

Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся

Попова Л.В.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия, vlasova13@yandex.ru

Мешкова Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, nmeshkova@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость целенаправленной подготовки школьных администраторов к организации работы с одаренными учащимися. Рассмотрен зарубежный опыт такой подготовки. Приведены результаты исследования представлений администраторов московских школ, которое было проведено сотрудниками Городского ресурсного центра одаренности ГБОУ ВПО МГППУ в рамках НИР по выявлению условий образовательной среды для одаренных учащихся. Результаты интервью и анкетирования представителей администрации 24 школ показали, что большинство администраторов в недостаточной степени осведомлены: 1) о том, что такое одаренность; 2) о спектре проблем, с которыми сталкиваются одаренные учащиеся. Выделяются задачи, основные направления и требования к подготовке администраторов образовательных учреждений, необходимые для целенаправленной организации работы с одаренными учащимися. Приводятся практико-ориентированные рекомендации по составлению программ подготовки администраторов образовательных учреждений.

Ключевые слова: администраторы, одаренные, имплицитные представления, профессиональная подготовка педагогов.

Для цитаты:

Попова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Popova L.V., Meshkova N.V. Representations of administrators of educational institutions of gifted students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

При переходе к новой экономической парадигме – «экономике знаний» – современный мир столкнулся с проблемой структурной безработицы, которая заключается в недостатке талантливых людей, способных выдвигать, разрабатывать и воплощать в жизнь новые идеи. Впервые в истории человечества к проблеме одаренных обратились экономисты. Они

утверждают: «Дефицит талантов больше не является кризисом, который маячит на горизонте.... Дефицит талантов создает настоящую угрозу развитию мировой экономики и процветанию мирового сообщества» [18, с. 1].

Государственная политика в области образования целого ряда развитых стран переориентируется на выявление и сохранение потенциала талантливых людей как важного ресурса в достижении экономического процветания общества [9; 24; 26]. Наша страна также признает необходимость усиления поддержки одаренной и талантливой молодежи: в 2012 г. была принята новая государственная программа работы с одаренной молодежью [3]. В последних документах – концепции школьного образования [2] и стандартах педагогической подготовки [12] – ставится задача обеспечить обучение учащихся на уровнях, соответствующих специфике и темпу их индивидуального развития в рамках одного класса. Для решения этой задачи необходимо вовлечь все школы в работу с одаренными учащимися, повысить требования к педагогическим компетенциям педагогов, включая школьную администрацию, и их подготовку к работе с одаренными учащимися.

В современной науке накоплены данные по личностным и профессиональным компетенциям учителей, успешно работающих с одаренными учащимися [9; 17; 22; 23; 26]. В ряде стран Европы и Америки разработаны стандарты для учителей, обучающих одаренных учащихся, внедрены программы их подготовки и повышения квалификации, действуют магистерские и докторские программы по специальностям, связанным с выявлением, развитием и обучением разных категорий одаренных детей [9; 17; 22; 23; 26]. Это закономерно, поскольку важнейшим условием благоприятной образовательной среды для развития одаренных учащихся является подготовленный учитель.

Однако эффективная работа с одаренными учащимися – это сложная, многоуровневая психолого-педагогическая деятельность, которая должна основываться на принципах системности, преемственности, междисциплинарности. Отечественные авторы констатируют наличие «проблемных точек» в системной работе с одаренными учащимися [6; 14]. В частности, даже хорошо подготовленный к обучению одаренных детей педагог нуждается в помощи администрации.

Представители школьной администрации должны осуществлять следующие важные организационные функции:

- инициирование выработки методологических основ выявления одаренных учащихся и создания учебных программ для них в рамках всей школы;
- координация системной работы как по вертикали продвижения по этапам школьного обучения, так и по горизонтали межпредметного взаимодействия учителей для поиска наилучших стратегий и форм обучения в каждой параллели;
- планирование регулярной работы с родителями и работы родителей по привлечению дополнительных возможностей для обучения в избранных профилях;
- поиск и установление связей с университетами и дополнительными образовательными учреждениями для расширения и обогащения образовательных программ, для повышения компетентности учителей в специальных областях.

Этот далеко не полный перечень показывает значимую роль и ответственность школьных администраторов в организации полноценных развивающих программ для одаренных учащихся.

