в прикладных науках.

Создается ситуация, в которой можно подумать о том, что все дискуссии о понимании одаренности для многих специалистов, уже закончились – одарен тот, у кого есть достижения. А далее – чем больше достижений,

тем больше одаренность. Именно такое определение дается и в популярной до сегодняшнего дня «Рабочей концепции одаренности»: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями ...» [9]. В умственной деятельности такие достижения для ребенка полагаются либо в учении, либо в победах на предметных олимпиадах (конкурсах).

Но если в случае взрослого человека такая позиция вполне понятна, то в случае ребенка она вызывает, как минимум, недоумение. Понятно, что достижения личности для самого общества, вероятно, основная и конечная цель развития любой одаренности, но почему при анализе детской одаренности мы начинаем с этого? Ведь детская одаренность — это *определенный тип развития*, а не сумма достижений.

Так, Иосиф Бродский не проявлял в детстве «признаков одаренности»: был второгодником и ушел из школы в седьмом классе; стихи в том возрасте «всерьез» он еще не писал; больше нигде и никогда официально не учился. Самым неспособным, с этой точки зрения, оказывается Альберт Эйнштейн, у которого ни в детском, ни даже в юношеском возрасте (и довольно долгое время спустя) не было никаких достижений: ни учебных, ни творческих. Примеров такого рода так много, что список окажется бесконечным.

Но оценки детской одаренности с позиций достижений и в качестве основной задачи любой работы с одаренными детьми не только не сдерживаются, а, к великому сожалению, даже набирают силу. Похожая ситуация сложилась и в понимании креативности, которая тоже рассматривается с позиций достижений. Апофеозом такого подхода является одна из самых популярных теорий развития творческой одаренности, развиваемая в настоящее время видным американским психологом Робертом Стернбергом – это его «инвестиционная теория креативности» [21]. Согласно этой теории, творческая личность отличается способностью «buy low, sell high», т. е. инвестировать свои способности в идею, низко оцениваемую в данный момент в сообществе («дешево купить») с тем, чтобы потом, после творческой переработки, придать ей высокий ста-

тус («дорого продать»). Конечно, распространение этого делового принципа на область творческой одаренности с позиций здравого смысла выглядит достаточно разумно (хоть и звучит очень уж по-американски), но в этом случае остается мало места для представления о творческих людях как духовной элиты, меняющей мир и общество.

В психологической практике эти тенденции еще заметнее: составляется список, скажем, *качеств инноватора*, и на этой основе разрабатываются технологически выстроенные тренинги для молодежи. Эффективность таких тренингов часто бывает крайне невысока, но они пользуются популярностью, потому что другого и не требуется.

Школа: образование одаренного ребенка как «сумма технологий»

Особенно отчетливо указанные выше тенденции обнаруживаются в «сердце» системы образования – в самой школе, где происходит, по словам Э. Фромма, «наделение ребенка культурной собственностью» [13]. Школа ставит своей целью дать каждому учащемуся определенный объем «культурной собственности» и в конце обучения выдает документ, удостоверяющий обладание, по крайней мере, частью этой собственности». Эту же мысль выразил Даниил Александров, говоря, что школа стала «местом национальной сборки» ребенка, в том числе и одаренного [22]. Школа тоже хочет четкости и определенности и фактически уже давно нашла для себя технологические пути работы с одаренными детьми. Рассмотрим отдельные стороны работы с этими детьми в школе.

Обучение. Считается, что чем больше знаний и компетенций удалось выработать у одаренного ребенка, тем лучше подготовлен ребенок к будущей деятельности. «Технология обучения» одаренных детей в некоторых школах сводится к нехитрой формуле: *чем выше трудность и больше объем учебного материала, тем больше обучение соответствует запросам этого контингента детей*. Если с первым спорить трудно, то второе – весьма сомнительно. Для примера возьмем обучение математике: во многих случаях очень сильные дети занимаются в рамках учебного плана от 8 до 14 часов (!) основного учебного вре-

мени в неделю. Добавьте к этому еще, как минимум, 10–12 часов на домашние задания, и в целом получится не меньше 18–26 часов в неделю на один предмет. Это не просто много – это разрушительно для ребенка. Есть, конечно, разного рода другие дидактические способы, но это только «боковые пути».

Важно отметить, что у многих одаренных детей в силу физической перегрузки исчезает выбор профессионального пути (так как фактически обучение становится моноподготовкой), снижается учебная мотивация («перекормили»), а в вузе она падает еще ниже, так как ряд тем уже ранее изучались в школе и идет прямое их дублирование (опасный «синдром знакомости», ранее отмечаемый только у вторгородников). Конечно, есть и другие школы с существенно более продвинутыми стратегиями обучения одаренных детей. Понятно, почему именно в работе с одаренными детьми эти технологии получили такую популярность: для того чтобы одаренные дети выдерживали предстоящие конкурентные бои, они должны учиться «выше, дальше, сильнее». Одним из таких способов работы с одаренными детьми стали олимпиады. Есть достаточно продуманные и в определенном смысле эффективные технологии подготовки к олимпиадам высокого уровня (скажем, всероссийской, или тем более международной), включающие все тонкости спортивной подготовки, включая и тренировки работоспособности, и готовность к временному лагу, и даже специальное питание.

Дополнительное образование и проектно-исследовательская деятельность. Конечно, в любой хорошей школе в планах работы есть и театр, и экскурсии, и посещения музеев, и кружки хореографии, а иногда даже кулинарии, но основное направление дополнительного образования одаренных детей – усиленные занятия учебными предметами, хотя уже в другой модификации: спецкурсы, факультативы и просто лекции специалистов по тем же профильным предметам.

В целом, как не парадоксально, образовательные стратегии одаренных детей остаются в ряде случаев одномерными, и если для, условно говоря, более обычных детей предлагаются другие, весьма яркие методы: раз-

вивающего обучения В. В. Давыдова [2; 11], междисциплинарного обучения Н.Б. Шумаковой [15: 16], или метод Л.В. Занкова, то при обучении одаренных детей такой экстенсивно-интенсивный путь для ряда образовательных учреждений, позиционирующих себя в качестве «школ для одаренных», оказывается все же основным (при любых декларациях).

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей. Фактически «технологический» подход берется сейчас на вооружение и школьными психологами: выявляются конкретные трудности одаренного ученика, которые, с той или иной успешностью (весьма, впрочем, умеренной), преодолеваются, чаще всего с помощью все тех же тренингов. Вчитайтесь в текст программы многих тренингов – это очень похоже на технологическое описание производства какого-нибудь промышленного продукта. Составляется список желаемых качеств и предлагается серия определенных упражнений. Нет сомнения в том, что какие-то отдельные черты, конечно же, удается укрепить или усилить (при наличии мотивационной и рефлексивной готовности учащихся), но ведь авторы таких тренингов часто ставят своей задачей, скажем, «формирование творческой личности». Реальные же результаты таких тренингов всегда неопределенны: если ребенок готов к этому тренингу, эффект есть, если не готов – нет, но в любом случае – успех невелик и, главное, неустойчив.

Основные черты «технологического подхода»

Как показано выше, в целом в работе с одаренными детьми значительное место начинает занимать подход, который мы обозначили как *технологический*.

К его основным характеристикам можно отнести:

1) поэлементный подход: опора на четкий алгоритм действий, на возможно более подробную прописанность всего процесса;

2) достаточная управляемость процессом. Предполагается, что хорошая технология позволит получить на выходе именно тот результат, который запланирован. Иначе говоря, дает возможность достаточно определенно планировать результат по качеству его и даже количеству;

3) воинствующая прагматичность. Задача во многих случаях заключается в том, чтобы эти технологии были достаточно эффективными. Закладываем цепочку действий — получаем продукт. А дальше – подсчитывается экономический эффект.

Технологический подход уже набрал такую силу, что это отразилось и в лексике. Оказалось, что одно из первых мест по частоте употребления в текстах педагогов и психологов, посвященных развитию, обучению, воспитанию ребенка, в том числе и одаренного, является термин «**ФОРМИРОВАНИЕ**». В словарях дается такое определение: «Формирование – это придание определенной формы». То есть в основе здесь производство действия извне, снаружи «предмета» формирования. Иначе говоря, предполагается, что мы берем ребенка, создаем проект его личности и способностей и затем формируем его в соответствии с нашим проектом. А если результат получился не тот, что мы ожидали, значит, мы неправильно его формировали и надо улучшить технологию.

