

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Назарова Н.М. Инклюзивное обучение в образовательном пространстве Москвы: проблемы и пути решения	10
Щебланова Е.И. Новые тенденции в изучении одаренности в XXI веке	17

СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Интеллектуальная одаренность в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков	23
Ларионова Л.И. Этический аспект работы с одаренными детьми	28
Мелик-Пашаев А.А. Одаренность как норма	34
Кашапов М.М. Креативность как предиктор реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта	38
Попова Л.В. Проблемы профессионального развития одаренных	45
Шумакова Н.Б. Направленность исследовательского отношения у интеллектуально одаренных подростков в разных социокультурных условиях	50
Авдюнина Н.А. Развитие дивергентного и конвергентного мышления в процессе обучения учащихся	54
Азарова Л.Н. Методы развития креативности у преподавателей	56
Айгунова О.А. Феномен учебной успешности	62
Архиреева Т.В. Динамика личностно-индивидуальных творческих характеристик учащихся первых и вторых классов	69
Багдасарян Е.М. Социально-психологическая помощь и поддержка ребенка методами арт-терапии и песочной терапии	73
Бандурка Т.Н., Емельянова Е.В. Особенности перцепции у старшеклассников с различным уровнем математических способностей	77
Белова Е.С. Особенности проявления трудностей в развитии одаренных дошкольников	82
Бочкина Е.В. Исследование особенностей представлений о цикличности у детей дошкольного возраста на материале авторской методики «Банки»	85
Бочкина Е.В. Роль циклических представлений в психическом развитии дошкольников	88
Воловикова М.И., Мустафина Л.Ш. Одаренность совестью	91
Володина Е.П. Личностные особенности и профессиональные умения ведущего психологического тренинга для одаренных детей	95
Губенко А.В. Механизмы сворачивания смыслов в творческом мышлении	98
Казарина В.В. Личностные и социально-психологические проблемы подростков с проявлениями одаренности	104
Казарина В.В., Рудакова О.Н. Дополнительное образование как ресурс развития творческого потенциала одаренных детей	108
Камина С.С., Саргсян А.С. Обучение дошкольников форсайт-технологиям (на примере проекта «Уличное освещение Москвы: вчера, сегодня, завтра»)	116
Кашапов М.М., Волченкова А.А. Влияние креативности подростков с разным типом психического развития на выбор стратегии поведения в конфликте	119
Кашапов М.М., Рескайя Ю.К. Взаимосвязь творческих характеристик личности учителя и типов реагирования на конфликт	125
Кашапов М.М., Солдчук О.Н. Становление творческих способностей у студентов-медиков	130
Кибальченко И.А. Признаки интеллектуальной одаренности у подростков с разным уровнем креативности	134
Комаров Р.В. Успешность учащихся: концепция, инструментарий, эмпирика	138
Комарова Н.М. Игрушка как способ введения в исследовательскую деятельность	146

Коногорская С.А. Изучение способностей к ориентировке в пространстве у современных школьников	148
Кулакевич А.В. Особенности воображения младших школьников с разным уровнем креативности	154
Кыштымова И.М., Меньщикова Е.Н. Взаимосвязь структурных компонентов вербальной и образной креативности художников	156
Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей	160
Ларшина Э.Л., Новикова Т.И., Осипенко Л.Е. Интеграция медиаресурсов и прикладного математического содержания как средство снижения развития клипового мышления у детей	164
Лосева С.Н. Результаты исследования возрастных особенностей музыкальности музыкально одаренных учащихся	170
Неклюдова Л.В. Межкультурное взаимодействие в образовательном учреждении (школьный опыт международного сотрудничества)	174
Нечаева А.А. Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем когнитивных способностей (интеллекта и креативности)	178
Носова А.А. Развитие творческой активности младших школьников с учетом ФГОС НОО	182
Осипенко Л.Е. Концептуальные основания проектирования инженерной азбуки Шухова	185
Песков В.П. Учет гносеологических и онтологических аспектов при изучении представлений у одаренных учащихся	190
Поставнев В.М. Особенности креативной личности в зрелом возрасте	196
Таллибулина М.Т. Арт-методы в работе с проявлениями социо-эмоционального неблагополучия у младших школьников с признаками одаренности	202
Цаплина О.В. Преимущество реализации дидактических моделей исследовательского и проектного обучения дошкольников и младших школьников	208

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Двойнин А.М., Двойнин М.Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика	215
Литвинова С.Н. Готовность воспитателей дошкольных организаций к проектированию развивающей предметно-пространственной среды	222
Иванова Е.В. Психолого-педагогическая оценка среды детского сада в мегаполисе	226
Виноградова И.А. Навигатор профессионального развития педагога	230
Полковникова Н.Б. Почему современные молодые люди выбирают педагогическую профессию?	234
Аршинская Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагогов по профилактике психологического неблагополучия школьников в учебной деятельности	237
Ждан А.А. Эффективные инструменты индивидуализации и дифференциации обучения	242
Мельникова И.В. Метафора путешествия в работе школьного психолога	250
Поставнев В.М., Поставнева И.В. Духовное «измерение» психологической готовности приемных родителей	253
Бегунова Л.А., Шукова Г.В. Психологическая поддержка детей из семей с низким уровнем родительской ответственности	256
Зотова Т.В. Формирование Я-концепции ребенка в условиях неблагополучной семьи	263
Смирнова П.В. Влияние домашней среды на проявления исследовательского поведения ребенка раннего возраста, проживающего в мегаполисе	266
Карнеева О.А., Карнеев Р.К. Сиблинговые позиции подростков и детско-родительские отношения в семье	272
Поставнева И.В., Поставнев В.М. Исследование способности к сопереживанию у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата	277

Сухоносков А.П., Палазюк Н.Д. Формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в условиях учебно-воспитательного процесса в ДОО	281
Горбатова Е.В. Художественно-творческая деятельность детей дошкольного возраста вне занятий	284
Сухоносков А.П., Двоглазова И.Ю. Организация театрализованной деятельности в дошкольной образовательной организации как средство формирования психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста	287
Поставнева И.В., Мучкина А.А. Условия формирования познавательной компетентности младших школьников	292
Попандопуло А.А. Коррекция гиперактивного поведения младших школьников	295
Егорова Г.Н. Особенности психологического климата коллектива в младшем школьном возрасте	299
Карнеева О.А., Карнеев Р.К. Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в приюте	301
Курносова Я.В., Кудусова Т.Х. Исследование представления о психологическом пространстве личности у младших школьников	305
Мирошникова Т.А. Диагностика отношения младших школьников к телевизионной рекламе	310
Павленко Т.А. Психологические предикторы агрессивного поведения подростков	313
Кривова В.А. Тьютерство как технология обучения студентов процессу сопровождения проектно-исследовательской деятельности младших школьников	317