В системе школьного обучения США довольно давно выделили важный вклад администраторов и проанализировали, что необходимо для их успешной работы [19; 25; 28].

Так, в 1965 г. в плане Департамента образования штата Иллинойс (США) школьным администраторам вменялось в обязанность руководство разработкой программ для одаренных, координация различных элементов программ, консультативная помощь учителям по адаптации программ. Важным пунктом плана являлась регулярная подготовка и переподготовка всего педагогического персонала, работающего с одаренными учащимися, включая администраторов. Для этого выделялись средства на летние семинары, стажировки для повышения эффективности обучения одаренных детей по разным учебным дисциплинам и междисциплинарным проектам [см.: 19, с. 298]. В настоящее время около 134 американских университетов регулярно проводят обучающие курсы именно для администраторов школ и школьных округов [25; 28]. В Австралии, Великобритании функции администратора возложены на *координаторов* программ для одаренных учащихся. Координатор может работать в рамках отдельной школы или в департаменте образования, отвечая за несколько школ. Главное требование – администратор помимо собственного «учительского» опыта должен иметь подготовку по организации обучения одаренных учащихся.

В России такие специализированные курсы для администраторов не разработаны. Приходится констатировать, что в этой ситуации администраторам приходится опираться на свой собственный опыт работы с одаренными детьми. В отечественных журналах, издающихся для администрации, есть регулярная рубрика «Одаренные дети» [11; 15], в которой практики образования обмениваются соответствующим опытом. Например, опубликован материал, в котором описываются функции всех участников образовательного процесса, в том числе и администрации, применительно к одаренным детям [8].

Однако нельзя не отметить тот факт, что успешное выполнение организационных функций основывается, в первую очередь, на понимании важнейших содержательных аспектов феномена одаренности: ее генезиса и условий развития; видов одаренности и категорий одаренных детей; принципов выявления одаренных; стратегий и форм их обучения. Все это необходимо для адаптации стандартных программ, стратегий обучения, методов диагностики к конкретным ситуациям и разработки образовательной траектории одаренного ребенка.

Выявление того, насколько представления школьных администраторов соответствуют накопленным в современной науке данным, отечественными исследователями не проводилось, между тем на значимость подобных исследований для создания комфортного психологического климата и организационной культуры в школе обращают внимание как теоретики, так и практики образования [7; 14; 15].

Программа эмпирического исследования представлений школьной администрации об одаренных учащихся

Наше исследование проводилось в 2012 г. в рамках изучения условий образовательной среды для развития одаренных и высокомотивированных учащихся в массовых и специализированных школах Москвы. Оно осуществлялось Городским ресурсным центром одаренности ГБОУ ВПО МГППУ под руководством В.С. Юркевич параллельно с мониторингом одаренности, реализуемым по заданию Департамента образования столицы.

Для обеспечения репрезентативности выборки из всех 10 образовательных округов города на основе специальной математической процедуры были выбраны 24 школы. В их

число вошли: 1 лицей, 3 школы с углубленным изучением отдельных предметов, 2 гимназии, 2 центра образования и 16 общеобразовательных школ без заявленной специфики.

Информация об условиях образовательной среды собиралась в ходе анкетирования и структурированного интервью с представителями школьной администрации (директорами, заместителями директоров по учебной, учебно-методической или воспитательной работе). Интервью продолжались около 1,5 ч. Сведения о респондентах (образование, педагогический стаж, повышение квалификации именно по проблеме одаренности и обучению одаренных учащихся, знакомство со специализированной литературой, личный опыт общения с одаренными учащимися) приведены в таблице.

