

РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Бакаева И. А.

Приведен анализ развития психолого-педагогических представлений о самостоятельной деятельности одаренных учащихся, осуществлено сравнение понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». Рассмотрено развитие самостоятельной деятельности в истории образования. Выделены единицы анализа самостоятельной деятельности одаренных учащихся.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, самостоятельность, саморегуляция, творческая активность, рефлексия.

Проблема психического развития и обучения одаренных учащихся исследуется давно, но актуальна во все времена, т. к. однозначных ответов в этой проблеме нет. Изучение психологических особенностей одаренных детей, выявление структуры одаренности, поиск новых, наилучших методов и средств развития одаренности – все эти вопросы являются открытыми и в настоящее время.

Новой тенденцией является развитие самостоятельной деятельности учащихся посредством дистанционного обучения. В этой связи важно знание особенностей развития самостоятельной деятельности одаренных учащихся, ее особенностей, закономерностей развития и наиболее эффективных технологий, инициирующих ее.

Предмет нашего исследования – особенности самостоятельной деятельности одаренных учащихся.

Для определения понятия «самостоятельная деятельность» обратимся к теоретическим подходам, которые существуют в науке. Сразу отметим, что во многих работах понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» размыты или подменяют друг друга.

В отечественной науке самостоятельная работа рассматривается как форма организации

деятельности учащихся (Б. П. Есипов), в более поздних трудах (Р. М. Микельсон, О. А. Нильсон) самостоятельная работа – это деятельность учащихся, которая осуществляется в процессе обучения без непосредственного участия учителя; некоторые авторы определяют ее как средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью (П. И. Пидкасистый) [9].

Исследователи указывают, что все определения самостоятельной работы сводятся к двум основным направлениям. Первые акцентируют внимание на организационной стороне самостоятельной работы (Б. П. Есипов, О. А. Нильсон и др.), вторые – на деятельностный аспект самостоятельной работы, считая ее отличительным признаком познавательную деятельность учеников, которая осуществляется при выполнении задания.

Анализ научно-исследовательских работ по проблеме самостоятельной деятельности (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанский, Л. Г. Вяткин, А. П. Гришаева, М. А. Данилов, Н. Н. Демидова, Б. П. Есипов, И. А. Иванова, И. П. Подласый, И. Э. Унт, А. В. Усова и др.) показал, что в основном исследования посвящены проблеме самостоятельной работы студентов, ее организации и оптимизации, что связано с теоретическим и практическим заказом на развитие само-

стоятельной деятельности студентов в период обучения в вузе. Так, изучены роль самостоятельной работы в становлении готовности студентов к самообразованию (Е. Ф. Федорова), научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения (Г. Н. Юшко), организация самостоятельной работы студентов с учетом личностных факторов (А. В. Третьякова), через компетенции и компетентностный подход (Н. А. Прохорова, К. Г. Цыганов), роли самостоятельной работы в профессиональной подготовке студентов посвящены исследования Н. М. Егоровой, Е. Ю. Лаптевой, Г. И. Хулхачиевой, К. Г. Цыганова, Н. В. Яценко, и др. Особенности самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков исследуются в работах Н. М. Егоровой, Н. Н. Потемкиной, Н. К. Рудась, Н. В. Яценко и др. Ряд авторов (В. В. Грачев, Е. С. Полат и др.) обращаются к исследованию особенностей самостоятельной работы студентов в связи с применением информационных технологий в образовании [4].

Относительно самостоятельной деятельности учащихся изучаются: развитие самостоятельной деятельности в рамках отдельных дисциплин (А. П. Гришаева, Н. Н. Демидова, О. Ю. Ильяшенко), разведение понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа» (Ю. А. Коноводова, П. И. Пидкасистый), создание педагогических программ и сообществ детей и взрослых (Р. У. Богданова), проектирование учебных ситуаций (О. Л. Иванова), организация исследовательской, творческой деятельности (Т. Б. Гребенюк, А. В. Гришина).

