

**МОДЕЛИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ  
СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
THE CONCEPTION OF MODERN EDUCATION EN CULTURE ORIENTATION  
(THE MODELING OF CULTURAL-AESTHETIC GIFTEDNESS IN HIGH SCHOOL  
STUDENTS IN EDUCATIONAL CONTEXT)**

**ПЕЧКО ЛЕЙЛА ПЕТРОВНА  
PESHKO LEYLA PETROVNA**

*доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт художественного образования» РАО*

*Doctor of Philosophy, professor the leading research fellow of the Federal State Research Institution "institute of art education" of the Russian Academy of Education*

**Ключевые слова:** культууроориентированное образование, одаренные школьники, культура, эстетическое отношение, искусство, интеграция, менталитет, типы одаренности в образовании, культурно-эстетическая одаренность.

**Keywords:** culture-oriented education, gifted students, aesthetic attitude, culture, art, integration, mentality, types of giftedness en education, cultural-aesthetics giftedness.

**Аннотация.** Статья содержит обоснование и теоретическое рассмотрение проблемы определения типов одаренности школьников подросткового и старшего возраста. Преимущественно внимание обращено на общую одаренность гуманитарного, социокультурного профиля, которая характеризуется как тип интегрированной культурно-эстетической одаренности, включающей компоненты эстетического и художественного отношения.

**Abstract.** The paper gives a justification an theoretical consideration of the issue of types of difference in adolescents and high students. A special attention is gifted into the general giftedness in humanitarian domain, which is characterized as an integrated type of the cultural- artistic giftedness, that includes the components of aesthetic and artistic attitudes.

Концептуальные доминанты ведущих научных групп, преимущественно США, ориентированы на современном этапе на следующие качества, признаки, критерии одаренности детей: на развитость интеллекта, силу воли и способность находить связи в далеких друг от друга явлениях. Различные модели образования в американской педагогической психологии содержат вариативные компоненты в целях развития и поддержки одаренности, преимущественно в период образования в начальной школе. Отечественные исследователи способностей и одаренности школьников обращались к изучению различных возрастных групп, в том числе и старших (Л.С. Выготский и др.). Их подход строится не столько на признании доминанты интеллекта, не менее значимыми признаками одаренности считаются познавательная активность, высокая чувствительность, развитое воображение, эмоциональность, творческая продуктивность, ассоциативная гибкость. Признаны два типа одаренности в границах опережения сверстников-общая, интегрирующая ряд способностей, и специальная, направленная на определенные сферы деятельности. На основе намеченных исходных оснований изучения одаренности в старшем школьном возрасте нами были избраны для изучения в аспекте поставленной проблемы два отчетливо проявляющихся подвидов

одаренности-общая, разносторонняя( включающая одаренность к освоению как точных, так и гуманитарных дисциплин) и культурно-эстетическая, или социокультурная, одаренность, проявляющаяся как успешность освоения гуманитарных(в частности, художественных)ценностей и создания оригинальных продуктов деятельности в условиях современного культууроориентированного образования. Далее конкретизировался состав изучаемых свойств культурно-эстетической одаренности,характеризующий ее уровень, что отвечаетновизне рассмотрения проблемы. Практическое изучениепозволяет констатировать недостаточную готовность педагогов ксистематической работе с одаренными детьми в школах, а такжев педвузах - при подготовке будущего учителя. Наблюдаются преимущественные затруднения в дифференцировании типов и уровней культурно-эстетической одаренности и индивидуальных проявлений ее свойств у школьников.

