

motion communication Philadelphia: Univ. of Pennsylvania press, 1970.

4. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.

5. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М.: Знание, 1989. 62 с.

6. Абишева К.М. Социально-языковая контактология. Алматы: Ғылым, 2001. 427 с.

7. Уэйнрайт Г. Язык тела. М.: Фаир-Пресс, 1999. 320 с.

8. Арғынбаев Х.А. Қазақ халқындағы семья мен неке (тарихи этнографиялық шолу). Алматы: Ғылым, 1973. 327 б.

9. Султанов Ф.Ф. Некоторые особенности коммуника-

тивного поведения татар и башкир // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР. М.: Наука, 1982. С. 105-108.

Университет «Туран-Астана»,  
г. Астана

Поступила 22.11.06г.

*Е. А. ВОСТРОКОЛЕНКОВА*

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ИННОВАЦИОННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В «Государственной концепции развития образования РК на 2005–2010 гг.» отмечается, что процесс выявления, обучения и развития одаренных и талантливых детей составляет одну из важнейших задач современного образования [1].

Актуальность работы с одаренными детьми определяется несколькими обстоятельствами: осознанием обществом «человеческого потенциала» как важнейшей предпосылки и основного ресурса своего развития; ускорением динамики жизни, увеличением информационной и эмоциональной нагрузок на человека, множеством проблем, решение которых требует огромных интеллектуальных усилий; требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной, с развитым интеллектом, высоко образованной и др. Особое место в формировании такой личности занимает психолого-педагогическая работа с одаренными детьми.

Система образования в РК в последние годы подвергается реформированию. Вместе с тем в большинстве своем учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе строится без учета индивидуальности ребенка, поскольку она остается массовой.

По нашим данным 62,3% учителей и 68,6% родителей считают, что «школа находится в глубоком кризисе» и в ней требуются коренные преобразования. 71,5% родителей считают, что в школе в первую очередь необходимо изменить

отношение к ученику. Лишь 16,2% учителей отмечают, что за последние годы процессы, происходящие в школе, касаются оптимизации развития ребенка. В такой обстановке сложно говорить об особой системе работы школы с категорией одаренных детей.

Данная ситуация усугубляется и существующими к настоящему времени противоречиями:

между все более возрастающими требованиями к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы решить эту проблему;

между коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и индивидуальным по своей сути характером учения;

между целенаправленным воздействием «взрослой» культуры и спонтанностью развития ребенка, его индивидуальности;

между ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Разрешение указанных противоречий невозможно осуществить только усилиями школы. Необходим комплексный подход к решению данной проблемы.

Существенную роль в этом процессе может сыграть дополнительное общее образование, в рамках которого наиболее реально осуществление модели творческого развития одаренного ребенка, системной работы с одаренными детьми в пределах конкретной территории.

Для эффективной работы учреждений дополнительного образования с одаренными детьми и подростками необходим соответствующий научный базис. Определенные достижения психолого-педагогической науки в этом направлении уже имеются. Так, к настоящему времени исследована природа одаренности (В. Александер, В. Бастендорф, Г. Вебб, Д. Векслер, Е. Галантер, Т. Гассер и др.), определена сущность понятий «одаренность», «детская одаренность», выявлены специфические особенности одаренного ребенка (К. Абротс, Д. Б. Богоявленская, Ю. З. Гильбух, Э. А. Голубева, Е. Н. Задорина, А. Карне и др.). Кроме того, рассмотрены фундаментальные проблемы структуры и природы способностей, условий их развития (Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.), обосновано значение общих способностей как основы развития способностей специальных (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн). Изучена структура конкретных способностей (В. А. Крутецкий, Б. М. Теплов и др.), выявлены общие закономерности развития одаренности (А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин и др.), предложены способы изучения одаренности (А. Бине, Дж. Гилфорд, Л. Термен, П. Торренс и др.), предприняты попытки классификации видов одаренности и создания моделей одаренности (Ф. Монкс, Дж. Рензулли, У. Б. Жексенбаева, Л. К. Нарикбаева, Д. К. Кистаубаева и др.). Значительный интерес в контексте нашего исследования имеют труды, в которых раскрываются вопросы практического решения проблемы одаренности (Ю. Д. Бабаева, Г. Л. Бардгор, Г. Т. Шпарева, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева, В. А. Ясвин, К. Р. Момынбаева, Д. К. Кошкенбаева, У. Жексенбаева и др.).

В последние годы в рамках целевой программы «Дети Казахстана» была создана рабочая концепция «Одаренные дети», определившая стратегические ориентиры решения проблемы одаренности детей, формы и методы работы с одаренным ребенком.