В журнале, посвященном проблемам работы с одаренными детьми, на 53 страницах термин «формирование» встретился 41 раз. При этом речь идет о формировании не отдельного какого-то качества, а именно о развитии мотивации и способностей одаренного ребенка! Не меньшим словесным лакмусом оказалось и слово «технология»: в этом же пространстве, относящемся к обучению одаренных детей, оно встретилось 23 раза.

Как же относиться к этому подходу, уже, по сути, ставшему магистральным в работе с одаренными детьми?

Неизбежность технологического подхода

Причины популярности и даже неизбежности массового распространения такого подхода очевидны. Они связаны, в первую очередь, со следующим:

1) «*чудесами*» *технологического производства*: бытовая и производственная техника, инструментальная медицина, фармакология, многие прикладные науки. Возникает иллюзия, что и в работе с детьми, тем более одаренными, можно иметь такое же чудо, стоит только разработать хорошую технологию;

2) желанием сделать педагогику, и тем более педагогическую психологию менее декларативной. Звонкие лозунги (каждый ребенок является одаренным, надо разглядеть одаренность в каждом ребенке ...) социально необходимы и хороши, но в реальности плохо работают и потому обесцениваются. Усиливается потребность в четкости и технологичности, хочется, чтобы школа стала, наконец, тем «генератором социального капитала», в котором так нуждается общество [22];

3) *успехами когнитивной и поведенческой психологии*. В ряде отдельных отраслей психологии уже сейчас неплохо работают именно технологические методы развития отдельных сторон когнитивной сферы человека. Скажем, существуют достаточно эффективные технологии развития памяти, внимания, некоторых качеств мышления. Здесь действительно создаются почти алгоритмические подходы, иногда демонстрирующие определенную успешность. В частности, в ряде случаев оказались продуктивными тренинги, направленные на изменение отдельных характеристик человека, связанных, прежде всего, с особенностями саморегуляции: с преодолением вредной привычки, неэффективного способа действий, асоциальных проявлений поведения (при наличии, конечно, соответствующей исходной мотивации у «клиента»).

Противостоять искушению сделать такой подход *главным* в применении к детям, работать по «передовым» технологиям не только с отдельными частными проблемами, а с личностью и способностями одаренного ребенка, для многих, даже высококвалифицированных специалистов (правда, в основном, теоретиков) оказалось невозможным.

Непродуктивность и опасность технологического подхода

В качестве основного подхода к работе с одаренными детьми технологический подход, с нашей точки зрения, не просто малоэффективен – он контрпродуктивен. Человеком «управляет» отнюдь не сам по себе интеллект («не ум управляет человеком», восклицал Л. Толстой). Регулятором нашей деятельности становятся те цели, которые мы ставим перед собой, те потребности, которые за этими целями стоят. Наша деятельность,

ее продуктивность направляются появляющимися в процессе развития человека устойчивыми желаниями, «внутренней» мотивацией. «Внешняя» мотивация – это тоже «внутренняя» мотивация, но явно или неявно опосредованная социальными задачами.

Одаренный ребенок – не сам по себе высокий интеллект, не сама по себе креативность, это всегда особая личность, имеющая особые цели и ценности, особый «жизненный проект». Именно они приводят к развитию личности и способностей, и только от них зависит, как он будет дальше развиваться. А здесь, к «несчастью» психологов (педагогов, родителей), любая прямая технология бессильна. Даже если мы будем старательно убеждать человека, что для своей пользы он должен сделать то и то, и он вроде согласится это делать, вряд ли мы сможем обнаружить его устойчивое стремление к этой пользе, когда это не стало его собственной целью, его собственным, законченным решением. Л.Н.Толстой по-писательски точно сформулировал это так: «А как же мне захотеть то, что я хочу захотеть?».

Судя по всему, прямо сформировать личность человека, его цели, ценности, мотивы – невозможно. Сциентистских доказательств, как сейчас кажется, не может быть, но у многих писателей и мыслителей — от Достоевского до Сартра, от Толстого до Швейцера – звучит мысль об автономности человеческого духа, его самодетерминации, невозможности его формирования извне.

Конечно, можно обойти человека, что называется, «с флангов», и тогда появляются *зомби* из племени *вуду*, азиатские *манкурты*. В Европе тоже были идеи изначального формирования человека, и они приводили то к Голему пражского раввина Бецалея, то к Франкенштейну, то просто к «супергипнозу». Именно об этих случаях писал Клайв Льюис [7]. Но разве об этом мечтают сторонники формирования личности и одаренности ребенка?!

С нашей точки зрения, технологический подход к развитию личности человека не просто непродуктивен, он еще и опасен для общества (контрпродуктивен). Судя по всему, именно этому подходу мы обязаны торжеством массовой культуры, завоевывающей даже ту

часть общества, которая относится к так называемой «интеллектуальной элите», о чем свидетельствуют резко падающая динамика продаж и скачиваний из интернета «нетрешевых» книг или, скажем, классической музыки. Место тяжелой духовной работы занимает сейчас постмодернистский цинизм и разъедающая любое дело бесконечная ирония.

Надо сказать, что русский язык уже отреагировал на это снижение культурных смыслов. Исчезает из общего употребления слово, которым Россия раньше гордилась – «интеллигенция», придуманное П. Д. Боборыкиным еще в 19-м веке. Великая фраза из письма Е. Баратынского П. Плетневу о «таланте как поручении Господа Бога» выглядит сейчас пафосным анахронизмом.

Многие опасности такого подхода хорошо высвечены в работах гуманистического направления: А. Маслоу [20], К. Роджерса [10], Э. Фромма [13] и В. Франкла [12]. К ним примыкает «смысложизненное» направление отечественных авторов [5; 6] и другие близкие по духу концепции (например, Чиксентмихайи [18]). Однако влияние этих идей на проблематику одаренности, на наш взгляд, пока драматически ничтожно.

Готовность к завтрашним вызовам

Какие же стратегии могут противостоять этой «игре на понижение»?

1. Принципиально изменить основной подход к одаренности. Исходя из того, что жестко определенный результат в такой работе получить нельзя, мы не можем отрицать другого – влиять на любого ребенка, в том числе и одаренного, можно и необходимо. К настоящему времени в некоторой степени известно, какие условия влияют на развитие ребенка:

1) *значимый (референтный) Другой*: родители, учителя, сверстники, иногда, казалось бы, случайный попутчик;

2) *литература и искусство*. Подлинное искусство существует не для релаксации, не для развлечения, а для «выделывания» личности. Вовремя прочитанная книга иногда буквально переворачивает жизнь одаренного подростка, часто наделенного высокой впечатлительностью;

3) *высшие переживания*, которые, по мнению ряда психологов, прямо влияют на «выращивание» души – это и любовь, и страдание, и даже крайняя опасность. («Все, что нас не убивает, делает нас сильнее»). Неслучайно, что представители гуманистической психологии такое значение придавали так называемым «пиковым» переживаниям;

4) *социальная среда* в ее широком и узком смысле, конечно, тоже влияет на развитие ребенка. Социальная природа человека такова, что нормы, ценности окружения всегда влияют на человека, пусть иногда и в противоположном направлении.

С нашей точки зрения, основная проблема работы с одаренными детьми на сегодня состоит как раз в том, что за важными и серьезными задачами развития интеллекта, саморегуляции, отдельных мотиваций напрочь потерялась главная задача – влияние на цели и ценности одаренного ребенка, его отношения к себе и к людям, на его поиски **жизненных смыслов**.

Как уже говорилось выше, возможности влияния именно на выстраивание смысловых целей достаточно полно рассматривались в рамках гуманистической педагогики и психологии. Именно здесь были сформулированы идеи самоактуализации [20], человекоцентрированного обучения [10], логотерапии [12] и другие. Идеи автономности и самодетерминации широко разрабатываются в настоящее время Д.А. Леонтьевым [5; 6].

В настоящее время нами ведутся исследования по проблеме особого «доминантного жизненного проекта», т. е. своего рода плана жизни, который создают многие одаренные подростки, а к старшему школьному возрасту эти планы приобретают статус доминантности. Наши исследования показывают, что без такого развернутого и напряженного проекта невозможна самореализация одаренного подростка или молодого человека в творческой деятельности [17]. Без этого развитие одаренности становится тупиковым и подтверждает грустную фразу, что у многих одаренных людей «их будущее заключено в прошлом».