Таблица

Сведения о представителях школьных администраций (N=24)

Педагогический стаж	Прошли обучение на курсах	Знакомы с литературой по одаренности	Количество одаренных, встреченных за время работы
6-10 лет – 14,3 %	23,8 %	71,4 %	Один-два – 9,5 %
11-15 лет – 19,1 %			Несколько – 52,4 %
21-25 лет – 14,3 %			Много – 38,1 %
Более 25 лет – 28,6			Ни одного – 0 %

Согласно полученным данным, большинство представителей администрации имеют педагогический стаж более 10 лет, он включает в себя работу непосредственно по учебному предмету и некоторый опыт административной работы. Максимальный педагогический стаж – 51 год. Все имеют высшее образование, а один респондент – степень кандидата педагогических наук. Выборка неоднородна по ряду показателей. Наиболее значимый из них – вовлеченность в обучение одаренных учащихся. Из 24 школ 8 школ имеют разную степень специализации, 16 общеобразовательных школ отличаются контингентом учащихся (например, социально-экономическим статусом), длительностью работы школы (например, школа открылась несколько лет назад, школа находится в процессе объединения с другой). Менее четверти опрошенных прошли специальное обучение по проблемам одаренности, почти три четверти опрошенных читали литературу об одаренных детях. За всю педагогическую практику половина респондентов встречали *несколько* одаренных учащихся.

В ходе интервью нами была получена важная «побочная» информация, раскрывающая отношение администрации к проблемам одаренных учащихся, представления о природе феномена одаренности и особенностях его проявления. Содержание этих бесед было проанализировано с точки зрения представлений респондентов об основных аспектах одаренности. Эти представления мы обозначили как имплицитные, или, иначе говоря, житейские, обыденные.

Для этого заключения есть следующие основания.

Во-первых, респондентов, обучавшихся на курсах повышения квалификации по работе с одаренными учащимися, было очень мало (23,8 %). Из них некоторые прослушали на этих курсах всего одну или две лекции (2–4 ч), хотя лекциям на тему одаренности отводится 72 ч и более. Соответственно, обсуждение проблем, с которыми сталкивались эти учителя в своей практике, отсутствовало или же проводилось в минимальном объеме.

Во-вторых, хотя на вопрос о чтении специальной литературы положительно ответили 71,4 % респондентов, но в дальнейшем выяснилось, что в подавляющем большинстве имелись в виду отдельные краткие журнальные публикации [см. напр.: 11]. Такие публикации освещают отдельные, конкретные вопросы, предоставляют описания планов мероприятий, но не рассматривают главных тем, необходимых для глубокого, системного понимания основ эффективной организации работы с одаренными учащимися.

Таким образом, мы имели дело с имплицитными представлениями, которые сформировались на основе частичных знаний научного характера и житейского, обыденного понимания одаренности.

Обратимся теперь к анализу содержания имплицитных представлений об одаренности в нашей выборке.

Описание и обсуждение результатов

В ходе интервью респонденты объясняли, какого ребенка они считают одаренным или высокомотивированным, описывали проявления одаренности, проблемы, которые, по их мнению, существуют у одаренных детей, а также размышляли об их причинах.

Представления о природе одаренности и ее проявлениях. Примерно треть опрошенных в той или иной форме признавали «предопределенность» одаренности, что выражалось в утверждениях: «*потенциал – от бога*», «*творческие люди обладают одаренностью от бога*», «*творчество – от бога*» и т. п. При этом отсутствовало признание какого-либо вклада развивающей среды (семьи, школьного обучения и т. д.).

Относительно понятия «одаренность» и ее проявлений высказывались следующие, иногда прямо противоположные, мнения:

- у одаренных детей внутренний потенциал выше, чем у средних учащихся;
- талант проявляется достижениями в нескольких областях;
- талант проявляется во всех областях;
- талант может быть и в одной сфере;
- все дети – одаренные;
- талант – это увлеченность чем-то конкретным;
- талант – это способность видеть проблему и предложить решение;
- талант – это стремление дойти до сути;
- талант – это способность нестандартно мыслить;
- одаренность встречается у поэтов, писателей, художников.

Интерес представляет мнение администраторов школ о том, что одаренность – от бога, а мотивация – от семьи, причем такое понимание феномена одаренности выявлено у педагогов, имеющих большой стаж работы.

Здесь уместно небольшое отступление теоретического характера. Исследователи Д. Мэтью и Дж. Фостер [21] выделяют две модели отношения к одаренности: 1) как к чуду,

таинству; 2) как к мастерству. Каждая из них имеет различное содержание, которое определяет специфику выявления и обучения.

Когда одаренность рассматривается как таинство, чудо, акцент делается на врожденности одаренности с элементами средового влияния. Согласно этой модели, одаренность – статична, дается навсегда и проявляется в большинстве областей; особое внимание следует уделять ее ранней диагностике на основе тестов на интеллект и креативность; обучение должно проходить в отдельных, специализированных классах в обогащенной среде.