Тем не менее до сих пор многие вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей в структуре дополнительного образования, остаются в недостаточной степени изученными. Это касается психолого-педагогической диагностики детской одаренности, влияния некоторых социально-психологических факторов на про-

явление и развитие умственной одаренности. Требуют своего решения вопросы специфики педагогической работы с одаренными детьми в условиях дополнительного образования, содержания, форм и методов их развития, выявления наиболее эффективных педагогических технологий и др.

Кроме того, практика работы с одаренными детьми свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях, обусловленных разнообразием видов одаренности, множеством теоретических подходов и методов к ее исследованию, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одаренными детьми.

Государственная, социальная и образовательная значимость педагогической работы с одаренными детьми приобретает особую значимость в связи с переходом Республики Казахстан на систему 12-летнего образования.

Наш многолетний опыт работы с одаренными детьми и специальные исследования позволили установить, что на выбор родителями дополнительного образования для ребенка влияют такие факторы, как возраст родителей (максимальное предпочтение обучению в центре для одаренных детей отдают родители в возрасте 31–35 лет – 50 %); профессия; социальное положение; образование родителей (70% с высшим образованием); количество детей в семье; опыт предыдущего взаимодействия со школой.

В ходе изучения мотивов выбора родителями Центра дополнительного образования для одаренных детей мы обнаружили следующую их иерархию:

- желание дать ребенку максимально широкое образование, помочь ему сориентироваться в самых разных областях культуры и науки и найти сферы собственных интересов;
- желание развить интеллектуальные способности ребенка, его речь, мышление, память, внимание, воображение и пр.;
- создать условия для развития познавательной сферы и формирования познавательных действий, умственной активности;
- обеспечить доброжелательную атмосферу вокруг ребенка, влияющую на его благополучное эмоциональное состояние;

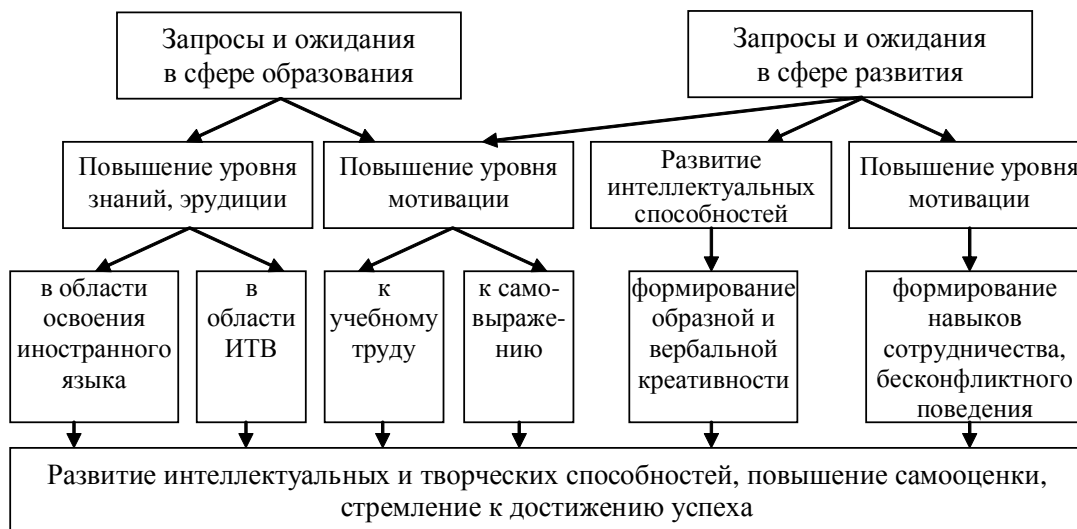


Рис. 1. Структура запросов и ожиданий родителей

– обеспечить индивидуальный подход к ребенку, учитывая его психофизиологические способности.

В обобщенном виде структура запросов и ожиданий родителей представлена нами в соответствии с рис. 1.

В целях обеспечения целостного развития ребенка, его свободного самовыражения в ходе исследования были выявлены уровни притязаний не только родителей, но и в системе отношений «одаренный ребенок – педагог – психолог». Полученные нами данные (обследовано 860 человек – детей, преподавателей, специалистов психологической службы) позволили выделить две группы таких притязаний.

### 1. Образовательный уровень.

**Ученик – педагог.** Для одаренного ребенка образование является большой ценностью, и поэтому он ориентирован на высокий уровень преподавания, высокую квалификацию педагога.

**Педагог – ученик.** Педагог в свою очередь ждет от одаренного ребенка высокого результата образовательной деятельности, соответствующего его способностям.

**Ученик – психолог.** Одаренный ребенок, нередко имеющий проблемы со сверстниками, рассчитывает на поддержку психолога, нуждается в его помощи при разрешении сложных ситуаций.

