



ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики и психологии образования
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

II международной научно-практической онлайн-конференции

27 ноября 2020 года

г. Москва

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики и психологии образования
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

II международной научно-практической онлайн-конференции

«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

г. Москва, 27 ноября 2020 года

УДК 371; 37.03

ББК 74.0; 74.4

Рекомендовано к печати

*Ученым советом института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ*

Научные редакторы:

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО, профессор **А.И. Савенков**,
кандидат психологических наук, доцент **В. М. Поставнев***

Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А.И. Савенкова, доцента В.М. Поставнева [Электронный ресурс]. – М.: Известия ИППО, 2020. – 315 с.

Рецензенты:

В. А. Ясвин

*доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

Т. С. Комарова

*доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»*

Представлены доклады и статьи участников II Международной научно-практической онлайн-конференции «Психология одаренности и творчества». В сборник вошли статьи, посвященные фундаментальным научным проблемам психологии одаренности и творчества.

В представленных докладах и статьях проблема психологии одаренности и творчества рассмотрена с разных сторон – вклада некогнитивных факторов в развитие интеллекта и креативности; успешности обучения одаренных детей на разных уровнях образования; рисков адаптации одаренных обучающихся; вариативности подходов к идентификации одаренности детей в исследовании и практике; становления одаренной личности на разных этапах онтогенеза; творческой продуктивности профессионала на этапе акме, психолого-педагогические аспекты подготовки учителей к работе с одаренными обучающимися.

Данный сборник может быть рекомендован всем специалистам в области психологии творчества и одаренности, а также студентам высших учебных заведений.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Караиванова М. (Болгария) Трансдисциплинарный, модельный подход к развитию духовности у будущих художников	8
Ларионова Л. И. (Москва) Риски адаптации одаренных обучающихся	16
Савенков А. И. (Москва) Когнитивные и некогнитивные факторы академической и экзистенциальной успешности личности	22
Семенов И. Н. (Москва) Проблемы развития рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала в психологии школьного образования	26
Ткачук Т.А. (Украина) Феномен одаренности в координатах современных психологических исследований	30
Щебланова Е. И. (Москва) Взаимосвязи самооценок креативности с показателями мотивации, успеваемости и внешкольной активности одаренных подростков	34

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

Била И. Н. (Украина) Семейноцентризм в развитии способностей	38
Ганичева Е. Ю. (Москва) Развитие психолого-педагогической компетентности родителей одаренных подростков	42
Горемыкина Е. А. (Москва) Психологические особенности эмоционального интеллекта у одаренных подростков	45
Грушецкая И. Н. (Кострома) Психолого-педагогическая работа с семьей одаренного младшего школьника	50
Гудзовская А. А., Мышкина М. С., Песина Е.А. (Самара) Социальные факторы самооценки интеллектуальных и креативных способностей	53
Ключко О.И., Талаева Ю. О. (Москва) Эмоциональный интеллект подростков с двигательной одаренностью	56
Малый А. Н. (Москва) Существующие теории мотивации как части единой теории	63
Муравцова М. В. (Воронеж) Влияние социальной среды на развитие творческих способностей дошкольников	65
Поставнева И. В. (Москва) Особенности развития способности к сопереживанию дошкольников с признаками одаренности	69
Савенкова Т. Д. (Москва) Мотивация в структуре детской одаренности; некогнитивные факторы развития интеллекта и креативности	73
Щербинина О. С. (Кострома) Изучение особенностей решения задач социализации у дошкольников с признаками одаренности	75

РАЗВИТИЕ И ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Heinbokel A. (Germany) Grade Skipping – why it can be a positive or a negative experience	79
Ащеулова А. С. (Москва) Опыт поддержки одаренных детей в России (на примере образовательного центра «Сириус»)	83
Бочкина Е. В. (Москва) Экспериментальная деятельность как путь развития одаренности	87
Гришин И. С., Семенов И. Н. (Москва) Развитие пространственного мышления одаренных детей как интеллектуально-креативного ресурса их человеческого	

капитала	91
Даниарова М. В., Калинина Г. А., Швецова Г. Н., Швецова М. Н. (Йошкар-Ола) Психолого-педагогические условия развития одаренных детей (на примере центра по работе с одаренными детьми Республики Марий Эл)	95
Козырева Н. А. (Москва) Геймификация в развитии изобретательского мышления одаренных детей	100
Козырева Н. А. (Москва) Игровая технология «Выбираю успех» для выявления потенциально одарённых к предпринимательству детей и молодежи	105
Кочемирова Н. Ф. (Москва) Развитие психосоциальной чувствительности одаренных детей	110
Лобанов Д. В. (Москва) Развитие творческих способностей у детей с расстройством аутистического спектра	114
Макарова К. И. (Тольятти) Применение метода игрофикации в развитии одаренных младших школьников	117
Нарикбаева Л. М. (Казахстан) Научные подходы к изучению факторов развития профессиональной одаренности	120
Няголова М. Д. (Болгария) Сопоставительное исследование генезиса способностей в трудах Анри Валлона и С. Л. Рубинштейна	126
Цаплина О. В. (Москва) Развитие способностей дошкольников в процессе создания мультфильмов	130
Юдакова А. К. (Москва) Развитие креативности детей старшего дошкольного возраста посредством рисования	134

ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ

Аверин С. А. (Москва), Бельницкая Е. А., Крицкая А. М. (Минск) Обучение химии и профориентация одаренных учащихся профильных классов	138
Апарина А. Н. (Москва) Креативная педагогическая технология на примере создания кинопроекта	142
Балицкая И. В., Майорова И. И., Фалей М. В. (Южно-Сахалинск) Развитие одаренности ребенка на основе программ билингвального обучения (опыт многонациональных стран)	145
Варварина Ю. В. (Сочи) Наставническая деятельность в работе с одаренными детьми	149
Модестов С. Ю. (Санкт-Петербург) Обучение качественной фантастике как средство творческого развития молодежи	153
Мэнд Нарантуяа, Дүгэрсүрэн Ганболд (Монголия) Исследование когнитивных и метакогнитивных умений старшеклассников средних школ и студентов высших учебных заведений	157
Смирнова П. В. (Москва) Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения	160
Чистопольская А. В., Савинова А. Д., Лазарева Н. Ю. (Ярославль) Создание универсальных систем обучения самооценки творческого решения задач и проблем	163

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Волкова Е. В. (Томск) Развитие коммуникативной компетентности у одарённых детей на основе проектной деятельности и идей педагогики сотворчества	166
Заботлина В. В., Степанов С. Ю. (Москва) Развитие познавательной мотивации младших школьников дистанционно-сотворческими технологиями	169
Ковалева Н. Б. (Москва) Становление творческого профессионализма в эпоху цифры	173

Лазарева С. В. (Томск) Рефлексивно-сотворческие практики как способ развития лингвистической одаренности школьников	176
Логинова М. В. (Москва) Рефлексивный мониторинг качества педагогической деятельности	180
Печерица Э. И. (Томск) Педагогика сотворчества в решении проблем поддержки детской одаренности и профессионального развития педагогов	184
Раевская Е. А. (Петрозаводск) Рефлексивно-сотворческие методы в образовании аспирантов	187
Сноу В. В. (Москва) Рефлексивный тренинг в профилактике конфликтов в педагогическом коллективе	193
Федорова Е. П. (Москва) Особенности проявления рефлексивных оценок индивидуальной стратегии жизнотворчества у студентов	196
Шипигузов Н. А. (Москва) Опыт применения технологии сценарирования рефлексивно-сотворческого события на уроках географии	200

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ

Двойнин А. М. (Москва), Двойнин М. Л. (Омск) Индоктринационные эффекты в творческом взаимодействии учителя и ученика	203
Жданович Н. В. (Беларусь) Нестандартные сочетания как отражение творческого потенциала личности (на примере индивидуально-авторских поэтических определений)	208
Кукушкина Ю. А. (Москва) Исследование вклада критического мышления в успешность решения профессиональных задач экспертами	210
Мартьянова Г. Ю. (Москва) Креативность и совладание с ситуацией пандемии COVID-19 психологами-консультантами	214
Рябицкий Д. Ш. (Москва) Творческий гений Менделеева в развитии науки	218
Толочек В. А., Вильчес-Ногерол В. В., Машкова А.С. (Москва) Феномен «способности» и профессиональная эволюция субъекта	222

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Астамбаева Ж. К., Кинжибаева Ф. Б. (Казахстан) Развитие математической одаренности первоклассников посредством разноуровневых заданий	226
Деева Ю.А. (Москва) Использование потенциала задач с краеведческим содержанием в процессе развития мотивации у младших школьников к процессу решения текстовых задач	231
Кулага И.Е., Константинова Н.И., Гани С.В. (Москва) Подготовка к предпрофильному обучению как фактор развития математических способностей	234
Носова С. В., Федорова Т.В. (Самара) Условия развития основ комбинаторного мышления в математическом образовании старших дошкольников и младших школьников	238
Савенков А.И., Романова М.А. (Москва) Формирование комбинаторно-логического мышления будущих учителей начальной школы в процессе разработки нестандартных математических задач	243

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

Алексеева Ф. И., Егорова В. Н., Матвеева Н. В., Стручкова С. Д. (Якутск) Эмоциональный интеллект студентов первого курса хореографического колледжа	248
Константинова Н. И. (Москва) Педагогическое сопровождение музыкально одаренного ребенка	251

Мустафаева С. А. (Казахстан) Художественное сюжетно-ролевое моделирование учебных ситуаций как средство развития гуманитарно одаренных старшеклассников	254
Никитин А. А. (Хабаровск) Энергетический компонент художественной одаренности и его роль в достижении эффективной художественной коммуникации	258
Сингосина И. В. (Москва) Развитие у одаренных детей некогнитивных способностей и творческих навыков на музыкальных занятиях посредством синтеза искусств	262

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аверин С. А., Чернышова С. В. (Москва) Межсетевое взаимодействие образовательных и коммерческих организаций в системе подготовки педагогов к развитию детской одаренности средствами stem-образования	267
Гаврилюк А. В., Леонов С. В. (Молдова) Использование приемов арт-терапии в творческом подходе к формированию готовности к трудовой деятельности после окончания вуза	272
Гаран Е. Ю. (Москва) Практическая подготовка педагога к работе с одаренными обучающимися в условиях нетиповых образовательных учреждений на примере международного детского центра «Артек»	275
Рябов В.В., Львова А. С., Каитов А. П. (Москва) Организация образовательного процесса в педагогическом бакалавриате как основа формирования профессиональной готовности учителей к работе с одаренными детьми	279
Любченко О.А., Серебrenникова Ю.А. (Москва) Подготовка будущих педагогов к практике творческой самореализации младших школьников в условиях дистанционного обучения	284
Охлынина А. А. (Москва) Содержание подготовки вожатых к взаимодействию с одаренными детьми при реализации сетевых образовательных модулей в «МДЦ «АРТЕК»	286
Пархимович З. В. (Москва) Готовность студентов-педагогов к развитию изобразительного творчества детей младшего возраста	291
Ходакова Н. П., Калинин А. В., Усова Л. (Москва) Особенности подготовки студента – будущего педагога в вузе для работы с одаренными детьми	296
Шатунова Л.В. (Южно-Сахалинск) Формирование надситуативного мышления будущих педагогов для их творческого развития	300
Дирюгина Е. Г. (Москва) Средовые факторы формирования креативности учащихся начальной школы	305
Давыдова Г. И. (Ялта) Рефлексивный диалог как ресурсно-психотерапевтический подход в развитии психологического благополучия одаренных подростков	310

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Караиванова М. А.,

доктор педагогики

АМТИИ „Проф. Асен Диамандиев“, Болгария

E-mail: mariakaraivanova@abv.bg

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ, МОДЕЛЬНЫЙ ПОДХОД ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ У БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ

Аннотация. Создание культурно-познавательной основы для развития духовности в информационном обществе является необходимостью, которая требует новых образовательных подходов. В таком плане рассматривается интеграция разнородного учебного содержания посредством элементарного математического моделирования. Представлены результаты исследования такого типа интеграции, проведённого в специализированной школе изобразительных искусств с учениками 14-18 лет.

Ключевые слова: развитие, духовность, трансдисциплинарность, моделирование.

Annotation. The building of a cultural-cognitive basis for the development of spirituality in the information society is a necessity that requires new educational approaches. In such a plan, the integration of heterogeneous learning content through elementary mathematical modeling is considered. Here are presented the results of a study of this type of integration, conducted in a specialized school of fine arts, with students aged 14-18 years.

Key words: development, spirituality, transdisciplinarity, modeling.

Два мощных процесса: информатизация и технологизация, превращают наше общество в общество нового типа: *информационное*. Трансформация наступает с развитием компьютерных технологий, и как естественное следствие наблюдаем повсеместную интеллектуализацию человеческой деятельности. Широко распространённая и непрестанно совершенствующаяся, компьютерная техника изменяет облик профессий, формы общения, общественное мнение, человеческое мышление... Технологии дают индивиду ощущение могущества, которым природа его не наделила, притупляют его тонкую чувствительность к окружающему миру, изменяют его нравственный облик. Постепенно человек впадает в дигитальную зависимость, он склонен заменять реальное общение контактами в чате, предпочитает их даже в отношениях со своими самыми близкими людьми. Наступает отчуждение, которое продолжает углубляться.

Дегуманизация охватывает общество как естественное следствие бурного научно-технического прогресса. В „общении“ с электронными устройствами мышление человека подвергается влиянию заложенных в них технологий для обработки информации. Усиливается присутствие рациональных элементов не только в человеческой деятельности, а и в межличностных отношениях. Формальная логика алгоритмов нравится молодым людям и они стремятся в ускоренном темпе, в котором живут, схематизировать и алгоритмизировать все возможные ситуации. Постепенно дигитализация и алгоритмизация проникают и в самые интимные формы коммуникации, трансформируют их выразительные средства, придают им механический характер.

Обречено ли информационное общество на дегуманизацию? Дигитальная среда усиливает „обездушивание“ отношений между людьми, но в то же время провоцирует человеческую одарённость, а в ней кроются возможности для преодоления отчуждения.

Одарённость во всех её проявлениях имеет существенное значение для отношений человек – технологии. В своём естественном темпе развития человек сильно отстаёт от совершенствования технологий и, чтобы быть адекватным их растущим возможностям, он нуждается в гармоничном развитии своей природной одарённости. Но современное

образование, в котором доминирует узкая специализация, не может отозваться на такую потребность. Даже в общем образовании предметная система ориентирована на специализированное изучение соответствующих областей, и общей подготовки, которую ученики получают, им не достаточно для того, чтобы связать, структурировать и осмыслить большие объёмы разнородной информации, которой располагают.

Приобретение качественной разносторонней грамотности нуждается в развитии одарённости как личностного потенциала. Развитие в таком плане, как с основанием отмечает А. Савенков [7], должно перестать быть частной педагогической задачей специализированных учебных заведений, расширить свои границы и охватить всех учеников. Тогда образование сможет реализовывать обе линии:

- академическая подготовка, адекватная новым технологиям;
- гармонизация человеческой личности.

При соподчинённости этих линий можно достичь баланса между интеллектуализацией и социализацией в развитии человеческой личности и гуманизацией мышления в информационном обществе.

Формулировка подобного тезиса имеет в основе психологическую структурную модель одарённости: *интеллектуальность, креативность, духовность*, представленную Л. Ларионовой. Во взаимной связанности всех трёх элементов именно духовность проявляет надстроечный характер – охватывает и трансформирует остальные подструктуры одарённости и может направлять творческий процесс на благо общества [4]. Из этого следует, что информационное общество нуждается в развитии духовности, адекватной ускоренной интеллектуализации, т.е. духовности, в которой узкоспециализированные академические знания совмещаются с различными аспектами их социальных проекций: историческими, нравственными, культурными... и настраиваются в пользу общества.

Трансдисциплинарность в образовании. Для полноценного взаимного обогащения интеллектуального и духовного развития личности в образовательном пространстве существенное значение имеет учебное содержание. Процесс информатизации требует, чтобы содержание сочетало специализированные научные достижения с общими картинами окружающего мира, а эффективность таких сочетаний зависит от их созвучности с развитием идеи об интеграции в научное пространство.

С середины прошлого века идея интеграции разрабатывается как противодействие фрагментарности в научном познании. Развитие этой идеи связывается в образовании с разграничением внутривнутридисциплинарных от междисциплинарных и мультидисциплинарных связей и их реализацией в учебной деятельности.

Но в конце 90^{-х} годов международное научное сообщество устанавливает, что фрагментация знаний не преодолена [6]. Принимается установка, что идея интеграции должна перейти от междисциплинарности к трансдисциплинарности и вместо простого сопоставления или присоединения дисциплинарных подходов осуществлять проникновение сквозь границы дисциплин. Реализация нового типа интеграции в образовании требует целенаправленного поиска и дефиниции подходящих носителей трансдисциплинарности и разработки проницаемости границ между учебными дисциплинами.

Математическое моделирование как носитель трансдисциплинарности. Абстрактные математические отношения и структуры проявляют универсальность, которая позволяет им превратиться в носителей трансдисциплинарности. В своей эволюции человеческая духовность подпитывает возникновение математических средств, методов, идей, а они, в свою очередь, устанавливают в ней объективные структуры. Симбиоз, в котором развиваются качественные и количественные представления об окружающем мире, оказался пренебрегнут и элиминирован при обособлении наук и соответствующих им учебных дисциплин, таких как гуманитарные и естественные. Но связи между ними продолжают скрытно существовать. С опорой на математические средства эти связи могут восстановиться и раскрывать проходимость границ между дисциплинами.

В таком плане в Болгарии исследуется интеграция разнородного учебного содержания, основанная на математическом моделировании, которая применяется в образовании по модульному принципу[1].

Интегрированные тематические модули. Элементарными, изучаемыми в общем образовании математическими средствами реализуется доступное математическое моделирование, которое по-новому систематизирует традиционное учебное содержание и содействует его обогащению. С помощью логических конструкций, количественных и пространственных отношений, заложенных в определённой теме, создаются объективные структуры, на которые наслаивается разнородная информация. Получается интегративное изложение темы, которое синтезирует знания, включённые в школьные общеобразовательные стандарты для изучения различных познавательных областей: математики, физики, истории, литературы, философии, музыки, изобразительных искусств...

Под формой тематических модулей интегрированное содержание устанавливает органичные связи с элементами (понятиями, темами, методами, теориями) традиционных содержательных объединений школьных знаний и умений. Тематика интегрированных модулей не представлена в школьных программах, но является значимой для развития современной личности.

Реализация тематического модуля в познавательном процессе. Математическое моделирование, заложенное в основу интегрированного содержания, позволяет ему раскладываться на обособленные компоненты (узлы, ядра), которые неразрывно связаны с разнородными школьными знаниями. На этой основе интегративные компоненты вплетаются в единые методические единицы и с помощью подходящих дидактических проекций встраиваются в изучение различных учебных предметов. Посредством оптимизированных традиционных методик и информационных технологий модульная тематика овладевается без перерасхода учебного времени и без нарушения систематизации содержания в предметной системе. Целостное изложение модульной темы раскрывает определённые духовные аспекты, органично вписывая использованное узкоспециализированное разнородное познание в более общую картину.

О духовном развитии будущих художников. В Болгарии интеграция разнородного содержания посредством математического моделирования исследуется на предмет образовательного потенциала в специализированной школе для изучения изобразительных искусств „Цанко Лавренов“, г. Пловдив. Исследование проводится с помощью интегрированных модулей по различным темам, которые закладывают культурно-познавательную основу для духовного развития учеников в возрасте 14-18 лет.

„Линейные орнаменты в Древнем мире“ – это один из исследованных модулей, посвящённый орнаментам Месопотамии, Древнего Египта и Древней Греции.

Носителями трансдисциплинарности в модуле являются изучаемые в школе: числовые отношения, множества, функции, уравнения, а также математические модели музыкальных интервалов, линейная гомотетия исторического времени, родственные связи. (Фиг. 1.)

$$\delta = \frac{a}{b}; \frac{a}{b} = \frac{n}{n+1}; \quad Y = F(x), \quad x \in \mathbb{R};$$

а) Числовые отношения и функции;

$$\omega = \frac{m}{n} \text{ - оператор; } \implies \omega L = \frac{m}{n} L, \quad L \text{ - длина струны;}$$

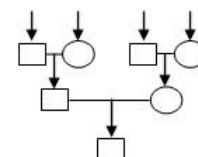
б) Моделирование музыкального тона с числовым соотношением;

$$F(x; y) = \bigcup_{n \in \mathbb{Z}} \left\{ (x; y) \in \mathbb{R}^2 / F(x - nT; y) = 0; -|a| \leq x - nT \leq |b| \right\};$$

в) Множественное уравнение;



г) Линейная модель исторического времени;



д) Родословный граф.

Фиг. 1 Математические модели, носители трансдисциплинарности.

Модульное содержание рассматривает линейные орнаменты как знаковую систему. В результате научных исследований, проведённых с трансдисциплинарной направленностью, разработана *теория орнамента*, которая имеет математическую основу, связанная с системой практической и исследовательской деятельности и с социокультурными проекциями приобретённых знаний и умений.

Посредством моделирования различного типа: математического, художественного, исторического, теория орнамента проектируется в изучение комплекса дисциплин: математика, мифология, история, литература, изобразительное искусство, музыка. Раскрываются духовные характеристики древности, Раскрываются духовные характеристики древности, которые оказывают влияние на наше видение современного мира. Образовательный потенциал модуля „Линейные орнаменты в Древнем мире“ разворачивается в трёх направлениях:

- Воссоздание и исследование исторического орнамента (репродукция);
- Создание авторского орнамента;
- Социальная реализация достижений в подготовке.

Реализация исследованного модуля в учебной деятельности закладывает *культурно-познавательную основу* для развития духовности, повышая уровень разносторонней грамотности и ориентирует её на гармонично развитие личности.

Доказательством этого служит изучение орнаментов Шумеро-аккадского периода Месопотамии (фиг. 2), которое включает их воспроизведение и исследование.



а) Штандарт Ура;

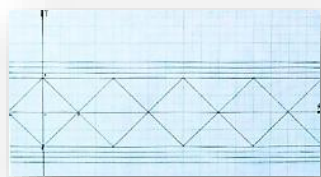


б) Арфа из Ура.

Фиг. 2. Археологические находки. (Шумеро-аккадский период, 3000г. до н. э.)

Математическое моделирование, с помощью которого орнамент из Штандарта Ура (фиг. 2,а) воспроизводится, надстраивает стандартную подготовку по математике, и орнамент воссоздаётся посредством уравнения (фиг. 3), графики (фиг. 4,а), цветного образа (фиг. 4, б).

$$\{ |x - 2n| + |y| = 1 \ // n \in Z \} \begin{cases} \{ |x - 2n| + |y| > 1 ; |y| \leq 1 \ // n \in Z \} e(1) \\ \{ |x - 2n| + |y| \leq 1 \ // n \in Z \} e(0) \end{cases} e(0) = \text{синее}; e(1) = \text{жёлтое}.$$



а) Контур;

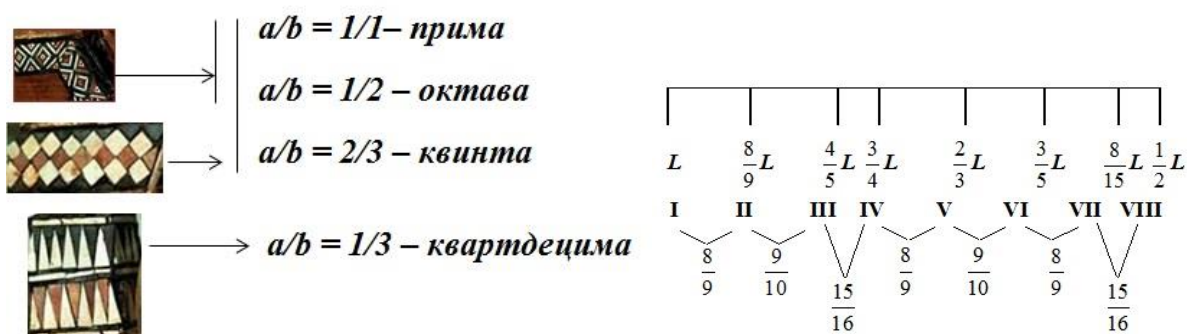


б) Цветной бордюром.

Фиг. 3. Графики орнамента смоделированы с помощью множественного уравнения.

Исследование орнамента начинается с математических характеристик воспроизведённого образа, где устанавливается, что в образной композиции использованы числовые соотношения, соответствующие наиболее созвучным музыкальным интервалам: *прима* ($a/b = 1/1$); *октава* ($a/b = 1/2$); *квинта* ($a/b = 2/3$). Случаен ли этот факт?

Исследование разнообразных орнаментов на резонаторе знаменитой Арфы из Ура (фиг. 2,б) показывает, что и там в композициях образов соблюдается соотношения музыкальных интервалов (фиг. 4,а).



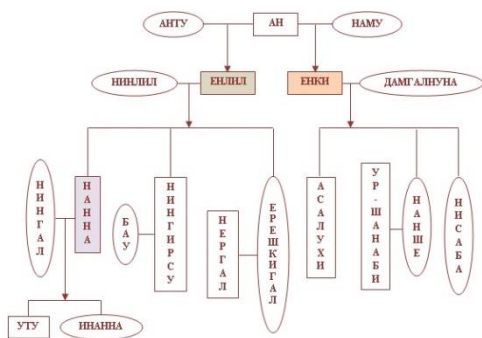
а) Музыкальные соотношения в орнаментах;

б) Натуральная музыкальная гамма.

Фиг. 4. Моделирование музыкальных интервалов с числовыми соотношениями.

Известно, что созвучность этих музыкальных интервалов побуждает Пифагора (VI в. до н.э) и неопифагорейцев (IV в. до н.э) сконструировать с ними музыкальную гамму (фиг. 4,б). Но какой смысл их присутствия в древней образности?

Толкование предлагает шумеро-аккадская мифология.[5,662] Там, поставленная на резонатор золотая голова молодого быка с лазуритовыми глазами и рогами в форме полумесяца – это бог луны Нана. Фиг.5. По всякой вероятности, арфа является ритуальным атрибутом, и ритуально, в служение богу, в размерность орнаментальных композиций вкладывается музыкальная созвучность.



Фиг. 5. Пантеон богов (3000 г до. н. э.)



Фиг. 6. Эпос о Гильгамеше (клинопись);

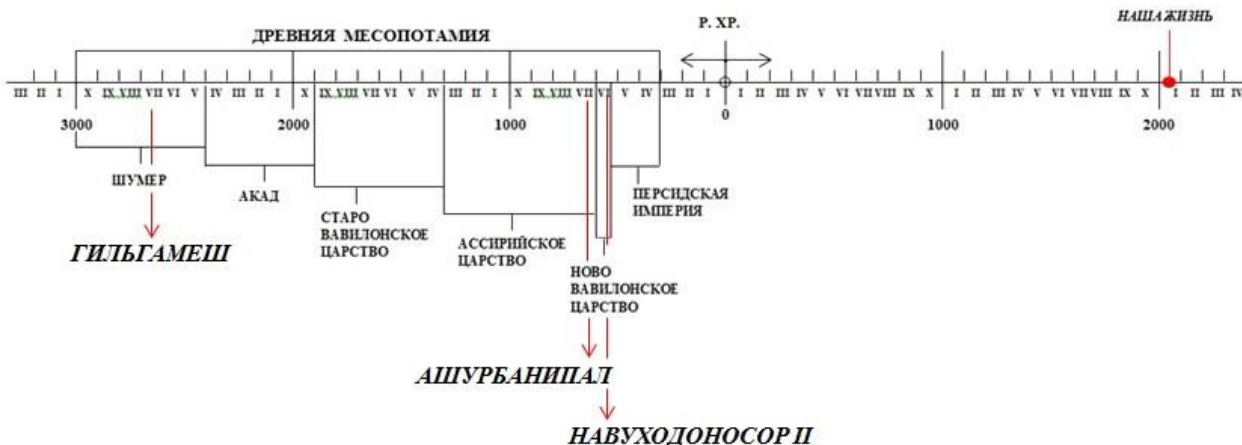


Фиг. 7. Гильгамеш (владелец Урука).

В шумеро-аккадском пантеоне богов (фиг.5) закодирована духовность шумеров, которая декодируется в Эпосе о Гильгамеше (фиг.6), одном из самых древних литературных произведений, воспеващем легендарного владетеля Урука (фиг.7). В рассказах о жизни Гильгамеша сформулированы послания, значимые для современного человека.

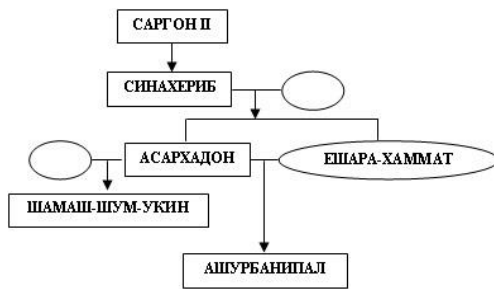
Так, например, Гильгамеш осознаёт, что смысл человеческой жизни – это то, что человек сделал и оставил после себя людям. А предание о всемирном потопе, связанное в эпосе с богами Энлилем (стихийные силы) и Энки (разум) (фиг.5), подтверждает, что разум в состоянии воспрепятствовать стремление стихийности уничтожить человечество.[5,198]

Применяемый трансдисциплинарный подход к древним линейным орнаментам вписывает их в культурно-познавательный контекст, который зависит от их датировки. Сопоставление орнаментов различных исторических периодов (фиг. 8) даёт возможность проследить во времени смену духовных приоритетов.



Фиг. 8. Государства Древней Месопотамии

Ассирийская империя всецело ассимилирует шумерскую культуру, но эта преемственность не бесконфликтна. Ассирия является мощным военным государством, в котором сожительствоуют безмерная жестокость и культ к знанию. Во время своего царствования Синахериб (фиг.9) полностью разрушает Вавилон, город высокоразвитой культуры и, чтобы стереть память о нём, заливает его водами Евфрата. Но сын Синахериба, Асархадон, восстанавливает Вавилон, а его внук Ашурбанипал создаёт известную библиотеку, сохранившую достижения шумерской культуры, в том числе и Эпос о Гильгамеше.



а) Родственные отношения;



б) Синахериб принимает власть от Саргона II;



в) Асархадон, царь мистик;



г) Ашурбанипал, царь просвещённый.

Фиг. 9. Наследники Саргона II.

Ассирийцы не развивают орнаменты как образ, но оставляют богатое наследство из знаний в различных областях: история, религия, мифология, литература, законы, общественная и хозяйственная жизнь... Во времени Ассирия доказывает, что культурные достижения превосходят достигнутое силой и подтверждают, что именно знание является высшей ценностью.

После того, как Ассирия перестаёт существовать, господствующее положение занимает Нововавилонское царство. Вавилонцы поддерживают шумеро-аккадские культурные традиции и вместе с тем чувствительно обогащают орнаменты (фиг.10).



Фиг. 10. Линейные орнаменты из Нововавилонского царства.

Согласно шумерской традиции, конструктивная основа этих орнаментов выстраивает соотношения музыкальных интервалов и обогащается дополнительными элементами. Увеличением числа используемых интервалов достигается разнообразие орнаментов.

Закат Нововавилонского царства наступает с духовным упадком общественной жизни. Библейский царь Навуходоносор возводит оборонительные сооружения, которые превращают столицу Вавилон в практически неприступную крепость. Но жизнь в городе подчинена стремлению к роскоши и удовольствиям, и когда персидский царь Пирр нападает на Вавилон, его жители, не склонные к сопротивлению, сами открывают ворота и отдают город завоевателю. Наступает конец Нововавилонского царства.

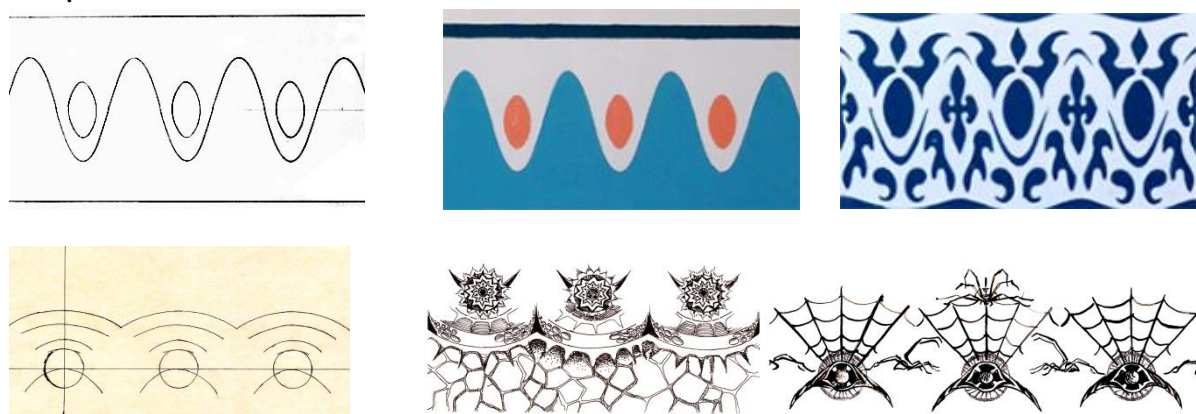
Дидактические проекции. В исследовательской работе с модулем „Линейные орнаменты в Древнем мире“ моделирование выведено как дидактический принцип. Ученики активно включаются в предусмотренную самостоятельную деятельность, мотивированные желанием содействовать развитию учебного содержания так, чтобы стало возможным совмещение обеих подготовок: общеобразовательной и специализированной художественной. Постепенно перед будущими художниками раскрывается познание общего характера, имеющее мировоззренческое значение.

Математическое моделирование орнамента, в определённой степени аналогичное компьютерному моделированию, создаёт условия для оценки развития древних мастеров. Реализуя самостоятельно все этапы воспроизведения исторического орнамента, ученики могут оценить это мастерство. Более шести тысячелетий назад человек способен создать в своём сознании образ, математические уравнения которых не знает, а его умения развиты так, что компенсируют отсутствие чертёжных инструментов или компьютера. Постепенно

будущие художники осознают, что компьютерные технологии, облегчая им выполнение всё большего количества действий, тормозят их развитие.

В процессе исследовательской деятельности участники эксперимента входят в роль исследователей. Самостоятельно применяют трансдисциплинарный подход, чтобы исследовать орнаменты древнего мира по личному выбору. Круг их интересов расширяется, они проявляют познавательную активность в различных областях и готовность приобретать разнородные знания и навыки. Таким образом они наполняются осознанием личного вклада в раскрытие смысла, заложенного в исследованных орнаментах.

Провоцируемые познанием, которое им открывается, будущие художники ориентируются на творческую интерпретацию орнаментальных конструкций, смоделированных через отношения музыкальных интервалов. Идея объединяет их, её обсуждение подпитывает их креативность, а компетенции, приобретённые при изучении исторического орнамента, способствуют реализации их творческих решений. Фиг. 11.



Фиг. 11. Линейные орнаменты, смоделированные с помощью числовых функций и музыкальных отношений.

Социокультурной проекцией исследовательской работы является художественная выставка на тему „Линейные орнаменты в Древнем мире“, которая включает исследованные орнаменты из Месопотамии, Древнего Египта, Древней Греции и авторские орнаменты участников.

Будущие художники самостоятельно подготовили и выставили свои работы в городском выставочном зале. Выставку открыта вступительной композицией рассказов об общей культурно-исторической картине, в которую вписываются представленные исторические орнаменты, и о технологических возможностях математического моделирования, через которое они воплотили свой творческий замысел.

Результаты проведённого исследования подтверждают трансдисциплинарный модельный подход как эффективный в развитии личности. Его применение в подготовке будущих художников обогащает предусмотренные в подготовке профессиональные компетенции. В то же время он очерчивает общую картину человеческого познания, повышающую мотивацию будущих художников и углубляющую их интерес к приобретению разносторонней грамотности.

Трансдисциплинарный модельный подход в учебной деятельности питает познавательную активность учеников и их духовное общение. Способствуя их социальной мотивации, он раскрывает молодым людям общественную значимость искусства.

Список литературы

1. Быстрый И.М. Школа духовно развитого человека. – София: Зора, 2001. – С. 256 -260.

2. Караиванова М. А. Об информационной культуре, музыкальной грамотности и их совмещении в изобразительном искусстве // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: традиции и иновации: Сб. с научни доклади. Втора книга / ред. кол. Е. Рангелова и др. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2018. – 341 с.
3. Караиванова М. А. Моделиране на историческото време за интердисциплинарна грамотност // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: Актуални проблеми, съвременни изследвания, опит: Сб. с научни доклади. Четвърта книга / ред. кол. Е. Рангелова и др. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2020. – 305 с.
4. Ларионова Л. И. Культурно-исторический подход к разработке модели интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: Сб. научных трудов I Международной научно-практической конференции; науч. ред. чл.-корреспондента РАО, проф. А. И. Савенкова, проф. Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М., 2019. – 42с.
5. Мифы народов мира. Гл. ред. С. А. Токарев, Москва, 1988, – Т. 2. – С.198-662.
6. Мокий М. С., Мокий В. С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения //Современные проблемы науки и образовани. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]
7. Савенков А. И. Детская одаренность как проблема современного образования // Психология одаренности и творчества: Сб. научных трудов I Международной научно-практической конференции; науч. ред. чл.-корреспондента РАО, проф. А. И. Савенкова, проф.Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: 2019,57 с.

Ларионова Л. И.,

доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail:larionova.lign@yandex.ru

РИСКИ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации одаренных обучающихся. На основе анализа литературы и обобщения результатов собственных исследований показано, что адаптация одаренных учащихся связана с рисками адаптации (психологические особенности одаренных детей; специфика образовательной и социальной сред). Трудности адаптации одаренных обучающихся приводят к неблагоприятным последствиям: потере одаренности и творческих способностей и негативным социальным явлениям – «утечка мозгов».

Ключевые слова: адаптация; риски адаптации; одаренные обучающиеся; неадаптивная активность.

Abstract. The article deals with the problem of adaptation of gifted students. Based on the analysis of the literature and generalization of the results of our own research, it is shown that the adaptation of gifted students is associated with the risks of adaptation (psychological characteristics of gifted children; the specificity of the educational and social environment). Difficulties in adapting gifted students lead to adverse consequences: loss of giftedness and creativity and negative social phenomena - "brain drain".

Key words: adaptation; adaptation risks; gifted students; maladaptive activity.

Проблема одаренности привлекает внимание ученых разных стран. Это связано с происходящими в мире социально-экономическими изменениями и потребностью цивилизации в творческих одаренных людях, способных решать сложнейшие проблемы, отвечать на вызовы современности.

Среди множества теоретических и практических вопросов в изучении и развитии одаренности важное место занимает проблема адаптации одаренных обучающихся в образовательном пространстве школы. Целый комплекс практических задач оказывается связанным с адаптацией обучающихся. Благоприятная адаптация является фактором успешной учебной деятельности, способствует полноценному развитию личности. Напротив, плохая адаптация приводит к ряду негативных явлений: снижению успеваемости, отрицательным эмоциональным и психическим состояниям человека, напряженности отношений внутри коллектива.

Мы рассматриваем риски как потенциальную возможность угрозы будущих потерь (ущерба), обусловленных субъективными и объективными (социальная среда) причинами. Риски адаптации одаренных детей могут приводить к трудностям адаптации, дезадаптации. И, в итоге, могут привести к потере «дара» у одаренных детей. Достаточно распространено мнение, что из одаренных детей не всегда вырастают одаренные взрослые. Причины этого некоторые выдающиеся ученые (Н.С. Лейтес и др.) связывают с самим механизмом развития одаренности (возрастной одаренностью).

По нашему мнению, потеря одаренности обучающимися может быть обусловлена трудностями адаптации в школьные годы. Приведем слова гениального изобретателя Р. Дизеля: «Совершенно ложно утверждать, что гений всегда пробьется сам. Из ста гениев девяносто девять гибнут безвестными. Только преодолев несказанные трудности, каждый сотый достигает признания» [цит. по 19, с.349].

В.П. Эфроимсон утверждает, что важной задачей общества является сохранение одаренных людей. «Общество обязано ценить гениев и устранять препятствия с их пути» [20, с.359]. В литературе имеются данные о том, что взрослые одаренные успешно адаптируются в обществе [14], [15], [16], [17], [18].

Результаты мегалонгитюдного исследования, проведенного американскими психологами (Л. Термен, Р. Сиск), показали, что одаренные дети хорошо приспособлены к жизни и в дальнейшем, когда выросли, смогли добиться успеха. Возможно, эффективность в социальной и деловой сферах этих одаренных людей связана с благоприятными условиями и поддержкой, которую они получили в детстве.

В США функционирует программа “Merit” [20], направленная на отбор одаренных детей в средней школе. Тестируется ежегодно 600 000 старшеклассников, из которых отбирается 35 000. Этим обучающимся обеспечивается всесторонняя поддержка для получения высшего образования и занятия достойных мест в системе науки, техники управления.

Опираясь на анализ литературы и результаты проведенных нами исследований, рассмотрим риски адаптации одаренных обучающихся. Под учебной адаптацией мы понимаем приспособление учащихся к учебному процессу и приспособление процесса обучения к требованиям и психологическим возможностям учащихся. Учебная адаптация находит свое выражение в определенном уровне усвоения знаний учащимися, в развитии познавательного интереса, учебной мотивации, личностных качеств, удовлетворенности школьников обучением.

Социально-психологическая адаптация учащихся – это целостный процесс приспособления, с одной стороны, учащихся к коллективу, с другой стороны – коллектива к учащимся. Социально-психологическая адаптация находит свое выражение во включении учащихся в систему межличностных отношений класса, в удовлетворенности своим положением в коллективе, переживании положительных эмоций.

Как известно, одаренных детей относят к группе риска. «Группа риска» обозначает принадлежность человека к группе, подвергающейся опасности по одному или нескольким факторам риска.

Рассмотрим психологические особенности одаренных детей. Для них характерно:

- ускоренное психическое развитие;
- ненасыщаемая познавательная потребность;

- разносторонность способностей;
- повышенная эмоциональная чувствительность;
- развитая рефлексия.

Правильно организованное обучение должно опираться на имеющуюся у ребенка зону ближайшего развития. В классе общеобразовательной школы учитель ориентируется на среднего ученика. Обучение одаренных детей происходит в зоне задерживающего развития. А.Г. Асмолов называет ее зоной «подавления». А.Г. Асмолов [1] для описания ситуации в образовании использовал метафору «Бермудский треугольник». Углы этого треугольника представляют «зоны риска»: зону одаренности, зону аномального развития и зону асоциального поведения. В них находятся три типа неадаптантов в школе. Вершины треугольника подвижны. Одаренные дети мигрируют из одной группы риска в другую, они ищут выход своей активности.

Дети, чьи способности не реализуются, испытывают скуку и находят такие способы борьбы с ней, которые могут обратиться в дурные привычки и преследовать их всю жизнь. А.Г. Асмолов пишет: «Когда любой мастер, поэт или ремесленник, лишен возможности воплощать свой дар, когда все растрачивается на безрезультативное сражение с суетой, талант гаснет, а талантливый человек иссыкает в несчастье» [1, с.684].

Данные социологических исследований [1] свидетельствуют о том, что 30% одаренных детей являются в школе неуспевающими, две трети детей скрываются под личиной интеллектуально пассивных школьников, процент самоубийств среди одаренных выше в 2 раза. Н. Винер [2] пишет о том, что в школе он видел много способных учеников, но они ничего не достигли, ничего не получили от школы, потому что учебный процесс был организован так, что они учились ниже своих способностей. Известный американский ученый У.Р. Эшби [20] утверждал, что способности и даже гениальность определяются приобретенными свойствами и, в частности, тем, какая программа интеллектуальной деятельности была сформирована в процессе обучения в детстве.

Важным фактором, способствующим преодолению рисков учебной адаптации, является учитель. В.Т. Кудрявцев [4] выделяет репродуктивный, квазиэвристический и развивающий типы совместной деятельности учителя и ученика. Развивающий тип совместной деятельности способствует творческому приобщению ребенка к культуре. Для успешного развития одаренных детей единственно возможным является этот тип взаимодействия педагога с детьми.

А.Г. Асмолов раскрыл тонкий механизм развития одаренного ученика с помощью учителя. «Например, механизм дотягивания – рост в зоне диалектического развития. Ученик, вступающий в диалог с Учителем, естественно, поначалу не понимает всего, идущего к нему от Учителя, но осколки слов и невербальные (неизреченные) смыслы западают в него незримо, продолжая внутренний путь развития в мире индивидуальности ученика. И, чтобы дальнейший диалог между ними состоялся, ученик тянется в понимании и развитии, преодолевая личностные барьеры, полагаясь на собственную активность поиска и ведя свой внутренний диалог. Итогом этой духовной деятельности выступает понимание и нередко самораскрытие таланта. Преодолевая границы непосредственной ситуации развития, ученик прорывается в собственное будущее» [1, с.673].

Для того, чтобы успешно работать с одаренными детьми, учитель должен обладать рядом качеств. Нами [7] было проведено исследование имплицитных представлений об одаренной личности у учителей. Имплицитные представления относятся к социальным представлениям. Они оказывают влияние на формирование одаренной личности. Исследованиями ряда авторов (Ю.И. Александров, Н.Л. Александрова, М.А. Сафронова) было установлено существование двух компонентов имплицитных представлений об умной (одаренной) личности: когнитивном и социальном. Имплицитные представления имеют культурно-специфический характер. В западных (индивидуалистских) культурах на первом месте находится когнитивный компонент. В восточных культурах (коллективистских, к которым относится и Россия) на первом месте находится социальный компонент,

включающий, кроме социальной компетентности, социально-этическую. На втором месте – когнитивный. После перестройки и вестернизации нашего общества на первое место передвинулся когнитивный компонент, а социальный перешел на второе место.

В.П. Эфроимсон писал, что одаренный человек (гений) – это «личность, решающая огромную социально значимую задачу в результате запредельной пожизненной концентрации своих сил» [19, с.354]. Возникает парадоксальная ситуация. С одной стороны, мы ожидаем от одаренных служение на благо общества (социально – этический или духовный компонент), с другой – ориентируемся в основном на развитие когнитивного компонента.

Наши исследования социальных представлений студентов старших курсов педагогического университета об одаренных детях [9] показали, что социальные (житейские представления) студентов существенно расходятся с научными представлениями о детской одаренности. Для успешной работы педагогов с одаренными детьми необходима их специальная профессиональная подготовка.

Нами было проведено исследование психологических особенностей учителей, работающих с одаренными учащимися [6]. Всего обследовано было 30 человек, работающих в экспериментальных школах, лицеях, гимназиях, являющихся победителями конкурса «Учитель года». Для сравнения выборки учителей с выборкой одаренных учащихся нами было обследована группа из 40 человек учащихся-победителей областных, международных олимпиад. Исследовались когнитивная и интеллектуальная сферы учителей и обучающихся. Результаты исследования показали, что и у учащихся, и у учителей, работающих с одаренными детьми, высокий уровень интеллектуального развития, креативности, позитивная Я-концепция, высокий уровень самоактуализации и духовности. Наши данные подтвердили утверждение о том, что одаренный ученик начинается с одаренного учителя.

Мы [6] провели исследование представлений одаренных старшеклассников и студентов об успешном учителе для одаренных детей. По мнению опрошенных обучающихся хороший учитель должен быть так же одаренным человеком, одаренным специалистом и одаренным педагогом, умным, сообразительным, быстро думающим, находчивым, эрудированным. Он должен быть квалифицированным, талантливым педагогом, профессионалом, обладающим большими знаниями, искренне любящим свое дело, полностью отдающимся ему, преданным ему, имеющим творческий подход к изучаемым вопросам, мудрым, ищущим, продвинутым в понимании дела, с неутомимой жаждой познания.

Негативный портрет включает такие характеристики, как низкий интеллект, отсутствие креативности, гибкости (имеет косные представления, действует по шаблону), не обладает достаточными знаниями материала, не желает принимать новое, проявляет невежество, дилетантство.

А. Эйнштейн о влиянии учителя на ребенка писал: «Умственные унижения и угнетения со стороны невежественных и эгоистичных учителей производят в юной душе опустошения, которые нельзя загладить и которые оказывают роковое влияние в зрелом возрасте» [цит. по 19, с.59]. Для успешной работы педагогов с одаренными детьми необходима их специальная профессиональная подготовка.

Наши исследования социально-психологической адаптации одаренных обучающихся [5], [8] выявили трудности адаптации, связанные с рисками адаптации. Одаренные дети обладают рядом особенностей, затрудняющих общение с окружающими. Авторы книги «Одаренные дети» [12] относят к ним: стремление прервать собеседника, поправлять его, демонстрировать собственные знания и превращать окружающих в предмет насмешек. Стремление прерывать собеседника может быть связано с высоким интеллектуальным развитием ребенка. Такие дети схватывают мысль на лету и стремятся продемонстрировать свое понимание. Таким образом, «перебивающий» ответ связан с высокой скоростью восприятия у одаренных детей.

Одаренные люди обладают особой чувствительностью, «даром предвидения», что делает их непохожими на других и зачастую вызывает непонимание, неприязненное отношение к ним. Одаренные люди интуитивно или сознательно чувствуют зарождающиеся изменения в культуре, в науке, становятся предвестниками этих изменений. Они идут не впереди, а шаг в шаг с изменениями. Это связано с важной особенностью одаренных детей, взрослых, так называемой неадаптивной активностью [12]. Одаренные люди неполностью адаптируются к социуму, культуре, чтобы быть готовыми к восприятию и реагированию на изменения в науке, культуре. В процессе социально-психологической адаптации одаренных обучающихся возникает сложное противоречие.

С одной стороны, одаренные дети должны адаптироваться к социуму, «идти в ногу со временем». С другой стороны, неадаптивная активность, свойственная одаренным, предполагает их неполную адаптированность к социуму, и к миру в целом. В случае полной адаптации обучающихся может возникнуть опасность подавления отдельных сторон личности, индивидуальности, нестандартности в соответствии с общепринятыми нормами ближайшего социального окружения.

Необходимо отметить зачастую недоброжелательное отношение социума к одаренным обучающимся. Это негативно влияет на их когнитивное, личностное развитие, психологическое благополучие. Ю.З. Гильбух пишет: «Человеческое сообщество, увы, несовершенно. Всякое существенное отклонение от среднего показателя статистической нормы в любую сторону воспринимается многими людьми враждебно. Проявляется эта обывательская вражда по-разному. Слабых такие люди обычно презирают, сильным же страстно, «по-черному» завидуют» [3, с.63].

По мнению А.Г. Маслоу, в основе неприятия социумом одаренных людей лежит «комплекс Ионы» – защитный механизм. Он пишет: «Мы, конечно, любим великих людей, мы восхищаемся ими, воплотившими в себе все самое лучшее, что может быть в человеке – добро, справедливость, красоту, совершенство, успех, но при этом испытываем неловкое чувство, тревогу, беспокойство, а возможно даже ревность и зависть. Эти люди как будто напоминают нам о нашей собственной малости, нашей неуклюжести, неловкости. Они лишают нас самоуверенности, самообладания, самоуважения» [10, с.48-49].

Трудности учебной и социально-психологической адаптации одаренных обучающихся вызывает у них тяжелые переживания. А. Менегетти отмечает, что, если одаренные обучающиеся не находят соответствующей их способностям образовательной и социальной среды (в большей степени это касается студентов и выпускников), они уезжают из страны. «Самые умные, не находя подходящей среды, переезжают и еще больше обедняют ту среду, которую покидают» [11, с.19].

Ученые пишут: «Мы ужасаемся тому, что пропадают миллионы кубометров воды, уходя в почву и превращая землю в соленые пустыни. Но только в последнее время немногие наши граждане вслух ужаснулись тому, что мы из года в год, из десятилетия в десятилетие безрассудно миримся с «утечкой мозгов». Сотни, тысячи людей, чрезвычайно одаренных, обладающих уникальными способностями, даже гениальных, остаются невостребованными, нереализованными, неразвитыми» [цит. по 19, с.13]

Теоретический анализ и результаты эмпирических исследований показали, что одаренные обучающиеся испытывают трудности, как в учебной, так и в социально-психологической адаптации, связанные с рисками адаптации (психологические особенности одаренных, специфика учебной и социальной среды).

Эти трудности могут приводить к неблагоприятным последствиям: потере одаренности, творческих способностей и негативным социальным явлениям – «утечке мозгов». Необходимо создание специального образовательного пространства для одаренных обучающихся, которое бы учитывало их способности; нужна специальная подготовка педагогов к работе с этой категорией детей, целесообразна организация школьных коллективов с благоприятным психологическим климатом, толерантных к чужой индивидуальности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М. – Воронеж, 1996. – 768с.
2. Винер Н. Я – математик. Дальнейшая жизнь вундеркинда. М.: Наука, 1967. – 336с.
3. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 79с.
4. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека: Основания культурно-исторического подхода, Ч.1. Рига: Изд-во Педагогический центр «Эксперимент», 1999. – 160с.
5. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии, 2002, №1. – С.32-37
6. Ларионова Л.И. Культурно психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320с.
7. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. ИмPLICITные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-теоретические обзоры и современные исследования. – 2018. –Т. 7. –№1А. – С.76-82.
8. Ларионова Л.И., Емельянова Е.В. К проблеме адаптации одаренных обучающихся в коллективе // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях.: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Курск: Университетская книга, 2018. – С.329-335
9. Ларионова Л.И., Соколова О.В. Социальные представления студентов об одаренных детях //Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетского образование: теории, технологии, управление. – Габрово: Издательство «ЭКС-ПРЕС», 2019. – С.186-188
10. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
11. Менегетти А. Система и личность. – М.: Серебряные нити, 1996. – 128с.
12. Одаренные дети. Пер. с англ. / Под общей ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376с.
13. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559с.
14. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3 (33). – С.63-75.
15. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. – 164с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020.
16. Савенков А. И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. –2018. –Т. 7. – № 2. –С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
17. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
18. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений [Пер с англ. И. Ющенко]. – М.: Карьера Пресс, 2013. – 528с.
19. Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. – М.: Тайдек Ко, 2002. – 376с.
20. Эшби У. Росс Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения. Пер. с англ. – М.: Изд-во «Иностр. Литература», 2013. – 400с.

Савенков А. И.,
доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, действительный член Академии педагогических
и социальных наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: asavenkov@mgpu.ru

КОГНИТИВНЫЕ И НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме воздействия когнитивных и некогнитивных факторов на академическую и жизненную успешность. Детская одаренность, рассматриваемая традиционно как предиктор академической и жизненной успешности, при этом далеко не всегда она эту успешность гарантирует. В настоящее время вполне определенно осознается, что базовые когнитивные факторы (интеллект, креативность и др.) и даже академическая успешность не гарантируют высокие академические достижения и успехи в жизни. Поиск истинных предикторов привел к неожиданному решению, в результате лонгитюдных исследований, было выявлено, что дети, продемонстрировавшие высокие показатели по математическому разделу SAT, как правило, добиваются серьезных успехов в жизни. Максимальные оценки по математическому тесту обладают более высокой прогностической ценностью, чем тесты интеллекта или креативности. Как бы ни были важны когнитивные факторы, не их предельно высокие показатели определяют академическую и жизненную успешность, важнейшую роль играют некогнитивные факторы

Ключевые слова: когнитивные факторы, некогнитивные факторы, интеллект, креативность, одаренность, академическая успешность, жизненная успешность.