СЕКЦИЯ 3. ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Штылева Л.В. Причины и уроки перехода к полодифференцированному обучению в советской школе 1943-1954 гг.	321
Столярчук Л.И., Столярчук И.А., Семенов В.Я. Потенциал гендерного подхода в условиях трансформации образования	327
Гусева Ю. Е., Гринева В. П. Опыт обучения в однородном по полу коллективе	332
Мазурок И.А. Социально-педагогические аспекты гендерного воспитания мальчиков младшего школьного возраста в условиях отцовской депривации	338
Галанова И.В. Опыт формирования представлений о женщине-предпринимателе у студентов экономического профиля	344
Чекалина А.А. Ролевое поведение родителей как фактор гендерной идентичности ребенка	348
Петрушихина Е.Б. Влияние ролевого репертуара родителей на детско-родительские отношения студентов: гендерный аспект	354
Самосадова Е.В., Парчайкина О.В. Особенности агрессивности и тревожности у мальчиков и девочек подросткового возраста	358
Хатина Я.А. Взаимосвязь психологических границ и стратегий поведения в конфликтах у младших школьников: гендерный аспект	363
Шустова Л.П. Формирование гендерной толерантности в юношеском возрасте: результаты и эффекты	366
Каменская Е.Н. Гендерный подход в развитии психологической безопасности личности в образовательном пространстве вуза	372
Ключко О.И. Целевые ориентиры полоролевой социализации в отечественном образовании	375

СЕКЦИЯ 4. ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Акименко А.К. Сказкотерапия в социализации дошкольника	383
Бабиева Н.С., Звонова Е.В., Гончарж Т.В. Символика сказки и ситуация выбора у детей дошкольного возраста	385

Васильева Ю.С. Произведения детской литературы как средство формирования эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста	388
Ганичева А.Н. О безопасности и сертификации услуг домашнего педагога в образовательном пространстве мегаполиса	392
Крулехт М.В. Проблема педагогического сопровождения досуга старших дошкольников в образовательном пространстве мегаполиса	396
Кремнева Е.В. Эмоциональные переживания ребенка при переходе из детского сада в Школу	400
Куракова А.Р. Постановка проблемы: генезис социальной компетентности ребенка	403
Курганова Е.А. Социо-моральная компетентность дошкольника	407
Лаврухина О.В. Развитие эмоционального интеллекта старшего дошкольника как условие его успешной социализации	412
Листик Е.М. Школа для родителей как одна из форм организации сотрудничества детского сада и семьи в современном мегаполисе	416
Ромашова В.А. Реализация социального проекта как средство формирования ранней профессиональной ориентации у младших дошкольников	419
Седун О.В., Шаграева О.А. Национальный воспитательный идеал и реалии отечественного образования	422
Семенова Т.А. Подвижные игры как средство социализации детей дошкольного возраста	428
Толстикова С.Н. Организация педагогического партнерства как фактор повышения качества дошкольного образования	431
Травинова Г.Н. Критерии готовности к социально-психологической адаптации у будущих первоклассников в современных условиях	435
Харитоновна Е.В. Личностные факторы психологического здоровья старшего дошкольника	438
Цапина О.В. Роль индивидуализации образовательной среды в позитивной социализации дошкольника	442
Шаграева О.А. Дошкольное образование: инновационный подход к реорганизации	446

СЕКЦИЯ 5. СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И РЕСУРСЫ

Павленко Т.А. Актуальные вопросы реализации ФГОС	451
Багринцева Н.Д. Технологии деятельностного подхода в развитии детей на всех уровнях общего образования – требование ФГОС и направление инновации образовательного уклада школы	456
Азарова Л.Н. О проблеме оценивания образовательных результатов	460
Кирсанова В.Г. Послушание как педагогическая цель. К вопросу о противоречиях между требованиями к образовательному процессу в ДОО и его реалиями	463
Севостьянова М.М. Мотивационная готовность педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности	468
Бизяева Н.Д. Аудит и анализ рисков безопасности информационной образовательной среды школы	474
Кулабухов А.Е. Информационная среда в развитии современных дошкольников: образовательный потенциал и опасность	480
Караблина О. В. Детские мультфильмы и современный ребёнок: разговор с родителями	485
Павленко Т.А., Савинова А.П. Возрастные особенности восприятия мультфильмов в дошкольном возрасте	491
Мочалина А.А. Использование IT-технологий в развитии современного дошкольника	495
Панина А.О. Реализация инклюзивного образования: трудности и успехи	501
Журавлева Е.А. Поддержка педагогом инициативы дошкольников в непосредственно образовательной деятельности	507

Фадюхина О.В., Преснова О.С. Возможности использования средств современной коммуникации в проектной деятельности старших дошкольников (из опыта работы дошкольной образовательной организации)	513
Ильина Н.В. Оптимизация сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников при реализации Федерального государственного образовательного стандарта	519
Полковникова Н.Б., Казакова Н.В. Нуждается ли современный дошкольник в социальной успешности: мнения родителей и педагогов	525
Прохорова К.О. Нравственное воспитание дошкольников в процессе совместной театрализованной деятельности	529
Козлова А.А. Система дидактических игр как средство сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста	533
Никитина Т.А. Преемственность стандартов дошкольного и начального общего образования	537
Поливанова Н.И., Ривина И.В. Развитие способности к взаимодействию и преодолению разногласий у учащихся начальной школы	540
Маякова Е.В. Взаимодействие взрослого и ребенка в условиях современного образования	545
Миронова И.А. Значение проектной деятельности в развитии младшего школьника	549
Андреева А.Д. Семья в пространстве образовательных смыслов современной российской школы	550
Фролова П.И. Организация образовательного процесса на основе ценностно-ориентированного содержания образования в процессе внедрения компетентностного подхода	557
Криворотова Э.В. Развитие лингвистического мышления младших школьников как условие преодоления когнитивного диссонанса в процессе изучения русского языка	563
Улановская И.М. О некоторых метапредметных результатах НОО у учащихся 5 классов	567
Кирина И.И. Организация образовательной среды в соответствии с ФГОС дошкольного образования	572
Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО)	577

СЕКЦИЯ 6. СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРАКТИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МОСКВЫ