**Педагог – психолог.** Педагогу необходима помощь психолога в организации продуктивной деятельности ребенка, выборе методов и приемов эффективного развития его творческих и интел-

лектуальных способностей, в организации диагностики.

**Психолог – педагог.** Психолог надеется на то, что педагог будет использовать в работе с одаренными детьми различные психологические методы и приемы.

### 2. Личностный уровень.

**Ученик – педагог.** Одаренный ребенок ждет от преподавателя оценки его способностей и результатов деятельности, соответствующей содержанию одаренности. Ему необходимо, чтобы педагог принял его независимость, самостоятельность. Он не только с повышенной критичностью относится к преподаванию, но и ждет высокого морального, личностного уровня от педагога.

**Педагог – ученик.** Педагог ждет повышенного интереса к его предмету.

**Психолог – ученик.** Психолог ждет, что одаренный ребенок научится сам перфекционизму, что у него будет «срабатывать» локус-контроль.

**Ученик – психолог.** Ждет психологической поддержки с учетом своих индивидуальных особенностей.

В обобщенном виде такая взаимосвязь притязаний в системе отношений «одаренный ребенок – педагог – психолог» отражена нами в соответствии с рис. 2.

Идея свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования предполагает также определение организационно-педагогических условий эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса. Еще

Рис. 2. Взаимосвязь притязаний в системе отношений «одаренный ребенок – педагог – психолог»



Н. К. Крупская призывала педагогов «пропитать» всю школьную жизнь принципами научной организации труда. Впоследствии многие исследователи обращались к вопросу рациональной организации учебной деятельности (Ю. К. Бабанский, К. В. Бардин, П. Я. Гальперин, Г. Г. Гецов, А. К. Громцева, Л. П. Доблаев, И. А. Ильницкая и др.). Однако опубликованные ими материалы касались в основном деятельности общеобразовательной школы и различных ее ступеней.

Лишь в незначительной части современных публикаций рассматриваются вопросы научной организации учебно-воспитательного процесса в условиях дополнительного образования [2–10].

В ходе исследования мы попытались самоопределиваться в отношении организационных основ свободного развития ребенка в условиях Центра дополнительного образования для одаренных детей «Дарын» и выделить систему дидактических условий, обеспечивающих это развитие. В структурно-содержательном аспекте организационные основы свободного воспитания и система дидактических условий развития когнитивной сферы одаренных детей представлены нами в соответствии с рис. 3 и 4.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие выводы:

1. Внешкольные образовательные учреждения создают благоприятные возможности для удовлетворения когнитивных и других потребностей одаренных и талантливых детей в системе дополнительного образования, где могут реализовываться различные стратегии обучения – ускорение, углубление, обогащение и пробле-

матизация. Каждая из них должна сопровождаться разработкой и реализацией соответствующих образовательных программ.

2. Созданию образовательных программ для одаренных детей должна предшествовать система тестирования, которая позволяет дифференцировать учащихся по группам интересов и склонностей, уровням интеллектуального развития и разработать психологическое и дидактико-методическое сопровождение. Для оценки динамики развития детей необходим долговременный психолого-педагогический мониторинг.

3. Идея свободного развития одаренного ребенка в условиях дополнительного общего образования предполагает разработку организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательного процесса. Одним из таких условий выступает поэтапное достижение ребенком успеха в интеллектуальной деятельности.

4. Обучение одаренных детей в условиях дополнительного образования должно базироваться на системном подходе, который позволяет проектировать это обучение как систему, включающую в себя цели, задачи, содержание, формы, методы и средства. Реализуемая в рамках исследования дидактическая система ориентирована на достижение ребенком уровня образованности, соответствующего его потенциалу и обеспечивающего развитие его личности, формирование у каждого ребенка опыта индивидуальных достижений в реализации своих способностей, освоение опыта общения, основанного на взаимном уважении.



Рис. 3. Организационные основы свободного развития ребенка в Центре дополнительного образования для одаренных детей

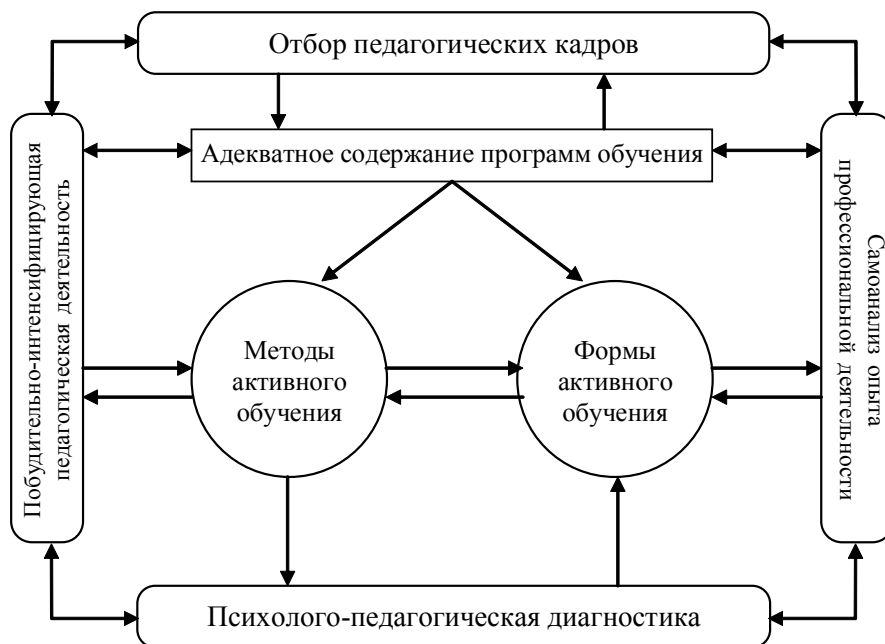


Рис. 4. Система дидактических условий развития познавательной сферы одаренного ребенка

5. В условиях дополнительного образования приоритетное значение имеют лично-ориентированные технологии обучения детей. Критериальная база лично-ориентированного обучения строится на отслеживании и оценке не столько достигнутых знаний и умений, сколько на сформированности качеств ума (интеллекта) как личностных новообразований.

6. Исследование показало, что наиболее эффективными технологиями в работе с одаренным ребенком в условиях дополнительного образования являются: технология поддержки ребенка, технология самоисследования, технология воспитания в специальных ситуациях, технология педагогических мастерских, технология учебного проектирования, технология обучения как учебного исследования и др.

7. Оценка результативности образовательной деятельности, организованной как педагогический эксперимент в учреждении дополнительного общего образования для одаренных детей «Дарын», показала правильность выбранной стратегии и тактики. По всем показателям, которые были отобраны для оценивания, дети, обучавшиеся по модели свободного развития, продемонстрировали высокие результаты.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная концепция развития образования в РК на 2005–2010 гг. Астана: Издание официальное, 2005. 82 с.
2. Нарикбаева Л.К. Особенности организации процесса обучения одаренных детей. Алматы: Ылым, 2003. 156 с.
3. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж, 1997. 448 с.
5. Кистаубаева Д.К. Одаренные дети: теория и практика становления и развития феномена одаренности в различные возрастные периоды. Костанай: КГУ, 2004. 150 с.
6. Арынгазин А.П. К вопросу об организации процесса обучения одаренных детей // Высшая школа Казахстана. 2003. № 4(1). С. 50-56.
7. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. Т. 4. 1983. №5.
8. Шумакова Н.Б. Психология одаренности детей и подростков. М., 1996. С. 195-196.
9. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения. М.: Владос, 2000. 320 с.
10. Новые ценности образования. Тезаурус для учителей. М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1995.

*Южно-Казахстанский  
государственный университет  
им. М. О. Ауезова*

*Поступила 15.11.06г.*

*Г. Н. АСАНОВА*

## **ВЛИЯНИЕ ПОСТОЯННОЙ НАГРУЗКИ ПРЕДЕЛЬНО ДОПУСТИМЫХ КОНЦЕНТРАЦИЙ СВИНЦА НА СТРУКТУРНЫЕ ПЕРЕСТРОЙКИ ФОСФОЛИПИДНОГО МАТРИКСА МЕМБРАН МИКРОСОМ В ОРГАНАХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЖИВОТНЫХ**

Свинец является наиболее распространенным тяжелым металлом и загрязняет почву и водоемы не только в промышленно развитых городах, но и в сельской местности [1]. Свинец в виде солей может поступать в почву и воду из атмосферного воздуха при промышленном производстве, а также с выхлопными газами при работе двигателя автомобилей [5]. Все это создает условия попадания микродоз свинца в пищевые продукты и, как следствие, в организм человека и животных. Влияние микродоз свинца на развитие патобиохимических

процессов в организме человека до конца не изучено [12].

**Цель исследования** – изучение влияния предельно допустимых концентраций (ПДК) свинца на гидрофобные свойства фосфолипидного компонента мембран микросом в органах экспериментальных животных.

Исследования проведены на половозрелых крысах-самцах с исходной массой 160–210 г (173,8±6,4 г). Ежедневно в течение 12 мес животным с пищей давали ацетат свинца (АС) в дозе, рекомендуемой Всемирной организацией