Abstract. The article is devoted to the problem of the impact of cognitive and non-cognitive factors on academic and life success. Children's giftedness is traditionally considered as a predictor of academic and life success, but it does not always guarantee this success. Currently, it is quite definitely realized that basic cognitive factors (intelligence, creativity, etc.) and even academic success do not guarantee high academic achievements and success in life. The search for true predictors led to an unexpected decision, as a result of longitudinal studies, it was revealed that children who demonstrated high performance in the mathematical section of the SAT, as a rule, achieve serious success in life. maximum scores on a math test have a higher predictive value than intelligence or creativity tests. No matter how important cognitive factors are, it is not their extremely high indicators that determine academic and life success, but non-cognitive factors play a crucial role

Keywords: cognitive factors, non-cognitive factors, intelligence, creativity, giftedness, academic success, life success.

Одаренность как психическое явление, в действительности, интересна только психологам, поскольку рассматривается как потенциал личности, который может быть реализован. Социуму и образовательной практике интересно не то, что человек мог бы достичь, а что он реально достиг. Поэтому психологи, говоря об одаренности, имеют в виду потенциал личности, а педагоги и социум – достижения, не учитывая того, что одаренный человек может, в силу разных жизненных обстоятельств, оказаться неуспешным, а одаренный напротив – достичь высоких результатов в обучении и в жизни в целом. Детей, достигших высоких результатов в крупных олимпиадах, победивших на престижных конкурсах, без тени сомнения именуют одаренными, несмотря на очевидную несостоятельность таких утверждений.

Это давняя проблема, которую многие до сих пор проблемой не считают, но давайте посмотрим, насколько это справедливо. Еще во времена Древней Греции Аристотель назвал возможные сферы реализации выдающихся людей: научная, художественная и практическая.

Причем уже тогда Аристотель отмечал, что «деятельность созерцательная»- художественная и научная (интеллектуальная), является наиболее значимой, поскольку «родственна божественной». В отличие от художественной и научно «добродетельная деятельность» (политическая, военная) не предполагает и не требует гениальности [7,8. 9].

Вплоть до конца XIX века считалось, что подлинный гений может реализоваться только в искусствах. На рубеже XIX-XX веков эти представления подверглись серьезной коррекции, и художники уступили место ученым. В 90-х годах XX-го века вперед вышли достижения в практической сфере. Поскольку интерес к причинам высоких достижений всегда оставался стабильным во все времена велся поиск факторов и предикторов этих достижений. И если со времен Древней Греции и до самого конца XIX века в качестве таковых рассматривалось божественное провидение, то прагматичный XX век стал в качестве основной причины рассматривать комплексное сочетание генотипических и средовых факторов.

В самом начале XX века, научившись, благодаря работам А. Бине и У. Штерна, измерять коэффициент интеллекта, работники социальной сферы и в первую очередь - образовательных систем многих стран стали полагать, что наконец найден надежный и удобный инструмент для дифференциации людей и детей в обучении. Это было признано очень важным обстоятельством, поскольку, как казалось, было объективным и убедительным доказательством уровня одаренности индивида. Довольно быстро выяснилось, что определяемый по системе IQ абстрактный интеллект далеко не всегда является гарантом академической успешности, а с жизненной успешностью коррелирует еще меньше [4, 8].

Поэтому к середине XX века в качестве важнейшего фактора, характеризующего одаренную личность (при этом мало влияющую на академическую успешность, но в значительной мере характеризующую успешность жизненную) начинают рассматривать креативность, к которой довольно быстро дополняются особенности психосоциального развития личности. В настоящее время в психологии одаренность и рассматривается как сочетание трех важнейших факторов, характеризующих потенциал личности: интеллект, креативность и мотивация (Дж. Рензулли). Не сложно заметить, что несмотря на многочисленные притязания на разработку собственных концепций, многочисленных авторов из разных стран, ядро, сформированное и описанное в работах Дж. Рензулли: интеллект, креативность и мотивация присутствует во всех моделях. Разницу составляют лишь описания доминирующих факторов её развития [6].

В настоящее время вполне определенно осознано, что базовые когнитивные факторы (интеллект, креативность и др.) и даже академическая успешность не гарантируют высокие академические достижения и успехи в жизни—Д.В. Ушаков [11], С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова [12], Н.Б. Шумакова [13], А.М. Матюшкин [5], М.А. Романова [6], А.И. Савенков [7,8], Е.И. Щепланова [17] и др.). Интересный поворот сюжета, как это обычно и бывает в творчестве, подарила практика обучения школьников математике. Американский психолог Дж. Стенли, в результате лонгитюдных исследований, выявил, что дети, продемонстрировавшие высокие показатели по математическому разделу SAT, добиваются серьезных успехов в жизни. Более сорока лет исследования — SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth), на материале нескольких сотен испытуемых, показало, что максимальные оценки по математическому тесту обладают более высокой прогностической ценностью, чем тесты интеллекта или креативности.

Вероятно, предложенную Д. Перкинсом «модель интеллектуального диапазона», доработанную В.Н. Дружининым можно экстраполировать на все когнитивные факторы. Представленная Д. Перкинсом идея наличия «интеллектуального порога», вполне может рассматриваться шире, как идея «когнитивного порога», как бы он не оценивался: только по тестам интеллекта, одновременно по тестам интеллекта и креативности или по математическому разделу SAT.

Таким образом, как бы ни были важны когнитивные факторы, не их предельно высокие показатели определяют академическую и жизненную успешность. Важнейшую роль, при условии прохождения личностью, «когнитивного порога» играют некогнитивные факторы (Р. Бар-Он, О.Я. Гаврилова, Т. Любарт, А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, В.С. Юркевич и др.). В ряде научных работ в качестве некогнитивных факторов академической и жизненной успешности исследователи рассматривают «большую пятерку» (Ю.А. Ишмуратова, В.И. Моросанова, А.М. Потанина, В.А. Цыганов и др.). При этом не сложно заметить, что многие психологи рассматривают в этой связи множество других некогнитивных факторов [1, 6, 8, 9,16].

Например, известный американский психолог Лета Стеттер Холлингворт (1886 – 1939), самом начале девятнадцатого века, отмечала, что диапазон интеллекта, 125-155 (определяемого по тестам Стенфорд-Бине) может считаться «социально приемлемым» (оптимальным). Дети, демонстрирующие интеллект в данном диапазоне, обычно уверены в себе, хорошо и легко устанавливают доверительные, дружеские отношения со сверстниками. Совсем иначе, в сфере социального взаимодействия, проявляют себя дети с уровнями интеллекта равного 180 и выше (по шкалам Стенфорд-Бине). Дети с уровнем интеллекта, находящемся в этом диапазоне, настолько существенно отличаются от сверстников, что это может привести их к социальной изоляции, которая, в свою очередь, не содействует ни академической, ни жизненной успешности.

Продолжая эту линию исследований, российский психолог В.С. Юркевич отмечает, что для большинства одаренных детей характерна эмоциональная незрелость, инфантильность, относительно низкий интерес к тому, что не связано с когнитивной деятельностью. В.С. Юркевич утверждает, что выявила закономерность, что чем выше уровень когнитивного развития ребенка, тем вероятнее, что он будет испытывать сложности в установлении социальных контактов [14].

Не менее давним фактором успешности является социальный интеллект (Э. Торндайк, 1920) и фактически родственной ему, но проявившийся значительно позже – интеллект эмоциональный. Исследователи специализирующиеся, на проблематике построения научных прогнозов в различных областях деятельности, в качестве важнейших и наиболее значимых для будущего качеств личности, называют эмоциональный интеллект или качество более широкое – интеллект социальный. По их мнению, именно он способен обеспечить успех личности в новом, интенсивно меняющемся мире (М. Каку, Г. Маркс, Т. Фрайн и др.). Развивая эту линию рассуждений, израильский психолог Р. Бар-Он, основываясь на своих исследованиях, утверждает, что успешность личности в образовании и в жизни обеспечивают: самопознание, навыки общения, способность к адаптации, умение управлять стрессовыми ситуациями, доминирующее хорошее настроение.

Рассматривая некогнитивные факторы, повышающие внутренний когнитивный контроль, канадский психолог Нора Ньюкомб, отметила, что для достижения детьми высоких результатов в образовании и в жизни следует обучать умению отвлекаться от сиюминутных желаний, тренировать самоконтроль, позитивно оценивать собственные действ. Важное место также, занимает подражание референтному человеку, с которого ребенок способен копировать образцы поведения, по отсрочке сиюминутных желаний.

Изучение, классификация некогнитивных факторов как действенных инструментов развития когнитивной сферы личности продолжается в условиях переосмысливания самой динамики развития когнитивной сферы личности. Особый интерес у исследователей и обывателей вызвали результаты исследования политолога из Новой Зеландии Джеймса Флинна. Изученные им архивы армейских и образовательных систем ряда стран показали, что с 1932 года по 1978 год результаты прохождения тестов интеллекта новобранцев и студентов колледжей существенно выросли (в разных странах). Данное явление получило наименование- «эффект Флинна». В последнее время ряд специалистов, как правило, работающих за пределами психологии (культурологи, политологи, социологи, педагоги и

др.), опираясь на свои ощущения о деятельности образовательных систем, говорят о снижении не только уровня знаний, но когнитивной деградации современной молодежи.

Как ни странно, главным виновником этих явлений признаны новые информационные технологии. Утверждается, что чем больше средств вкладывается человечеством в информационные ресурсы (призванные содействовать образованию), тем ниже академические достижения учащихся на всех уровнях образования. Чем больше времени школьники и студенты работают с информационными ресурсами, тем интенсивнее они деградируют в когнитивном плане (М. Демурже, М. Шпитцер и др.). Утверждается, странным образом, что цифровая революция принесла с собой не прогресс, а регресс, фактически привела к появлению не самого образованного и развитого в когнитивном плане поколения.

Подобные утверждения пока базируются на частных, обывательских наблюдениях и эмоциях. Очевидно – данная проблема нуждается в серьезных масштабных исследованиях. Особенно привлекательным представляется парадокс о том, что фантастическое количество информации, доступной в сети интернет, призванное повышать уровень образованности и содействовать когнитивному развитию личности, действует прямо противоположным образом.

Список литературы

1. Ганичева А.Н., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А., Использование педагогами STEM-технологий в обучении детей младшего школьного возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель – А.И. Савенков. – 2018. С.32-36.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
3. Ишмуратова Ю.А, Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов В.А., Некогнитивные предикторы в различные периоды обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «психологические науки». – 2019. – № 3. – С. 25-40.
4. Ларионова Л.И., Гончарова А.С., Проблема идентификации одаренных детей. В сборнике: Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Текстовое электронное издание. Под редакцией О.И. Ключко. 2016. – С.160-164.
5. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / под.ред. А.А. Матюшкиной. – М.: ИД Международные отношения, 2017. – 226 с.
6. Романова М.А. Традиционные подходы к когнитивному развитию. Сибирский педагогический журнал. – 2008. №4. С. 306-311.
7. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
8. Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков // Одаренный ребенок. – 2016. № 3. С. 6-12.
9. Савенкова Т.Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов /Т.Д. Савенкова. Москва. Юрайт. – 2020. 146 с.
10. Ушаков Д. В. Интеллект; структурно-динамическая теория. – М.: Институт психологии РАН, – 2003. – 264 с.
11. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. Психологический институт РАО. – СПб. 2017. – 312 с.
12. Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах. Психолого-педагогические исследования. – 2019. Т. 11. №1. – С.57-69.

13. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. Электронный ресурс. – 2018, Том 7, № 2, – С.28–38. doi:10.17759/jmfp.2018070203
14. Bar-On, R. Emotional intelligence and self-actualization. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, – 2001, – P. 82-97.
15. Lubart, T.I., Holling, H., Ushakov, D.V., Introduction to the special issue «intelligence, creativity and giftedness» // Learning and Individual Differences. – 2016. – V. 52. – P. 120.
16. Savenkov A.I., Gavrilova O.Ya. External Motivational Attitudes Influence On Convergent Tasks Solution By Younger Schoolchildren // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. – DCCD 2020. – V. 95 – P.1233-1241. – doi: 10.15405/epsbs.2020.11.03.130.
17. Shcheblanova E., Relations of information processing speed to intelligence and personality characteristics in high ability school students. В книге: XVI EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. – 2019. – С. 1555.

Семенов И. Н.,

*доктор психологических наук, профессор, академик РАЕ,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: i_samenov@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ТВОРЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ПСИХОЛОГИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной в современных социокультурных условиях теме изучения развития когнитивно-креативных ресурсов человеческого капитала на ранней стадии его формирования у школьников. Новизна статьи в том, что в ней на основе рефлексивной психологии творчества анализируются психолого-педагогические проблемы развития человеческого капитала в предпрофессиональном школьном образовании. Предлагается системно-психологическая типология рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала и рефлетехнологий его развития у одаренных учащихся.

Ключевые слова: творчество; человеческий капитал; профессионализм; когнитивное развитие; одаренные учащиеся; школьное образование.

Annotation. The article is devoted to the issue which is very actual in contemporary socio-cultural conditions, in particular the study of cognitive-creative resources of human capital at the early stage of its formation among elementary school students. The innovative aspect of the article is in the following. The psycho-pedagogical problems of human capital development in pre-professional school education is being analyzed on the basis of reflective psychology of creativity. The system-psychological typology of reflective-creative resources is proposed regarding the human capital and reflective technologies of its development in gifted students.

Key words: creativity; human capital; professionalism; cognitive development; gifted students; school education.

1. Методологические проблемы рефлексивной психологии и педагогики творчества как ресурса человеческого капитала. Одним из быстро развивающихся на рубеже XX-XXI вв. направлений изучения одаренности (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков и др.) является рефлексивно-деятельностная психология и педагогика развития творчества (Н. Г. Алексеев, В. Г. Аникина, Т. Г. Болдина, И.М. Войтик, Г. И. Давыдова, В. М. Дюков, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, А. В. Советов). Здесь исследуются рефлексивные механизмы и

строятся рефлетехнологии развития одаренности, продуктивного мышления, креативной личности, инновационной индивидуальной и групповой деятельности, профессионализма, мастерства и творчества в таких сферах социальной практики, как: культура, наука, управление, образование [3; 4; 5; 6; 9; 11; 13; 14; 15]. В начале XXI в. рефлексивная психология, персонология, акмеология и педагогика обратились [5; 12; 14;16] к изучению такой актуальной – в современном социо-экономическом контексте – инновационной проблематике, как развитие человеческого капитала (А. Бузгалин, А. И. Юрьев и др.). При этом использование изначально экономического понятия «человеческий капитал» (Дж. Миснер) в педагогической психологии оказалось дважды парадоксальным. Во-первых, предметные области экономики и психологии онтологически весьма далеки друг от друга: если для первой изучение капитала органично, то для второй оно выглядит поначалу искусственно, что ставит проблему определения его психологических аспектов [12]. Во-вторых, педагогическая психология изначально возникла в связи с необходимостью изучения развития детей в дошкольном и школьном обучении и воспитании. Эта проблематика доныне доминирует в классической педагогике, в то время как образованием взрослых (студентов и профессионалов) ведают в основном инновационные акмеология и андрагогика [4; 5]. Действительно, финансово-экономическое по своему происхождению понятие «человеческий капитал» (Т. Беккер, У. Хадсон, Т. Шульц) первоначально рассматривалось в человекознании как метафора. Потом с ее помощью обозначалась социальная функция накопления человеком знаний и умений, используемых и совершенствуемых в процессе успешного выполнения трудовой деятельности взрослым здоровым индивидом для удовлетворения его потребностей. Отсюда человеческий капитал анализировался в экономике сначала с учетом данных медицины и образования, а также далее – психологии труда [12]. Затем привлекли данные персонологии о субъекте труда и акмеологии о развитии его профессионализма: от навыков и умений вплоть до мастерства и творчества. При этом овладение необходимыми знаниевыми компетенциями обеспечивалось андрагогикой профессионального обучения взрослых специалистов [4], базисом которого занимались психология и педагогика школьного образования [1; 2; 3; 6; 9; 10; 11; 15; 16; 17; 19]. В дальнейшем изучение человеческого капитала даже в финансовой трактовке все же потребовало междисциплинарных исследований с привлечением представлений о нем, причем, не только породивших его социальных наук (экономика, менеджмент, социология), но также и гуманитарных (философия, культурология, психология, педология, педагогика, а далее акмеология, андрагогика и даже геронтология, геронтогика). Междисциплинарное изучение человеческого капитала привело к переходу от его изначально социо-экономической трактовки к современной культурно-психологической – ибо она становится релевантной относительно необходимости использования этого понятия также в психологии и педагогике (а не только в акмеологии и андрагогике как прежде). Следствием этого является включение инновационной проблематики человеческого капитала в аксиологию, методологию и онтологию его психолого-педагогического и акмеолого-андрагогического изучения и развития в социокультурном контексте личностно-ориентированного непрерывного профессионального образования и социально-психологического менеджерального управления.

2. *Актуальность и новизна разработки педагогической психологии человеческого капитала.* Используем достижения [1; 7; 8; 10; 17;19] изучения одаренности (В. М. Экземплярский, Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, Л. И. Ларионова, А. А. Мелик-Пашаев, Н. С. Лейтес, В. М. Поставнёв, Я. А. Пономарев, А. И. Савенков, Б. М. Теплов, Д. В. Ушаков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щёбланова, В. С. Юркевич, Б.Л. Яковлева) и опыт нашей научной школы [13] рефлексивной психологии, персонологии, акмеологии, педагогики творчества [3; 4; 5; 9; 11; 14;15;18] для анализа проблематики развития человеческого капитала учащихся в контексте школьного образования[16]. Актуальность этого состоит в необходимости психолого-педагогического изучения формирования элементов человеческого капитала на ранних стадиях его становления в современных социокультурных условиях дошкольного и

школьного образования в цивилизационном контексте интернетизации и цифровизации экономики и социума. Новизна подобного изучения проблематики человеческого капитала с позиций рефлексивной психологии состоит в обобщении проводимых и проектируемых в нашей научной школе [9] исследований формирования его элементов в виде знаниевых (интеллектуально-деятельностных) компетенций и эвристических (креативно-рефлексивных) ресурсов. Системообразующими факторами их взаимодействия и констелляции в функциональную структуру человеческого капитала учащихся являются формируемые у них в процессе образования предметно-знаниевые компетенции, которые интегрируются в целостную систему мировоззрения и профессионального менталитета личности [12]. Их накопление в процессе непрерывного образования и актуализация в ситуациях учебной и профессиональной деятельности обеспечивается психолого-педагогическими (для детей) и акмеолого-андрагогическими (для взрослых) психотехнологиями диагностики (идентификации) одаренности и способностей, а развитие у студентов и профессионалов [4; 5] – рефлетехнологиями формирования ресурсов человеческого капитала как социо-экономического и психолого-образовательного фактора цивилизационного развития общества и культуры.

3. Психолого-педагогическая реинтерпретация онтологии одаренности и творчества в контексте человеческого капитала. Абстрагируясь – на данном этапе проводимого теоретико-методологического исследования – от анализа традиционных аспектов (финансово-экономических, физиолого-медицинских) человеческого капитала [20] сосредоточимся на инновационном психолого-педагогическом изучении ранних стадий формирования его когнитивно-знаниевых компетенций и рефлексивно-креативных ресурсов у одаренных учащихся в процессе дошкольного воспитания и школьного обучения как пропедевтического периода относительно дальнейших стадий (трудовой самореализации, обучения и переобучения специальностям) развития личности в процессе гуманизации социальной системы непрерывного личностно-ориентированного профессионального образования и профессиональной деятельности. Для этого с позиций рефлексивного человекознания развития творчества концептуально реинтерпретируем онтологию человеческого капитала посредством дифференциации основных его психолого-педагогических аспектов. Природной базой проявлений одаренности – и одновременно натуральных предпосылок последующего развития человеческого капитала – являются психогенетические и психофизиологические задатки [22], актуализирующиеся в дошкольном возрасте. Стимулирующие их проявление семейное и дошкольное воспитание ведут к обнаружению способностей в младшем школьном возрасте, которые функционально являются элементами человеческого капитала. В среднем (спецшколы) и дополнительном образовании (кружки, конкурсы) у подростков начинают раскрываться учебные [2] и специальные способности, в т.ч. в виде потенциальных составляющих (предметных, когнитивных, продуктивных) человеческого капитала. В юношестве складывается мировоззрение и самосознание, а также происходит личностное и начинается профессиональное самоопределение (в т.ч. в форме интересов и склонностей к видам творчества), что далее ведет к развитию коммуникативно-продуктивных и рефлексивно-эвристических компонентов человеческого капитала в профессиональном образовании. В зрелом возрасте в процессах социализации и труда субъекта, самоактуализации и самореализации его личности в социуме развиваются профессионально-деятельностные и конкурентно-креативные компоненты человеческого капитала, которые у талантливых взрослых являются акмеолого-инновационными и далее геронтологически-ретроспективными компонентами, обеспечивающими культуру-созидающую и инвестиционно-цивилизационную эффективность различных видов творчества: от образования и производства через технику и науку до экономики и культуры.

4. Типология рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала и его развитие в образовании. С учетом временных ритмов [5] и жизненных циклов развития способностей в практике образования и управления ведется диагностика и идентификация

одаренности [1; 2; 10], а также формирование и активизация рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала, что определяет успешность профессионального мастерства в конкурентных социокультурных условиях осуществления инновационной деятельности. Это обеспечивается соответствующими диагностико-развивающими психотехнологиями на основных возрастных периодах развития детской и взрослой личности: педологическом [6; 16], акмеологическом [5], геронтологическом [14]. Изучая с аспирантами в МГУ, ПИ РАО, РАГС, НИУ ВШЭ, МГПУ рефлексивность креативного мышления учащихся и специалистов, нами разрабатываются рефлетехнологии развития предметных знаний школьников, акмеологических компетенций госслужащих и креативных ресурсов профессионального мастерства управленцев [4; 5; 9]. Параллельно рефлексировалось [14] жизнетворчество лидеров психологической науки (П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, А. А. Бодалев, А. В. Петровский, В.П. Зинченко, А.А. Деркач, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков и др.). При этом в качестве научного руководителя Гимназии № 1526 и созданного на ее базе Ресурсного центра (для учителей школ ЮАО г. Москвы) нами с директором Т. Г. Болдиной и педколлективом [9] 20 лет проводились ежегодные научные конференции одаренных школьников с изданием их докладов [15; 18]. В процессе их подготовки и гимназической учебы создавались психолого-педагогические условия для раскрытия способностей учащихся и формирования креативно-личностных ресурсов их человеческого капитала [16]. При этом в практике инновационного среднего образования с позиций рефлексивной психологии и педагогики в нашей научной школе велись диагностика и формирование: эмоционально-волевых, когнитивно-эвристических, креативно-личностных, коммуникативно-социальных, мировоззренчески-нравственных ресурсов человеческого капитала. Это служит в перспективе рефлексивно-образовательным потенциалом дальнейшей эффективной реализации способностей как ресурсов человеческого капитала в качестве продуктивных психолого-педагогических инвестиций в цивилизационный прогресс посредством поддержки одаренности и талантов в процессе развития профессионального мастерства и культуры-созидающего творчества.

Список литературы

1. Барышева Т. А. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004.
2. Бодалев А. А. Об учебных способностях подростка и их проявлениях // Проблемы способностей. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 83-89.
3. Борискина А. А., Семенов И. Н. Формирование нравственной позиции подростков в условиях поликультурной среды образовательных учреждений московского региона. – М. : УРАО, 2011.
4. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Отв. ред. М. В. Кларин, И. Н. Семенов. – М. : Институт педагогики РАО, 1994.
5. Деркач А. А., Семенов И. Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. – М. : РАГС, 2005. – 196 с.
6. Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхутдинова Р.В. Рефлексивно-деятельностная педагогика: Учитель для «Новой школы». Учебно-метод. пособие. – Красноярск. Красноярский писатель, 2010 – 167 с.
7. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 49-59.
8. Поставнёв В. М., Поставнёва И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография // Известия Института педагогики и психологии образования МГПУ. – М. ИППО, 2020. – 164 с.

9. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Межд. монография / Отв. ред.-сост. И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина. Ногинск : Аналитика Родис, 2011. – 402 с.
10. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. 5-е изд. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2015.
11. Семенов И. Н. Психология развития рефлексивности одаренных учащихся. – Бийск. : БиГПИ, 1994.
12. Семенов И. Н. Человеческий капитал и человеческий фактор производительности труда: психологические аспекты // X Межд. научная конференция по проблемам развития экономики и общества. Т. 1. – М. : Всемирный банк; Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2010. – С. 505-512.
13. Семенов И. Н. Рефлексивно-гуманитарная психология и педагогика творчества // Российские научные школы. Вып. 3. – М. : Изд. дом Академии естествознания, 2013. – С. 317 – 332.
14. Семенов И. Н. Типология психологических школ Б. М. Теплова и рефлексивная персонология развития его одаренной личности // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. М. : Перо, 2017. – С. 87-101.
15. Семенов И. Н. Рефлексивно-психологическое проектирование продуктивного общения и доверия в научных конференциях школьников // Развитие личностных потенциалов и универсальных способностей учащихся в исследовательской и проектной деятельности. – М. : Серия журнала «Исследователь», 2018. – С. 58-61.
16. Семенов И. Н., Болдина Т. Г. Развитие исследовательской деятельности школьников в контексте инновационной образовательной стратегии, ориентированной на формирование человеческого капитала // Образование на разных возрастных этапах: новые задачи и горизонты. – М. : МПСУ, 2017. – С. 238—244.
17. Урбан Клаус К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностранная психология. 1992. – № 11. – С. 41-51.
18. Человек в изменяющемся мире: Мировое культурное наследие. XX научная конференция школьников ЮАО г. Москвы; УП Гимназический Форум «Научно-техническое творчество молодежи» / Под ред. члена-корреспондента АПСН Т. Г. Болдиной и академика АПСН И. Н. Семенова. – М. : АПСН, 2017. – 170 с.
19. Barbot B., Besançon M. & Lubart T. Assessing Creativity in the Classroom // The Open Education Journal. 2011. № 4. P.124–132.
20. Hudson W. Intellectual Capital: How to Build It, Enhance It, Use It. N.Y. 1993.

Ткачук Т. А.

доктор психологических наук, профессор кафедры менеджмента образования и практической психологии Университета имени Григория Сковороды, г. Переяслав, Украина

E-mail: taisya07@ukr.net

ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ В КООРДИНАТАХ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье анализируется проблема одаренности в работах современных украинских ученых. Показано, что интенсивное развитие новых технологий свидетельствуют о необходимости создания таких условий для развития одаренного ребенка, при которых он мог бы свободно проявлять свои особенности, развиваться в соответствии со своим способностями как уникальная личность.

Ключевые слова: одаренность; задатки; способности; мотивационные интенции; социальная ситуация развития.

Annotation. The article analyzes the problem of giftedness in the works of modern Ukrainian scientists. It is shown that the intensive development of new technologies indicates the need to create such conditions for the development of a gifted child, in which he could freely express his characteristics, refine himself in accordance with his abilities as a unique person.

Key words: giftedness; makings; abilities; motivational intentions; social situation of development.

Современное развитие мировой цивилизации характеризуется быстрыми темпами внедрения новых информационных технологий и процессов глобализации. В связи с этим все сферы современного общества переживают активные изменения и преобразования, динамично развиваются и прогрессируют. Именно поэтому социум нуждается в людях, мыслящих не стереотипно и шаблонно, а тех, кто мог бы стать движущей силой развития общества, принимал бы непосредственное участие в решении общественно важных заданий и проблем. Именно поэтому особенной актуальности приобретает проблема изучения одаренности в целом, а также исследования условий и факторов, способствующих раннему выявлению, обучению и развитию одаренных детей. Поэтому не случайным является интерес ученых к данной проблематике, которая все чаще становится предметом специальных диссертационных исследований как в области психологии, так и в сфере педагогических наук. Однако, хотя спектр наук, изучающих проблему одаренности, достаточно широкий (общая педагогика, история педагогики, теория и методика профессионального образования, социальная педагогика, педагогическая и возрастная психология, теория и методика обучения отдельных предметов и т.п.), в количественном отношении эти исследования на Украине представлены лишь единичными работами, направленными на изучение отдельных аспектов проблемы.

Известный украинский исследователь В. Моляко считает, что одаренность – это своеобразная мера генетически и полученных с опытом предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. Она является одной из важнейших высших психических подсистем упорядочения системы человек – мир инеразрывно связана со всеми другими психическими функциями человека, сего сознанием, подсознанием, общими установками и диспозициями, личностными структурами, эмоциональной сферой и т.д. Ученый ставит вопрос о том, что стоит говорить об одаренности (в том числе и творческой) как о статической подсистеме в структуре личности, на основе которой формируются умения и навыки – динамические индикаторы одаренности [3, с. 21].

Ученик и последователь В. Моляко, А. Музыка утверждает, что способности и одаренность как высокий уровень их развития – не врожденная причина высокой результативности в той или иной деятельности, а прежде всего следствие развития врожденных задатков в ней. Последние неодинаковы у детей, однако различия между ними значительно меньше, чем различия между способностями. Дети рождаются с примерно одинаковыми задатками, а если и есть некоторые различия, то они легко компенсируются упражнениями, системой обучения, специальными программами развития, настойчивостью и т.д. Таким образом, можно сделать вывод, что почти все дети (за исключением детей с выраженными аномалиями) есть потенциально одаренными. Однако, считает ученый, одаренность – это в значительной степени вопрос нормы, ведь даже среди специально отобранных одаренных детей со временем будут выделяться дети с показателями, выше среднего уже в этой группе [4].

А. Музыка утверждает, что для формирования одаренности определяющими являются не врожденные задатки, а *определенные мотивационные интенции*, которые являются следствием взаимодействия сознания субъекта с условиями окружающей среды. Он отмечает, что в последние годы все заметнее становится тенденция отказа от когнитивных и

операционных подходов в изучении проблемы одаренности к личностным. Особенно актуальным в период социальных преобразований, характеризующихся прежде всего, кризисными явлениями в общественном сознании, автор видит аксиологический подход к становлению творчески одаренной личности. Самодостаточность, автономность, независимость от ситуативных факторов, устремленность в будущее – это характеристики ценностной сферы одаренной личности, обеспечивающих творческую активность. Их изучение может дать новые ключи к пониманию проблемы гармонизации личностного роста человека и общественного прогресса в целом. Аксиологический подход к проблеме творческой одаренности позволяет реализовать принципы единства деятельности, сознания и развития, поскольку ценностно-смысловая сфера, отражая историю становления личности как субъекта общественных отношений и деятельностей, составляет основу структуры сознания [4].

Не умаляя значение для развития личности и творческой деятельности таких важных факторов, как общественная детерминация или неосознаваемые процессы, А. Музыка очерчивает круг проблем развития одаренности, в частности творческой, ценностными смыслами индивидуального сознания, совокупность которых и составляет ценностное сознание личности.

Автор выделяет этапы развития одаренной (технически) личности: конкуренция, подражание, сотрудничество, ориентация на ценности групп высшего уровня и на собственные ценности.

Первый этап – подражание – доминирует на ранних стадиях развития личности, в основном, в дошкольном возрасте. Второй этап – сотрудничество – наибольшее значение приобретает в младшем школьном возрасте. Этап конкуренции, как правило, приходится на подростковый возраст, который, как и юношеский, является сензитивным для следующего этапа в развитии ценностной сферы – ориентации на ценности групп высшего уровня. Конечным этапом, с точки зрения развития субъектности, является ориентация человека на собственные ценности

Выделенные этапы, в основном сохраняя указанную последовательность, не всегда совпадают с возрастными границами. Их развертывание имеет индивидуальные особенности, обусловленные своеобразием жизненного пути человека. При этом переход одаренной личности на новый этап развития не исключает механизмов формирования ценностей, присущих предыдущим этапам [5].

А. Музыка отмечает, что на каждом из этих этапов действуют определенные ведущие факторы, которые не всегда напрямую способствуют развитию одаренности, создавая для ребенка "тепличные" условия. Наоборот, часто детерминантами развития одаренности выступают проблемы, которые необходимо преодолевать, прилагая огромные усилия. Именно они развивают целеустремленность, закаляют волю, становятся основой мотивации творческой активности. Важнейшими факторами являются социальная ситуация развития и трансформированная ею базовая потребность в признании, осознание собственных способностей и субъектные ценности, которые определяют направление дальнейшего развития.

Этапы развития одаренности отражают развитие субъектности как способности к самодетерминированной активности, исходящей от самого человека, часто даже вопреки жизненным обстоятельствам или требованиям окружения. Субъектные ценности являются решающим фактором в становлении творчески одаренной личности, их нельзя ребенку передать, им нельзя научить, но знания закономерностей их развития позволяет понять сущность одаренности.

Итак, одной из характерных особенностей творчески одаренного человека является то, что собственные способности оцениваются им не как статическая, а как динамическая характеристика. Осознание возможностей развития собственных способностей – один из ключевых моментов в становлении творчески одаренной личности [5].

Е. Музыкой анализируется возрастная динамика и индивидуальные особенности

мотивационной сферы одаренных подростков и также выделяются личностные черты, способствующие развитию технической одаренности. Ученой установлено, что технически одаренные подростки отличаются высокими показателями мотивации достижения, связанные с такими личностными качествами, как самостоятельность, реалистичность, осознание собственных способностей, настойчивость, проекция в будущее [6, с. 10].

Ведущим фактором развития одаренности, в частности технической, Е. Музыка рассматривает мотивацию творческой активности, что представляет собой систему устойчивых мотивов, отражающую личностную трансформацию взаимодействия социальных и индивидуальных факторов в устойчивую творческую направленность личности. Мотивы творческой активности, соединяясь в сознании со способностями, становятся детерминантами развития одаренности [6, с. 6].

Анализ научных подходов многих исследователей проблемы одаренности, в частности Е. Кульчицкой, Ю. Гильбуха, А. Матюшкина, В. Моляко, А. Савенкова и других, позволил В. Онацькому выделить три ведущие компонента одаренности: познавательные способности и навыки, творческие способности и эмоционально-волевая сфера [1], [3], [7], [8].

Познавательные способности и навыки включают критичность мышления, высокую любознательность, рассудительность, чувствительность к противоречиям, способность к преобразованиям и любовь к непростым идеям, богатый лексический запас, оперирование большим объемом информации, интегрируя, синтезируя и используя альтернативные пути ее поиска, способность к обнаружению скрытых взаимосвязей и взаимозависимостей, умение переносить ранее усвоенное в новые условия, дифференцировать тонкие различия, выдвигать оригинальные гипотезы и делать выводы, стремление к установлению причинно-следственных связей, решению непростых задач, реализации собственных идей на практике, умение анализировать ситуации и предвидеть их последствия, оценивать как сам процесс, так и его результат.

Творческие способности, по мнению исследователя, включают в себя развитую интуицию, высокие эстетические ценности, восприятие неоднозначных вещей, богатое воображение, склонность к риску, способность генерировать оригинальные идеи, гибкость и скорость мышления и действий, поиск множества решений одной и той же проблемы, стремление к изобретательству.

Особенности *эмоционально-волевой сферы* одаренных детей и молодежи характеризуются настойчивостью, упорством и трудолюбием при выполнении заданий, независимостью в мышлении и поведении, склонностью к самоанализу, толерантному и уважительному отношению к другим и к критике, наличием чувства юмора, внутренней мотивации, стремлением к соревновательности, реалистической "Я" – концепцией, уверенностью в своих силах и способностях. Именно на развитие указанных способностей должна быть направлена, по мнению В. Онацького, деятельность педагога [8, с.358-367].

Ведущее место в исследованиях проблемы одаренности занимает изучение признаков одаренной личности. В частности Е. Лодзиньской установлено, что психическую деятельность одаренной личности характеризуют следующие общие черты: очень раннее проявление любознательности и высокой познавательной активности, стремление открыть и исследовать новое; глубокая заинтересованность и потребность в общем подходе к проблеме, поиску и объяснению сути происходящего; скорость и точность выполнения умственных операций, сформированность навыков логического мышления; значительная работоспособность, высокая устойчивость внимания и отличная память; богатство активного словаря, скорость и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций, богатая фантазия; ярко выраженная установка на творческое выполнение задач, изобретательность; оперативное владение основными компонентами общеучебных умений [2, с. 7].

По мнению современных украинских исследователей, проблема выявления и обучения одаренных детей и молодежи главным образом является социально-педагогической, что требует поиска новых подходов к организации их обучения и построения нового содержания образования. Так, Е. Лодзиньська отмечает, что в практике обучения и воспитания молодежи

эта проблема приобретает дидактический и методический аспекты, поскольку требует психолого-педагогического обоснования технологий обучения и воспитания одаренных детей и молодежи, а также построения соответствующих методических систем, учитывающих особенности психического развития и своеобразие мышления таких учеников [2].

Таким образом, социально значимая практическая потребность в творчески мыслящих людях прежде всего требует соответствующих педагогических исследований, которые раскрывали бы особенности построения учебно-воспитательного процесса при работе с одаренными учащимися, а также давали бы практические советы и методические рекомендации учителям в вопросах поиска, обучения и воспитания одаренных детей.

Список литературы

1. Савенков А.И. Психология детской одаренности – М.: Генезис, 2010 – 440 с.
2. Лодзінська О. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – Київ, 2001. – 19 с.
3. Моляко В.О., Кульчицька О.І., Литвинова Н.І. Психологія дитячої обдарованості: Метод. рекомендації. – К., 1995. – 25 с.– 82 с.
4. Музика О.Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчої обдарованості // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – №12 (37). – С. 130-136.
5. Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: ТОВ „Міжнар. фін. агенція, 1997. – 24 с.
6. Музика О.О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2001. – 14 с.
7. Онацький В.М. Академічна обдарованість та методиї діагностики // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 53-56.
8. Онацький В.М. Взаємодія практичного психолога і вчителя у роботі з обдарованими дітьми // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У 2 ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 358-367.

Щебланова Е. И.,

доктор психологических наук, ФГБНУ ПИ РАО, Москва

E-mail: elenacheblanova@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНОК КРЕАТИВНОСТИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ МОТИВАЦИИ, УСПЕВАЕМОСТИ И ВНЕШКОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОДАРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязей разных проявлений креативности по данным самоотчетов интеллектуально одаренных подростков с их показателями мотивации достижения, стремления к знаниям, академической успешности, внешкольной активности и социальной компетентности.

Ключевые слова: одаренность; креативность; мотивация; самооценки; подростки

Abstract. The article presents the empirical study results on the relationships between different creativity manifestations based on self-reports of intellectually gifted adolescents and their indicators of achievement motivation, quest for knowledge, academic performance, extracurricular activity, and social competence.

Keywords: giftedness; creativity; motivation; self-assessment; adolescents

Одна из главных задач, стоящих перед системами образования многих стран, направлена на решение проблемы поиска и выявления одаренных детей и молодежи и создания условий и программ, содействующих реализации их высокого творческого потенциала на благо общественного прогресса. С этим связана актуальность исследований одаренности и ее проявлений на разных этапах детства и юности, в том числе в период школьного обучения. В настоящее время существует множество научно обоснованных теорий креативности (творческих возможностей, способностей, потенциала человека) и творчества, базирующихся на кардинально различающихся определениях этих феноменов, разном понимании их структуры, динамики, условий и факторов развития. Однако наиболее часто развитие одаренности рассматривается в контексте взаимодействия высоких способностей, прежде всего интеллектуальных и творческих, личностных особенностей и влияния окружения [2]; [6].

В стремительно усложняющемся мире все больше признается важность развития творчества не только как движущей силы экономического развития, технологических и культурных достижений страны, но и как значимого фактора профессионального и жизненного успеха отдельного человека, его психического здоровья, способности к преодолению трудностей. Такое разнообразие эффектов творческой деятельности определяет актуальность ее научных исследований, связанных с практическими задачами развития, поддержки и обучения одаренных детей и молодежи в сфере образования. Однако значительное препятствие для таких исследований составляет трудность выявления и измерения креативности, обусловленная стремлением исследователей к обнаружению, наблюдению и измерению нетипичных, новых, новаторских, необычных идей, явлений, продуктов, индивидов. Традиционно направления исследований креативности и соответствующие им диагностические средства различаются по основным компонентам модели «4P – Person, Product, Process, Press»: человек (личность), продукт, процесс и окружение [6]. Следует заметить, что во многих исследованиях корреляции между показателями креативности, измеренными с помощью разных методик, оказываются невысокими и даже не всегда статистически значимыми.

Проведенный анализ доминирующих тенденций в теоретических и методологических основаниях, организации и проведении отечественных диссертационных исследований по проблематике одаренности и креативности показал большое разнообразие используемых в них теорий, методов и средств диагностики, охватывающих широкий диапазон когнитивных (общие и специальные способности, интеллект, креативность, внимание, память) и некогнитивных (мотивационных, эмоциональных, волевых и других) компонентов одаренности [1]; [4]. В целом преобладали количественные методологии и статистические методы анализа данных, тогда как качественные методы обычно использовались как дополнительные. Для диагностики интеллекта наиболее часто применялись тесты Стандартные матрицы Равена и Структуры общего интеллекта Амтхауэра, для диагностики креативности – вербальные («Необычное использование») и рисуночные («Краткий тест») тесты творческого мышления Е.П. Торренса, набор тестов Ф. Вильямса.

Среди субъективных методов наиболее часто в отечественных исследованиях использовались рейтинговые оценки экспертов, в качестве которых выступали учителя. Гораздо реже применялись методики, основанные на самооценках самих участников исследований. В то же время зарубежные исследователи все чаще обращаются к альтернативным методам оценки способностей и одаренности, в том числе основанным на сообщениях самих испытуемых. Предполагается определенная ценность таких методов, поскольку в восприятии одаренного человека отражается признание своих интересов и талантов, что может побудить к поиску необходимых условий для их развития. К тому же, такие методы могут помочь педагогам и психологам более разносторонне и глубоко понять личностные особенности каждого ученика, специфику его интересов, сильные и слабые стороны способностей. Это имеет особое значение, поскольку анализ зарубежных и отечественных исследований последнего десятилетия показал, что понимание природы

одаренности, разнообразия ее проявлений и видов, а также условий ее выявления и развития составляет одну из главных дефицитарных компетенций педагогов [3]. Показано, что представления учителей об одаренных детях часто отличаются неполнотой, несоответствием современным научным данным и невниманием к характеристикам, свойственным творческой личности (оригинальность мышления, независимость, нонконформность и т.п.).

В связи со сказанным в нашем эмпирическом исследовании изучались диагностические возможности опросника для выявления креативности подростков, базирующегося на их самоотчетах. Анализировались взаимосвязи самооценок мотивационно-личностных проявлений креативности подростков, главным образом их интересов, увлечений, поведения и семейных условий, с показателями мотивации, академической успешности и внешкольной активности. Опросник был переведен и адаптирован нами из Мюнхенской батареи тестов одаренности [5]. Его апробация осуществлялась в большом исследовании, одно из направлений которого представлено в данной статье. Опросник включает 49 пунктов, объединенных в шесть шкал: 1) общая креативность, 2) изобретательность, 3) вопросная активность и настойчивость, 4) стимулирующая семейная среда, 5) разнообразие интересов, 6) принятие вызовов. Кроме того, в исследовании применялись опросники познавательной мотивации (стремление к знаниям) и мотивации достижения (надежда на успех, боязнь неудачи, стремление к достижениям); учебной успеваемости; внешкольной активности (социальная, культурно-эстетическая и естественнонаучная области) и социальной компетентности.

В исследовании участвовали 300 учащихся VII и IX классов (поровну мальчиков и девочек), которые обучались по усложненным программам и имели показатели интеллекта выше средневозрастных нормативов, у большинства участников показатель IQ был выше 125 баллов (по тесту когнитивных способностей, включающего вербальные, математические и невербальные шкалы). Для обработки результатов использовались параметрические методы статистики: t-критерий Стьюдента и корреляции по Пирсону.

Согласно полученным результатам, по ответам на опросник не было обнаружено значимых различий между мальчиками и девочками и между учащимися VII и IX классов, поэтому их показатели анализировались в целом по выборке. Показатели всех шкал опросника креативности слабо, но статистически значимо положительно коррелировали с академической успешностью учащихся, чаще по основным предметам: русскому и иностранному языкам, математике ($r = 0,17 - 0,26$). Максимальные корреляции относились к шкале «вопросная активность и настойчивость», тогда как показатели шкалы стимулирующей семейной среды положительно коррелировали с оценками по предметам культурно-эстетического цикла ($r = 0,12 - 0,35$).

Более выраженными были значимые положительные корреляции всех шкал опросника с внешкольными увлечениями и достижениями учащихся. Например, отмечались значимые положительные корреляции показателей креативности с увлеченностью естественными науками ($r = 0,19$) и особенно культурно-эстетической сферой ($r = 0,57 - 0,61$). Показатели изобретательности и вопросной активности положительно коррелировали с увлеченностью естественными науками ($r = 0,50 - 0,58$ и $0,34 - 0,45$ соответственно) и культурно-эстетической областью ($r = 0,22 - 0,24$). Кроме того, все шкалы значимо положительно коррелировали с показателями социальной компетентности ($r = 0,25 - 0,36$), максимально – со шкалой изобретательности ($r = 0,38 - 0,45$). Положительные корреляции всех шкал с социальной активностью варьировали незначительно ($r = 0,27 - 0,36$) и были максимальными со шкалой общей креативности ($r = 0,40 - 0,44$).

Все шкалы опросника положительно коррелировали с показателем познавательной мотивации: ниже были корреляции со шкалами общей креативности, стимулирующей семейной среды, разнообразия интересов и принятия вызовов ($r = 0,24 - 0,33$), тогда как максимальные взаимосвязи отмечались со шкалами изобретательности и вопросной активности ($r = 0,50 - 0,63$). Особый интерес представляют взаимосвязи между показателями опросника креативности и мотивации достижения. Все шкалы опросника креативности

положительно коррелировали с надеждой на успех и отрицательно – с боязнью неудачи, но большинство корреляций были слабыми, хотя и статистически достоверными. Наиболее выраженными были положительные корреляции надежды на успех со шкалами изобретательности ($r = 0,28 - 0,34$) и вопросной активности ($r = 0,47 - 0,51$). Аналогичные корреляции с боязнью неудачи, напротив, были отрицательными и достигали уровня достоверности только со шкалой вопросной активности ($r = -0,32 - -0,37$).

Полученные результаты демонстрируют, что интеллектуально одаренные подростки, более высоко оценивающие свои творческие характеристики, чаще ориентированы на поиск новых знаний, уверены в успехе и социально активны, чем их сверстники с высокими интеллектуальными способностями, но с более низкими оценками своих творческих проявлений, особенно вопросной активности. С другой стороны, более низкие самооценки творческого потенциала могут быть связаны с недостаточной успешностью подростков в учебной и других видах деятельности, а также в межличностном общении. Характеристики, выявленные по самоотчетам подростков, важны при определении «барьеров», препятствующих проявлению и развитию творческих возможностей одаренных школьников, и способов преодоления этих барьеров.

Таким образом, в исследовании по данным самоотчетов интеллектуально одаренных подростков о разных проявлениях их творческих интересов и способностей выявлены взаимосвязи этих субъективных самооценок креативности с показателями мотивации, академической успешности и внешкольной активности. Показано, что интеллектуально одаренные подростки, оценивающие выше свои проявления креативности, характеризуются большей общительностью и успешностью школьной и внешкольной деятельности, более ориентированы на поиск знаний и успех, чем их сверстники с высокими интеллектуальными способностями, но с более редкими и менее выраженными творческими характеристиками. С другой стороны, более низкая оценка своего творческого потенциала одаренными школьниками может быть обусловлена их недостаточной успешностью в разных видах деятельности и межличностном общении, меньшим разнообразием интересов и занятий.

Полученные результаты позволяют считать информативным использование опросника как «скрининг-анкеты» для исследования креативности одаренных подростков, но лишь в составе многостороннего диагностического комплекса. Характеристики, выявленные с помощью этого опросника, могут помочь определить конкретные «барьеры» для проявлений и развития творческих возможностей школьников и способы преодоления этих препятствий. Перспективы исследования связаны с дальнейшим изучением диагностических возможностей субъективных оценок креативности и их согласованности у разных респондентов: детей, родителей, педагогов.

Список литературы

1. Петрова С. О. Методология и методы изучения одаренности в современных российских психологических исследованиях // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 78-87.
2. Савенков А. И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография/ Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 66-73.
3. Шумакова Н. Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 97-105.
https://psyjournals.ru/files/116140/bppe_2020_n2_Shumakova.pdf
4. Щебланова Е.И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. –2018. – Т. 11. – № 4. – С. 39-53.

5. Munich studies of giftedness / Heller K.A. (Ed.). – Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2010. – 578 p.
6. Plucker J.A., Guo J., Makel M.C. Creativity // S.I. Pfeiffer (Ed.). Handbook of giftedness in children. – Cham: Springer, 2018. – P. 81-93.

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

Биля И.Н.,
ведущий сотрудник,
Институт психологии им. Г.С.Костюка НАПН Украины, Киев
E-mail: bila-irina@hotmail.com

СЕМЕЙНОЦЕНТРИЗМ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Первичной микросистемой социума, посредством которой ребенок усваивает знания и умения, является семья. В семье, в совместной творческой деятельности, у детей формируются и развиваются способности и таланты. Динамика формирования всех компонентов развития способностей, овладение познавательным, социальным опытом, запас детских знаний зависят от того, насколько родители обеспечивают ребенку содержательное познавательное общение, поддерживают увлечения, интересы, предлагают различные познавательные, развивающие источники и стимулы, создают развивающую среду.

Ключевые слова: семья; взаимодействие; развитие способностей.

Abstract. The family is the primary microsystem of society, through which a child learns knowledge and skills. In the family, in joint creative activities, children develop and develop their abilities and talents.

The dynamics of the formation of all components of the development of abilities, the mastery of cognitive, social experience, the stock of children's knowledge depend on how parents provide the child with meaningful cognitive communication, support hobbies, interests, offer various cognitive, developing sources and incentives, create a developing environment.

Key words: family; interaction; development of abilities.

Семейное взаимодействие, которое происходит при общении и совместной деятельности ребенка и взрослого, является решающим средовым фактором его социального, когнитивного развития, становления способностей ребенка. У детей, лишенных благоприятных семейных условий, сильных и недвусмысленных доказательств родительской любви, доверительного общения значительно чаще наблюдаются психофизиологические и психосоматические нарушения, невротические расстройства, трудности в общении и умственной деятельности. Посредством общения у ребенка создается чувство эмоционального благополучия, тепла и уюта в новом и незнакомом мире. В большинстве исследований в сфере семейной психологии (Д.Баумринг, Э.Берн, П.П.Блонский, В.Н.Дружинин, С.А.Ладывир, М.И.Лисина, А.Е.Личко, Дж.Медина, В.Сатир, Э.Г.Эйдмиллер и др.) основной тезис можно сформулировать как: «Характер взаимоотношений в семье влияет на развитие ребенка, его дальнейшую жизнь».

В результате проведения исследовательской программы В.Н.Дружининым было выявлено, что именно от семейной среды зависит развитие творческих способностей (способности к умственному творчеству), невербального интеллекта и парциальных способностей (памяти, внимания, сенсомоторики). В исследовании О.Л.Григоренко и Б.И.Кочубея доказано, что величина генетической обусловленности большинства личностных качеств (исключая темперамент) значительно ниже показателей наследуемости

общих и специальных способностей, а уровень развития вербальной и невербальной креативности (общей творческой способности) зависит от широты круга общения и наличия в семье демократического стиля воспитания [4, с.135].

На сегодняшний день учеными предложены различные классификации детско-родительских отношений, стилей воспитания. Обоснованной и надежной, на наш взгляд, является классификация Дианы Баумринг (Diana Baumrind), в основу которой положено два аспекта воспитания, каждый из которых на континууме: отзывчивость – это степень реагирования родителей на детей с поддержкой, теплотой, сочувствием и требовательность, учитывающая стремление родителей контролировать поведение ребенка. Учет этих характеристик предполагает четыре подтвержденных стиля воспитания детей: авторитарный (слишком жесткий), снисходительный (слишком мягкий), пренебрежительный (особенно отстраненный), авторитетный (то, что надо) [7, с.242].

По мнению Э.Берна, судьбой человека в значительной степени управляет «родительское программирование» – формирование сценария, жизненного плана в детстве под влиянием родителей. Месседжи, которые родители неоднократно повторяют, откладываются в подсознательные установки и определяют будущие ценностные ориентации, способности. Общение со взрослыми является для него источником не сравнимых ни с чем лично адресованных ему воздействий, стимулов и образцов (Е.О.Смирнова, С.Ю.Мещерякова, А.Г.Рузская, М.И.Лисина и др.) [9, с. 25].

В 1960-х Бандура провел эксперимент «Уроки клоуна Бобо», где показал роль научения через наблюдение. Он доказал, что дети (и взрослые) многому учатся, наблюдая за поведением других. Так, например, мексиканская мыльная опера, герои которой увлекаются книгами, а потом просят зрителей записаться в читательский кружок, повысила уровень начитанности во всей стране. Открытие Бандуры стало экстраординарным оружием массового обучения и еще раз подтвердила идею социальной ситуации развития [7, с. 275].

Эксперимент демонстрирует аксиоматичность тезиса Л.С.Выготского о том, что все высшие психические функции человека в первую очередь формируются как внешние, то есть такие, в реализации которых принимает участие не один, а минимум два субъекта. И только постепенно они становятся внутренними, превращаются из «интерпсихических» в «интрапсихические». Разработка взглядов Л.С.Выготского привела к созданию оригинальной концепции детского развития, в рамках которой развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями человечества (А.Н.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Общение со взрослыми для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он усваивает и «присваивает» добытое людьми ранее [6, с.17].

В совместной творческой деятельности, реализуя заложенный потенциал, ребенок, стремится подражать значимому взрослому, как креативному образцу, что является предпосылкой формирования ее способностей, творчества. Попадая в новую ситуацию, он репродуцирует готовый способ действия, повторяет его за взрослым ради достижения желаемого результата. Впоследствии подражание ребенка становится творческим, появляются элементы новизны и самостоятельности, он знакомится с различными вариантами осуществления инновационной деятельности, определяет свои преимущества.

Именно семейное взаимодействие, «психическая стимуляция» в общении и совместной деятельности ребенка с взрослыми является решающим средовым фактором развития его интеллекта. Так, например, результаты проведенного В.Н.Дружининим исследования показали, что те, кто получал эмоциональную поддержку экспериментатора, лучше решают тестовые задания, а наличие или отсутствие контроля над поведением ребенка не особо влияет на результат измерения интеллекта. То есть не когнитивно-поведенческий контроль, а эмоциональная поддержка, создание определенной эмоциональной обстановки значительно влияет на результат интеллектуальной деятельности ребенка. При отсутствии контроля поведения и эмоциональной поддержки умные дети начинают бояться неудачи. Напротив, при высоком контроле над поведением и

эмоциональной поддержке (доминирующая гиперпротекция) у низкоинтеллектуальных детей развивается мотивация успеха. При сохранении эмоциональной поддержки и отсутствии жесткого контроля со стороны взрослого у ребенка повышается интеллектуальная производительность [5, с.150].

Все это соответствует представлениям Л.С.Выготского о «зоне ближайшего развития»: любое поддерживающее вмешательство взрослого улучшает результат решения задачи. В целом влияние общения на психическое развитие ребенка происходит благодаря: 1) благоприятным «объективным» качествам взрослого, которые сочетаются с его свойствами как субъекта общения; 2) обогащению взрослыми опыта детей; 3) прямой постановки взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями; 4) подкрепляющих действий мыслей и оценок взрослых; 5) возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых; 6) благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого, самобытного начала [6, с.30].