2. Принципиально изменить логику обучения одаренных детей. Любое хорошее образование, тем более для одаренных детей,

должно не только учить учиться, оно должно учить делать выбор, расставлять предметные и личностные приоритеты. Именно потому такой метод правомерно обозначить как «приоритетный»: ребенок сам выбирает для себя траекторию своего обучения, приоритетные для себя предметы, в определенных пределах он определяет для себя даже содержание и способы изучения того или иного предмета. Иначе говоря, ребенок по существу становится соавтором педагога в основных и даже частных вопросах своего обучения. Мысль не слишком новая, но, к сожалению, в обучении одаренных детей во многих случаях до сих пор оставшаяся, скорее, декларативной.

3. Принять коучинг в качестве одной из основных стратегий психолого-педагогического сопровождения одаренных подростков. Коучинг – это движение от цели к решению проблем. Именно такая стратегия должна быть ведущей в работе с одаренными детьми, для которых проблемы выстраивания жизни, проблемы смысла и целей самоактуализации являются самыми значимыми и самыми трудными. Тогда и те частные проблемы, которым в современных тренингах уделяется большое внимание (та же саморегуляция), станут решаться более результативно, так как сам подросток становится автором индивидуальных способов собственного развития. Мы часто сталкивались с тем, что одаренные дети с их «горячим» доминантным проектом изобретают способы самоизменения, саморазвития, которые значительно более приспособлены к их собственной индивидуальности, чем те, что предложены им со стороны.

4. Создавать культурный фундамент одаренности. С нашей точки зрения, без тесной связи развития одаренности с подлинной, общечеловеческой культурой настоящая самореализация одаренного человека невозможна (если, конечно, не считать техническую модернизацию высшими проявлениями человеческого духа). Это надо делать уже сегодня, сейчас, потому что, по словам С. С. Аверинцева, уже происходит «полная утрата культурной памяти» [1]. Нельзя сказать, что это совсем не делается в школах для одаренных детей – конечно, делается. Проблема в том, что включение ребенка в общечелове-

ческую культуру часто считается делом второй или даже третьей важности, и этому уделяется время только по остаточному принципу. Если не изменить ситуацию, понятия человеческого «предназначения», «призвания» или «миссии» так и останутся в сознании людей с пометкой «устаревшее».

5. «Ответственное лидерство» как важная цель работы с одаренными детьми. Потребность общества во «властителях дум», в подлинной духовной элите, сейчас, в эпоху духовного кризиса, стала так велика, что, видимо, одаренные люди должны взять на себя и определенные лидерские функции. Подросткам и молодежи, отнесенным к этой категории людей, необходимо давать опыт осознания важности такой деятельности и опыт самого по себе лидерства. Без этого работа с одаренными детьми, задачей которой является создание духовной элиты общества, не достигнет желаемой цели.

Идеи индивидуализма, в той или иной мере создавшие современный тип творческой личности, сейчас в существенно большей мере, чем раньше, должны включать и определенную подчиненность личных амбиций общественным интересам. Большая часть одаренных людей должна взять на себя лидерские задачи – в науке, технике, искусстве, бизнесе, даже политике. Без этого алармистские заявления, громко звучащие в самых разных странах, станут реальностью.

Заключение

И управленцам, и специалистам, работающим с одаренными детьми, психологам и педагогам придется примириться с мыслью о невозможности создания четких, сциентистских технологий работы с одаренными детьми, точно так же как в первой половине прошлого века пришлось согласиться с тем, что неопределенность уже встроена в мир и делает наше знание всегда только вероятностным. Задача современной практики работы с одаренными детьми, видимо, состоит в том, чтобы опираться на такие стратегии, где одаренный человек, в каком бы возрасте он ни находился, сам становился автором (соавтором) своего развития.

Литература

1. Аверинцев С. С. In memoriam / Ответственный редактор и составитель Р. А. Гальцева. М., 2004.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Духанина Л. Н. Инфраструктура одаренности или доживем ли до понедельника 2020 года? // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
4. Левашов В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование? // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
5. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. Т. 21. 2000. № 1.
6. Леонтьев Д. А. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). М., 2005.
7. Льюис К. Хроники Нарнии. Лев, Колдунья и Платяной шкаф. М., 1992.
8. Парето В. Компендиум по общей социологии. М., 2007.
9. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 2003.
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.
11. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М., 2008.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
13. Фромм Э. Иметь или быть. М., 1986.
14. Швейцер А. Нобелевская лекция (1952).
15. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.-Воронеж, 2003.
16. Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников. М.- Воронеж, 2003.
17. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4.
18. Csikszentmihalyi M. The domain of creativity // M. A. Runco, R. S. Albert (Eds.). Theories of creativity. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
19. Lynn R., Vanhanen T. IQ and the Wealth of Nations. Westport, CT: Praeger, 2002.
20. Maslow A. H. Motivation and Personality N.Y.: Harper & Row, 1970.
21. Sternberg R. J. Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. N-Y, 2007.
22. Александров Д. Школа как место национальной сборки. <http://www.hse.ru/org/persons/4132356>

Gifted children: today's tendencies and tomorrow's challenges

V. S. Yurkevich,

PhD in psychology, professor, chair of theoretical and experimental foundations of social psychology, department of social psychology, head of Resource center for giftedness, Moscow State University of Psychology and Education

*All intelligent thoughts have already been thought;
what is necessary is only to try to think them again.*

Johann Wolfgang von Goethe

The article examines modern tendencies in working with gifted children. It is shown that they are based on the so-called "technological approach", the essence of which is the urge to have clearly described technologies allowing to control the process of formation of the gifted child's personality and talents. Attention is given to its counterproductiveness, because it transfers the attention of the researchers and the practitioners from the main goal of the development of gifted children – preparation of spiritual elite of the society - to solution of particular development problems: self-regulation skills, separate cognitive processes. In this context the article proposes an approach which was long ago announced by the representatives of humanistic psychology, and which is based on cooperative work with the gifted child on his life goals and principles, with the "dominant life project", child's inclusion in the world cultural context, providing him with experience of "responsible leadership".

Keywords: gifted children, dominant life project, technological approach, humanistic psychology.

References

1. *Averincev S. S.* In memoriam / Otvetstvennyj redaktor i sostavitel' R. A. Gal'ceva. M., 2004.
2. *Davydov V. V.* Teorija razvivajushego obuchenija. M., 1996.
3. *Duhanina L. N.* Infrastruktura odarennosti ili dozrivem li do ponedel'nika 2020 goda? // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
4. *Levashov V. K.* Intellektual'nyj potencial obshestva: sociologicheskoe izmerenie i prognozirovanie? // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
5. *Leont'ev D. A.* Psihologija svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. T. 21. 2000. № 1.
6. *Leont'ev D. A.* Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiju Viktora Frankla). M., 2005.
7. *L'juis K.* Hroniki Narnii. Lev, Koldun'ja i Platjanaj shkaf. M., 1992.
8. *Pareto V.* Kompendium po obshej sociologii. M., 2007.
9. Rabochaja koncepcija odarennosti / Pod red. D. B. Bogojavlenskij. M., 2003.
10. *Rodzhers K., Frejberg Dzh.* Svoboda učit'sja. M., 2002.
11. *Rubcov V. V.* Social'no-geneticheskaja psihologija razvivajushego obrazovanija: dejatel'nostnyj podhod. M., 2008.
12. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990 g.
13. *Fromm Je.* Imet' ili byt'. M., 1986.
14. *Shvejcer A.* Nobelevskaja lekcija (1952).
15. *Shumakova N. B.* Obuchenie i razvitie odarennyh detej. M.-Voronezh, 2003.
16. *Sheblanova E. I.* Psihologicheskaja diagnostika odarennosti shkol'nikov. M.- Voronez, 2003.
17. *Jurkevich V. S.* Odarennye deti i intellektual'notvorcheskij potencial obshestva // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 4.
18. *Csikszentmihalyi M.* The domain of creativity // M. A. Runco, R. S. Albert (Eds.). Theories of creativity. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
19. *Lynn R., Vanhanen T.* IQ and the Wealth of Nations. Westport, CT: Praeger, 2002.
20. *Maslow A. H.* Motivation and Personality N.Y.: Harper & Row, 1970.
21. *Sternberg R. J.* Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. N-Y, 2007.
22. *Aleksandrov D.* Shkola kak mesto nacional'noj sborki. <http://www.hse.ru/org/persons/4132356>

Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза¹

В.Р. Манукян*,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

В статье приводятся результаты исследования психологического содержания «кризиса профессионального развития» и факторов его возникновения у студентов СПбГУ (53 студента третьего курса факультета психологии). Выделенный предмет работы рассматривается в контексте задач возрастного развития в ранней взрослости и изучается с помощью специально созданной анкеты кризисных переживаний. Сравниваются группы студентов с выраженными и невыраженными кризисными переживаниями. Выявлены личностные факторы, позволяющие студентам успешно справиться с такого рода кризисом. Показано, что факторы профессионального выбора и обучения, такие как обдуманый выбор профессии, самореализация в процессе обучения в вузе, наличие профессионального плана получения дополнительного образования уменьшают интенсивность переживания профессионального кризиса студентов.