Белых С.Л. Москва как пространство творческого развития и самореализации	582
Погодина С.В. Арт-коворкинг в условиях творческой социализации и индивидуализации ребенка	586
Быкасова Л.В. Социогенетический код педагогики искусства	592
Воронина С.А., Рыбалко Е.А. Пути и средства социокультурного развития подростков в детской художественной школе (из опыта работы МБУДО ДХШ г. Щёлково)	599
Евсина Н.Б. Переписка учащихся начальной школы с американскими школьниками как пролонгированная художественно-языковая практика	605
Марданиян Н.Г., Белых С.Л. Развитие слушательской культуры учащихся в общеобразовательной школе с углубленным изучением музыки и хореографии	611
Попова Е.Н., Кожевникова Т.В. Народно-танцевальная культура как средство воспитания и развития детей дошкольного возраста в системе подготовки педагога-хореографа	619
Безуленко М.А., Рылова Л.Б., Маханова И.А. Формирование проектной компетентности на материале искусства в формах внеурочной деятельности (подростки)	623
Макаров Е.В. Социокультурное развитие детей старшего дошкольного возраста с помощью мультимедийных технологий	626
Кошаев В.Б. Феноменология искусства как инструмент формирования Картины Мира	632

СЕКЦИЯ 7. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА

Шнейдер Л.Б. Педагог-психолог и работа с различными категориями молодых родителей	639
Рассказова И.Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений с застенчивостью младших школьников	645
Турутина Е.С. Наказание ребенка в аспекте проблемы домашнего насилия: опыт реализации проекта «Академия осознанного родительства»	651
Мартьянова Г.Ю. Модель in vivo в практике возрастно-психологического консультирования	656
Мартьянова Г.Ю., Малышева И.А. К вопросу об эффективности онлайн-психологической помощи родителям	661
Беляева Т.Б., Беляева П.И. Снижение степени эмоционального переживания страхов в дошкольном возрасте методами арт-терапии	665
Жукова И.В. Система психологического сопровождения старшеклассников при подготовке к государственной итоговой аттестации	671
Скипенко Л.С. Сопровождение учащихся СПО с целью адаптации и повышения потенциала	674
Дергачева Е.С. Социально-психологическая помощь и поддержка ребенка в условиях интернатного учреждения	679
Подрядчикова О.Ю. Смыслоразнозначные ориентации подростков-сирот: особенности и направление социально-психологической адаптации	684
Шишнина Н.А. Развитие межличностных взаимоотношений у детей младшего школьного возраста как средство социально-психологической помощи и поддержки	689
Андрянова М.Е. Психолого-педагогическая поддержка формирования исследовательских компетенций у студентов	693
Квитко О.Д. Возможности дидактических упражнений и игр с использованием песка в работе школьного логопеда	697
Филичева О.Н. Логопедическая помощь дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи в системе комплексного психолого-педагогического сопровождения	700
Ширияданова З.Т. Речевое и коммуникативное развитие детей, имеющих нарушения слуха, в театрализованной деятельности	703
Угольников Е.Н. Конфликтологическая компетентность субъектов образовательного процесса	709
Харламова К.С. Современные проблемы профилактики конфликтного поведения у детей младшего школьного возраста	712
Калугина Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в процессе работы со сказкой	717
Голубева Е.Д. Воспитание трудолюбия как фактора социальной активности у детей старшего дошкольного возраста	721
Волобуева В.С. Развитие коммуникативных компетенций у старших дошкольников	725
Алексеев А.Г. Социальная фасилитация как фактор активизации учебно-познавательной мотивации у подростков	729
Глебова С.М. Взаимосвязь чувства одиночества и академической успешности в подростковом возрасте	733
Егорова Т.Н., Попова Т.Н. Особенности восприятия чувства юмора у подростков	738
Поставнев В.М., Арушунян Л.Э., Голик О.А., Гоц А.В., Короткевич Ю.В., Краснятова Ю.А., Кумров А.А., Меньшикова Ю.А., Никифорова В.В., Чижикова Д.Д. Представления студентов мегаполиса о браке	744
Фомин А.А. Особенности гражданского мировосприятия молодежи в зависимости от типа социальной активности	750

Наумова Д.В., Канашина А.А. Уровень осведомленности о России в структуре гражданского мировосприятия в старшем дошкольном возрасте	754
Егоров И.В. События, идеалы и направленность самосовершенствования в содержании гражданского мировосприятия старшеклассников мегаполиса	759
Панкина А.А. Инновационный потенциал личности учителя в современном образовательном пространстве	765
Донскова М.Г. Развитие смысложизненных ориентаций студентов колледжа	768

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

НАЗАРОВА Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, профессор института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета. E-mail: natus.50@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МОСКВЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Полувековой опыт распространения инклюзивного обучения за рубежом позволил выявить обязательные взаимодополняющие условия, несоблюдение которых ставит под вопрос его успешность. К ним относятся:

- -эволюционный и ненасильственный характер внедрения инклюзивных практик в образование;
- достаточное и регулярное финансирование всех составляющих инклюзивного образования;
- обязательность ранней комплексной помощи;
- -сохранение и развитие системы специального (коррекционного) образования, расширение статуса и функционала ее учреждений;
- -соблюдение участниками инклюзивных процессов нормативно-правовых установлений;
- создание комфортных специальных образовательных условий для ребенка с особыми образовательными потребностями;
- -принятие и желательность инклюзии среди населения, понимание ее как социальной ценности.

Рассмотрим современное состояние инклюзивного обучения в Московском регионе с точки зрения лишь некоторых из перечисленных выше требований, обозначив проблемы и возможные пути их решения.

Эволюционный и ненасильственный характер внедрения инклюзивных практик в образование

В последние годы распространенной практикой стало планомерное сокращение числа учреждений системы специального образования, закрытие специальных школ административным путем, перевод учащихся с особыми образовательными потребностями в систему массового образования, не подготовленную для работы в условиях инклюзии. Законодательство часто следует за спонтанно складывающейся практикой. «Инклюзивные» инициативы исходят от отдельных управленческих структур образования, которые под предлогом трудности дальнейшего финансирования планомерно отказываются от специальных (коррекционных) образовательных учреждений, либо «вливают» их в образовательные холдинги, где их специфика организации и содержания уходят на второй план и растворяются под влиянием некомпетентности администрации массового образовательного учреждения. Нередко «инклюзию» инициируют влиятельные родители в одной отдельно взятой школе, пожелавшие, чтобы их ребенок с особыми образовательными потребностями непременно обучался в массовом образовательном учреждении. Инклюзивное обучение стало весьма популярным среди родителей. Стремление во что бы то ни стало отдать ребенка в массовую школу, несмотря на его абсолютную неподготовленность, значительную