Решающую роль общения в общем психическом развитии ребенка доказывают, по мнению М.И.Лисиной, три группы фактов, в частности: 1) изучение детей «Маугли» (у детей, выросших в изоляции от общества, наблюдается глубокое и необратимое недоразвитие), 2) исследование природы и причин госпитализма (отклонения, связанные с отсутствием материнского ухода, в частности у детей, воспитывающихся в детских домах) и 3) прямое проявление влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах [6, с.25].

Подтверждением этому являются также результаты исследования, полученные Скиллсом и его сотрудниками в 30-е годы в одном из пансионатов для умственно отсталых детей штата Айова. Всего в группу входило 25 детей, эти дети все время лежали в своих кроватях и были отделены друг от друга шторами. Было замечено, что дети, выросшие в таких условиях, как правило, никогда не достигают нормального уровня интеллектуальной адаптации, большинство остается в клиниках для умственно неполноценных. Скиллс взял 13 детей и поместил в заведение для умственно неполноценных женщин. Женщины очень скоро эмоционально приняли младенцев, ухаживали за ними, разговаривали и ласкали. Впоследствии дети начали ускоренно развиваться, интеллект их достиг нормы, и практически все они в будущем стали полноценными членами общества. Общение, по мнению ученых, так же необходимо ребенку, как и еда. Малыш, получающий полноценное питание и хороший медицинский уход, но обделенный постоянными контактами со взрослыми, плохо развивается не только психически, но и физически. Замечено, что когда детей воспитывают в детском саду (где общение ребенка со взрослым сводится к минимуму, так как на одного воспитателя приходится более 10 детей), то они отстают от своих сверстников, которые воспитываются в семье, в интеллектуальном и сенсомоторном развитии [5]. Было установлено, что для выживания и развития ребенку необходимо, чтобы с ним играли, разговаривали несколько раз в день. Человеческое общение является жизненно важным для ребенка. Известный семейный терапевт Вирджиния Сатир рекомендует обнимать ребенка несколько раз в день, утверждая, что четыре объятия необходимы каждому просто для выживания, а для хорошего самочувствия нужно не менее восьми объятий в день [2, с.12].

Важны и результаты исследований в пренатальной психологии. По словам Э.Берна, на судьбу ребенка может повлиять и ситуация зачатия. Данную ситуацию он предлагал называть «зародышевой установкой» и рекомендовал анализировать обстоятельства зарождения жизни. Отношение родителей к процессу зачатия отражается и на их отношении к ребенку. Если зачатие произошло по ошибке, вероятно, и к ребенку отношение будет соответствующим. На основании своих исследований Э.Берн сделал выводы, что существуют «родовые сценарии», которые формируются до пяти лет. По его мнению, человек начинает жить, как «неудачник» или «победитель», растет «гордостью семьи» или «тем, кто не оправдывает надежды» [1].

Похожие выводы сделал и С.Грофф, обнаружив свою концепцию пренатального существования. Он выделил четыре периода, хранящихся в человеческом подсознании, назвав их базовыми пренатальными матрицами, на каждой из которых у ребенка формируется стратегия отношения к миру, к самому себе [3].

С первых минут зарождения новой жизни родительская любовь определяет жизненный сценарий, она является огромным и незаменимым источником духовного развития ребенка, эмоций, моральных качеств, положительного мировосприятия, уверенности в себе; условие и неисчерпаемый источник отзывчивости, заботы, уважения к другим людям в будущем. Согласно полученным результатам исследования Н.И.Непомнящей, в семьях детей с ценностным фоном реально-привычного функционирования, низким типом отношений «Я – другой» одной из ведущих ценностей очень часто считаются материальное благополучие, налаженный быт. В семьях с универсальными ценностями (но такие дети, к сожалению, составляют меньшинство) воспитываются дети с высокими типами отношения «Я – другой», с высоким уровнем развития способности «быть собой и другим», с высокими показателями преодоления ограниченности представлений о мире и о себе, развития сознания и деятельности. Характерной для этих семей является открытость людям, разным интересам, что формирует у детей стремление к интересному, новому, совершенствованию, творческое отношение к любому делу, высокая ценность образования. Детей и родителей в этом случае объединяют общие познавательные интересы, на основе которых возникают устойчивые дружеские отношения. Главная, практически обязательная особенность семьи любого одаренного ребенка – необычно высокое внимание к ребенку. Поддержка взрослых приводит к закреплению тех или иных форм поведения, реакция родителей определяет дальнейшее развитие способностей и дарований детей [8, с.135].

То есть семейное взаимодействие, общение является путем формирования личностных ориентиров, определяющих жизненную «траекторию», вектор развития способностей ребенка. Поощрение и поддержка его эстетических, нравственных потребностей способствует формированию личностно-ценностного основания развития способностей; формированию волевых качеств и эмоциональных процессов, обеспечивает мотивационно-волевой аспект развития способностей.

Усиление позитивного развивающего взаимовлияния в семье проявляется в росте уровня педагогической грамотности родителей, что сказывается на развитии, поведении ребенка и способствует становлению его личностных характеристик и качеств.

Анализ теоретических источников и обобщения собственных наработок по этой проблеме позволяют нам утверждать, что только семья, отец и мать, которые осознают всю ответственность и значимость семейного взаимодействия, в полной мере способны обеспечить необходимые условия, развивающую среду для становления и расцвета способностей ребенка. В семье закладываются основы личности, ее будущего, формируются мотивационно-волевой, когнитивно-творческий, личностно-ценностный и операционный компоненты способностей. Семья, где ребенок получает материнскую заботу, поддержку отца, где царит любовь и авторитетный стиль воспитания, зарождаются способности и цветут таланты.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Эксмо, 2003. – 576с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: ЧеРо, 2001. – 240 с.
3. Грофф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: АСТ, 2005. – 495 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 368 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: “КСИ”, 1996 – 160с.

6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
7. Медіна Дж. Правила розвитку мозку дитини. – К.: Наш формат, 2015. – 320 с.
8. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 180 с.

Ганичева Е. Ю.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: zhavor@list.ru

Научный руководитель:
Семенов И.Н.

доктор психологических наук, профессор, академик РАН,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье анализируются представления в психологии развития о «компетентности» и «компетенциях», предпринимается попытка: конкретизировать определение понятия «психолого-педагогическая компетентность родителей», выделить ее структурные компоненты в виде «ключевых компетенций», которыми необходимо обладать родителям одаренных подростков для успешной реализации родительской роли, а так же ведется изучение детерминант, обуславливающих развитие психолого-педагогической компетентности родителей одаренных подростков и показана роль психолога образования в научном обеспечении этого процесса.

Ключевые слова: подростковый возраст; одаренные подростки; психолого-педагогическая компетентность родителей; родительские компетенции; психолог образования.

Abstract. The article analyzes the concepts of "competence" and "competencies" in developmental psychology, attempts to: specify the definition of "psychological and pedagogical competence of parents", identify its structural components in the form of "key competencies" that parents of gifted adolescents need to have in order to successfully implement the parental role, and also studies the determinants that determine the development of psychological and pedagogical competence of parents of gifted adolescents and shows the role of the educational psychologist in the scientific support of this process.

Keywords: adolescence; gifted teenager; psychological and pedagogical competence of parents; parental competence; educational psychologist.

Психическое развитие учащихся опосредовано их взаимодействием не только с учителями и сверстниками, но также и с родителями. При вступлении в подростковый период дети в связи с кризисом развития переживают качественные перестройки в физическом, психическом и социальном плане. Поднимается на новый уровень формирование их личности и раскрытие интеллектуальных возможностей [1, с. 17]. Для смягчения кризиса необходим поиск таких взаимодействий взрослых (учителей и родителей) со школьниками, которые дадут возможность детям в большей мере реализовать свой потенциал в учебе, возможно, обнаружить скрытую одаренность. Ведущие ученые (Л. И. Ларионова, А.И. Савенков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова и др.) сходятся в одном мнении о влиянии родителей на развитие детской одаренности, считая вклад семьи решающим [7,10,13]. При этом, «обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит, прежде всего, на его родителях» [9, с. 5]. Говоря о понятии «родительство», Р.В.

Овчарова подчёркивает роль семьи в реализации педагогической функции, рассматривая семью как педагогическую систему. Родители осуществляют свое воспитательное воздействие непрерывно, несмотря на то, что целенаправленно оно или стихийно. «Неосознаваемое воздействие, потеря или несформированность целей воспитания ведут к непрогнозируемым результатам». Автор предлагает брать за основу психолого-педагогического формирования родительства принятие своей родительской роли и осознанность своих педагогических воздействий [6, с. 23].

Поэтому для академической успешности детей, развитию одаренности у подростков, реализации своей родительской роли и выстраивания конструктивных взаимоотношений «родитель-ребенок» [9], взрослым необходимо обладать определенным уровнем развития своей психолого-педагогической компетентности.

Развитие психолого-педагогической компетентности родителей – одна из задач, обозначенная для ФГОС общего образования, соответственно это – важная задача образовательной организации, решение которой могут достигать как учитель-предметник, так и педагог-психолог в качестве субъектов образования. Анализируя условия реализации компетентностного подхода в образовании, А.А.Вербицкий указывает на особенность профессиональных компетенций, что их манифест связан с конкретной ситуацией. Проявившиеся в ответ определённой деятельности компетенции, в зависимости от уровня сформированности, организуют эту деятельность и придают ей специфические качества. Отвечая внешним требованиям среды, компетентность изменчива по качественным и количественным параметрам [3, с.145].

Под психолого-педагогической компетентностью родителей мы понимаем актуальное, формируемое личностное качество родителей, функция которого состоит в подготовленности личности взрослого к конструктивному осуществлению родительской роли, формируемой на основе адекватного понимания как психолого-педагогической сущности выполняемых родительских задач, так и их акмеологической значимости на протяжении всего периода детства и подростничества. Психолого-педагогическая компетентность родителей – это полимодальная структура, составляющими элементами компетентности являются компетенции – это актуальные, формируемые личностные, социальные качества личности родителя, а также коммуникативно-когнитивные качества, относящиеся к деятельности родителя, которые имеют следующую важную специфическую особенность. В отличие от знаний, умений и навыков (которые всегда «хранятся в готовом виде»), родительские компетенции проявляются лишь в момент их реализации, т.е. манифестируются в ответ на актуальную ситуацию развития ребенка.

Анализ существующих классификаций компетентности и ее производных, дает нам основание упорядочить компетенции психолого-педагогической компетентности родителей. В развитие деятельностной концепции И.А. Зимней [4, с. 30] о типологии компетенций в образовании нами дифференцируются следующие виды родительских компетенций: личностные, социальные и деятельностные.

Анализируя функции роли родителей в развитии детской одаренности, Н.Б.Шумакова акцентирует внимание на наличие у родителей ценностного компонента личности, который способствует развитию одаренности и таланту детей. В случае, если родитель мотивирован на развитие таланта своего ребенка, признает важность поиска способностей, вне зависимости от их качественных характеристик, ребенок может достичь максимально высокого уровня выражения своей одаренности [14].

Взрослые не рождаются компетентными родителями, а обучаются заботе и воспитаю потомства всю жизнь: с появлением ребенка в семье и по мере его взросления. Как правило, у родителей возникает потребность в повышении уровня психолого-педагогической компетентности в момент возникновения проблем и конфликтов в межличностных отношениях с детьми. Это сопряжено с формированием личности ребенка и в основном совпадает с кризисами детского развития, особенно в переходном возрасте у подростков [1; 9].

Формирование и развитие психолого-педагогической компетентности родителей подростков – одно из важных, но недостаточно изученных направлений деятельности педагогов-психологов образования. Основные и эффективные формы психологического сопровождения: просвещение, профилактика и консультирование [9]. Наиболее востребованным является развитие психолого-педагогической компетентности родителей одаренных подростков до того времени, как их дети вступят в пубертатный период. В связи с этим Е.И. Щербланова отмечает недостаток научно-методической литературы и практических средств и методов, которые могли бы эффективно применять педагоги, психологи и родители [14, с.187]. Автор пишет, что у родителей имеется потенциал для активного участия в поиске, формировании и развитии одаренности у детей. Для этого родителям необходимо знать, как и об особенностях развития одаренности, так и о детерминантах формирования неуспешности подростков [14]. Зарубежные психологи – специалисты в области учебных проблем развития одаренных детей, публикуют множество рекомендаций для родителей [14]. Рекомендации даются как в форме вопросов для саморефлексии и анализа семейных взаимоотношений, так и конкретные советы, как поступить в той или иной проблемно-конфликтной ситуации, связанной с развитием одаренности, и с преодолением неуспешности одаренных детей [14].

Важная задача психолога образования – оказание своевременной и эффективной психологической поддержки в зависимости от потребностей субъектов образования (учеников, педагогов и родителей). В качестве средств сопровождения и поддержки развития родительской компетентности, с учетом положений и опыта зарубежных и отечественных ученых целесообразно, использовать интернет-ресурсы следующим в виде: 1) Традиционной психолого-педагогической просветительской информации о детско-родительских отношениях и их опосредствовании воспитательной деятельностью педагогов-психологов практического образования [9]; 2) Инновационного психолого-педагогического проектирования [12] специализированного «сайта психолога образования», в целях научно-методического удаленного и он-лайн консультирования родителей в условиях информационной безопасности, по вопросам психологии развития и особенностям поведения детей (от неуспешных до одаренных [11, 13, 14]) и педагогики их воспитания и социализации в контексте «лабиринтов» [9] современного образования.

Список литературы

1. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. – М.: Знание, 1979.
2. Борискина А.А., Семенов И.Н. Формирование нравственной позиции подростков в условиях поликультурной среды детских образовательных учреждений московского региона. – М.: УРАО, 2011.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2010 –366 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Ларионова Л.И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива. Учеб. пособие. –Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», 2000. – 141 с.
6. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006 – 496 с.
7. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Общение родителей и детей: сложности и способы их преодоления // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 2. 2018. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/postavnev-v-m-postavneva-i-v-obshhenie-r/> (дата обращения: 28.04.2018)

8. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / отв. ред.-сост. И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина. – М.-Подольск: Аналитика Родис, 2011. – 402 с.

9. Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. – М. 2003.

10. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2 т. – М.: Академия, 2009.

11. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201

12. Семенов И.Н. Социокультурное проектирование рефлексивно-психотерапевтического обеспечения безопасности молодежи // Известия АПСН. – 2011. – С. 454-460.

13. Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей // Вопросы психологии. – 2004. – №2, 119–127 с.

14. Щёбланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: Бином, 2014.

Горемыкина Е.А.,
магистрант, ФГБОУ ВО РГСУ, Москва
E-mail: Goremykina-elena@mai.ru
Научный руководитель:
Соколовская И.Э.
доктор психологических наук, академик АИМ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье проводится теоретический обзор психологических особенностей эмоционального интеллекта у одаренных подростков. Рассматриваются особенности подросткового возраста, понятие одаренности и эмоционального интеллекта, так же приводятся особенности личности одаренных детей в контексте эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: подростковый возраст; одаренность; одаренность подростков; особенности личности; эмоциональный интеллект

Abstract. The article provides a theoretical review of the psychological features of emotional intelligence in gifted adolescents. The features of adolescence, the concept of giftedness and emotional intelligence are considered, as well as the features of the personality of gifted children in the context of emotional intelligence.

Keywords: adolescence; giftedness; giftedness of adolescents; personality traits; emotional intelligence.

В широком смысле подростковый возраст относится к периоду, знаменующему переход от детства к взрослой жизни. Эти поведенческие изменения происходят в контексте изменений в развитии, на которые влияют как внешние факторы окружающей среды, так и внутренние факторы, которые вызывают и усиливают подростковое протестующее поведение.

Подростковый возраст ограничен во времени, но не зафиксирован. Как предположил Кейси и его коллеги, его следует рассматривать как период развития, а не как временной промежуток, поскольку он изменчив в поведенческом и развивающем аспекте.

Основной когнитивной особенностью, определяющей прогрессию в подростковом возрасте, является способность контролировать импульсы и откладывать удовлетворение в пользу целенаправленных и более оптимизированных результатов и поведения. Накапливающиеся данные указывают на то, что поведение подростков по-разному смещено в мотивационно заряженных контекстах по сравнению с поведением взрослых, соответственно, чувствительность к вознаграждениям достигает пика в подростковом возрасте [2].

Некоторые исследователи, пояснил Браун, предположили, что существует универсальный процесс, посредством которого люди развивают здоровую автономию. Если люди развивают сильное чувство воли (берут на себя ответственность за свои действия), сохраняя при этом тесные связи со значимыми взрослыми, они могут развить здоровое «автономное, относительно других я», что может привести к относительно низкому риску. Когда этот процесс идет вопреки ожиданиям, результат часто увеличивает риск.

Другие исследователи показали, что молодые люди, у которых развитие автономии развивается слишком рано или слишком поздно, часто имеют худшие результаты, чем те, кто развивает ее в то же время, что и их сверстники [8].

Признаки проявления одаренности у ребенка могут быть постоянными, но могут иметь и временный (переходящий) характер.

Общая одаренность – это тот природный интеллектуальный и творческий потенциал, который заложен природой и может проявляться у человека в любом возрасте: у одних талант просыпается очень рано, у других он пробуждается в юношеские или в достаточно зрелые годы.

Как правило, такие люди талантливы во многих сферах деятельности. Специальные способности ограничены, ведь они направлены специфически – на определенную отрасль науки, искусства, техники и тому подобное [3].

Специально одаренный человек как бы изолирует себя от других видов деятельности, концентрируя внимание и сосредотачиваясь в определенном направлении. Выявление специальной одаренности очень часто наблюдается в дошкольном и школьном возрасте у многих талантливых людей к музыке, спорту, языку, математике и др. Это проявления талантливости. Анализируя биографии выдающихся людей, можно заметить их огромную тягу к знаниям. Они тщательно изучали то, над чем работали, – соответствующую литературу, мировые достижения, знали малейшие детали. Например, К. Циолковский со своей мизерной зарплатой тратил все средства на приборы и книги. У. Дисней уделял большое внимание изучению достижений в области кинематографа (музыкальное сопровождение, цвет и т.д.) и вводил их в мультфильмы [4].

Общие интеллектуальные способности, как правило, проявляются в легкости обучения, наблюдательности, подвижности, скорости мышления, исключительной памяти, богатой и разнообразной осведомленности ребенка [1]. Конкретные достижения (язык, математика, природоведение), в частности способности к языку, проявляются в глубоком интересе ребенка к чтению, которое становится любимым занятием, в сохранении внимания к книге, хорошем понимании того, что ребенку читают, в легком запоминании и воспроизведении прочитанного. Творчество и продуктивная деятельность проявляются в любознательности ребенка, который, забывая про все, может с головой окунуться в то, что его интересует. Коммуникативность и лидерство – это способность к общению, легкому приспособлению к различным ситуациям. При посторонних ребенок сохраняет уверенность в себе, во время общения подает разные идеи, проявляет инициативу, часто является лидером. Другие дети обращаются к нему за помощью и советом [4].

Художественно-изобразительные способности проявляются как повышенный интерес к визуальной информации. Ребенок в мельчайших подробностях запоминает увиденное,

много времени уделяет рисованию и лепке, оригинальным образом использует материалы художественной выразительности в музыке, проявляет огромный интерес к музыкальным занятиям, легко повторяет музыкальный ритм и тому подобное. Психомоторные способности проявляются как интерес к деятельности, которая требует тонкой моторики. Ребенок имеет хорошую зрительно-моторную координацию, любит бегать, прыгать, прекрасно владеет равновесием тела во время выполнения двигательных упражнений, развит физически [5]. У детей очень рано становятся заметными индивидуальные различия в интеллектуальном развитии. По уровню это может быть высокий, средний и низкий интеллект, в зависимости от успехов, которых достигает ребенок в усвоении информации, ее объема, наличия общих понятий, осуществления мыслительных операций, умение применять знания при решении конкретных задач и тому подобное.

Таким образом, можно сделать вывод, что определение уровня развития не означает его закрепление за ребенком навсегда. Ведь обучение и воспитание вносят значительные коррективы в процесс развития ребенка. Такое определение необходимо для сознательного управления этим процессом со стороны взрослых [13].

Понятие EQ, состоящее из пяти различных компонентов, было впервые введено Дэниелом Големаном, психологом и автором бестселлеров. Согласно Чергу, 5 компонентов EQ:

1. Самосознание. Самосознание относится к способности распознавать и понимать эмоции и понимать, как действуют его действия, настроения и эмоции других. Это включает в себя отслеживание эмоций и отслеживание различных эмоциональных реакций, а также способность правильно определять эмоции. Самосознание также включает в себя признание того, что наши чувства и то, что мы делаем, связаны между собой, а также понимание своих собственных сильных сторон и ограничений. Самосознание связано с тем, что оно открыто для разных переживаний, новых идей и обучения социальным взаимодействиям.

2. Саморегуляция. Саморегулирование включает гибкость, способность справляться с изменениями и управление конфликтами. Это также относится к распространению трудных или напряженных ситуаций и осознанию того, как чьи-то действия влияют на других, и принимают на себя ответственность за эти действия [12].

3. Социальные навыки. Этот компонент EQ относится к общению с другими людьми. Это включает в себя применение понимания эмоций себя и других, чтобы общаться и взаимодействовать с другими на повседневной основе. Различные социальные навыки включают – активное слушание, навыки вербального общения, навыки невербального общения, лидерство и развитие взаимопонимания.

4. Сочувствие. Сочувствие означает способность понимать, что чувствуют другие люди. Этот компонент EQ позволяет человеку реагировать соответствующим образом на других людей, основываясь на признании их эмоций. Это позволяет людям ощущать динамику власти, которая играет роль во всех социальных отношениях, но также особенно в отношениях на рабочем месте. Сочувствие включает в себя понимание динамики силы и того, как они влияют на чувства и поведение, а также точное восприятие ситуаций, в которых динамика силы вступает в силу.

Люди с высоким EQ осознают, как определенные эмоциональные состояния связаны с особым мышлением. Например, люди с высоким EQ могут понять, что грусть на самом деле облегчает аналитическое мышление, поэтому они могут, следовательно, выбрать (если возможно) проанализировать вещи, когда они находятся в грустном настроении [10]. Таким образом, «тип» EQ – это понимание эмоций и того, как они могут стимулировать мышление [6].

Эмоции могут быть описаны как «естественное инстинктивное состояние ума, которое вытекает из нашего текущего и прошлого опыта и ситуаций». Наши чувства и вещи, которые мы испытываем, влияют на наши эмоции.

С другой стороны, EQ – это способность [9]. Он обладает осознанностью и навыками для того, чтобы знать, распознавать и понимать чувства, настроения и эмоции и использовать их адаптивно.

EQ включает в себя изучение того, как управлять чувствами и эмоциями и использовать эту информацию для руководства нашим поведением. EQ определяет, как мы действуем, включая принятие решений, решение проблем, самоуправление и демонстрацию лидерства [11].

Эмоциональный интеллект напрямую связан с самооценкой, самосознанием, состраданием, эмпатией и адаптивностью – важными предикторами успеха в жизни. Эмоциональный интеллект – это то, что помогает нам ясно общаться, руководить другими людьми и строить прочные отношения на работе и в личной жизни. Изучая людей с инсультами, опухолями головного мозга и другими типами повреждений мозга, ученые сделали несколько захватывающих открытий об интеллекте. Когда повреждается та часть мозга, которая позволяет нам чувствовать эмоции, наш интеллект остается нетронутым. Мы все еще можем говорить, анализировать, превосходно выполнять тесты на IQ и даже предсказывать, как мы должны действовать в социальных ситуациях. Но в этих трагических обстоятельствах мы не в состоянии принимать решения в реальном мире, успешно и адекватно взаимодействовать с другими людьми, планировать ближайшее или долгосрочное будущее, творчески решать проблемы и, в конечном счете, добиваться успеха [8].

Подростковый возраст также является отчетливым периодом развития, в течение которого частота многих психических заболеваний резко возрастает.

По данным Национального опроса о сопутствующих заболеваниях, три четверти психических заболеваний начнутся к возрасту 24 года. Переходный период может поднимать вопросы независимости и идентичности по мере того, как подростки развивают свое чувство собственного достоинства, они могут столкнуться с трудностями в выборе ученых, дружбы, сексуальности, гендерной идентичности, наркотиков и алкоголя. У большинства подростков относительно Г1оцентрический взгляд на жизнь, они часто сосредотачиваются на себе и верят, что все остальные тоже сосредоточены на них.

Общая одаренность – это тот природный интеллектуальный и творческий потенциал, который заложен природой и может проявляться у человека в любом возрасте: у одних талант просыпается очень рано, у других он пробуждается в юношеские или в достаточно зрелые годы. Определение уровня развития не означает его закрепление за ребенком навсегда. Ведь обучение и воспитание вносят значительные коррективы в процесс развития ребенка. Такое определение необходимо для сознательного управления этим процессом со стороны взрослых [7].

Способность осознавать свои собственные эмоции и чувства других людей является ключом к отношениям, которые являются привлекательными, захватывающими, наполняющими, творческими и продуктивными. Эмоциональный интеллект поддерживает наши отношения сильными и здоровыми. Эмоциональный интеллект – это не защитная сетка, которая защищает нас от жизненных трагедий, разочарований или разочарований. Эмоционально разумные люди переживают тяжелые времена и испытывают печаль, гнев и страх так же, как и все остальные. Но они реагируют на эти переживания иначе, чем менее здоровые люди. Эмоциональный интеллект дает нам способность справляться со стрессом, невзгодами, травмами и потерями и восстанавливает нашу жизнестойкость.

К особенностям эмоциональной сферы интеллектуально одаренных подростков можно отнести тот фат, что такие дети часто находятся в «плени эмоций», поскольку не могут управлять своими чувствами, что может приводить к импульсивности поведения, осложнениям в общении со сверстниками и взрослыми. Также у таких детей возникают проблемы с регламентацией учебного процесса. А всякая регламентация плохо укладывается в сознании школьников, обладающих сверхмотивацией, стремлением к достижениям и высоким творческим потенциалом. Протестные формы поведения таких ребят повышают их авторитет среди школьников, но стать подлинно своими им мешают некоторые странности

их характера (тревожность, угрюмость, агрессивность, депрессивность, одержимость), увлеченность чем-либо малоинтересным и т.д.

Список литературы

1. Алфёрова Н. В. Детская одаренность и работа социального педагога с одаренными детьми: результаты исследования. – Уфа, 2015. – 33 с. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23573213> (дата обращения: 11.05.2017)
2. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: «Феникс +», 2009. – 512 с.
3. Журба Н. Н. Детская одаренность как педагогическое понятие: научн. статья, канд. пед. наук: 13.00.00 / Н. Н. Журба. – Урал – 2010. – 37 с.– URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-odarennost-kak-pedagogicheskoe-ponyatie> (дата обращения: 11.05.2017)
4. Зверева А. В. Особенности динамики социальной одаренности учащихся в подростковом возрасте: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2006. – 22 с.– URL: <http://www.dissercat.com/conent/osobennosti-dinamiki-sotsialnoi-odarennosti-uchashchikhsya-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 11.05.2017)
5. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. 216 с.
6. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети. Москва: Когито-центр, 2014. 132 с.
7. Миронова А. М. Различные подходы к понятию «одаренность» [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 20-22.
8. Назаренко О.В. Исследование социальной одаренности школьников // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. IV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4. – URL: sibac.info/archive/humanities/4.pdf (дата обращения: 21.05.2017)
9. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М.: Владос, 2009. – Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.
10. Платонов К.К. Психология детской одаренности. – Тольятти, 2016. – С.87
11. Психология одаренности детей и подростков/ под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/72957.html> (дата обращения: 22.05.2017)
12. Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц: Принятые Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: Доступ и качество: Саламанка, Испания, 7—10 июня 1004 г. / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, Министерство по вопросам образования и науки Испании. Саламанка, – 1994. 40 с.
13. Усанова О.Г. Социальная одаренность в аспекте формирования социально-коммуникативной компетентности. – Душанбе, 2016. URL: [//elibrary.ru/item.asp?id=27673708](http://elibrary.ru/item.asp?id=27673708) (дата обращения: 22.05.2017)
14. Cross L. Tracy, Swiatek Ann Mary Social Coping Among Academically Gifted Adolescents in a Residential Setting: A Longitudinal Study // Gifted Child Quarterly. – 2009. Vol. 53. № 1. P. 25—33. doi:10.1177/0016986208326554
15. CsikszentmihayíM. The evolving self: A psychology for the third millennium. New York, NY: HarperCollins Publishers, – 1993. 358 p.

Грушецкая И.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО КГУ, Кострома
E-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ ОДАРЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 20-013-00656*

Аннотация. На современном этапе работа с одаренными детьми организована в образовательных организациях различного типа. В период социальной нестабильности присутствия ряда ограничений в работе школьного и дополнительного образования, семья одаренного ребенка особенно нуждается в психолого-педагогической поддержке. В статье представлены некоторые материалы исследования и содержания работы с семьей одаренного младшего школьника.

Ключевые слова: одаренность; одаренный ребенок; работа с семьей; младший школьник.

Abstract. At the present stage, work with gifted children is organized in educational organizations of various types. In a period of social instability, the presence of a number of restrictions in the work of school and additional education, the family of a gifted child especially needs psychological and pedagogical support. The article presents some research materials and the content of work with the family of a gifted primary school student.

Keywords: giftedness; gifted child; work with family; junior school student.

В среде ученых и практиков изучение феномена одаренности вызывает повышенный интерес. Рассмотрением «одаренности» в целом, а также вопросов диагностики, обучения, воспитания, социализации одаренных детей занимаются Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова и другие.

В результате изучения концептуальных моделей одаренности, мы пришли к выводу о том, что нам близка позиция авторов «Рабочей концепции одаренности», где «одаренный ребенок» характеризуется как ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений), в том или ином виде деятельности [1]. Н.С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к проблеме одаренности, выделяет три категории детей, которых в социально-педагогической практике обычно принято называть одаренными: «дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности и дети с высокой креативностью [3].

Результаты изучения самооценки, коммуникативных и организаторских способностей, лидерского потенциала одаренных детей, позволяют подтвердить мнения ученых о наличии трудностей у многих одаренных школьников в коммуникации со сверстниками и взрослыми. Трудность межличностных взаимоотношений, недостаточность коммуникации, не однозначность оценки себя и своих возможностей, во многом рождает еще одну проблему одаренных школьников – проблему взаимоотношений одаренного и его родителей. В том числе это может проявляться в условиях школьного обучения, и быть связано с его мотивацией к обучению, желанием войти в школьное сообщество, взаимоотношениями со сверстниками и педагогом.

Дети с высоким уровнем познавательных потребностей зачастую особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям.

Родители имеют непосредственное отношение к возможности развития одаренности своего ребенка и формирование его личности, в связи с чем, родительское влияние на социализацию одаренного ребенка не всегда можно расценивать однозначно. В семье детям с признаками одаренности труднее, чем детям с нормой развития, труднее независимо от того, восхищаются ли им или считают «странным», «не таким, как другие». Взрослые могут ошибаться в своих оценках, когда встречают у ребенка какие-либо способности или особенности в поведении, каких е ожидали.

В психолого-педагогических исследованиях и практике работы с родителями, встречается разобщенность родительской позиции к своему ребенку: зачастую, в семье *взрослые* уделяют больше внимание обучению и оценочным успехам детей в школе, *невсегда учитывая его* возрастные и индивидуальные особенности развития.

Что во многом подтверждается результатами нашего исследования, в котором приняли участие родители одаренных младших школьников (n-67) общеобразовательных школ г.Костромы, в большинстве, это мамы одаренных детей (90% от числа опрошенных).

Большинство родителей (81% от числа опрошенных) считают что их ребенок одарен (ответили «да» или «скорее да»). По результатам проведенной диагностической методики В.С.Юркевич «Определение интенсивности познавательной потребности» родители утверждали, что замечают в своих детях признаки одаренности, выделяя некоторые особенности развития своего ребенка: 88% указали на любознательность; 79% из числа опрошенных отметили, что для их ребенка характерна требовательность к результатам собственной деятельности, 77% родителей отметили, что их ребенок быстро выполняет задания; 75%, что он склонен делать все «по-своему»; 72%, что он способен легко воспринимать неопределенную (абстрактную) информацию, также 72% от числа опрошенных родителей указали, что ребенок обладает высокой способностью к самообучению 66 % отметили, что ребенку нравятся занятия интеллектуального направления, 60% из числа опрошенных отметили, что для их ребенка характерна способность определять взаимосвязь между предметами и явлениями.

Также анкетирование родителей, выявило, что они сталкивались с трудностями, которые характерны для одаренных детей. Наличие трудностей родители отмечали по 5-тибальной шкале. Приводим некоторые из полученных результатов:

- ранимость и эмоциональная чувствительность – 4,4 из 5;
- эмоциональная сверхвозбудимость (смена эмоций) – 4,2 из 5;
- тревожность и страхи – 4 из 5;
- неравномерность развития (в некоторых областях опережает сверстников, а в некоторых отстает) – 3,9 из 5;
- трудности в общении со сверстниками – 3,7 из 5.

Учитывая перечисленные родителями особенности и трудности социального развития одаренного младшего школьника, на наш взгляд с данной нестандартной категорией детей и их родителями в условиях школы необходимо реализовывать комплекс психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих поддержку семье в воспитании одаренного ребенка.

На наш взгляд, работа с родителями младших школьников может обеспечиваться педагогическим коллективом образовательной организации через диагностику, консультирование, информационное просвещение, организацию различных форм совместной практической деятельности одаренных и их родителей и т.д. [2].

Опыт нашей работы с родителями одаренных детей строится в том числе через организацию родительского клуба «Мы рядом», созданном в 2017 учебном году и работающем по настоящее время на базе МБОУ СОШ №4 г.Костромы.

В деятельности клуба ежегодно принимает активное участие более 50 родителей обучающихся младшей, средней и старшей ступеней обучения, из них большая половина – родители школьников младших классов.

В условиях работы родительского клуба рассматриваются и решаются вопросы особенностей развития одаренного ребенка; оказывается, поддержка родителям в принятии ребенка таким, какой он есть, обеспечивается содействие в гармонизации детско-родительских отношений, преодолении и предотвращении конфликтных ситуаций.

Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение родителей направлено на расширение возможностей понимания одаренного ребенка, выработку навыков взаимодействия с ним, установление и развитие отношений сотрудничества и партнерских отношений родителей и детей. Основными формами работы клуба являются тренинги для родителей, круглые столы, дискуссии, индивидуальные и групповые тематические консультации. Представленные формы работы с родителями в клубе направлены на повышение их педагогической культуры, организуются индивидуальные консультации по запросам родителей в течение года.

Одной из часто применяемых форм «докарантинного» периода были тренинги и упражнения в тренинговом формате. Наибольший родительский интерес вызвали темы тренинговых занятий «Секреты общения с одаренным ребенком», «Конфликты между детьми-сиблингами и способы их разрешения», «Успех общения ребенка со сверстниками» и другие. Для более эффективного результата, в тренингах необходимо участие обоих родителей, но зачастую на занятия приходили только мамы. Участие отцов в тренинговых занятиях клуба было недостаточно активным.

В условиях современности, когда групповые занятия очной форм затруднены, встречи и заседания клуба переведены в формат on-line занятий, с использованием программ Zoom.

В рамках индивидуального и группового консультирования, семья одаренного ребенка, не только родители, но и ближайшие родственники (братья, сестры, бабушки, дедушки) получали интересующую информацию о проблемных ситуациях, существующих в жизни ребенка.

Так, опыт организации подобного рода поддержки семьи одаренного ребенка, свидетельствует о необходимости сопровождения родителей в применении их воспитательного потенциала. Представленная работа способствует гармонизации детско-родительских отношений, формирует педагогическую культуру родителей, обеспечивая взаимопонимание, уважение и гармоничное общения детей, родителей и педагогов.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – №2. – С.46-68.
2. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Содержание социально-педагогической работы по преодолению трудностей социального развития одаренных школьников: науч.-метод. рекомендации для педагогов и специалистов общеобразовательных организаций. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2018. – 66 с.
3. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-19.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 334 с.

Гудзовская А.А.,
кандидат психологических наук, доцент,
Институт изучения общественных явлений, Самара
E-mail: aag_1@rambler.ru

Мышкина М. С.,
кандидат психологических наук, доцент,
Национальный исследовательский университет им. ак. С.П. Королева, Самара
E-mail: Pylaem@bk.ru

Песина Е.А.,
Институт изучения общественных явлений, Самара
E-mail: eapessina@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ САМООЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 20-013-00567*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению одаренности в социальном контексте, определению влияния результатов самокатегоризации на самооценку способностей. Уровень самооценки способностей не совпадает с результатами диагностики, но именно самооценка в большей степени влияет на мотивацию и поведенческую активность человека. Нами получены данные о более высоком уровне самооценки разных видов способностей теми респондентами, которые чувствуют себя включенными в широкие социальные общности – жители населенного пункта, жители планеты Земля.

Ключевые слова: одаренность; идентичность; социальная категоризация; способности.

Abstract. The article studies the influence of self-categorization on personal evaluation of his/her own abilities. Giftedness is being analyzed from the perspective of social context. The article argues that self-esteem has a massive impact on the behavior and motivation of a person, even though the level of personal evaluation of his/her own abilities may not concur with the results of its diagnostics. The article offers results of an empirical study of the correlation between self-esteem and social identity. The obtained results show that people tend to have high levels of self-esteem towards their abilities if they feel the belonging to a wide social community – people of Earth, citizens of a city, country.

Keyword: giftedness, identity, social categorization, abilities.

Фундаментальные и прикладные подходы к развитию одаренности и творчества чаще всего обсуждаются с точки зрения психологии одаренности, психологии развития, педагогической психологии, психологии способностей. Вместе с тем, интегративные процессы, происходящие в мире и, в том числе, в психологической науке, позволяют обратиться к рассмотрению одаренности с позиции социально-когнитивной теории. Истоками такого обращения можно считать идею Л.С. Выготского о том, что именно личностное развитие подтягивает за собой психическое и интеллектуальное развитие.

Научная проблема, в рамках которой строится настоящее исследование, состоит в рассмотрении одаренности и факторов ее развития в широком социальном контексте, в определении влияния социальной идентичности на самооценку способностей.

Рассматривая некогнитивные факторы развития способностей, мы обратились к концепции самокатегоризации и межгруппового взаимодействия Г. Тэджфела и Дж.Тернера[5]. Г.Тэджфел и его последователи говорят о сложных переплетениях индивидуального и межличностного поведения с внутри- и межгрупповыми отношениями. Социальная самокатегоризация, то есть отнесение себя к определенной группе, автоматически запускает процессы конформизма (С.Аш, М.Шериф), группового

фаворитизма и эгоизма (В.С.Агеев), сдвига риска и социальной фасилитации (Н.Триплетт). Противостоящие групповые интересы вызывают соперничество, предвзятость суждений, отвержение и обесценивание информации от представителей аутгрупп [5]. Цели более высокого порядка, объединяющие ранее соперничающие группы, способствуют разворачиванию кооперации, сотрудничеству, актуализации новых интеллектуальных и творческих ресурсов, как группы, так и ее членов.

На разных выборах V. Liberman, S. M., Samuels, L.Ross показали, что выбор стратегии – соперничества или сотрудничества – подавляющим большинством участников эксперимента зависит от названия игры[4]. J.A. Häusser, M. Kattenstroth, R. vanDijk, A. Mojzisch обнаружили, что социальная идентичность является мощным предиктором благополучия и здоровья, оказывая эффект снижения стрессовых реакций на социально-оценочную угрозу, если возникает чувство общности на основе общей социальной идентичности[3]. Выявлено, что социальная поддержка связана с понижением концентрации кортизола и более низкой сердечно-сосудистой реактивностью в ответ на стрессоры. Присутствие неподдерживающих людей, наоборот, приводит к увеличению уровня кортизола. Перспективными для исследования социокультурных факторов, актуализирующих потенциальные интеллектуальные способности и одаренность, видится подход когнитивистов Р. Нисбетта, К. Пенга, И. Чоя, А. Норензаяна и др. [2].

Аналогичных исследований, проведенных российскими учеными, крайне мало. Существует несколько обзорных монографий по проблемам социального познания (Г.М. Андреева (2005, 2009); В.С. Агеев (1990), Е.В. Якимова (1999), Л.Г. Почебут (2002), О.А. Гулевич (2007) и др.). Результаты эмпирических и экспериментальных исследований представлены в переводных книгах: Ф. Коркюф (2002) (для философов, историков, социологов); Ж.-Ф. Лейенс, Б. Дарден (2001); К. Герген (2003), Дж. Тернер (2003); К. Фидлер, Г. Блесс (2004); Х. Морис (2005). С точки зрения экспериментальных исследований социальной идентичности, значимыми являются работы А.Ш. Тхостова, Е.И. Рассказовой, В.А. Емелина, в которой проведен сравнительный анализ идентичности, представленных в разных теориях [1].

Целью эмпирического исследования является определение взаимосвязи социальной категоризации (чувство «мы») с самооценкой своих способностей.

Методы исследования. Для целей исследования разработана анкета, включавшая в себя кроме обычных ознакомительных вопросов о поле, возрасте, месте обучения несколько блоков вопросов, связанных со способностями, мотивами обучения, социальной идентичностью

Первый блок относится к оценке своих способностей по 10-балльным шкалам. Всего предлагается оценить 17 разных способностей, объединенных в группы (технические, гуманитарные, интеллектуальные, творческие и пр.). Для оценки задавались шкалы с двумя полюсами, например, «у меня яркие музыкальные способности – музыкальных способностей нет». В качестве дополнительного задания респонденты отмечали предполагаемую оценку своих способностей с точки зрения других людей.

Еще один блок объединил одиннадцать ситуаций, в которых респондент может отметить, пользуется ли он в них местоимением «мы». Возможность использовать «мы» в ситуации взаимодействия передает актуальное чувство принятости в ту или иную группу, социальную идентичность. Для описания ситуаций использована идея Дж.Тернера об общечеловеческом и социальном уровнях идентичности. В опрос включены следующие варианты: общечеловеческая идентичность (мы – жители планеты Земля), группы, определенные фактом рождения (мы с родителями, мы с сестрой, мы с родственниками), группы свободного выбора (мы вместе играем, мы с друзьями, мы ходим в одну секцию, мы с одноклассниками), более широкие группы (мы – жители города (конкретного населенного пункта), мы – россияне). У респондентов была возможность выбрать ответы «говорю "мы" крайне редко», «практически никогда не говорю "мы"», «мне непривычно говорить "мы"».

Опрос проведен онлайн с помощью <https://webanketa.com>. Ссылки размещены в социальной сети «ВКонтакте».

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 160 человек разных возрастных групп: 7-8 класс - 26 человек средний возраст ($M_x = 13,9$); 9 класс - 22 человека, $M_x = 15,4$; 10 - 11 класс - 32 человека, $M_x = 16,7$; 1 курс вуза или колледжа - 27 человек, $M_x = 18,2$; 2-3 курс - 45 человек, $M_x = 19,2$; не учатся - 9 человек, $M_x = 19,6$.

Результаты и обсуждение. Анализ данных показал дифференцированность самооценивания респондентами. Усредненная самооценка 17 разных способностей для каждого респондента колеблется от 2,7 до 8,9 баллов, $M_x = 6,02 \pm 0,11$. Выявлены способности, которые респондентами чаще других оценены как высокие - 9 или 10 баллами. Это, в первую очередь, коммуникативные (46,25% опрошенных), лидерские (38,78%), киберспортивные (легкость освоения компьютерных игр) (35,38%), артистические (38,10%), творческие (30,61%) спортивные и писательско-поэтические (по 25,85%). Связи между уровнем самооценки и возрастом. Корреляционный анализ показал высокое сходство прямой самооценки способностей и оценок, данных себе с точки зрения других людей. Можно отметить только более низкий уровень этих оценок по некоторым позициям у подростков (14-15 лет), что отражает типичный для них период настороженности в отношении других людей.

Популярность ситуаций, в которых респонденты говорят «мы», выглядит следующим образом, в порядке убывания: мы с друзьями (63,38% респондентов); мы с родителями (50,7%); мы с одноклассниками (однорукниками) (37,32%), мы с братом (сестрой) (32,39%). Социальная идентичность и причастность к более широким группам (территориальная (населенный пункт, страна проживания), общечеловеческая) отмечена у 9,15-14,08%% респондентов. Примерно пятая часть респондентов (23,9%) редко употребляют местоимение «мы», то есть, практически нет ситуаций, где они чувствуют себя сопричастными к какой-либо общности.

Для последующего анализа рассчитаны средние значения по шкалам самооценок для тех подгрупп респондентов, которые предпочитают употреблять «мы» в разных ситуациях. В таблице 1 представлены средние оценки по сгруппированным способностям.

Таблица 1 – Самооценка способностей респондентами с разной социальной идентичностью

Способности	Общности					
	Жители планеты Земля	Россияне	Земляки	Друзья	Одно-классники	Нетобщности
Технические	4,8	5,2	5,6*	5,0	5,0	5,5*
Гуманитарные	6,6*	5,6	6,5*	5,6	5,3	5,7
Коммуникативные	8,0*	7,5	8,8*	7,4	7,6	7,1
Креативные	7,5	7,5	8,5*	7,3	7,1	7,0
Интеллектуальные	6,5	6,4	7,2*	6,7	6,5	7,8*
Художественное творчество	6,8*	5,7	6,4*	6,0	5,7	5,3
Спортивные	7,7*	7,5	7,7*	6,7	7,2	6,7
Ручные умения	5,8	6,2	6,7	6,6	7,0*	5,8
Средний уровень оценок	6,5*	6,1	6,9*	6,2	6,1	6,1

В таблице звездочкой обозначены наиболее высокие способности по строке. Так, свои технические способности выше всего оценивают респонденты, обладающие территориальной социальной идентичностью «земляки», и те, кто редко использует местоимение «мы», то есть с невыявленной социальной идентичностью.

Из таблицы видно, что респонденты с территориальной социальной общностью «мы земляки» практически все свои способности оценивают выше по сравнению с респондентами другой социальной идентичности. Также более высокие уровни самооценки отмечаются у респондентов с общечеловеческой социальной идентичностью. Двухфакторный дисперсионный анализ показал, что фактор категории социальной идентичности «мы-общность» влияет на уровень самооценки ($F_{э}=5,3$, $F_{кр.} = 2,4$, $p=0,00083$).

Полученные результаты приводят к выводу о значимом влиянии социальной идентичности и самокатегоризации на самооценку способностей в возрасте 14-20 лет.

Вывод позволяет выдвинуть гипотезу о возможности повышения самооценки способностей, а также об актуализации потенциальных интеллектуальных и творческих способностей через социальное развитие, через создание условий для самокатегоризации с широкими общностями. Требуется отдельного изучения тот факт, что социальная идентичность «мы россияне, жители своей страны» оказалась индифферентной к уровню самооценивания.

Развитие социальности, увеличение групп, к которым может себя отнести человек, и чувство общности с этими группами, позволяют актуализировать его способности, поддерживать его веру в свои силы, искать способы самореализации способностей, реализации их в интересах развития группы. Можно предположить, что создание условий в рамках образовательных учреждений для увеличения доли школьников с общечеловеческой идентичностью позитивно скажется на разворачивании их потенциальной одаренности.

Список литературы

1. Емелин В. А., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш. Единство и разнообразие процессов формирования идентичности личности // Вопросы философии. – 2018. – №. 2. – С. 27-38.
2. Нисбетт Р. и др. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – №. 1. – С. 55-86.
3. Häusser J. A., Kattenstroth M., van Dick R., Mojzisch A. “We” are not stressed: Social identity in groups buffers neuroendocrine stress reactions // Journal of Experimental Social Psychology. – 2012. – Т. 48. – №. 4. – С. 973-977. doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.020
4. Liberman V., Samuels S. M., Ross L. The name of the game: Predictive power of reputations versus situational labels in determining prisoner’s dilemma game moves // Personality and social psychology bulletin. – 2004. – Т. 30. – №. 9. – С. 1175-1185. doi.org/10.1177/0146167204264004
5. Tajfel H., Turner J. An integrative theory of intergroup conflict. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), Key readings in social psychology. Intergroup relations: Essential readings Psychology Press. – 2001. – С. 94-109.

Ключко О. И.,

доктор философских наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: olga-klioutchko@yandex.ru

Талаева Ю. О.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: talaevajulia@gmail.com

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПОДРОСТКОВ С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТЬЮ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования эмоционального интеллекта у мальчиков-подростков с двигательной одарённостью. Фиксируются как возрастные особенности мальчиков-подростков, так и специфические особенности

эмоционального интеллекта мальчиков-футболистов в групповом виде спорта как возможные направления для психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; подростки; двигательная одарённость; спортсмены.

Abstract. The article represents the results of research of emotional intelligence of motor-gifted male teenagers in comparison with those without motor giftedness. The article displays age peculiarities of male teenagers as well as specific peculiarities of emotional intelligence among teenage football players in group sport as possible trends of psychological and pedagogical guidance for this category of children.

Keywords: emotional intelligence; teenagers; motor giftedness; athletes.

Введение. В рамках различных типологий способностей, наряду с художественной, социальной, интеллектуальной (или академической), выделяют психомоторную, или двигательную одарённость. Данный тип одарённости проявляется в повышенной двигательной активности и ее разнообразии, в высокоразвитых психомоторных навыках (например, произвольное управление движением, координация, воспроизведение и удерживание определенного темпа и ритма движений, сохранение их соразмерности и точности при передвижении в пространстве и др.) и характерен для спортивных способностей [12].

Высокий уровень развития психомоторных способностей позволяет детям и подросткам демонстрировать успехи в спортивной деятельности. Так, воспитанники профильных спортивных школ по направлению «футбол», начиная занятия в футбольной школе в дошкольном возрасте (с 5-6 лет), проходят многоступенчатый отбор (тестируется скорость бега, быстрота реакции и др.) и в процессе учебно-тренировочного процесса демонстрируют серьезные достижения – получают спортивный разряд, участвуют в престижных соревнованиях, привлекаются к игре в команде старшей возрастной группы, что говорит о быстро нарастающем проявлении выдающихся моторных способностей. Исходя из этого можно считать, что воспитанники футбольных школ, занимающиеся по выбранному направлению в течение нескольких лет, успешно осваивают данное направление спортивной деятельности, что позволяет отнести воспитанников профильных футбольных школ к группе подростков, обладающих выраженной моторной одарённостью [1]. Необходимо учитывать стаж занятий, который говорит, как о погруженности в деятельность, получении удовольствия от неё, так и долговременной концентрации на данном виде деятельности в свободное от учебы время, поэтому более правомерно было бы говорить о проявлении моторной одарённости у воспитанников футбольных школ со стажем занятий не менее 3 лет.

Футбол как командный вид спорта, предполагающий сложные технико-тактические действия и необходимость постоянного общения как с тренером и с товарищами по команде, так и с членами команды соперника в ходе учебно-тренировочного процесса и/или во время товарищеских матчей, сборов и соревнований, предполагает достаточный высокий уровень развития эмоциональной сферы спортсменов-подростков, в частности эмоционального интеллекта как способности субъекта осознавать свои собственные эмоции и эмоции других людей, способности контролировать эмоциональные состояния [10]. Корреляционные исследования и рекомендации педагогам называют эмоциональный интеллект одним из существенных предикторов успешности в разных сферах жизни [9]. Эмпирические исследования эмоционального интеллекта в спорте подтверждают более высокую эмоциональную компетентность у спортсменов по сравнению с респондентами, не занимающимися спортом. В то же время в ряде работ по данной теме (Петровская Т., 2015; Берилова Е. И., 2015; Илясова Н.В., Агавелян Р.О., 2014) фиксируются противоречивые данные: часть исследований показывает положительное влияние спортивной деятельности на эмоциональную компетентность, в других работах отмечается низкий уровень эмоционального интеллекта у спортсменов [7]. В исследованиях, рассматривающих

различные виды спорта, выявлено, что у спортсменов, задействованных в командных видах спорта, показатели эмоционального интеллекта (как интегральные, так и по отдельным шкалам) выше, чем у спортсменов, задействованных в индивидуальных видах спорта, что может быть обусловлено тем, что данные качества являются необходимыми для эффективности выполнения групповой спортивной деятельности и, соответственно, зарабатываются, развиваются в её процессе [8].

В то же время обобщение исследований в разных странах показывает серьезный дефицит в развитии эмоционального интеллекта именно мальчиков, к примеру, у старших подростков наименее выражены такие компоненты, как эмоциональная лабильность, контроль экспрессии, для них так же более характерна эмоциональная ригидность, по сравнению с девушками [5]. Есть данные (Андреева И.Н., 2008; Александрова А.А., 2013; Давыдова Ю.В., 2011), демонстрирующие, что для юношей характерен внутриличностный эмоциональный интеллект, т. е. способности эмоционального интеллекта, направлены в основном на себя; для девушек характерен межличностный эмоциональный интеллект, т. е. способности, направлены в основном на другого человека [6].

Исследования эмоционального интеллекта у подростков (Жулина Г.Н., Жолудева С.В., 2017; Губская Ю.О., 2019), не занятых в групповой деятельности, указывают на низкий уровень интегративного эмоционального интеллекта [4, 11], низкие значения по компонентам, связанным с эмоциональной осведомленностью (способностью назвать и понимать свои эмоции), управлением своими эмоциями и самомотивацией, а также средние значения по компонентам «эмпатия» и «распознавание эмоций других людей» [2], а также на статистически достоверные гендерные различия: для мальчиков-подростков наблюдаются более выраженные компоненты эмоционального интеллекта, связанные с управлением своими эмоциями и самомотивацией, в отличие от девочек-подростков, у которых более выражены такие компоненты эмоционального интеллекта, как эмпатия, способность к распознаванию и осознанию своих эмоций и эмоций других людей [4, 7].

Ю.В. Давыдова подчеркивает устойчивость и гетерогенность категории эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, а также наличие естественного развития способностей индивида к оценке эмоционального состояния других и к сопереживанию; при этом изменения в интегральном и показателе эмоционального интеллекта и его составляющих в течение подросткового возраста у мальчиков по сравнению с девочками практически не проявляются, что подчеркивает гендерные различия эмоционального интеллекта в подростковом возрасте [7].

Принимая во внимание вышеизложенное, изучение эмоционального интеллекта у подростков с моторной одарённостью, вовлеченных в учебно-тренировочный процесс в коллективном виде спорта «футбол», представляется актуальным, так как позволяет прогнозировать успешное командное взаимодействие.

Целью нашего исследования является изучение показателей эмоционального интеллекта подростков, занимающихся в профильной спортивной школе по направлению «футбол».

Характеристика выборки: мальчики-подростки с моторной одарённостью, 40 человек, в возрасте от 11 до 15 лет (средний возраст респондента 13,5 лет), вовлеченные в учебно-тренировочный процесс по направлению «футбол» в течение продолжительного времени (период обучения от 3-х до 12 лет, средний стаж обучения - 7 лет).

В качестве основного *метода* исследования выступил тест-опросник Н. Холла, позволяющая выявить интегральный показатель эмоционального интеллекта у респондента, а также показатели по 5 субшкалам: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

Гипотеза. У подростков с двигательной одарённостью, занятых в спортивной школе по направлению «футбол», будет наблюдаться средний или высокий уровень развития эмоционального интеллекта с показателями выше среднего по субшкалам «распознавание эмоций других людей» и «самотивация».

Результаты исследования.

На рисунке 1 представлены компоненты эмоционального интеллекта подростков-спортсменов.