Определениетеоретико-методологических подходов к проблеме, обоснования их комплекса, опирающегося на личностный, ценностный, деятельностный, культууроориентированный, эстетический аспекты. Изучение основных концепций западной и отечественной психологической, философско-эстетической, педагогическойнауки,а также положений культуурологии, приводит к выявлению двух различающихся моделей обоснования и интерпретации одаренностина школьном этапе.Западные исследователи преимущественно опираются как на доминанту одаренности- на интеллект (соответственно уровням IQ от 120 до190),что представлено в позициях Гилфорда,Торренса,Гарднера,Рензулли,Тейлора,Торндайка и других ученых.[ 7]

Отечественные исследователи настаивают на включении в состав одаренности помимо собственно интеллекта еще и проявлений подсознания, его связи с сознанием, эмоциональной сферой, отмечают значение индивидуальной чувствительности и отзывчивостиреакций личностина сигналы окружающего мира, стремления к его познанию, творческоговоображения и образного мышления, многообразия видов деятельности, в которойреализуются продуктивность, ментальный этнокультурный компонент, эвристическая и эстетическая интуиция, общаягуманитарно-эстетическая культура личности и др. Таким образом, здесь представлен спектр свойств, проявляющихся в той или иной степени в основе и выраженииодаренности в подростковом и юношеском возрасте, как доказано в исследованиях школьников. При этом можно утверждать о преобладании ориентаций отечественных ученых на признание развивающих функций в этом процессе освоения культуры, искусства и сферы научного познания,в целом,в образовании.

Все это позволило прийти к обоснованию культурно-эстетического подхода в изучении одаренности школьников, ее типов и моделей ее поддержания и развития с опорой на положения таких авторов, как Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, В.А.Крутецкий, Б.М.Теплов, В.П.Зинченко, Н.С.Лейтес, А.Ф.Лосев, М.М.Бахтин, А.И.Буров, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков, Г.Д.Гачев, В.И.Самохвалова, А.А.Мелик-Пашаев и другие исследователи.[6]Обобщение в настоящей концепции позиций различных отечественных авторов позволяет развить обоснование культурно-эстетического подхода к изучению одаренности учеников в школе и ее реализации в профессиональном, педагогическом, художественном, социокультурном среднем и высшем образовании.

Тенденция интегрирования в образовании культурно-эстетических и художественных форм, приемов как объективного процесса, отражающего взаимопроникновения элементов культуры, искусства, практической эстетики в жизни общества, ранее уже отмечалась.(Б.П.Юсов)[ 9 ]

Так, нами рассматривались характеризующие развитие современных старших школьников своеобразные проявления, свойства личности интегрированного (или синтезированного) отношения к культуре, искусству, гуманитарным ценностям, выступающим в виде культурно-эстетической активности, культурно-эстетического самосознания.

Становится все более очевидным усиление воздействий социума в этом направлении, четко формулируются в документах об образовании задачи внесения в учебный процесс разработанной системы стандартов в среднем и старшем звеньях школы именно культуроориентированных моделей.

Соответственно этим тенденциям, необходимо развитие культурно-эстетического подхода в гуманитарном и художественном образовании и особое внимание к укреплению связей в контексте образования культуры, искусства и социокультурной направленности деятельности обучающихся.

Во многом это в настоящее время реализуется при неизбежном давлении на систему образования одновременно культурно-созидательного и вместе с тем разрушительного влияния “информационного цунами” интернет - пространства.

Между тем отечественные авторы обращались к проблеме одаренности и творческих проявлений в детском и школьном возрасте многократно в течение XX века, отслеживая развитие идей и концепций зарубежных ученых их продвижение в исследованиях к наиболее глубоким и обоснованным подходам. Однако, выявляются

отчетливые различия исследовательских ориентаций ученых западных научных школ и представителей российской науки в контексте этой проблематики.

В педагогической практике, в образовательном пространстве современной школы также обнаруживается тесная связь, существующая между культурными и художественно-эстетическими проявлениями растущего человека и его эстетического отношения к искусству. При этом возникает динамическое рассогласование между чувствованиями, эстетическими эмоциями и идеальными представлениями учеников на той или иной возрастной ступени. Их предпочтения принимают иногда внекультурный и иногда даже варварский характер, что требует обоснованной педагогической позиции и корректировки. Неслучайно мыслители и выдающиеся педагоги прошлого возлагали особые надежды на включение в контекст образования впечатлений и знаний об искусстве и культуре, об их воздействии и истории.