тяжесть нарушения в развитии, зачастую приводит к тому, что через некоторое время ребенок, получив негативный опыт обучения в условиях инклюзии и обретя комплекс неполноценности, вынужден возвратиться (опять же по решению родителей) в специальную (коррекционную) школу – если таковая еще сохранилась. Каково решение этой проблемы? Несмотря на добровольный переход части учащихся с особыми образовательными потребностями в учреждения, реализующие инклюзивные программы, органы управления образованием должны сохранить существующие учреждения специального (коррекционного) образования, модернизировав их и расширив их функционал, с целью создания более комфортных условий для той части детей с ограниченными возможностями, которые по объективным причинам не могут обучаться в инклюзивных учреждениях, а также для сохранения кадрового и методического потенциала этих учреждений, которые могут выполнять функции ресурсных центров. За родителями и учащимся сохраняется, таким образом, обеспеченное органами управления образованием право выбора места обучения и возможность перехода из специального в инклюзивное образование и обратно. Складывающаяся реальная практика создает угрозу существенного и необоснованного редуцирования системы специального (коррекционного) образования Москвы, утраты ее уникального кадрового и методико-технологического потенциала, нарушения права выбора места обучения для ребенка с ограниченными возможностями.

Достаточное и регулярное финансирование всех составляющих инклюзивного образования

Дорогостоящий социально-образовательный проект (каким он на самом деле должен быть) – инклюзивное образование – сегодня стал, по сути, способом экономии на образовании детей с ограниченными возможностями в условиях экономического кризиса и демографической «ямы» за счет:

– высвобождения архитектурных объектов, то есть, зданий системы специального образования при их ликвидации путем слияния и создания инклюзивной структуры и возможности их эксплуатации в других целях;

– высвобождения значительного числа работников (педагоги и воспитатели – дефектологи, вспомогательный персонал специального (коррекционного) учреждения);

– перенесения расходов, затрачиваемых на детей в специальном (коррекционном) учреждении во вторую половину дня, в интернате, на бюджет семьи;

– отсутствия в инклюзивных образовательных учреждениях ставок логопедов, социальных педагогов, специальных психологов и отнесения расходов на коррекционную, социально-педагогическую работу и специальное психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями и их родителей также на бюджет семьи. Это идет вразрез с требованиями Специального ФГОС, а также Примерных адаптированных образовательных программ, предназначенных для определения содержания и организации образования детей с особыми образовательными потребностями. Сюда может быть добавлено неудовлетворительное финансирование индивидуальной коррекционно-развивающей работы для детей с ограниченными возможностями в учреждениях инклюзивного образования, оплаты работы человека, сопровождающего инвалида.

Значительная неудовлетворенность финансированием инклюзивного образования существует в родительской среде Москвы. Заказчики образовательных услуг, дети и их родители, не должны страдать от недофинансирования ни при каких условиях. В настоящее время существует настоятельная необходимость поднять и регулярно индексировать базовую ставку подушевого финансирования на реализацию программ начального общего образования для детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в любой школе, так как существующие нормы устанавливались более пяти лет назад и не учитывают ни рост цен на товары и услуги, ни рост средней заработной платы работников образования.

Коррекционная помощь не может строиться без твердой финансовой основы, только на добровольческих и волонтерских началах. Работы могут быть качественно выполнены только при условии своевременного финансирования всего процесса инклюзивного обучения.

Происходящие в условиях кризиса реорганизации, слияния образовательных учреждений ведут нередко к лишению педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, льгот, доплат; сокращаются отпуска, что ведет к оттоку квалифицированных кадров, делает непривлекательной сложную и тяжелую работу с детьми этой категории, соответственно, неизбежна утрата качества инклюзивного образования. Российские дефектологи на протяжении десятилетий, с 1939 года, имели установленную государством 25% надбавку к заработной плате за наличие профессиональных вредностей и тяжелый характер труда. Затем, в постсоветский период, эта надбавка сократилась до 20%. В настоящее время она не регламентирована в процентном эквиваленте, и администрация образовательного учреждения стимулирует учителя по своему усмотрению, зачастую субъективно. В условиях экономии средств и незаинтересованности администрации школы в развитии инклюзивного обучения, либо вследствие непонимания особенностей и тяжести труда дефектолога, любого педагога, работающего с такими детьми, такая надбавка настолько незначительна, что не даёт возможности достойно стимулировать педагогов, обучающихся детей с особыми образовательными потребностями.

Обязательность ранней комплексной помощи

Медицинская статистика свидетельствует о том, что в последние годы существенно выросло число новорожденных с функциональной незрелостью или с нарушениями в развитии. По разным оценкам, до трети новорожденных детей от общего их числа имеют отклонения от нормативного развития. Такие дети нуждаются в ранней комплексной помощи для того, чтобы на этапе дошкольного и школьного образования они имели возможность полноценно развиваться в инклюзивной образовательной среде.

Сегодня ранняя комплексная помощь – это быстроразвивающаяся область междисциплинарного знания, включающая теоретические и практические основы комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего (до трех лет) возраста из групп медицинского, генетического и социального риска отставания в развитии.

Ранняя комплексная помощь в странах с развитым инклюзивным образованием давно является обязательной составной частью системы образования, создавая фундамент последующего инклюзивного обучения. Предоставление

ребенку ранней комплексной помощи позволяет предупредить возникновение и развитие вторичных нарушений, предупредить проявления ограничения жизнедеятельности, а впоследствии полноценного обучения и трудоспособности.

Пластичность центральной нервной системы ребенка младенческого и раннего возраста и особая способность к компенсации нарушенных функций позволяют исправлять первично нарушенные психические и моторные функции при обратимых нарушениях и предупреждать возникновение вторичных отклонений в развитии. Дефект или нарушение развития, именно в раннем возрасте, начиная с первых месяцев жизни, обуславливает последующую специфику образовательных и социальных потребностей ребенка и его семьи. Практика показывает, что при условии своевременной ранней помощи в необходимом объеме до 60% детей группы риска (до 3 лет) может получить значительную компенсацию нарушений в развитии и быть подготовленными к инклюзивному обучению.

Несмотря на исключительную значимость и наличие отечественного экспериментального опыта, ранняя комплексная помощь в Москве имеет точечный характер. За прошедшее десятилетие не только не была создана общедоступная система ранней комплексной помощи (хотя в начале 2000 годов была предусмотрена соответствующая государственная программа на 10 лет), но и наметился регресс в этом процессе. В последние годы резко сократилось количество сервисов для раннего возраста, а коррекционно-педагогическая работа с детьми этого возраста упала до критической отметки и стала платной. Сегодня в Москве ранней помощью пользуется лишь 200 семей.