Ключевые слова: период вхождения во взрослость, профессиональный кризис, задачи развития, профессиональная идентичность, кризисные переживания, отношение к профессиональному будущему, личностные ресурсы.

Обзор исследований по кризисам периода ранней взрослости отражает прерывистость и кризисность данного возраста. В связи с этим некоторые авторы говорят о «кризисе встречи со взрослостью» [14], «кризисе отрывания корней» [15], «кризисе юности 17–21 года» [12], «периоде вхождения во взрослость» [7].

В системной периодизации развития В. А. Ганзена и Л. А. Головей показано [3], что в возрасте 19–21 года проходит граница между детской и взрослой стадиями развития. Завершается главная фаза биологического развития, отмечаются пики всех видов чувствительности, а также психофизиологических,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проект №10-06-00490 а.
* mvr778@yandex.ru

психических и интеллектуальных функций, завершается формирование высших эмоций и самосознания. Значительные изменения происходят в социальном плане – уход из родительского дома, появление собственной семьи, освоение профессиональных ролей. Таким образом, изменения затрагивают все уровни жизнедеятельности и носят как качественный, так и количественный характер – очевидна прерывность развития на данном этапе. По мнению К. Юнга, кризисным моментом этого периода является столкновение человека с требованиями реальной жизни; иллюзии, контрастирующие с реальностью, приводят к распаду детской веры и оптимизма [16]. Психологическая сущность «кризиса вхождения во взрослость» связывается с переходом в новую ценностно-смысловую общность взрослых людей [12], что предполагает сепарацию, индивидуализацию, самореализацию, осознание и принятия ответственности – параметры, отличающие взрослого от ребенка и юноши. Начало периода ранней взрослости совпадает с началом профессионального обучения, со сменой статуса молодого человека – он становится студентом.

Кризисы, возникающие на этапе обучения в вузе, в контексте возрастного развития можно рассматривать как части общего адаптационного процесса вхождения во взрослость. В контексте возрастного развития данные кризисы связываются как с началом профессионализации, так и со становлением собственного образа жизни, развитием навыков саморегуляции и планирования жизни [2], что позволяет осуществить переход во взрослость менее болезненно.

Анализ литературы по кризисам студенческого периода позволяет выделить три кризисных этапа: этап адаптации, кризис профессиональной идентичности студентов-третьекурсников и кризис профессиональной адаптации у выпускников. Однако обобщающих исследований по данной проблематике крайне мало и в основном они выполнены на небольших выборках студентов-психологов.

В исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности:

- поиск и определение собственной ниши в новом коллективе;
- ситуативные трудности взаимодействия с членами новой группы;
- необходимость изменения привычного режима функционирования;
- перестройка эмоциональных отношений в рамках нового статуса;
- приобретение новых ролей [13; 8].

При успешном разрешении кризиса первокурсника у студентов начинается специализация интеллекта в соответствии с требованиями профессии, происходят становление важных профессиональных качеств, развитие профессиональной направленности, формирование способностей к самоорганизации собственной учебной деятельности и жизни в целом.

Кризис третьего курса в основном связывается многими авторами с трудностями формирования профессиональной идентичности [6; 9; 11]. К середине обучения многие студенты возвращаются к вопросу о правильности выбора вуза, специализации, профессии; часто возникает когнитивный конфликт, связанный с несопадением еще абитуриентских представлений и обретенного в процессе обучения более реального видения профессии. Успешное разрешение кризиса третьего курса характеризуется повышением степени ответственного отношения к профессиональному обучению, формированием направленности на личностное и профессиональное саморазвитие.

Кризис профессиональной адаптации связан с тревогой, возникающей в связи с выходом во взрослый мир, с первыми пробами в профессии и в жизни, с началом активной самореализации и становлением функциональной независимости [5; 10; 11]. Здесь происходит изменение удовлетворенности будущей профессией вследствие изменения представления о профессии и изменения потребностей [1]. Если в процессе обучения в вузе предыдущие кризисы не были конструктивно разрешены, «кризис пятикурсника» будет протекать более тяжело, усугубляясь несформированной профидентичностью и отчуждением от профессии [4].

Исследования кризиса профессионального развития студентов, как правило, про-

водятся в отрыве от возрастных задач ранней взрослости, что не совсем корректно, поскольку период ранней взрослости является критическим, переходным. Анализ проблемы позволяет выделить области основных конфликтов ранней взрослости, в которых отражается психологическое содержание кризисов рассматриваемого периода – это профессиональная самореализация, сепарация от родительской семьи и начало самостоятельной жизни, формирование близких отношений. Разрешение таких конфликтов позволяет молодым людям успешно войти в общность взрослых.

С целью уточнения психологического содержания кризиса профессионального развития у студентов и факторов его возникновения было проведено пилотажное исследование с участием 53 трехкурсников факультета психологии СПбГУ в возрасте 19–23 лет (средний возраст 20 лет). В данном исследовании кризис профессионального развития изучался в контексте возрастного развития.

Для изучения психологического содержания и выраженности кризиса профессионального развития у студентов использовались:

методика «Изучение привлекательности профессионального будущего» М. Р. Гинзбурга;

«Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В. Р. Манукян;

шкалы удовлетворенности жизнью опросника «Ваше самочувствие» О. С. Копиной.

С помощью специально составленной анкеты изучались также характеристики профессионального выбора и обучения студентов. Для изучения индивидуально-личностных особенностей были применены пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка», стандартизированный А. Г. Шмелевым, самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, «Копинг-тест» Р. Лазаруса.

Рассмотрим параметры, характеризующие ситуацию профессионального выбора и обучения студентов-трехкурсников.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что обдуманный выбор профессии («тщательно взвешивал стремления, способности, черты характера»), осуществили около половины всех респонден-

тов (47,2 %) и примерно столько же (45,3 %) уверены в правильности выбора профессии к третьему курсу. 15 % студентов уверены, что их выбор неправильный, 37,7 % еще не определились на этот счет.

Ситуацию профессионального обучения студентов третьего курса в целом можно назвать позитивной. Только 5,7 % студентов считают, что процесс обучения не позволяет им реализоваться, так как их способности лежат в другой области. Нет разочаровавшихся в выбранной профессии. Студенты, серьезно отнесшиеся к выбору профессии, в настоящее время удовлетворены процессом обучения, успешно реализуют свои способности, о чем говорит значимая взаимосвязь между обдуманным выбором профессии и реализацией собственных способностей в процессе обучения, удовлетворением от этого процесса ($p=0,013$; $r=0,341$). Большая часть студентов ориентирована на продолжение образования после обучения в вузе: 62,7 % – по той же специальности, 28,3 % – по другой.

Психологическое содержание кризиса профессионального развития у студентов в контексте возрастных задач изучалось по результатам, полученным с помощью «анкеты кризисных событий и переживаний для студентов». Анализ средних значений показал, что наиболее актуальными переживаниями являются:

трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни (учебой, общением, отдыхом, работой и т. п.), ситуация конфликта двух одинаково важных потребностей, целей;

- ощущение сильной усталости и отсутствие энергии для активной деятельности;
- переживание неопределенности и непредсказуемости будущего.

Данный набор переживаний отражает высокую насыщенность жизни студентов, значимость различных ее сфер, связанную с этим проблему распределения сил и времени, а также ситуацию внутреннего конфликта, порожденную необходимостью выбора приоритетных направлений развития. В переживаниях трехкурсников уже проступают черты кризиса «пятикурсника» – переживание неопределенности и непредсказуемости буду-

щего и собственной компетентности. Следует отметить, что максимальный средний балл по кризисным переживаниям составил 5,42 из 10, что может свидетельствовать о средней интенсивности указанных переживаний в целом по выборке. Значения стандартного отклонения являются высокими по всем показателям, а разброс от минимального до максимального значений показателей включает всю шкалу (от 0 до 10), что говорит о высокой вариативности переживаний студентов, их обусловленности факторами внутреннего или внешнего характера и, вероятно, о возможности выделения групп студентов с различной выраженностью кризисных переживаний.