В последнее десятилетие в связи с массовым вхождением школьников в контенты всемирного интернета, возникает расширение объемов доступа к знаниям и к межличностным общениям, но одновременно резко падает уровень культуры взаимодействия личности с искусством, с разными сферами культуры, утрачивается восприятие ее духовности.

Отечественные психологи определили основы общей и художественной одаренности детей, преимущественно младших возрастных групп, отмечается ослабление проявлений одаренности этого рода на подростковом этапе в связи с особенностями психофизиологических процессов, ростом самокритичности, рефлексией своего жизненного опыта, самосознания школьников и сложностями творческой самореализации.

Отечественной наукой разработаны существенные концепции возрастного развития личности и феномена одаренности в теоретическом и практическом аспектах. Достаточно часто психологи связывают общую одаренность с влиянием на развитие ее проявлений увлеченности искусством и деятельности на основе его образно-выразительного материала.

Идеи Л. С. Выготского о творческом развитии ребенка и подростка при овладении речью, игрой, пением, рисованием; о роли искусства в развитии творческого потенциала личности, воображения – исходная теоретическая основа изучения негативной динамики возрастных изменений этих процессов. Обоснованы психолого-педагогические интерпретации значения различных видов художественно-эстетической деятельности в культурном развитии способностей, специфицированы различия интеллектуальной и моторной одаренности [2; 736, 739 ], выявлена необходимость развития эмоциональных

реакций в жизни ребенка, подростка, старшего школьника, участвующего в творчестве и в социокультурных взаимодействиях. (П.В. Симонов, П.М. Якобсон, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко). Особенно значимая роль придавалась отношениям к познанию, труду, общению, но и развитию художественного взаимодействия с искусством, творческих способностей в конкретных его областях (Б.М. Теплов)

Необходимыми признаками личностных проявлений считались проявления активности одаренных детей (Н.С. Лейтес), их чувствительности, восприимчивости в творческой деятельности (Б.М. Теплов). [6]

Предположим, что эти концептуальные основания исследования ориентированы на интегрирование актуальных подходов к изучению и поискам решения проблемы – а именно: на сочетание общеметодологических подходов – ценностного, деятельностного, психолого-педагогического, культурологического, художественно-эстетического и на их синтез в обосновании модели актуального доминирующего подхода, интегрирующего культуру, искусство, теорию художественно-эстетического образования и развития личности.

Концепция опирается на анализ идей зарубежных и отечественных ученых. Обоснование доминирующего подхода включает в исследовании индивидуальной темы следующие разделы:

- Обоснование и аргументирование необходимости внесения культурно-эстетического подхода в построение гуманитарного и художественного образования в школе;
- Рассмотрение и изучение с этой позиции проблемы одаренности учеников среднего и старшего возраста;
- Учет аргументированных позиций в обзоре и интерпретации представлений студентов – педагогов об одаренности учеников на основе рассмотренных нами положений;
- определение аспекта предварительного диагностирования одаренности учеников (в школах разного типа).

Наиболее существенные для нашего исследования позиции были сформированы в контексте теории эстетического воспитания и развития личности в русле научной школы А. И. Бурова. Согласно представлению психологов, философов, эстетиков 2-ой половины XX века система эстетического воспитания реально складывалась и теоретически обосновывалась средствами искусства и средствами действительности. При этом с научно обоснованной позиции система понималась А.И. Буровым не как сумма мероприятий, а прежде всего как совокупность общих теоретически обоснованных принципов

воспитания, реализуемых в педагогическом процессе. Им определены среди существенных качеств современного человека - развитые личная художественная культура, эстетическое отношение и сознание. Предмет эстетического воспитания – как системы – формирование в человеке эстетического отношения к действительности и искусству, эстетической потребности и эстетической деятельности, что в целом остается актуальным и с началом XX века.