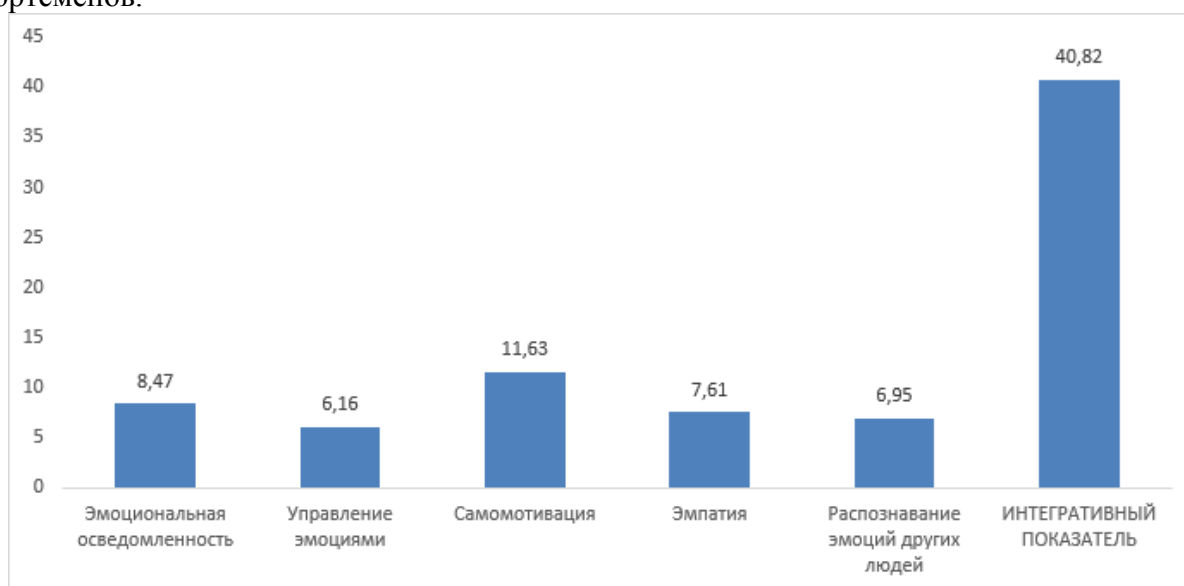


Рисунок 1. Структура эмоционального интеллекта подростков с двигательной одарённостью, в средних баллах

Согласно диапазонам значений методики Н. Холла, интегральный показатель эмоционального интеллекта у респондентов в диапазоне среднего уровня развития (среднее значение 40,82 баллов при стандартном отклонении 18,66). Показатели по субшкалам «эмоциональная осведомленность» и «самомотивация» у подростков с моторной одарённостью находятся также в диапазоне среднего уровня значений (средние значения по выборке по данным шкалам 8,47 баллов и 11,63 баллов, стандартное отклонение 5,79 и 3,57 соответственно). Значения по оставшимся трём субшкалам эмоционального интеллекта у подростков с моторной одарённостью находятся в диапазоне низких значений: шкала «управление эмоциями» – среднее значение 6,16 баллов при стандартном отклонении 7,21; «эмпатия» - среднее значение 7,61 баллов при стандартном отклонении 4,85; «распознавание эмоций других людей» – среднее значение 6,95 баллов при стандартном отклонении 5,64. Наиболее высокое значение – по шкале «самомотивация», наиболее низкое - по субшкале «управление эмоциями».

У подростков, не обладающих двигательной одарённостью, обнаружено значение по интегральному показателю эмоционального интеллекта ниже, чем у одаренных сверстников (результаты по аналогичной методике обнаруживаются в диапазонах низких значений, среднее значение по группе 35 баллов, согласно исследованию Губской Ю.О.). Значения по компонентам эмоционального интеллекта «эмоциональная осведомленность» и «самомотивация» в группе подростков, не демонстрирующих двигательной одарённости, находятся также в диапазоне низких значений (самомотивация – 7 баллов, эмоциональная осведомленность – 6), в то время как у одаренных подростков значения по данным параметрам в диапазоне средних. Показатели эмоционального интеллекта «управление эмоциями» и «распознавание эмоций других людей» находятся в диапазоне низких значений как у подростков с моторной одарённостью, так и без неё.

Примечательно, что в группе подростков, не обладающих двигательной одарённостью, показатель эмоционального интеллекта «эмпатия» находится в диапазоне средних значений (согласно исследованию Губской Ю. О., среднее значение в группе

испытуемых около 11 баллов), в то время как двигательно- одарённые подростки демонстрируют данный показатель в диапазоне низких значений.

Для статистического подтверждения различий в значениях по показателям эмоционального интеллекта, определенным в разных диапазонах значений согласно методике Н. Холла (т.е. по интегральному показателю эмоционального интеллекта и по субшкалам «эмоциональная осведомленность», «управление эмоциями» и «эмпатия») между группами подростков с двигательной одарённостью и без неё, мы использовали универсальный метод Bootstrap-статистики с применением метода доверительного интервала (в нашем случае был выбран доверительный интервал 95%). Согласно данному методу, статистическое различие между фиксируется, если среднее значение одной группы выходит за границы доверительного интервала среднего значения другой группы. Полученные значения представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Различия в значениях по показателям эмоционального интеллекта между группами подростков

Шкала	Подростки с двигательной одарённостью, среднее значение	Подростки без двигательной одарённости, среднее значение	Доверительный интервал
Интегральный показатель ЭИ	40,82	35	34,95-45,7
Эмоциональная осведомленность	8,47	6	6,55-10,18
Самомотивация	11,63	7*	10,5-12,74
Эмпатия	7,61	11*	6,05-9,1

* Значения выходят за границы доверительного интервала

В соответствии с полученными после применения выбранного метода данными, получаем достоверные различия по показателям эмоционального интеллекта по шкалам «самомотивация» и «эмпатия». Различия по шкале «эмоциональная осведомленность» и по интегральному показателю нельзя считать достоверными, т.к. среднее значение по группе подростков без одарённости максимально приближено к границе доверительного интервала (меньше, чем на 1).

Исходя из полученных данных можно заключить, что подростки, обладающие двигательной одарённостью, демонстрируют способность к работе с внутренними ресурсами с целью мотивирования себя. Можно предположить, что выявленный уровень такого показателя эмоционального интеллекта, как самомотивация, описывает определенный способ работы двигательно-одарённого подростка со своим внутренним состоянием именно в контексте указанного типа одарённости, возможно, в целях повышения эффективности спортивной деятельности в рамках соревнований и сборов.

Вероятно, с одной стороны, в ходе учебно-тренировочного процесса двигательно-одарённые подростки усваивают определенные инструкции, правила поведения, техники настраивания себя на продуктивность во время тренировки, соревнований или товарищеского матча (здесь имеем в виду обучение произвольной самомотивации), а с другой стороны, они склонны (возможно, неосознанно) следовать правилу спорта высоких достижений и требовать от себя больше, находясь в ситуации жесткого нормирования, необходимости работать на максимально хороший результат. Данная особенность возвращает нас к собственно ключевой характеристике респондентов, т.е. к одарённости, а

именно к погруженности в деятельность, получении удовольствия от неё, нахождении в состоянии потока.

Важно отметить, что, демонстрируя склонность к умению «подстегивать» себя, произвольно или непроизвольно давая себе нужные стимулы для работы с внутренним состоянием и не сдаваться, а продолжать стараться, двигательно-одарённые подростки показывают способность осознавать свои собственные эмоции. Данная комбинация даёт основания говорить о том, что способность понять, назвать и, следовательно, принять свои эмоции помогает двигательно-одарённым подростками «договориться» с собой, находя нужные стимулы и мотивируя себя к более высоким результатам; возможно, осознание эмоций помогает субъекту отследить в своих переживаниях черты потокового состояния или, напротив, негативные переживания, которые мешают в данный момент нужным образом настроиться на спортивную деятельность. В соответствии с этим субъект применяет приёмы самомотивации, помогающие справиться с негативно окрашенными переживаниями или продолжает деятельность, поддерживая состояние потока.

Стоит отметить, что показатели эмоционального интеллекта «распознавание эмоций других людей» и «эмпатия» у двигательно-одарённых подростков находятся на низком уровне, в то время как показатель «эмпатия» у подростков, не обладающих одарённостью, находится в диапазоне средних значений (данное различие было подтверждено с использованием метода математической статистики). На наш взгляд, данное наблюдение в определенной степени подтверждает распространенный тезис о том, что у одарённых детей и подростков могут наблюдаться сложности с налаживанием контакта со сверстниками. С определенной долей вероятности подростки с двигательной одарённостью, занимающиеся в профильных спортивных школах по направлению «футбол», обращают внимание скорее на двигательные, а не на эмоциональные проявления товарищей по команде и игроков команды соперника; полученные результаты дают основания предполагать, что, когда речь идет об эмоциональном состоянии, такие подростки склонны скорее концентрироваться на своих эмоциях и их роли в результативности деятельности, в которую они погружены.

Выводы. Подростки с двигательной активностью имеют схожий уровень эмоционального интеллекта при сравнении со сверстниками, не обладающими одарённостью, однако демонстрируют различия в структуре эмоционального интеллекта. Среди подростков с двигательной активностью наиболее высокий уровень развития наблюдается по компонентам эмоционального интеллекта «самотивация» и «эмоциональная осведомлённость», в то время как у подростков в целом наиболее выражен компонент «эмпатия». Данные результаты говорят об обращенности внутренних (эмоциональных, рефлексивных) ресурсов подростков с двигательной одарённостью на спортивную деятельность, на поддержание включенности и эффективности выполнения данной деятельности, соответствующей типу одаренности. В то же время эмоциональный интеллект как значимый ресурс успешности в деятельности практически не используется в работе со спортсменами-подростками.

Данные выводы мы рассматриваем как предварительные, поскольку данные по исследованию эмоционального интеллекта у подростков, имеющиеся на сегодняшний день, носят противоречивый характер, вероятно, в силу подросткового возраста как периода динамичного развития психики, особенностями которого является как подверженность психики влиянию внешних факторов (например, стилю воспитания в семье), так и возможное взаимное влияние различных психологических конструктов друг на друга (например, самооценка, локус контроля и другие могут, как и тип одаренности, оказывать влияние на развитие эмоциональной сферы). Целесообразным является дальнейшее изучение эмоционального интеллекта подростков на более обширных выборках во взаимосвязи

данного конструкта с различными когнитивными и личностными особенностями, что позволит сформировать более однородную картину развития данного феномена в указанный возрастной период.

Список литературы

1. Германов Г. Н. Двигательные способности и физические качества. Разделы теории физической культуры: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, – 2019. – 224 с. URL: <https://urait.ru/bcode/438651> (дата обращения: 21.11.2020).
2. Губская Ю. О. Особенности развития эмоционального интеллекта у подростков // Будущее науки - 2019: Сборник научных статей 7-й Международной молодежной научной конференции. Юго-Западный государственный университет. – Курск. – 2019. – С. 91-95.
3. Давыдова Ю.В. Особенности эмоционального интеллекта подростков // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – М. – 2007. – №2. – С.92-99.
4. Жулина Г.Н., Жолудева С.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и фрустрационных реакций подростков // Известия южного федерального университета. Педагогические науки. Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону. – 2017. – №2. – С. 65-70.
5. Ключко О. И. Психологическое здоровье и субъективное благополучие мальчиков и девочек // Формирование здорового образа жизни: учебное пособие; под общ.ред. М.А.Ерофеевой и др. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, – 2020. – С.99-125.
6. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. –2017. –Том 9. –№ 4. – С.65-74. DOI: 10.17759/psyedu.201709040
7. Кузикова С. А., Малицкая Е. Н. Эмоциональный интеллект как современное направление научных исследований в области повышения эффективности спортивной деятельности // Актуальные вопросы физической культуры и спорта - Краснодар. – 2018. – Т. 20. – С. 134-141.
8. Лоенко Д. М. Особенности эмоционального интеллекта у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта и гендерные особенности // Тезисы докладов XXXXIII научной конференции студентов и молодых ученых Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – Краснодар. –2016. - С. 101-102.
9. Педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. – М.: МГПУ, 2018. – 57 с.
10. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
11. Салогуб Е. В. Эмоциональный интеллект подростков: современное состояние проблемы // СМАЛЬТА. ЖурналНовосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – №6. – С. 42-48.
12. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Избранные труды. В 2 т. – Т. 1. –М., – 1985. – С. 15–41.

Малый А.Н.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: armaly@yandex.ru
Научный руководитель:

Савенков А. И.
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

СУЩЕСТВУЮЩИЕ ТЕОРИИ МОТИВАЦИИ КАК ЧАСТИ ЕДИНОЙ ТЕОРИИ

Аннотация. Психологические теории по-разному описывают механизм функционирования мотивации, однако все существующие различия не являются содержательными, так как в действительности описываются лишь различные уровни этого механизма при помощи разных смысловых конструкций. Все существующие теории мотивации могут войти в единую теорию мотивации без ущерба для своей целостности, каждая, описывая отдельный аспект того или иного уровня одного механизма функционирования мотивации. При изучении и использовании полученной в результате интеграции существующих теорий мотивации единой модели механизма функционирования мотивации появится практическая научная значимость объединенной теории - неизбежно выявятся области неизученного знания (эффект недостающих пазлов при складывании имеющихся, но недостаточных пазлов, в общую картину).

Ключевые слова: мотивация; потребность; механизм функционирования мотивации.

Abstract. Psychological theories describe the mechanism of the functioning of motivation in different ways, however, all existing differences are not meaningful, since in reality only different levels of this mechanism are described using different semantic constructions. All existing theories of motivation can enter into a unified theory of motivation without prejudice to their integrity, each describing a separate aspect of one or another level of one mechanism of functioning of motivation. When studying and using the unified model of the mechanism of motivation functioning obtained as a result of the integration of existing theories of motivation, the practical scientific significance of the combined theory will appear - areas of unexplored knowledge will inevitably come to light (the effect of missing puzzles when adding existing, but insufficient puzzles, into the overall picture).

Keywords: motivation; requirement (need); the mechanism of the functioning of motivation.

В настоящий момент различные психологические теории по-разному описывают механизмы функционирования мотивации. Каждая из этих теорий считает, что описывает свой, отличный от других механизм. Однако, отдавая дань уважения каждой из этих теорий в отдельности, мы считаем, что при кажущихся различиях все эти теории описывают разными понятиями различные уровни единого механизма. Под механизмом в данном случае мы понимаем не саму мотивацию (то есть совокупность факторов, энергетизирующих и направляющих мышление и поведение [4, с. 209]), а то, как эти факторы при взаимодействии приводят к появлению мотива.

Складывая все существующие теории в одну, не удаётся увидеть между ними противоречий. А использование объединенной теории, в случае ее проверки на валидность, возможно, даст новые предпосылки к уточнению существующего научного знания по теории мотивации.

Попробуем выстроить единую модель, используя существующие модели известных теорий.

Сторонники бихевиоризма утверждают, что первопричина любого действия человека или животного – физиологическая потребность. Раскрывая понятие потребности, следует отметить, что в психологии под потребностью понимается состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности.

В гештальтпсихологии механизм мотивации раскрывается через уравнивание по отношению к общей системе. Характеризуя общую систему К. Левин вводит понятие «поле», а опять же потребность является напряжением в одном из участков этого поля [1, с. 32].

В чем же принципиальное различие бихевиоризма и гештальтпсихологии? В том, что в бихевиоризме отсутствует понятия поля? Это не делает теории абсолютно разными, ведь там также не говорится, что этого поля нет. А значит, это понятие просто не используется. Или может то, что в бихевиоризме под потребностью понимается потребность только физиологическая, а в гештальтпсихологии потребности делятся на две большие группы – базовые (истинные) и квазипотребности (намерения и цели)? Но если эти смысловые конструкции потребностей и в том и другом случае (в гештальтпсихологии и бихевиоризме) на самом деле не противоречат друг другу, а являются где-то повторяющимися (например, физиологические и базовые), а где-то потребностями разных уровней, надстройками друг друга? В обоих случаях есть потребность, на основании которой включается механизм её удовлетворения.

Что нам в эту модель добавляет гуманистическая психология? К.Роджерс считал, что основная потребность – реализация индивидом своих способностей и возможностей [3, с. 200]. Абрахам Маслоу соединил в своей пирамиде потребностей [2, с. 45] физиологические потребности бихевиоризма (заложив их в основании пирамиды) с потребностью в самоактуализации К.Роджерса (водрузив её на вершину пирамиды). При этом структурировав в своей пирамиде остальные потребности, где одна группа потребностей зиждется на другой и удовлетворяется при условии удовлетворения потребностей более низкого уровня. Что нам здесь мешает представить себе поле К.Левина из теории гештальтпсихологии, где тут или там возникает напряжение в виде потребности того или иного уровня, который является надстройкой потребности предыдущего уровня, базовым из которых является физиологический?

Психоанализ говорит нам о врожденных инстинктах – соматических потребностях организма. В нашей объединяющей теории это нижний слой группы физиологических потребностей. Зигмунд Фрейд говорит о двух инстинктах – жизни и смерти. Возможно, это те самые красные нити, которые пронизывают не только все наше поле, но и в местах напряжения этого поля те потребности (от самой базовой – соматической-физиологической до потребности в самоактуализации) из-за которых это напряжение возникло. И следуя этим двум инстинктам, которые берут свое начало в базовом уровне, человек реализует свою главную потребность – изменять мир. А реализация инстинктов жизни или смерти – это выбор способа изменения мира – через созидание или разрушение. И здесь не имеет значение, какой мир меняется – свой внутренний мир, внутренний мир другого человека или внешний мир. Всё это общая система или поле, понятие о котором ввел К.Левин. И меняя свой внутренний мир человек способен менять внешний мир, а также внутренний мир другого человека. И наоборот. Изменяя что-то в любом элементе этой системы – свой внутренний мир, чужой внутренний мир, внешний мир, мы меняем всю систему, всё поле. А удовлетворяя свои потребности, мы однозначно вносим в поле изменения и таким образом реализуем описанные З.Фрейдом врожденные инстинкты. Ведь изменять систему, поле, мир только и можно, что двумя способами – созидая или разрушая.

Когнитивная психология нам только помогает описать уже представленную выше единую модель, сложившуюся из разных теорий мотиваций, утверждая, что на мышление и поведение человека, прежде всего, влияют его знания и представления об этом мире. Теория когнитивного диссонанса Фестингера прекрасно дополняет объединенную теорию. Мы только переносим из его теории все противоречивые знания, мнения и убеждения, вызывающие напряжение и как следствие потребность из головы человека в общую систему или поле, о котором сказано выше. Иначе говоря, в данном поле потребность вызывается напряжением, в том числе и вызванным чувственными и знаниевыми противоречиями. Которые и вызывают мотив к уравниванию системы, сглаживанию напряжения поля.

Сама объединяющая теория выглядит следующим образом:

Существует общая система (поле), в которой возникают различные напряжения, выражающиеся в той или иной потребности того или иного уровня. Сами потребности в точках напряжения поля ранжированы по пирамиде Маслоу, а сквозь всё поле, в том числе точки напряжения в нем стержнем проходят инстинкты жизни и смерти, выражающиеся в суперпотребности – постоянном изменении самой системы (мира). Мотивация возникает в момент появления напряжения с целью снятия данного напряжения и уравнивания поля.

Список литературы

1. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – С. 32.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2014. – С.45.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994 – С. 200.
4. Савенков А. И. Педагогическая психология: В 2 ч. –Ч. 1. – М.: Юрайт, 2020. – С. 209.
5. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
6. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. Москва. Юрайт. – 2020. 146 с.

Муравцова М. В.,

аспирант, ТГУ им. Г.Р. Державина, Воронеж

E-mail: marina.muravtsov@yandex.ru

Научный руководитель:

Коваль Н. А.

доктор психологических наук, профессор, ТГУ им. Г.Р. Державина, Тамбов

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Пронизывая все этапы личностного развития ребёнка, именно развитие его творческих способностей формирует и развивает активную, инициативную, целеустремлённую личность, способную самостоятельно решать нестандартные задачи и принимать решения, уверенно отстаивать своё мнение и является приоритетным направлением современного образования, начиная с первой её ступени – дошкольного образования.

Ключевые слова: развитие; социальная среда; творческие способности; дошкольники.

Abstract. Permeating all stages of the child's personal development, it is the development of his creative abilities that forms and develops an active, initiative, purposeful personality, able to independently solve non-standard tasks and make decisions, confidently defend his opinion and is a priority direction of modern education, starting from its first stage – preschool education.

Keywords: development; social environment; creativity; preschoolers.

К изучению и анализу различных факторов, влияющих на развитие творческих способностей у детей, обращены многочисленные исследования. Социально-психологическим фактором, оказывающим определяющее влияние на развитие креативности и всего потенциала ребенка, является его социальное окружение (семья, группа сверстников, педагоги дошкольной образовательной организации) [10]. Стиль детско-родительских отношений, психоэмоциональный климат в семье и непосредственное влияние эмоционально

близкого родителя, являются другими факторами из этой группы, выделенными в исследованиях К.Хеллер и Р.Хесс [9].

Основополагающая роль принадлежит стилю детско-родительских отношений, определяемых А.Я. Варга и В.В. Столиным как систему отношений к ребенку, базирующихся на разнообразных чувствах и поведенческих стереотипах, практикуемых в общении с ним с учётом особенностей его восприятия и понимания характера, личности ребенка и его поступков [8]. Исследования С.Ю. Апшевой и Ф.В. Малуховой показали, что от полноты семьи, наличия или отсутствия одного из родителей, их совместного проживания зависит уровень развития творческих способностей у детей. Подтверждается это и данными исследования Н.С. Денисенковой в котором выявлен высокий уровень их развития у детей, как в неполных, так и полных семьях, где для всех членов семьи создан психоэмоциональный комфорт, и дети чувствуют защищенность и поддержку со стороны значимых взрослых [1]. В исследованиях Н. Роджерса выявлено, что некоторые дети сохраняют и развивают творческие способности вне зависимости от отношения родителей и их наличия [9]. Как пример, обратимся к детям с любовью и самозабвенно, занимающихся в студиях, кружках и музыкальных школах. Оставшись по различным причинам без попечения родителей, они были приглашены или рекомендованы из числа музыкально одарённых детей из России и стран ближайшего зарубежья на конкурс «Ты – супер» (Москва, Россия), проводившийся три сезона (2016-2019 гг), где талантливые дети представляли свои музыкальные способности. В исследованиях О.В. Лаврик также указывает, что именно степень открытости и свободы, предоставляемой родителями себе и детям в семье, способы взаимного общения и прежде всего интеллектуального, способствуют у них высокому уровню развития [2].

Э. Ландау утверждает, что с одной стороны ближайшее окружение способствует развитию творческих способностей у ребенка, а с другой – у части одаренных детей стимулирующим фактором их «выдающихся» способностей является гипертрофированное и «болезненное» честолюбие родителей. Основывается оно на предвзятом отношении в процессе воспитания их родителями к ним (бабушками и дедушками), когда любовь и уважительное отношение к ребёнку основано только на его успехах [3]. Желание показать другим через достижения своего успешного ребёнка, доказывая прежде всего себе и ближайшему окружению «Я-лучший (- ая)!!», «У меня лучше всех – дом, работа, семья, ребёнок!» исходит из искажённых отношений как между родителями и детьми, так отношений к сиблингу (- ам). Первенец, являясь старшим ребёнком в семье, имея сиблинга (- ов) имел (-) при наличии у них наследственных, генетических или приобретённых заболеваний, либо при потере или разводе родителей с последующим введением нового взрослого в семью и т. д., часто приводит к формированию у детей ролевой позиции «обделённого и обиженного» на родителей ребёнка, являющейся «флагманом» на их дальнейшем жизненном пути с последующей проекцией негативного стиля родительского воспитания и родительско-детских отношений чаще к своему единственному «счастливому» ребёнку. У него есть материальные блага, ему предоставляют все условия для личностного интеллектуального роста, только понимания и учёта истинных психофизических возможностей и интересов ребёнка у родителей отсутствует, уступая первенство амбициям взрослых, их несбывшимся мечтам и желаниям того внутреннего «недолюбленного ребёнка», опирающегося на детские и часто ложные воспоминания о родителях [2].

В семьях с партнерским стилем родительско-детских отношений отмечает С. О. Ларионова, для детей характерен более высокий уровень развития креативности, поскольку родители обращают больше внимания на их достоинства и принимают активное участие в их повседневной жизни. Они много беседуют с детьми, обсуждают интересующие их вопросы и темы, предоставляя возможность свободно высказывать свои мысли и чувства, открывая этим путь к формированию необходимой для каждого ребёнка линии отношений «родитель-друг». Учитывая их способности и интересы, посещают развивающие занятия, подбадривают и помогают при различных затруднениях. Семья, где родители на себя возлагают

ответственность за воспитание и развитие своего ребёнка, одобряют и поддерживают его творческую активность, даёт огромный стимул к дальнейшему его самосовершенствованию, развитию самостоятельности, инициативности, уверенности в своих силах [4].

«Кооперация» и «демократический» типы детско-родительских отношений, выявлены в исследованиях С.Ю. Апшевой, Ф.В. Малуховой в самой малочисленной группе родителей, в которых стимулируется развитие творческих способностей ребёнка, так как они всегда готовы ему на помощь, заинтересованы делами ребёнка, в то же время, доверяя ему, предоставляют в большинстве случаев право выбора деятельности и учитывают его мнение, верят в него, уважают его индивидуальность, высоко оценивая его интеллектуальные и творческие способности, поскольку он нравится родителям таким, какой он есть [1].

Многочисленной оказалась группа с семьями, имеющих негативные типы детско-родительских отношений. При «авторитарной гиперсоциализации» ребёнку неустанно оказывается внимание и полностью контролируется поведение и вся повседневная жизнь, от него требуется безоговорочное послушание и постоянный успех в любой его деятельности, поэтому обучение и посещение различных дополнительных развивающих занятий в этих семьях приветствуется. Ребёнок, являясь часто «круглым» отличником, чрезмерно перегружен, переутомлен, не имеет свободного времени, что связано с предъявлением родителями к нему завышенных требований и предвзятого отношения без учёта индивидуальных психофизических возможностей, способностей, склонностей, желаний и интересов и как следствие – низкий уровень творческих способностей [1].

Характерными чертами при «скрытом отвержении» ребёнка являются проявление к нему раздражительности, обращение внимания лишь на его недостатки, напоминания, что в него вкладывают силы, время и материальные средства семьи, а он не оправдывает надежд и тем более любви. Причинами данного типа отношений являются «непосильный груз» накопленных обид и чувства вины, берущих своё начало из собственных искажённых детско-родительских отношений, полностью скопированных от своих значимых взрослых, принимая их «за чистую монету» раз и навсегда [1].

В исследованиях Р. Хесса и В. Шипмана, выделивших два стиля руководства и контроля за детьми, показано, что в семьях с инструктивным стилем руководства, родители постоянно занимаются самообразованием, поощряют эту тенденцию у детей, много дискутируют с ними, позволяя спорить, высказывать своё мнение, уметь отстаивать и аргументировать свою точку зрения по конкретному вопросу, этим развивая у них способность независимого и самостоятельного поиска решения любых задач с возможностью обращения и получения компетентной и позитивной помощи или подсказки от взрослых, вследствие чего, дети имеют высокий уровень развития творческих способностей. В семьях с императивным стилем отсутствует сотрудничество, а превалирует деспотизм взрослого, когда авторитет непреклонен и мнение непререкаемо [9].

Общая культура, образовательный уровень, эстетические вкусы и интересы, музыкальные пристрастия и творческая активность родителей, оказывают прямое и важное влияние на развитие креативности и раскрытие творческих способностей детей.

Также для успешного выполнения любой деятельности важно сочетание различных способностей, характерных для данной личности, особенно в сензитивные периоды, в которые особо чувствительны и интенсивно развиваются отдельные психические функции, расширяя возможности психической деятельности и развития в целом личности ребёнка [6].

Специфической особенностью дошкольного возраста является изменение социальной ситуации, так как у ребёнка возникает внутренний конфликт между потребностями и психофизическими возможностями в кризисные периоды, которые изменяют систему отношений со взрослыми и детьми, часто совпадающий с периодом поступления в детский сад [5]. Следовательно, психические особенности личности дошкольника, её духовный облик и нравственные качества формируются и обогащаются под определяющим воздействием другого фактора социальной среды – предметно-пространственной среды дошкольного учреждения, которая является подготовкой детей к обучению в школе и где учитываются

психологические закономерности развития детей и структура когнитивной сферы; ведущая деятельность, которая в своём развитии постоянно меняет её психологическое содержание; соответствие среды зоне ближайшего психического развития; все компоненты развивающей предметно-пространственной среды, удовлетворяющие потребность ребёнка в информативности, новизне, преобразовании и самоутверждении; личностно-ориентированный подход при взаимодействии ребёнка и взрослого [7].

Важной задачей коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями у детей с ограниченными возможностями здоровья является осмысление особенностей предметно-развивающей среды, благодаря своему содержанию и свойствам обеспечивающая творческую деятельность каждого ребенка и направлена на воспитание духовно богатой, физически здоровой, эстетически развитой личности ребёнка. Пособие «Царство времени», включающее в себя пособия «Дорожки здоровья», «Времена года» и «12 месяцев», направлено на формирование и развитие пространственно-временных представлений у дошкольников на основе эффективного сотрудничества в процессе совместной организованной образовательной деятельности со взрослым. Пособие «Дорожки здоровья» развивает проприоцептивную, вестибулярную и тактильную чувствительность; координацию движений и равновесие; произвольность и саморегуляцию у ребёнка, способствует правильному выполнению многоступенчатой инструкции специалиста, опосредованно развивая память, внимание, мышление и речь. Пособие «Времена года» помогает усваивать категории времени, обусловленные сменами суток, дней недели и времен года. Пособие «12 месяцев», состоящее из мини-стендов для каждого времени года на тканевой основе, способствует эффективному усвоению изучаемого материала, помогает корректировать ошибки и выявлять уровень развития различных компетенций, используется для повторного воспроизведения ранее изученного материала, при этом активизирует познавательную активность детей, развивает творческое отношение к деятельности и целеустремленность ребёнка.

В связи с этим, развивающая предметная среда, обеспечивающая личностно-ориентированное взаимодействие детей и взрослых – это возможность использования дидактического материала разного уровня сложности на основе доброжелательности и создания ситуации успеха, гибком включении с любым уровнем психофизического развития ребёнка в активную и целенаправленную деятельность, учитывая индивидуально-личностные особенности, поощряя инициативу, творчество и самостоятельную деятельность независимо от способностей и возможностей.

Таким образом, семья является первым и основополагающим этапом института социализации для ребёнка, где, он впитывает как губка примеры и поступки значимых для него взрослых и формирует свой социально-культурный опыт, искажая его мотивы, убеждения, ценности, установки, воспоминания, вытекающие из нравственно-этических норм и принципов поведения, основанных на непродуктивных типах родительско-детских отношений, что так часто упускается из внимания. Можно сделать вывод, что в семьях, где отношения к детям и родителей друг к другу построены на уважении, доверии, предоставлении достаточной свободы и самостоятельности, чуткости и взаимопомощи способствуют становлению и развитию всесторонне и гармонично развитой личности ребёнка, стимулируя, развивая фантазию и воображение, преумножая интеллектуальные и творческие способности.

Список литературы

1. Апшева С.Ю., Малухова Ф.В. влияние факторов семейного воспитания на развитие творческих способностей младших школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

3. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка. (Перевод с немецкого Голубева А.П.). Науч. Ред. Рус.текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр "Академия", 2002 – 144с.
4. Ларионова С. О. Нравственное воспитание дошкольников в детском саду [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / С. О. Ларионова, Ю. А. Дзацило; Урал.гос. пед. ун-т. – Электр. дан. – Екатеринбург: [б. и.], – 2018. – С.75-80.
5. Основные современные концепции творчества и одаренности, ст. «Диагностика и развитие одаренных детей и подростков». Под ред. проф. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243-259.
6. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
7. Смаглий Т.И., Бикбулатов Р.Р. Психолого-педагогические основы развития интеллектуально одаренных школьников: учебное пособие. – Костанай: КГПИ, 2017. – 174 с.
8. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты, под ред. Матюшкина А.М., Матюшкиной А.А. – М.: ЧеРО, издательство "Омега-Л", МПСИ, 2008. – 368с.
9. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебник для бакалавриата, специалитета и магистратуры. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 503 с.

Поставнева И. В.,
кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К СОПЕРЕЖИВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Статья раскрывает результаты исследования особенностей развития способности к сопереживанию дошкольников с признаками одаренности. Представлен оригинальный проективный метод диагностики способности к сопереживанию детей дошкольного возраста. Показано, что дети 6-7 лет с признаками одаренности превосходят своих сверстников, имеющих средние показатели интеллектуального развития в развитии способности к сопереживанию. Способность к сопереживанию у данной категории детей находится на этапе развития, характерном для младшего школьного возраста, когда наряду с механизмом идентификации рефлексия открывает одаренному ребенку новые возможности в овладении способностью к сопереживанию.

Ключевые слова: дети с признаками одаренности; способность к сопереживанию; идентификация, рефлексия.

Abstract. The article reveals the results of a study of the features of the development of the ability to empathize with preschoolers with signs of giftedness. An original projective method for diagnosing the ability to empathize with preschool children is presented. It is shown that children aged 6-7 years with signs of giftedness are superior to their peers who have average intellectual development indicators in the development of the ability to empathize. The ability to empathize in this category of children is at the stage of development characteristic of primary school age, when, along with the identification mechanism, reflection opens up new opportunities for a gifted child to master the ability to empathize.

Keywords: children with signs of giftedness; ability to empathize; identification, reflection.

Начало обучения в школе является чрезвычайно трудным периодом для детей, имеющих особенности в познавательном, личностном или физическом развитии. Вместе с трудностями адаптации к систематическому обучению в школе данная категория детей

испытывает и серьезные затруднения при установлении позитивных взаимоотношений со сверстниками. Относительно детей с признаками одаренности на данную проблему указывают известные отечественные исследователи [1], [2], [5]. Сходные идеи сформировались в представлениях современных педагогов относительно личностных особенностей одаренных детей. Отмечается, что одаренные дети при поступлении в школу нередко не обладают необходимыми коммуникативными умениями и не имеют навыков поведения в группе сверстников [4], [5], [6], [7], [8]. В частности, В. С. Юркевич отмечает, что 95 % интеллектуально одаренных детей имеют трудности в развитии эмоционального интеллекта, что выражается в трудностях общения со сверстниками [8]. Аналогичные трудности у дошкольников, демонстрирующих высокие показатели по тестам интеллекта и креативности, отмечают А. И. Савенков [5], А. И. Савенков А. И., В. М. Поставнев [6], Т. Д. Савенкова [7].

Общеизвестно, что обязательным условием установления позитивных взаимоотношений между людьми является способность сопереживать [3]. Способность к сопереживанию позволяет проникать своими чувствами и разумом в состояние другого человека, предвидеть возможное его поведение, оказывать ему моральную и реальную поддержку. Однако, несмотря на важную роль способности к сопереживанию в психическом развитии и социализации детей, особенности механизмов и путей формирования способности к сопереживанию у детей с признаками одаренности изучены недостаточно.

Нами обосновывается положение, согласно которому в основе способности к сопереживанию лежит механизм идентификации и рефлексивные действия. При этом у детей 6-7 лет с признаками одаренности ведущим является механизм рефлексии. Исходя из этого, предполагается, что способность к сопереживанию у детей 6-7 лет с признаками одаренности отличается избирательностью, в меньшей мере ориентировано на сходство физических дефектов с персонажем и в значительно большей мере – на социальный смысл ситуации и этические эталоны (добра и зла), т.е. рефлексивные действия.

Для проверки данных предположений было проведено специальное исследование. Объектом исследования были мальчики и девочки дошкольного и младшего школьного возраста 6-7 лет, различия между которыми определялись показателями интеллектуального развития. Было выделено две группы. В первую группу вошли 59 детей, имеющих средние показатели интеллектуального развития, во вторую группу – 18 детей с признаками одаренности.

Способность к сопереживанию измерялась с помощью проективного рисуночного метода изучения способности к сопереживанию детей 6-8 лет, разработанного В. М. Поставневым, И. В. Поставневой, Т.А. Сергиенко [3]. В основе метода лежат представления В. С. Мухиной о роли механизмов идентификации и рефлексии в развитии способности ребенка к сопереживанию. Для получения информации об особенностях сопереживания детей дошкольного и младшего школьного возраста использовались специальные сюжетные картинки (рисунки) с изображением здоровых и больных животных, детей и взрослых в различных ситуациях. После предъявления каждой картинке ребенку предлагалось ответить на ряд вопросов, позволяющих оценить уровень сопереживания к животному в конкретной ситуации.

На первом рисунке «Раненая собака» изображена собака, лапа которой перевязана бинтом. Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Как должен поступить хозяин собаки? Чтобы ты сделал(а), если бы собака оказалась у вашей двери?

На втором рисунке «Изгнанная собака» изображена собака, которую изгоняет человек. Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Правильно ли поступил человек? Чтобы ты сделал(а) ты, если бы в этот момент оказался рядом?

Третий рисунок «Раненый ребенок» выполнен в двух вариантах. На одном рисунке изображен раненый мальчик (первый вариант, который предъявляется мальчику), на другом – раненая девочка (второй вариант, предъявляемый девочкам). Вопросы: Что случилось с

ребенком? Какие чувства испытывает пострадавший ребенок? Чем мы можем помочь ребенку?

Четвертый рисунок «Отверженный ребенок» выполнен в двух вариантах. На одном рисунке изображены играющие мальчики, один из которых отвергнут товарищами (первый вариант, который предьявляется мальчику). На другом – играющие девочки, одна из которых отвергнута (второй вариант, предьявляемый девочкам). Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Какие чувства испытывает отверженный ребенок? Как бы ты поступил(а), если бы от тебя зависело принять ребенка в компанию или нет?

Пятый рисунок «Взрослый инвалид» выполнен в двух вариантах. На одном рисунке изображен военный мужчина на костылях без ноги (первый вариант, который предьявляется мальчику). На другом рисунке – женщина на носилках без одной руки (второй вариант, предьявляемый девочкам). Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Какие чувства испытывает изображенный на рисунке человек? Чем мы можем помочь этому человеку?

Шестой рисунок «Отвергнутый взрослый» выполнен в двух вариантах. На одном рисунке изображен мужчина, отвергнутый женщиной (первый вариант, который предьявляется мальчику). На другом рисунке – женщина, отвергнутая мужчиной (второй вариант, предьявляемый девочкам). Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Какие чувства испытывает отвергнутый, обиженный человек? Чтобы сделал(а) ты, если бы в этот момент оказался рядом?

Седьмой рисунок «Раненый ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата» выполнен в двух вариантах. На одном рисунке изображен раненый мальчик с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инвалидной коляске (первый вариант, который предьявляется мальчику). На другом рисунке – раненая девочка с нарушениями опорно-двигательного аппарата, опирающаяся на костыль (второй вариант, предьявляемый девочкам). Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Какие чувства испытывает раненый ребенок? Чтобы сделал(а) ты, если бы в этот момент оказался рядом?

Восьмой рисунок «Отвергнутый ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата» выполнен в двух вариантах. На одном рисунке изображен отвергнутый мальчик с нарушениями опорно-двигательного аппарата, стоящий на костылях (первый вариант, который предьявляется мальчику). На другом рисунке – отвергнутая девочка с нарушениями опорно-двигательного аппарата, опирающаяся на костыли (второй вариант, предьявляемый девочкам). Вопросы: Что необычного ты заметил(а) на рисунке? Какие чувства испытывает отвергнутый, ребенок? Чтобы сделал(а) ты, если бы в этот момент оказался рядом?

Исследование проводилась индивидуально с каждым обследуемым. Заключение о способности к сопереживанию дается на основании оценки ответов детей на все три вопроса по каждому рисунку. Правильные ответы на первые вопросы оцениваются в 1 балл, на вторые – в 2 балла, на третьи – в 3 балла.

Для оценки результатов используется 48-балльная шкала. Минимальное значение шкалы – 0 баллов, максимальное – 48 баллов. Количество баллов, которые набирает каждый ребенок, позволяет определить его положение по отношению к другому ребенку или группе детей. С целью получения более полной информации об особенностях сопереживания анализировалось содержание ответов ребенка (*его мнения, оценки, чувства, словарь, ассоциации, связанные с его отношением к экспериментальным ситуациям*), его поведение (*эмоциональное отношение к задаваемому вопросу, тон ответов, мимика, жесты*), особенности проявляемых форм общения (*категорический отказ обсуждать предьявляемые проективные рисунки, спокойное участие в работе, индифферентная пассивность, большая заинтересованность и безусловная готовность к работе и др.*).

Выявлено, что в целом способность к сопереживанию у детей с признаками одаренности находится на более высоком уровне развития, чем у их сверстников, имеющих средние показатели интеллектуального развития.

Дети с признаками одаренности отзывчивы по отношению к больным и здоровым

животным, детям и взрослым. Они с большим участием отзываются на проективную ситуацию. В тоже время одаренные дети значительно живее и эмоциональнее реагируют на социальный смысл ситуации, где подразумевается несправедливое отношение к персонажам проективных картинок.

Сопереживание детей, имеющих средние показатели интеллектуального развития, отличается большей избирательностью. Эти дети интенсивнее сопереживают животным и людям, имеющим очевидные дефекты и травмы. Страдания физически здоровых сверстников и взрослых, изображенных на картинках, реже вызывают такие же яркие эмоциональные реакции сопереживания у этих детей. Дети не принимают в качестве значимого параметра несправедливое отношение к животному или человеку. Основным критерием у этих детей выступает физический дефект.

Полученные нами данные являются новыми. Действительно, дети 6-7 лет с признаками одаренности превосходят своих сверстников, имеющих средние показатели интеллектуального развития в развитии способности к сопереживанию. Способность к сопереживанию у данной категории детей находится на этапе развития, характерном для младшего школьного возраста, когда наряду с механизмом идентификации, рефлексия открывает одаренному ребенку новые возможности в овладении способностью к сопереживанию. Это объясняет избирательный характер сопереживания детей 6-7 лет с признаками одаренности. При этом недооценка детьми, имеющими средние показатели интеллектуального развития, социального смысла ситуации обусловлена низким уровнем развития их рефлексивных способностей.

Таким образом, формирование способности к сопереживанию у детей 6-7 лет с признаками одаренности лежит на пути актуализации механизма рефлексии, обучения рефлексивным действиям: осознание своих переживаний, поступков, развитие эмоционального воображения, ориентация в своем поведении на этические эталоны добра и зла, предвосхищение последствий нравственно-мотивированной деятельности.

Список литературы

1. Ларионова Л. И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. – 2004. – № 6. – С.122.
2. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Исследование способности к сопереживанию у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всеросс. научно-практ. конференции 12-13 апреля 2016 г. / под ред. О.И. Ключко. – СПб.: НИЦ АРТ, 2016. – С. 277-280.
4. Поставнева И. В. ИмPLICITные представления педагогов начальной школы о развитии детской одаренности // Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. участников I Междунар. научно-практ. конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. чл.-корр. РАО, проф. А. И. Савенкова, проф. Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – 560 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2019. – С. 133-137. Режим доступа: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/Psikhologiya-odarennosti-i-tvorchestva.pdf>
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020. – 306 с. – С. 133-142.

7. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 146 с.
8. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. – № 3 (4). – 2005. – С. 4-5.

Савенкова Т.Д.,
кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: Savenkovard@mgpu.ru

МОТИВАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ; НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о мотивации в структуре детской одаренности. Мотивация является необходимым условием развертывания мыслительной деятельности и одновременно важнейшим фактором её успешности. При этом отношения мотивации и творчества не так просты, как принято считать с точки зрения психологии деятельности. Любая деятельность человека полимотивирована, в основе любого действия, в фундаменте любого поведенческого акта одновременно лежит множество различных мотивов. Мотивы работают не хаотично, они выстроены в иерархию. Одни мотивы относительно устойчиво доминируют, другие находятся в подчиненном положении. Таким образом и описывается мотивационно-потребностная сфера личности. Взрослый человек и тем более ребенок с течением времени меняется и одни доминирующие мотивы могут уступить место другим, а сами переместиться на вторые-третьи-четвертые роли, но они нигде не исчезнут. Успешность деятельности зависит от представлений о своих возможностях не менее, чем от самих способностей индивида

Ключевые слова: мотивация, детская одаренность, творчество, иерархия мотивов, осознаваемые и неосознаваемые мотивы.

Abstract. The article deals with the question of motivation in the structure of children's giftedness. Motivation is a necessary condition for the deployment of mental activity and at the same time the most important factor in its success. At the same time, the relationship between motivation and creativity is not as simple as it is commonly believed from the point of view of activity psychology. Any human activity is polymotivated, at the heart of any action, at the foundation of any behavioral act, there are many different motives at the same time. Motives do not work randomly, they are arranged in a hierarchy. Some motives are relatively stable dominant, others are in a subordinate position. Thus, the motivational and need sphere of the individual is described. An adult, and even more so a child, changes over time and some dominant motives may give way to others, and they themselves move to the second-third-fourth roles, but they will not disappear anywhere. The success of the activity depends on the ideas about their capabilities no less than on the individual's abilities themselves

Keywords: motivation, children's giftedness, creativity, hierarchy of motives, conscious and unconscious motives.

Мотивация является необходимым условием развертывания мыслительной деятельности и одновременно фактором её успешности (Л.И. Божович, М.В. Матюхина, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.). При этом отношения мотивации и творчества не так просты, как принято считать с точки зрения психологии деятельности. Мотивация необходимый компонент структуры деятельности, а творчество, как справедливо утверждал Я.А. Пономарев, не деятельность, поскольку возникает всегда, как её побочный, случайный продукт. Творцом оказывается тот, кто синзитивен к побочным продуктам деятельности, иначе говоря, способен мыслить латерально.

Любая деятельность человека полимотивирована, в основе любого действия, в фундаменте любого поведенческого акта одновременно лежит множество различных мотивов. Мотивы работают не хаотично, они выстроены в иерархию. Одни мотивы относительно устойчиво доминируют, другие находятся в подчиненном положении. Таким образом и описывается мотивационно-потребностная сфера личности. Взрослый человек и тем более ребенок с течением времени меняется и одни доминирующие мотивы могут уступить место другим, а сами переместиться на вторые-третьи-четвертые роли, но они никуда не исчезнут.

Другая плоскость рассмотрения мотивации – деление мотивов на «осознаваемые» и «неосознаваемые». В этом случае обычно используется, ставшая банальной, но от того не переставшая быть верной, аналогия с айсбергом. Осознаваемые мотивы символизируют надводную, небольшую часть айсберга, а объемные неосознаваемые мотивы сравниваются с большой подводной частью. Будучи недоступны для осознания неосознаваемые мотивы, не перестают быть действующими, они действуют, активно регулируя наше поведение и деятельность.

В исследовании А.И. Савенкова и В.А. Кривовой говорится, что субъективная оценка личностью своих неудач и успехов – один из эффективных параметров когнитивного развития детей младшего школьного возраста. Данный вывод подтвержден установленной в научных исследованиях, статистически значимой связью типов установления успехов и неудач с уровнями интеллекта, самооценки, дивергентного мышления, показателями внимания и памяти. Основание деления учащихся на подгруппы по типу установления успехов и неудач, по утверждению авторов, имеет решающее значение для градации уровней интеллектуального развития и самооценки, а также распределения главенствующих групп мотивов.

Исследования в области акмеологии показывают, что люди, с мотивацией «боязни неудач», ощущают себя менее одаренными и способными, чем люди, мотивированные надеждой на успех (А.А. Бодалев, Л.В. Рудкевич и др.). В исследованиях Х. Хекгаузена выявлено, что это справедливо только в отношении общих способностей.

Дети, обучающиеся в школе, по данным Бруковера, конкретнее оценивают свои способности к отдельным учебным дисциплинам, чем общие способности.

Чем более общими являются способности, тем больший уровень абстрагирования и рефлексии необходим субъекту для их оценки [5, 6, 7, 8, 9, 10].

Когнитивный опыт и уровень рефлексии индивида определяет адекватность оценки общих способностей (В. Н. Дружинин [2])

На фоне повышенной самооценки, как внутренние, так и внешние мотивы эффективнее направляют деятельность. Завышенная самооценка может выступать важным показателем мобилизации творческого потенциала и реализации неочевидных возможностей человека, а заниженная самооценка обессиливает. Именно поэтому оправданы действия, направленные на повышение самоуважения, значимости решаемой задачи и в создании «ситуации успеха». Благополучие, достигаемое в деятельности, зависит от представлений о своих возможностях не менее, чем от самих способностей индивида (И.В. Поставнева [4]).

Наименее разработанным в психологии является вопрос о выявлении ведущей мотивации в одаренности и творчестве. Если рассматривать вопрос с точки зрения развития одаренности ребёнка, то при всей важности проблем диагностики, приходится отметить, что наиболее важным оказывается другой вопрос - на какие мотивы ориентирована микросреда, в которой растет ребенок? Именно позиция, в этом вопросе взрослых и сверстников, окружающих ребенка, во многом определяет то, как будет выглядеть иерархическая структура его мотивационно-потребностной сферы.

Список литературы

1. Гаврилова О.Я. Решение конвергентных задач младшими школьниками в условиях варьирования мотивационных установок // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. – № 4 (40). – С. 139-145.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
3. Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Текстовое электронное издание. Под редакцией О.И. Ключко. – 2016. – С.160-164.
4. Поставнева И. В. ИмPLICITные представления педагогов начальной школы о развитии детской одаренности // Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. участников I Междунар. научно-практ. конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. чл.-корр. РАО, проф. А. И. Савенкова, проф. Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – 560 с.
5. Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков // Одаренный ребенок. –2016. – № 3. – С. 6-12.
6. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
7. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 146 с.
8. Педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. – М.: МГПУ, 2018. – 57 с.
9. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. Психологический институт РАО. – СПб, 2017. – 312 с.
10. Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – №1. – С.57-69.

Щербинина О.С.,

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет, Кострома

E-mail: shcherbinina-olga@list.ru

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00656*

Аннотация. Жизненный успех человека во многом зависит от своевременного решения им задач социализации. По результатам наших исследований одаренные дети нередко сталкиваются с трудностями решения задач социализации, что может привести к виктимизации. Нами проводится изучение особенностей решения задач социализации одаренными детьми на разных возрастных этапах. Цель статьи – охарактеризовать диагностический инструментарий и представить первичные результаты выявления дошкольников с признаками одаренности.

Ключевые слова: одаренность; одаренный ребенок; дошкольники; социализация.

Abstract. A person's success in life largely depends on the timely solution of socialization tasks. According to our research, gifted children often face difficulties in solving socialization problems, which can lead to victimization. We are studying the features of solving problems of

socialization by gifted children at different age stages. The purpose of the article is to characterize the diagnostic tools and present the primary results of identifying preschool children with signs of giftedness.

Keywords: giftedness; gifted child; preschoolchildren; socialization.

Несмотря на обширную практику работы с одаренными детьми, эффективной деятельности ряда организаций, функционирующих на федеральном и региональном уровнях, на сегодняшний день существуют трудности не только в выявлении и поддержке одаренных детей, но и вопросах их успешной социализации.

Изучение в течение длительного времени вопросов социального развития одаренных детей позволило нам увидеть, что источником проблемного поля для данной категории нередко становятся отсутствие решения или несвоевременное решение одаренными детьми задач социализации. Эти задачи преимущественно затрагивают сферу саморазвития, самореализации, самоутверждения и самоопределения личности одаренного ребенка, сферы социально-культурной и полоролевой идентичности, ценностно-смысловую сферу, сферу социальных взаимоотношений [1].

Несвоевременность решения задач социализации (естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических) по теории А.В. Мудрика становится причиной появления признаков виктимизации, пагубно влияющих на жизнь одаренного ребенка и оказывающих воздействие на выбор жизненного сценария взрослеющего одаренного человека [3].

В настоящее время современная образовательная практика в работе с одаренными детьми ориентирована преимущественно на развитие специальных способностей, тогда как социально-педагогическая работа по созданию условий для своевременного решения естественно-культурных, социально-культурных, социально-психологических задач социализации и преодолению затруднений, возникающих у одаренного ребенка на различных возрастных этапах, осуществляется недостаточно. В связи с этим мы видим внешне успешного ребенка, который является гордостью образовательной организации, но который при этом может страдать от трудностей в самоопределении, неумения самопрезентовать себя и свои наработки, тяготиться отсутствием смысла в жизни, сложными взаимоотношениями с микросоциумом и т.д. [2].

Представленные обстоятельства говорят о необходимости усиления внимания на всех ступенях образования социально-педагогической работе с одаренными детьми по созданию условий для успешной социализации через своевременное решение всех блоков задач социализации [5].

В связи с этим мы разработали программу исследования, в ходе которого предполагается выявить трудности своевременного решения задач социализации одаренными детьми на разных возрастных этапах.

В настоящее время нами ведется работа по изучению особенностей решения задач социализации дошкольниками с признаками одаренности.

Выявление данной категории детей осуществлялось нами с помощью следующих методик.

Методика «Карта одаренности» А. И. Савенкова [4].

Изучение познавательной потребности дошкольника (В.С.Юркевич, модификация и адаптация для детского сада Э.А. Барановой) [6].

Исследование индивидуальных особенностей воображения.

Нами было охвачено 449 дошкольников в возрасте 5-7 лет (старшие и подготовительные группы) из восьми дошкольных образовательных организаций.

Полученные данные показали, что высокий уровень познавательных потребностей показывает 31% опрошенных детей.

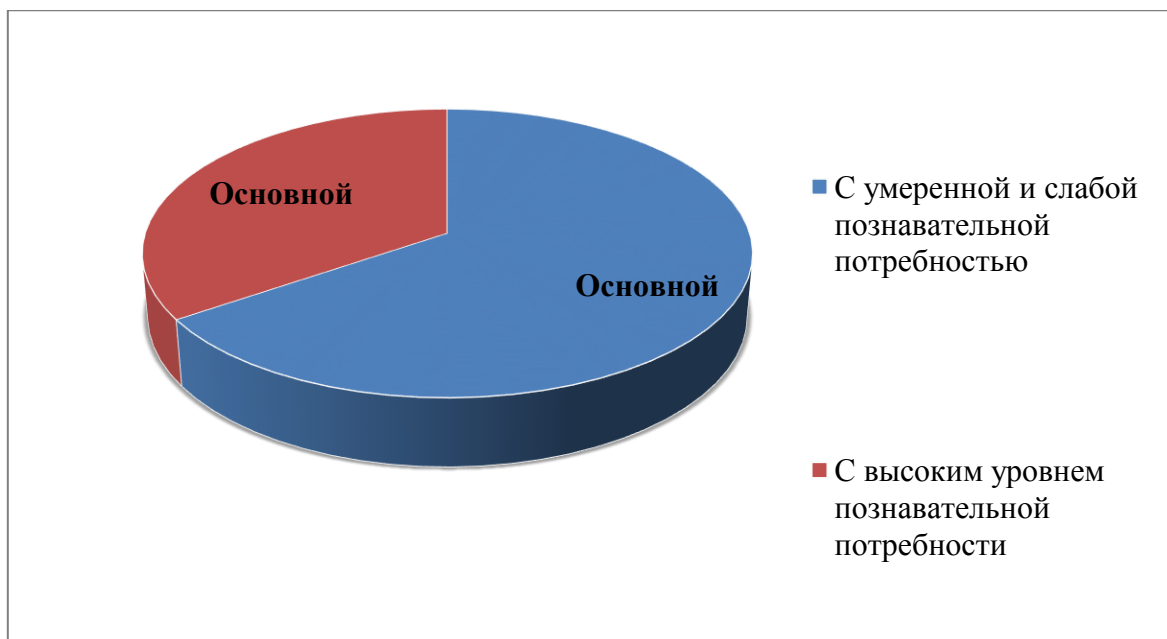


Рисунок 1. Результаты изучения уровня познавательных потребностей у дошкольников (n=449)

Среди участников исследования высокий уровень оригинальности творческих работ и развития воображения показали лишь 3% дошкольников.