Когда одаренность рассматривается как мастерство, акцент делается на том, что одаренность развивается в определенной среде на основе генетической предрасположенности. Согласно этой модели, одаренность – динамична, меняется со временем, может проявляться на разных возрастных этапах и поэтому нуждается в постоянной диагностике через сбор информации о достижениях учащегося, темпе и глубине освоения им учебного материала, текущих оценках (наряду с тестами). Одаренность может проявляться как в одной области, так и во многих. Обучение может идти в обычной школе, но с обязательным учетом особых образовательных потребностей одаренных учащихся [21].

Если исходить из этих моделей, то имплицитные представления большинства представителей школьной администрации соответствуют модели отношения к одаренности как к чуду. Обе модели имеют свои недостатки и достоинства, однако, на наш взгляд, именно отношение к одаренности как к феномену, не требующему приложения усилий для развития, имеет негативные последствия для обучения одаренных учащихся. Представление о чуде не предполагает наличие скрытой одаренности у учащегося, не учитывает существование сензитивных периодов развития способностей в различных сферах деятельности и возможности позднего проявления высоких способностей. Кроме того, известно, что одаренные дети нуждаются в усилении внутренней мотивации [16].

Если мы теперь вернемся к нашей выборке, то представление об одаренности как о чуде у администраторов образовательных учреждений может вести к отказу от поиска специальных форм обучения для этих учащихся и к снятию с педагогов ответственности за развитие одаренных детей.

Представления об одаренных учащихся. Респонденты различают одаренных и высокомотивированных учащихся. По мнению администраторов, высокомотивированный учащийся:

- готов и хочет учиться;
- отличник;
- сам достигает успеха, имеет интерес к предмету;
- академически успешен;
- внимателен на уроках, мотивирован на учебу;
- успешен в учебе и активен в школьной и внешкольной деятельности, и это наследственное;
- старателен, усидчив, проявляет широкий диапазон познавательной активности во всех сферах;
- нацелен на приобретение знаний;
- стремится к познанию и творчеству, задает вопросы, развивается семьей;
- хочет и знает, для чего учится, активен, относится к учителю как к консультанту.

Очевидно, что опрашиваемые связывают высокую успеваемость, главным образом, с мотивацией и считают хорошую успеваемость неотъемлемой чертой только высокомотивированных учащихся. В данной логике, дети с высокой успеваемостью являются более «желанными» для школы, чем одаренные, продуктивное взаимодействие с которыми требует специальных знаний для раскрытия их потенциала и его реализации, так как они часто *«трудные и не всегда хорошо учатся»*. Причем лишь часть респондентов раскрывают истинные причины невысокой успеваемости некоторых одаренных учащихся. Таким образом, подразумевается, что на познавательную мотивацию одаренных влиять трудно (если вообще возможно).

Ответы показывают, что большинство администраторов выделяют только отдельные группы одаренных детей: высокоодаренных в интеллектуальной сфере (*«чудной ребенок»*) и одаренных в художественно-исполнительской сфере. Такие представления резко снижают возможности выявления одаренных детей и их успешного обучения.

Дело в том, что группа, которую обозначают как «одаренные дети», не является однородной. В современной науке выделены критерии, которые дифференцируют детей этой группы. В 1997 г. на основе обобщения исследований В.И. Панов [7] выделил целый ряд критериев (более семи !) для дифференциации одаренности. Среди них: тип предпочитаемой сферы деятельности (интеллектуальная, академическая, психомоторная, лидерская, творческая и т. д.), интенсивность, широта, темп проявления и т. д. [7, с. 19–20] Каждая группа одаренных нуждается в своих методах диагностики, образовательных стратегиях и формах обучения.

Например, ранние интенсивные проявления высоких способностей могут являться показанием к выбору ускоренного обучения по индивидуальной образовательной траектории с особым психологическим сопровождением. Знание о детях со скрытой или поздно проявляющейся одаренностью требует от администратора включения в план регулярной, многократной процедуры выявления способностей.