Причиной этого не в последнюю очередь стало и новое законодательство (Федеральный Закон об образовании), где само понятие ранней комплексной помощи и подтверждение ее значимости отсутствуют. Между тем количество детей, нуждающихся в ранней коррекционно-педагогической помощи и специальных образовательных условиях, составляет не менее 35% от детской популяции. Практически отсутствует и подготовка специалистов для работы в условиях ранней комплексной помощи. Одним из таких центров стал Институт специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, где предлагается соответствующая магистерская программа и в содержание подготовки каждого специалиста включены соответствующие дисциплины по ранней помощи.

Сохранение и развитие системы специального (коррекционного) образования, расширение статуса и функционала ее учреждений

Выше отмечалось, что характерной чертой современного состояния системы специального (коррекционного) образования является искусственное ее сокращение административным путем. Между тем в практике инклюзивного обучения во всем мире именно специальные (коррекционные) образовательные учреждения и психолого-педагогические и медико-социальные центры играют важную роль в поддержке, развитии и сопровождении инклюзивного обучения в массовой системе образования. Опыт показывает, что специальные (коррекционные) учреждения и ППМС-центры приобретают все более значимое место в структуре связей инклюзивного образования. В то же время возможности их в обеспечении инклюзивных процессов в массовом образовании различны. Исследование (Н.М. Назарова, И.М. Яковлева, Ю.А. Афанасьева, О.В. Титова, М.Н. Браткова, О.В. Караневская, 2014) показывает, что СКОУ и ППМС-центры имеют равные позиции в вопросах оказания организационно-методической, правовой и информационно-

методической поддержки, в вопросах психолого-педагогического сопровождения. В вопросах организации психологической помощи ППМС-центры имеют высокий уровень ресурсности, а СКОУ – средний, а в вопросах коррекционно-развивающей поддержки учащихся, в организации учебной деятельности и сопровождения их родителей, наоборот, – высокий уровень ресурсности отмечен у специальных (коррекционных) учреждений, в то время как у ППМС-центров – ниже среднего.

Исследователи отмечают высокий уровень ресурсов у СКОУ в вопросе консультирования администрации общеобразовательного учреждения: по созданию специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями, по взаимодействию с родителями этих детей, по разработке и реализации адаптированных образовательных программ. Достаточный уровень ресурсов отмечен в сфере консультирования администрации образовательных учреждений по вопросам нормативно-правовой базы, доступности архитектурных условий, подбору и распределению специального оборудования, созданию инклюзивной культуры. Значительный уровень ресурсности СКОУ имеют также в сфере консультирования педагогов по проблемам организации и осуществления инклюзивного образовательного процесса. В сложившейся практике в Москве ресурсными, как правило, выступают центры психолого-медико-социального сопровождения. Значительно реже массовая система образования привлекает для поддержки инклюзивного обучения специальные (коррекционные) школы I–VIII видов, которые обладают большими ресурсами для обеспечения поддержки инклюзивных процессов в общеобразовательных школах.

Создание комфортных специальных образовательных условий для ребенка с особыми образовательными потребностями

Как показывает проведенное исследование (Н.М. Назарова, И.М. Яковлева, Ю.А. Афанасьева, О.В. Титова, М.Н. Браткова, О.В. Караневская, 2014), специальные образовательные условия, согласно требованиям ПМПК, отсутствуют или созданы лишь частично в 63 процентах таких учреждений Москвы. Включение подразделений компенсирующего и коррекционного типа в образовательные комплексы нередко порождает массу проблем. Это, в первую очередь, распределение средств. Руководство комплекса, а также Управляющий совет, в котором большинство родителей – это родители обычных детей, заинтересованные в большей мере в выделении средств на открытие, например, бесплатных групп продленного дня, чем на коррекционно-развивающие занятия для небольшого числа детей с особыми образовательными потребностями. Именно поэтому наметилась тенденция, при которой зачастую ликвидированы ставки логопедов, дефектологов, специального медицинского персонала в присоединенных к холдингам специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Присоединение к комплексам «специальных учреждений» в ряде случаев приводит к их расформированию. Между тем, отсутствие в школе, особенно реализующей инклюзивные и интеграционные программы, медицинского кабинета и штатной медсестры, невозможность оказания срочной медицинской помощи на месте может грозить серьезными последствиями для здоровья учащихся с ограниченными возможностями. Аутсорсинг медицинских услуг в данном случае себя не оправдал.

При создании образовательных холдингов присоединение к ним детских садов комбинированного и компенсирующего типа зачастую не обеспечивает автоматическое создание для детей с особыми образовательными потребностями

специальных образовательных условий в начальной и средней школе, даже несмотря на то, что школа получает дополнительные баллы в рейтинг за принятие ребенка из дошкольного учреждения. Школа зачастую не готова к этому ни в материальном, ни в кадровом аспекте, в особенности, если их профили не совпадают (например, детский сад для глухих детей и школа с профильным изучением иностранных языков).

Практически ликвидированы «школы здоровья», в которых дети обучались в группах меньшей наполняемости, а также «школы надомного обучения», которые принимали на себя образование и специальное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и их семей, которые по медицинским показаниям или вследствие тяжести или множественности нарушений не могут посещать общеобразовательную школу.

Важным условием создания комфортных образовательных условий в инклюзивной среде для детей с особыми образовательными потребностями является наличие профессионально подготовленных (то есть, имеющих образование дефектолога) тьюторов (или ассистентов). Обеспеченность инклюзивных образовательных учреждений такими кадрами очень низкая: около 80% родителей заявляют о том, что их дети не имеют возможности пользоваться сопровождением тьютора. Школы не оформляют на работу тьюторов – во-первых, нет квалификационного стандарта, отсутствует такая должность в кадровом составе инклюзивной образовательной организации. Нет и подготовленных кадров, а в инклюзивных учреждениях, где тьюторы все-таки работают, это, как правило, либо сами родители, либо люди, не имеющие соответствующей профессиональной квалификации; их работу оплачивают либо сами родители, либо благотворительные организации.

Развитие инклюзивной составляющей в массовой общеобразовательной школе почти не влияет на ее рейтинг и связанные с ними выгоды.

Многочисленные социологические опросы педагогов инклюзивных школ и родителей детей с особыми образовательными потребностями показывают, что значительное число педагогов, участвующих в инклюзивном образовании, «принимают» детей с особыми образовательными потребностями, однако не владеют соответствующими методами и приемами обучения и коррекционной работы, многие из них имеют ошибочные представления, относя к данной группе только детей со слабым здоровьем. 70% учителей испытывают значительные трудности при обучении таких школьников и считают необходимым сопровождение их тьютором, специальным педагогом.

Инклюзивное обучение как новая парадигма отечественного образования, предполагает наличие у всех участников образовательного процесса общей для всех системы ценностей (ценностей-средств, ценностей-целей).