Глубоко анализирует Буров эти феномены, выявляя их субъективную и творческую сущность, имеющую глубокие объективные, онтологические основания, т.к. эстетическое отношение “проявляется на всех ступенях эстетического освоения какого-либо объекта, явления, включая искусство, и на любой ступени связано с конкретными представлениями. Отличительной особенностью эстетического отношения является конкретно-образное мышление, которое и обосновывает эстетическую природу искусства. Эстетическое отношение характеризуется активным началом субъективного фактора в восприятии объекта, поэтому является в высшей степени творческим.” Оно также “демонстрирует эстетические чувства которые сообщают ему особую одухотворенность”. Буров подчеркивал, что “задача всякого воспитательно-образовательного процесса заключается в формировании и развитии у человека определенной духовной потребности, представляющей собой устойчивое свойство личности, нуждающееся, однако, в направленном воспитании и перевоспитании”. [1; 13]

И если человек предстает в философско-эстетическом анализе “как абсолютный эстетический предмет” ( А. И. Буров), то все воспринимаемое им, отзывающееся в нем, оцениваемое и определяемое им не может фиксироваться им так или иначе вне чувственно-эмоциональной эстетической, экспрессионной проявленности в его облике внутреннего характера конкретного данного объекта и вне собственно человеческого эмоционально - выразительного отношения, различаемого по градациям эстетических категорий прежде всего.

И это отношение является гносеологическим как в плане освоения данных объектов, так и в плане человеческого самопознания. Изучение показывает, что это отношение выступает одновременно: как познавательное (гносеологическое); как экспрессионное (выражающее эмоции); как знаковое, символическое обозначение (фиксирующее характер эстетических эмоций человека относительно данного рода объектов); как определяющее функцию объекта, его назначение в сознании человека и в его личной культуре; как личностное смысловое (индивидуально-значимое) для данного субъекта.

А.А. Мелик-Пашаев интерпретирует эстетическое отношение как позицию[5]Представляется, что это требует достижения уровня эстетического самосознания и рефлексии личности, в особенности при обращении к анализу своего понимания культуры, искусства, эстетики. Очевидно, также, что это отвечает потребности самоуправления своим культурно-эстетическим поведениемстарших подростков, юношей и девушек, и вместе с тем адекватно педагогическим задачам социализации и освоения современных социокультурных норм в процессе гуманитарного и художественного образования.

Углублению восприятия искусства и его эмоциональной мотивации при постижении его экспрессионной природы сопутствует развитие различительных способностей и аналитических практик как на уровне чувственности (визуальной, аудиальной, тактильной, кинетической, синестезической), так и на уровне образно-мыслительном (воображения, эстетико-художественной интуиции), что особенно значимо для дальнейшего развития одаренности у школьников, наделенных творческими задатками в области искусства и эстетической культуры.

Все эти интенции приобретают специальное содержание и оформление в контексте становления эстетического и особенно-художественного вкуса, их проявлений и признаков, которые носят ярко индивидуальный, часто неосознаваемый характер и формируются как своего рода субъективный компас личных предпочтений в искусстве, культурно-эстетическом и иных видах творчества, в репродуктивных выборах . Этот комплекс несомненно продуцируется личностными установками, интуицией и воздействием индивидуального культурного опыта, среды развития и образования, в целом. Определенное влияние оказывает на его становлении и сама система подхода к личности у педагогов. Кроме того возникает задача формирования различительной способности и художественного вкуса не только во внешнем, образовательном процессе, но и во внутреннем личностном контексте смысловых ориентаций, эстетико-художественной деятельности ученика.

С этим тесно связана оценочная активность эстетического сознания и его функции в сфере культуры при оценивании художественных феноменов, их структур, фактуры, стиля, качеств обработанности материала, его духовного содержания и культурного значения, что выявляется в условиях сопоставления данного произведения с другими знаменитыми творениями разных авторов, эпох, этно-национальных культур. Определение художественного вклада каждого творца требует компетенции и обширных знаний художественной культуры, а также развитой интуиции и вкуса применительно к этой среде. Осмысление эстетической значимости произведения всегда соотносится с его

успехом у современников и последующих поколений и во многом обусловлено сочетанием его своеобразия и “классичности” как критериями высокой оценки.