В структуре эмоционального отношения к профессиональному будущему доминирующими являются положительные эмоциональные модальности интереса, уверенности и оптимизма при большей выраженности интереса ($M=11,75$, $\sigma=2,45$). Среди отрицательных эмоциональных модальностей доминирует тревога ($M=8,43$, $\sigma=2,56$). Таким образом, диагностируется амбивалентное эмоциональное отношение к профессиональному будущему, где доминируют интерес и тревога. Индифферентное отношение к будущему имеет минимальную выраженность при минимальном значении стандартного отклонения ($M=4,75$, $\sigma=1,99$), что говорит о значимости собственного профессионального будущего для студентов.

Результаты описательной статистики позволили предположить, что существуют группы студентов с разной интенсивностью кризисных переживаний. Поэтому с помощью кластерного анализа выборка студентов была разделена на две группы по параметрам выраженности кризисных переживаний. Первая группа – с низкой интенсивностью кризисных переживаний – 32 человека (62 %), вторая группа – с выраженными кризисными переживаниями – 20 человек (38 %). Значимые отличия были обнаружены по всем кризисным переживаниям, перечисленным в анкете, а также по параметрам удовлетворенности, эмоционального отношения к профессиональному будущему. Результаты представлены в таблице.

Результаты, приведенные в таблице, показывают, что ряд кризисных переживаний

во второй группе имеет высокую выраженность, чего не наблюдалось при анализе значений, приведенных для группы в целом. Выборка разделилась на студентов, для которых трудности периода ранней взрослости и процесс обучения в вузе носят преодолимый характер, и на тех, кто переживает их с большой интенсивностью. Отметим также, что одним из ведущих переживаний как в первой, так и во второй группах являются трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни (учеба, общение, отдых, работа и т. п.), что отражает сложности самоорганизации, существующие у всех студентов, и множественность направлений развития в данном возрасте. Однако в относительно благополучной группе эти переживания дополняются средне-выраженным внутренним конфликтом, связанным с желанием реализовать несколько значимых потребностей, целей и ощущением усталости. Данная комбинация скорее говорит о полноте жизни этих студентов и их стремлении к самореализации. В группе с более выраженными кризисными переживаниями указанные трудности комбинируются с интенсивными переживаниями неопределенности и непредсказуемости будущего и собственной некомпетентности. Тем не менее, в целом ведущие переживания в обеих группах схожи.

Анализируя результаты, полученные с помощью применения других методик, отметим различия по шкалам «страх» и «индифферентность в отношении к профессиональному будущему», которые значимо выше в группе студентов с выраженными кризисными переживаниями ($p=0,01$). Показатель удовлетворенности жизненных потребностей стремится к полюсу высокого уровня (42 балла) в «благополучной» группе и остается на среднем в группе студентов с выраженными кризисными переживаниями ($p=0,01$).

Все вышеперечисленные различия являются показателями, отражающими психологическое содержание и интенсивность переживания кризиса профессионального развития студентов. Различия же в характере профессионального выбора и обучения, а также различия в личностных качествах между выделенными группами мы считаем фактора-

Таблица

Значимые различия между кластерными группами по параметрам кризисных переживаний студентов

События, переживания	М (1-я группа)	М (2-я группа)	F-крит.	p
Обесценивание прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	1.8	4.35	13.76	0.001
Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	1.88	5.2	19.29	0.00
Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	4.25	6.35	5.40	0.02
Неопределенность, непредсказуемость будущего	3.43	7.3	32.54	0.00
Трудности ориентировки в сложном потоке событий	1.93	6.0	37.08	0.00
Трудности определения направлений развития в будущем	3.0	6.5	30.27	0.00
Сожаление по поводу упущенных возможностей	2.88	6.15	16.49	0.00
Переживание «нехватки» смысла жизни	2.12	5.5	19.44	0.00
Ситуация конфликта двух одинаково важных потребностей, целей	4.31	6.75	10.37	0.02
Переживание своего «образа-Я» («какой Я?», «Каким мне быть?» и т. п.)	3.31	6.7	19.56	0.00
Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни	4.40	7.05	9.67	0.02
Трудности, связанные с началом обучения (в конспектировании и понимании лекций, самостоятельной работе с литературой)	2.06	5.6	28.03	0.00
Переживание чувства одиночества	3.15	6.2	13.27	0.00
Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям	0.87	3.8	21.69	0.00
Трудности в общении с однокурсниками	1.34	3.65	11.86	0.00
Болезненный отрыв от семьи, поддержки близких людей и переход к самоподдержке	1.03	3.4	15.57	0.00
Отрыв от друзей детства	0.78	3.4	28.18	0.00
Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	1.9	4.5	11.64	0.00
Отсутствие желания работать по выбранной специальности	1.18	4.7	31,49	0.00
Страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения	1.9	5.3	18,9	0.00
Разочарование в выбранной профессии	0.75	3.75	27,18	0.00
Переживание собственной некомпетентности	3.4	6.95	21,54	0.00
Трудности адаптации в трудовом коллективе	0.65	4.15	62,7	0.00
Трудности, связанные с принятием профессиональных норм	1.25	3.15	8,21	0.01

ми, отчасти обуславливающими переживание кризиса. Так, обнаружено, что результаты, полученные в благополучной группе, позволяют говорить о том, что профессиональный вы-

бор совершался более серьезно и обдуманно ($p=0,05$). Кроме того, в данной группе значительно больше выражено намерение продолжить образование после обучения в вузе ($p=0,004$).

Вероятно, факт наличия профессионального плана снижает переживания по поводу неопределенности собственного будущего и собственной некомпетентности, доминирующие в кризисной группе. Возможно также, что имеет значение возможность «растянуть» период обучения, снижающая тревогу по поводу самостоятельного начала профессиональной деятельности.

Полученные различия в области личностных особенностей позволяют охарактеризовать представителей «благополучной группы» студентов как значительно более экспрессивных, любознательных, пластичных, легко обучаемых, сенситивных, интересующихся различными сторонами жизни людей («открытость опыту» по Vig-5; $p=0,05$). Студенты из благополучной группы характеризуются высокими значениями по параметрам «самоуважение» и «креативность» и средними – по «самопринятию». Те же из них, кто более интенсивно переживает учебно-профессиональный кризис, дают низкие показатели «самопринятия» и характеризуются средними значениями по «самоуважению» и «креативности» ($0,01 \leq p \leq 0,05$). Кроме того, в ситуации преодоления трудностей они значительно реже прибегают к положительной переоценке ($p=0,01$).

Таким образом, мы можем говорить о наиболее важных личностных ресурсах студентов, опора на которые позволяет им эффективнее справляться с трудностями данного периода и препятствует возникновению кризисов. К ним следует отнести:

1) *самопринятие* как принятие человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков;

2) *креативность* и *открытость опыту* как характеристики творческой направленности личности;

3) *преимущественное использование положительной переоценки в трудных ситуациях* как способности видеть в них источники роста и развития.

С помощью корреляционного анализа нами была изучена роль факторов профессионального выбора и обучения в возникновении кризиса профессионального развития у студентов-третьекурсников. Рассмотрим

значимые взаимосвязи, образованные показателем «обдуманый выбор профессии» ($0,001 \leq p \leq 0,05$). Характер взаимосвязей показывает, что такой выбор совершают студенты с более выраженными показателями креативности, спонтанности и экстраверсии, что характеризует их как более склонных к самовыражению и образующих обширные связи с окружающим миром. По-видимому, благодаря этим качествам, такие студенты формируют более полное представление о себе, что дает им больше оснований для адекватного выбора профессии. Более высокие показатели по параметру «обдуманый выбор» получены у студентов, способных планомерно подходить к решению проблемных ситуаций ($p=0,01$). Обдуманый выбор профессии является фактором, обуславливающим меньшую выраженность кризисных переживаний студентов, связанных с проблемами адаптации. Он отрицательно взаимосвязан с такими параметрами:

- социально-психологическая адаптация (трудности адаптации в коллективе; $p=0,01$);

- дидактическая адаптация (трудности обучения; $p=0,001$);

- переживания, отражающие процесс формирования профессиональной идентичности специалиста (отсутствие желания работать по выбранной специальности, трудности определения направлений развития в будущем; $p=0,001$);

- переживания собственной нереализованности (сожаление по поводу упущенных возможностей; $p=0,05$).