С психологической точки зрения нам кажется наиболее значимым аспект деятельности, который отражает генезис самостоятельной работы учащегося в онтогенезе, в учебной деятельности, в становлении и развитии личности ребенка.

Анализ исторических источников позволил говорить о том, что в образовании во все времена уделялось внимание подготовке обучающихся к самостоятельной работе. В работах философов Античности, мыслителей эпохи Возрождения, Нового времени не указывалась в качестве предмета самостоятельная работа, но упоминались такие категории, как самостоятельность, творческая активность,

рефлексия, личный опыт, сотрудничество и сотворчество с педагогом, что является неотъемлемыми частями самостоятельной деятельности. Самостоятельность развивали еще Пифагор, Сократ и Платон: так, в школе Пифагора поощрялось молчание, которое являлось не атрибутом дисциплины, а своеобразным дидактическим средством познания мира, развития рефлексивного мышления, самоконтроля, которые являются важными компонентами готовности к самостоятельной работе. Сократ учил своих учеников самим добывать знания, используя диалоговую форму обучения.

Философы эпохи Возрождения провозглашали человека главной ценностью на земле и искали методы обучения и воспитания, которые бы помогли раскрыть в человеке все лучшее. По М. де Монтеню, человеку надо помочь научиться самому наблюдать мир и на основании этих наблюдений размышлять, сравнивать, оценивать, вырабатывать самостоятельные суждения. Я. А. Коменский формулирует принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира.

Мыслители XVII и XVIII вв. Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо значительную роль уделяли личному опыту ученика в обучении. Ж.-Ж. Руссо считал, что необходимо способствовать выявлению дарований ребенка, побуждать его к самостоятельному приобретению личного опыта. Г. Песталоцци предлагал ученикам новое открывать самим, без подсказки педагога.

Теории прагматической педагогики в конце XIX – начале XX вв. (Дж. Дьюи, У. Килпатрик) представляют подход к проблеме самостоятельной работы с точки зрения практической направленности на предстоящую трудовую и профессиональную деятельность. Все знания должны извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта, как в методе проектов, разработанном У. Килпатриком, так и «Дальтон-плане», разработанном в начале XX в. Хелен Паркхерст, где традиционные занятия в форме уроков отменялись, а учащиеся получали письменные задания, и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану.

Г. Коханский выделяет следующие формы индивидуализированной работы: одиночная, т. е. индивидуальная работа; работа совместно с партнером; внутриклассные гомогенные группы; свободная учебная беседа и др.

В середине XX в. новая концепция гуманистического воспитания и развития личности полностью изменила представление о человеке и его обучении. Появились – понятие «личностно-центрированное» взаимодействие, модели организации открытого и насыщенного образовательного пространства. Это и модель «свободный класс», школа им. Хелены Ланге (Германия), педагогика О. Ф. Больнова и его последователей. В основе этих концепций лежат общие принципы: свобода, самостоятельность в обучении, творчество. Разрабатывались технологии совместного обучения в малых группах, которые могут быть использованы при организации самостоятельной работы (Р. Славин, 1990; Р. Джонсон и Д. Джонсон, 1987).

В современной отечественной науке следует выделить интегративную модель смыслообразования в учебном процессе, разработанную И. В. Абакумовой (2003). В ней в качестве основополагающих создаются предпосылки личностного развития учащихся, условия для более полной саморегуляции, что является неотъемлемым компонентом самостоятельной деятельности [1].

С точки зрения деятельностного подхода, самостоятельную деятельность можно определить как организованную учащимися познавательную активность, направленную на достижение поставленных целей, как в познавательном, так и в личностном плане.

При рассмотрении проблемы самостоятельной деятельности в современной психолого-педагогической литературе мы столкнулись с тем, что разные авторы выделяют разные компоненты успешности самостоятельной деятельности. Так, И. А. Иванова выделяет этапы организации самостоятельной работы, такие как ознакомительно-обучающий, трансформации, эвристический, творческий. В качестве единицы проектирования как одного из видов самостоятельной деятельности предлагает принимать познавательную задачу, которая рассматривается как начальная точка и ядро самостоятельной работы, как средство органи-

зации самостоятельной деятельности [4].