В условиях современной образовательной культурно-эстетической среды актуальным ее состоянием является концентрирование и интегрирование всех предшествующих форм и аспектов. Поэтому результаты становления культурно-эстетического отношения и сознания учеников в старшей школе и констатация их уровня с целью определения степени культурно-эстетической одаренности и ориентированности на будущую профессиональную работу в этой сфере, могут фиксироваться в виде системы логически оформленных суждений и взглядов, которые они высказывают и при оценке продуктов своей культурно-эстетической деятельности (преимущественно, проектов).

Их содержание и примененные формы и конструкции будут отражать и значимый уровень специализированной в культурно-эстетическом контексте аналитической деятельности или относиться к культурно-художественной творческой сфере. Это будет реализацией уровня развития компетентности и личной одаренности, сочетающего итоги предшествующего школьного образования на уроках литературы и языка, музыки, изобразительного искусства) и в контексте собственного художественного и культурно-эстетического творчества соответственно своей одаренности. Сложившаяся мотивация личности относительно проявлений ее культурно-эстетического сознания и деятельности несомненно должна опираться в процессе образования на постоянный труд по углублению личной компетентности и саморазвитию своих природных способностей и компетентно-репродуктивной и творческой деятельности.

Таким образом, полагаем, что следует рассматривать интегрированное культурно-эстетическое отношение и уровни его проявлений, обозначая тем самым реальное объединение внешних впечатлений от объектов реальности и искусства и их взаимодействий с внутренними реакциями и состояниями школьника в качестве личной основы эстетического сознания. Дифференцированно существующие следы чувственных восприятий, эмоций, оценок, вкусов, суждений, идеалов, потребностей и мотиваций, представлений сознания и воображения, мотивации позитивного или негативного плана, с одной стороны, и деятельности культурно-эстетического характера, с другой, по сути, интегрируются, направляя поведение и реальные выборы каждого школьника, в том числе, обладающего природными задатками и способностями.

Тем самым, можно утверждать, что эстетическое отношение и насыщенность им деятельности ученика питает и развивает его менталитет, его способности к ментальной репродукции и в особенности, способности к творчеству, его творческую одаренность на индивидуальном уровне, а во временной перспективе, при сохранении этих взаимосвязей



возможно и на биодинамическом уровне. Из логики анализа следует, что в качестве критерия и показателя состояния креативности личности выступает не просто интеллект и его уровень (как принято считать в контексте американской парадигмы одаренности), но свойственные отечественным философско-психологическим и гуманитарно-педагогическим концепциям представления о менталитете личности, включающим природные дарования в культурно-эстетический комплекс творческого видения и понимания мира (и в том числе - этнокультурный компонент). Показателями уровня творческих проявлений у определенного человека выступают, в особенности, характер, склад душевный и умственный, качество и широта эстетического отношения к реальности, искусству, к людям, а также эстетическая восприимчивость и отзывчивость как его действенная и эмоциональная реализация, что отмечается и культурологами [3;25]

Из этой позиции вытекает необходимость опираться в изучении и развитии общей творческой одаренности у новых поколений школьников и раскрытии присущих их менталитету способностей к выявлению эстетической выразительности, своеобразия в окружающем, к достижению совершенства и гармонии в их культурно-эстетической деятельности.

Поскольку при восприятии искусства эстетические эмоции как отношения личности причисляются Л.С.Выготским к “умным эмоциям” их связь с менталитетом несомненна. А это понятие относится и к крупным человеческим сообществам, и к группе, и к индивиду. Его характеризуют: всеохватность (разносторонность), креативность, сочетание образного, интуитивного и логического аспектов мышления, опыта, склада ума, интегрированное культурное, ценностное, своеобразное миропонимание.