Студенты, успешно решившие задачи самоопределения, в настоящее время испытывают большую удовлетворенность жизнью ($p=0,05$). Полученные результаты подтверждают идею о преемственности в переживании кризисов. Так, серьезный и обдуманый выбор профессии, являющийся одним из маркеров конструктивного разрешения юношеского кризиса самоопределения, становится фактором, определяющим возникновение профессиональных кризисов у студентов.

Показатель «самореализация в процессе обучения» (ответ на вопрос анкеты «насколько процесс обучения позволяет вам реализовывать свои способности и потен-

циал» по 3-балльной шкале) также является важным фактором, нивелирующим кризисные переживания студентов. Так, трудности реализации студентами своих способностей в процессе обучения взаимосвязаны с проблемами формирования профессиональной идентичности (отсутствие желания работать по специальности, разочарование в выбранной профессии, несовпадение ожиданий и приобретенного в процессе обучения видения профессии; $p=0,001$), с переживаниями нереализованности (обесценивание прошлых успехов; $p=0,01$), снижением осмысленности жизни ($p=0,05$), трудностями обучения ($p=0,001$).

Успешной самореализации студента в процессе обучения способствует «компетентность во времени» ($p=0,05$) – способность переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущать неотделимость настоящего от прошлого и будущего, видеть свою жизнь целостной. Более высокие показатели развития «компетентности во времени» позволяют студентам справляться с наиболее актуальными для них переживаниями распределения сил между различными сферами жизни и вместе с этим – больше включаться в процесс обучения, реализуя в нем свои способности. В целом характер взаимосвязей по данной плеяде позволяет говорить следующее: чем больше возможностей для реализации разнообразных способностей и личностного потенциала предоставляет процесс обучения в вузе, тем менее вероятно возникновение кризиса профессионального развития у студентов.

Проведенное исследование дало нам возможность сформировать некоторые предварительные выводы относительно психологического содержания и факторов возникновения кризиса профессионального развития у студентов вузов.

Так, психологическое содержание кризиса профессионального развития третьекурсников в целом обусловлено высокой насыщенностью их жизни и включает трудности распределения времени и сил между различными жизненными сферами, внутренние конфликты, ощущение усталости, что отражает

множественность задач развития на данном этапе. В переживаниях третьекурсников также проступают черты кризиса пятикурсника – переживание неопределенности и непредсказуемости будущего и собственной компетентности.

Тем не менее, психологическое содержание и выраженность кризисных переживаний у студентов имеет высокую индивидуальную вариативность, что позволило выделить две группы студентов:

«благополучную» – успешно справляющиеся с кризисными переживаниями (62 %);

«с высокой выраженностью кризисных переживаний» (38 %).

Помимо параметра «интенсивность» в этих группах существуют различия также и по характеру ведущих переживаний. В частности, если в «благополучной группе» переживания связаны с плотной жизни и стремлением к самореализации (нормативный вариант для данного возраста), то в «кризисной группе» они комбинируются с интенсивными переживаниями неопределенности и непредсказуемости будущего, страха и индифферентности по отношению к своему профессиональному будущему и переживанием собственной некомпетентности.

Изучение значимых различий в личностных характеристиках между студентами выделенных групп позволило определить личностные факторы, обуславливающие возникновение и интенсивность кризиса профессионального развития у студентов, а именно: самоуважение и самопринятие, креативность и открытость опыту, компетентность во времени, копинг «положительная переоценка». Большое значение имеют и факторы профессионального выбора и обучения, также обуславливающие выраженность кризиса профессионального развития студентов. К ним относятся:

- обдуманый и серьезный выбор профессии на этапе кризиса профессионального самоопределения;
- взаимосвязанный с ним фактор самореализации в процессе обучения в вузе;
- наличие профессионального плана получения дополнительного образования.

Литература

1. *Афоньшина И.В., Яцунова Е.Б.* Изучение синдрома эмоционального выгорания у студентов на разных ступенях обучения // Психология человека в современном мире. Т. 4 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, О.И. Александрова. М., 2009.
2. *Белокрылова Г.М.* Профессиональное становление студентов-психологов. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997.
3. *Ганзен В.А., Головей Л.А.* К системному описанию онтогенеза человека // Психология развития. СПб., 2001.
4. *Гиниатулина Е.И.* Сформированность профессиональной идентичности и послевузовская профессиональная адаптация психологов // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 2.
5. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. № 6.
6. *Кочнева Л.В.* Развитие профессионального самосознания студентов вузов. Автореф. дисс.... канд. психол. наук. М., 2009.
7. *Красило Д.А.* Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. 2006. № 1.
8. *Лисовский В.Т.* Советское студенчество: Социологические очерки. М., 1990.
9. *Мещерякова И.А., Иванова А.В.* Проблемное поле и переживания студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2.
10. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Профоринтация. Учебное пособие для вузов. М., 2007.
11. *Родыгина У.С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4.
12. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.
13. *Слободчиков И.М.* Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4.
14. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2008.
16. *Шихи Г.* Возрастные кризисы – ступени личностного роста. СПб., 1999.
17. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени. М., 1996.

Psychological content and genesis factors of professional development crisis among students of higher education institutions

V. R. Manukyan,

PhD in psychology, associate professor, chair of developmental and differential psychology, department of psychology, Saint-Petersburg State University

The article provides the results of a research of psychological content of “professional development crisis” and its genesis factors among students of the St-Petersburg State University (53 students of the 3rd course, department of psychology). The stated subject is viewed in the context of tasks of age-related development in the early adulthood and is studied with the aid of a specially made questionnaire of critical experiences. Groups of students with expressed and unexpressed critical experiences are compared. Personal factors which help students to successfully cope with such crisis are identified. It is shown that the factors of professional choice and education, such as a considered choice of profession, self-realisation in the process of education at a higher education institution, existence of a professional plan of receiving additional education, reduce the intensity of experience of professional crisis among students.

Keywords: period of entering adulthood, professional crisis, development tasks, professional identity, critical experiences, attitude towards professional future, personal resources.

References

1. Afon'shina I. V., Jacunova E. B. Izuchenie sindroma emocional'nogo vygoraniya u studentov na raznyh stupenyah obuchenija // Psihologija cheloveka v sovremenno m mire. T. 4 / Pod red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko, V. V. Znakova, O. I. Aleksandrova. M., 2009.
2. Belokrylova G. M. Professional'noe stanovlenie studentov-psihologov. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1997.
3. Ganzen V. A., Golovej L. A. K sistemnomu opisaniju ontogeneza cheloveka // Psihologija razvitiya. SPb., 2001.
4. Giniatulina E. I. Stormirovannost' professional'noj identichnosti i poslevuzovskaja professional'naja adaptacija psihologov // Psihologicheskij zhurnal. 2009. T. 30. № 2.
5. Zeer Je. F., Symanjuk E. E. Krizisy professional'nogo stanovlenija lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 1997. № 6.
6. Kochneva L. V. Razvitie professional'nogo samosoznaniya studentov vuzov. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2009.
7. Krasilo D. A. Orientirujushij obraz nastavnika v period vhozhenija vo vzroslost' // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2006. № 1.
8. Lisovskij V. T. Sovetskoe studenchestvo: Sociologicheskie ocherki. M., 1990.
9. Mesh'erjakova I. A., Ivanova A. V. Problemnoe pole i perezhivaniya studentov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2004. № 2.
10. Prjazhnikov N. S., Prjazhnikova E. Ju. Prof-orientacija. Uchebnoe posobie dlja vuzov. M., 2007.
11. Rodygina U. S. Psihologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2007. № 4.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze. M., 2000.
13. Slobodchikov I. M. Perezhivanie odinochestva v kontekste problem psihologicheskoy adaptacii studentov psihologo-pedagogicheskikh vuzov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2005. № 4.
14. Huhlaeva O. V. Osnovy psihologicheskogo konsultirovaniya i psihologicheskoy korrekcii. M., 2008.
15. Shihi G. Vozrastnye krizisy – stupeni lichnostnogo rosta. SPb., 1999.
16. Jung K. G. Problemy dushi nashego vremeni. M., 1996.