Анализ реальных ценностных ориентаций современной массовой общеобразовательной школы и ценностей, сформировавшихся в системе специального образования, показывает, что между ними существуют противоречия. Рассмотрим некоторые из них.

Аксиологическое изучение индивидуально-личностных приоритетов, предъявляемых к участникам образовательного процесса, показывает, что массовая школа традиционно ориентирована не на личность как таковую, а на результат (количество победителей школьных олимпиад и спортивных соревнований,

успешность сдачи ЕГЭ, процент поступивших в вузы). Социальное партнерство подменяется конкуренцией, начинающейся с выставленной первой оценки, которая есть не что иное как начало скрытого сравнения учащихся между собой по интеллектуальным возможностям, формирующего соответствующие школьные приоритеты. Ребенок с физической и/или интеллектуальной недостаточностью, как правило, не может попасть в эту систему приоритетов, закономерно становясь постепенно маргиналом. Напротив, в специальном образовании безусловна ценность личности каждого ребенка как такового, каким бы нарушением развития он ни был отягощен, независимо от его академических или спортивных успехов.

В условиях инклюзивного обучения для обычных учащихся приоритетным остается *результат* (положительные оценки, сдача ЕГЭ); для детей с ограниченными возможностями (часто и для их родителей) ценен, прежде всего, *процесс* – возможность учиться как все, в обычной школе, быть не хуже других и вместе со всеми.

Сравнивая ценности-средства, можно увидеть, что в массовой школе остается ценным дидактоцентризм и авторитаризм. Специальное образование отличается детоцентризмом: реальным, а не декларативным индивидуальным и дифференцированным подходом к каждому ребенку, к программе его развития, воспитания, обучения; стремлением оценивать его результаты не нормативно, а индивидуально-лично.

Приоритетной целью-ценностью современной массовой системы образования является академизм – учебная успешность, затмевающая собой все остальные цели – социальное и нравственно-этическое воспитание, готовность к трудовой деятельности, личностное развитие. Специальное образование, не исключая академической подготовленности своих воспитанников, приоритетной целью-ценностью видит их личностное развитие, подготовленность к социокультурному включению, к социально-трудовой интеграции.

Отсутствие общих ценностей между двумя образовательными системами, предназначенными к инклюзии, рождает также проблему *профессионально-делового партнерства* между дефектологами и педагогами массовой системы образования, хотя обмен опытом и уникальные методические и дидактические подходы, которыми свободно владеют дефектологи, могли бы оказаться ценным приобретением для любого учителя, а их консультации и участие в реализации инклюзивных программ – незаменимой помощью.

Эти и многие другие проблемы, возникающие вследствие несоблюдения общепринятых норм и требований к инклюзивному образованию, дискредитируют саму идею инклюзивного образования и затрудняют ее принятие педагогическим сообществом.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ОДАРЕННОСТИ В XXI ВЕКЕ

Более ста лет ученые пытаются понять, измерить и объяснить одаренность и найти подходы к ее выявлению и развитию в детском возрасте. Основные научные концепции одаренности были предложены, теоретически и эмпирически обоснованы в прошлом XX веке. В частности, широкую мировую известность получили концепции одаренности Дж. Рензулли, Р. Стернберга, Мюнхенская модель, теория множественных интеллектов Г. Гарднера и мн. др. Однако до сих пор не решен вопрос о едином общепринятом определении одаренности и о факторах ее развития. Тем не менее, анализ исследований одаренности, представленных на двух последних конференциях Европейского совета по высоким способностям (European Council on High Ability – ECHA) в 2014 и 2016 гг. позволяет выделить некоторые общие тенденции развития концепций одаренности и таланта в современном мире [3; 4].

Одним из важнейших дискуссионных вопросов является антагонизм представлений о «девелопментализме» (развивающейся одаренности) и «эссенциализме» (об одаренности как неизменном наборе качеств и свойств). Первый подход основан на признании динамической, постоянно изменяющейся природы одаренности во взаимодействии между индивидом и окружающей его средой. Второй подход утверждает, что высокий интеллект – это генетически обеспеченное преимущество ребенка перед сверстниками, которое при соответствующих условиях окружения приводит к выдающимся достижениям во взрослой жизни. Современные научные данные демонстрируют более серьезную поддержку первого подхода, но все же не отрицают и некоторые принципы эссенциализма, подтверждающиеся психогенетическими исследованиями. В связи с этим, наиболее обоснованным признается положение о том, что на развитие одаренности влияет взаимодействие природы и воспитания.

Исторически сложилось так, что первичное и до сих пор наибольшее внимание исследователей одаренности направлено на высокие интеллектуальные способности человека, которые применимы в широком диапазоне областей деятельности. С этой точки зрения одаренность рассматривается в первую очередь как общий интеллект, измеряемый с помощью некоторых видов когнитивной оценки или, чаще всего, тестов IQ. Напротив, представление о специальной одаренности сфокусировано на разнообразии видов деятельности: одаренность может проявляться в одной, а не во всех областях. Представление о специальной одаренности в большей степени согласуется с представлением о развивающейся одаренности, а также о высокой вероятности ее неравномерного развития в разных областях и редкостью всесторонней одаренности. Это представление приобретает все больше поддержки как теоретиков, так и практиков. Тем не менее, его критики возражают, что оно может вести к признанию одаренности у всех, даже отстающих в развитии индивидов.

Наиболее общее заключение говорит о том, что общие способности (интеллект) необходимы, но не достаточны для объяснения выдающихся успехов и/или

творческой продуктивности. Эти способности остаются важным компонентом развития таланта наряду со специальными способностями, психосоциальными навыками, мотивацией и благоприятными внешними возможностями. Еще не достигнуто соглашение ни о точной природе специальных способностей, ни об их значении в предсказании творческих достижений. Некоторые эксперты считают, что измерения специальных способностей (например, вербальных или математических) мало добавляют к предсказанию успеха по IQ и связаны с успехом только из-за общего фактора интеллекта. Другие подчеркивают главную роль способностей, специфических для разных областей деятельности, как например, Г. Гарднер, определивший несколько относительно независимых видов интеллекта [1]. Компромиссная точка зрения состоит в том, что и общие, и специальные способности играют роль в выдающемся успехе, хотя роль общей способности, вероятно, зависит от специфики деятельности.

