

и единстве с ним, а как дискретная характеристика индивида, социально взаимодействующей личности, субъекта деятельности и решений. В педагогической науке на уровне фактографии уверенность в себе редко упоминалась, а на уровне феноменологии и, тем более, – концептологии осмыслялась еще реже и то в индивидуально-адаптивной парадигме.

«Стоя на плечах гигантов» междисциплинарного анализа, можно сделать следующие выводы в отношении педагогической интерпретации уверенности в себе.

1. Уверенность в себе не является отдельным *ощущением, чувством, состоянием, качеством личности или унитарным процессом* и не сводится к *ассертивности*, как ее только социально-психологическому проявлению, или к вере в *самоэффективность* как метакогнитивной включенности в деятельность. Данный термин собирательный, уверенность *принципиально гетерогенна по своему макропроцессуальному содержанию* и представляет собой *систему веровательных, метарегулятивных, рефлексивных процессов-результатов, общепсихической и мотивационной включенности в деятельность, социальное поведение и жизнетворчество человека целостного, образующих специфический класс в общей организации всей системы психических процессов, протекающих и ситуативно, и в масштабе всей жизни и судьбы человека.*

2. Уверенность в себе *не может быть педагогически интерпретирована как монопараметрическое* и, следовательно, *монометрическое, однозначно количественно измеряемое свойство личности субъекта образования.* Основные содержательные и динамические характеристики уверенности в себе определяются не только и не столько ее компонентами (метапроцессами-результатами) по отдельности, сколько особенностями их структурной *самоорганизации как единства разнообразного самим человеком.*

3. Уверенность в себе имеет педагогически значимый многопрофильный *функционал*: а) *здоровьесозидающий* (соматическое, психическое, социальное здоровье) и *витагенный* (генерация жизнеспособности в основных сферах жизнедеятельности человека); б) *личностно-развивающий* (личная компетентность в ситуациях неопределенности, решение усложняющихся жизненных, социально-профессиональных задач, конструктивное самоутверждение и истинная самореализация в личной судьбе); в) *мотивационно-образовательный* (выбор непрерывного образования как образа жизни, поддерживающего уверенность в себе); г) *гармонизирующий* (гармоничная самоорганизация в сферах личность – общество – профессия – жизнь для поддержания уверенности в себе).

В целях педагогизации феномена уверенности в себе необходимо дать такое образовательное его описание, которое соответствует проявлению в педагогических процессе и результате как целостной человеческой реальности.

ОДАРЕННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Р. И. Рыбалко
Екатеринбург

Специальные исследования по работе с одаренными детьми в нашей стране проводились еще с конца XIX в. Это работы П. Ф. Каптерева, Л. С. Выготского и др. Но в 1936 г. в связи с постановлением ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса» эти исследования были свернуты. Стране нужны были граждане такие, как все, масса. И только с конца 1980-х гг. прошлого века эти исследования возобновились. Широкомасштабная деятельность по работе с одаренными детьми началась в 1996 г. в связи с принятием Федеральной целевой программы «Одаренные дети».

Как показал теоретический анализ [1; 4–11; 13; и др.], одаренность очень многогранна, что находит отражение в трактовках понятия, определении видов одаренности

и способах выявления соответствующих проявлений и т. п. В определении понятий *одаренность* и *одаренный ребенок* мы придерживаемся мнения рабочей концепции одаренности [10, с. 7].

Такие дети и взрослые люди испытывают ряд проблем, взаимодействуя с обществом. В трудах американского профессора К. Тэкекс сформулированы проблемы, с которыми сталкиваются данные учащиеся. Первая группа проблем – это непонимание, иногда неприятие в семье. Вторая группа проблем связана с обучением в школе. Третья группа проблем – одаренный ребенок и общество. Центральный пункт этой проблемы, по мнению автора, – это антиинтеллектуализм, распространенный в обществе. Фетишизация «обыкновенного», «среднего» человека [7, с. 23–26]. Подобные проблемы не являются исключением и для России. Основным следствием антиинтеллектуальных установок является стремление интеллектуально развитых школьников (и их родителей) быть как все, не выделяться, не выгладеть «белой вороной».

Еще одна проблема заключается в том, что поведение «одаря», его переживания и сама его жизнь могут оказаться и. как правило, реально оказываются всего лишь средствами удовлетворения тех или иных потребностей окружающих его взрослых – учителей, воспитателей, психологов и родителей. Так, становясь все более благовоспитанным, он постепенно лишается своей одаренности, обменивая ее на признание, похвалу, заботу, внимание и т. п. Вместе с этим он утрачивает самого себя. У каждого ребенка есть естественная потребность быть вместе с взрослыми, быть понятым и воспринятым всерьез. Но это возможно лишь при условии, что в нем видят единственное и неповторимое существо – личность [12, с. 67].