В эстетическом отношении выражаются менталитет народа, социального слоя, этнопсихологического (национального) типа личности, индивидуальные особенности. Современные психологи настаивают на значении такого механизма личности, как ее “ментальная репрезентация”. Она, как мы полагаем, включает и развивает эстетическое отношение школьника, поддерживая направленность и наполненность ментального опыта в условиях эстетически и художественно насыщенной культурно-образовательной среды. [3;402-403]

Этим механизмом представлен огромный резерв менталитета в целом у данного лица или целой народности. Логично предположить, что одаренность развивающейся личности как индивидуальное ее достояние питается и взращивается на базисе ее менталитета, интегрирующего, обобщающего природные и приобретенные в опыте качества ментальности (менталитета). При доминанте интеллекта в ряде творческих

процессов одаренность, однако, в общих модификациях и тем более в художественной деятельности не сводится лишь к нему.

Представляется все же, что существенным фактором развития личности является управляющий ею “менталитет”. Он выступает как своего рода механизм, объединяющий, интегрирующий проявления личности в единстве с психофизическими реакциями (сенсомоторной структурой, поведением) и в силу этого определяющий индивидуальность и целостность, психофизической, эмоциональной, духовно-интеллектуальной активности, (в ее содержательно-смысловом и организационно-техническом ракурсе)[4;25-27]

Этнокультурный компонент наследуется и поддерживается моделями и условиями среды, социокультурным опытом, единством менталитета, поддерживается устойчивостью всей системы личностной организации. Единство адаптивного и творческого потенциала (то есть приспособляемости к конкретным условиям) и вместе с тем готовности, установки на преобразование ситуации с целого их мотивированного совершенствования обеспечивает приоритет творческой установки в мыслительной деятельности и в моделировании творческих решений. Эмоционально-чувственное отношение к окружающей среде, миру реальности, к людям стимулирует творчески-образную и оценочно-логическую активность мыслительной деятельности, питает и развивает менталитет, становится основой проявления творческой одаренности и выражается в целостной культурно-эстетической деятельности.

Поскольку именно образование ведет за собой развитие личности (Л.С.Выготский, (особое значение имеет культурная и образовательная среда как почва дальнейшего становления и укрепления одаренности во всех ее формах в возрастном движении от старших подростков, до юношей и девушек в школьном образовании.

Вместе с тем, согласно актуальным и в то же время классическим положениям (Шиллер, Кант, Гегель, Лев Толстой, Луначарский), именно искусство сохраняет особую роль в поддержке, становлении, саморазвитии любого вида одаренности (в том числе и двигательно-гармоничного), поэтому оно должно сопровождать погружение школьников в созданной благоприятной культуроориентированной педагогической среде в освоение эстетической и художественной культуры человечества, и в особенности, родной, этнической своеобразной культуры. Следует стимулировать компетентность и понимание многообразных форм искусства, несущих опыт исторически складывавшегося менталитета, специфически отражающего национальный образ мышления, рождавшегося в конкретных природно-климатических и социокультурных, исторических условиях.

Менталитет оказывается одним из центральных источников формирования и дифференцирования типов одаренности, согласно нашему предположению. На каком фоне она формируется и по каким основаниям мы ее определяем?

Основанием для выделения группы общекультурных типов творческой одаренности является общепризнанная характеристика современного индивида по отношению к культуре:

-Как “продукта культуры” вводимого в её нормы и ценности, обучаемого технологиям деятельности и культуре взаимодействий с другими людьми, в процессе своей инкультурации и социализации, восприятия окружающего (при получении общего и специального образования, посредством контактов со своими социальными окружением - семьей, друзьями, коллегами, культурно-досуговой деятельности). Осмысливая художественные образы и нравственные коллизии в произведениях литературы и искусства и т.п., человек прямо и опосредованно формируется как личность, социально и культурно адекватная обществу в той или иной степени (согласно А.Я.Флиеру):

-Как “потребитель культуры” на основе знаний, эстетических рекомендаций и личных предпочтений.

-Как “производитель культуры”, творчески свободно создающий новые культурные формы, либо репродуцирующий и оценивающий их в том или ином виде.