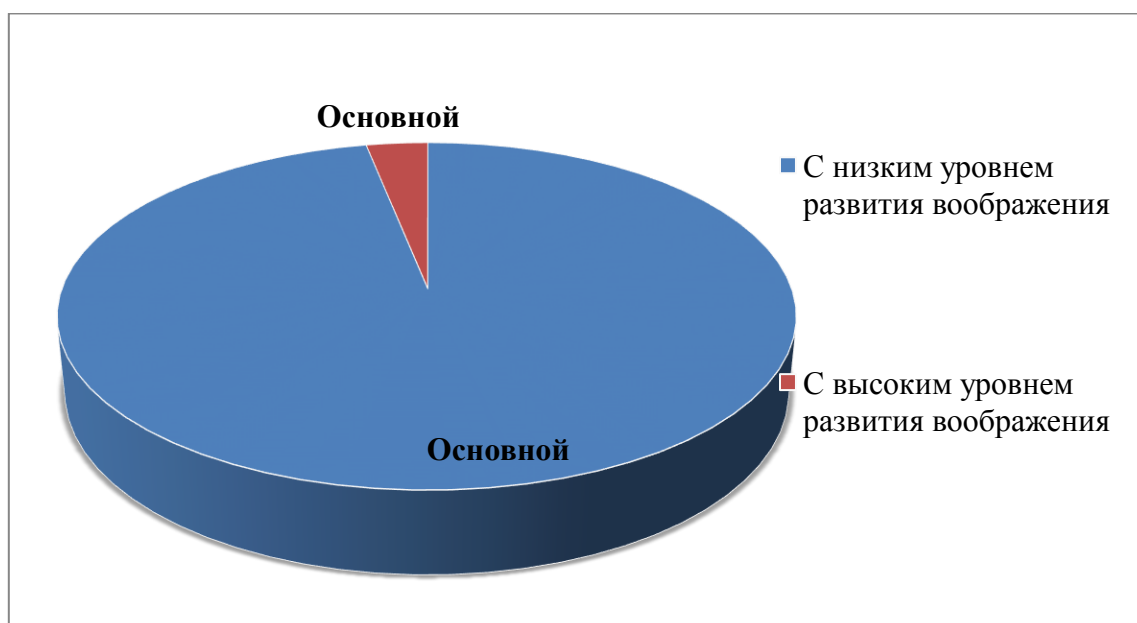


Рисунок 2. Результаты изучения особенностей воображения дошкольников (n=449)

Представленные цифры позволяют зафиксировать невысокий процент детей, демонстрирующих оригинальные рисунки и яркое воображение.

Помимо представленных методик диагностики, среди детей, показавших высокий уровень познавательных потребностей и высокий уровень оригинальности творческих работ, нами проводилась «Карта одаренности» А.И. Савенкова (4).

Результаты диагностики позволили увидеть следующие склонности дошкольников к определенным областям поведения и деятельности.

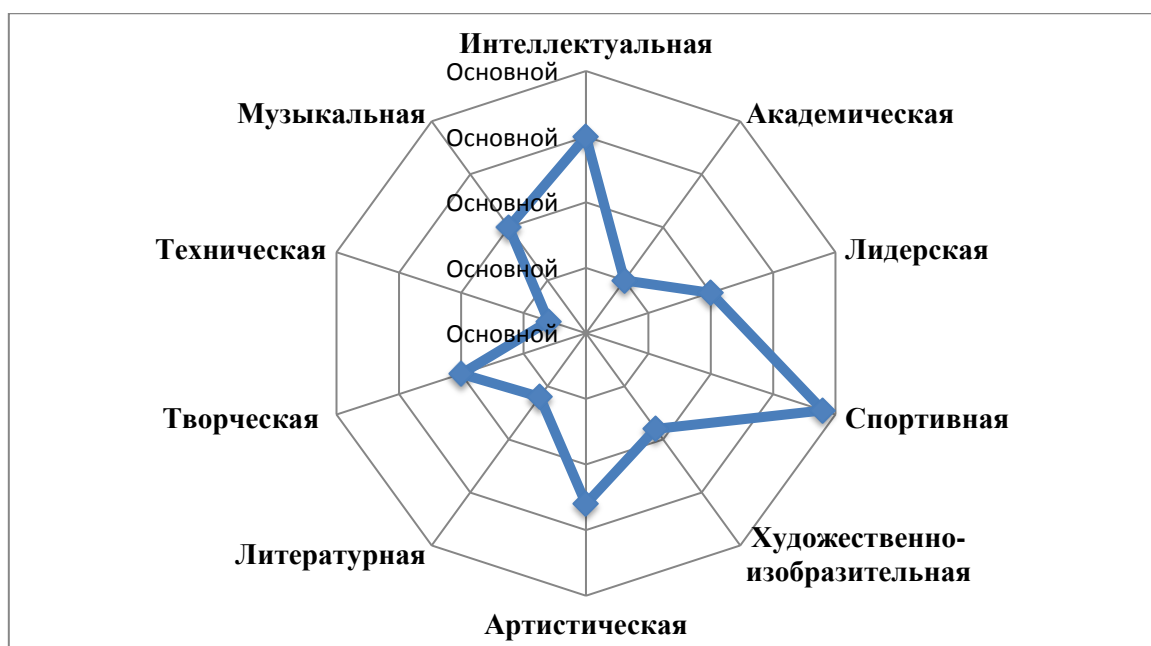


Рисунок 3. Склонность респондентов к определенным областям поведения и деятельности

На основании первой части исследования среди 449 респондентов нами была определена выборка дошкольников с потенциальными признаками одаренности (n=155).

В настоящее время нами проводится изучение особенностей и трудностей решения задач социализации на данной выборке детей.

В работе используется следующий диагностический инструментарий:

Программанаблюдениязакультуройповеденияребенка (А.М.Щетинина).

Изучение гендерных установок у детей (полустандартизированное интервью В.Е. Кагана).

Методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс).

Карта проявлений самостоятельности (А.М.Щетинина).

Методика «Секрет» (Т.А.Репина).

Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс).

Беседа «Расскажи о себе» (А.М.Щетинина).

На основании полученных данных мы сможем делать выводы о наличии особенностей решения задач социализации у дошкольников с признаками одаренности.

Список литературы

1. Леутина Л.А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях// Вопросы образования. – 2014. – №3. – С.152-173.
2. Литвак Р.А., Бондарчук Т.В. Закономерности социализации одаренных детей в социокультурных условиях [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – №1(09). – 2012 / URL: www.sisp.nkras.ru
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», – 2000. – 200 с.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.

5. Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: монография; науч. ред. М.И. Рожков. – Кострома: Костромской государственной университет, – 2019. – 179 с.

6. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 28-38.

РАЗВИТИЕ И ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

HeinbokelAnnette,

PhD, Dipl. Paed.

*is a retired teacher, founding member of the
German Association for Gifted Children
and editor of ECHA News.*

E-mail: annette.heinbokel@swbmail.de

GRADE SKIPPING – WHY IT CAN BE A POSITIVE OR A NEGATIVE EXPERIENCE

Most of the readers of ECHA News will know about this or even have some experience: an educational method that may work well in one country may work badly or not at all in another one with different educational attitudes, history, philosophy or for other reasons ..., and the other way round as well, of course.

I have always wondered why in England experiences with grade skipping had more negative results, whereas in Germany schools, the parents of grade skippers and the children and also adults themselves reported positive experiences, negative experiences being the exception.

Joan Freeman conducted a comparative UK study of 210 children from 1974 (Freeman, 1979) until 2009 (Freeman 1979; 1991; 2001; 2010). Of the 210 pupils, 70 had been identified as gifted by their parents who joined the National Association for Gifted Children (UK). Each was given two matched controls to form a trio in the same class. The first control was a child of measured identical ability but whose parents were not members of the NAGC, and the second control was taken at random.

In Freeman's sample 17 pupils (8 per cent of the sample) had either skipped a grade or were particularly young because they had started school early. When interviewed as adults, all but one of them said their advancement had not been positive for them in the long run (Freeman 2001, p. 216).

In 2012 I sent questionnaires to adults in Germany who had skipped a grade. 64 women and 51 men were found, born between 1917 and 1987 (19 questionnaires of the women and 10 of the men date back to the 1990 when I did my first study on grade skipping). 89 per cent of the women and 80 per cent of the men said they were satisfied with the decision to skip and would do it again if circumstances were the same. Some of them were definitely happy, they felt they had finally 'arrived' in the peer group they fitted into (Heinbokel 2016). The rest were not negative about skipping, sometimes circumstances had been difficult. To give an example: some children skipped during the war years, even in difficult times like that children can be bored at school. At the same time there were children who had been refugees and not attended school for several years, or there had been no school because the buildings had been bombed or turned into hospitals for injured soldiers. There fore there were many children who were too old for the class they found themselves in, and they clashed socially and emotionally with gifted children who were very young in that same class.

From the 80s onwards, when grade skipping in Germany increased, the process had quite often been handled the wrong way by the adults, usually the teachers, because of a lack of knowledge. At that time there was hardly any German literature on giftedness, let alone on acceleration. One of the men who skipped in primary school in the 80s was extremely unlucky: The

adults responsible for him – parents, kindergarten, primary school and grammar schoolteachers – almost always managed to take the wrong one of two decisions. He had to change schools several times because of being bullied and repeated a year twice. Even he does not disapprove of grade skipping in general, he had a list of conditions to make it a success.

Teachers had little knowledge of giftedness, it had not been part of their studies or of in-service training. There could be a very negative attitude towards gifted children and their parents who were thought to be élitist, wanting ‘something better’ for their child, so teachers felt they had to put children said to be gifted in their place, as they were unable to do that with the parents.

England	Germany
The English children were mostly skipped in the early 70s.	Most of the German children in the sample skipped from 1985 and later.
43 per cent of the children attended private schools (the national average was 6 per cent at the time).	None of the children attended a private school.
The private schools were highly selective, that means standards were probably higher than at state schools.	The schools were ordinary state schools and not selective.
Parents as well as teachers still expected very high achievement of the children after skipping, showing in their grades.	Parents expected grades to go down after skipping. Many of the children had been unhappy before skipping, parents wanted them to be more content with learning. Grades were of less importance to them.
All the children were tested, so it is known how gifted they were.	Almost none of the children were tested, it is only known that they skipped a grade.
None of the children were involved in the decision, Freeman specifically checked on that (Freeman 1991, p. 187).	All the children were involved in the decision, although the parents probably influenced the decision as far as both, skipping or not skipping, were concerned.
The parents tended to believe in the expertise of the teachers, whether it concerned acceleration or not.	Parents were sceptical as far as the expertise of teachers in regard of giftedness were concerned.
Parents and teachers of the gifted were often aiming for the children to go to Oxford or Cambridge, which requires excellent grades.	There are no universities in Germany that compare to ‘Oxbridge’, although the youngsters needed excellent grades to study some subjects, e.g. medicine.

What is lacking in my study is a comparison group, adults who had been eligible for skipping but either had not wanted to skip or the schools had prevented them to do so.

So why were adult accelerants in England negative about acceleration, and adults in Germany positive? (see above).

The two most important reasons in my opinion why the adults in England were negative about the experience: the children – sometimes even the parents – had rarely or not at all been involved in the decision to skip, and expectations concerning their achievement after skipping seem to have been still very high.

Two British examples:

In the early 60s when Gordon Brown (former British Prime Minister) was ten, he became part of an acceleration project in Scotland (Macintyre 2008). As a result of IQ-tests (IQ 130+) he, together with 35 other children, was sent to a special class at Kirkaldy High School, at the time one

of the best secondary schools in Scotland. Although being two years younger than the children in the parallel classes, they were expected to be high achievers. Some thrived under this pressure, some floundered, some suffered.

Brown was academically successful. He went to university at 16 and was elected Rector of the University of Edinburgh when still a student. However, emotionally he resented the experience of being used as a guinea pig. As a teenager he had “more problems than I had years I watched each year as one or two of my friends would fail under the strain. I saw one girl who every now and then would disappear for a while with a nervous breakdown” (Macintyre 2008). - The experiment was abandoned when Brown left school.

In the late 60s Robin attended a primary school for boys in the south of England. Robin was the first child in that family, the parents knew he was very bright and thought he'd be better off at a private school. The family became members of the NAGC in 1967, the same year it was founded (see article by Denise Yates in this issue of ECHA News). At the start they had little knowledge how the primary school they had chosen functioned. When Robin was six he was in the same class with eight year olds, and he was not happy with the situation. At that school, one year's worth of learning was crammed into one term. At the end there were tests, and those who passed them – gifted boys – went on to the next term, whereas the others repeated the term until they, too, succeeded. Neither the parents nor Robin were involved in the decision to move fast through the system. When the parents discussed the situation and their son's unhappiness with the headmaster, he said, that other private schools like his had the same system. The parents decided to find another school for Robin. He is now in his 50s and still remembers his first years at school as a very negative experience (private information).

As a large part of the children in Freeman's study attended private schools at about the same time as Robin, what if some of those schools functioned on the same principles as his school?

Of the children in the German study, none attended a private school.

In Germany until the 1980s, grade skipping had always been possible, but had also been extremely rare. Figures increased after the 1985 World Conference on Gifted and Talented Children in Hamburg, when giftedness became a subject hotly discussed in all the media. It was discussed as a political question – either for or against elitism (again see Denise Yates article) – not as an educational one. Enrichment for gifted children was next to non-existent at the time, so acceleration was the only way out for a deeply bored and therefore unhappy child. The decision was not easy for the parents, they usually took this step only when there was no other solution.

In the early 90s parents were asked about their experience with grade skipping, 103 answered a questionnaire. The majority had decided in favour of skipping, because their children had been deeply unhappy at school due to a severe lack of challenge. In Germany, children start school at six. If the abilities and the motivation to learn were taken into account, many (gifted) children in this study were sent to school too late, so grade skipping may have meant that a mistake about school entry was corrected by skipping during the first two years at school. More than a third of the children showed behavioural disorders before skipping: there were real or imagined illnesses, withdrawal and depression, aggressive behaviour towards others and self-harm, refusal to achieve or to attend school at all. Some of the symptoms were more prominent than others, sometimes the children showed more than one of them (Heinbokel 2004, see article by Petra Leinigen, this issue of ECHA News)).

In Germany teachers may suggest acceleration, but the decision to skip is then entirely up to the parents. Parents will of course influence their children, the same way they will influence them to eat fruit and vegetables, do sports and spend less time on the computer. If it is suggested by the parents themselves – and sometimes even by the children: ‘Why can't I be with my friend in the higher grade?’ –, teachers may permit it or not. What does not happen: that a child is skipped without the consent of the parents and if they are wise, without the consent of the child.

What may be different with German parents: Most of the grade skipping takes place in primary school, and parents of grade skippers don't take grades and achievement too seriously at that age. They want their children to be more satisfied with learning. Of course most of them want

their children to achieve, pass their A-levels and hopefully go to university, but that is far in the future. One little girl had skipped first grade and was happy to be with her kindergarten friends again. She did not work hard for school. Her grades were Cs, and her parents were content: She skipped a year, so they felt Cs were good for her and for them. The teacher was unhappy because she saw that the girl was not trying hard and pushed her. When the girl told her parents they said: "Tell her you don't want to skip again." If she had been at the top of the class again after skipping, the adults would have had to think about the next step. The girl told the teacher, who then let her be.

In Germany, parents and children, for whom high achievement visible in excellent grades are very important, will rarely suggest skipping nor accept an offer by the schools.

What is similar in both studies, although they are so different in many aspects: In Freeman's study, of the members of the NAGC 30 per cent of the mothers were teachers, in 13 per cent of the families both parents were teachers (Freeman 1979). – In my study 28 per cent of the mothers and 11 per cent of the fathers were teachers. The most likely reason in Germany: If schools disagreed with grade skipping in general and with that child in particular, they often told parents: "I disagree with acceleration, therefore I will prevent it at my school." Even if a child had straight As, schools often claimed the child was socially too immature. Headteachers also claimed: "It's not possible." "It's not possible in this year." Teachers knew the law, so they could not be stopped by the last two reasons. Besides the parents, being teachers, were confident they would be able to help their child to catch up if there were gaps in learning, and even help if there were social problems. On the other hand the children's teachers were confident the parents would be able to support the child in every respect, so there was less resistance against skipping.

What is different: In England home schooling is possible, in Germany it is strictly forbidden. So if there is a lack of challenge through enrichment, acceleration is the only option.

What I agree with: if a school has an enrichment programme that works well and is sufficient for the gifted children, acceleration is less necessary, but not quite superfluous. And enrichment will always be more popular than acceleration. It's less drastic and can be offered to far more children. At one of the schools I taught at we offered enrichment (pull-out for up to two periods a week) as well as grade skipping. During the seven years the programme was in place, more than 300 children took part in enrichment, whereas 6 skipped a grade (Heinbokel 2006).

Bibliography

1. Freeman, Joan (2010) *Gifted Lives: What happens when gifted children grow up*, London: Routledge / Psychology Press.
2. Freeman, Joan (1979). *Gifted Children*, MTP Press Limited, Lancaster
3. Freeman, Joan (1991). *Gifted Children Growing up*, Cassell Education Limited, London
4. Freeman, Joan (2001). *Gifted Children Grown Up*. David Fulton Publishers, London
5. Freeman, Joan (2010). *Gifted Lives: What happens when gifted children grow up*, London: Routledge / Psychology Press.
6. Heinbokel, Annette (2004). *Überspringen von Klassen*. Münster, LIT Verlag (3rd edition)
7. Heinbokel, Annette (2006). Schnupperkurse für Schnuppermäuse, in: *Labyrinth* 87, p. 18-24 (part 1), *Labyrinth* 88, p. 12-20 (part 2)
8. Heinbokel, Annette (2016). *Eine Klasse überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden*, LIT Verlag, Münster
9. Macintyre, Ben (2008). Cruel experiment that left its mark on a very precocious boy, <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/politics/article1811255.ece>, download 29.12.2014

Ащеулова А. С.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: ashcheulova97@mail.ru

Научный руководитель:
Виноградова И. А.
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ОПЫТ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «СИРИУС»)

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы поддержки одаренных детей. Рассмотрены государственные программы, направленные на развитие системы поддержки одаренных детей. На примере деятельности образовательного центра «Сириус» раскрываются практические аспекты данной проблемы.

Ключевые слова: поддержка; одаренные дети; образовательный центр «Сириус».

Abstract. The article analyzes the problem of supporting gifted children. Considered not only state programs aimed at developing a support system for gifted children, but also using the example of the educational center "Sirius" reveals the practical aspects of this issue.

Key words: educational center "Sirius"; gifted children; support.

В век информатизации и развитых технологий особенно остро стоит вопрос развития общества будущего. Лидерами в мире становятся страны, ориентированные на развитие человеческого капитала; страны, которые ориентируются на компетенции людей, их способности к обучению [4]. В связи с этим талантливые дети и подростки рассматриваются как стратегический ресурс успешного развития государства. Данный факт актуализирует проблему выявления, развития и поддержки одаренных и талантливых детей и молодых взрослых.

Следует отметить, что в последние годы в нашей стране уделяется достаточное внимание поддержке одаренных детей, среди них комплекс программ и мер:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;
- Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов;
- Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015 – 2020 годы;
- Указ Президента Российской Федерации «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности».

Разработаны и внедряются в практику:

- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», в которой определены основные направления развития общего образования, где в разделе «Ключевые направления развития общего образования» отражается необходимость создания системы поддержки талантливых детей. Это означает, что одновременно с реализацией стандарта общего образования, должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности;

- «Рабочая концепция одаренности», в которой раскрываются понятия одаренности на основе теоретических положений отечественной психологии, а также определены основные принципы в решении задач выявления, обучения и развития одаренных детей [7].

Материальная поддержка одаренных и талантливых детей осуществляется через именные стипендии, премии победителям всероссийских, международных олимпиад, премии Президента РФ для поддержки талантливой молодежи; гранты Президента РФ; стипендии Президента РФ и Правительства РФ; финансовое обеспечение Фонда «Талант и успех»; целевые льготные государственные кредиты для получения высшего образования в высших

учебных заведениях независимо от их формы собственности; финансовое обеспечение детских центров (ОЦ «Сириус», МДЦ «Артек», ВДЦ «Смена», ВДЦ «Орленок», ВДЦ «Океан»).

Несмотря на законодательную поддержку одаренных детей и подростков, российская система имеет ряд ограничений:

- программы для одаренных охватывают от 2 до 10 % населения;
- имеются ограничения в спектре направлений. В основном достаточно проработаны вопросы выявления и поддержки одаренных детей и подростков в академических науках, традиционных видах искусства и спорте [3];
- не проработаны механизмы поддержки детей и молодежи при переходе с одного уровня образования на другой;
- выявление одаренности, как правило, осуществляется по достижениям, а не потенциалу;
- не отработана система консультативной помощи одаренным детям и их родителям.

Указанные программы и концепции отражают экстенсивную систему поддержки одаренных детей. Вопросы интенсивной поддержки талантливой молодежи в психолого-педагогическом контексте раскрыты в работах Д. Б. Богоявленской [1], Л. И. Ларионовой [5], В. И. Панова [6], А. И. Савенкова [8], Д. В. Ушакова [9], О. В. Цаплиной [10] и др.

Анализ литературы по проблеме одаренности позволил выделить основные направления работы с одаренными детьми: 1) выявление; 2) развитие и 3) поддержка и сопровождение. Данные направления представляют систему сопровождения одаренного ребенка от обнаружения способностей к созданию условий для их развития и самореализации и успешности в обществе. Важно понимать, что вышеперечисленные процессы реализуются в системе образования, культуры и спорта, а также в других сферах деятельности с учетом интеллектуальных и индивидуально-личностных особенностей, что способствует социально-профессиональному самоопределению личности, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры. При этом следует отметить, что поддержку одаренных детей и молодых взрослых необходимо осуществлять не только в плане развития специальных способностей (художественных, музыкальных, лингвистических) в той или иной предметной области (спорте, искусстве, науке и т. д.), но и развития личностной сферы, формирования жизненного плана успешности личности. Это предполагает выстраивание системы поддержки талантов под индивидуальность и дополнение ее «необходимой работой над личностью одаренного человека, его мотивацией, самовосприятием» [9]. Такой характер интенсивной поддержки является прямым следствием закономерностей, раскрытых в теоретическо-экспериментальных концепциях одаренности и творчества ученых (Дж. Рензулли, Ф. Монкса, Д. Фельдхьюсена, А. И. Савенкова, М. А. Холодной и др.), где в качестве концептов одаренности рассматриваются интеллект, креативность, мотивация, определяющие, в свою очередь, характер психосоциального, когнитивного и физического развития детей [2].

Основным флагманом в реализации модели развития и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности, в России является Образовательный центр «Сириус», созданный Образовательным Фондом «Талант и успех». Миссия образовательного центра «Сириус» – «раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве».

Образовательный центр «Сириус» функционирует круглогодично. Образовательные программы рассчитаны, в целом, на 24 дня. В течение этого времени ребята получают знания на профильных занятиях у лучших преподавателей страны, посещают спортивно-оздоровительные мероприятия и встречи с настоящими профессионалами своего дела российского и международного масштаба, а также участвуют в клубной деятельности.

Следует отметить, что в Образовательном центре «Сириус» большинство детей не считают себя одаренными. «Это место для трудолюбивых и высокомотивированных детей или у кого талант от рождения», - поделилась своим мнением одна из обучающихся Сириуса.

После окончания образовательной программы в ОЦ «Сириус» дети могут участвовать в различных практико- и научно-ориентированных мероприятиях центра или профильных компаниях:

- стажировки в самом центре (в пресс-службе, в компании «Сириус. Информационные системы», в лаборатории «Когнитивные и междисциплинарные исследования» Парка науки и искусства «Сириус»);

- программа «Краткосрочные квалификационные сборы по физике»;

- профильные программы в качестве преподавателей;

- экскурсии (например, путешествие на Северный полюс на атомном ледоколе «Арктика»);

- Всероссийские научно-практические конференции и т. д.

Данные мероприятия имеют профессиональную направленность, а также позволяют совершенствовать и «прокачивать» свои коммуникативные, управленческие навыки, что позволяет быть успешным в сегодняшнем неопределенном VUCA мире.

Для выпускников ОЦ «Сириус» существует закрытая группа в социальной сети Вконтакте под названием «Сириус +». Целью группы является помочь найти ребятам актуальную информацию о проводимых мероприятиях, а также по дополнительным возможностям для профессионального роста и развития. В число таких мероприятий могут входить: посещение выставок, мастер-классов, научно-практических конференций. В данных программах могут участвовать как школьники, так и студенты.

Изучая опыт поддержки детей с выдающимися способностями, ставших участниками образовательных программ в ОЦ «Сириус», можно отметить, что значительный акцент ставится на информировании выпускников центра о различных программах и мероприятиях, в которых они могут поучаствовать. Во многом вклад данной информации обусловлен заинтересованностью самого ученика и определяется ее значимостью для конкретного ребенка. Безусловно, многое зависит от желания и заинтересоваться самого человека, но, несмотря на это, не следует упускать из вида тот факт, что это, в первую очередь, дети, которым необходимо что-то подсказать, направить их в нужное русло, дать информацию и возможности для дальнейшего развития. В такие-то моменты эту роль должны сыграть «значимые взрослые». Это могут быть родители, учителя, тренера, наставники, которые помогут ребенку, окажут поддержку, «смотивируют» и доведут до результата.

Чтобы понять, как осуществляется дальнейшая поддержка выпускников ОЦ «Сириус», мы провели интервью среди детей. Респондентами стали юноши и девушки в возрасте от 14 до 16 лет, которые погружались в образовательные программы по направлениям: биология, математика и химия. Основными вопросами стали: «Поддерживают ли с ними связь сотрудники центра после окончания образовательной программы в Сириусе? Каковы форматы данного взаимодействия?»

В «Сириус» на разные профили приезжают дети со всей России. Одни из них активные и с удовольствием принимают участие во всех предлагаемых мероприятиях, другие, напротив, занимают позицию обособленности. Как выяснилось в ходе опроса, всем детям так или иначе оказывается поддержка, а именно: приходит информация с новостями и предложениями. Например, о начале набора на новую профильную образовательную программу или о том, что можно подать заявление на выплату гранта для одаренных детей в области математики, информатики и цифровых технологий или об открытии регистрации на Всероссийскую олимпиаду школьников «Высшая проба». «В суете дней могут забыться

такие важные события, а здесь приходит письмо, и ты сразу вспоминаешь об этом», - делится своим мнением выпускник Сириуса. Также присылают письма культурного характера, например, о том, что можно стать участником акции, посвященной празднованию 75-летию Победы в Великой Отечественной войне». Можно ли все вышперечисленное считать за систему поддержки? Безусловно, важно получать информацию и принимать участие в данных мероприятиях, что становится стимулом дальнейшего развития.

В настоящее время на базе ОЦ «Сириус» функционирует образовательная онлайн платформа «Сириус. Курсы», которая позволяет талантливым детям из разных уголков России получить дистанционное сопровождение со стороны тьюторов-преподавателей, ведущих профессионалов нашей страны. Данный формат становится необходимым компонентом решения вопроса обеспечения равных возможностей и успеха каждого ребенка.

Таким образом, в настоящее время сложились достаточно успешные практики поддержки одаренных детей, при этом актуальным остается вопрос интенсификации деятельности в данном направлении и выстраивании целенаправленной системы поддержки одаренных и потенциально одаренных детей и молодых взрослых.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Проблемы развития и сохранения одаренности: подходы рамках психиатрии и психологии // Дети. Общество. Будущее. Сборник научных статей по материалам III Конгресса «психическое здоровье человека XXI века. 2020. – С.15-17.
2. Виноградова И. А. Тренинг креативного мышления: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2019. – 84 с.
3. Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 105 с.
4. Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие: тезисы доклада / под ред. Я. И. Кузьминова, Л. Н. Овчаровой, Л. И. Якобсона. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 63 с.
5. Ларионова Л.И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С.49-59.
6. Панов В. И. Способности и одаренность: подходы и условия обучения // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С.79-86.
7. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 1998. – 66 с.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
9. Ушаков Д. В., Шепелева Е. А. Системы работы с одаренной молодежью в России и за рубежом // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 54. – С.5-17.
10. Цаплина О. В. Психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных детей // Психология одаренности и творчества. Сборник трудов I Международной научно-практической конференции «Психология одаренности и творчества», 05-06 ноября 2019. – М.: Известия института педагогики и психологии, 2019. – С.253-257.

Бочкина Е. В.,
руководитель частного детского сада, Москва
E-mail: bochkina.elena@gmail.com

Научный руководитель:

Ларионова Л. И.,
доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт организации экспериментальной деятельности в детском саду в группе для одаренных детей и описываются полученные результаты.

Ключевые слова: одаренный ребенок; индивидуальный подход; дошкольный возраст; экспериментальная деятельность; образовательное пространство; психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. This article examines the experience of organizing experimental activities in a kindergarten in a group for gifted children and describes the results obtained.

Key words: gifted child; individual approach; preschool age; experimental activity; educational space; psychological and pedagogical support.

В настоящее время, одной из приоритетных задач современного образования является – выявление, сопровождение, развитие и социализация одаренного ребенка. В связи с этим, в современной литературе появляется все больше публикаций, так или иначе затрагивающих развитие способностей детей дошкольного возраста в общей проблематике и старшего дошкольного возраста в частной. Психологические принципы развития способностей и одаренности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста выдвинули отечественные психологи (А. В. Запорожец, Н. С. Лейтес, А. Матюшкин, В. А. Моляко, Н. Н. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе и др.). Они глубоко изучили проблему психологии развития детской одаренности с позиции выявления структуры данного явления. Учеными была разработана дифференцированная система обучения, дающая больше возможности для проявления индивидуальности ребенка.

В зарубежной психологии проблема одаренности была наиболее полно раскрыта американскими учеными (Дж. Дж. Галахером, Р. Поломиным, Дж. С. Рензули, Р. Дж. Стернбергом, и др.). Авторами рассматривается одаренность с точки зрения социальной компетенции детей, их возможности выстраивать взаимоотношения со сверстниками. П. Олсзщески-Кубилиусом [11] изучал связь социального микроклимата в семье и социальную компетентность академически одаренных детей.

Проблемой одаренности в России занимается ряд ученых-исследователей: Н. Е. Веракса [1], Л. И. Ларионова [3, 4, 5], А. А. Мелик-Пашаев [6], В. И. Панов [7], А. И. Савенков [8] и др. В работах данных авторов были представлены наиболее современные точки зрения на проблему исследования детской одаренности. Основной направленностью данных работ является возрастные и индивидуально-типические особенности развития одаренности у детей возраста, наиболее точные способы ее выявления, а также, решение возникающих проблем в воспитании и обучении одаренных детей.

К индивидуально-типической особенности одаренного ребенка можно отнести целостное мышление, которое не ограничено стереотипными рамками и не предвзято. Подобный тип мышления требует свободы и открытости, а также, возможности работать с неопределенным и неоднозначным явлением, существующим в нашем мире

Л. И. Ларионовой одаренность описывается, как «динамическое интегрально личностное образование, которое включает в себя интеллектуальный компонент,

креативность и духовность как высший уровень развития личности, которое формируется в процессе взаимодействия с социокультурной средой и проявляется в высоких творческих достижениях» [2, с.50].

Одним из главных факторов, объединяющих одаренных детей и отличающих их от не одаренных сверстников – это умственная активность, которая связана, прежде всего с познавательной потребностью самого ребенка. Н. С. Лейтес назвал данную познавательную потребность ненасыщаемой. В. С. Юркевич [10, с.23] считала, что данная потребность, является двигателем развития одаренного ребенка. Автор считал, что ребенок становится одаренным, благодаря тому, что вокруг него складывается позитивная социальная среда и собственной не насыщаемой познавательной потребности. Если удовлетворены эти два фактора, то способности ребенка развиваются достаточно быстрыми темпами.

По мнению Б. М. Теплова [9], разносторонность способностей, является важной отличительной особенностью у одаренных детей. Ученым было подчеркнуто, что, говоря об одаренных детях, необходимо говорить о широте их одаренности, а не о существовании различных одаренностей, в связи с тем, что талант одаренного ребенка может быть многосторонним. Наличие возможности успешно проявлять себя в самых различных областях деятельности, можно объяснить присутствием общих моментов одаренности, которые имеют значение для реализации того или иного вида деятельности. В разносторонности одаренного ребенка и заключается центр научной проблемы.

Для того, чтобы обогатить развитие одаренных детей нами был разработан курс экспериментальных занятий, включающий в себя создание насыщенной предметно-развивающей образовательной среды, проведение 2 раза в неделю развивающих занятий и включение в образовательную деятельность воспитателей и родителей, с целью закрепления полученных на занятиях знаний.

На базе школы №1504 (дошкольное отделение №4) была проведена система развивающих занятий. Занятия проходили 2 раза в неделю в течение 4 месяцев. Длительность занятий 30 минут. В занятиях участвовало 15 одаренных детей экспериментальной группы и 15 одаренных детей контрольной группы в возрасте 5-6 лет. В развивающих занятиях дети из контрольной группы участия не принимали.

Основными направлениями работы на развивающих занятиях были:

1. эксперименты с агрегатными состояниями воды;
2. эксперименты, направленные на изучение круговоротов веществ в природе;
3. эксперименты со статическим электричеством (совместно с сотрудниками Экспериментариума).

Организация экспериментальной деятельности с агрегатными состояниями воды происходила в несколько этапов:

1. создание водных центров в помещении группы;

В данных центрах дети могли самостоятельно знакомиться со свойствами воды – текучесть, бесцветность, отсутствие запаха, способность принимать любую форму.

2. создание проблемной ситуации;

С помощью наводящих вопросов взрослого дети самостоятельно задавали направление эксперимента. Они изучали возможность воды растворять соли, способы окрашивать воду и изменяли ее агрегатные состояния.

3. Самостоятельное придумывание эксперимента.

На данном этапе дети самостоятельно придумывали цель и задачу эксперимента, распределяли задачи и с помощью взрослого реализовывали задуманную идею.

Экспериментальная деятельность, направленная на изучение круговоротов веществ в природе, была организована с помощью доступных предметов – горелка, которую можно в домашних условиях заменить на конфорку от плиты, электрический чайник, ложки, формочки для льда, место, где можно заморозить воду (морозильная камера, портативная морозильная камера и т. д.), песок, бросовый материал, природный материал. Для примера

опишем процесс организации эксперимента, демонстрирующего круговорот воды в природе. Перед экспериментом детям задается вопрос, а куда исчезают лужи? В процессе дискуссии возникают различные ответы – воду растения пьют, вода утекает в речку, дворник выметает воду и т. д. Взрослый наводящими вопросами подводит детей к тому, что в процессе исчезновения лужи участвует солнце – оно выпаривает воду. Следующим действием, организуем процесс выпаривания воды. Для этого можно налить немного воды в ложку и держа ее над горелкой довести воду до кипения, чтобы начал образовываться пар. После, над паром поставить ее одну ложку, на которой будет собираться конденсат. При накоплении конденсата происходит обратная реакция и начинает «идти» дождик.

С помощью данного эксперимента дети в доступной для них форме знакомятся с достаточно сложным процессом круговорота воды в природе.

В процессе реализации первых двух направлений экспериментальной работы возникла необходимость объяснить детям правила обращения с электричеством и необходимость не совмещать электрические приборы и воду (например, не опускать включенный фен в воду или не заливать работающий электрический водой). Для этой цели нами были организованы специальные занятия с сотрудниками Экспериментариума. С их помощью был проведен ряд экспериментов с трансформатором Тесла и другими электрическими приспособлениями. Дети смогли увидеть всю опасность данного взаимодействия (воды и электричества), а также, смогли самостоятельно осуществить несколько безопасных опытов.

Приведенные в таблице 1 данные показывают, что у детей экспериментальной группы повысился уровень развития мышления, уровень развития воображения и уровень развития креативности.

Таблица 1 –Изменения в уровне когнитивного развития у детей старшего дошкольного возраста, в %

Этап исследования	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий этап						
Мышление (тест Векслера)	0	68	32	0	65	35
Воображение (Закончи рисунок)	15	60	25	19	55	26
Креативное мышление (Необычное использование)	30	45	25	26	50	24
Контрольный этап						
Мышление (тест Векслера)	0	30	70	0	70	30
Воображение (Закончи рисунок)	0	37	63	14	60	26
Креативное мышление (Необычное использование)	0	32	68	25	50	25

Как видно из таблицы 1 на констатирующем этапе обе группы имели схожие значения по уровню когнитивного развития. Большая часть детей обладала средним уровнем развития мышления, воображения и креативного мышления. Большинство детей справлялось с предложенными нами заданиями, испытывая небольшие трудности в процессе создания нового продукта деятельности – придумывание новых способов использования предмета и дорисовывание контура до целого изображения. На контрольном этапе дети из экспериментальной группы показали повышение высокого уровня развития мышления (с 32% до 70%), воображения (с 25% до 63%) и креативного мышления (с 25% до 68%). Дети данной группы смогли придумать несколько оригинальных способов использования предмета и реализовывали не стандартные идеи дорисовывания. В контрольной группе существенных сдвигов не произошло. Не значительные изменения отмечены в увеличении количества детей, обнаруживших низкий уровень развития, и в уменьшении их количества с высоким уровнем развития представлений.

Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что благодаря участию в экспериментальной деятельности происходит обогащение и стимуляция развития одаренного ребенка дошкольного возраста. С помощью вовлечения в процесс экспериментальной деятельности можно не только повысить уровень развития мышления, воображения и креативного мышления, запустить процесс исследовательской деятельности, а также, привить детям правила безопасного поведения в процессе экспериментирования и в обычной жизни.

Список литературы

1. Веракса Н. Е., Булычева А. И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2003. – № 6. – С.17-31.
2. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) Сибирский психологический журнал. 2012. – № 46. – С.49-59.
3. Ларионова Л. И., Гончарова А. С. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией О. И. Ключко. 2016. – С.160-164.
4. Ларионова Л. И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. 2004. – № 6. – С.122.
5. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Радионова. Сборник. 2017. – С.80-85.
6. Мелик-Пашаев А. А. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. – Т. 19. – № 4. – С.80-86.
7. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: эконпсихологический подход. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 300 с.
8. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
9. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
10. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 128 с.
11. OlszewskiKubilius P., Lee S. Y. Gifted Adolescents' talent development through distance learning // Journal for the Education of the Gifted. 2004. Vol. 28. – P. 7—35.

Гришин И. С.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: igor0987@mail.ru

Семенов И. Н.,
доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: i_sanov@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО РЕСУРСА ИХ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. Статья посвящена актуальной в контексте компьютеризации обучения теме изучения пространственного мышления, как когнитивно-креативного ресурса человеческого капитала на ранней стадии его формирования у учащихся. Новизна статьи определяется тем, что в ней изучается решение образно-логических задач детьми. Это необходимо учитывать при проектировании инновационной среды их дополнительного образования.

Ключевые слова: пространственное мышление; когнитивное развитие; одаренные дети; дополнительное образование: человеческий капитал.

Annotation. The article is devoted to the topic actual in the context of the computerization of education, the topic of studying spatial thinking as a cognitive creative resource of human capital at an early stage of its formation among students. The revealed features of spatial thinking in solving figurative-logical problems by children should be taken into account when designing an innovative environment for their additional education.

Key words: spatial thinking; cognitive development; children; additional education; human capital.

1. *Актуальность и новизна исследования.* Одной из актуальных проблем современного образования является создание условий для раскрытия одаренности [6; 8] детей и их адаптации к компьютеризации обучения [1], причём, по возможности на более ранних стадиях когнитивного развития учащихся. Ибо исходной формой компьютеризации является обучение компьютерной грамотности. Овладение ею предполагает во внешнем плане когнитивной деятельности приспособление сенсомоторики детей для пользования средствами ввода информации в компьютер через оперирование клавишами (в виде квадратиков со знаками) и во внутреннем плане – приемами воображения и практического мышления [12] по решению задач: наглядно-оперативных [3] и образно-логических [2], а в перспективе знаково-символических [1]. Новизна исследования – в изучении и формировании пространственного мышления учащихся как когнитивно-креативных ресурсов – на ранних стадиях развития – их человеческого капитала [10] посредством системно проектируемых сред дополнительного инновационного образования. Эти среды функционально включены как в образовательное [7], так и социокультурное [11] пространство современного социума в процессе его цифровизации.

2. *Историко-теоретические предпосылки психолого-педагогического изучения пространственного мышления.* В современной общей когнитивной психологии в онтологическом плане дифференцируются различные формы мышления: от перцептивного, дискурсивного, эмоционального и коммуникативного через интеллект социальный и логический [1] до познавательного [2; 3] и практического [12]. В состав последнего входят такие основные виды мышления, как: наглядно-действенное, наглядно-образное, знаково-

символическое, оперативно-практическое. Если два последних вида доминируют в профессиональной деятельности её взрослых субъектов, то первые два формируются на ранних стадиях их когнитивного развития у дошкольников и младших школьников, образуя единый интеллектуальный комплекс в виде пространственного мышления. Оно в практике жизнедеятельности обеспечивает ориентировку в реальных объектах окружающего мира с целью их отражения, преобразования и оперирования ими в различных видах предметной деятельности. В педагогической психологии в онтогенетическом плане раскрытия сенсомоторных способностей, воображения и когнитивного развития субъекта (А. В. Брушлинский, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Б. Ф. Ломов, Я. А. Пономарев, И. С. Якиманская и др.) пространственное мышление трактуется [6] как компонент общих и специальных способностей у детей, а у взрослых – как вид когнитивных компетенций [1], релевантных ряду практических технических профессий (от механиков и строителей через инженеров и операторов), в т.ч. творческих (программистов, дизайнеров, архитекторов и т.п.). В экспериментальной когнитивной психологии пространственное мышление изучается на различном материале при решении наглядно-двигательных, перцептивно-графических, оперативно-символических и образно-логических задач [2; 3; 9]. Так, в классической российской психологии творчества середины XX в. продуктивность пространственного мышления исследовалось в виде оперативного решения задач на материале игры в «пятнашки» или «пятнашки» (Д.Н. Завалишина, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров и др.), где имело место передвижение квадратных объектов по игровому полю шашек. Этот эмпирический материал позволял экспериментально моделировать процессы пространственного мышления и оперативной деятельности операторов АСУ [1], оперирующих знаковой информацией на дисплеях ЭВМ. В развитие этой конструктивной традиции [2; 5; 6; 14] нами ведется экспериментальное исследование пространственного мышления, как одного из когнитивных аспектов человеческого капитала [10]. В контексте компьютеризации обучения для изучения пространственного мышления был избран в качестве эмпирического материала процесс решения модифицированных нами образно-логических «задач на соображение» по аналогии с известным «кубиком Рубика». Эти используемые в российской психологии (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, Л.Ф. Обухова, И.Н. Семенов, И.И. Ильясев, С.Ю. Степанов, Б.Д. Эльконин) задачи были модифицированы – согласно разработанной И.С. Гришиным методике изучения и развития пространственного мышления – для психолого-педагогического обеспечения раскрытия возможностей детей в контексте перспективы компьютеризации их обучения и в дальнейшем развитии у них когнитивно-креативного ресурса человеческого капитала [10]. Поскольку формирование приемов решения образно-логических задач, хотя и важно для освоения детьми компьютерных средств обучения, но все же не входит в стандартные программы ни для дошкольной [4] подготовки дошкольников, ни для начальной школы. Поэтому нами велось психолого-педагогическое проектирование учебно-развивающей среды в русле инновационного дополнительного образования на базе идей психологии о развивающих функциях образовательных сред (Н.Г. Алексеев, Л.И. Ларионова, В.В. Рубцов, В.И. Панов, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, В.А. Ясвин). В истории психологии изучаются различные аспекты пространственного мышления, в т. ч. реализуемые при решении логико-образных задач [2; 4; 12]. В педагогической психологии разрабатывались психотехнологии формирования пространственного и творческого мышления (О. Е. Галкина, П.Я. Гальперин, А.З. Зак, Е. Н. Кабанова-Меллер, И.П. Калюшина, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Нечаев, Л.Ф. Обухова, И. С. Якиманская и др.). Их развитие [3; 5; 6; 9; 14; 15] учитывается в настоящем теоретико-экспериментальном исследовании.

3. Психолого-педагогическое исследование решения детьми образно-логических задач.

На этом классическом фоне изучения в когнитивной психологии структуры [2; 5] и онтогенеза [6; 14] пространственного мышления нами исследуется динамика и развитие пространственного мышления у детей в условиях дополнительного образования с учетом особенностей различных учебно-развивающих сред его организации в перспективе развития человеческого капитала. Оно осуществляется на ранних стадиях когнитивного развития, т. е. у старших дошкольников и младших школьников в контексте компьютеризации обучения. Для этого необходимо было разработать специальную методику для психолого-педагогического изучения механизмов и формирования приемов когнитивного развития пространственного мышления как интеллектуально-креативного ресурса человеческого капитала [10]. Эксперименты проводились в условиях дополнительного образования одаренных учащихся в различных кружках физико-математического и психолого-педагогического профиля в г. Москве и в международных детских лагерях в России и за рубежом (Кострома, Чебоксары, Смоленск, Германия, Сербия, Казахстан). В них старшие дошкольники и младшие школьники обучались по разработанной И.С. Гришиным когнитивно-формирующей методике. Её построение велась средствами системно-развивающей, проектно-психологической методологии [10] и носило междисциплинарный характер с учетом психолого-педагогического опыта использования дидактических достижений ряда наук, таких как: математика, геометрия, стереометрия, физика, кибернетика [1], психология, педагогика и дидактика. Проектирование обучающей программы по формированию приемов решения логико-образных задач (как важных интеллектуальных ресурсов человеческого капитала) включало разработку цикла последовательных, всё усложняющихся занятий, направленных на разные этапы формирования пространственного мышления в онтогенезе. В результате пилотажного эксперимента, проведенного на 170 испытуемых у старших дошкольников (в их предшкольной подготовке) и у младших школьников (в их дополнительном образовании), была изучена феноменология психологических особенностей решения детьми образно-логических задач, а также в спроектированной инновационной развивающей среде дополнительного образования сформированы когнитивные компетенции пространственного мышления как интеллектуально-креативных ресурсов человеческого капитала.

4. Перспективы и выводы. Перспективу дальнейшего психолого-педагогического исследования составляет раскрытие диапазона компетенций пространственного мышления у детей более старших возрастов в условиях дополнительного образования, способствующего раскрытию и развитию их одаренности в психолого-педагогических условиях специально организованной среды [8] образовательного социокультурного пространства [7; 11]. Всё это призвано обеспечить когнитивное развитие детей, результаты которого создают психолого-педагогическую базу для перспективы компьютеризации их обучения в средней школе, способствуя формированию универсальных (в т. ч. когнитивных) умений [13]. Это послужит интеграции учащихся в процесс компьютеризации обучения и их когнитивно-креативного развития в современном образовании. Экспериментальные перспективы данного исследования составляют: формирование у детей компетенций пространственного мышления как интеллектуально-креативных ресурсов человеческого капитала в социокультурном контексте подготовки учащихся в будущем к компьютеризированному непрерывному личностно-ориентированному профессиональному образованию.

Список литературы

1. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения // Вопросы психологии. 1979. – № 2. – С. 112-116.
2. Гурова Л. Л. Эвристические процессы в решении образно-логических задач / Проблемы эвристики / Отв. ред. В. Н. Пушкин – М.: Энергия, 1965. – С. 51–80.
3. Дмитриев С. В., Семенов И. Н., Кузнецов С. В. Рефлексивно-образная регуляция практического мышления // Мышление и общение в практической деятельности / Под ред. Ю. К. Корнилова. – Ярославль: ЯрГУ, 1992. – С. 19-21.
4. Дюков В. М., Семенов И.Н. Внутренний стандарт дошкольной подготовки в ДОУ [Дошкольном образовательном учреждении]. – М.: Сфера, 2008 – 71 с.
5. Каплунович И. Я. Развитие структуры пространственного мышления // Вопросы психологии, 1986. – № 2. – С. 56-66.
6. Коногорская Н. А. Пространственное мышление как компонент общих и специальных способностей обучающихся // Психология одаренности и творчества. Монография/ Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 203-215.
7. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова. Сборник. М.: 2017. С. 80-86.
8. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. – № 3. – С. 113-146.
9. Семенов И. Н. К нормативному анализу познавательной деятельности при решении творческих задач // Психологические исследования. Вып. 7 / Отв. ред. А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1977. – С. 39-49.
10. Семенов И. Н. Новые тенденции и перспективы современной рефлексивной психологии развития человеческого капитала // Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – С. 510-575.
11. Семенов И. Н. Серебряный век как социокультурное пространство творчества и психолого-акмеологического изучения его индивидуальности и ауторефлексии // История отечественной и мировой психологической мысли / Под ред. В.А. Кольцовой и др. – М.: ИП РАН, 2006.
12. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рекомендации по диагностике практического интеллекта. – Фрунзе. КГЖПИ, 1988. – 46 с.
13. Шуляк Н. В., Дюков В. М., Семенов И. Н. Модель основной (подростковой) школы: Проектирование универсальных действий в подростковой школе. Монография. Саарбрюккен: Lambert, 2014 – 176 с.
14. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. М.: Педагогика, 1980 – 240 с.
15. Casey, M. B., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*. 2008.26(3), P. 269–309.

Даниарова М. В.,

«Многопрофильный лицей-интернат», Йошкар-Ола

E-mail: licey_ruem@inbox.ru

Калинина Г. А.,

Центр по работе с одаренными детьми Республики Марий Эл, Йошкар-Ола

E-mail: ruemcenter@gmail.com

Швецова Г. Н.,

доктор педагогических наук, профессор,

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

E-mail: shvetsova.4848@mail.ru

Швецова М. Н.,

кандидат психологических наук, профессор,

ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»

E-mail: mn.shvetsova@mpgu.su

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в условиях Центра по работе с одаренными детьми республики Марий Эл. Описываются трудности адаптации и обучения одаренных детей, пути преодоления этих трудностей, предпринятые в рамках работы Центра. Осуществляется анализ деятельности педагогического коллектива по работе с одаренными детьми. Рассматривается совокупность условий, выполнение которых ведет к успешному преодолению существующих противоречий, воздействующих на целостное развитие одаренных детей.

Ключевые слова: одаренный ребенок; психолого-педагогическое сопровождение; педагогический коллектив; саморазвитие; самостоятельность.

Abstract. The article deals with the issues of psychological and pedagogical support of gifted children in the conditions Of the center for work with gifted children of the Republic of Mari El. The article describes the difficulties of adaptation and training of gifted children, ways to overcome these difficulties, taken within the framework of the Center's work. The analysis of the activity of the teaching staff to work with gifted children is carried out. The author considers a set of conditions that lead to successful overcoming of existing contradictions that affect the integral development of gifted children.

Key words: gifted child; psychological and pedagogical support; teaching staff; self-development; independence.

На современном этапе, когда общество нуждается в людях инициативных, образованных, творческих, выявление, сопровождение и развитие одаренных детей становится значимым для системы общего образования на федеральном и региональном уровнях [6]. Отечественные психологи занимаются разработкой теоретических и методологических вопросов детской одаренности [8, 9]. Среди важных аспектов в изучении одаренности необходимо отметить следующие: идентификация и выявление детской одаренности [3], создание специального образовательного пространства [1], современные подходы в обучении одаренных детей [2]. Учет всех сторон детской одаренности имеет важное значение в практике работы с одаренными детьми.

В нашей статье представлен опыт деятельности центра по работе с одаренными детьми Республики Марий Эл (далее-Центр), созданного в 2009 году на базе ГБОУ Республики Марий Эл «Многопрофильный лицей-интернат». Первоначально «Многопрофильный лицей-интернат» организовывался для поддержки

высокомотивированных к обучению детей, проживающих, преимущественно, в сельской местности. Далее возникла необходимость работать с детьми, победителями профильных олимпиад, не желающими жить отдельно от семьи. Таким образом, возник Центр, который курирует детей – победителей профильных олимпиад, проживающих в разных районах республики, и организует для них дополнительное к школьному, дистанционное обучение и очные сессии в каникулярное время. Посредством такой поддержки дети имеют возможность жить вместе с семьей и, одновременно, развивать свои академические способности. В рамках работы дистанционной школы реализуются дополнительные общеразвивающие программы по естественнонаучному, математическому и гуманитарному направлениям. В работе используются дистанционные образовательные технологии для обучающихся 5-11-х классов на портале Поволжского государственного технологического университета www.mooped.net. За последние 6 лет в дистанционной школе Центра прошли обучение более семисот человек. В настоящее время для обучающихся организовано обучение в удаленном режиме с использованием ресурсов ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» www.school.marsu и ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет» www.mooped.net.

Центром заключены соглашения о сотрудничестве с муниципалитетами и общеобразовательными организациями, а также с региональными вузами, что позволяет осуществлять интеграцию основного и дополнительного образования, а также дает возможность школьникам осваивать образовательное пространство на уровне республики. На рисунке 1 представлена структура центра по сопровождению одаренных и высокомотивированных детей республики Марий Эл.



Рисунок 1. Структурная модель центра по работе с одаренными детьми

Существующая модель Центра по работе с одаренными детьми представляет собой эффективную систему, позволяющую использовать и объединять в интересах одаренных детей ресурсы различных образовательных организаций. В этом центре осуществляется своевременное выявление, развитие и психолого-педагогического сопровождение одаренных детей.

Основная нагрузка в плане психолого-педагогического сопровождения учащихся ложится на психологическую службу. Ее деятельность направлена на изучение и создание психолого-педагогических условий, необходимых для творческого и интеллектуального развития детей, а также на формирование у детей способности к преодолению психологических барьеров и препятствий в разных жизненных ситуациях, новых условиях

обучения и готовности адекватно реагировать на внешние воздействия. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка включает многоэтапную деятельность, которая состоит из наблюдения, мониторинга, диагностики, изучения индивидуальных способностей каждого ребенка и т. д.

Началом психолого-педагогического сопровождения стало изучение адаптации детей к новым условиям обучения: методам и формам подачи учебного материала учителями, взаимодействие со сверстниками и т. д.

Анализ психологом режима работы «учитель-ученики» показал, что не всегда соблюдается последовательность во взаимодействии с детьми. Там, где выстроена правильная траектория взаимодействия с детьми, достигается успех и удовлетворение от своего труда каждым ребенком.

Основные этапы сопровождения одаренных детей: ориентировочный (общее знакомство с программой обучения, требованиями к изучению дисциплин, правилами пребывания в лицее и Центре, классным коллективом, учителями); адаптивный (привыкание к новым условиям обучения и проживания через вовлечения в коллективные дела, взаимопомощь в учебе, саморазвитие, самообразование); участие в круглых столах, на которых дети выражают собственные впечатления, определение собственного места в коллективе; подведение итогов первого года обучения.