Социально-педагогические концепции в системе психолого-педагогических служб современной Германии

Е. А. Бауэр*,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования

М. К. Кабардов**,

доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Психологического института Российской академии образования, заведующий лабораторией психофизиологии и дифференциальной психологии, заведующий кафедрой общей психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье раскрываются основные социально-педагогические концепции современной Германии. Показана роль социальной педагогики в системе психолого-педагогических служб страны. Подчеркивается, что актуальность этой проблематики связана с целым рядом социально-экономических и социально-политических проблем современной Европы (массовая миграция в европейские страны, разъединение и объединение Германии и т. п.). Авторы связывают социально-педагогические концепции с попытками разрешить сложнейшие проблемы интеграции и социализации. Делается вывод, что знакомство с немецким опытом работы социально-педагогических и психологических служб в системе образования может оказаться полезным и для организации подобных служб в условиях российской действительности.

Ключевые слова: социально-педагогические концепции, педагогическая и психологическая профессия, социальная работа, воспитание, социализация, интеграция.

1. Социальная педагогика как учение о воспитании общественного поведения

Взгляд на социальную педагогику как на социальный аспект воспитания нашел отра-

жение в трудах многих немецких педагогов. Например, Карл Магер (*Karl Mager*) рассматривал ее как педагогическую дисциплину, которая наряду с общей педагогикой и дидактикой должна исследовать основы воспитания

*rsmirr@mail.ru

**kabdov@mail.ru

и воспитательных мер [7]. Этот взгляд оказал влияние на дальнейшее развитие социально-педагогических концепций. Так, Пауль Наторп (*Paul Natorp*) считал, что социальная педагогика является теорией, тема которой – условия формирования социальной жизни [9].

После Второй мировой войны Фридрих Шлипер (*Friedrich Schlieper*) в ответ на взгляды Карла Магера и Вилльманна (*Willmann*) предлагает понимание социальной педагогики как науки о человеке, которая занимается «изменяющимися взаимоотношениями между человеком и его социальным окружением» [17].

В настоящее время социально-педагогические концепции, рассматривающие социальную педагогику как «учение о воспитании социального поведения» (или как «учение о воспитании нравственного социального поведения»), не находят в современной Германии практически никаких сторонников, поскольку уже давно укрепилась точка зрения на направленность всеобщего воспитания на социальные задачи и проблемы [6]. В настоящее время активно обсуждаются результаты исследований в области социальных и гуманитарных наук, связанных с проблемой развития социально-воспитательного фактора. Задачи социальной педагогики, как их видели Магер, Наторп, Вилльман, Шлипер и другие, стали неотъемлемой частью педагогики вообще [19]. Собственно социальные вопросы воспитания должны исследоваться исходя из этой точки зрения, в рамках науки о воспитании, а не как отдельная специальная дисциплина.

2. Социальная педагогика как средство помощи детям и подросткам

Социально-педагогическая концепция, основанная Адольфом Дистервегом (*Adolph Diesterweg*), уходит корнями в середину XIX века. По мнению этого мыслителя, социальная педагогика является отнюдь не педагогической дисциплиной, а направлением, призванным дать педагогический ответ на насущные социальные вопросы. К ней также относятся наряду с педагогической материальная и медицинская помощь, при главенствующей роли педагогической. Лишь с помощью данного комплекса мер можно победить ца-

рящую в обществе нужду и бедность. Большие надежды Дистервег возлагал на народное воспитание и народное просвещение [1].

Херман Ноль (*Herman Nohl*) перенял данное понимание социальной педагогики в начале XX века и несколько расширил его. Исследуя с помощью историко-герменевтического анализа состояние общества после Первой мировой войны, он пришел к следующему выводу: в результате потери традиционных ценностных ориентиров возникло общество, которое способствует не социальному развитию и интеграции юношества, а, наоборот, его маргинализации и беспризорности. В качестве педагогической помощи, способной помочь находящемуся под угрозой молодому поколению, он предлагает различные общественные течения: рабочее, женское, социально-политическое и юношеское [10].

После Второй мировой войны возник новый взгляд на эту социально-педагогическую концепцию. По мнению Клауса Молленхауэра (*Klaus Mollenhauer*), многочисленные требования индустриального общества к воспитанию и психосоциальному развитию отдельного человека и группы в целом означали необходимость особого педагогического воздействия, чтобы дополнительно поддержать работу по воспитанию и социализации молодого поколения, которую вели семья и школа. И такая поддержка возможна только в рамках государственных или церковных педагогических учреждений. Молленхауэр использует вместо понятия «социальная педагогика» понятие «помощь детям и подросткам» [8].

Следует добавить, что и другие авторы, такие как Вайншенк (*Weinschenk*) [18] и Вильгельм (*Wilhelm*) [20], поддержали и развили данную точку зрения.

В настоящее время Гизеке (*Giesecke*) [4] рассматривает помощь детям и подросткам как один из важнейших видов государственной помощи – материальной или личностной, – направленной на достойное развитие подрастающего поколения. В качестве адресатов данного вида помощи он выделяет детей и подростков с отклоняющимся и девиантным поведением, с акцентуацией темперамента и характера, с делинквентным и противоправным поведением. Сюда он также отно-

сит и детей-инвалидов. На эти группы детей и подростков и направлены усилия и цели социальной педагогики, которая является, собственно, автономной областью внутри самой педагогики.

3. Социальная педагогика как конструктивная критика общества: наступательная или политическая педагогика

Социально-педагогическая концепция, в которой социальная педагогика рассматривается как конструктивная критика общества, появилась в конце XIX – начале XX века в работах, посвященных социальной и общественной критике общества [5]. В то время социальная педагогика рассматривалась как основное средство для устранения возникших социальных проблем. Этот «оборонительный» подход критиковал Молленхауэр [8]. Но лишь много лет спустя Херман Гизеке объявил о своей наступательной педагогике, призванной не только устранять, но, что самое главное, предупреждать социальные проблемы [4].

Социальная педагогика, рассматриваемая в таком аспекте, ставит перед собой задачу изменить общественные условия, чтобы дать свободу беспрепятственному воспитанию и социализации человека. Однако изменение политических и материальных условий не могут оставаться ее единственной задачей. Очень важным является воздействие на сознание членов данного общества. Такая ее задача прекрасно вписывается в задачи общей педагогики, которая тоже подчеркивает необходимость критичного взгляда на происходящие в обществе процессы [3]. Цель общей педагогики и педагогической психологии заключается в том, чтобы через улучшение условий воспитания усовершенствовать само общество. Политическая социальная педагогика переносит это положение особенно на трудные условия воспитания и социализации детей и подростков.

4. Терапевтически ориентированная социальная педагогика

Выше уже отмечалось, что социальные проблемы относятся к общему кругу задач педагогики. В этом смысле общая педагогика перегружена различными группами насе-

ления, с которыми ей приходится работать [11]. В связи с этим необходимы особые знания, дидактические и методические прикладные теории для проведения специальных исследований и разработки методов социально-педагогической работы. Для такого рода исследований и связанных с ними методов воспитания необходимо особое направление в педагогике, которое часто называют терапевтической социальной педагогикой (в контексте теории и практики педагогической помощи при патологических процессах воспитания и социализации) [12]. Такое понимание перекликается частично с идеей о защите беспризорных детей Ноля и Боймера (*Büumer*), а также с идеей опеки в рамках помощи детям и подросткам (Молленхауэр, Гернерт, Гизеке).

Терапевтическую социальную педагогику при патологических процессах воспитания и социализации можно охарактеризовать следующим образом. Предмет исследования – отклоняющееся поведение детей, подростков и взрослых, которое общественными контролирующими механизмами и инстанциями признается асоциальным [14]. Она ставит перед собой цель объяснить причины и взаимосвязь отклоняющегося поведения различных групп населения и исправить это поведение путем поэтапного применения воспитательных мер для новой и повторной социализации и интеграции в общество [13]. Если причины патологии находятся не в самом индивидууме, то терапевтическая социальная педагогика ставит перед собой задачу скорректировать отклонение через педагогическое влияние общественных групп, организаций и других социальных и физико-биологических составных частей экологического жизненного пространства человека.

5. Социальная педагогика, направленная на жизненное пространство

Ханс Тирш (*Hans Thiersch*) попытался после Молленхауэра дальше развить основные положения теории и практики социальной педагогики, понимаемой как помощь детям и подросткам. В то время как для Молленхауэра большое значение имело определение причин возникновения и функций социальной педагогики, для Тирша приоритетной

областью явилась дальнейшая разработка специфического предмета социальной педагогики, а именно жизненной ориентации человека. Он выделил следующие уровни в рамках своей теории социальной педагогики [15].

