

9. Соловьев И. «Родной язык в школе». Второй год издания // Вестник воспитания. 1916. №7. С. 12–17.

10. N. Мои первые шаги по окончании гимназии // Родной язык в школе. 1915. № 8. С. 375–379.

Language and literature teaching methodology in the pedagogical journalism of the beginning of the XX century (journal "Native language at school")

School education is greatly influenced by pedagogical journalism. Based on the analysis of editorial policy of the journal "Native language at school" and its publications there are given the reasons of the success of the new edition that let it become shortly the basic scientific and methodological edition for a teacher of language and literature, defining further development of school literature education.

Key words: *methodology of teaching literature, pedagogical journalism, history of education.*

Н.П. ПОМОРЦЕВА
(Казань)

**БАРЬЕРЫ КОРРЕКТНОЙ
ДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ
УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
(опыт США)**

Представлен анализ наиболее распространенных барьеров диагностики одаренных учащихся в американской средней школе. Выявлена противоречивость в трактовке понятия «одаренность» и характеристик одаренного поведения; обобщены социально-педагогические, национально-этнические и гендерные стереотипы. Указано на необходимость совершенствования современных методов диагностики и дополнительной подготовки учителей школ по данной проблеме.

Ключевые слова: *одаренные дети, барьеры диагностики, средняя школа, зарубежная педагогика.*

В течение последних десятилетий подход к проблеме диагностики одаренности в США претерпел ряд изменений, поставив под вопрос саму необходимость предоставлять ода-

ренным детям специальные образовательные возможности, которые бы соответствовали уровню их достижений и способствовали раскрытию их уникального потенциала. Во многом причина данной ситуации кроется в доминировании в средней школе своего рода стереотипа «одаренного учащегося»: белый, физически развитый, послушный «отличник». В практике школы идентификацию одаренных детей осуществляют, прежде всего, учителя и администрация. В результате за пределами специальных образовательных программ нередко оказывается большое число учащихся, традиционно входящих в «группу риска»: афроамериканцы, испаноговорящие, «неспособные к обучению» и другие одаренные учащиеся, потенциал которых не всегда раскрывается в достижениях [5].

Исторически в США идентификация одаренности получила наиболее широкое распространение в виде тестов, которые имеют почти 100-летнюю историю, вызывая противоречивые оценки со стороны как специалистов, так и общества в целом. Именно тесты играют значительную роль в появлении стереотипов относительно того, каким должен быть одаренный ребенок. Среди многочисленных типов тестов, традиционно используемых в процессе диагностики, тесты интеллекта (IQ-тесты) наиболее часто становятся предметом дискуссии в американской психолого-педагогической литературе. Однако являются ли тесты достаточным критерием в диагностике одаренности? В течение всего времени существования тестов отношение к этому вопросу в американской психолого-педагогической науке менялось, что во многом определялось различной трактовкой самого понятия «одаренность». Если представлять одаренность как высокий уровень IQ в соответствии с ранними исследованиями Л. Термена, то очевидно, что тесты интеллекта измеряют одаренность. Но если обратиться к современным моделям одаренности Дж. Рензулли, Дж. Фельдхьюсена, А. Танненбаума, Ф. Монкса и других американских исследователей, то многие «неинтеллектуальные» аспекты одаренности (креативность, мотивация) оказываются совсем не затронутыми тестами интеллекта [1].

Очевидно, что роль IQ-тестов в современной диагностике одаренности у детей в США заключается в следующем:

1) являются достаточно точной и надежной мерой измерения так называемой «школь-

ной» одаренности (термин Дж. Рензулли), при этом совершенно не связаны с другими аспектами одаренности, например, креативностью и мотивацией;

2) могут использоваться как один из инструментов прогнозирования успешности будущей карьеры испытуемого;

3) объективны по сравнению, например, с рекомендацией учителя, если на испытуемого не влияют факторы, снижающие эти показатели (эмоциональное состояние, мотивация, «эффект стеклянного потолка»);

4) в отличие от других методов, не ориентируются на анализ продуктов труда испытуемого как меры измерения одаренности, что позволяет идентифицировать традиционно игнорируемую часть одаренных – «неуспешных в учении» учащихся.

Остановимся еще на одном важном аспекте корректной диагностики, которому уделяется серьезное внимание в американской психолого-педагогической науке, а именно психолого-педагогических барьерах диагностики одаренности у детей школьного возраста. В соответствии с представлением ряда американских психологов (М. Пьечевский, Л. Сильверман и др.) об одаренности как «асинхронном развитии» мы отмечаем, что одаренных характеризуют более высокая возбудимость и более высокий уровень развития сферы эмоций, воображения, интеллекта, чувств и психомоторики, что является характеристикой их нормального развития. Однако исследователи Л. Азпейтга и М. Рокамора констатируют, что «терапевтическая оценка одаренных с асинхронным развитием, обладающих высоким уровнем сознания, эмоционально реагирующих на происходящее, часто заканчивается диагнозом “умственное расстройство”» [3, с. 1].