Важной и трудной проблемой для обучающихся является саморазвитие, необходимое для достижения более высоких результатов [7]. У учеников существует установка на получение учебных знаний, не выходящих за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами, что не обогащает их знания и не способствует более глубокому изучению тем, дисциплин. Предшествующий опыт, приобретенный детьми, в образовательных учреждениях, где преобладало влияние старших (администрации, педагогов, классного руководителя), выработал навык соподчинения старшим и этот навык, не дает ребенку активно развиваться и выстраивать свою траекторию развития. Таким образом, для успешной адаптации и развития обучающегося необходимо объединить работу над развитием субъектной позиции в обучении (отношение обучающегося к саморазвитию) и корректировать внешние воздействия (отношение окружающих к обучающемуся).

С этой целью была определена траектория взаимодействия «учитель-ученик», которая включала последовательные этапы, осознание учеником своих действий и поступков, правильное реагирование на внешние воздействия, обучающихся активно включали в образовательный процесс, в первую очередь проектно-исследовательскую работу, где результат зависит от личной инициативы, ежедневной интенсивной работы, постоянного самообразования и саморазвития, высокого уровня самовоспитания, самостоятельности.

Важной составляющей психолого-педагогического сопровождения ребенка является работа педагогического коллектива, которая связана с большим количеством трудностей в организации этого аспекта сопровождения.

Практика показала, что отсутствует последовательность действий в развитии обучающихся. Типичной ошибкой является тот факт, что ребенку предлагается определенный объем учебной работы, при этом изучение его уровня знаний, способностей, увлечений, трудолюбия, ответственное отношение к выполнению порученных дел происходит уже в процессе обучения. Обучение, таким образом, начинается без опоры на личностные качества, которые могли бы помочь ребенку в процессе деятельности. В этой связи, психологическая служба, столкнулась с необходимостью разрабатывать рекомендации для педагогов, более тесно с ними сотрудничать и повышать их квалификацию.

Важным фактором адаптации одаренного ребенка и усиления его личностного совершенствования является преимущество в развитии [5]. Поэтому требуется максимальное изучение у школьников предшествующего развития – изучение изменений в личности – корректировка деятельности и образования с целью синхронизации

самопроявления личности и внешнего педагогического влияния на нее по всему циклу действий.

В опытной работе внимание педагогов обращалось на предупреждение уравнительного, обезличенного, единообразного подхода к одаренным ребятам. Педагоги в Центре настраивались на поддержку индивидуальных проявлений, интересов одаренных школьников в обучении, на поддержку новаций, самобытности детей, на изучение индивидуальных возможностей, на самопознание детьми своих возможностей.

В складывающемся опыте работы с одаренными детьми у педагогов также обнаружилось: а) несоответствие педагогической теории и педагогической практики; б) изначальная эмпиричность в работе; в) узко-методическая направленность их деятельности. Было также установлено, что содержание деятельности педагогов определялось преимущественно по принципу «производственной необходимости» или «остаточности учебной нагрузки» [4].

В опытную работу вводилось обучение педагогов с целью освоения ими методики определения содержания работы с учетом индивидуальной подготовленности, потребностей и ускорения адаптации к работе с одаренными детьми на основе: а) рационального подбора видов деятельности, предметов, классов, параллелей; б) обязательного учета самообразования как необходимого вида деятельности педагога; в) концентрации усилий педагогов на основной проблеме.

В сложившейся практике заметна узость содержания педагогического образования в работе с одаренными детьми, которая проявляется в предметно-методической односторонности, в однообразии способов деятельности.

Введенное в опытную работу обучение педагогов предусматривало максимальное использование возможности педагогического коллектива совместно со школьниками в художественном и культурном развитии.

В сложившейся практике выявилось стихийное, несогласованное воздействие на обучающихся многих лиц и общественных институтов. Под воздействием разнообразных требований, нередко школьники терялись и усиливалась безинициативность.

Осмысливались и вводились в жизнь такие положения: а) соблюдение меры помощи школьнику (оказание минимально необходимой помощи, минимально необходимого внешнего воздействия на ученика при всемерном построении самостоятельности и инициативы); б) согласование требований к учащимся и подведение итогов в конце года; в) согласование содержания и форм обучения со школами, где ребята получают основное образование; г) согласование способов поощрения.

Многолетний опыт работы с одаренными детьми позволил выработать определенные формы и подходы в деятельности педагогического коллектива такие как выезды на профильные учебно-тренировочные курсы и в летнюю профильную смену «Умка». Школьники, проявившие выдающиеся способности в определенных предметных областях, участвуют в олимпиаде Центра, Турнире юных биологов, интеллектуальной игре «Великолепная пятерка», онлайн-игре «Великолепная пятерка», в республиканской Лиге клуба знатоков «Что? Где? Когда?», а также в окружном финале Интеллектуальной олимпиады Приволжского федерального округа среди школьников.

Для организации и сопровождения научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся педагогами Центра на образовательном портале Республики Марий Эл <http://edu.mari.ru/moo/default.aspx> создан ресурс «Республиканское научное общество обучающихся «Юный исследователь» В целях развития потенциала школьников по естественно-научным дисциплинам в 2019 году создана коуч-служба, координирующая работу инновационной метапредметной лаборатории «Школа новых технологий», ресурсы которой размещены на платформе www.mooped.net.

Информация о результатах опытной работы осуществлялась через личные наблюдения за деятельностью школьников, отзывы руководителей школ и педагогов лицей, интервью, непрерывное обсуждение вопросов на научно-методических семинарах, кафедрах,

советах факультетов ВУЗов, анализ письменных отчетов преподавателей Центра о работе с одаренными детьми и т. д. Вырисовывалась качественная картина процесса деятельности, факторов и условий развития личности одаренного школьника.

В организации работы с одаренными детьми произошли следующие позитивные изменения: включение высококвалифицированных педагогов и преподавателей ВУЗов в работу с одаренными школьниками; усиление внимания к условиям их самообразования и саморазвития; введение в аналитико-оценочную деятельность вопросов развития личности одаренных школьников, их общей культуры; развертывание системы стимулирования школьников, их поощрения по результатам деятельности.

В образовательной деятельности и личности школьников произошли изменения в следующем: в учебной работе стало больше проявляться: а) инициатива, самостоятельность (индивидуальные «творческие пробы», стремление формулировать и предлагать новые идеи, нестандартные подходы); б) умение анализировать собственную познавательную деятельность; в) стремление овладеть различными формами познания; г) стремление более глубоко и качественно продумывать свои работы.

На основе опытной работы нами определены психолого-педагогические условия развития одаренного школьника в период обучения в Центре:

- педагогическое управление способствует усилению саморегуляции личности;
- сохраняется ориентация на целостность развития и на ускорение самоутверждения;
- соблюдается непрерывность и преемственность целостного развития;
- индивидуализируется процесс развития;
- содержание самостоятельной деятельности рассматривается с учетом возможностей и уровня подготовленности ученика;
- организуется разносторонне воспитательная работа с одаренными школьниками;
- соблюдается единство действий педагогического коллектива.

Деятельность педагога в Центре соответствует следующим положениям:

- правильное, индивидуально обоснованное сочетание видов деятельности (учебной, воспитательной и самообразования);
- приучение к овладению целостной системой образования;
- овладение значимыми видами деятельности в соответствии с индивидуальными интересами и способностями школьника.

При определении конкретного содержания деятельности необходимо учитывать подготовленность и мнение самого обучающегося. Непременным условием должно быть включение школьников в самообразование. Основное содержание самостоятельной деятельности школьника ориентируется, с одной стороны, на объективные возможности Центра в конкретных социокультурных условиях, а с другой – на субъективные потребности самоутверждения личности, ее возможности и уровень развития.

Список литературы

1. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова: сборник. 2017. – С.80-86.
2. Ларионова Л. И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. 2004. – № 6. – С.122.
3. Ларионова Л. И., Гончарова А. С. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Под редакцией О. И. Ключко. 2016. – С.160-164.
4. Обучение и воспитание одаренного ребенка: психологические рекомендации педагогам и родителям / Авт.-сост. В. Зайкова; под ред. И. С. Арон. – Йошкар-Ола: ГБОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования, 2015. – 64 с.

5. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. – М., 2000. – 124 с.
6. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, А. В. Брушлинского, В. Н. Дружинина, В. С. Юркевич и др. 2-е изд. – М.: Мин-во образования РФ, 2003. – 95 с.
7. Редикульцева А. В. Одаренные дети – кто они? // Одаренный ребенок. – 2011. – № 1. – С.74-83.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2020. – 334 с.
9. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.; Воронеж; МПСИ; НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.

Козырева Н. А.,
кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: nellydelf@mail.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В РАЗВИТИИ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье приводится одно из направлений геймификации учебного процесса: создание детьми идей новых игр и игрушек. Описаны методика развития изобретательского мышления детей и молодежи, основанная на усовершенствовании в качестве прототипов игрушек-изобретений методами ТРИЗ, этапы развития методики: появление новых элементов геймификации и диагностики развития мышления. Приведены примеры раздаточных материалов и чек-листов.

Ключевые слова: техническая одаренность; одаренные дети; дети-изобретатели; изобретательское мышление; ТРИЗ; изобретаем игры; геймификация в образовании.

Abstract. The article presents one of the directions of gamification of the educational process: creating ideas for new games and toys for children. The article describes the method of development of inventive thinking of children, based on the improvement of toy-inventions as prototypes by TRIZ methods, the stages of development of the method: the emergence of new elements of gamification and diagnostics of thinking development. Examples of handouts and checklists are provided.

Keywords: inventor giftedness; gifted children; children-inventors; inventive thinking; TRIZ; inventing games; gamification in education.

Приоритетное направление развития экономики Российской Федерации через внедрение инновационных технологий заявлено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года и долгосрочном прогнозе научно-технического развития Российской Федерации до 2025 года.

При этом по числу поданных заявок на патенты на изобретения (технические решения, имеющие мировой уровень новизны, изобретательский уровень и промышленную применимость), которые и обеспечивают конкурентоспособность производимой страной продукции, Россия в 2018 году занимала только восьмое место в мире (37957 заявок). При этом отставание от лидера – Китая (1542002 заявки) составляет 40 раз, а от второй страны в мире по инновациям – США (597141 заявки на изобретение) – 16 раз, что показано на рис.1. (World Intellectual Property Indicators 2019. P.27. URL: <https://nonews.co/wp-content/uploads/2020/10/WIPO2019.pdf>).

Для преодоления такого отставания необходимы принципиально новые меры, в числе которых – привлечение молодежи в инженерно-техническую сферу профессиональной деятельности, повышение престижа научно-технических профессий. Поэтому государство должно уделять особое внимание развитию технической одаренности детей.

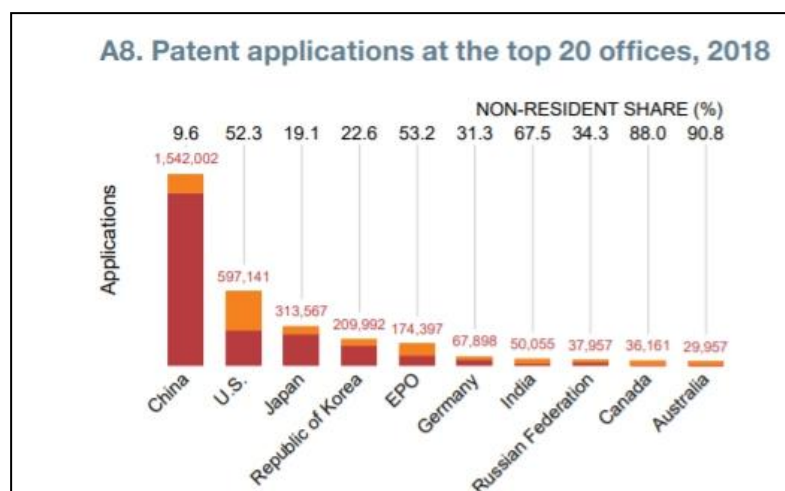


Рисунок 1. Число поданных заявок на изобретения в 2018 г.

Техническая одаренность представляет собой взаимосвязанные и проявляющие независимо друг от друга личностные качества к пониманию техники, к обращению с техникой, к изготовлению технических изделий, к техническому изобретательству. Как показало исследование призеров Всероссийской олимпиады школьников по технологии: «...ключевую роль в развитии технической одаренности играет мотивация, желание и интерес заниматься техническим творчеством, потребность в создании новых продуктов и достижении при этом значимых, лучших результатов, чем у других людей» [7, с. 184].

Л. С. Выготский писал: «...творческие занятия детей не могут быть ни обязательными, ни принудительными и могут возникать только из детских интересов» [1, с. 75]. Одними из самых простых технических механизмов, которые интересны и доступны детям, являются игры и игрушки. Детям с ранних лет присуще стремление разобрать игрушку, понять из чего она состоит. Основываясь на этом их естественном интересе, мы предлагаем детям научиться придумывать свои игрушки и игры, тем самым внося элементы геймификации в образовательный и воспитательный процесс [5, 10, 12].

Отечественные исследователи термины «геймификация» и «игрофикация» используют как синонимы. Ю. П. Олейник предложила свое определение: «Игрофикация в образовании – это процесс распространения игры на различные сферы образования, который позволяет рассматривать игру и как метод обучения и воспитания, и как форму воспитательной работы, и как средство организации целостного образовательного процесса» [9, с. 476]. Е. В. Соболева, Н. Л. Караваев и М. С. Перевозчикова, уточняя понятие геймификации учебного процесса, предлагают применить его не только к использованию, но и к созданию элементов игр в учебной и внеучебной деятельности [11].

В УМЦ «Учимся, играя» (г. Москва) нами была создана «Творческая лаборатория «Изобретаем игры» для детей 10-14 лет. Главная цель образовательно-развивающей программы лаборатории – дать проявиться детской одаренности в области технического творчества, позволить детям получить практический опыт успешности: от создания идеи игрушки до макета, в идеале – до ее внедрения в производство [2]. В процессе создания новых игр и игрушек дети изучают элементы «Теории решения изобретательских задач» (ТРИЗ) и вовлекаются в игру по инновационной экономике «Выбираю Успех». Она

позволяет освоить роли, социальные функции и взаимодействия основных лиц современной инновационной экономики – изобретателя, промышленника, коммерсанта и банкира [8]. Дети усваивают стандартную для инновационной экономики цепочку взаимодействий игроков: от поиска идеи нового товара до его производства и продажи, что позволяет вовлечь игроков в реально существующие в экономике ролевые взаимоотношения.

При этом развиваются:

1. Когнитивный компонент одаренности:

- обогащение знаний детей о предметном мире, свойствах материалов, технологиях производства, экономических и правовых аспектах изобретательской деятельности, о профессиональной деятельности широкого круга специалистов;

- овладение методами развития творческого воображения (РТВ), ТРИЗ для решения ряда проблем как в области создания нового предметного мира, так и для решения проблемных ситуаций в межличностном общении и в бизнесе.

2. Эмоционально-личностный компонент одаренности:

- расширяется спектр проявления базовых позитивных эмоций и чувств интереса, радости, любопытства от желания исследовать, узнать, вмешаться в события (предметы) и изменить их по своему замыслу;

- происходит развитие самоосознания своих личностных качеств, свойств изобретательского мышления, таланта;

- повышение мотивации к техническому творчеству и самооценки за счет создания новых интересных для других людей продуктов (игр и игрушек).

3. Социальный компонент одаренности:

- развитие изобретательской деятельности в области технического творчества и достижение при этом значимых, лучших результатов, чем у других людей (техническое решение на уровне изобретения), что способствует профориентации и вовлечению детей и молодежи в сферу научно-технической инновационной деятельности.

Реализация программы «Изобретаем игры» способствовала раскрытию и развитию технической одаренности детей – было получено три патента на изобретения. По одному из них уже производится и продается конструктор «Волшебные спиральки» юного изобретателя Антона Навернюка (URL: <https://terrakid.ru/>).

На основе этого успешного опыта нами была разработана авторская методика развития изобретательского мышления «Начинай изобретать» [3]. При этом мы опирались на понятие «изобретение» и его существенные признаки, описанные в Руководстве Роспатента по проведению экспертизы заявок на изобретения. Методика построена на изучении детьми 40 типовых приемов разрешения противоречий по ТРИЗ и применении их к разработке новых игрушек, в частности – игрушки «Неваляшка». В процессе обучения дети знакомятся с запатентованными изобретениями из разных стран (Россия, США, Франция, Германия), совершенствуют их с помощью приемов ТРИЗ, и далее повышают уровень их новизны, доводя до изобретательского, согласно требованиям Роспатента. Методика была апробирована в Московском центре инноваций и научно-технического творчества (ГБОУ «ИннАрт») и стала основой проведения образовательной программы I-го и II-го Московского конкурса инженерно-технических проектов школьников «Я-Изобретатель», в которых приняло участие более 500 детей [4]. Члены жюри, среди которых были представители Федеральной службы по интеллектуальной собственности (Роспатента), Государственной корпорации «Ростехнологии», ФГБОУ ВПО МГТУ им Н. Э. Баумана, ФГОУ ВПО РГАИС, Комитета по инновациям и венчурному финансированию МАП, отмечали высокий уровень технических решений среди представленных на конкурс разработок.

Следующим уровнем развития методики «Начинай изобретать» стало введение элементов самодиагностики посредством создания раздаточных материалов и чек-листов, которые позволяют педагогу проследить этапы развития изобретательского мышления обучающихся при выполнении творческих заданий. Они основаны на самостоятельном поэлементном сравнении, структурном и функциональном анализе предложенного технического решения с прототипом – наиболее близким к нему изобретением из специально созданной нами базы изобретений в области игрушек «Неваляшек». Примеры раздаточных материалов и чек-листов приведены на рис. 1 и рис. 2.

Методика «Начинай изобретать» была применена в ходе проектной смены «Я изменяю мир» в ОЦ «Сириус» [6]. На основе поэлементного структурно-функционального сравнения по чек-листам своих разработок с изобретениями-прототипами 36 подростков проанализировали, а затем написали формулы изобретения на свои технические решения. Среди них – не только игрушки (Неваляшка «Кот-охотник», игрушка Неваляшка «Солнечная система», игрушка «Хут-Хут»), но и мяч для спасения на воде, складная пластиковая бутылка, устройство «Assistantravel» для рекомендуемого безопасного движения слепых. Таким образом, методика помогает решать социальные проблемы общества на уровне мировой новизны, т. е. уровне изобретений.

Для дальнейшего развития технической одаренности детей, подростков и студентов – будущих педагогов с помощью методики «Начинай изобретать» мы включили в программу обучения другие виды игр и игрушек – настольные игры, игры с картами, дидактические игры, лото, куклы, мячи, спортивные снаряды и принадлежности. Эти программы реализуются в МГПУ на курсе «Методы и методики проектирования игр и игрушек» для магистрантов, в элективном курсе «Игрофикация в образовании». Для действующих педагогов разработан и проведен онлайн курс «Учимся изобретать», направленный на то, чтобы педагог мог научиться создавать изобретения в области игрушек и готовить заявку на изобретение для подачи в РОСПАТЕНТ.

Научная и практическая новизна описанной в статье методики заключается в разработке различных видов игр и игрушек с помощью элементов ТРИЗ, а также в использовании при этом различных игровых моделей проведения занятий. Промежуточные этапы развития изобретательского мышления можно отследить по заполнению чек-листов обучающимися. Методика «Начинай изобретать» позволяет научить детей самим придумывать простые игрушки и игры, которые можно затем визуализировать и распечатать на 3D оборудовании, что вызывает большой интерес у детей и повышает мотивацию к занятиям техническим творчеством.

Новые разработки, созданные путем усовершенствования уже запатентованных изобретений методами ТРИЗ, могут соответствовать по изобретательскому уровню и уровню новизны требованиям патентного законодательства РФ о признании технического решения изобретением. Таким образом, изобретательское мышление детей и педагогов может получить свое объективное, институциональное признание со стороны государства, стать экономически активным интеллектуальным капиталом как на уровне личности, так и на уровне страны.

**Б) РАЗДЕЛИТЬ ОБЪЕКТ НА ЧАСТИ,
СПОСОБНЫЕ ПЕРЕМЕЩАТЬСЯ ДРУГ ОТНОСИТЕЛЬНО ДРУГА**

Перемещаются РУКИ относительно КОРПУСА			
	Патент США 36  №1350660 1920 г.	Патент Франции 18  № 2242123 1975 г.	а.с. СССР 44  № 1639694 1991 г.
ЧТО СДЕЛАНО?	Движением рук управляет груз. Он на длинном рычаге качается вокруг оси с руками и проворачивает её	Руки соединены с плечом простым шарниром	При наклоне упругая нить натягивается грузом-ползуном и поднимает противоположную руку
ЗАЧЕМ?	Американская Невалышка совершает строевые отмашки вдоль корпуса - как солдат	Французская Невалышка весело размахивает ладошками	Русская Невалышка словно балансирует руками, пытаясь удержать равновесие

Вопросы:

1. Какие элементы, их функции и параметры, есть у этих Невалышки? Как они изменяются со временем?
2. Придумай, как они могут измениться
3. Какие новые элементы могут появиться в игрушке при применении приёма №15? Нарисуй свой вариант игрушки.

Рисунок 2. Пример раздаточного материала к занятию по приему ТРИЗ №15



Чек лист 3 для сравнения нового технического решения с прототипом	
Рисунок (прототип)	Рисунок нового технического решения
	
№	ЧТО ОБЩЕГО
1	Перечислите, какие есть общие элементы (детали, узлы) у прототипа и вашего решения (детали, узлы)
	корпус, две соединяющиеся сферы, груз
ЧЕМ ОТЛИЧАЕТСЯ	КАКИЕ ПОЯВИЛИСЬ НОВЫЕ СВЯЗИ
2	Какие появились новые связи между этими известными элементами
	Верхняя сфера перемещается в голову
3	Появилась ли новая форма у известных элементов
	соединяющиеся сферы приобрели форму сфер
4	Какие появились новые элементы конструкции (отдельные детали, узлы) или инфраструктура
	подставка, пружинки - ножки/волоски
5	Какие новые материалы вы использовали для элементов конструкции
	жидкость, пружинки, прозрачный пластик для корпуса

Рисунок 3. Пример заполненного чек-листа

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.
2. Козырева Н. А. Исследовательская деятельность школьников в области технического творчества // Научно-методический сборник «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Выпуск 1. – М.: Народное образование, 2005. URL: <http://issl.redu.ru/sb/1/>
3. Козырева Н. А. Начинать изобретать! – М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. – 150 с.

4. Козырева Н. А. Образовательная программа Московского городского Конкурса инженерно-технических проектов детей и молодежи до 18 лет «Я-Изобретатель» // Молодежь и общество. – № 4. – 2013. – С.27-33.
5. Козырева Н. А. Педагогика творчества // Новые ценности образования. – 2003. – № 1. – С.96-102.
6. Козырева Н. А. Технология обучения одаренных школьников в проектной школе «Я изменяю мир» (Образовательный центр «СИРИУС», г. Сочи) // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова, профессора Л. И. Ларионовой. – М.: Известия ИППО, 2019. – С.212-217.
7. Мерзон Е. Е., Шатунова О. В., Штерц О. М. Понятие и структура технической одаренности личности // Наука и школа. 2018. – № 2. – С.179-185.
8. Настольная игра: пат. 2111785 Российская Федерация, МПК6А63F 3/04, А63F 3/06/ Козырева Н.А.; заявитель и патентообладатель Козырева Н.А. – № 96123812/12 (030214); заявл. 14.12.1996. – опубл. 27.05.1998. Бюл. № 15.
9. Олейник Ю. П. Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С.476.
10. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.
11. Соболева Е. В., Караваев Н. Л., Перевозчикова М. С. Совершенствование содержания подготовки учителей к разработке и применению компьютерных игр в обучении // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 6. – С.54-70.
12. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования; под науч. ред. А. И. Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-12667-9. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/447961> (дата обращения: 04.02.2020).

Козырева Н. А.,
кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: nellydelf@mail.ru

ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ВЫБИРАЮ УСПЕХ» ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЁННЫХ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье приводится модель диагностики и развития у детей 10-17 лет в игровой деятельности одарённости к предпринимательству, выделены и описаны компоненты предикторов одарённости. Описана игра «Выбираю Успех» для освоения ролей изобретателя, промышленника, коммерсанта и банкира в ситуации рыночных возможностей и неопределённости.

Ключевые слова: инновационное предпринимательство, одарённые дети, диагностика в игровой деятельности, ТРИЗ

Abstract. The article presents a model for the diagnosis and development of gifted entrepreneurship in children aged 10-17 years in play activities, and identifies and describes the components of predictors of giftedness. The model of the game "Choose success" is described,

which allows you to play the role of an inventor, industrialist, merchant and banker in a situation of market opportunities and uncertainty

Keywords: innovative entrepreneurship, gifted children, diagnostics in play activities, TRIZ

Введение

В 2020 году многие организации в Российской Федерации вынуждают своих сотрудников оформляться в качестве самозанятых граждан, что является одной из форм предпринимательства [5]. Поэтому резко возросло число самозанятых среди педагогических работников, которые вынуждены теперь осваивать новую для себя деятельность в условиях неопределённости, «продавать свои разработки», то есть заниматься инновационным предпринимательством, причём в ситуации давления со стороны администрации, стресса и психологической неготовности к принципиальной смене формы занятости.

Психологическую готовность личности к предпринимательской деятельности исследовала З.Г. Ханова. Она выявила что для успешности в предпринимательстве личности должно возникнуть психическое состояние: «...которое характеризуется «социально-экономической направленностью, ценностно-целевыми ориентациями, субъектно-деятельностными смысловыми структурами и степенью осознанности отношений к предпринимательской деятельности. Психологическая готовность к данной деятельности складывается под воздействием социально-экономических факторов и механизмов в условиях индивидуального и коллективного опыта экономической жизнедеятельности и оказывает побуждающее, направляющее, поддерживающее, контролирующее, корректирующее влияние (оперативное и стратегическое) на ее протекание» [4, с. 25]. Поэтому актуальным представляется создание позитивного опыта в области предпринимательства, которое позволит готовить личность к этой деятельности.

В качестве важнейшего фактора успешности предпринимательства среди молодёжи Васина Н.В. рассматривает психологические качества субъекта предпринимательской деятельности [1]. Успешность в освоении деятельности также является одним из показателей одарённости личности [6, 7]. Одарённость к практической предпринимательской деятельности в детском и подростковом возрасте может быть потенциальной.

Методика

Нами была разработана и запатентована настольная экономическая игра по инновационному предпринимательству «Выбираю Успех» [3]. Игра основана на личном успешном опыте автора как изобретателя и предпринимателя, его коллег-изобретателей и игроков в РФ, а также на многолетнем опыте преподавания ТРИЗ [2]. Игроки осваивают ролевые действия участников современной инновационной экономики – изобретателя, промышленника, коммерсанта и банкира – и смогут научиться их конструктивному взаимодействию по всему инновационному циклу: от создания нового товара до его продажи в процессе достижения успеха в игре (победы).

В модель игры заложено несколько ключевых аспектов рыночной ситуации, связанной с разработкой и внедрением инноваций: ситуация неопределённости, необходимость выходить за рамки «своих» компетенций, чтобы достичь успеха; возможность наблюдать, что делают другие игроки в экономике, чтобы корректировать свой путь достижения успеха, менять стратегию и тактику его достижения (эта модель соответствует и поведению самозанятых педагогов). Данные аспекты являются элементами, «провоцирующими» то или иное поведение игроков, наблюдение за которым позволит нам в дальнейшем выделить характеристики предикторов потенциально одаренных к предпринимательству детей.

Игра даёт каждому игроку возможность ощутить последствия своего выбора в ситуации, максимально приближенной к состоянию предпринимателя в российских условиях. Для этого разработаны «карточки действий». Они позволяют создать быстроменяющуюся ситуацию неопределённости, в которой игроку необходимо осуществлять взаимодействия с другими игроками или институтами общества: «договор»,

«заказ на работу», «деньги», «товары», «выбор», «налоги», «возможность», «свобода», «судьба».

Как символ неопределённости, нагнетающий обстановку, введена такая категория действий, как «кот в мешке». На каждой карточке этой категории описана ситуация, которая через несколько ходов закончится или хорошо для игрока, или с убытком (но этого он не знает, просто на несколько ходов выбывает из игры). Интересны реакции игроков на такую ситуацию, которые позволяют дать качественную оценку способностям детей к предпринимательству. Одни дети просто пассивно проводят это время, даже отходят от игрового стола. Другие пытаются «выведать» у банкира, сколько им ещё оставаться вне игры и что будет потом, используя различные способы: или стараясь его разжалобить, или шантажируя дружбой (если игроки знакомы), или даже пытаясь задобрить (конфеты или обещания чего-то после игры). Третьи с интересом наблюдают за изменением ситуации на игровом поле и активно дают советы одному из игроков. Четвёртые это время «вынужденного простоя» используют для анализа своих ресурсов (считают деньги, рассматривают товары, раскладывают и группируют их).

Игровая технология «Выбираю Успех» предполагает проведение ознакомительных игр с детьми от 10 лет, факультативных занятий в школах, турниров по игре, а также подготовку ведущих (среди студентов и преподавателей). В турнире каждый игрок должен сыграть каждую роль один раз в новой компании игроков, что способствует интенсификации развития деловых коммуникаций, позволяет увидеть различные стратегии игроков. Проведены турниры по игре со школьниками (одаренные в научно-техническом творчестве дети в ФДЦ «Смена», г. Анапа; ДК «Ватутинки» и ДК «Десна», ТиНАО г. Москвы); факультативы в 9-10 классах (для победителей республиканских и международных олимпиад) лицея Белорусско-Российского университета г. Могилева, Республика Беларусь); ознакомительные игры в рамках профориентационных мероприятий – «Недели предпринимательства» (Минск), выставок НТТМ и «ВУЗПРОМЭКСПО» (ГБОУ «ИннАрт», г. Москва); разработан курс и проведено обучение педагогов колледжей, преподающих экономические дисциплины (МИВТ-Центр, г. Москва).

Мы проводили включенное психологическое наблюдение за поведением и речью игроков во время турнира, с выявлением динамики за 4 партии. Фиксировались проявления мышления игроков, оценки ситуации и возможностей в игре, стратегии игры, речи, эмоций, особенности коммуникаций.

Результаты

Опираясь на концепцию З.Г. Хановой [4] и исходя из результатов наблюдения, нами выделены когнитивный и мотивационный компоненты предикторов предпринимательской одарённости, а также дополнительно введён коммуникативный компонент, на основе которых в дальнейшем возможна разработка методики диагностики одарённости к предпринимательству детей в возрасте 10-17 лет.

Когнитивный компонент включает: понимание сущности инновационного предпринимательства, обязанностей, задач и функций взаимодействия основных ролевых моделей поведения (изобретатель, промышленник, коммерсант, банкир); понимание средств и способов достижения их целей; умение видеть потенциальные возможности.

Эмоционально-мотивационный компонент способствует формированию: интереса к предпринимательской деятельности; потребности успешно выполнить предпринимательские задачи; мотива и стремления добиться успеха, действуя в сложных и эмоционально насыщенных ситуациях неопределённости; быстроты в принятии решений по реализации возникающих возможностей.

Коммуникативный компонент обеспечивает: эмпатию и уважение к целям других игроков на рынке; возможность создания конструктивных деловых взаимодействий при достижении каждым игроком своих целей.

Обсуждение

Приведём анализ наблюдений за игроками, раскрывающий содержание компонентов предикторов предпринимательской одарённости в табл. 1.

Таблица 1 – Соответствие поведения в игре компонентам предикторов

Наблюдаемые феномены:	Одаренность не проявляется	Проявление предикторов одаренности
1	2	3
Когнитивный компонент		
Мышление:	нуждается в помощи ведущего (подсказке); требует определённости	свободно ориентируется в игре; имеет своё видение ситуации и пытается его навязать остальным игрокам; отстаивает свою точку зрения, доказывая аргументами
Оценка ситуации в игре:	не оценивает вообще ситуацию; оценивает неадекватно	легко осваивает модель игры; оценивает ситуацию адекватно; быстро находит способы увеличения доходов в игре; прогнозирует дальнейшее развитие игровых событий
Возможности:	не видит возможности; видит возможности, но не использует; использует не полностью (боится)	видит возможности; выбирает удачное время (ситуацию в игре) для использования возможности; быстро принимает решение об использовании возможностей, когда сложились необходимые обстоятельства; использует возможности в полной мере
Ситуация неопределенности («кот в мешке»)	пассивно проводят время; попытка узнать – сколько времени остается провести в неопределенности	анализируют свои ресурсы (деньги, товары); активно наблюдают за игроками, оценивают ситуацию и дают советы
1	2	3
Стратегия:	не обращают внимания на действия других игроков; замечают, какие участки для них не выгодны	Замечают, какие участки для них не выгодны, и пытаются при соответствующей возможности снять свои товары (поменять, подарить, заплатить ими) с неперспективных участков; видят элементы правильной стратегии достижения успеха и используют их; меняют свою стратегию при изменении положения других игроков или ситуации в игре
Речь:	не использует бизнес-терминологию; появление в речи отдельных понятий бизнес-терминологии	уверенное оперирование терминами; прогнозирует дальнейшее развитие событий с использованием правильных терминов
мотивационный компонент		
Проявления эмоций	нейтральные эмоции (пассивность в игре, скучающий вид); негативные проявления	проявления позитивного отношения к отдельным игрокам (улыбки смех, жесты, позы); проявляет удовольствие, демонстрируя

	эмоций к отдельным игрокам (ухмылки, злорадный смешок, жесты, позы); паника в проигрышных ситуациях и отказ от продолжения игры	владение бизнес-терминологией
коммуникационный		
Коммуникации	отказ от коммуникаций; подавляют интересы других игроков намеренно, демонстративно; объединяются против сильного игрока	уважают интересы других игроков; сотрудничают только с проверенными в игре партнерами; стремление получения личной выгоды путем убеждения других различными методами; при очевидном проигрыше пытается максимально усложнить жизнь сильному игроку
Договоренности с другими игроками	отказ от договоренностей; отказ от обмена товаров, даже если придется заплатить штраф; обмен производится не рационально, на основе эмоций и дружбы	проявление готовности договариваться; интересуются, чем могут помочь другим игрокам, и договариваются на обоюдовыгодных условиях; обмен товарами производится на основе точного расчета и ситуации.

Данные характеристики поведения игроков следует рассматривать как качественные ориентиры наличия предикторов, но не как категоричный диагноз наличия или отсутствия склонности, одарённости к предпринимательской деятельности. По поведению игрока, описанному в столбце 3, мы можем предположить наличие у него потенциальных способностей к предпринимательской деятельности, позволяющей ему успешно заниматься бизнесом, в большей мере, чем у игрока, проявляющего в процессе игры поведение, описанное в столбце 2. Последний будет хуже себя чувствовать в ситуации неопределенности, необходимости риска и создания деловых отношений с другими людьми.

Заключение. Научная новизна работы состоит в выделении и описании компонентов предикторов одарённости к предпринимательству среди детей 10-17 лет, проявляемых ими в игровой деятельности, посредством реализации игровой технологии «Выбираю Успех».

Организация факультативов и турниров по игре позволит не только диагностировать наличие скрытой одаренности в области предпринимательства у детей 10-17 лет, но и развивать когнитивные, эмоционально-мотивационные и коммуникативные компоненты их одарённости. Педагоги, которые освоят игровую технологию, также смогут развивать свою предпринимательскую успешность в новых рыночных условиях самозанятости.

Перспективной также представляется создание и верификации методики диагностики одарённости к предпринимательству у детей и молодёжи посредством игровой деятельности.

Список литературы

1. Васина Н. В., Капранова М. В., Комаров А. И. Технологии разработки и апробации системы комплексной психодиагностики студентов и молодых предпринимателей // Вопросы региональной экономики. – 2010 2(2). – С. 106-113
2. Козырева Н. А., Тимохов В. И. Национальная конкурентоспособность начинается с детства // Россия: тенденция и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 11 / РАН.ИНИОН. – М., 2016. Часть 2. - 744 с. ISBN 978-5-248-00821-6 с.110-115.

3. Настольная игра: пат. 2111785 Российская Федерация, МПК6А63F 3/04, А63F 3/06/ Козырева Н.А.; заявитель и патентообладатель Козырева Н.А. – № 96123812/12 (030214); заявл. 14.12.1996. – опубл. 27.05.1998. Бюл. № 15.
4. Формирование психологической готовности студентов вуза к предпринимательской деятельности: предикторы и технологии: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Ханова Зоя Гаджиалиевна; [Место защиты: Ин-т образоват. технологий]. – Сочи, 2012. – 46 с.
5. Покида А. Н., Зыбуновская Н. В. Регулирование деятельности самозанятых граждан // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2020. – № 1. – С. 60–85.
6. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.
7. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
8. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 146 с.

Кочемирова Н. Ф.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: m.kpt@mail.ru
Научный руководитель:
Сухоносков А. П.
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Психосоциальная чувствительность одаренных детей привлекает внимание современных исследователей. В статье представлен анализ литературы по одаренным детям, развитию их психосоциальной чувствительности. Психосоциальная чувствительность – это особенность психологической структуры одаренных детей и является потенциалом для дальнейшего развития.

Ключевые слова: психосоциальная чувствительность; одаренность; дошкольник; одаренные дети.

Abstract. The psychosocial sensitivity of gifted children attracts the attention of modern researchers. The article presents an analysis of the literature on gifted children, the development of their psychosocial sensitivity. Psychosocial sensitivity is a feature of the psychological structure of gifted children and is a potential for further development.

Key words: psychosocial sensitivity; giftedness; preschooler; gifted children.

Проблема одаренности является актуальной на современном этапе развития нашего общества. Многие российские исследователи принимают участие в ее разработке, среди них: Д. Б. Богоявленская [3], Л. И. Ларионова [8], А. И. Савенков [11], Т. Д. Савенкова [12], Е. И. Щепланова [14] и др. Потенциал государства определяется уровнем развития личности, особая роль в поддержании интеллектуального и культурного уровня нашей страны отводится одаренным индивидам, на плечи которых ложится груз ответственности за общество и государство.

Однако и со стороны общества и государства требуется защита и уважение индивидуальных особенностей личности, оказание всемерной помощи и поддержки в социальной адаптации, развитии психосоциальной чувствительности личности. Как отмечают исследователи (Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, А. И. Савенков и др.) заниматься данными вопросами необходимо уже на самых ранних стадиях развития личности, в дошкольном и младшем школьном возрасте, не дожидаясь, пока одаренный ребенок будет сломлен под давлением окружающих, не понимающих и отвергающих все неординарное, отличное от общепринятого большинства.

По мнению Е. Ю. Мищенко [10] психосоциальная чувствительность одаренных детей, представляет собой более обостренное чувство справедливости, которое опережает нравственное развитие и опирается на восприятие и познание, предъявление завышенных требований к окружающим и себе.

Для российской педагогики и психологии проблема развития психосоциальной чувствительности одаренных детей выступает на первый план, становясь одной из важнейших задач педагогов дошкольного и школьного образования, родителей, общества и государства.

По мнению Л. И. Ларионовой [8] многие одаренные дети с раннего возраста проявляют склонность подвергать сомнению правила, которые они считают несправедливыми не только по отношению к себе, своим сверстникам, но и к взрослым людям. Чем выше моральная чувствительность и асинхронность одаренных детей, тем большую уязвимость они испытывают. Одаренные дети чаще проявляют тревожно-депрессивное настроение, имеют больше социальных, поведенческих и семейных проблем, в результате чего качество жизни одаренных детей находится на более низком уровне по сравнению со своими обычными сверстниками.

Термин «одаренность» содержит в своем составе корень «дар», что подразумевает наличие в психике ребенка того, что ему даровано. Признание существования некоего дара означает признание индивидуальных различий, обусловленных неподвластными человеку факторами.

Многие исследователи (Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова и др.) приводят достаточно широкий перечень качеств, присущих одаренным детям. Это: раннее овладение знаниями в избранной ими сфере; высокий интеллект и хорошая память; выраженная независимость и стремление работать в одиночку; индивидуализм; увлечение своим делом, энергичность; стремление контактировать с подобными себе, как взрослыми, так и детьми; уметь получать практический опыт и приобретать интеллектуальный опыт и др. Они также подчеркивают, что одного дара, данного человеку природой, недостаточно, одаренность необходимо постоянно развивать и поддерживать.

Все больше ученые рассматривают одаренность как интегративную характеристику личности (Л. И. Ларионова, В. И. Панов, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова). Ю. Н. Белехов выделяет следующие типы одаренности: интеллектуальную, академическую, художественную, психомоторную или спортивную, креативную, лидерскую или социальную одаренность [1].

По мнению Е. И. Щеплановой возрастное развитие одаренных детей может сопровождаться как опережением развития, так и замедленным развитием в иных сферах, не затрагивающих сферу одаренности конкретного ребенка [14]. Соответственно, при отнесении ребенка к одаренным необходимо конкретизировать, какой тип развития доминирует в личности одаренного ребенка. Гармоничный тип развития одаренного ребенка выражается в физической и психической зрелости, которые соответствуют его возрасту. В некоторых случаях, говоря об одаренных детях, подразумевают дисгармоничный тип

развития, сопровождаемый разного рода психосоциальными проблемами, поскольку большинству одаренных детей присуща неравномерность психического развития (диссинхрония), выступающая источником многих психосоциальных проблем формирующейся личности.

Н. Е. Веракса [4] отмечает, что поддержка и развития психосоциальной чувствительности одаренных детей имеет решающее значение в дошкольном и младшем школьном возрасте. Для развития психосоциальной чувствительности в дошкольном и младшем школьном возрасте крайне важно создание условий для проявления уникальных навыков, творческих способностей и талантов одаренных детей. Важной отличительной чертой одаренных детей является предпочтение компании старших детей и взрослых, зрелое чувство дружбы и развитые игровые интересы. Как отмечают в своем исследовании ученые, одаренные дети любят общаться с более взрослыми по возрасту людьми, делаясь своими мыслями, мечтами и общаясь с ними в процессе обучения, они повышают свою самооценку посредством их оценки со стороны значимых взрослых.

Дошкольный период характеризуется интенсивным ростом физических, когнитивных, языковых и психосоциальных способностей. Первым важным моментом в работе с детьми дошкольного возраста является выявление одаренных детей. Такие исследователи, как О. Н. Кажарская [6], Е. А. Шитикова [6] указывают, что родители и педагоги должны знать об отличительных особенностях одаренных детей и об их асинхронном развитии, чтобы их вовремя заметить, поскольку выявить одаренность зачастую непросто.

Экстраординарное развитие в когнитивных аспектах обнаруживается в высоком уровне развития памяти, дивергентного мышления и творческими способностями, выраженной любознательностью, сформированностью грубой и мелкой моторики. Они любят играть в сложные игры, такие как шахматы, головоломки, выполнять научные эксперименты, в соответствии со своими интересами. Эти игры можно использовать во внеклассных и внешкольных мероприятиях, они могут служить развитию психоэмоциональной чувствительности одаренных детей.

Благополучное отношение со сверстниками важно для психосоциального развития детей. Деятельность, способствующая развитию отношений со сверстниками, помогает им принимать и уважать личные различия.

Одаренный ребенок требует повышенного внимания. В работе с одаренными детьми, как отмечает А. И. Савенков [11] необходим постоянный диалог. Джоан Фримэн подчеркивает, что раннее выявление одаренности детей происходит внутри семьи, именно родители становятся первыми свидетелями детской одаренности, потому как одаренные дети проявляют отличительные черты уже в первые месяцы и годы жизни [13].

Родители играют решающую роль в формировании реалистичной самооценки, которая необходима для того, чтобы использовать одаренными детьми собственные выдающиеся таланты. Наблюдения родителей за развитием их ребенка являются важными сигналами для идентификации. Как отмечают А. С. Гончарова [5], Л. И. Ларионова [9] процесс идентификации начинается тогда, когда родители и учителя замечают первые признаки одаренности детей.

Ю. Д. Бабаева [2], Р. В. Комаров [7] отмечают, что одаренные дети, родители которых дают им определенную свободу, дисциплинируют их, руководят по возможности развитием их способностей, достигают в будущем максимального раскрытия собственного заложенного природой потенциала. И наоборот, нереалистичные ожидания родителей могут спровоцировать формирование низкой самооценки и дисфункционального перфекционизма. Родители и учителя должны иметь в виду, что одаренные дети также имеют детские желания, свойственные их хронологическому возрасту, такие как потребность в игре.

Предоставление возможности одаренным детям играть со своими сверстниками будет полезно для развития их психосоциальной чувствительности.

В настоящее время существуют концепция [3], специальные программы, направленные на развитие психосоциальной чувствительности одаренных детей, основными задачами которых является включение одаренных детей в социально значимую деятельность, повышение процессов адаптации, обучение умению общаться.

В перспективе дальнейшего сопровождения одаренных детей необходимо создание межшкольных групп на базе учреждений внешкольного образования, в которых одаренные дети будут общаться с подобными, что облегчит их принятие самих себя. Также необходимо проводить беседы с родителями, начиная с самого младшего дошкольного возраста, в которых целесообразно сообщать информацию о методах выявления и поддержки своих одаренных детей. Это будет способствовать дальнейшему процессу развития психосоциальной чувствительности детей.

Принятие и уважение одаренности со стороны родителей и педагогов имеет решающее значение для развития психосоциальной чувствительности одаренных детей. Оптимальное сочетание независимости, дисциплины, внешнего руководства, соответствующих условий обучения, командной работы будет способствовать развитию психосоциальной чувствительности одаренных детей.

Список литературы

1. Белехов Ю. Н. После трех не поздно! – М.: АСТ, 2014. – 286 с.
2. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Богоявленская Д. Б., Брушлинский А. В., Бабаева Ю. Д. Рабочая концепция одаренности // под редакцией В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 1998. – 66 с.
4. Веракса Н. Е. Проблемы детской одаренности // Современное дошкольное образование. – № 4. – 2008. – С.98-116.
5. Гончарова А. С., Ларионова Л. И. Проблема идентификации одаренных детей // ребенок в образовательном пространстве мегаполиса / под ред. О. И. Ключко. – 2016. – С.160-164.
6. Кажарская О. Н., Шитикова Е. А. Проблема детской одаренности. – Нефтекамск: «Мир науки», 2019. – 34 с.
7. Комаров Р. В. Психологическая 3D – модель одаренности. – М.: Сфера, 2008. – 71 с.
8. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема// Международно-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова. Сборник. – 2017. – С.80-86.
9. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С.49-59.
10. Мищенко Е. Ю. Основные проблемы психологической социализации одаренных детей // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 11. – С.6-7.
11. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
12. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 146 с.
13. Фримэн Д. Ваш умный ребенок. – М.: Семья и школа, 1996. – 195 с.
14. Щепланова Е. И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке. – М.: Просвещение, 2018. – 86 с.

Лобанов Д. В.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: salvation@yandex.ru

Научный руководитель:
Ларионова Л. И.,
доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема развития творческих способностей детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы особенности творческой деятельности этой категории обучающихся. Показано, что направления, используемые педагогами в учебной деятельности с такими детьми, стимулируют развитие их творчества.

Ключевые слова: аутизм; коррекционная педагогика; психология творчества; способности; одаренность.

Abstract: This article examines the problem of developing the creative abilities of children with autism spectrum disorders. The features of the creative activity of this category of students are analyzed. It is shown that the directions used by teachers in educational activities with such children stimulate the development of their creativity.

Keywords: autism; correctional pedagogy; psychology of creativity; abilities; giftedness.

Проблема детской одаренности и творческих способностей в настоящее время является чрезвычайно актуальной. Традиционно, творческие способности изучают у одаренных детей. Этому посвящены исследования Л. И. Ларионовой [4, 5], А. И. Савенкова [7] и др. Значительно меньше исследований по проблеме творческих способностей детей с особенностями в развитии, в том числе, детей с расстройствами аутистического спектра.

На сегодняшний день наблюдается тенденция роста числа детей с РАС в общеобразовательных и специализированных учреждениях. Основными трудностями, которые возникают при работе с обучающимися данной группы детей, являются:

1. коммуникация;
2. социализация;
3. нарушения в речевом развитии;
4. сложности в установке эмоциональных связей.

Однако, несмотря на различные трудности одной из приоритетных задач (помимо обучения и воспитания) является развитие творческих способностей и активности у данного контингента детей.

Расстройство аутистического спектра (РАС) — это расстройство нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий (повторяющихся действий). Понятие «аутичность» рассматривается как крайние формы нарушения контактов, уход от реальности в мир собственных переживаний».

Помимо «классических» форм специфического типа аутизма Каннера, выделяют также «спектральные расстройства», например, синдром Аспергера [1]. Это одна из форм аутизма, при которой не страдает интеллект, но существенно снижаются социальные способности — может быть напрямую связан с одаренностью. М. Фитцджеральд [8] в своей работе писал, что данный синдром контролируется теми же генами, которые отвечают за творческое мышление.

«Способность» — одно из важных психологических понятий. По С. Л. Рубинштейну [6] - это сложное синтетическое образование, включающее в себя целый ряд характеристик. Рассматривая структуру способностей, он выделяет два основных компонента:

«операциональный» и «ядро», отмечает, что свойства, связанные со способностями, вырабатываются в процессе определенной деятельности.

Понятие «творчество» рассматривается как активное самовыражение. Оно может осуществляться через различные формы. У ребенка творческие способности относят к индивидуальным качествам личности. Они обуславливают успешность реализации различных видов творческой деятельности.

Развитие творческих способностей возможно только в творческой деятельности, в процессе овладения технологией творчества. Исходной предпосылкой для развития способностей служат врожденные задатки.

Творческий процесс тесно связан с развитием высших психических функций, в частности, таких как восприятие, мышление и др. Используя воображение, человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Оно является существенным проявлением личности. В. В. Давыдов [2] отмечал, что основные этапы развития личности ребенка неотделимы от развития его творческих возможностей и, следовательно, от развития воображения.

Ученые отмечают [1], что у детей, страдающих аутизмом, восприятие носит гиперселективный характер, отсутствует полноценное воображение. Также они не способны к обобщению информации, как это делает ребенок с нормальным развитием в процессе познания окружающей его действительности. Мышление данной категории детей визуальное. Их мыслительная деятельность происходит в «картинках». Характер игровой деятельности носит однотипный и монотонный характер. У большинства из них доминирует аутистическая игра в воображении без партнеров.

Рассматривая изобразительную деятельность таких детей, можно выделить ряд особенностей. Чаще всего преобладают элементы домашних вещей и предметов. Наблюдается смешанность детализации, образов, спутанность, множественность [3].

Коррекционно-развивающая работа учителей-дефектологов, учителей-логопедов, а также других специалистов на базе учреждения МБОУ «Пушкинская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» направлена на развитие творческих способностей и активности обучающихся с РАС. Она включает в себя направления:

- изобразительное,
- театрализованное,
- танцевальное,
- коллективно-творческое.

Каждое из направлений реализуется посредством учебной (в рамках уроков) и внеурочной деятельности (в рамках разработанной нами программы «развитие и движение»).

Учебная деятельность строится, таким образом, где огромное внимание уделяется мелкой моторике пальцев. Это очень важный аспект нашей деятельности, что, несомненно, оказывает положительное влияние на обучающихся. Для развития творческих способностей детей-аутистов главным является тот факт, что необходимо использовать различные виды деятельности, а также методы и приемы работы с ними.

В рамках предмета «Изобразительная деятельность» идет активная работа с бумагой и рисование карандашом. Необходимо добиться такого результата, чтобы обучающиеся подписывали словами каждое нарисованное ими изображение, а также давать свободу в выборе разукрашивания картин и рисунков.

Театрализованная деятельность реализуется на уроках речи и альтернативной коммуникации. У детей с РАС частично или полностью не сформированы образы и представления. Они испытывают трудности в управлении своим голосом, движениями и мимикой. Активное развитие творчества у этой категории детей заключается в подготовке выступлений на определенную тематику общешкольных и районных мероприятий. У детей постепенно начинают формироваться представления о сюжетно-ролевой игре. Они могут частично, посредством имитации, сыграть определенную роль, взаимодействовать с остальными участниками педагогического процесса и в некоторых случаях проявлять

креативность. Педагог контролирует процесс, чтобы у ребенка не возникало чувство тревожности или страха.

Танцевальное направление связано с уроками музыки и движения. После периода адаптации к школе и учебному процессу, педагоги активно используют современные технологии для обучения детей танца. Известно, что у детей с РАС не сформировано чувство ритма, движения непропорциональные, отсутствует пластичность, нет полных представлений о танце. Детям данной категории необходима опора в виде танцующего, чтобы запомнить лучше каждое движение и довести его до автоматизма. Также, для создания индивидуального танца, они нуждаются в наглядных пособиях и видеоматериалах с танцами. Это очень важно, потому что каждый предпочитает использовать движения, что особенно понравились при просмотре. После периода адаптации к школе и учебному процессу, педагоги активно развивают представления и используют в работе современные технологии для понимания и обучения танца. С каждым годом учащиеся все больше проявляют креативность при выборе танца и его постановке. В старших классах учащиеся объединяются в небольшие коллективы, совместно с педагогом-организатором готовят танцевальные номера для будущих мероприятий.

Коллективно-творческая деятельность играет огромную роль при развитии творческих способностей. Педагогами используются игры – задания, вместе с учащимися создают классные уголки, портреты, расписание уроков. Повышение творческой активности приводит к тому, что ребенок в коллективе начинает проявлять свою фантазию и индивидуальный стиль. Это могут быть небольшие рисунки-узоры или при выступлении на сцене проявить импровизацию, при этом, не нарушив план и ход выступления.

Во внеурочной деятельности реализуется программа «развитие и движение» направленная на отработку изученных танцевальных движений, создание рисунков на свободные темы, репетиции своих ролей. Так же это может быть разучивание небольших стихотворений или частушек, создание ситуации, когда ребенку необходимо самому справиться с поставленной творческой задачей. Учащиеся с удовольствием проводят время и работают в таком формате, развивая свой творческий потенциал.

Педагоги ориентированы на личностные возможности каждого ученика. Создание современного образовательного пространства, комфортных условий и активизация творческой активности также реализуются специалистами для того, чтобы каждый ребенок с РАС мог успешно социализироваться в классе, дополнительно в семье и обществе через свои творческие способности.

Список литературы

1. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
4. Ларионова Л. И., Гончарова А. С. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы всероссийской научной конференции / под ред. О. И. Ключко, 2016. – С.160-164.
5. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова. Сборник. – 2017. – С.80-86.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2019. – 713 с.
7. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.

8. Fitzgerald Michael (2004). Autism and Creativity: Is there a link between autism in men and exceptional ability. New York: Brunner Routledge. [Электронный ресурс]. ([https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Fitzgerald_\(psychiatrist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Fitzgerald_(psychiatrist))).

Макарова К. И.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: kcsenyamak@mail.ru

Научный руководитель:

Цаплина О. В.

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ИГРОФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены преимущества применения метода игрофикации в обучении, основные особенности метода игрофикации, этапы разработки игровой системы. Игофикация рассматривается как средство мотивации и раскрытия творческого потенциала.

Ключевые слова: игрофикация; обучение; одаренность; инструменты игрофикации; компоненты, динамики, механики игрофикации.

Abstract. The article discusses the advantages of using the gamification method in teaching, the main features of the gamification method, the stages of developing a gaming system. Gamification is seen as a means of motivating and unleashing creativity.

Keywords: gamification; training; giftedness; gamification tools; components; speakers; gamification mechanics.

Благодаря информационным технологиям у современных учащихся появилось огромное количество различных источников информации, на просторах интернета можно найти всевозможные материалы по любой тематике, прослушать курс лекций ведущих специалистов и даже пройти обучение в лучших университетах, не выходя из дома. Но несмотря на это степень мотивации не достигает желаемого уровня, особенно это касается традиционно сложных дисциплин.