Существует длительная историческая ассоциация одаренности с креативностью – способностью создавать новые и полезные идеи или способы создания вещей. Но в этой области остается еще очень много спорных вопросов: об отношениях между креативностью и общим интеллектом; об отличиях креативности и компетентности; об отличиях креативности детей и взрослых; о разных типах и стадиях развития креативности и т.д. Отсутствие согласия происходит частично из-за различий между детской креативностью как личностно-центрированной чертой и креативностью взрослых как процесса, связанного с особым продуктом или областью в определенное время и определенном месте. Однако большинство специалистов различают малую и большую креативность – креативность с маленькой или большой буквы [2]. Креативность с маленькой буквы определяется в узком социальном контексте и обычно не подразумевает создание новых продуктов или информации (например, у детей). Креативность с большой буквы относится к инновационным продуктам и знаниям, изменяющим области деятельности и культуры, к широкому социальному контексту, к выдающимся уровням творческой продуктивности. Многие школьные программы для одаренных и талантливых учащихся базируются на надежде, что детская открытость идеям и готовность принять альтернативные взгляды и перспективы предсказывают творческую продуктивность во взрослой жизни, но эмпирические исследования этой проблемы пока еще очень противоречивы. Ведутся также дискуссии о том, является ли креативность общей или специальной способностью, каков вклад в творческие достижения общей креативности. Согласно данным исследований, выдающиеся люди могут творчески работать в разных, не связанных между собой областях. Знание о том, как управлять творческим процессом в одной дисциплине, может помогать пониманию творческого процесса в другой дисциплине. Иначе говоря, могут быть разные аспекты креативности – творческие процессы и личностные диспозиции, общие для разных областей и специфические для определенной области деятельности.

Многие исследователи, изучающие развитие одаренности и таланта, утверждают, что высокие уровни достижений и творческой продуктивности тесно связаны с особенностями личности [2; 5]. Подчеркивается, что после определенного момента в развитии, особенно во взрослом возрасте, уровни интеллекта и способностей играют менее важную роль, чем личностные и мотивационные факторы. Мотивация, драйв или настойчивость находятся в центре способности

человека достичь выдающихся достижений. До настоящего времени большинство исследований одаренных учащихся сосредоточились на отношениях между мотивацией и достижениями, сравнении одаренных и неодаренных учащихся по одной или более мотивационным конструкциям или на изучении гендерных различий [3; 5]. Мотивационный конструкт, который ассоциируется с одаренностью, – это внутренняя мотивация. Внутренняя мотивация относится к вовлечению в задачу с целью учения, а внешняя мотивация – к вовлечению в задачу с целью получения награды или практической пользы. Несмотря на общее мнение, что одаренные учащиеся главным образом мотивированы внутренне, показано, что многие высоко академически успешные ученики мотивированы и внутренне – ценностью учения и внешне – стремлением доказать свои способности посредством достижений.

Роль интересов в выдающихся достижениях – тема, привлекающая все большее внимание психологов. Различия в интересах играют критическую роль в вариантах и выборе траектории развития многих одаренных учащихся, поэтому важно понять, что порождает и усиливает эти интересы. Часто одаренные и талантливые школьники имеют высокий потенциал в нескольких областях деятельности и должны делать выбор пути, по которому следовать на дальнейших этапах обучения. Связь между одаренностью и интересом очевидна в таких областях как спорт или искусство [2; 5]. Однако эта связь не всегда обнаруживается в академических областях, это может зависеть от школьной программы по конкретным предметам и ступенью обучения, на которой эти предметы начинают изучаться (например, философия, астрономия или социология, как правило, не изучаются в школе). Показано, что даже в программах для одаренных учащихся, если они отобраны по уровню общего интеллекта, но отсутствует учет их индивидуальных интересов, многие из них не развиваются настолько успешно, как если бы были учтены их интересы. Воспитание, поддержка и развитие интересов – это тема, важнейшая для исследования одаренности и условий ее развития в школьном возрасте.

Выдающиеся достижения личности зависят в значительной степени от возможности развить свой потенциал. Это предполагает потребность в большем доступе одаренных и талантливых индивидов к высококачественным программам развития. Наиболее признанный маркер выдающихся достижений во многих академических областях – получение Нобелевской премии. Согласно результатам исследований лауреатов этой премии, их преимущества были связаны в большей степени с их выбором образования после окончания школы, чем с их социальным происхождением [2]. Многие лауреаты учились или сотрудничали с предыдущими лауреатами, которые вводили их в культуру дисциплины и помогали развивать восприимчивость к важным проблемам и изящным решениям. Эти данные подтверждают, что одаренность должна выращиваться и энергично культивироваться, что без соответствующих условий окружения высокий потенциал может не реализоваться полностью.

Острые дискуссии вызывает вопрос о цели обучения одаренных детей, к решению которого есть два главных подхода: с точки зрения национальных ресурсов и с точки зрения права одаренных детей на получение образования, соответствующего их запросам и возможностям [5]. В первом подходе об одаренных учащихся думают, в первую очередь, как об обширном и в значительной степени неиспользованном ресурсе, который должен быть идентифицирован и развит для

будущего общественного благополучия. Главная цель такого образования постулируется как преобразование уже проявившегося детского таланта (победа в конкурсах, олимпиадах, отличная успеваемость) в выдающиеся достижения и инновации во взрослой жизни, что должно привести к пока еще «невообразимой» научной, эстетической и практической пользе для общества. Во втором подходе акцент делается не на будущем, а на настоящем времени, и доминирует стремление обеспечить всем детям равные права на образование, в соответствии с их специфическими познавательными потребностями и возможностями. Признается, что одаренные учащиеся требуют специальных условий и программ обучения, на которое они имеют право, как и другие категории учащихся. Утверждается, что нельзя жертвовать потребностями миллионов учащихся с высокими способностями ради попытки сделать лишь немногих из них, уже достигших успеха, знаменитыми.

Данные о применении традиционных методов обучения одаренных школьников: ускорения и обогащения программ, а также различных внешкольных программ и форм отбора по способностям, демонстрируют их недостаточную эффективность. Предлагается дополнять указанные традиционные методы такими, как саморегулируемое учение и/или индивидуализированное обучение. Однако подчеркивается, что такие методы могут быть продуктивными только при обеспечении эффективной обратной связи и ориентации на образовательные ресурсы, в частности, на современные информационные технологии [3].

Так, М. Чиксентмихайи в своей системной модели креативности рассматривает вызовы, которые приносит цифровой век, в том числе интернет, в каждый из компонентов креативности. В интернете, по его мнению, происходит постоянная диффузия знаний, отсутствует их систематизация, образуются искусственные связи, появляются новые и междисциплинарные области науки, искусства, бизнеса. Кроме того, популярное мнение часто вытесняет экспертное, «демократизация» знаний часто снижает их уровень, появляется иллюзия нового и/или полного знания. При этом изменяются и личностные характеристики одаренных индивидов, происходит слом устойчивых ролей по гендеру, возрасту, национальности, профессии. В этих изменениях присутствуют внешние и внутренние стимулы и преграды для развития креативности. Способы развития творческих возможностей изложены автором в книге «Креативность. Поток и психология открытий и изобретений», изданной в нашей стране [2].