Для развития творческой одаренности также необходимы свои особые условия. Исследования показывают, что творческие способности больше, чем интеллектуальные, зависят от особенностей социального окружения [4]. Вопреки обыденным представлениям респондентов (*«творческие люди обладают одаренностью от бога»; «творчество – от бога»*) на проявление и развитие именно творческих способностей сильное влияние оказывают условия образовательной среды. Использование научных знаний может существенно изменить образовательные программы для творчески одаренных учащихся в школах и психологический климат в классах.

Представления о проблемах одаренных учащихся. Школьные администраторы перечисляют следующие проблемы одаренных детей:

- им трудно занять свое место в социуме в силу психологических проблем, их сложно вовлечь в некоторые мероприятия;
- в школе у них мало времени для дополнительного образования из-за того, что родители заставляют их заниматься с репетиторами;
- проигрыш в конкурсах убивает у них мотивацию к учению;
- родители провоцируют противостояние между успешными и неуспешными учениками;
- у них сложные взаимоотношения с учителями;
- им не хватает внимания учителя;

- трудно обеспечить индивидуальный подход к ним, узнать и открыть ребенка;
- они чувствуют себя «недозагруженными»;
- они ранимы;
- они проявляют мало интереса к техническим наукам, например к физике.

Из вышеперечисленных проблем трудности взаимоотношений с одноклассниками и учителями характерны для группы высокоодаренных учащихся, интеллектуальный уровень развития которых превышает 150–160 баллов и которые нуждаются в общении с интеллектуальными сверстниками [19; 25; 26]. Именно их выделяют педагоги и учащиеся, обозначая как «чудные», «необычные» дети.

Трудности педагогов определяются, главным образом, незнанием, неподготовленностью к работе с ними. Иной раз отношение к этой группе детей основывается на обыденных представлениях о норме и отклонениях от нее. В ходе нашего опроса администраторы вспоминали то замешательство, которое они испытывали при встрече с такими детьми из-за непонимания, что можно предпринять. В одном случае упоминался выбор самими родителями (с одобрения учителей) домашнего обучения, в другом – рекомендация найти «подходящую» для ребенка школу.

Обратная сторона этой проблемы – недостаточное внимание к «нормально» одаренным учащимся. Исследователи отмечают, что эти одаренные хорошо приспособиваются к своему окружению, не создают трудностей ни учителям, ни сверстникам, хорошо учатся [19; 26]. Проблема заключается в том, что их одаренности не замечают, они попадают под определение «недозагруженных». Не испытывая никаких проблем, учителя не пытаются с ними работать в зоне ближайшего развития. Эти учащиеся не получают возможности развиваться в соответствии со своим уровнем способностей, иначе говоря, могут постепенно «терять» свою одаренность.

Таким образом, обыденное представление об одаренном ребенке как о трудном приводит к тому, что учителя пытаются разрешить проблемы высокоодаренных, не выделяя других одаренных детей. В еще более сложную ситуацию попадают одаренные учащиеся с такими особенностями, как дислексия, дисграфия и т. д. [13].

Исходя из своего педагогического опыта, большинство администраторов признают, что одаренным «не хватает внимания учителя», «в большом классе трудно обеспечить индивидуальный подход, узнать и открыть ребенка», отмечают их «недозагруженность», «ранимость». Тем не менее администраторы не готовы решать эти проблемы, так как не обладают необходимыми компетенциями. Приходится констатировать, что основная масса администраторов школ в недостаточной степени осведомлены о том, что такое одаренность, обо всем спектре проблем, с которыми сталкиваются одаренные учащиеся.

Справедливость вывода основывается на том факте, что 13 опрошенных из нашей выборки отметили, что за годы работы в школе им встретилось всего несколько одаренных детей (средний педагогический стаж этой подгруппы – более 23 лет). Как мы уже отмечали, большая часть опрошенных не проходили курсов повышения квалификации по проблематике одаренности. Знакомство лишь с научно-популярной литературой, недостаточная информированность по данной тематике – причины того, почему в сферу внимания респондентов не попали одаренные дети с дисгармоничным типом развития, учащиеся со скрытой одаренностью, выявление и развитие которой требует организации специальных психолого-педагогических мероприятий [13].