Педагогу необходимо так выстроить работу с обучающимися, чтобы оказать поддержку талантливым ребятам, сделать акцент на развивающие возможности учебного материала. В своих работах Л. И. Ларионова характеризует одаренность как динамическое интегральное личностное образование, включающее интеллектуальный компонент, креативность и духовность как высший уровень развития личности, которое формируется в процессе взаимодействия с социокультурной средой и проявляется в высоких творческих достижениях [2].

Одаренные дети тонко чувствуют все, что происходит вокруг и смотрят на мир широко открытыми глазами, их мозг постоянно занят активной мыслительной деятельностью. Они не боятся браться за решение сложных задач и часто выбирают необычные, порой совершенно новые решения. У многих одаренных детей хорошо развито математическое мышление, что позволяет им эффективно анализировать информацию и работать с ней. Одаренные дети обладают высокой чувствительностью по отношению к предметному и социальному окружению, часто фантазируют, и получают удовольствие от игровой деятельности [5, 6].

Игра является одним из рычагов повышения мотивации. По словам А. М. Горького: «игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Существует бесконечное разнообразие игр, игры могут быть интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные, творческие, социальные; групповые, подгрупповые,

индивидуальные. Для систематизации и обобщения знаний, полученных на уроках, наиболее эффективными и популярными являются интеллектуальные игры. Б.Р. Мандель предлагает психолого-педагогическое определение данного вида игр, в котором «интеллектуальная игра представлена, как игра, в полной мере задействующая мышление и память, и направляющая умственные операции участников-игроков на опознание и понимание предъявленного материала. Это игра, имеющая конвергентную (поиск в одном направлении при получении одного единственного правильного ответа) и дивергентную (поиск в разных направлениях) продуктивность с целью получить оцененное суждение о логичности (правильности) заданной ситуации, точности ответа или найденного решения» [4]. Таким образом, в игровом взаимодействии скрыт огромный потенциал образовательной и воспитательной деятельности.

Возникает вопрос, является ли метод игрофикации фактором, улучшающим процесс развития математических способностей младшего подростка или не влияющим на данный процесс?

Цель исследования: определить возможность развития математической способностей младших подростков с помощью метода игрофикации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по вопросу развития математических способностей младших подростков.
2. Разработать программу развития математических способностей младших подростков на основе метода игрофикации и экспериментально проверить ее эффективность.
3. Провести анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию математических способностей младших подростков с помощью метода игрофикации.

Объект исследования: математические способности подростков.

Предмет исследования: развитие математических способностей младших подростков с помощью метода игрофикации.

Гипотеза исследования: использование системы интеллектуальных игр может повысить уровень математических способностей учащихся за счет усиления мотивационного компонента.

Игрофикация – это применение игровых подходов в неигровых ситуациях ради привлечения участников, включение их в решение прикладных задач. У каждого из нас есть рутинные, неинтересные задачи, которые мы никак не можем заставить себя делать, игрофикация помогает поменять отношение к их решению и перестроить свое привычное поведение [1].

Метод игрофикации имеет ряд отличий от традиционных методов обучения [7]. Во-первых, в процессе игры учащимся легче ощущать свой прогресс, как правило, на уроках дети могут отследить свой успех по оценкам за самостоятельные и контрольные работы, но как показывает практика, в такой обратной связи они нуждаются гораздо чаще, буквально каждый день. Ученика волнуют вопросы: «На сколько я продвинулся сегодня? Что изменилось по сравнению со вчерашним днем и что я буду делать завтра?». В игровом взаимодействии учащиеся понимают, на каком отрезке пути они находятся, воодушевляются тем, сколько они уже прошли и видят, какой путь еще предстоит.

Хотя на первый взгляд кажется, что игра — это процесс несерьезный, но, если посмотреть глубже, игра помогает ставить не абстрактные цели, интерес к которым быстро теряется, а четкие, конкретные задачи, которые понятны и наглядны. Игры включают в себя элементы учебной деятельности, такие как формулировка понятий, анализ, синтез, классификация, активизация теоретического мышления.

Также значимым фактором является возможность работать в команде, что повышает интерес к процессу изучения материала. Ход урока можно построить таким образом, чтобы ребята перестают быть безынициативными слушателями, а активно участвуют в учебном процессе, включаются в изучение материала.

Использование интеллектуальных игр в образовательном процессе отвечает главному принципу современного обучения – формирование метакогнитивных умений. Данный вид игр позволяет задействовать весь спектр метакогнитивных умений в непосредственном плане, не обременяя ребенка немотивированной, скучной деятельностью. Ребенок без принуждения, погружаясь в игровую деятельность, приобретает способность планировать собственные действия, учиться проводить самоанализ и самооценку, формирует способность к самообразованию [7].

Освоение метакогнитивных умений в интеллектуальных играх происходит как условие достижения игровой цели, решения игровой задачи, при этом усвоение проходит в увлекательной форме, выступая для ребенка в виде осознания, что он научился играть в ту или иную игру [8].

Педагог, в процессе игры выступает в важной роли, в первую очередь ему необходимо ввести обучающихся в игру, разбудить их творческую активность. На следующих этапах учитель постоянно наблюдает за игрой, в его силах усложнить или наоборот облегчить задания, ввести новый сюжетный поворот или обратить внимание обучающихся на важные детали.

В интеллектуальных играх заложена определенная цель, и общие правила для всех участников. Такие игры находят применение на любом уроке, будь то изучение нового материала или углубление полученных ранее знаний, они также способствуют расширению кругозора, позволяют выходить за пределы учебника.

Важно понимать, что игра – это не просто набор заданий, к ее созданию нужно подходить ответственно. Прежде всего, необходимо определиться с форматом и правилами игры. Следующий шаг – это постановка целей, чтобы определиться, как игровая система будет работать, и какие положительные результаты она принесет. Далее необходимо создать увлекательный сюжет игры и выбрать игровые элементы, которые будут использованы. Они делятся на динамики, механики и компоненты.

Динамики игры – это общие нюансы игровой системы, на которые нужно обратить внимание, к ним относятся ограничения, эмоциональные составляющие (любопытность, соперничество, счастье), линия повествования, продвижение каждого игрока (его развитие).

Механики игры – это процессы, которые отвечают за вовлеченность в игру, то есть сами задания, элементы соперничества и сотрудничества, обратная связь, поощрения и наказания. Компоненты игры – это конкретная форма, которую принимают динамики и механики: визуализация достижений, наглядность прогресса, набранные очки.

Если грамотно подойти к созданию игры и продумать все детали, она никогда не оставит учащихся равнодушными. При определении детской одаренности часто выделяют такие компоненты, как мотивация, интеллект и креативность. Применение метода игрофикации позволяет развивать каждый из этих компонентов. В процессе игры учащиеся планируют свою деятельность, учатся оценивать свои и чужие результаты.

К. Д. Ушинский утверждал, что игры не только помогают проявлять способности и склонности, но и совершенствовать их, так как в ходе интеллектуальной игры учащиеся находятся в умственном напряжении, настойчиво и терпеливо ищут ответы. Игра является хорошо известной и привычной формой деятельности для людей любых возрастов, поэтому она является эффективным средством активизации умственных способностей, позволяет легче преодолевать трудности и меняет отношение к ошибкам. По своей природе игра вызывает у учащихся инициативу, позволяет проявить творческий подход, а главное – мотивирует.

Список литературы

1. Варенина Л. П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 6. – № 6. Часть 2. 2014. – С.314-317.
2. Ларионова Л. И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. – 2004. – № 6. – С.122.

3. Майстровский Ю. Р. Интеллектуальные игры для школьников: методическое пособие. – Самара: Информационно-издательская служба СГМЦДиЮТ. 1997. – 41 с.
4. Мандель Б. Р. Интеллектуальная игра: социокультурный феномен в движении (к вопросам истории и определения сущности) // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1079>.
5. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.
6. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования; под науч. ред. А. И. Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-12667-9. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/447961> (дата обращения: 04.02.2020).
7. Цаплина О. В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. – С.80-85.
8. Цаплина О. В. Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, Институт психологии РАН, 26–27 сентября 2020 г. – С.173-175.

Нарикбаева Л. М.,
доктор педагогических наук, профессор КазНПУ им. Абая, Казахстан
E-mail: Lora_mn05@mail.ru

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье дается экскурс в историю научного изучения различных факторов влияния на развитие одаренности, рассматриваются взгляды ученых с точки зрения биосоциального характера природы одаренности, формулируются выводы о необходимости комплексного изучения данного феномена и предлагается авторский концептуальный подход с позиции развития профессиональной одаренности как условия достижения высокого уровня развития личности в том или ином конкретном профессиональном виде деятельности, при этом акцент на развитие профессиональной одаренности личности делается автором на студенческий возраст в период обучения в вузе будущего специалиста.

Ключевые слова: одаренность; профессиональная одаренность; способности; личность; факторы развития; научный подход.

Abstract. The article provides an insight into the history of the scientific study of various factors influencing the development of talent, considers the views of scientists, in terms of the biosocial nature of giftedness, formulated conclusions about the need for a comprehensive study of this phenomenon and proposes the author's conceptual approach for the development of professional talent as the conditions for achieving a high level of development of the individual in a particular professional activity, at the same time, the emphasis on the development of professional giftedness of the individual is made by the author for the student age during the period of training at the university of the future specialist.

Keywords: giftedness; professional giftedness; abilities; development factors; scientific approach.

Под одаренностью в современной психологии рассматриваются: качественное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности (Б.М. Теплов и др.) умственный потенциал или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей (А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова и др.). Можно и далее перечислять всевозможные варианты трактовки термина «одаренность» в зависимости от того, какой смысл в него вкладывают те или иные ученые.

Вся сложность состоит в том, что одаренность обусловлена многообразием своих природных истоков: биогенетических, психолого-физиологических, социально-психологических, психолого-педагогических, историко-эволюционных, геосферных, метеосферных и даже физических, химических и астрологических, что требует комплексного изучения, объединения знаний из разных областей наук по данной проблеме. Это необходимо, не только для целостного понимания одаренности, но, прежде всего, во избежание ошибок в теории, и, далее в практике образования одаренных, опираясь на достоверные факты, идеи, гипотезы, что, в конечном счете, позволит выработать теоретические положения, которые будут служить основанием методологических установок для построения педагогической практики в данной области.

Под комплексным изучением одаренности мы понимаем (от слова «комплекс» – в пер. с лат. «complexus» – связь, сочетание) рассмотрение природной сущности одаренности в совокупности, сочетании, комплексе ее свойств, факторов, влияющих на ее развитие как целостного качества человека. Исходя из такой позиции, мы провели сравнительно-аналитический синтез научных достижений в области изучения природных основ развития одаренности.

В этой связи, хотелось бы отметить попытку Ю. З. Гильбуха прояснить ситуацию, который перечислил следующие факторы, характеризующие одаренность: «...биологическое – все общее по происхождению, хотя и не обязательно тождественное у человека с животным; природное – все существующее в человеке, независимо от влияния на него других людей; врожденное – все существующее, созревающее и стареющее в человеке на основе его персональных свойств; прирожденное – все свойственное человеку уже в момент его рождения; наследственное – все существующее и развивающееся в человеке на основе генного фонда родителей; приобретенное – все возникающее и развивающееся в человеке на основе внешних на него воздействий; социальное – все возникающее в человеке как члене общества и в результате общения друг с другом» [1, с. 26].

Вместе с тем судить об одаренности человека мы можем лишь на основе его внешних проявлений (признаков), характеризующих одаренных людей. «Признаки одаренности – это те особенности человека, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий» [8, с. 12].

Но, важно не просто знать и наблюдать, а проследить самые различные причинно-следственные связи всех факторов, влияющих на проявление признаков одаренности и ее развитие. К числу этих факторов мы относим следующие:

- 1) биогенетические – наследственные проявления способностей и одаренности от поколения к поколению;
- 2) психофизиологические – особенности функционирования головного мозга, межполушарных взаимодействий и др.;
- 3) психические – особенности психических свойств мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения, центральной нервной системы, сенсорных функций, темперамент, характер, особенности поведения и общения;
- 4) возрастные – характерологические особенности в том или ином возрасте, опережающее умственное развитие по сравнению со сверстниками;
- 5) гендерные – межполовые различия в проявлении и развитии одаренности (между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами);

6) мотивационно-личностные – индивидуально-психологические особенности индивида, такие как: волевая и эмоциональная сферы, интересы, склонности, увлечения, самореализация, межличностное взаимодействие, ценностные ориентации и установки;

7) академические – успешность учебной деятельности, обучаемость, академические достижения;

8) профессиональные – специальные способности, талант, развитие профессиональных возможностей и прогнозирование достижений;

9) социокультурные – условия обучения и воспитания в семье, школе, вузе, этнокультурные особенности страны, народности, расы, социально-экономический уровень общества и т. п. Из этого, простого, на первый взгляд, перечисления категорий факторов видно, что «одаренность» – сложное многогранное и многофакторное явление, где все факторы тесно взаимосвязаны.

Определяя ведущий подход к изучению природных основ одаренности, мы исходим также из позиции крупнейшего генетика XX века В. П. Эфроимсона, который подчеркивал: «...когда речь заходит о любых свойствах психики..., невозможно уйти от известной двойственности человеческого существа. С одной стороны, человек – это биологический вид, с другой стороны, в огромной степени, именно социальная природа человека сформировала его уникальность» [12, с. 74]. Следовательно, биосоциальный подход позволяет понять, какие же природные факторы оказывают безусловное влияние на развитие одаренности личности, что дает возможность адекватно решать педагогические проблемы.

Анализ литературы показывает, что ученые отвечают на этот вопрос в русле двух подходов: 1) биологического (биогенетического) и 2) социального (средового), которые явились для нас основанием классификации множества других частных направлений в изучении природной сущности одаренности (рис. 1). Эта классификация позволила нам последовательно систематизировать результаты психогенетических и психологических исследований в изучении одаренности. Обобщенные результаты анализа исследований по данному вопросу даны нами также в работах [4, 5, 6].

В данной статье изложим лишь основные выводы с точки зрения приложения различных научных подходов в практику обучения одаренных студентов – будущих специалистов.

В данной классификации для нас особый научный интерес представляют современные психолого-педагогические концепции одаренности. В настоящее время известно несколько десятков научных концепций одаренности, созданных в различных областях психологии. Тем не менее, в специальной научной литературе сохраняется тенденция разработки концепций одаренности в трех направлениях: интеллектуальной одаренности, творческой одаренности и с позиции интегративного (системного) подхода к изучению одаренности как целостной личности.

Подробный анализ имеющихся концепций, теорий в контексте психолого-педагогических подходов, которые имеют свои корни в развитии понимания одаренности, представлен во многих работах ученых, в том числе и наших [6]. Здесь лишь приведем наши обобщенные выводы, которые характеризуют современные тенденции в разработке проблемы одаренности в педагогике и психологии.

Анализ трудов, авторы которых разрабатывают модели интеллекта, зачастую отождествляя его с общим понятием «одаренность» (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Р. Кеттел, Дж. Равен, С. Спирмен, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная и др.), показывает, что развитие теории «интеллектуальной одаренности» имеет довольно длительную историю, начиная со времен «тестологии» (с 20-х г. XXв.).

Вместе с тем, однофакторные модели интеллекта, которые были присущи ранним исследованиям, сменились многофакторными моделями. И сегодня никто уже не оспаривает то, что высокоразвитый интеллект не является единым универсальным фактором, определяющим одаренность и успешность деятельности человека. Поэтому все современные концепции интеллекта основаны на факторно-аналитическом подходе.

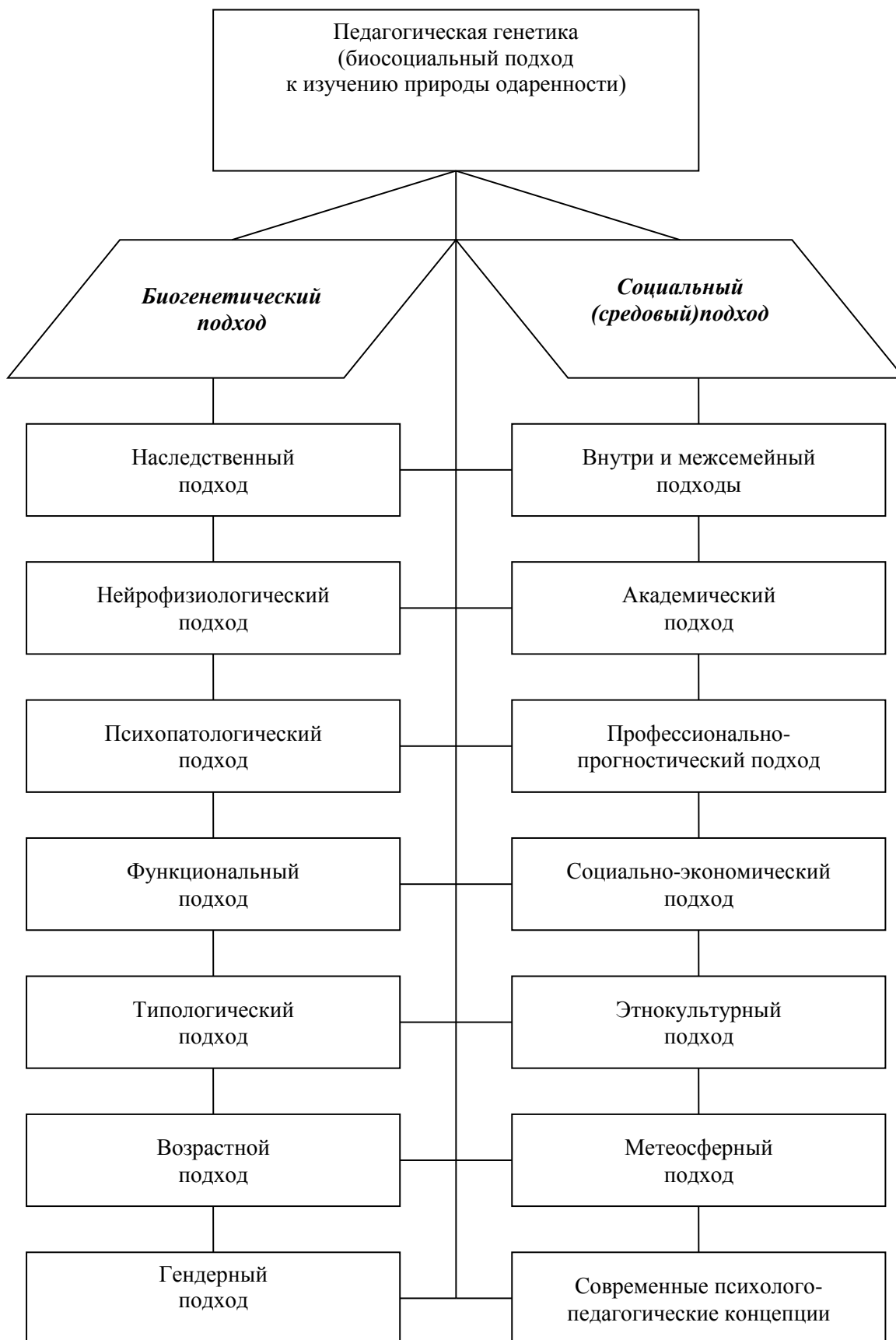


Рисунок 1. Классификация научных подходов к изучению одаренности

Итак, «интеллект» многофакторен и многоаспектен, он является системой свойств всей психической структуры индивида и связан с множеством его поведенческих проявлений. Однако все большее усложнение моделей интеллекта не спасает от такого одностороннего (интеллектуального) представления об одаренности и не позволяет пока ответить на многие важные вопросы, связанные с выявлением и развитием одаренности личности.

Между тем, первым кто декларировал независимость интеллекта и творчества, проложив путь для развития теории «творческой одаренности» был Дж. Гилфорд, разведя мышление на «конвергентное» и «дивергентное» (по Дж. Гилфорду – «способность мыслить в разных направлениях») [13, с. 14]. В наиболее общем виде это качество стало определяться учеными как «креативность», которое проявляется в способности генерировать новые, оригинальные идеи, находить нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных задач.

В большинстве исследований в контексте творческой одаренности понятия «творчество», «креативность», «творческие способности», «творческий потенциал» содержательно отождествляются. Сегодня наиболее популярен термин «креативность», который в иностранном словаре трактуется как «творческий потенциал и способности индивида, которые проявляются в различных формах и видах деятельности, связанных с созданием тех или иных предметов, продуктов деятельности, активности».

Существует множество разных теорий креативности, подходов и методов, направленных на ее изучение, которые связаны с решением таких вопросов как: природа творчества; соотношение понятий творчества, творческих способностей; соотношение творчества и деятельности; продуктивное и репродуктивное мышление в творчестве; методы измерения и др. Однако, многие вопросы, связанные с раскрытием природы креативности, определением его критериев, выяснением соотношения продуктивных и репродуктивных способностей находятся в стадии разработок, что естественно является причиной недостаточности методик диагностики творческих способностей в отличие от многочисленных тестов интеллекта.

Несмотря на различие этих подходов к креативности наблюдается тенденция к интегративному ее рассмотрению как характеристики целостной личности. В то же время, на наш взгляд, дифференциация этих двух функций (интеллекта и творчества) необходима как на уровне теории, так и на уровне практики, поскольку это заслуга длительной истории психологической науки в этой области.

В целом представители направления творческой одаренности рассматривают ее как общую предпосылку творчества в любой профессии, становления и развития творческой личности, способной не только к созданию нового и открытию новых законов, но и к самовыражению, к самораскрытию в продуктах творчества, имеющие значение для человека и человечества. Это указывает на социальный характер развития творчества, тесно связанной с индивидуальным ментальным опытом, приобретенный в процессе адаптации, социализации. Отсюда преимущественное влияние на развитие творчества образовательной среды, что подтверждает данные психогенетиков.

Теперь перейдем к интегративным концепциям одаренности. Потребность в интегративном подходе в исследовании одаренности прослеживается во многих концепциях интеллектуальной и творческой одаренности. И это понятно, поскольку интегративный подход является не только одним из самых главных направлений в психолого-педагогической науке, что, прежде всего, позволяет понять природу одаренности как процесса целостного развития личности, способной проявить свой потенциал для высоких достижений в той или иной деятельности. Фактически представление об одаренности как интегративной личностной характеристики начало утверждаться еще с конца 50-х годов XX века, когда ученые поняли, что не только интеллект в его традиционном понимании для тестологии является основой одаренности, но и творчество.

Стремление к интегративному подходу объясняется еще и тем, что в экспериментальных исследованиях все больше выявляются ее динамические характеристики, находящиеся в постоянном развитии, потому непрерывно меняющихся под воздействием множества относительно независимых факторов (индивидуальных, возрастных, средовых) в разных сферах деятельности (учебной, научной, практической, социальной, художественной, спортивной и др.), в разных видах интеллектуальных способностей (вербальных, логических, математических, пространственных), а также в творческих проявлениях в разных видах профессиональной деятельности.

Поэтому, в последнее время исследователи придерживаются динамического подхода к изучению одаренности. Основным акцентом этого подхода являются индивидуальные способы организации и использования знаний адаптивным образом, направленных на достижение успеха в деятельности, что во многом определяется средовыми факторами.

Среди множества современных интегративных моделей одаренности, наибольшую известность получила «трехкольцевая модель одаренности» американского ученого Дж. Рензулли. Суть его теории в том, что, развитие одаренности основано на взаимодействии трех конструктов, которые являются «равными партнерами», то есть важным является именно взаимодействие всех компонентов, а не наличие их по отдельности: 1) интеллект выше среднего уровня; 2) креативность и 3) приверженность к задаче (устойчивость мотивации) [14].

Важным практическим вкладом Дж. Рензулли стало то, что, раскрывая суть одаренности как природного явления он заменяет термин «одаренность» на термин «*потенциал*» (от лат. *potentia* – сила, запасы, источники, возможности отдельного лица в определенной области), что объясняет популярность его модели, расширяющей возможность ее применения для разработки системы воспитания и обучения не только одаренных, но и всех детей и молодежи. В настоящее время данная концепция успешно используется часто в дополненном или модифицированном виде во многих странах для диагностики и обучения одаренных детей и разработки прикладных программ.

Дальнейшее развитие модели Дж. Рензулли прослеживается во многих современных концепциях одаренности, которые дополняются новыми факторами: специальные способности; обучаемость, когнитивные способности; позитивная Я-концепция, интернальный локус контроля; умственная активность и саморегуляция; инструментальный и мотивационный компоненты, неакадемические формы интеллекта (социальный, эмоциональный и практический виды интеллекта), интеллект, ведущий к профессиональному успеху [14] и мн. др.

Особо хотелось бы отметить в педагогическом плане современные концепции, посвященные средовым факторам развития личности: микросреда (семья, школа, сверстники) – Л. И. Ларионова [3], А. И. Савенков [10] и др.) и макросреда (культурно-исторические, национальные особенности и традиции, географические и климатические условия и др.) – (Л. И. Ларионова [2], и др.); социальная компетенция (А. И. Савенков [9] и др.). Подробно с описанием этих концепций можно ознакомиться из соответствующих источников.

Таким образом, все перечисленные выше факторы еще раз демонстрируют, как много в реализации одаренности зависит от окружения, в том числе соответствующего образования. Как видим, проблема создания концепций и теорий одаренности остается одной из наиболее интенсивно разрабатываемых в мировой психолого-педагогической науке. Несомненно, что все эти научные изыскания призваны активно влиять на практику, прежде всего, в образовательной сфере.

Список литературы

1. Гильбух Ю. Э. Умственно одаренный ребенок. Серия «Учитель и психодиагностика». – 1992. – № 2. – 83 с.

2. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. – 2012. – №46. – С.49-59.
3. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти В. А. Родионова. – 2017. – С.80-86.
4. Нарикбаева Л. М. Биосоциальные факторы развития одаренности личности // Ұлағат. – Алматы, 2006. – № 1. – С.108-124.
5. Нарикбаева Л.М. Природа одаренности в психогенетических исследованиях //Изденіс – Поиск. Серия гуманитарных наук. – Алматы, 2005. – № 4. – С.227-231.
6. Нарикбаева Л. М. Природа одаренности как проблема педагогической генетики // Вестник ун-та «Кайнар». – Алматы, 2005. – № 4 (2). – С.54–60.
7. Нарикбаева Л. М. Работа учителя с одаренными детьми: учеб. пособие по спецкурсу. – Алматы: КазГЮУ, 2004. – 248 с.
8. Рабочая концепция одаренности / Богоявленская Д. Б. (отв. исполн.) и др. – М.: Магистр, 1998. – 66 с.
9. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
10. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в условиях образования: дисс...докт. психол. наук: 19.00.13. – М., 2002. – 354 с.
11. Савенков А. И., Нарикбаева Л. М. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста // Одаренный ребенок. – № 4. – 2007. – С.22-36.
12. Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика: научно-техническая революция и биосоциальные проблемы формирования и развития личности. Родословная альтруизма: Этика с позиции эволюционной генетики человека. – М.: Тайдекс КО, 2003. – 239 с.
13. Guilford J. P. Three Faces of Intellect //Psychology and Education of the Gifted / Ed. by Barbe W.B. and Renzulli IS, N.V., 1981. – P. 87-102.
14. Renzulli G. S. The three-ring conceptions of giftedness: a developmental model for productivity /Conceptions of giftedness. – Ed. Sternberg R.T., Davidson G.E. – N-Y, 1986. – P. 53–92.

Няголова М. Д.,
доцент, Великотырновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия,
Болгария
E-mail: niagolovamd@bk.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНЕЗИСА СПОСОБНОСТЕЙ В ТРУДАХ АНРИ ВАЛЛОНА И С. Л. РУБИНШТЕЙНА

Аннотация. В статье представлено сравнительное исследование генезиса способностей в трудах А. Валлона и С. Л. Рубинштейна. Рассматривается концепция способностей С. Л. Рубинштейна и генетическая теория способностей А. Валлона. Отмечается их сходство и различие. Общая направленность двух концепций проявляется в признании деятельности в развитии способностей, а также роли наследственности и среды в этом процессе.

Ключевые слова: сопоставительные исследования; способности; тестология; деятельность; наследственность; среда.

Abstract. The article presents a comparative study of the genesis of abilities in the works of A. Wallon and S.L. Rubinstein. The concept of S.L. Rubinstein and A. Wallon's genetic theory of abilities. Their similarities and differences are noted. The general orientation of the two concepts is manifested in the recognition of activity in the development of abilities, as well as the role of heredity and the environment in this process.

Key words: comparative studies; abilities; testology; activity; heredity; environment.

Важное место в истории европейской и российской психологии занимает проблема изучения одаренности, способностей и творчества. В первой половине XX века эти феномены исследуются либо самостоятельно, как выражение уникальных возможностей человека в целом, либо в контексте общепсихологических теорий, как особенность развивающейся личностной структуры человека. К этому второму подходу относятся и концепции Анри Валлона и С. Л. Рубинштейна, в которых интерпретация способностей оказывается одним из основных вопросов общего понимания человеческой психики.

В современной историографии психологии подробные исследования посвящены вкладу С. Л. Рубинштейна в разработку способностей. Т. И. Артемьева [3] выявила все аспекты рубинштейновской теории способностей и показала ее значение для истории советской психологии в сопоставлении с концепцией А. Н. Леонтьева. Согласно Г. С. Батищеву [4], разрабатывающему проблему креативности в целом, С. Л. Рубинштейн перенес теоретический анализ от внутриспсихологических тем к «сюжетам более многомерным, нравственно-эстетическим и собственно философским, особенно – аксиологическим». Сравнивая концепцию С. Л. Рубинштейна с теорией диалогизма М. М. Бахтина, Г. С. Батищев указывает, что «она отличается особым междусубъектным пониманием креативной свободы, отличающееся от идеи творческого самоутверждения личности» М. М. Бахтина [4, с. 235-236]. В исследовании дарований В. Д. Шадриков [10, с. 380-393] сопоставляет взгляды С. Л. Рубинштейна со взглядами Б. М. Теплова. Прослеживается сходство и различие между двумя концепциями. Показано, что одно из главных преимуществ рубинштейновской концепции состоит не только в изучении проявления способностей в деятельности, но и в разработке активного участия субъекта в развитии и усовершенствовании своих собственных способностей. Указанные исследования достаточно убедительно говорят о том, что проблема способностей как важная сторона творческого наследия С. Л. Рубинштейна, достаточно углубленно изучена и в плане сопоставления с другими ведущими теориями российской науки.

Все это позволяет обратить внимание на ее соотнесение с концепциями зарубежных психологов и в первую очередь – с генетической теорией Анри Валлона, с которым его сближает последовательное применение принципа развития. Необходимость проведения подобного исследования усиливается и фактом, что в современной критической литературе по психологии, все еще уделено незначительное место теории способностей Анри Валлона. И до сих пор его произведение «Принципы прикладной психологии» не было предметом историко-психологического анализа, а именно в нем он рассматривает психологическое значение способностей и пути их практического исследования, в том числе и при помощи тестов.

Под влиянием функционализма А. Валлон обращает свое внимание на изучение прикладной психологии и роли тестов в диагностике умственного развития личности. Будучи сторонником педологического движения о новом воспитании и членом его Международной Лиги (LIEN) (A. Raymond), он разрабатывает проблему способностей в связи с выбором профессии.

Почти одновременно с ним, в Одесском периоде своего творчества, С. Л. Рубинштейн интересуется теми же проблемами функционалистской тестологии. В своем предисловии к книге А. Бине и Т. Симона, он отмечает большое значение тестов для диагностики одаренности и способностей [9, с. 2-10]. В «Основах психологии» подробно рассматривается возможность исследования одаренности тестами и формулируется вывод о том, что «при

определении одаренности достигнутый уровень, или результат развития, должен быть взят в соотношении с условиями развития» [8, с. 481]. Лишь в связи с Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) К. А. Абульханова и А. В. Брушлинский [1, 2] отмечают, что С. Л. Рубинштейн вынужден был критиковать «слабые стороны» тестов и заявлять об их неприменимости к диагностике психического развития. В результате идеологических запретов в его последующих работах обсуждение проблемы одаренности становится возможным только в рамках изучения способностей.

Несмотря на разные социальные условия научной деятельности, которые, несомненно, оказывают свое влияние на ученых, в подходе к диагностике одаренности и способностей, в целом, взгляды Анри Валлона и С. Л. Рубинштейна совпадают. Подобное совпадение обнаруживается и в отношении генезиса способностей.

С. Л. Рубинштейн осуществил углубленное исследование проблемы наследственных и врожденных предпосылок психического развития человека. В «Основах общей психологии» он вскрывает ложность традиционной «трактовки способности как органической функции» и указывает, что «всякая способность является способностью в чем-нибудь, к какой-то деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических данных» [6, с. 533]. Эти данные он называет способностями человека.

Его интересует генезис способностей в их соотношении с одаренностью и задатками. На основе понимания взаимодействия внутреннего и внешнего он рассматривает задатки как формирующиеся до рождения, но проявляющиеся в деятельности личности, а способности как формирующиеся и проявляющиеся в условиях психического развития в деятельности. В связи с этим, С. Л. Рубинштейн разделяет способности на два вида: «специальные» и «общие». Специальные способности, по его словам, это способности к различным видам «деятельности», а «общая» способность или «одаренность» это «взятая в единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности». Он подчеркивает, что общая одаренность и специальные способности входят в разные взаимоотношения. В одних случаях они совпадают, а в других реализуются как специальные способности, которые не совпадают с общей одаренностью [6]. Таким образом, С. Л. Рубинштейн рассматривает генезис способностей как единство врожденных предпосылок, т. е. задатков и включения человека в конкретную деятельность.

А. Валлон тоже учитывает роль наследственности и влияния среды на формирование способностей. Об этом свидетельствует и его классификация, включающая «природные» (*aptitudes naturelles*) и «профессиональные» (*aptitudes professionnelles*) способности. Он считает, что природные способности не создаются. Тестовые методики только регистрируют их и позволяют намечать способы их выявления. Природные способности проявляются в условиях обучения. «Тем, которые обладают этими способностями, удастся экономить свое время на подготовку учебных заданий. Они могут расширять круг предлагаемых знаний и наконец, с особой легкостью и без всяких усилий им удастся достигнуть то, что другие достигают после упорных занятий» [11, с. 15]. Следовательно, понимание А. Валлоном «природных способностей» оказывается близким взгляду Рубинштейна на «общую способность», т. е. на одаренность. Классификация «специальных» по С. Л. Рубинштейну, или «профессиональных», по А. Валлону, способностей у обоих авторов отражает процесс формирования и развития способностей в разных видах деятельности.

Общая направленность двух концепций проявляется и в исследованиях авторов способов проявлений способностей. Оба они разделяют мнение, что способности – это те психические явления, которые проявляются в условиях деятельности, несмотря на отсутствие специального деятельностного подхода в теории А. Валлона. Совпадение двух точек зрения можно проиллюстрировать рубинштейновским выводом, согласно которому «наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности» [7, с. 122].

В «Принципах прикладной психологии» А. Валлон рассматривает вопрос о способах проявления способностей в деятельности и особенно их значение для развития профессиональных занятий. По его словам, «в процессе труда принимает участие вся историческая жизнь в целом, а его компоненты можно рассматривать отдельно только при помощи абстракции» [11, с. 221]. В связи с этим, он указывает, что «способность нельзя сводить ни к большому количеству, ни к скорости, ни к ритму, ни к отсутствию ошибок, ни к находчивости или к уместности реакций... Вместе того, чтобы искать грубую меру, необходимо оценить возможность успеха, которая предполагает много сложных факторов и которая включает глубину личности субъекта» [11, с. 148]. Указанный вывод позволяет считать, что при помощи тестовых методик индивидуальные особенности личности не просто измеряются, а выявляется определенная взаимозависимость между индивидом и обществом, в условиях которой эти индивидуальные особенности личности и проявляются.

Согласно А. Валлону, способности проявляются, прежде всего, в трудовой деятельности. Он считает, что существуют два вида труда: мышечный труд и интеллектуальный. Из этого он делает вывод, что и способности бывают двух типов: интеллектуальные и профессиональные. Первые проявляются в интеллектуальной деятельности, а вторые в тех деятельности, где требуются физические усилия. С. Л. Рубинштейн расширил круг понимания формирования и проявления способностей. Наряду с их реализацией в условиях учения и труда, он указывает и на их развитие в процессе игры.

Психическое развитие личности есть и процесс развития способностей, но попытка искать прямую и прогрессирующую взаимозависимость между развитием способностей и возрастным развитием иногда приводит к ложным выводам. В критике теста Бине и Симона А. Валлон отмечает, что особенно недопустимо искать эту зависимость, когда речь идет об исследовании способностей взрослых. В «Основах общей психологии» С. Л. Рубинштейн специально подчеркивает, что «с особенной осторожностью нужно относиться к прогнозам», потому что уровень общих способностей «обусловлен всем процессом развития личности», а это предполагает временные задержки, быстрые сдвиги в развитии способностей [6, с. 545]. Тестам, он противопоставляет «индивидуализированный подход к учащимся», А. Валлон считает, что самое главное в изучении способностей – это не их измерение и вычисление, а выявление условий их проявления и развития.

Наряду с объективным указанием недостатков тестологии, А. Валлон и С. Л. Рубинштейн разделяют мнение, что их развитие необходимо искать в деятельности личности. В ней и формируются индивидуальные особенности способностей каждого человека.

Дифференциальный подход к изучению проблемы, в обеих концепциях, основывается на личностном принципе. Способности относятся к устойчивым личностным свойствам. Заслуживает внимания положение С. Л. Рубинштейна, что в структуре личности характер и способности являются самостоятельными, хотя и в тесной зависимости, личностными проявлениями. В отличие от него, А. Валлон считает, что способности относятся к определенной группе черт характера, скорее всего – к интеллектуальным чертам. В условиях участия человека в решении определенной задачи профессионального типа под влиянием развития способностей наступают изменения и в самой структуре характера [13, с. 160].

Проведенный анализ теоретических взглядов А. Валлона и С. Л. Рубинштейна на способности, позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, авторы поддерживают идею о деятельностном характере способностей. В деятельности способности формируются и проявляются.

Во-вторых, способности рассматриваются в тесной взаимосвязи с одаренностью. При этом вопрос о наследственных и врожденных предпосылках психического развития не снимается, а наоборот – оказывается самым существенным в исследовании генезиса способностей.

В-третьих, необходимо подчеркнуть, что развитие способностей оказывается в зависимости от формирования характера и идет через его индивидуальные проявления в реальной жизни личности.

По словам В. Д. Шадрикова, «создание теории способностей предполагает, прежде всего, содержательное раскрытие понятия «способности» [10, с. 392]. Своими концепциями А. Валлон и С. Л. Рубинштейн создают необходимые условия для дальнейшей углубленной разработки содержания данного понятия в современной психологической науке.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Послесловие. Исторический контекст и современное звучание фундаментального труда С. Л. Рубинштейна // С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. – Питер 1998. – С.645-670.
2. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. – М.: Наука. 1989. – 248 с.
3. Артемьева Т. И. Проблема способностей в трудах С. Л. Рубинштейна // С. Л. Рубинштейн: очерки, воспоминания, материалы / под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Наука. 1989. – С. 202-216.
4. Батищев Г. С. Философское наследие С. Л. Рубинштейна и проблема креативности // С. Л. Рубинштейн: коллективная монография / под ред. К. А. Абульхановой. – М.: Российская политическая энциклопедия. 2010. – С.206-343.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Издательство «Просвещение». 1967. – 195 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. 1940. – 595 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. – М.: Педагогика. 1989. – 328 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство. 1935. – 495 с.
9. Рубинштейн С. Л. Предисловие редактора перевода / А. Бине, Т. Симон. Методы измерения умственной одаренности. – Харьков. 1923. – С.2-10.
10. Шадриков В. Д. Теоретические взгляды С. Л. Рубинштейна на проблему способностей и одаренности // С. Л. Рубинштейн: коллективная монография / под ред. К. А. Абульхановой. – М.: Российская политическая энциклопедия. 2010. – С.380-393.
11. Wallon H. Principes de la psychologie appliquée / Paris: Armand Colin. 1950. 224 p.
12. Wallon H. Les origines du caractère chez l'enfant / Paris: PUF. 1975. 301 p.
13. Wallon H., La vie mentale / Paris: Editions sociales. 1982. 416 p.

Цаплина О. В.,

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: tsaplinao@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Аннотация. В статье представлено обоснование педагогического потенциала авторской детской мультипликации в развитии креативных, социально-коммуникативных, интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста. Описаны средства и методы создания мультфильмов детьми и роль данной деятельности как образовательного ресурса в практике развития личности дошкольника.

Ключевые слова: мультипликация; развитие; технология; потенциал.

Abstract. The article presents the substantiation of the pedagogical potential of the author's children's animation in the development of creative, socio-communicative, intellectual abilities of preschool children. The means and methods of creating cartoons by children and the influence of this activity as an educational resource in the practice of developing the personality of a preschooler are described.

Keywords: animation; development; technology; potential.

Педагогический потенциал мультипликации для дошкольного образования содержит в себе совокупность (синтез) эффективных средств и методов развития способностей детей, объединенных использованием анимации как образовательного инструмента. Высокая продуктивность образовательной мультипликации заключается в системном и широком использовании игровой, театрализованной, коммуникативной, исследовательской, проблемно-поисковой видов деятельности, а также ресурсов развивающей предметно-пространственной среды. Богатые возможности мультипликации предоставляет также за счет психологического влияния ярких образов анимационных героев на воображение дошкольника, возможности стать творцом фантастического мира. Безусловно, важным фактором влияния мультипликации можно назвать получение реального творческого продукта самостоятельной, инициативной деятельности дошкольника в виде мультипликационного ролика, который он может многократно презентовать окружающим и чувствовать при этом себя успешным и счастливым ребенком.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определил целевые ориентиры, развитию которых способствует образовательная мультипликация, а также авторское создание мультфильмов самими детьми. Формирование заложенных в ФГОС ДО социально-психологических характеристик таких, как инициативность, любознательность, самостоятельность, развитое воображение, активность во взаимодействии с окружающими, возможно за счет педагогического потенциала мультипликации.

Психическое развитие ребенка дошкольного возраста в процессе образовательной мультипликации осуществляется во всех образовательных областях ФГОС ДО, подробнее описанных в основных образовательных программах дошкольного образования. Психическое развитие ребенка является системным понятием и включает в себя психофизиологическое, когнитивное, личностное и социальное развитие. Процесс психического развития ребенка осуществляется дискретно и поэтапно за счет таких факторов, как ведущий вид деятельности, ведущий тип общения, социальная ситуация развития и кризис развития [1, 2, 3].

Когнитивное развитие ребенка дошкольного возраста в процессе образовательной мультипликации осуществляется в рамках образовательной области «Познавательное развитие». Группа когнитивистики-ориентированных и проектно-игровых образовательных технологий использования мультипликации способствует развитию мышления и креативности. Мультипликация активно использует в своей работе методы моделирования, пиктографирования, символизации, замещения, которые направлены на развитие наглядно-образного мышления, являющегося основным видом мышления дошкольника [5].

Развитие интеллектуальных способностей осуществляется за счет включения в работу по образовательной и авторской мультипликации активного развития и совершенствования мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), формирование умений определять причинно-следственные связи в окружающей действительности.

Когнитивное развитие дошкольника посредством мультипликации осуществляется также за счет сенсорного развития, направленного на формирование знаний о сенсорных эталонах, о свойствах объектов окружающего мира, пространственной ориентации, тонкой дифференциации органов восприятия.

Особое внимание в процессе реализации мультипликации уделяется развитию речи дошкольников, т. к. сюжет мультфильма построен на активном диалоге и связном монологе, что способствует развитию данных видов речи, обогащает словарь ребенка, формирует грамматический строй, совершенствует звуковую культуру речи. Ребенок, находясь в ситуации опосредованного образовательного процесса, погружаясь в лишенную дидактизма среду, активно развивает умения рассказывать, составлять описательные и повествовательные рассказы, придумывать творческие рассказы. Происходит освоение правил речевого этикета, т. к. любой мультфильм содержит речевые формы обращения друг к другу, примеры высказывания приветствия, прощания, просьб, благодарности и т. д. Дошкольник находится в ситуации активной речевой практики в процессе всего периода создания мультфильма, начиная с задумывания и проговаривания сюжета и заканчивая озвучиванием уже готового мультфильма.

Важным компонентом когнитивного развития является креативность, которая осуществляет активный рост в процессе освоения ребенком программы по детской мультипликации [4]. Динамика креативных способностей дошкольника осуществляется за счет игры, художественных видов деятельности, музыкального творчества, конструирования, т. е. большого набора творческих методов в процессе создания мультфильма. Вся процедура придумывания, подготовки, съемки, озвучивания, презентации мультфильма построена на использовании креативных идей и способностей к творческой деятельности.

Процесс создания мультфильма является тайной и волшебством для ребенка, это вызывает реакцию любопытства, которая при умелом руководстве взрослого, перерождается в познавательный интерес, а затем, благодаря правильной мотивации, вырастает в познавательную активность, востребованность к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира. Не менее богат педагогический потенциал мультипликации в области развития памяти и внимания. Дошкольник запоминает мультфильмы, готов пересказывать их содержание, внимателен к деталям происходящих событий, проявляет высокий уровень концентрации и устойчивости внимания в процессе просмотра и создания мультфильмов.

Социальное развитие ребенка дошкольного возраста в процессе образовательной мультипликации осуществляется в рамках образовательных областей «Речевое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие». Группа рефлексивно-аналитических образовательных технологий использования мультипликации помогает развивать и совершенствовать коммуникативные навыки, способность взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, игровые умения ребенка.

Педагогический потенциал мультипликации содержит большие ресурсы для формирования у дошкольника позитивного отношения к окружающей действительности. Сам процесс создания мультфильма, придумывания сюжета, совместные просмотры мультипликационных видеороликов носит позитивный характер. Дети смеются, получают похвалу и одобрение окружающих за оригинальные идеи авторского мультфильма, выбор средств передачи анимации, т. е. оказываются в ситуации успеха, что формирует у них радостное настроение и желание повторно получать положительные эмоции.

Группа проектно-игровых образовательных технологий в процессе реализации технологии мультипликации позволяет детям развивать игровые навыки вследствие того, что процесс создания мультфильма увлекателен для ребенка, похож на режиссерскую игру, где дошкольник руководит героями мультфильма также, как привычными ему образными игрушками.

Велико влияние мультипликации на развитие эмоционального интеллекта. Во-первых, мультфильмы являются источником и практикой проживания самых различных эмоций: радости, грусти, восхищения, удивления и т. д. Во-вторых, «оживляя» мультипликационных героев, дошкольник, как автор, должен с помощью разнообразных средств (мимика, движения, позы, слова, восклицания) продемонстрировать эмоции и чувства, которые испытывает его персонаж, а для этого ему надо внимательно наблюдать, как люди

проявляют эмоции? В-третьих, развитию эмоционального интеллекта способствует использование средств звуковой выразительности речи в процессе озвучивания мультфильма: расстановка ударений, сила голоса, темп речи, интонация.

С помощью мультипликации возможно эффективное формирование моральных и нравственных ценностей, воспитание правил поведения в обществе. Это происходит в основном за счет того, что сюжетами мультфильмов часто становятся различные воспитательные коммуникативные ситуации, ставящие героев в положение нравственного выбора: что такое хорошо, что такое плохо? правильно ли поступил главный герой? и т. п. Много материала в детских мультфильмах представлено по знакомству с миром профессий и выполнением социальных ролей. В мультфильме можно просто и в занимательной форме рассказать и показать, какие действия выполняет человек на работе.

Ресурс мультипликации также велик в области формирования умений взаимодействовать, сотрудничать друг с другом. Это возможно благодаря использованию групповых и коллективных форм работы, дети учатся работать в паре, совместно, обсуждая проект и распределяя роли, обязанности по подготовке мультфильма, учатся договариваться. Технология авторской мультипликации помогает налаживать внутрисемейные связи, т. к. совместное создание мультфильма вместе с членами семьи помогает лучше понять друг друга, сплотить и сделать семью полноценной командой.

Формирование культурной идентичности ребенка дошкольного возраста в процессе образовательной мультипликации осуществляется в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Группа рефлексивно-аналитических образовательных технологий использования мультипликации направлена на формирование чувства принадлежности к родной культуре, своему народу, на осознание и принятие отечественных культурных ценностей, норм, способов деятельности и общения, построения собственной жизни с их учетом.

Это направление работы сегодня наиболее актуально, т. к. отгороженность пространства детства от родной культуры во всех ее проявлениях приводит к разрыву культурных связей поколений, к разрушению русской ментальности в русской семье, утрате собственной культурной идентичности. Поэтому часто сюжет авторских мультфильмов педагоги стараются наполнить фольклором, примерами народных пословиц, сказок, мифов и легенд, народными играми и сезонными народными праздниками (масленица, праздник урожая и т. д.).

Важную роль в формировании культурной идентичности дошкольника может сыграть введение национального героя в мультфильм, яркого, с выраженными особенностями народного костюма, примерами использования родного языка и характерной спецификой национальных черт характера. Возможно с этой целью использовать народные игрушки как персонажи мультфильма, демонстрировать в сюжете народную архитектуру жилищ.

Мультипликация представляет возможность создавать сюжеты роликов на тему региональных и национальных традиций, которые в простой и наглядной форме расскажут детям об особенностях культуры и станут основой для дальнейшего патриотического и гражданского воспитания ребенка, формирования уважения к своей нации, понимания своих национальных особенностей; для формирования чувства собственного достоинства как представителя своего народа и толерантного отношения к представителям других национальностей (к сверстникам, их родителям, соседям и другим людям).

Таким образом, концепция реализации педагогического потенциала мультипликации в дошкольном образовании должна осуществляться системно, через интеграцию психического, когнитивного и социального развития ребенка, а также учитывать принцип преемственности содержательного наполнения и форм организации с начальным общим образованием.

Список литературы

1. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова: сборник. – 2017. – С.80-86.
2. Ларионова Л. И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. – 2004. – № 6. – С.122.
3. Ларионова Л. И., Трофимова Н. И. Проблема активизации когнитивных ресурсов детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполисе: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А. И. Савенков. – 2018. – С.197-202.
4. Мультстудия «Я творю мир»: учебное пособие / Н. С. Муродходжаева, В. Н. Пунчик, И. В. Амочаева, И. И. Казунина, В. Ю. Полякова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 207 с.
5. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. И. Карпова, Н. С. Муродходжаева, О. В. Цаплина, А. П. Каитов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6 (212). – С.46-56.

Юдакова А. К.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: alisa97udakova@gmail.com

Научный руководитель:

Ларионова Л. И.
доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РИСОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития креативности у старших дошкольников посредством рисунка. В статье обобщены современные научные данные о влиянии рисования на развитие креативности, исследовательского интереса и развитие личности ребенка 5-6 лет.

Ключевые слова: креативность; творческие способности; рисование; нетрадиционные техники рисования.

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of creativity in older preschoolers through drawing. The article summarizes modern scientific data on the influence of the use of drawing for the development of creativity, originality, perseverance, discipline, increasing research interest in children 5-6 years old.

Keywords: creativity; creative skills; painting; non-traditional drawing techniques.

Проблема одаренности и творческих способностей вызывает повышенный интерес у представителей разных наук. Одаренные люди являются золотым фондом (ресурсом общества), влияют на прогресс цивилизации. Эту проблему разрабатывают отечественные психологи А. И. Савенков [9], Л. И. Ларионова [4, 5, 6], Д. Б. Богоявленская [1], А. А. Мелик-Пашаев [7] и др., а также зарубежные Е. Торренс и др.

В настоящее время отмечается ускоряющаяся динамика процессов практически во всех сферах жизнедеятельности человека и общества: в экономике, культуре, политике т.д. Одним из ключевых качеств личности, обуславливающих успешность человека в этих изменяющихся условиях, является креативность. Креативность в практической жизни человека выступает как «интегральное качество, обеспечивающее успешную адаптацию

личности к меняющимся условиям жизни» [8, с. 12]. Креативность придает труду, обучению, досугу, повседневной деятельности творческий характер. Развитие креативности в дошкольном возрасте способно обеспечить сохранение творческого потенциала и его реализацию во взрослой жизни. Расширение творческого потенциала непосредственно оказывает влияние на практическую жизнь человека: дивергентное мышление, которое активно формируется в процессе решения творческих задач, открывает новые пути решения тех или иных бытовых, профессиональных, творческих вопросов. К примеру, известна эффективность коллективного мозгового штурма при решении сложных задач, успешность решения которых зависит от креативных участников. Закладывание «фундамента» креативности в дошкольном возрасте имеет непосредственную практическую ценность.

В отечественной психологии и педагогике проблеме креативности в дошкольном возрасте посвящены работы ряда видных специалистов (Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин и др.).

Каждая возрастная стадия развития личности специфична. Исследователи отмечают, что особенность дошкольного возраста заключается в чувствительности к развитию воображения и творческого мышления.

С английского языка «to create» переводится как «создавать»: в этом смысле креативность – это способность человека создавать что-то новое, оригинальное. Креативным можно назвать спортсмена, к примеру, футболиста, которому присуща зрелищная игра, яркий дриблинг, творческий подход к реализации технико-тактических действий на поле. Поэтому достаточно точно, на наш взгляд, понятие креативности охарактеризовал В. А. Сластенин [11], по мнению которого креативность следует понимать, как способность человека к созданию оригинальных ценностей, искать необычные способы решения задач. Е. Торренс [12] определяет креативность как способность к порождению оригинальных идей и процесса обнаружения проблем.

Дошкольный возраст – важнейший период становления и развития физических, интеллектуальных и творческих способностей человека. У детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) активно и комплексно развиваются функциональные системы организма, опорно-двигательный и нервно-мышечный аппарат. Как считают специалисты [7, 10, 13], период 4-6 лет является сензитивным для развития творчества. К пяти годам улучшается процесс освоения навыка рисования и лепки, а также изготовления различных игрушек из бумаги.

В России творческое воспитание дошкольников может целенаправленно осуществляться в семье, в детском саду, в студиях раннего развития, творческих секциях и иных учреждениях дополнительного образования. В подобных учреждениях развитие креативности может быть реализовано через различные виды деятельности: коммуникативную, продуктивную, игровую и др.

Развитие творческой стороны ребенка осуществляется во многом средствами культуры и искусства, в частности, через освоение различных способов действий в художественно-творческой деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает реализацию образовательной области «художественно-эстетического развития», которая выдвигает рисование в качестве одного из основных средств всестороннего развития ребенка, в особенности, креативности. В изобразительной деятельности у ребенка проявляется ряд художественных способностей: чувство цвета, композиции, замысла, умение самостоятельно выбирать художественные изобразительные материалы и использовать в процессе своей деятельности.

Наилучшим периодом для обучения ребенка рисованию является определенный Л. С. Выготским [2] сензитивный возраст 5-6 лет. Очевидно, что наиболее чувствительные периоды формирования креативности и обучения рисованию совпадают, поэтому проблема развития креативности детей посредством рисования актуальна. В настоящее время отмечается недостаток исследований психологов, рассматривающих различные техники рисования для развития креативности дошкольников.

В старшем дошкольном возрасте ребенок рисует уже то, что ему интересно, то, на что только способна его фантазия. В этот момент особенно важно способствовать развитию креативности ребенка при помощи изобразительной деятельности, в том числе, в форме игры. Игра является ведущей формой деятельности в этом возрасте, одним из вариантов получения положительных эмоций, а также сама по себе игра уже является методом развития креативности. Для наиболее успешного обучения детей основам рисования и развитию креативности можно объединить игровую деятельность с рисованием. При этом важным элементом является соблюдение принципа сознательности и активности во время игровых действий, что способствует развитию творческих способностей.