-Как “транслятор культуры”, распространитель ее образцов в коммуникациях, в своих действиях.

Данное обобщение охватывает характеристики современных индивидов в их отношении к функционированию в основных контекстах культурной реальности и потому дает основание для объединения всех в той или иной степени гуманитарно и культурно-эстетически одаренных старшеклассников в группу типов общекультурной одаренности (тем более е при одновременном проявлении их специальных способностей к математике, естествознанию, искусству, спорту).

Характерные для конкретного менталитета подростка и взрослого эстетический опыт и интуиция выступают как основа способности к открытию в предметах и явлениях отдаленного сходства (то есть проявления особой проницательности индивидуума), что свойственно метафорической образности искусства. Но открытие такой связи еще не есть творческий продукт, до возникновения метафорического, символического мышления и его внешнего выражения в культурно-эстетически или художественно оформленном материале. Талантливость поддерживается, но не заменяется компетентностью в

области культуры, лишь погружение в искусства развивает творческое воображение вместе со способностью реализации образного контента в материале.

Творческий анализ и эмпирическое изучение группы школьников старшего возраста с признаками общекультурной одаренности показали, что в ней имеются проявления ментального опыта (его широта), восприимчивости эмоционально-чувственного характера, чувствительности к смысловой и ассоциативной энергетике метафоры, художественно-эстетического и творческого опыта самореализации личности, образно-мыслительной гибкости и оригинальности, различительных способностей, легкости анализа и синтеза признаков и свойств объекта, чувства новизны— это качества общекультурной одаренности, способной развернуться в деятельности как в естественнонаучных, так и в художественно-эстетических моделях, на основе доминирующей личной мотивации.

На актуальном этапе развития образования становится очевидным, что именно культууроориентированное образование включающее художественно-эстетической ресурс, позволяет поддержать природные наклонности и развить эстетическую интуицию, способность творческого ассоциирования и воображения, то есть общую культурно-эстетическую и художественную одаренность. Таким образом, можно представить предварительную картину типов одаренности по специализированности, проявляющихся в школьный период, причем более последовательно мы будем рассматривать гуманитарно-направленные типы, как опирающиеся на эстетические стороны менталитета.

Типы одаренности- общепознавательный универсальный (разносторонний), естественно-математический, гуманитарный(или культурно-эстетический), художественный, организаторский, спортивный.

Общепознавательный тип одаренности обозначает разносторонне одаренных школьников, стремящихся к широкой образовательной деятельности, опережающих сверстников в учении и творчестве, достигающих своего уровня развития общей культуры личности в образовании по всем предметам школьного курса и во всех формах деятельности – познавательной, коммуникативной, творческой ,в том числе и культурно-эстетической.

Гуманитарный, общекультурный (или культурно-эстетический)тип одаренности обозначает учеников, наиболее ориентированных в сфере социальных, межличностных отношений, в “человековедческих” дисциплинах, в освоении языков и др.Этот тип характеризуется качественным уровнем гуманитарной компетентности, культурно-эстетического сознания и поведения, успешностью в изучении социокультурных явлений.

Тип художественно-эстетической одаренности проявляет несомненно врожденные способности в области художественно-эстетической деятельности – не только репродуктивной, но и реальной творческой в различных видах и формах. Опережая сверстников в гуманитарных дисциплинах, эти школьники, однако, уступают в познании предметов математического и естественно-научного цикла. Вместе с тем они успешны в понимании межличностных отношений, в тонких интерпретациях творческих ситуаций, в глубоких проявлениях нравственно-эстетического сознания и экологической культуры. Некоторые школьники этого типа бывают сосредоточены на своих творческих замыслах, замкнуты и потому недостаточно общительны.