А. В. Павлинов предлагает рассматривать уровень самостоятельной деятельности в связи с уровнем сформированности культуры самостоятельной работы, которая состоит в следующих умениях: осуществлять выбор и поиск информации в различных источниках (книгах, справочниках, в электронных базах данных, в компьютерных сетях); проводить логическую обработку имеющейся информации, ее анализ, исследовать ее достоверность; фиксировать и обрабатывать информацию, выбирать необходимые формы ее представления [8].

И. А. Зимняя рассматривает значение внутренних познавательных мотивов учащихся, опосредованного системного управления учителя деятельностью учащихся, понятия управления, которое основано на положениях о субъектном (а не объектном) характере, структуре управления деятельностью ученика, о динамичности, жесткости или гибкости этого управления, личностном участии ученика (в частности, обязанности его целеполагания), личной ответственности учителя и обязательности коллективных форм работы [3].

Исследуются индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной деятельности – к ним относят саморегуляцию, определены моменты предметной саморегуляции, выделено значение целеобразования и целеудержания, моделирование учащимся собственной деятельности, умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, а также умение корректировать свои действия [3, 10].

Рассматривая самостоятельную деятельность с точки зрения ее субъекта, выделяют такие характеристики, как: целенаправленность, внутренняя мотивация, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий, и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Для успешного ее выполнения необходимы высокий уровень самосознания, рефлексивность, самодисциплина, личная ответственность.

Также исследователями отмечается необходимость специальной организации самостоятельной деятельности, т. е. определенный набор умений, учитывающий специфику учебного предмета. Однако И. А. Зимняя указывает,

что самостоятельная деятельность не есть сумма навыков, а для успешной ее реализации необходимо общеличное развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности.

П. И. Пидкасистый выделяет основные структурные компоненты в самостоятельной деятельности: цель, мотив, содержание, предметные действия и результат. Автор считает, что они приобретают глубоко личностный смысл, становятся актуальными и значимыми для ученика. Характерным является, прежде всего, активное отношение ученика к цели предстоящей работы, которая выполняется самостоятельно [9].

А. К. Марковой предложены следующие приемы учебной работы, которые необходимо развивать в процессе самостоятельной деятельности учащихся: приемы смысловой переработки текста; укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов; осознание обобщенных способов решения задач; самостоятельное построение школьниками системы задач определенного типа; приемы культуры чтения и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи; общие приемы запоминания и др.

Предметом нашего исследования является самостоятельная деятельность одаренных учащихся. Одаренные дети определяются как дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность.

Д. Б. Богоявленская в рабочей концепции одаренности указывает, что одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких и неординарных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

В отечественной концепции одаренности [2, 7] выделяются следующие специфические

особенности личности интеллектуально одаренного ребенка: особая система ценностей, т. е. система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности; перфекционизм, т. е. стремление добиться совершенства в выполнении деятельности; самооценка одаренных детей характеризует специфику представлений такого ребенка о своих силах и возможностях. Отличительной особенностью личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, является внутренний локус контроля, под которым понимается принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности.

Особо выделяют проблему саморегуляции одаренных детей. Так, часто они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т. е. составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, многие одаренные дети избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей. Другой серьезной проблемой некоторой части интеллектуально одаренных детей является отсутствие творческих проявлений. Судя по имеющимся эмпирическим и литературным данным, она возникает у этих детей скорее как личностная проблема, как следствие особой направленности лишь на усвоение знаний. Авторы выделяют также следующие особенности одаренных детей: неприязнь к школе; особую направленность игровых интересов; неконформность; погруженность в философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием (Л. Холлингуорт). Ю. З. Гильбух к важнейшим особенностям одаренных детей относит необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти; сформированность навыков логического мышления; богатство активного словаря; быстроту и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий; развитость творческого мышления и вооб-