Одной из важнейших тенденций в исследованиях последнего десятилетия является подчеркивание того факта, что все достижения существуют и оцениваются внутри определенного социокультурного контекста. Действия или продукты деятельности признаются достижениями в зависимости от культурных ценностей общества. Оценки одаренности и таланта значительно различаются в разных культурах и обусловлены потребностями конкретного общества, которое может продвигать и ценить одаренность в особых областях деятельности и в особые периоды времени. Это означает, что не может быть единственного «правильного» определения одаренности, истинного для разных культур и времен. Социокультурная концепция одаренности принимает во внимание социализацию и воспитание индивидов в различных культурных условиях, что имеет существенное значение для сферы образования в любом многонациональном обществе.

В современном мире происходит беспрецедентное перемещение людей по всему земному шару. Усиление миграционных потоков в Европу на рубеже XX и

XXI веков существенно повлияло на культурную, этническую, религиозную, лингвистическую дифференциацию европейских стран, стремящихся разрабатывать стратегии взаимодействия с иммигрантами и их интеграции в общество. В процессе интеграции признается жизненно важная роль образования детей и молодежи, учитывающего их широчайшее культурное, этническое, социально-экономическое разнообразие. Особое значение в этом контексте придается поиску, обучению и развитию талантливых и одаренных детей и особому вниманию к их адекватной поддержке. Последняя конференция Европейского Совета по высоким способностям, проходившая в Вене в этом 2016 г. была посвящена главным образом этим двум темам: талант и миграция [4]. Эти темы, запланированные несколько лет назад, в связи с настоятельной потребностью в обмене знаниями о природе и эффективности культурных и социальных процессов интеграции иммигрантов, стали особенно актуальными в этом году.

Большой интерес к теме конференции проявили не только европейские, но и многие другие страны. В качестве ключевой темы можно выделить значительно более низкую академическую успешность в школе детей из семей мигрантов, изучение их образовательных потребностей, видов необходимой поддержки и эффективных программ работы с ними. Многие авторы демонстрировали серьезные проблемы таких детей в европейских системах образования и обществах, но одновременно доказывали существование огромного количества талантов среди них и опережающего развития в разных областях деятельности. Вопросы выявления одаренности и ее развития в школьном возрасте обсуждались в контексте образования, психологии, общества, религии, экономики, философии и культуры. Показано, что для проявления и развития потенциала всех детей необходимы серьезные усилия многих специалистов. Основными рекомендациями, имеющими важное значение не только для мигрантов, но и для всех одаренных детей, по нашему мнению, служит заключение об особом значении для выявления и развития одаренности и талантов дошкольного и начального школьного образования; введение элементов и символов разных культур в школьные курсы и материалы; усовершенствование взаимодействия между разными учителями, учителями и другими специалистами, учителями и родителями; усовершенствование обучения педагогов работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Как можно видеть, эти рекомендации носят общий характер.

Таким образом, современное состояние проблемы одаренности характеризуется усложнением ее понимания; смещением акцентов от общей одаренности к ее специальным видам; подчеркиванием динамической природы одаренности; усилением роли поддержки общества в реализации одаренности; расширением значения исследовательской и практической работы с одаренными и талантливыми детьми из разного социального, культурного, этнического, экономического окружения. Следует отметить широту, разнообразие и междисциплинарность подходов к научному изучению и практической работе с одаренными детьми и молодежью.

Список литературы

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: И.Д. Вильямс, 2007. 512 с.
2. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера Пресс, 2013. 528 с.

3. Щепланова Е.И. 14-я Международная конференция Европейского Совета по высоким способностям // Вопросы психологии. 2014. № 6. С.155-158.

4. 15th International ECHA Conference in Vienna: Talents in Motion: Encouraging the Gifted in the Context of Migration and International Exchange. Programme booklet. 2-5 march 2016. Vienna. Austria. [Электронный ресурс]: http://www.echa2016.info/images/downloads/ECHA2016_Booklet.pdf (Дата доступа 30.03.2016)

5. Subotnik R.F. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science / R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell // Psychological Science in the Public Interest. 2011. Vol. 12. № 1. P.3-54.

СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: asavenkov@bk.ru

САВЕНКОВА Татьяна Дмитриевна, младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов Московского городского педагогического университета, г. Москва. E-mail: tdpichik1@yandex.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ В ТРУДАХ РУССКИХ УЧЕНЫХ КОНЦА XIX - НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Проблема развития интеллектуальной одаренности привлекает внимание исследователей разных специальностей уже не первое тысячелетие, но в последние годы рост интереса к ней приобрел характер устойчивой тенденции. Обусловлено это спецификой перемен, происходящих в социальной сфере. Интенсивное изучение проблемы раннего выявления и развития одаренности тесно связано в сознании большинства людей с решением задачи повышения интеллектуально-творческого потенциала страны. Последний в настоящее время рассматривается как единственный надежный гарант национальной безопасности. Игравшие прежде эту роль демографические факторы, территориальные и сырьевые ресурсы в новых условиях отходят на второй план и уже не рассматриваются как надежная основа стабильности.

В новом информационном обществе более всего ценятся интеллект и креативность. В социальной и промышленной сферах доминирующим становится интеллектуальное производство, основным видом собственности - собственность интеллектуальная, главным двигателем прогресса новые, креативные идеи и высокие технологии. Потому и реальный социальный заказ все жестче требует от всех ответственных за образование особых усилий в деле развития детской одаренности.

Решение этой задачи невозможно без пристального взгляда в прошлое. Без изучения истории вопроса часто трудно понять современное состояние проблемы. Многие представления об одаренности, сформированные в давние времена, продолжают жить параллельно с новыми концепциями, создавая путаницу, прежде всего в умах обывателей, а иногда и «новые» открытия являются лишь результатом невежества их авторов.

В этой связи интересна история изучения проблем интеллектуальной одаренности в нашей стране. XX век оказался сложным для отечественных исследований и исследователей проблематики детской одаренности. Прежде чем войти в состояние стабильного свободного и последовательного изучения детской одаренности, мы несколько раз за прошедшее столетие пережили взлеты и падения.

Проблема интеллектуальной одаренности в русской психологии конца XIX начала XX веков была одной из наиболее интенсивно разрабатываемых. В развитие знаний о интеллектуальной одаренности существенный вклад внесли многие русские ученые того времени: М.С. Бернштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, С.Г.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru