

## РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 153.75 + 370.153

*Людмила Попова,  
г. Москва*

### ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ

*Статья посвящена проблемам адаптации одаренных учащихся на этапе высшего образования. В исследовании выделены трудности в адаптации для разных групп студентов, внутренние ресурсы для их преодоления. Проанализирована роль субъектно-личностных свойств одаренных – саморегуляции, имплицитных теорий, в реализации потенциала в учебной деятельности и их использование психологической службой. Описаны возможности дифференциации и индивидуализации как основы инновационных изменений в организации университетского образования в России.*

**Ключевые слова:** одаренные, субъектно-личностные свойства, университетское образование, психологическая поддержка.

*The paper concerns of problems in adaptation of gifted University students. The study reveals different groups of students and their specific difficulties in adaption. Self-regulation, implicit theories of mind are considered as internal resources of students for overcoming difficulties and as the base for their psychological support. Honors programs are presented as a necessary innovation in organization of University education in Russia.*

**Key words:** gifted University students, self-regulation, implicit theories, honors programs, psychological support.

Проблема непрерывности образования для одаренных получает новый аспект рассмотрения в современных условиях. В России обучение на этапе общеобразовательной школы характеризуется высокой степенью дифференциации и индивидуализации по формам и уровню сложности: специализированные школы и классы, лицеи и гимназии, профильные классы и колледжи. Учащиеся имеют возможность выбрать соответствующее их познавательным потребностям и уровню способностей образование, которое выполняет развивающую функцию. В большинстве специализированных школ психологическая служба оказывает помощь в разработке индивидуальной траектории развития. Образовательная ситуация резко меняется на этапе университетского образования,

особенно в первые годы обучения, так как дифференциация, индивидуализация используются весьма редко [2].

Установлено, что одаренные дети характеризуются рядом особенностей. Так, они с увлеченностью и самоотдачей выполняют работу, которая требует от них постоянного умственного напряжения и связана с областью их познавательных интересов. Сложность, проблемность учебного материала и учебной задачи привлекает обучающихся, тогда как уже освоенный материал вызывает скуку и нежелание заниматься повторением «пройденного». Университеты охотно принимают одаренных выпускников школ, но пока не готовы предоставлять им такие образовательные программы, которые позволили бы развивать выдающиеся способности в соответствии с познавательными потребностями. Особенно остро проблема «нестыковки», отсутствия преемственности в школьном и университетском образовании проявляется, в частности, в отношении выпускников специализированных физико-математических школ. «Специальные школы дают подготовку на уровне первого, а то и второго курса университета, в результате чего окончившие их одаренные молодые люди в начале вузовского обучения могут почти не трудиться, за что нередко расплачиваются, когда в дальнейшем неожиданно обнаруживается, что школьных запасов не хватает» [6, 7].

Феномен одаренности имеет долгую историю изучения, однако ее проявление и развитие исследуются, преимущественно, на этапах дошкольного и школьного возраста, почти не уделяется внимание периоду обучения в вузе – юношескому возрасту. Согласно Б. Г. Ананьеву, именно в этот период возрастает функциональная работоспособность и продуктивность, «именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще не воспользовались при обучении» [1, 346]. Вышесказанное справедливо и в отношении одаренных студентов, чей потенциал может значительно возрасти при условии соответствующего их познавательным потребностям обучения. Именно этим определяется актуальность нашего исследования.

В отличие от российского среднего, высшее образование построено с минимальными вариативными компонентами. Психологическая служба в большинстве университетов отсутствует. Соответственно, в первый же год обучения одаренные студенты испытывают разочарование: недостаточно сложные и углубленные программы учебных курсов, отсутствие индивидуального подхода и возможностей выбора учебных дисциплин (как это практикуется за рубежом, например, в США). Реализация высоких способностей и профессиональная самоактуализация в этой ситуации становятся маловероятными. Таким образом, главная цель образования (творческая реализация высоких способностей в общественно значимых сферах) может быть не достигнутой.

Цель статьи – представить результаты исследования трудностей адаптации, испытываемых одаренными студентами/студентками, и особенностей психолого-педагогических ресурсов в преодолении этих трудностей.

Задачей первого этапа являлось выявление трудностей, с которыми встречаются одаренные студенты в образовательном пространстве российской высшей школы. Для

### Розділ III. Психологічні проблеми обдарованої особистості

этого нами совместно с Н. С. Захаровой [2] был составлен полупроективный опросник, направленный на выявление трудностей и определение факторов, влияющих на успешность/неуспешность адаптации. Опрос в письменном виде проводился среди первокурсников после экзаменационной сессии, а затем еще раз – через год, для выявления степени устойчивости трудностей и путей их преодоления. В нем приняли участие студенты московских вузов гуманитарного и технического направления. На основе информации, которую предоставляли о себе респонденты, в выборке были выделены одаренные студенты и студентки. Выделение осуществлялось на основе следующих критериев:

- школьные оценки по основным предметам;
- достижения в различных конкурсах, олимпиадах; самооценка своих способностей;
- тип школы/класса, в которых проходило обучение в старших классах, и описание процедур отбора в них;
- результаты тестирования (если оно проводилось школьными психологами).

Полученные данные проверялись в ходе бесед с вузовскими преподавателями по ведущим дисциплинам.

Методом контент-анализа письменных текстов, полученных в ходе опроса, были определены удовлетворенность и характер трудностей обучения в университете, которые выделили одаренные и обычные студенты. Выделенные параметры обсуждались с респондентами на фокус-группах. Первоначальное предположение касательно различий в этих параметрах для двух групп нашло подтверждение.

Сопоставление ответов (*табл. 1*) показывает, что наибольшее отличие проявилось в отношении ценности познания и требований к себе в учебе [2].

Таблица 1

#### Типичные ответы одаренных студентов и студентов общей выборки

№ пункта опросника	Одаренные студенты	Обычные студенты
19. «В университетской жизни меня радует...»	..Возможность общаться с теми, кто поддерживает интересы, связанные с познанием, с учебой, с взаимопомощью	Отсутствие контроля со стороны родителей и учителей; возможность проводить время с друзьями
23. «Самое неприятное в университете...»	Формальный подход преподавателей; отсутствие предметов по выбору; наличие «лишних» предметов	Слишком строгие преподаватели; необходимость сдавать экзамены; не связанные с учебой обстоятельства
25. «Я сожалею, что...»	Не удастся совмещать углубленное изучение нескольких предметов; недостаточно хорошо организую время, усилия	Ленюсь; прогуливаю

В большинстве своем обычные студенты удовлетворены университетской жизнью, уровнем обучения, общением с однокурсниками. Среди трудностей можно

выделить неумение распределять свое время и выделять приоритетные задачи. Некоторые упоминают трудности в принятии требований отдельных преподавателей.

Иная картина складывается из ответов одаренных студентов и студенток. В разной форме они пишут о разочаровании из-за неоправдывающихся ожиданиях:

1) многие учебные курсы по содержанию, глубине обсуждения материала ниже того уровня, который уже достигнут;

2) малое число вариативных учебных дисциплин и самостоятельного выбора предметов;

3) ограниченные возможности общения с университетскими преподавателями, ведущими научно-исследовательскую работу в интересующих одаренных студентов областях;

4) в обучении мало используются возможности современных инновационных технологий;

5) попытки выйти за пределы программы, углубиться в изучаемую проблему на занятиях не находят понимания среди однокурсников, а иногда – осуждаются.

Соответственно, после поступления в высшее учебное заведение одаренные учащиеся, изначально высоко мотивированные к познавательной деятельности, могут прекратить заниматься в полную силу, переключиться на другие сферы интересов. Одаренный школьник быстро превращается в «неуспевающего» студента, разочарованного недостаточно напряженной работой на семинарах и практических занятиях. Можно только предполагать, сколько среди отчисленных по неуспеваемости студентов тех, кого в школе считали одаренными (точной статистики не ведется).

На втором этапе исследования была изучена группа одаренных студентов. Были поставлены два исследовательских вопроса:

1) Какие варианты адаптации к обучению показывают одаренные?

2) Какие личностные особенности проявляют успешно адаптированные одаренные студенты?

Нами были выделены три варианта адаптации, которые примерно в одинаковой пропорции представлены среди одаренных. Первый вариант – успешная адаптация: студенты отличаются высокой успеваемостью, стабильной, высокой интеллектуальной активностью в области избранной специализации и настойчивостью в поисках решения возникающих проблемных ситуаций. Следует отметить, что они сами ставят перед собой задачи, ищут источники информации, «надоедают» преподавателям вопросами, большую часть свободного времени отдают самообразованию. Второй вариант – замещающий: не получая возможностей реализации в учебной деятельности, студенты обращаются к другим высоко развитым способностям. Они проявляют активность во внеучебных областях, не связанных с избранной специализацией, среди которых: разные неформальные сообщества (в том числе в Интернете), любительские театры, танцевальные и музыкальные ансамбли и т. д. Успехи в учебе – на среднем уровне, их усилия направлены на получение положительных отметок как возможности сохранять

статус студента. Третий вариант связан с отказом от какой-либо активности в учебной и внеучебной деятельности: пассивность на занятиях, утрата интереса к специальности, «зависание» в Интернете без каких-либо конкретных целей.

Для изучения группы одаренных был использован комплекс методик, который позволил выявить ряд субъектно-личностных свойств: опросник «Стиль саморегуляции студентов» [5]; опросник «ИмPLICITные теории» [4] и т. д. Эти методики были выбраны, так как саморегуляция обуславливает особенности деятельности, а имPLICITные теории интеллекта и личности влияют на целеполагание и инициативность при достижении трудных целей [4; 7].

Сравнение показало, что успешно адаптированные студенты в два раза чаще обладают имPLICITной теорией приращения интеллекта, высоким уровнем саморегуляции и субъектных свойств. При этом уровень имPLICITной теории личности, уровень принятия целей обучения и самооценка обучения этих групп различаются совсем незначительно. В данном случае мы делаем вывод о том, что успешной адаптации способствуют представление о неограниченности возможности интеллектуального развития [7], самостоятельная постановка цели, гибкость в поиске способов ее достижения, развитые навыки саморегуляции.

Следует отметить, что высокая успеваемость не всегда является свидетельством высокой познавательной направленности студента. Соответственно, одаренный студент, который обладает познавательной направленностью, но испытывает трудности в адаптации и не находит возможности самоактуализации в учебе, может иметь низкую успеваемость. Данное положение должно рассматриваться педагогами и психологами как основание для индивидуальной работы со студентами, которые испытывают трудности в адаптации. Недостаточный уровень развития субъектно-личностных свойств требует психологической помощи, которая должна быть направлена на развитие саморегуляции, а также на работу с имPLICITными теориями интеллекта и личности [2].

Нами были проанализированы внутренние, личностные ресурсы, которые способствуют реализации потенциала одаренных студентов. Очевидно, что в процессе инновационных изменений в университетском образовании необходимо использовать также организационные ресурсы, в частности, особые программы повышенной сложности. Исследования зарубежных коллег в США и Европе подтверждает, что одаренные студенты, обучающиеся по программам повышенной сложности (Honors Programs), не только достигают высоких результатов в учебе и науке, но и в развитии личности в целом [3; 8; 9]. Соответствие образовательным запросам одаренных, а также учет их высокой внутренней мотивации лежит в основе такого обучения в высшей школе, что делает сотрудничество педагогов и студентов плодотворным, творческим.

Первые программы для одаренных появились в конце XIX в. в Гарвардском (1873 г.) и Мичиганском (1882 г.) университетах США [3]. Создание программ повышенной сложности стало активно развиваться в США в 1950-е годы. Университетская программа повышенной сложности характеризуется:

1) углубленным, проблемным содержанием, включает семинары, коллоквиумы и определенное количество часов самостоятельной работы;

2) объемом, который составляет не менее 20–25 % от общего количества часов, выделенных на обычную университетскую программу;

3) штатом высококвалифицированных преподавателей, которые ведут активную научно-исследовательскую работу и вовлекают в нее студентов [3].

Программы предназначены привлекать выпускников школ, которые показали высокие результаты в учебе, в интеллектуальных конкурсах и т. п. Важнейшей причиной увеличения числа программ повышенной сложности является стремление каждого университета повысить свою конкурентоспособность, престиж за счет одаренных студентов и студенток и их будущих выдающихся достижений [8]. Важным является то, что на первой ступени программы повышенной сложности основное внимание уделяется развитию умений учиться. Способности к критическому мышлению, выделению основополагающих принципов, проведение разного рода анализа информации, умение организовывать время, навыки пользования Интернет-ресурсами и библиотечными материалами – всему этому необходимо учиться параллельно с усвоением содержания дисциплин [3; 9].

Таким образом, проблема реализации одаренных студентов на этапе университетского образования представляет собой наименее разработанную область психологии одаренности. Одаренные студенты в России сталкиваются с рядом трудностей, среди которых: недостаточный уровень сложности учебных курсов, ограниченные возможности выбора предметов, иные ценностные ориентации в основной студенческой среде. Это может вести к снижению познавательной мотивации, поиску замещающих видов деятельности и отказу от своих профессиональных планов. Система психологической поддержки для одаренных студентов пока не разработана. Выделенные в исследовании субъектно-личностные свойства (саморегуляция, имплицитные теории интеллекта и личности) составляют основу внутреннего ресурса преодоления трудностей в адаптации одаренных студентов и должны быть использованы психологической службой университетов. Также необходимы инновации в организации учебной деятельности университетов по ее дифференциации и индивидуализации путем введения учебных программ повышенной сложности.

#### Использованные литературные источники

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Захарова Н. С. Субъектно-личностные аспекты адаптации одаренных студентов к обучению в высшей школе // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/1991.htm>
3. Захарова Н. С., Попова Л. В. Программы повышенной сложности для одаренных студентов в университетах США // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 4. – Ч. 1. – С. 24–31.

4. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д., Чумакова М. В. Модификация опросников / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, М. В. Чумакова, Е. В. Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – Т. 29. – С. 86–100.
5. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М: Наука. – 2010.
6. Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В. Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 5–13.
7. Dweck, Carol S. Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychological Press, 1999.
8. Hebert, T. P., & McBee, M. T. The Impact of an Undergraduate Honors Program on Gifted University Students // Gifted Child Quarterly. – 2007. – Vol. 51 (2). – P. 136–151.
9. Wolfensberger, Marca V. C. Teaching for Excellence: Honors Pedagogies revealed. – Muenster: Waxman. – 2012. – 209 p.

УДК: 159.95: 001.895:378.147

*Олена Ігнатівич,  
м. Київ*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

*В статтє освещены закономерности, принципы, методы и ключевые понятия, составляющие теоретико-методологические основы педагогической инноватики как учебно-научной дисциплины.*

**Ключевые слова:** педагогическая инноватика, педагогическая инновация, инновационная педагогическая деятельность, инновационная педагогическая технология, инновационный педагогический процесс.

*Conformities to the law, principles, methods and key concepts which make theoretical and methodological bases of innovative pedagogics as educational-scientific discipline, are reflected in the article.*

**Key words:** innovative pedagogics, pedagogical innovation, innovative pedagogical activity, innovative pedagogical technology, innovative pedagogical process.

Сучасна педагогічна праця вимагає від особистості нових професійних компетенцій, зосередження зусиль і часу не тільки на їх усвідомлення, а й на опанування та впровадження в педагогічну практику, а це вимагає змін у змісті й технологіях професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників, в організації післядиплом-