- Жизненное пространство адресата;
- общественные функции;
- социально-педагогические учреждения;
- социально-педагогическая деятельность;
- научная концепция социальной педагогики: наука о воспитании.

Исходя из данной теории социальной педагогики, Тирш развивает свою «направленную на жизненное пространство социальную педагогику». В связи с развитием в обществе плюрализма и индивидуализма отношений усложняется жизнь каждого человека, что вызывает необходимость оказания помощи для интеграции человека в столь быстро меняющейся социальной среде [15].

Современная социальная педагогика широко применяет данную социально-педагогическую теорию. Направленная на жизненное пространство социальная педагогика использует, по мнению Тирша, свои специфические правовые и предоставляемые государством возможности, чтобы создать условия каждому человеку, помочь себе самому для улучшения собственной жизненной ситуации [15].

Сама концепция Тирша и ее реализация в практике повлияли на теоретические разработки в области социальной педагогики в Германии. Наиболее последовательно развил основные положения Тирша его ученик Лотар Бениш (*Lothar Böhnisch*) [2]. По его мнению, к основополагающим понятиям социальной педагогики относятся «преодоление жизненных трудностей» и «социальная интеграция». В его собственном понимании эти понятия не всегда охватывают весь круг задач социальной педагогики и педагогики в целом. Речь идет, например, о тех группах населения, которые в силу разных причин не в состоянии понять необходимость действенных мер для улучшения их жизненной ситуации (как, например, лица, употребляющие наркотики). Однако в целом данная концепция социальной педагогики находит большую поддержку в современной Германии.

Заключение

Все вышеизложенное позволяет выделить основные положения современных социально-педагогических концепций социальной педагогики и показать ее роль в системе психолого-педагогических служб современной Германии.

1. В настоящее время социально-педагогические концепции носят лишь прикладной характер в рамках педагогической и психологической профессии.

2. Социальная педагогика как один из важнейших подходов в воспитании исследует условия формирования и развития социальной жизни (Наторп) и готовит человека к жизни в обществе и для общества.

3. Социальная педагогика как теория и практика воспитания детей и подростков является частью осуществляемой государством или церковью программы воспитания и образования детей и подростков с целью их дальнейшей социальной интеграции. Данный аспект является особенно значимым для решения проблемы интеграции мигрантов.

4. Социальная педагогика представляет собой систему помощи при патологических проявлениях поведения и социализации и направлена на смягчение и коррекцию этих проявлений у различных групп населения.

5. Социальная педагогика, во-первых, как конструктивная критика общества занимается вскрытием и исследованием социально-психологических и социально-экономических и других аспектов воспитания и образования молодого поколения. Во-вторых, она пытается соединить две тенденции в развитии современного общества:

а) с помощью политических мер улучшить неблагоприятные социальные условия;

б) помочь обществу стать более терпимым, толерантным и человечным.

6. Социальная педагогика – направленная на жизненное пространство социальная работа – ставит перед собой следующие цели: профилактика и предотвращение психолого-педагогических и социальных проблем, помощь в интеграции и социализации.

Несмотря на все многообразие и содержательное различие представленных выше социально-педагогических концепций, они

в целом отражают всю совокупность направлений социально-педагогической и социально-психологической помощи в организации социальной системы Германии. Длительная история развития социальной

педагогике этой западноевропейской страны и накопленный опыт в данной области сможет подсказать важные идеи и для развития психолого-педагогических и социальных служб России.

Литература

1. *Baumann H-W.* Social-Pädagogik // Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung. 1967.
2. *Böhnisch L.* Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters: Eine Einführung. 1992.
3. *Bokelmann H.* Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft // Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 11. Hrsg. von J. Speck / G. Weble. 1970.
4. *Giesecke H.* Einleitung // Offensive Sozialpädagogik, hrsg. von H. Giesecke. 1981.
5. *Hering S., Müncheimer R.* Geschichte der Sozialen Arbeit, hrsg. Thomas Rauschenbach. 2007.
6. *Huth A.* Leitfaden der Sozialpädagogik in der Volksschule. Auf der Grundlage der Sozialpsychologie. Freiburg, 1965.
7. *Kronen H.* Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt a. M., 1980.
8. *Mollenhauer K.* Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns // Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge. Heft 8. Hrsg. von E. Weniger. Weinheim/Berlin, 1959.
9. *Natorp Paul.* Individualität und Gemeinschaft. Eine philosophisch-pädagogische Untersuchung // Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg, 1909.
10. *Nohl H.* Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit // Ders.: Jugendwohlfahrt: Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig, 1927.
11. *Pädagogik. Grundlagen und sozialpädagogische Arbeitsfelder.* Hrsg. Badry, Buchka, Knapp. München, 2003.
12. *Pfaffenberger H.* Einleitung zur deutschsprachigen Ausgabe // Das Theorie- und Methodenproblem in der sozialen und sozialpädagogischen Arbeit. Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Hrsg. von W.A. Friedländer/H. Pfaffenberger. Neuwied/Berlin, 1969. № XIII-XXXVI.
13. *Röhrs H.* Die Sozialpädagogik in Theorie und Praxis. Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Hrsg. von H. Röhrs, Frankfurt a. M., 1968. № XI-XVIII.
14. *Rössner L.* Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft: Eine Einführung der Problemskizze, München/Basel, 1977.
15. *Thiersch H.* Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München, 1992.
16. *Schilling J.* Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Neuwied/Berlin, 1997.
17. *Schlieper F.* Sozialerziehung – Sozialpädagogik. Sinn der Sozialerziehung und Aufgaben der Sozialpädagogik. Heidelberg, 1964.
18. *Weinschenk R.* Zum Selbstverständnis der Sozialpädagogik und ihrem Aufgabenbereich. Einführung in die Theorie und Praxis der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit // Jugendwohl. 1975. Hefte 2–6. Freiburg i Br.
19. *Werner W.* Sozialpädagogik – Fortschritt oder Fehlenentwicklung? // Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1984. № 60.
20. *Wilhelm T.* Zum Begriff „Sozialpädagogik“ // Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. von H. Röhrs. Frankfurt a. M., 1967.

Socio-pedagogical concepts in the system of psychological and educational services of modern Germany

E. A. Bauer,

PhD in psychology, leading researcher, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education

M. K. Kabardov,

Doctor of psychology, professor, deputy director for research, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education, head of laboratory for psychophysiology and differential psychology, head of chair of general psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The article describes the main socio-pedagogical concepts of modern Germany. It shows the role of social pedagogics in the system of psychological and education services of the country. It is emphasized that the relevance of this range of problems is related to a number of socioeconomic and sociopolitical problems of modern Europe (mass migration to European countries, disunion and reunion of Germany, etc.). The authors connect the socio-pedagogical concepts with the attempts to solve the most difficult problems of integration and socialization. A conclusion is made that knowledge of the German experience of operation of socio-pedagogical and psychological services in the system of education can be useful for organization of similar services in the context of Russian reality.

Keywords: socio-pedagogical concepts, educational and psychological profession, social work, upbringing, socialization, integration.

Журнал «Психологическая наука и образование» издается с 1996 года

Журнал «Психологическая наука и образование» рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Министерства образования РФ в перечне ведущих научных журналов и изданий для публикации научных результатов диссертационных исследований.

Журнал включен в Реферативный журнал и базу данных ВИНИТИ; в международную базу данных академических изданий EBSCO. Журнал также представлен в Научной Электронной библиотеке (elibrary. ru) в целях создания Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Urich's Periodicals Directory».



Полный электронный архив журнала доступен на портале психологических изданий **PsyJournals.ru**

Предпечатная подготовка

Научный редактор – *В. Э. Пахальян*
Литературный редактор, корректор – *К. М. Корепанова*
Компьютерная верстка: *Л. И. Грудева*
Секретарь – *И. У. Юшваева*

Адрес редакции журнала

«Психологическая наука и образование»
127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29, комн. 215
проезд: м. Сухаревская
Телефон: +7(495) 608–16–27
e-mail: pno@mgppu.ru

Адрес редакционно-издательского отдела МГППУ

123390, Москва, Шелепихинская наб., д. 2А,
комн. 409
проезд: м. 1905 года
Телефон: +7(499) 244–07–06, доб 2–23
e-mail: k-409rio@list.ru

© Московский городской психолого-педагогический университет, 2011, № 4

Все права защищены. Название журнала, логотип, его рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции

Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.

Формат 70х100/16 Тираж 1000 экз. Заказ № 258

Отпечатано в ООО «Алвиан»

1115583, г. Москва, ул. Генерала Белова, 26