Как для научных, так и для практических целей важно понимать, какими знаниями руководствуются педагоги, воспитатели и родители при работе с одаренными детьми. Житейский опыт специалистов-практиков, работающих с одаренными детьми, несомненно, имеет большую ценность. Вместе с тем житейские (имплицитные) представления формируются на основе знаний, полученных путем косвенного научения и прямо не связанных с научными концепциями одаренности. Они – эклектичны, бессистемны, недостаточно структурированы и противоречивы. Все эти особенности представлений проявлялись в высказываниях наших респондентов.

Зарубежные и отечественные исследования показывают, что необходимо изучать имплицитные представления об одаренности, бытующие в педагогической среде, так как они опосредуют восприятие и выявление педагогами одаренных учащихся, а также выбор соответствующих образовательных стратегий, во многом определяют содержание и организацию деятельности участников образовательного процесса [1; 10; 20; 22, 27].

Заключение

Результаты нашего исследования показывают, что организация эффективного образовательного процесса, направленного на развитие одаренных учащихся, требует целевой подготовки школьных администраторов по проблематике одаренности. В настоящее время педагогическое образование активно модернизируется, разработаны новые профессиональные стандарты педагога, выделены проблемы и намечены перспективы развития педагогического образования [2; 5; 12]. Подготовка школьных администраторов должна стать частью программ повышения профессионального уровня педагогических работников.

Несмотря на то, что наше исследование имеет ограничения (небольшая выборка, отсутствие количественной обработки на уровне получения значимых различий), качественный анализ имплицитных представлений об одаренности позволяет выделить основные направления и требования к подготовке администраторов школ для целенаправленной работы по организации обучения одаренных учащихся.

Учитывая главную цель работы, высокую степень влияния на образовательную среду администраторов, следует стремиться к выполнению следующих задач:

- выявление у педагогов обыденных представлений об одаренности с последующим систематическим обсуждением их влияния на разные аспекты работы с одаренными учащимися;
- ознакомление с современными методологическими основами решения главных проблем одаренности, желательно в формате дистанционного обучения с последующим «живым» обсуждением конкретных случаев (case studies) школьных программ для различного типа образовательных учреждений;
- обращение специального внимания на выработку общешкольной концепции работы с одаренными и внедрение ее в практику;
- определение на основе проработки достоинств и ограничений разных стратегий и форм обучения одаренных детей, какие из этих стратегий и форм на данном этапе развития образовательного учреждения (включая оценку ресурсов школы) могут быть использованы;

- разработка и обоснование плана организации работы с одаренными учащимися в каждой конкретной школе (с описанием этапов его реализации); причем этот пункт необходимо учитывать при определении достижений школы;
- обсуждение и защита плана организации работы с одаренными учащимися при участии экспертов – администраторов образовательных учреждений, имеющих опыт работы в рассматриваемой сфере.

Продолжение исследований имплицитных представлений об одаренности у отечественных педагогов повысит эффективность обучения по программам повышения квалификации администраторов.

Литература

1. Былинская Н.В. Обычный и одаренный ученики: имплицитные теории личности в педагогическом сознании // Психология обучения. 2011. № 2. С. 96–109.
2. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 5–10.
3. Концепция общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов, утвержденная Президентом Российской Федерации 03 апреля 2012 года [Электронный ресурс] // URL: <http://президент.рф/news/14907> (дата обращения 13.10.2014).
4. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998. 744 с.
5. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 41–57.
6. Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю. Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 5–25.
7. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: эконпсихологический подход. М.: Изд-во РУДН, 2005. 300 с.
8. Платунова Е.Ю. Материалы для организационной работы с одаренными детьми // Практика административной работы в школе. 2012. № 4 (83). С. 28–30.
9. Попова Л.В. Образование одаренных: государственная политика Европейских стран // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 56–62.
10. Попова Л.В., Фи Тхи Хиеу. Представления об одаренности и особенностях одаренных детей (на материале вьетнамской выборки) // Преподаватель XXI век. 2011. № 3. С. 343–350.
11. Практика административной работы в школе. 2012. № 4 (83); 2013. № 1, № 2; 2014. № 5.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.11–31.
13. Рабочая концепция одаренности: 2-е изд., расшир. и перераб. М., 2003 [Электронный ресурс] // URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения 13.10.2014).

