

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.

Исходя из того, что педагогика является динамической и открытой системой, можно предположить появление других существенных подходов. Одним из таких новых подходов может стать предлагаемый нами *мультиинтеллектуальный подход*. Данный подход строится на известной морфологической теории мультиинтеллекта Х. Гарднера. Свою теорию мультиинтеллекта (Multiple Intelligencies) Хауэрд Гарднер опубликовал в 1983 г. [2, с. 35–43]. По теории Гарднера существуют несколько видов интеллекта, определяющих предрасположенность человека к соответствующей области деятельности: вербальный, логико-математический, пространственный, музыкальный, телесно-двигательный, интраличностный, интерличностный, натуральный (природный), спиритуальный (духовный). Теория Гарднера в отечественной и зарубежной науке и практике находит применение преимущественно в области диагностики способностей индивида. Между тем, на наш взгляд, модульная организация мозга, позволяющая выполнять основные функции, биологически детерминирует не только способности человека, но и его всестороннее, гармоничное развитие.

Создаваемая человеком образовательная среда (пространство) должна быть запроектирована с учетом обеспечения принципа равновесности функционирования модульных структур мозга, что является логичным подходом к проектированию образовательного пространства, ибо результат проектирования должен быть приемлем для тех, для кого проектирование предназначается.

*Приемлемость* образовательного пространства для индивида – это есть условие реализации его будущих *личностных траекторий*, определяемых в том числе и структурным состоянием головного мозга. Нобелевский лауреат 1981 г. Р. У. Сперри конкретизировал научные представления о функциях полушарий головного мозга, что дало основания сформулировать *гипотезу нейрональной эффективности*, которая предполагает наличие временных преимуществ «биологической активных» индивидов при обработке информации. Биологическая активность индивида, если понимать ее целостно, как следствие и результат функционирования системы высшей нервной деятельности, генетически, вероятно, является «мультиинтеллектуальным продуктом», что дает основания обратить на феномен мультиинтеллекта особое внимание. Безусловно, что с данным явлением следует связать концептуальную «оформленность» образовательного пространства, в котором реализуются конкретика синтеза обучения и воспитания. В образовательном пространстве профессионально-педагогического вуза (на примере РГППУ), можно заметить отчетливо выраженную тенденцию к расширению спектра отраслевой подготовки специалистов. На сегодняшний день в РГППУ функционируют институты (подразделения) разного профиля: инженерно-педагогический, лингвистический, искусств, психологии, социальный, информатики, управления и экономики, юриспруденции, кафедры теологии, продюсеров кино и телевидения, музыкально-компьютерных технологий. Перечисленные подразделения практически охватывают своими специализациями все выделенные Гарднером виды интеллектуальной деятельности человека. По сути, данная университетская структура является новым видом структуры вуза, концентрирующем в себе образовательные направления, отрасли, специальности и специализации, соприкасающиеся с основными формами интеллектуальной структуры мозга.

Процессные изменения, происходящие внутри образовательной среды, вероятно, связаны не только с ситуативной дестабилизацией образовательного пространства, но и с его определенной саморегуляцией. Если произвести «наложение» общих закономерностей систем, изучаемых синергетикой, на рассматриваемую «образовательную ситуацию», то можно в данном объекте (образовательном пространстве вуза) увидеть особенности, характерные для самоорганизующихся эволюционирующих систем. Исследователи полагают, что самоорганизация выражается в усложнении структуры изучаемой системы, которое возникает, когда внешнее воздействие на систему превосходит некоторые классические значения, в результате чего в системах появляются новые структурные элементы, а старые начинают функционировать по-новому [1, с. 90]. В подтверждении возрастания степени

социальной и образовательной упорядоченности вуза как системы (на примере РГППУ) можно привести некоторые основанные на фактах выводы:

1. Расширение перечня образовательных направлений специальностей и специализаций обусловлено открытостью вуза как социальной образовательной локальной системы. Здесь образовательное пространство вуза в результате внешнего воздействия социальной среды приобретает не только новые структурные элементы, но и побуждает старые к функциональному самообновлению. Все это формирует новые качества вуза как динамической системы.

2. Создавая новые направления, специальности и специализации (с позиции синергетики – это точки-аттракторы), вуз расширяет область образовательного притяжения, к которой с течением времени «примыкают» образовательные траектории индивидов (динамических систем). Это подтверждается такими фактами как: переход студентов с первоначально выбранной специальности (специализации) на другую; получение второй специальности в рамках «своего» вуза; обучение в системе дополнительного образования и т. д.

Обобщая сделанные выводы следует отметить, что в формировании альтернативных путей развития индивида в данном случае существенную роль играет функционирование образовательного пространства как «мультиинтеллектуальной среды». Самоорганизация человека в обозначенной среде запускается не под воздействием управляющих команд, что происходит в кибернетических системах, а возникает за счет локальных взаимодействий между элементами внутреннего механизма самоорганизации индивида и аттракторами образовательного пространства (среды). Таким образом, можно зафиксировать определенный «сдвиг» образовательного пространства вуза (в нашем примере профессионально-педагогического) в реальное поле синергизма (синергетизма).

Формирование качественно новых системных условий функционирования образовательного пространства в своей основе имеет не только социальные корни, но и сущностно – индивидуальные, выраженные целостно в биологической структуре человеческого мозга.

### **Литература**

1. Гапонцева М. Г. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования [Текст] / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. А. Гапонцев // Образование и наука. 2004. № 6.

2. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности [Текст] / Д. К. Кирнарская. М.: Таланты – XXI век, 2004.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Т. М. Тихонова

*Екатеринбург*

Формирование гуманистической направленности личности студента сопряжено с решением следующих задач:

- в области содержания среднего профессионального образования и организации образовательного процесса необходимо усиление их гуманистической составляющей;

- в области организационно-управленческих отношений в системе СПО актуальной становится апробация концептуально-целевых установок и образовательных программ по формированию гуманистической направленности личности;

- в области повышения научного потенциала педагогических кадров и среднего профессионального образования важен учет интересов и потребностей педагогов, способ-