«Театральное», «депрессивное», «пограничное» поведение, нарциссизм, «расстройство внимания вследствие чрезмерной активности» (термин Американской ассоциации психиатров) – вот ряд диагностических «ярлыков», которые ошибочно используются для описания нормальных стадий позитивной дезинтеграции одаренных учащихся. Исследователи утверждают, что для одаренных внутренний конфликт – признак скорее интенсивного развития способностей, чем деградации личности. Этот тип позитивной дезинтеграции характеризуется высоким внутренним напряжением, конфликтом между актуальным и перспективным развитием ребенка. Это динамическое напряжение стимулирует сложные внутриличностные процессы в жизни творческого

человека и дает ему импульс для роста и развития.

Очевидно, что диагностика одаренности не может считаться корректной, если в процессе исследования одаренного ребенка в средней школе не учтены следующие особенности его личности и поведения: 1) внутренний конфликт из-за несоответствия уровня сложности школьной программы способностям учащегося; 2) психическая травма асинхронного развития; 3) склонность к постоянной рефлексии, сосредоточенность на своих внутренних переживаниях; 4) высокая интенсивность психических процессов, сверхчувствительность в восприятии себя и окружающих; 5) стремление к сложности во взаимодействии с другими одаренными детьми; 6) необходимость «выброса» избытка физической энергии, эмоций и чувств, демонстрации своего интеллектуального превосходства [3].

Важно отметить, что вопреки сложившимся стереотипам, не все одаренные дети являются успевающими учениками. Поэтому школьные учителя, играющие ключевую роль в процессе диагностики одаренности учащихся в средней школе, испытывают неизбежные трудности. Как показало специальное исследование данной проблемы, вопрос компетенции учителей в сфере диагностики одаренности является объектом широкой дискуссии в американской психолого-педагогической литературе. Основной вопрос, на который необходимо ответить, звучит следующим образом: насколько сильны стереотипы, мешающие учителям объективно оценивать одаренных учащихся, и каковы пути их преодоления?

Борьба со сложившимися в обществе стереотипами положила начало исследованиям проблем «неуспешных» в школе одаренных учащихся (*underachievers*). Считается, что дети с высоким уровнем интеллекта должны успевать по всем предметам курса средней школы, т.к. он разработан с учетом возможностей «среднего» ученика. Однако эмпирические исследования доказали, что среди одаренных детей достаточно много неуспешных учащихся, чьи достижения явно ниже их интеллектуальных способностей.

Наибольшее число неуспешных в учебной деятельности одаренных детей обнаруживается в традиционной общеобразовательной школе. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволил нам выделить ряд причин внутреннего и внешнего характера, которые объясняют неуспешное обучение одаренных детей в школе. К первой группе причин относятся социально-экономические

и национально-культурные условия. Они порождают трудности, с которыми могут столкнуться одаренные дети из семей с низким социально-экономическим и образовательным статусом и неблагоприятным психологическим климатом. В эту группу условий входят и гендерные стереотипы, о которых речь пойдет ниже. Следующая группа условий, отрицательно влияющих на успеваемость одаренных учащихся общеобразовательной школы, соотносится с проблемой дифференциации способностей. Высокий уровень креативности, художественных, лидерских, телесно-кинестетических и других способностей не обнаруживается с помощью традиционных методов диагностики (стандартизированных тестов). Можно предположить, что данная проблема связана с реалиями общеобразовательной школы, где так называемая «школьная одаренность» часто идентифицируется на базе школьных оценок и баллов по тестам достижений, ограничивая тем самым круг одаренных учащихся.

К третьей группе причин, влияющих на неуспешность одаренных в учебе можно отнести скуку. Ряд американских и европейских исследователей (Дж. Фельдхьюсен, М. Кролл, Дж. Фримен, С. Винербреннер) утверждают, что если одаренный ребенок, обладающий любознательностью и умом, попадает в традиционный общеобразовательный класс, скука может превратиться для него в серьезную психологическую проблему [2]. Еще более сложной является ситуация для одаренных детей с физическими нарушениями и «не способных к обучению», т. к. их одаренность может быть не замечена за физическими или умственными недостатками. Ведь упор в диагностике на владение английским языком продолжает дискриминировать данных учащихся: на практике использование стандартизированных тестов на английском языке де-факто является основным инструментом измерения уровня интеллекта.

Другим аспектом проблемы участия учителей в диагностике одаренности являются поиск и идентификация одаренных детей в различных социально-культурных группах. На протяжении истории развития страны многонациональное население США сталкивалось с различными формами дискриминации в системе образования. Известно, что афроамериканцы только в 1954 г. были допущены к обучению в общеобразовательной школе. По этому поводу Дж. Галбрейт и Дж. Делисл пишут, что стереотипы, базирующиеся на представлении о расе или нации, до сих пор являются прегра-

дой на пути корректной диагностики одаренности учащихся в средней школе [4].