Попова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 99–110.

Popova L.V., Meshkova N.V. Representations of administrators of educational institutions of gifted students // Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 99–110.

14. Рубцов В.В., Юркевич В.С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1(26). С. 9–15.
15. Фишбейн Д.Е. Оценка типа организационной культуры образовательного учреждения // Журнал руководителя управления образованием. 2013. № 6. С. 24–30.
16. Amabile T.M. Effects of external evaluation on artistic creativity // Journal of Personality and Social Psychology, 1979. № 37. P. 221–233.
17. Balogh L. Programmes and practices of gifted education in Eastern Europe and the Balkans // Gifted Development at Schools: Research and Practice/ L. Balogh, L. Toth (eds.). Debrecen: University of Debrecen, 2001. P. 57–69.
18. Confronting the Talent Crunch: 2008. A manpower Whitepaper. [Электронный ресурс]// Milwaukee: Manpower, 2008. 20 p. URL: http://www.manpowergroup.co.uk/media/39335/talentcrunch2008_whitepaper.pdf (дата обращения 13.10.2014).
19. Gallagher J.J. Teaching the Gifted Child: 2-nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1977. Chapter 10. 431 p.
20. Heller K.A., Finsterwald M., Ziegler A. Implicit theories of mathematics and physics teachers on gender-specific giftedness and motivation //Munich Studies of Giftedness / K.A. Heller (Ed.). Berlin: Lit Verlag, 2010. P. 239–252.
21. Matthews D.J., Foster J.F. Mystery to Mastery: Shifting Paradigms in Gifted Education // Roeper Review. 2006. Vol. 28. Issue 2. P. 64–69.
22. McCoach B.D., Siegle D. What predicts teachers' attitudes toward the gifted? // Gifted Child Quarterly. 2007. № 51 (3). P. 246–255.
23. Monks F., Pfluger R. Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 172 p.
24. Preparing the next generation of STEM innovators. Identifying and developing our Nation's human capital. National Science Board. 2010 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf> (дата обращения 13.10.2014).
25. Reis S.M., Renzulli J.S. The Role and Responsibilities of the gifted program coordinator // Roeper Review. 1988. Vol. 11. № 2. P. 66–72.
26. Rogers K.B. Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (4). P. 382–396.
27. Sternberg R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. № 49. P. 607–627.
28. Toward Excellence in Gifted Education / J. Feldhusen (Ed.). Denver: Love Publishing Company, 1985. 189 p.

Representations of administrators of educational institutions of gifted students

Popova L.V.,

Ph.D. (Psychology), Professor, Chair of Psychology, Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, vlasova13@yandex.ru

Meshkova N.V.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nmeshkova@yandex.ru

We substantiate the necessity of targeted training of school administrators in the organization of work with gifted students, consider foreign experience of such training. We present a study of representations of administrators of the Moscow schools, conducted by the City Resource Center of Giftedness, Moscow State University of Psychology and Education, within the research to identify the conditions of the educational environment for gifted students. The results of interviews and questionnaires of administration officials in 24 schools showed that the majority of the administration are not sufficiently aware of the giftedness and of the range of problems faced by gifted students. We revealed tasks, main directions and training requirements for administrators of educational institutions needed to target the organization of work with gifted students. Provided are practice-oriented recommendations for the preparation of training programs for administrators of educational institutions.

Keywords: administrators; gifted, implicit representation, professional training of teachers.

References

1. Bylinskaya N.V. Obychnyi i odarennyi ucheniki: implitsitnye teorii lichnosti v pedagogicheskom soznanii [Normal and gifted students: implicit personality theory in teacher consciousness]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of teaching], 2011, no. 2, pp. 96–109.
2. Kontsepsiya «Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii» [The Roadmap of "Comprehensive Program to Improve the Professional Level of Teachers in Secondary Education"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 3, pp. 5–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kontsepsiya obshchenatsional'noi sistemy vyyavleniya i podderzhki molodykh talantov, utverzhdennaya Prezidentom Rossiiskoi Federatsii 03 aprelya 2012 goda [Elektronnyi resurs] [The

concept of a national system to identify and support young talents, approved by the President of the Russian Federation, April 3, 2012]. URL: <http://prezident.rf/news/14907> (Accessed 13.10.2014).