Возможность накапливания индивидуального познавательного, жизненного опыта, возможность быть субъектом собственной деятельности – вот те опоры, на которых строится полноценная педагогическая поддержка одаренным детям. В процессе воспитания легко заметить, в каком направлении хочет двигаться ребенок, что притягивает его [14, с. 57].

В работах Т. Г. Шпаревой [15] отмечается, что наиболее слабым звеном является организационно-педагогическое, поскольку на сегодня отсутствует организационная структура (модель) работы с данной категорией школьников. В нашей стране всевозможные центры научного, научно-технического и художественного творчества действуют в основном на эмпирической базе, без опоры на сколько-нибудь серьезные социологические, физиологические и психолого-педагогические исследования [15, с. 26].

Кроме этого имеет место и социально-экономическое противоречие, которое по существу является самым жестким и которое сама школа не в состоянии снять. Это противоречие между фактом существования интеллектуально развитых и одаренных детей и опасностью их возможной невостребованности. Отсутствие условий для самореализации талантливой личности входит в противоречие с самой ее природой и губительно сказывается на ее жизненной судьбе.

Наличие такого противоречия свидетельствует о кризисе государственной политики в отношении интеллектуально развитых и одаренных детей [2, с. 85]. О. А. Богпомочева в своей работе ссылается на В. П. Кащенко: «Интересы даровитого ребенка требуют, чтобы его взяли из неблагоприятной среды и поместили в специально созданную для него школу. Надо помнить, что всякое великое дарование, получившее правильное и максимальное развитие, представляет большое социальное благо, поскольку оно служит дальнейшему прогрессу и развитию» [3, с. 386].

Пожалуй, самое большое противоречие, существующее в педагогической науке, касается одаренных детей. Посудите сами, нуждаясь в таких людях, государство не создает полноценных условий для развития личности одаренных детей, а в последующем для самореализации талантливого взрослого. К сожалению слова Федора Ивановича Шаляпина «Все, что выше уровня болота, обращено на уничтожение» в какой-то мере имеют отношение и к нашей действительности.

Тем не менее, педагоги – практики работают с интеллектуально одаренными детьми, создают программы, проекты, предоставляя им возможность накапливать индивидуальный познавательный, жизненный опыт, возможность быть субъектом собственной деятельности.

Литература

1. *Бабаева Ю. Д.* Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес [и др.]. М.: Академия, 2000.
2. *Бекетов З. Н.* Организация работы с одаренными детьми: проблемы, перспективы [Текст] / З. Н. Бекетов // Завуч. 2004. № 7.
3. *Богпомочева О. А.* Роль образования в формировании мировоззрения одаренных детей [Текст] / О. А. Богпомочева // Опыт работы с одаренными детьми: материалы всерос. науч.-практ. конф. Москва, 6–8 февр. 2003 года. М., 2003.
4. *Залецкий А. В.* Дидактические условия самообразования интеллектуально развитых старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Залецкий. Екатеринбург, 2005.
5. *Коноплева Н. П.* Легко ли быть вундеркиндом? [Текст] / Н. П. Коноплева // Директор shk. 2004. № 3.
6. *Костеева Т.* Объять необъятное – девиз одаренных детей [Текст] / Т. Костеева // Народное образование. 2003. № 8.
7. *Лукаш Е. Ю.* Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и США [Текст] / Е. Ю. Лукаш // Вопросы психологии. 2004. № 4.
8. *Маклаков А. Г.* Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков. СПб.: Питер. 2002.
9. *Панов В. И.* Одаренные дети: выявление – обучение – развитие [Текст] / В. И. Панов // Педагогика. 2001. № 4.
10. *Рабочая концепция одаренности* [Текст]. Изд. 2-е, расш. и перераб. 2003.
11. *Рубенштейн С. Л.* Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубенштейн. М.: Педагогика. 1989. Т. 2.
12. *Савенков А. И.* Одаренный ребенок в школе и дома [Текст] / А. И. Савенков. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
13. *Сенков А.* Особенности психосоциального развития одаренных детей [Текст] / А. Сенков // Народное образование. 1999. № 5.
14. *Хромова Т. В.* Школьные учителя и одаренные дети [Текст] / Т. В. Хромова // Магистр. 2005. № 5.
15. *Шпарева Г. Т.* Организационно-педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования [Текст] / Г. Т. Шпарева. Краснодар. 2002.

МУЛЬТИИНТЕЛЛЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

А. В. Степанов, Т. М. Степанова
Екатеринбург

Категория *подход* в педагогике позиционируется как обусловленная целеполаганием и аспектностью целостная совокупность установок, направленная на формирование учебного процесса. Функционирующие в области педагогики подходы (компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и др.) каждый на своем уровне раскрывают и придают форму и содержание целенаправленному процессу обучения и воспитания. Следует отметить, что все существующие подходы не функционируют отдельно, а представляют собой определенную системную «мегаформу», которая является выражением интегрирующих взаимодействий отдельных подходов в рамках объединяющего подхода – системного.