ражения, владение основными компонентами умения учиться. Известный немецкий специалист в области обучения одаренных детей К. А. Хеллер выделяет следующие личностные характеристики высокоодаренных детей: высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к быстрому усвоению и выдающаяся память; интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой [10]. Подчеркивается, что одаренные дети уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

В работах многих отечественных исследователей отмечен и описан ряд аналогичных характеристик (Д. Б. Богоявленская, О. М. Дьяченко, В. А. Петровский и др.) [2]. Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть выражен в повышенной избирательной чувствительности к определенным сторонам предметной действительности либо определенным формам собственной активности. Повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес, высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Проанализировав выделенные авторами особенности одаренных детей и структуру самостоятельной деятельности, можно говорить о том, что у данной категории детей и подростков будут отмечены особенности самостоятельной деятельности по сравнению с их нормативными сверстниками.

Так, если остановиться на целях познавательной деятельности, возможностях самостоятельной постановки целей, то анализ литературы позволяет утверждать высокую сформированность данной способности у одаренных детей. С другой стороны, познавательные интересы могут быть однобоки и проявляться далеко не

во всех областях познавательной деятельности одаренного ребенка. Мотивационный компонент готовности к самостоятельной работе также будет более ярко выражен у одаренных, т. к. развитые познавательные мотивы, как широкие, так и узкие, являются отличительной чертой одаренных детей.

Сформированность умений и предметных действий самостоятельной познавательной деятельности также выражена неоднородно: так, для многих одаренных детей свойственны хорошая память, внимание, навыки конспектирования, анализа и синтеза учебного материала при том, что наличие других навыков требует дополнительного изучения.

В плане саморегуляции деятельности одаренных детей возникает вопрос, т. к. одни исследователи указывают на усидчивость, целеустремленность одаренных, другие отмечают проблемы саморегуляции, связанные с личностными особенностями данной категории. Еще одним моментом самостоятельной работы выделяют проблему оценки и рефлексии собственной деятельности – как промежуточную, так и конечную. В этом плане одаренные дети также могут испытывать затруднения в силу своих личностных особенностей.

Приведенные выше положения подтверждают нашу гипотезу о том, что самостоятельная деятельность одаренных подростков отличается от самостоятельной деятельности других категорий детей и имеет свои особенности развития.

Проблема самостоятельной деятельности одаренных детей не до конца проработана в науке и имеет много аспектов для более глубокого изучения. Требуются дополнительные эмпирические исследования проявления и развития самостоятельной деятельности у одаренных детей. Также проблемной областью нам видится выявление и обоснование технологий инициации самостоятельной деятельности у одаренных учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова И. В.* Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... докт. псих. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 480 с.
2. *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Особенности развития личности с гармо-

-
- ничным и дисгармоничным типом одаренности // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
 4. *Иванова И. А.* Самостоятельная работа как условие развития индивидуальности студентов педагогических вузов: дисс. ... к. пед. н. – Волгоград, 2008. – 191 с.
 5. *Ильяшенко О. Ю.* Самостоятельная деятельность учащихся как элемент методики обучения информационным технологиям в школьном курсе информатики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 2. – С. 141–148.
 6. *Коноводова Ю. А.* Отличие самостоятельной деятельности учащихся от самостоя-
 - тельной работы учащихся // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. – Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 173–176.
 7. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников. – М.: Академия, 2001.
 8. *Павлинов А. В.* Современные компьютерные технологии как средство самостоятельной учебной работы школьников // Педагогика и психология. Вестник ЧГПУ, 2009. – № 10.2.
 9. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества). – М.: Педагогика, 1972.
 10. *Sternberg R. J., Grigorenko E. L.* Learning disabilities, giftedness, and gifted/LD // Students with both gifts and learning disabilities. – N-Y, 2004.