Основаниями для отнесения школьников к типам общей культурно-эстетической одаренности являются проявляемые ими признаки культурного характера (внешне выраженные внутренние признаки культурно-эстетического сознания и отношения):

-Яркая, вербально, эмоционально и интонационно богатая и образно-выразительная речь (культура речи);

-Яркие проявления индивидуальных свойств и поступков (индивидуальный стиль личности, культура самовыражение);

-Явные лидерские проявления и личное обаяние, эмоциональная гармоничность (культура общения);

-Своеобразие, оригинальность, интеллектуальных выборов (культура мышления);

-Ответственность за свои поступки, оценки, высказывания (культура поведения в социокультурном контексте);

-Оригинальность, неповторимость, завершенность выполнения результатов и продуктов деятельности (общая культура и стиль деятельности).

При этом проявление эстетической и художественной восприимчивости и отзывчивости свидетельствует об уровнях одаренности, о творческом видении и способности предвидения. Уровень этих качеств может быть установлен на основе выполнения творческих заданий (например, по определению характера метафорической образности в фрагментах различных произведений либо в малых художественных формах), что несомненно, будет характеризовать одаренность любого типа (за исключением - спортивного) у подростков и старших школьников.

Сложнее определить динамику художественной одаренности у студентов, однако, на основе выбора своей профессии и специализации, а также их ретроспективного самоанализа развития своих способностей (культурно-эстетического и художественного характера) можно получить данные об индивидуальном становлении изучаемых качеств

личности и их тенденции (к угасанию, расцвету, преобразованию в новые формы) и о связи творческой интуиции со средой культурно-образовательного характера.

В ходе апробации диагностических моделей получены данные анализа представлений студентов - педагогов об одаренности школьников. Подтверждено, что показателями развития ментальности могут служить наличие эстетической интуиции и эмоционального воображения, чувственно-эстетической восприимчивости и отзывчивости. Между тем есть определенные расхождения и нестыковка переходных этапов развития одаренности подростков и старшекласников, что требует особого внимания исследователей и педагогов-практиков. На этих переходах могут утрачиваться и в дальнейшем не возмещаться ценные в личностном и социальном плане качества творческой одаренности при отсутствии компетентной педагогической поддержки.

Возможно также запаздывание в проявлении некоторых необходимых компонентов одаренности у обучающихся в подростковом и юношеском возрасте-по сравнению с полноценным развитием общих и специальных творческих способностей у более взрослых одаренных представителей молодого поколения.

Анализ описаний-характеристик учителями одаренных учеников, обобщений и заключений педагогов даже при не сложившихся пока еще системе мониторинга и выработанных условиях педагогической поддержки и при разрозненных действиях педколлективов в данном направлении все же позволяет подтвердить правомерность разработки концептуального культурно-эстетического подхода к изучению и развитию одаренности общего гуманитарного и специального художественно-эстетического типа.

Построение на этой основе системы организации культурной, эстетико-художественной среды в образовательном учреждении и программ ее функционирования будет содействовать созданию духовной, культуру-ориентированной атмосферы, необходимой для поддержки и раскрытия одаренности обучающихся. При этом следует сосредоточиться на изучении типов и свойств одаренности, вычлнить культурно-эстетическую одаренность, в состав которой входят как ее компонент и художественные задатки, выступающие в составе интегрированного целого, то есть определенные яркие художественные способности в той или иной области искусства и культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Буров А.И. Системный подход к эстетическому воспитанию// Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода.- М.: Педагогика, 1980.- 136с.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного возраста/ Л.С. Выготский. Психология. - М.: ЭКСМО-пресс, 2000.- 1008 с.
3. Ментальная репрезентация// Психолого-педагогический словарь.- Минск: Современное слово, 2006.- 928с.

4. Ментальность, менталитет//.Культурология.ХХвек.Энциклопедия.-СПб.: Университетская книга,1998.Т.2.-446 с.
5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству.-М.: Библиотечка ж. Искусство в школе”. 1995. 2 изд. 144с.
6. Психология одаренности детей и подростков.-М.:Academia,1996.-416с. 7.[Текекс К.] Одаренные дети.- М.: Прогресс,1991.381с.
7. Юсов Б.П.Взаимосвязькультурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области Искусство”.-М.:Компания Спутник,2004.252с.