4. Malykh S.B., Egorova M.S., Meshkova T.A. Osnovy psikhogenetiki [Basics psychogenetics]. Moscow: Epidavr. 1998. 744 p.

5. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 3, pp. 41–57. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Meshkova N.V., Kondrat'ev M.Yu. Sistemnaya rabota v sfere obrazovaniya s odarennymi det'mi i podrostkami: sotsial'no-psikhologicheskaya sostavlyayushchaya [Working with Gifted Children and Adolescents within the Educational System: A Social Psychological Component]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2012, no. 1, pp. 5–25. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Panov V.I. Odarennost' i odarennye deti: Ekopsikhologicheskii podkhod [Gifted and talented children: ecopsychological approach]. Moscow: Publ. RUDN. 2005. 300 p.

8. Platonova E.Yu. Materialy dlya organizatsionnoi raboty s odarennymi det'mi [Materials for the organizational work with gifted children]. *Praktika administrativnoi raboty v shkole* [The practice of administrative work at school], 2012, no. 4 (83), pp. 28–30.

9. Popova L.V. Obrazovanie odarenykh: gosudarstvennaya politika Evropeiskikh stran [Education of gifted children and youth: national policy of European countries]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 4, pp. 56–62. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Popova L.V., Fi Tkhi Khieu. Predstavleniya ob odarennosti i osobennostyakh odarenykh detei (na materiale v'etnamskoi vyborki) [Notions of giftedness and features of gifted children (based on the Vietnamese sample)]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century]. Moskva: Publ. «Prometei», 2011, no.3, pp. 343–350.

11. *Praktika administrativnoi raboty v shkole* [The practice of administrative work at school], 2012, no. 4 (83). 2013, no. 1, 2. 2014, no. 5.

12. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 3, pp.11–31. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Rabochaya kontseptsiya odarennosti [Working concept of giftedness], 2003. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (Accessed 13.10.2014).

14. Rubtsov V.V., Yurkevich V.S. Teoriya i praktika raboty s odarennymi det'mi [Theory and practice of working with gifted children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology of Education], 2011, no. 1(26), pp. 9–15.

15. Fishbein D.E. Otsenka tipa organizatsionnoi kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Assessment of the type of organizational culture of educational institutions]. *Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem* [Journal of Head of management education], 2013, no. 6, pp. 24–30.

16. Amabile T. M. Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, no. 37, pp. 221–233.
17. Balogh L. Programmes and practices of gifted education in Eastern Europe and the Balkans. In Balogh L., Toth L. (eds.) *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. Debrecen: University of Debrecen. 2001, pp. 57–69.
18. Confronting the Talent Crunch: 2008. A manpower Whitepaper. [Elektronnyi resurs]. Milwaukee: Manpower, 2008. 20 p. URL: http://www.manpowergroup.co.uk/media/39335/talentcrunch2008_whitepaper.pdf (Accessed 13.10.2014).
19. Gallagher J. J. Teaching the Gifted Child. 2-nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1977. Chapter 10. 431 p.
20. Heller K. A., Finsterwald M., Ziegler A. Implicit theories of mathematics and physics teachers on gender-specific giftedness and motivation. In Kurt A Heller (ed.) *Munich Studies of Giftedness*. Berlin: Lit Verlag, 2010, pp. 239–252.
21. Matthews D. J., Foster J. F. Mystery to Mastery: Shifting Paradigms in Gifted Education. *Roeper Review*, 2006. Vol. 28. Issue 2, pp. 64–69.
22. McCoach B.D., Siegle D. What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 2007, no. 51 (3), pp. 246–255.
23. Monks F., Pfluger R. Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 172 p.
24. Preparing the next generation of STEM innovators. Identifying and developing our Nation's human capital. National Science Board. 2010. URL: <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf> (Accessed 13.10.2014).
25. Reis Sally M., Renzulli J.S. The Role and Responsibilities of the gifted program coordinator. *Roeper Review*, 1988. Vol. 11, no. 2, pp. 66–72.
26. Rogers K.B. Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 2007. 51 (4), pp. 382–396.
27. Sternberg, R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, no. 49, pp. 607–627.
28. Feldhusen J. (Ed.) *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love Publishing Company, 1985. 189 p.