Исторически расовая и этническая дискриминация одаренных детей базировалась на политике государства. Только в 1988 г. в стране было принято Положение об одаренных и талантливых детях, получившее название «Акт Дж. К. Джевица» и направленное на поиск одаренных среди традиционно не охваченных групп населения. Таким образом, Конгресс США подтвердил, что одаренные дети могут и должны быть выявлены во всех культурных группах, экономических прослойках и сферах знаний. Таким образом, одаренные дети из культурных меньшинств и социально-неблагополучных групп подвергаются дискриминации как минимум дважды. Во-первых, из-за своей принадлежности к определенной расе, этнической группе, физических недостатков и особенностей личности, во-вторых, по причине своей одаренности.

Однако существуют проблемы, общие для всех одаренных, независимо от этнической принадлежности, – это гендерные стереотипы. Результаты проведенного в США исследования проблем одаренных подростков показали, что около 40% респондентов считают, что одаренные девочки и мальчики сталкиваются с дополнительными трудностями в процессе творческой самореализации [4]. Рассмотрим данную проблему с точки зрения барьеров корректной диагностики одаренности. В ходе многочисленных эмпирических исследований зарубежные и отечественные исследователи обнаружили, что в восприятии учителей хорошо успевающие ученики, независимо от половой принадлежности, ассоциируются с мужским полом, а слабые учащиеся – с женским. Мальчики не только получают больше внимания учителей, но и «качество» этого внимания значительно выше. Подобное отношение воспринимается как некая предопределенность, что мальчики вероятнее, чем девочки, будут отобраны для участия в специальных программах для одаренных детей [5].

В начале нового века Национальным исследовательским центром США по вопросам одаренности и таланта были опубликованы результаты общенационального исследования с участием учителей и специалистов по работе с одаренными детьми. В задачу участников эксперимента входило рекомендовать тех учащихся, которых следует включить в программы для одаренных детей. Отбор происходил на основании достижений учащихся в трех направлениях: английский язык и литература, математика, общий интеллектуальный

уровень. В результате исследования было выявлено, что специалисты по работе с одаренными склонны оценивать учащихся выше, чем учителя. Первые концентрируют внимание на сильных сторонах учащихся, вторые – более внимательны к их недостаткам. Не активные на занятиях учащиеся классифицируются учителями как «неуспевающие» и не выдвигаются для участия в специальных программах, несмотря на высокие достижения в определенной области знаний [5].

Подводя итоги по вышеизложенному, можно сказать, что современное состояние проблемы диагностики одаренности учащихся в средней школе США требует от учителей дополнительной подготовки, осознания и преодоления существующих половых и поведенческих стереотипов по отношению к одаренным учащимся. Однако обращение к американскому опыту, с учетом указанных выше недостатков и национально-региональной специфики, может иметь определенное значение для развития отечественной педагогики и школы.

Литература

1. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в условиях образования : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 390 с.
2. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей // Основные современные концепции творчества и одаренности / Д.Б. Богоявленская. М. : Мол. гвардия, 1997. 416 с.
3. Azpeitia L., Rocamora M. Misdiagnosis of the Gifted // Mensa Bulletin. 1994. № 11. P. 1 – 6.
4. Galbraith M., Delisle J. Gifted Kids Survival. Minneapolis : Free Spirit Publishing, 1996. 296 p.
5. Powell T., Siegle D. Teacher Bias in Identifying Gifted and Talented Students // The National Research Centre in the Gifted and Talented, 2000.

Barriers in proper diagnostics of intellectual endowments of school children (USA experience)

There is given the analysis of the most widespread barriers in the diagnostics of gifted pupils in the USA secondary schools. There is revealed the discrepancy in interpreting the notion "endowments" and characteristics of the gifted behavior; generalized the social and pedagogical, national, ethnic and gender stereotypes. There is noted at the necessity of improving modern diagnosis methods and additional teacher training on the given issue.

Key words: *gifted children, barriers in the diagnostics, secondary school, foreign pedagogy.*

И.А. ТИКУШИНА
(Волгоград)

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Характеризуется сам преподаватель дополнительного образования взрослых, описываются его функции, приводятся законодательные документы, регулирующие его подготовку, указываются институты, виды и формы подготовки.

Ключевые слова: *преподаватель дополнительного образования, непрерывное образование, образование взрослых, подготовка преподавателя, функции преподавателя.*

С появлением концепции непрерывного образования происходят переосмысление и расширение роли преподавателя в учебном процессе в связи с различными целевыми и ценностными ориентациями и возрастными возможностями человека. Непрерывное образование ставит перед преподавателем дополнительного образования задачу построения учебного процесса и планирования конкретного занятия с учетом многих факторов, таких как особенности и интересы учащихся определенного возраста, цели обучения, потребности слушателя и др. В связи с этим усиливается внимание к изучению международного опыта в сфере подготовки преподавателей дополнительного образования. Обращение к опыту подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании является наиболее продуктивным, поскольку эта страна известна своими достижениями в этой области [1; 3; 8; 10; 11], а сама система подготовки преподавателей наиболее успешно функционирует и постоянно совершенствуется.

Проанализировав разные подходы к пониманию дополнительного образования взрослых в Великобритании [3; 10; 8; 11], можно заключить, что преподаватель в данной системе – это педагог, работающий в сфере первоначального образования, реализующий процесс обучения взрослых на основе профессионально-ориентированных образовательных программ продвинутого уровня, по-