Условно занятия рисованием делятся на два вида: традиционные и нетрадиционные. К традиционным техникам можно отнести рисование простым и цветными карандашами, фломастерами, гуашью, с помощью трафарета и т. д. Под нетрадиционными техниками рисования следует понимать использование в творчестве разных материалов, инструментов, способов изображения, которые сложно назвать привычными, известными, стандартными. К ним относятся следующие: акварельные мелки, рисование зубной пастой и кремом, кляксография, набрызг, ниткография, отпечатки листьев, рисование валиком на фольге, пуантилизм, рисование пластилином, рисование по-мокрому, рисование мыльными пузырями, рисование солью и другие. По мнению исследователей, в процессе нетрадиционного рисования ребенок раскрепощается, у него появляется выбор и возможность заниматься тем, что ему нравится. Важнейшим компонентом занятия является поддержание положительного настроения детей через создание благоприятной атмосферы, что способствует повышению интереса, воспитанию усидчивости, старательности и трудолюбия. Рисование необычными техниками позволяет развивать такие элементы креативности, как беглость и оригинальность (по Дж. Гилфорду). Это означает, что применение нетрадиционных техник рисования развивает у ребенка способность генерировать большое количество нестандартных, необычных идей, что, важно отметить, связано с дивергентным мышлением.

В настоящее время нетрадиционные техники широко используются на занятиях в дошкольных образовательных организациях. Ряд современных исследований, отражающих влияние многообразных художественных техник на специфику формирования изобразительного творчества старших дошкольников, указывает на их эффективность в качестве средства развития креативности.

Установлено, что после занятий, включающих нетрадиционные техники рисования, у дошкольников отмечается повышение интереса к игровым и изобразительным заданиям при рисовании. У детей становится более выраженным исследовательский интерес, который выражается в заинтересованности в новых техниках рисования. В процессе выполнения заданий отмечается повышение самостоятельности и оригинальности при создании художественных образов и придумывании названий к ним. Исследования показали, на занятиях, где применяются нестандартные техники рисования, дошкольники значительно реже отвлекаются от процесса рисования, реализуют первоначальную задумку, не отвлекаясь на деятельность сверстников, а свои рисунки они старались проработать с большим усердием в деталях.

Креативность в значительной степени обусловлена влиянием микросоциума, что означает важность поддержки самовыражения ребенка самыми близкими: родителями, бабушками и дедушками. Для содействия развитию креативности необходимо предоставить ребенку свободу в игре и экспериментировании, поддерживать его нестандартные решения.

Известным специалистом, исследующим художественную одаренность и творческие способности человека, в частности, детей, является психолог А. А. Мелик-Пашаев [7]. По его мнению, оптимальные условия преподавания могут сформировать у большинства детей способности создавать выразительные художественные образы в разных видах искусства. Другими словами, практически все дети в той или иной степени одарены, а впечатление всеобщей неодаренности создается из-за неверных методов ее развития.

Необходимость развития креативности в старшем дошкольном возрасте, с одной стороны, обусловлена сензитивностью к ее формированию, с другой стороны, как отмечает А. А. Мелик-Пашаев [7], с 5-6 до 8-9 лет у человека наиболее ярко проявляется способность к художественному творчеству, а художественное развитие способно оказать позитивное влияние на становление личности. Более того, психолог уверен, что художественная одаренность не является чем-то в исключительной степени уникальным, а, напротив, потенциально присущая каждому человеку. Важно развивать эту общечеловеческую способность в детском возрасте. В этом случае, считает А. А. Мелик-Пашаев [7], каждый сможет создавать полноценные художественные образы.

Таким образом, старший дошкольный возраст является чувствительным к развитию и формированию креативности и художественной одаренности. Именно в этот период целесообразен оптимальный выбор и применение в дошкольном образовательном соответствующих методов развития указанных качеств. Одним из таких методов обоснованно является применение нетрадиционных техник рисования (акварельные мелки, рисование зубной пастой, набрызг, ниткография, отпечатки листьев, рисование пластилином). Необычность и новизна нетрадиционных техник рисования оказывают положительное влияние не только на развитие креативности, но и на усидчивость, концентрацию внимания, оригинальность и повышение исследовательского интереса детей 5-6 лет.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В., Развитие у детей старшего дошкольного возраста художественных способностей создавать образ человека в рисовании портрета / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 178. С. 100-109.
4. Ларионова Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова. – 2017. – С.80-86.
5. Ларионова Л. И. Проблема обучения одаренных детей // Одаренный ребенок. – 2004. – №6. – С. 122.
6. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. – 2012. – №46. – С. 49-59.
7. Мелик-Пашаев А. А. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адаскина под ред. З. Н. Новлянской. – М.: Психологический институт Российской академии образования, 2010. – 278 с.
8. Рыбникова О. П., Развитие креативности детей дошкольного возраста в студии эстетического воспитания: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – СПб.: СПбГУП, 2004. – 185 с.
9. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
10. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.
11. Слостенин, В. А., Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
12. Torrance E. The nature of creativity as manifest in the testing // The nature of creativity. – Cambridge, 1988. – P.43-75.

ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ

Аверин С. А.,
кандидат физико-математических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: averinsa@mgpu.ru

Бельницкая Е. А.,
ГУО «Минский городской институт развития образования», Минск
E-mail: belel@mail.ru

Крицкая А. М.,
ГУО «Средняя школа № 196 г. Минска», Минск
E-mail: annakrytskaya111@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ХИМИИ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения одаренных в условиях профильной школы. Особое внимание уделяется специфике профессиональной ориентации и обучения химии одаренных учащихся в профильных классах.

Ключевые слова: обучение химии; одаренные учащиеся; профориентация; профильное обучение; компетентностно ориентированные задания.

Abstract. The article is devoted to the problem of training gifted in the conditions of a profile school. Particular attention is paid to the specifics of career guidance and teaching chemistry of gifted students in profile classes.

Keywords: chemistry education; gifted students; career guidance; profile education; competency-based tasks.

Одной из важнейших задач современной профильной школы является подготовка творческой и ответственной личности, способной к самообразованию, самоопределению, эффективным действиям в ситуациях личной и общественной жизни, профессиональной деятельности. В условиях профильного обучения особенно важно учитывать уникальность и специфику личности одаренного учащегося, возможную асинхронность его психического развития, повышенную эмоциональную чувствительность и т.д.

Эффективность профильного обучения химии одаренных учащихся определяется, в том числе, реализацией профессиональных намерений выпускников, продолжающих обучение по избранному направлению профилизации. Однако в образовательной практике встречается несоответствие между выдающимися способностями и профессиональными интересами и намерениями одаренных. Для одаренных учащихся профильных классов проблема профессионального выбора является актуальной, значимой, требует критической оценки и соотнесения своих склонностей, способностей и возможностей в динамике личностного развития и быстро происходящих изменений в условиях информационного общества.

Это обуславливает необходимость системной профориентации одаренных учащихся в условиях профильного обучения химии с целью их подготовки к осознанному выбору профессии. Решение задач обучения химии и профориентации на химические профессии в профильной школе предполагает сочетание дидактического и профориентационного компонентов содержания учебного материала по химии, форм, методов и средств обучения и профориентации учащихся.

Профессиональная направленность профильного обучения химии призвана способствовать не только развитию познавательного интереса одаренного учащегося, но и формированию у него профессионального интереса. При этом компетентностный подход

предполагает усиление практической и профессиональной направленности обучения химии с учетом специфики содержания и методики обучения химии, с опорой на личный опыт учащегося [1, 3].

С позиции компетентного подхода моделируемые ситуации и компетентностно-ориентированные задания для учащихся могут иметь профориентационный контекст.

Приведем примеры разработанных Бельницкой Е.А., использованных в образовательном процессе ГУО «Средняя школа № 196 г. Минска», компетентностно ориентированных заданий с профориентационным контекстом.

Следует отметить, что в основе представленных заданий – учебные задачи по химии. Однако, наличие ситуации личностного уровня приближения и профориентационного контекста, дает учащимся профильных классов возможность при выполнении задания «примерить» образ возможного профессионального будущего: учителя химии, химика-технолога, исследователя и т.д., что способствует формированию профессиональных интересов и намерений, подготовке к осознанному выбору химической профессии и повышению качества профильного обучения химии [2].

1) Какую формулу нужно использовать лаборанту для нахождения молярной концентрации вещества в растворе? (Отметьте верный вариант ответа):

а) $C_{(в-ва)} = \frac{n(в-ва)}{V(р-ра)}$; б) $n = \frac{V}{V_m}$;

в) $\omega_{(в-ва)} = \frac{m(в-ва)}{m(в-ва)}$; г) $n = \frac{m}{M}$.

2) Представьте себя учителем химии, проверяющим домашнее задание у восьмиклассников. Кто из них правильно записал нахождение в периодической системе химического элемента с электронной схемой строения атома: 2, 4?

а) Артур: в VIA-группе;

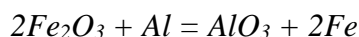
в) Света: в IVA-группе;

б) Ира: во 2 периоде;

г) Игорь: в 4 периоде.

3) На химическом турнире соревнуются три команды учащихся. Решающий конкурс для участников – эстафета, в которой нужно на скорость выбрать нужные таблички с названиями химических веществ и бросить их в коробку своей команды. Каждая верная табличка даёт команде 2 очка, неверная табличка приводит к штрафному очку. Вы – судья турнира. Какие таблички должны оказаться в коробках команд?

4) В большинстве важнейших химических производств используются окислительно-восстановительные реакции. Например, для получения железа методом алюмотермии проводят реакцию взаимодействия его оксида с алюминием при нагревании. Юный химик Андрей записал уравнение этой химической реакции:



Если Игорь допустил ошибки, найдите и исправьте их.

Укажите степени окисления над символами химических элементов, внизу подпишите окислитель и восстановитель.

5) Молодой химик-аналитик планирует исследование проб минеральной воды. Какие реактивы ему нужно использовать, чтобы проверить присутствие в воде:

а) сульфат-ионов;

б) гидрокарбонат-ионов?

(Составьте уравнения соответствующих реакций и аргументируйте свой ответ).

б) Помогите юным химикам-исследователям определить вещество X, если известно, что оно образовано химическим элементом, в атоме которого содержится 11 электронов; вещество имеет серебристый цвет, легко режется ножом.

Запишите уравнение окислительно-восстановительной реакции, в которой вещество X превращается в щёлочь. Укажите окислитель и восстановитель.

Рассчитайте объем водорода (дм^3), который выделится в результате реакции, если израсходуется 2,3 г вещества X. Как изменится окраска раствора в ходе реакции, если добавить несколько капель фенолфталеина?

7) На овощной фабрике при выращивании зелени способом гидропонии к растениям подводят раствор минеральных солей, питающих корни. Представьте себя руководителем лаборатории. Вашим подчиненным предстоит приготовить питательный раствор массой 10 кг, в котором содержится нитрат кальция ($w(\text{Ca}(\text{NO}_3)_2) = 1\%$).

Найдите массу нитрата кальция (г) и объем воды (см^3), необходимые для приготовления раствора.

Создайте краткую памятку о том, как приготовить раствор с заданной массовой долей.

Результаты качественного анализа выполнения представленных заданий свидетельствуют о том, что учащиеся, успешно справляющиеся с учебными заданиями по химии различного уровня сложности, испытывали затруднения в применении знаний в конкретных ситуациях. Их типичными проявлениями были попытки использовать лишние данные, неточности при корректировке ошибочных данных, неполные ответы на задания, требующие собственной аргументации, создания алгоритма действий.

Использование компетентностного подхода к преподаванию химии позволяет решить эту проблему. Учителю химии необходимо использовать в образовательном процессе проблемные ситуации и задания, связанные с конкретными жизненными и профессиональными проблемами в различных контекстах и уровнях приближения (с акцентом на личном уровне приближения), требующих применения интеллектуальных ресурсов и личного опыта одаренных. Их важно использовать системно на уроках химии, в рамках химического практикума, учебных экскурсий, на факультативных занятиях и т.д.

При разработке компетентностно-ориентированных заданий с профориентационным контекстом учителю следует учитывать, что их основой могут быть расчетные и

качественные задачи по химии, с практико-ориентированным, производственным содержанием, межпредметного характера; одной и той же учебной задаче по химии при изменении контекста могут соответствовать несколько различных компетентностно-ориентированных задач. Это позволяет обеспечить дифференциацию инвариантного компонента химического образования и гуманитаризацию школьного курса химии в профильной школе.

К разработке и оцениванию подобных заданий в рамках факультативных занятий, внеклассной работы по химии целесообразно привлекать одаренных учащихся, имеющих интерес и склонности к педагогической профессии. Это способствует пропедевтике методической подготовки будущих учителей химии в условиях профильного обучения.

Систематическое использование при обучении химии компетентностно-ориентированных заданий с профориентационным контекстом способствует:

- активизации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- формированию умений различать отличительные признаки учебной задачи по химии и жизненной проблемной ситуации, языка химической науки и используемого в повседневной жизни для описания явлений,
- повышению у учащихся информированности о мире химических профессий и специфике труда в современных условиях;
- формированию и развитию у учащихся умений делать выбор, критически оценивать и соотносить свои склонности, способности и возможности с требованиями химической профессии.

Таким образом, использование компетентностно-ориентированных заданий по химии с профориентационным контекстом расширяет возможности развития у учащихся профильных классов профориентационно значимых компетенций, играет интегративную роль в обучении, профориентации и развитии личности, является важным аспектом подготовки одаренных к осознанному профессиональному выбору в соответствии с профилем обучения.

Список литературы

1. Бельницкая Е. А. Методические аспекты подготовки учащихся к осознанному профессиональному выбору в условиях профильного обучения химии // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: материалы VII Международной научно-практической конференции (9-10 апреля 2020 г., г. Орел) / под ред. канд. пед. наук, доц. А.И. Ахулковой. – Орел, ОГУ имени И. С. Тургенева. 2020. – С. 57–60.

2. Бельницкая Е.А. Компетентностно ориентированные задания по химии с профориентационным контекстом как средство повышения качества профильного обучения учащихся // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАН-ПО, 5 за знания, 2020. – С. 561–564.

3. Муродходжаева Н. С., Абрамова А. А. Трактовка понятия "социально-коммуникативные качества ребенка": историко-ретроспективный анализ // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 2. – С. 68–72.

Апарина А.Н.,
студент ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: *aparina-alin@ya.ru*
Научный руководитель:
Мартьянова Г.Ю.

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ КИНОПРОЕКТА

Аннотация. Цель настоящей статьи – определение значения креативной педагогической технологии, разработка методики создания кинопроекта как примера реализации креативной педагогической технологии, выявление основных этапов создания кинопроекта, определение алгоритма необходимых действий в рамках создания проекта. Новизна предлагаемого в рамках данной статьи проекта заключается в том, что методика его воплощения имеет минимальную теоретическую базу и основывается на практическом опыте современного кинопроизводства. Предлагаемая методика представляет собой адаптированную технологию создания кино, которая может быть использована не только студентами кинематографических ВУЗов, но и студентами, получающими образование по специальностям, не связанным с творчеством.

Ключевые слова: педагогическая технология; креативная педагогическая технология; кино; проект; творчество.

Abstract. The purpose of this article is to determine the meaning of creative pedagogical technology, develop a methodology for creating a movie project as an example of implementing creative pedagogical technology, identify the main stages of creating a movie project, and determine an algorithm for the necessary actions within the framework of creating a project. The novelty of the project proposed in this article lies in the fact that the methodology for its implementation has a minimal theoretical basis and is based on the practical experience of modern filmmaking. The proposed methodology is an adapted technology for creating a cinema, which can be used not only by students of cinematographic universities, but also by students receiving education in specialties not related to creativity.

Key words: pedagogical technology; creative pedagogical technology; cinema; project; creativity.

Традиционная педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса [2, с. 104]. М. В. Кларин рассматривает технологию через систему: педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [1]. По мнению указанных авторов, особое положение занимают креативные педагогические технологии.

Креативные педагогические технологии отвечают вызовам современного социума и составляют один из аспектов модернизации современного образования. Ее целевая направленность связана с повышением качества образования и эффективностью модернизационных процессов в нашей стране. Актуальный прогрессивный педагогический опыт показывает, что творчеству и созиданию можно и нужно учить, и начинать данный процесс необходимо с раннего детства. Однако, и в высшей школе значение креативных педагогических технологий не менее важно. Использование нестандартных подходов и методик позволяет помочь избавиться от стереотипов и учить его мыслить дивергентно, креативно, осуществлять творческий подход к любому виду деятельности. Такой результат достигается, прежде всего, благодаря объединению науки и творчества, науки и искусства.

Кино – это высшая степень искусства, соединившая в себе театр, живопись, музыку и литературу. Кроме того, кино – это сочетание искусства и технологии. Современные технологии и повышенный интерес к сфере кино привели к упрощению процесса создания контента, что представители киноиндустрии рассматривают как отрицательное следствие, однако еще одним результатом стала доступность возможности создания собственного фильма, а такие направления как сторителлинг заняли уверенную позицию среди популярных программ дополнительного образования.

Отражение клипового сознания, возможность поднять интересующий вопрос, возможность высказать свою точку зрения, вовлечение самого автора и важность глубокой проработки авторской позиции, адресность обращения, просвещение и вовлечение зрителей, приобретение новых навыков – это основные плюсы использования создания фильма в качестве креативного проекта. Рассмотрим этапы создания такого учебного кинопроекта. Предлагаемая далее методика основывается, прежде всего на практическом опыте и технологии создания профессионального кино:

1. Выявление проблемы, интересующей автора фильма.

Независимо от того, будет ли он выступать как видеограф (т. е. выполнять функцию и режиссера, и оператора) либо только как режиссер (т.е. привлекать к созданию проекта дополнительные ресурсы и съемочную группу или хотя бы оператора и звукооператора), важно, чтоб выбранная для проекта тема была понятна и имела значения для самого автора. Так как обратим внимание, кинопроект потребует серьезных затрат времени и моральных ресурсов.

2. Формулировка проблемы.

Перед тем как приступить к съемке, автор должен точно определить, что именно он хочет сказать своим проектом и о чем будет данная история, иначе велик риск того, что основной фокус сместится на форму, а не на содержание, либо тема не будет раскрыта вовсе. Для получения правильной формулировки автору необходимо выполнить два основополагающих задания, результаты которых впоследствии станут основой для сценария – создать логлайн и синопсис.

Логлайн – это описание идеи фильма, содержащееся в одном предложении. Таким образом, у автора есть следующая формула: «Это история о том, как...», и если для выявления основного смыслового ядра требуются продолжительные пояснения, то идея нуждается в доработке, приступить к созданию проекта преждевременно. Синопсис - это документ, описывающий идею фильма, необходимость его создания, авторскую позицию и включающий наработки сюжетной линии и/или информацию о реальных участниках истории.

3. Выбор формата.

Это категорически важный этап, в рамках которого будущему автору предстоит ответить на вопрос, как именно будет представлена идея. Если выбор будет сделан в пользу вертикального повествования без развития истории, то проект приобретает формат видеоролика, подобный контент сейчас развит в сети YouTube. Но в рамках настоящей статьи мы рассматриваем именно кинопроект. Ролик становится фильмом только тогда, когда в нем появляется история. История может быть рассказана в одной из двух основных форм – как художественное кино либо как документальное кино. Основное различие заключается в том, что художественное кино – это история, сценарий которой может основываться на реальных событиях, но базируется на художественном вымысле, при воплощении которого основные роли исполняют актеры. Документальное кино рассказывает правдивую историю через съемку реальных участников событий, их потомков и, чаще всего, строится вокруг ряда интервью. Независимо от выбора жанра автору необходимо помнить о «трех китах» любого фильма: герой, конфликт, изменение.

4. Подготовительный период создания кинопроекта.

Чем основательнее проходит работа на этом этапе создания кинопроекта, тем больше вероятность, что он будет воплощен. Автору необходимо подробно изучить вопрос, который

освещается в создаваемой истории, сформулировать свою позицию по данной проблеме, так как именно позиция автора и станет основой точки зрения главного действующего героя. За столетия создания кинолент было выработано важнейшее правило, авторство приписывается Эйзенштейну: «нет глаз – нет героя, нет героя – нет сопереживания в конфликте, нет конфликта – нет истории, нет истории – нет фильма». Следуя этому правилу, автор создает сценарий, в котором герой сталкивается с проблемой в рамках выбранной тематики, преодолевает либо не преодолевает ряд трудностей и переходит на новый жизненный этап. Так же в рамках подготовительного периода проходят подбор актеров (либо героев интервью), локаций, команды проекта, подготовка оборудования и согласование минимального календарно-постановочного плана.

5. Съёмочный период создания кинопроекта.

В своих лекциях один из величайших режиссеров 20 века Андрей Арсеньевич Тарковский говорил о том, что каждый режиссер при создании фильма переживает три основных «смерти» [6, с. 54]. И первая из них – это выйти на съёмочную площадку, так как всегда есть субъективный фактор и опасения, что времени на подготовку было недостаточно. Но, преодолев это психологическое давление, автор кинопроекта приступает к реализации. В зависимости от технических средств и зачастую финансовых возможностей, автор может привлечь съёмочную группу и взять в аренду оборудование либо снять самостоятельно на телефон, так как современные технологии позволяют создавать видео, обладающее всеми необходимыми техническими характеристиками.

6. Постпродакшн (производственный период).

На данном этапе кинопроект все еще не существует, он представляет собой набор отснятых кадров. И здесь мы снова обращаемся к словам А. А. Тарковского и вспоминаем о второй «смерти» режиссера, которая заключается в том, что отснятый материал никогда не соответствует ожиданиям и важно не оставить саму идею создания кинопроекта, а продолжить работу над ним и осуществить монтаж. Правила монтажа и технологии подробно описываются в литературе, а также в видео обзорах в сети Интернет, рассчитанных на любой уровень подготовки, и содержат подробные инструкции, как создавать кино при помощи как профессиональных программ FinulCut и AdobePremiere, так и самых простых утилитов, представленных в базовых комплектациях современных телефонов.

7. Представление проекта аудитории.

Кино – это высказывание, у которого должен быть адресат. Учебный проект, в свою очередь, так же является бесполезным трудом, если его результат рассматривается исключительно преподавателем и студентом. Кинопроект позволяет расширить аудиторию настолько, насколько это возможно, так как при создании удачного проекта, он может быть представлен не только в рамках занятия, межвузовской конференции, а также международном фестивале кино.

Таким образом, создание кинопроекта как результата применения креативной педагогической технологии позволяет усилить вовлечение автора проекта в учебный предмет, усилить его познания в изучаемой области, создать особый субъективный подход к изучаемому предмету, повысить значимость педагогической технологии в глазах студента, вовлечь аудиторию вне обучаемой группы, популяризировать предмет в том числе вне основной сферы обучения. Если рассматривать результат такого вида проекта для студента, то стоит отметить повышение лояльности к выбранному направлению обучения, повышения уровня профессионального самосознания, приобретение новых знаний, умений и навыков, развитие творческих способностей и усиление осознания себя как автора и активной созидающей личности.

Список литературы

1. Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии. –2004. –№ 2. – С. 3–9.

2. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций /под ред. В. А. Слостенина. – М.: ВЛАДОС, 2010. –647 с.
3. Мартынова Г. Ю. Ценностная сфера как фактор регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 2 (28). – С. 40–47.
4. Савенков А. И. Одаренность как предиктор жизненной успешности // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2 (20). – С. 86а–94.
5. Савенков А. И. Психология творчества // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. –2009. –№ 2. –С. 46–63.
6. Тарковский А. А. Уроки режиссуры. – М.: ВИПКК, 1992. –92 с.

Балицкая И.В.,

*доктор педагогических наук, доцент,
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск
E-mail: balitskaya_i@mail.ru*

Майорова И.И.,

*кандидат педагогических наук,
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск
E-mail: inna-sakh@yandex.ru*

Фалей М.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент,
Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск
E-mail: faley-marina@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА НА ОСНОВЕ ПРОГРАММ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ОПЫТ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ СТРАН)

Аннотация. В статье изучены возможности развития одаренности ребенка на основе программ билингвального обучения. На основе изучения опыта многонациональных стран (США, Канада) авторы рассматривают типы билингвальных программ. В статье дано определение билингвального образования, охарактеризованы основные типы программ, показаны их возможности. Представленные выводы результатов реализации билингвальных программ подтверждают целесообразность их внедрения. Изучены результаты исследований зарубежных ученых касательно результатов билингвальных программ, доказывающих позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребенка, содействие развитию его одаренности, творческих способностей. Доказаны преимущества билингвального обучения в плане развития коммуникативных и компенсаторных лингвистических компетенций.

Ключевые слова: одаренность; билингвизм; программы билингвального обучения; умственное развитие; когнитивные способности.

Abstract. The article studies the possibilities of developing a child's giftedness on the basis of bilingual education programs. Based on the study of the experience of multinational countries (USA, Canada), the authors consider the types of bilingual programs. The article provides a definition of bilingual education, describes the main types of programs, shows their capabilities. The presented conclusions of the results of bilingual programs implementation confirm the practicality of their implementation. The results of studies by foreign scientists regarding the results of bilingual programs have been studied, proving the positive impact of bilingualism on the mental development of a child, promoting the development of his giftedness and creative abilities. The advantages of bilingual education in terms of the development of communicative and compensatory linguistic competencies have been proven.

Key words: giftedness; bilingualism; bilingual education programs; mental development; cognitive abilities.

Потребность современного общества в воспитании неординарной творческой личности актуализировала интерес исследователей к развитию детской одаренности. Современные системы образования ставят своей целью создание таких условий, при которых будут раскрываться потенциальные способности ребенка, развиваться его творческая активность, интерес и мотивация к учению. При этом одаренность рассматривается «как проявление потенциальных способностей человека, понимается не как механическая совокупность способностей, а как новое качество, образовавшееся в процессе их взаимовлияния и взаимодействия» [2, с.136]. Характеризуя основные критерии одаренности ребенка, российский психолог А.И. Савенков выделил следующие ее характеристики: «любопытность; сверхчувствительность к проблемам, как качество самостоятельно мыслящего человека; стремление к познавательной самостоятельности; высокий уровень развития логического мышления; способность к прогнозированию; высокая концентрация внимания, способность к оценке, разносторонность и устойчивость интересов; стремление раскрыть творческий потенциал; стремление к совершенству, самостоятельность; стремление к лидерству [2].

В условиях активно развивающихся межкультурных контактов особую актуальность приобретает развитие билингвизма как источника развития одаренности детей. В последние годы ученые начали доказывать преимущества двуязычия, которое может оказать глубокое воздействие на когнитивные навыки и развитие ребенка. Изучение и владение несколькими языками имеет много преимуществ, таких как, возможность общения с другими носителями языка, знание культурных норм, знаний и истории, гибкость мышления и др. Этот взгляд значительно отличается от понимания двуязычия на протяжении большей части XX века, когда второй язык рассматривался как помеха, которая препятствует академическому и интеллектуальному развитию ребенка.

В настоящее время многоязычные программы считаются большим преимуществом, так как представляют собой специально организованный процесс развития школьника, в котором иностранный язык является средством развития его способностей, познания мира, приобретения социально-культурного опыта других культур и народов. Билингвальные программы должны быть построены таким образом, чтобы культивировать особые условия для этнокультурного развития личности ребенка, влияя на уровень его образованности и общего развития.

Организация билингвальных программ обучения имеет особую актуальность в современной российской школе, так как они призваны максимально способствовать развитию таких качеств и способностей учащихся, которые позволяют осуществлять учебную и социальную деятельность в быстро меняющихся социокультурных условиях.

В этом плане особую ценность представляет собой опыт стран, образовательные системы которых накопили значительный опыт реализации билингвальных программ. Такими странами являются США, Канада и Австралия: в образовательных учреждениях этих стран действуют различные виды двуязычных программ в зависимости от их структуры и цели обучения.

В США впервые билингвальные программы появлялись в 60-е годы, когда в результате образовательных реформ в государственных школах было введено билингвальное воспитание для детей из этнических меньшинств. Изначально обучение в рамках этих программ было ориентировано на формирование и гордости, как за государственную культуру, так и за собственную этническую. В содержании первых билингвальных программ значительное место занимал культурный компонент, поэтому их называли бикультурными. Необходимость введения таких программ объяснялось и тем, признание этнической культуры ребенка в образовательной среде значительно повышает мотивацию и создает условия для самореализации личности ребенка.

В Канаде программы билингвального обучения стали вводить в младшей и средней школах с середины 60-х гг. Изначально они были предназначены для детей – представителей коренных народов и преследовали цель сохранения культурно-лингвистического наследия коренных народов Канады. В дальнейшем количество и многообразие программ начинает быстро увеличиваться, что было обусловлено политикой правительства Канады, направленной на признание вклада в развитие общества всех культур и народов, представленных в нем, а также на сохранение и распространение традиции и языков всех народов Канады. Так, характерной чертой средних образовательных учреждений является наличие широкого круга языковых дисциплин. К примеру, в школах Онтарио большой популярностью пользуются так называемые классы культурного и языкового наследия (HeritageLanguagePrograms), которые предоставляют возможность изучения множества языков и культур.

В Австралии многоязычное обучение рассматривается как важный способ этнокультурного воспитания и развития учащихся. К данной проблеме обратились в 70-е гг., когда был поставлен вопрос об организации эффективной многоязычной среды в образовательных учреждениях и практически в каждом штате были организованы научные конференции и симпозиумы, посвященные данному вопросу. Развитию билингвальных программ был посвящен ряд серьезных научных и организационных мероприятий: создавались и реализовывались исследовательские проекты, были организованы консультативные комитеты, проводилась экспериментальная работа по внедрению билингвальных программ в образовательный процесс.

Тот факт, что отрицание системой образования культуры ребенка отрицательно сказывается на его развитии, начинает озвучиваться в важных правительственных докладах и постепенно идея обучения детей-иммигрантов их культуре, используя в качестве средства обучения родной язык, становится достаточно популярной. Национальный комитет по образованию аборигенов (NAEC) выдвинул в качестве перспектив развития своего народа следующее: необходимость учитывать в учебном процессе традиции и менталитет представителей коренных общин и таким образом развивать природный потенциал, способности и задатки детей. Чувство гармонии с культурой и ценностями своего народа, осознание этнической принадлежности и формирование положительной этнической идентификации, по их мнению, существенно повысит эффективность образования, поможет школьникам в выборе жизненного пути.

В контексте образовательных систем США, Канады и Австралии были сформированы различные модели и программы билингвального обучения. На основе обобщения опыта билингвальных программ трех стран можно выделить наиболее распространенные их типы и определить их роль в развитии способностей и учебной мотивации ребенка.

Наиболее распространённой моделью долгое время оставались *переходные (transitional)* билингвальные программы, которые предполагают обучение на родном языке, при этом главный (английский) язык преподается как иностранный. Содержание учебных предметов усваивается школьниками на родном языке. Когда уровень владения английским языком достигает необходимого (академического) уровня, учащихся переводят в основной поток, где обучение полностью ведется на английском языке.

Развивающее или поддерживающее билингвальное обучение предполагает более перспективный и осмысленный подход. Учащиеся изучают содержание предметов на родном языке, английский, при этом, преподается как второй язык. Отличие от переходных программ заключается в том, что время обучения по данной программе не ограничивается. Программы развивающего обучения нацелены на развитие коммуникативных способностей в рамках двух культур. В основу организации данных программ положена идея развивающего билингвального обучения, согласно которой усвоение множественных культурных и ментальных моделей поведения будет способствовать развитию способностей ребенка. Постепенно доля предметов, преподаваемых на втором языке, увеличивается и в учебном плане достигается баланс.

Двусторонняя (two-waybilingualmodel) выстраивает обучение, направленное на получение академического образования на двух языках. «Данная модель предполагает совместное обучение школьников, чьим родным языком является английский и учеников, говорящих на другом языке. Цель этих программ – развивать межкультурную коммуникативную компетенцию, повысить академическую успеваемость, развивать позитивное кросс-культурное восприятие и поведение школьников» [7, с. 225].

Существует большое многообразие вариаций двусторонних билингвальных программ: каждая из них отводит разную роль родному и английскому языкам на разных ступенях обучения. Анализируя данные программы, один из ведущих ученых в области мультикультурного образования С. Нието полагает, что результаты обучения достаточно высоки. Изучив опыт реализации двусторонних программ в 160 школах, ученые пришли к выводу, что подобные программы способствуют развитию представителей всех культурных групп.

Анализ двусторонних программ также свидетельствовал о том, что у большинства учащихся сформировалось положительное отношение к школе, интерес к учению и желание продолжать обучение после окончания школы. Согласно данным проведенного анализа, у большинства старшеклассников, которые обучались по двусторонним билингвальным программам с начальной школы, сформировалось положительное отношение к школе, они высказывали желание продолжать обучение после окончания школы. Заметно снизился процент старшеклассников, не окончивших школу. Исследователи также отмечали и то, что многие учащиеся признавали, что испытывали чувство радости обучения, ощущали легкость в общении как с учителями, так и со сверстниками. Специалисты считают, что это особенно важно для детей из семей с низким доходом.

Метод *иммерсии* стал набирать популярность в 1980-х как альтернатива переходным программам. В это время многие школы США, столкнувшись с проблемой лингвистического многообразия, начали вводить экспериментальное обучение по программам иммерсии или «защиты языка». Программы иммерсии предполагали, что представители лингвистического меньшинства будут осваивать английский язык в процессе изучения основных дисциплин. Таким образом, в процессе обучения создается языковая среда, способствующая быстрому усвоению языка. Последователи иммерсионных программ считают, что создание англоязычной образовательной среды будет способствовать развитию коммуникативной компетенции учащихся, а также способствовать развитию когнитивных способностей и личностных качеств, что в результате повысит их общий уровень развития.

Программа *обогащения* часто привлекает школьников из основного потока, так как по своей сути является развивающей и включает целый ряд дополнительных предметов сверх учебной нагрузки. Программа ставит своей целью развитие коммуникативной компетенции, предполагает изучение предметов на двух языках. Второй иностранный язык изучается по интенсивной программе и используется в качестве языка преподавания, таким образом осуществляется погружение в язык по методу иммерсионных программ. *Бикультурные встречные классы* представляют другую модель билингвального обучения, которая ориентирована на совместное обучение носителей разных языков в одном потоке и предполагает использование разных языков в качестве языка преподавания, однако, на начальном этапе обучение осуществляется на родном языке.

Особые требования предъявляют к учителям, которые работают по программам билингвального обучения: знание психологических особенностей учащихся- представителей разнообразных культурных групп, наличие специальных знаний по методике организации билингвального обучения, умение отражать в содержании учебных дисциплин информацию о традициях и истории разных народов; владение методами обучения и воспитания, характерными для традиционной культуры разных народов. «От преподавателя требуются непрерывно совершенствовать квалификацию, постоянно пополнять знания, осмысливать новые явления, происходящие в повседневной жизни школы и окружающем мире» [1, 99].

В обзоре результатов обучения по билингвальным программам, теоретик билингвального обучения Дж. Кумминс (J. Cummins) установил, что они оказывают больший развивающий эффект, чем одноязычные программы. Эта же идея была озвучена исследователями из Канады Э. Пол и У. Ламберта, которые подтвердили позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребенка. Обобщая выводы подобных исследований, можно отметить, что главными преимуществами обучения по билингвальным программам являются формирование гибкости мышления, умения креативно работать с информацией, развитию коммуникативных и компенсаторных лингвистических компетенций. Билингвальное обучение развивает у учащихся толерантность, гибкость в общении, таким образом делая их более адаптированными и приспособленными к вызовам современного многокультурного общества. Все упомянутые качества могут формироваться на базе билингвальных программ, таким образом содействуя развитию одаренности ребенка, его творческих способностей, самосовершенствованию и самореализации его личности. Поэтому весьма важным является изучение возможностей, которые открывает билингвальное образование для становления и развития личности.

Список литературы

1. Балицкая И.В. Образование в современной Канаде: монография. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. – 124 с.
2. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
3. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, с. 136.
4. Cummins, J. Metalinguistic Development of Children in Bilingual Education Programs: Data from Irish & Canadian Ukrainian -English programs. In M. Paradis (Ed.), The Fourth Locus Forum 1977. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, 1978.
5. Hakuta, K., Diaz R.F. The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data/ In K.E. Children's Language, vol. 5, 1985, pp.321-343.
6. Lambert. W. E. Some Cognitive and Sociocultural Consequences of being Bilingual. In J. E. Alatis (Ed.), International dimensions of bilingual education. Washington. D.C.: Georgetown University Press, 1978.
7. Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. – 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. – 464 p.

Варварина Ю.В.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: varvarinayv@mgpu.ru

Научный руководитель:

Сергеева Т. Ф.

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

НАСТАВНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. Наставническая деятельность в сфере образования ориентирована на создание эффективной поддержки одаренного ребенка. В статье рассматриваются вопросы к подходу определения термина и явления «наставничество», международный опыт наставничества, система наставничества в Российской Федерации.

Ключевые слова: наставничество; форма наставничества; программа наставничества; наставник; модель наставничества; методология наставничества.

Abstract. Mentoring activities in the field of education are focused on creating effective

support for a gifted child. The article deals with the approach to defining the term and phenomenon of "mentoring", international experience of mentoring, and the mentoring system in the Russian Federation.

Keywords: mentoring; a form of mentoring; a mentoring program; the mentor; a mentor model; the mentoring methodology.

Наставничество является очень разнообразным понятием. Институт наставничества развивался еще с античных времен. В настоящее время наблюдается двойственная ситуация: с пониманием этого термина и этого явления. Существуют определения зауженные, которые акцентируются только на усвоении определенных знаний и формировании определенных компетенций. Также имеет место более широкое понятие, когда речь идет про поддержку, взаимообогащающее взаимодействие, передачу знаний в неформальной обстановке, про нравственное развитие, про психологическую помощь и так далее.

Смысл наставничества в узком смысле слова можно отразить как «Наставничество – есть персональная огранка Таланта». В таком случае речь идет про творческие достижения, интеллектуальные достижения. Чтобы разобраться в понятии «наставничество», его следует связать с понятием «успешности», если рассматривать «наставничество» как предиктор будущих достижений. Далее наставничество можно рассматривать с точки зрения универсальной технологии развития навыков, компетенций и метакомпетенций, ценностей, передачи опыта и знаний путем неформального общения, в основе которого лежит партнерство и доверие. При этом наставничество будет являться двусторонним взаимообогащающим процессом.

Наставничество содействует развитию личности, способной раскрывать свой потенциал и действовать в условиях неопределенности. Наставничество отвечает на потребность образовательной системы осуществить переход от модели трансляции знаний к модели формирования метакомпетенций обучающегося. Это служит обоснованием применения модели наставничества в образовательных организациях [5].

Основу взаимоотношений в процессе наставничества составляют принципы конструктивного партнерства, диалога, взаимообогащения, доверия. Таким образом, происходит передача личностного и практического опыта от человека к человеку. Взаимодействие также может осуществляться через неформальное общение и эмоциональную связь участников. Все это способствует ускорению процесса передачи социального опыта, активному приобретению новых компетенций, последовательному становлению личности [2].

Понятие «наставничество» является не новым как для России, так и для всего мира, у этого понятия существуют свои глубокие корни. В мировом опыте развития программ наставничества используется множество различных практик, приемов, традиций, основ. Например, опыт использования программ наставничества в образовательном процессе в Англии показал положительные результаты, и программы подтвердили свою эффективность. Обучающиеся, вовлеченные в проекты по взаимному наставничеству, чувствовали улучшение самочувствия, повышение уровня самооценки, уверенности в себе, улучшение в школьной успеваемости. Приведенные показатели проявились как у наставников-сверстников, так и у наставляемых. Образовательные организации отметили уменьшение количества прогулов, случаев буллинга, снижение количества исключений по причине девиантного поведения. В Израиле появление целевых программ наставничества обусловлено сложной социально-политической ситуацией. В связи с этим программы взаимного наставничества больше направлены на объединение детей и подростков периферии и центральных областей для совместного проживания и социализации на единой территории. Выпускники программ по взаимному наставничеству отмечают повышение уровня субъективного благополучия, уровня ответственности за свои действия, также улучшается успеваемость. Для некоторых учеников программа наставничества помогла подготовиться к поступлению в высшие учебные заведения. В странах Азии используются

традиционные виды наставничества наряду с виртуальным наставничеством, при котором взаимодействие наставника с наставляемым происходит в режиме онлайн. При возникающей необходимости наставляемый сам может обратиться к наставнику. В Австралии при выборе наставника учитываются гендерные особенности наставляемого, что позволяет найти с ним более доверительный контакт, достичь более высоких результатов. Эффективность программ и зарубежного опыта можно использовать и в России, принимая во внимание потребности современного общества.

В современной системе российского образования наставничество начало применяться в конце 1980-х годов. В настоящее время практика и методология наставничества развиты недостаточно. Программы наставничества, как правило, появляются при участии частной инициативы сотрудников или обучающихся. Системная поддержка со стороны образовательных организаций развита достаточно слабо. Таким образом, решением данной проблемы может являться систематизация самых эффективных практик и интеграция программ наставничества в образовательный процесс.

В Российской Федерации существуют организации, которые осуществляют деятельность, используя все формы наставничества при осуществлении различных проектов и программ. С 2018 года наставничество в Российской Федерации рассматривается как стратегическая инициатива. Так в свое время выступил Дмитрий Песков, являющийся руководителем направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив. Также в 2018г. состоялся Всероссийский форум по наставничеству. В национальном проекте «Образование к 2024 году» предусматривается, что не менее семидесяти процентов обучающихся общеобразовательных организаций должны будут вовлечены в различные формы наставничества и сопровождения [4]. Наставничество используется не только для работы со школьниками, подростками и студентами. Так, федеральный проект «Учитель будущего» решает задачу профессионального роста педагогических работников через наставничество.

Одной из долгосрочных комплексных программ является Национальная стратегическая инициатива. Эта программа была разработана в 2017 году Агентством стратегических инициатив (НТИ). Она направлена на создание условий для обеспечения лидерства российских компаний на новых высокотехнологичных рынках, которые будут основой структуры мировой экономики на протяжении пятнадцати-двадцати лет. В рамках программы происходит объединение групп единомышленников из числа предпринимателей, представителей высших учебных заведений, исследовательских центров, органов исполнительной власти, различных сообществ (профессиональных, экспертных, деловых), институтов развития, исследовательских центров. В настоящее время представлено двенадцать рабочих групп по развитию девяти перспективных рынков и трех кросс-рыночных направлений, одно из которых Кружковое движение НТИ. В результате деятельности Кружкового движения НТИ будет увеличиваться количество компетентных специалистов в различных группах технологий, которые будут способствовать развитию новых рынков НТИ до 2035 года. Целью кружкового движения НТИ является создание самоорганизующегося разновозрастного сообщества энтузиастов. Численность сообщества составит не менее пятисот тысяч человек, успешно принимающих технологические вызовы новых рынков. Основу этого сообщества составляют школьники от двенадцати до шестнадцати лет, которые являются участниками технологических кружков. Также в движении участвуют группы технологических энтузиастов, государственные корпорации, крупные компании, различные проекты в сфере образования, науки и технологического бизнеса. Кружковое движение НТИ направлено на создание системы соревнований, олимпиад, конкурсов проектов, форумов, помогающих технологическим энтузиастам к исследованиям рынков и сквозных технологий НТИ. Наряду с Кружковым движением, в рамках реализации Национальной Технологической Инициативы (НТИ) реализуются масштабные проекты: «Цифровая платформа управления талантами», Университет НТИ, Олимпиада НТИ, проект «Rukami», Академия наставников. Спрос на научно-технические

кружки возрастает, также стремительно открываются кружки программирования, робототехники, прототипирования и другие. В апреле 2017 года была проведена первая объединенная очная Школа для наставников инновационных проектов, которая была организована Фондом развития Центра разработки и коммерциализации новых технологий «Сколково», рабочей группой Кружкового движения при поддержке Агентства стратегических инициатив с участниками проектного обучения: НП «Лифт в будущее», Образовательного Фонда «Талант и успех» (Образовательный Центр «Сириус»), детских технопарков «Кванториум» и другими. Участниками Школы стали более ста наставников из разных городов. В результате была создана сетевая «школа наставников», организующая очные мероприятия и онлайн-курсы по технологиям НТИ. Также был опубликован «портфель гуманитарных технологий наставника» (дизайн-мышление, ТРИЗ, ШГК-методология, STEM-игротехника и другие). Созданная система ассесмент-центров помогает наставнику получить подтверждение педагогической квалификации, которая юридически необходима для работы в системе дополнительного образования [1].

В Российской Федерации наряду с федеральными образовательными программами по обучению наставников также реализуются различные региональные программы. Например, в Республике Татарстан в 2015 году было создано Открытое общество наставников Казанского Университета Талантов при поддержке государственной программы «Стратегическое управление талантами в Республике Татарстан на 2015-2022 гг.». Оно представляет институт развития, способствующий раскрытию потенциала обучающихся, проявивших выдающиеся способности, а также последовательного сопровождения одаренных детей. В процессе обучения развиваются компетенции, подбираются направления развития и самореализации, дальнейшего трудоустройства и профессионального роста [3]. Также в регионах России началось тестирование новой модели наставничества, которую разработал национальный ресурсный центр наставничества «МЕНТОРИ» (инициатива Рыбаков Фонда) в рамках нацпроекта «Образование». Этот проект является платформой для разных форм наставничества, начиная от методик работы с подростками до профессиональной поддержки бизнес-наставничества.

Так как наставничество является универсальной технологией для применения ее в широком спектре потребностей обучающегося, то наставничество поможет раскрыть свой потенциал даже в рамках стандартной образовательной программы для одаренного ребенка, а также преодолеть сложности в коммуникации, если ученик их испытывает. Одаренность в детском возрасте – это скорее потенциал психических возможностей ребенка. При гармоничном развитии и раскрытии потенциала ребенка, одаренность может стать базой для дальнейшего развития и становления личности ребенка во взрослом возрасте. Насколько успешно будет развиваться потенциал ребенка зависит от сложной совокупности как психогенетических факторов, так и условий социокультурной среды [6]. Поэтому роль наставника в этот период велика для поддержки одаренного ребенка и возможности направить его потенциал в соответствующее его способностям русло.

На всероссийском уровне в вопросах профессиональной поддержки одаренных детей, которые показали выдающиеся способности в области науки, искусства, спорта принимают участие наставники в Образовательном Центре «Сириус» в г. Сочи. Образовательный Центр «Сириус» в г. Сочи был создан Образовательным Фондом «Талант и успех» на базе олимпийской инфраструктуры по инициативе Президента Российской Федерации В. В. Путина. Фонд был учрежден 24 декабря 2014 года российскими деятелями науки, спорта и искусства. Центр работает при поддержке и координации Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства спорта Российской Федерации, Министерства культуры Российской Федерации.

В работе центра используются практически все типы наставничества. К наставничеству в рамках Образовательного Центра «Сириус» привлекаются самые сильные педагоги страны. Наставники учат детей распознавать у себя сильные стороны и развивать

их, обучают умению концентрироваться на собственных способностях и талантах, развивают соответствующие навыки.

В настоящее время в Российской Федерации активно происходит разработка нормативного и методического обеспечения, соответствующего разным формам наставничества, методической основы для внедрения и развития механизмов наставничества обучающихся, привлечение представителей предприятий и бизнеса. Также внедряются программы наставничества для обучающихся в рамках взаимодействия с профильными общественными объединениями, происходит методическая поддержка деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в организации работы по развитию наставничества. Таким образом, обеспечивается создание и развитие механизмов вовлечения наставников в работу с обучающимися образовательных организаций, обновляются образовательные программы, методики преподавания и оценивания результатов освоения образовательных программ, а также на достижение целевых показателей наставничества Национального проекта «Образование». Согласно национальному проекту «Образование», к 2024 году не менее семидесяти процентов обучающихся и педагогических работников общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы наставничества и сопровождения.

О наставничестве важно сейчас говорить с научной точки зрения и соединять науку и практику. В психологии наставничество рассматривается как один из важнейших предикторов будущих достижений и потенциальной успешности обучающихся. Было проведено огромное количество исследований на Олимпийских чемпионах, музыкантах, деятелях науки, писателях, на Нобелевских лауреатах. Все эти исследования показали, что наставничество как метод, как некий инструмент работы является лучшим предсказателем творческих достижений, чем тесты IQ, тесты эмоционального интеллекта, который сейчас тоже активно обсуждается, и роль которого отмечается во многих исследованиях.

Список литературы

1. Агентство стратегических инициатив. Электронный ресурс. // URL: <https://asi.ru/leaders/services> (дата доступа: 16.10.2020).
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Наставникам и экспертам. Электронный ресурс. // URL: <https://utalents.ru/mentors-and-experts> (дата доступа: 16.10.2020).
4. Национальный проект образование (2019-2024).
5. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».
6. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей: классические тексты/ под. ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкина. – М.: Омега-Л, 2008. – 368с.

Модестов С.Ю.,

*кандидат педагогических наук, доцент,
РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
E-mail: modestov-s@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОЙ ФАНТАСТИКЕ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Развитие творческого мышления традиционно предполагает наличие способностей. Другой подход, не требующий развития способностей, видит в

креативности в первую очередь способность предугадать последующие шаги развития той или иной системы. Сфера, где каждый может попробовать создать что-то новое и нужное — это литература. Применение законов и тенденций развития позволяет нам разработать новую модель обучения творческому мышлению — написание научно-фантастических произведений.

Ключевые слова: творческое мышление; фантастика; законы развития; писательское мастерство.

Abstract. It is possible to increase creative thinking skills if the person abilities are enough. The alternative conception based on idea that the creativity is an ability to “hit a target” of possible next step of a system development. The easiest sphere where everybody can try to create something new and needed is literature. Applying laws and trends of development to literature make us able to design a new model of thinking training – training by writing science-fiction and fantasy texts.

Key words: creative thinking; science fiction; trends of development; author mastership.

Введение. Традиционный подход к творчеству опирается на понимание творчества как процесса, происходящего исключительно «в голове» творящего, главная роль здесь отводится субъекту. Человек придумывает нечто новое собственными усилиями, и именно это «новое» лежит в основе развития. Такое понимание обычно для Европы, в педагогике и психологии оно дало свои плоды, в частности, модель развития способностей: если мы желаем научить человека творить, нам следует развивать его творческие способности.

Однако, такой подход сильно ограничивает возможности человека: ведь способности часто бывают врождёнными или, в более общем случае, ограничиваются наследственными задатками. Например, чтобы добиться серьёзных результатов в спорте, нужно иметь соответствующие анатомо-физиологические особенности, определяемые генетически. Для результатов в музыке нужно иметь слух, также врождённый, и тому подобное. Но это противоречит гуманистическому подходу: отвечая современным ориентирам развития образования и воспитания, хотелось бы найти область, где могут равноправно творить все — от людей без специальных способностей до инвалидов. В качестве такой области творчества было выбрано создание текстов — писательское мастерство, но с некоторыми оговорками. (URL: <http://pedagogika.spb.ru/publ/0-0-28>).

Следующее ограничение — это «ограничение реальности». Если начинающий будет постоянно сравнивать свои результаты с чем-то уже существующим — например, пытаться создавать новостные репортажи, внутренне конкурируя с профессиональными выпусками телеканалов, которые готовят слаженные бригады специалистов — скорее всего, ничего особенного не будет: понимание своего «любительского» уровня не даст подняться на нужную высоту. Много лет назад китайского художника спросили — кого легче рисовать, бога или петуха? Художник сказал — разумеется, бога. Петуха все видели, и, если нарисовать его неверно, все скажут, что рисунок плох. Бога же никто не видел — и как его ни нарисуй, никто не скажет, что нарисовано неверно.

Третья проблема — это «алгоритмизация» изучения, предмета исследования. Конечная цель любого образовательного процесса — подготовить человека к эффективной деятельности в избранной сфере. Это значительно легче сделать, если учащийся получает некоторые передаваемые алгоритмы, «отчуждаемый опыт». С одной стороны, должна быть найдена сфера, связанная с творческой деятельностью, а с другой — содержащая воспроизводимые алгоритмы ее предмета.

Методика. Итак, нужна образовательная сфера, которая содержит некие творческие алгоритмы, способные научить любого человека независимо от его личных способностей, не содержащая никаких ограничений реальности. Лучшей сферой, отвечающей всем этим вызовам, является создание текста: авторское мастерство. Лучшей почвой для развития навыков творческого мышления является создание художественных текстов — в первую очередь — научно-фантастических и фэнтезийных, поскольку это литература развития,

будущего и иных миров. Поэтому как объект творчества были взяты фантастические тексты – так появился тренинг-семинар по созданию качественной фантастики (URL: http://www.treko.ru/show_article_2190).

Он состоит из трёх основных разделов:

1. Драматургия текста, или «Как это сделано»: подробное изучение драматургии, структуры литературного произведения (в данном случае, фантастического). Материал изучается на лучших образцах отечественной и зарубежной фантастической литературы.

2. Основы писательского мастерства, или «Как сделать самому»: обучение школьников самостоятельному написанию текстов (преимущественно художественных) с помощью профессиональных литературных приемов.

3. Творчество как методика, или «Создание новых идей»: обучение учащихся методикам творчества. Данный раздел строится на материале отечественной ТРИЗ (теории решения изобретательских задач школы Г.С. Альтшуллера). Впервые обучать ТРИЗ с помощью научной фантастики начал еще сам Г.С. Альтшуллер, и этот опыт оказался удачным. В ходе обучения инженеров было показано, что те из них, кто часто читал фантастическую литературу, показывали лучшие результаты в решении задач, чем те, кто ее не читал. Причина, по мнению Альтшуллера, заключалась в том, что фантастическая литература пробуждает человеческое воображение — развивает «прыгучесть мышления», по его собственному выражению. Впоследствии из этих занятий вырос курс «Развитие творческого воображения» [2, с. 251-258]. Знатокам литературы и любителям фантастики известны два имени классиков советской фантастики – Генрих Альтов (литературный псевдоним Г.С. Альтшуллера) и Валентина Журавлева (его супруга и соратник). Почему?

«Художественное познание — цепь сложных экспериментов. Один из наиболее существенных в их ряду состоит в том, что явление реального мира предстает в неожиданных, запрещенных бытовой практикой сочетаниях или в такой перспективе, которая раскрывает скрытые стороны его внутренней сущности. Наиболее элементарным случаем такого перераспределения системы является фантастика» [5, с.17].

С одной стороны, развитие творческого воображения – сложный, многоплановый процесс. Эмоции, мысли, чувства человека выступают ресурсом, сущностью будущих творений. Но к сущности нужна форма [4, с. 4-5]. Чтобы создавать собственные комфортные миры, которые будут интересны не только автору, но и многочисленным потенциальным читателям, необходимо владеть определенными литературными приёмами, которые позволяют облекать имеющиеся у пишущего чувства и мысли в соответствующие формы. Чем отличается графоман от писателя? Произведения первого интересны только ему самому; произведения второго — окружающим людям.

Для качественного результата необходимо освоить целый ряд инструментов, многие из них для обычного мышления совершенно неочевидны. С другой стороны, и текст представляет собой многоэтажную систему – есть подсистемы (грамматический арсенал писателя), есть система – драматургия, драматическая структура текста, и есть надсистема – произведение в целом в выбранном автором жанре. Если всё это осваивать «в линейном виде», методика за методикой – тренинг выйдет чересчур долгим и никакого удовольствия участники не получат – возникнет «школьная модель», слишком знакомая многим. К тому же, подобная «линейная» модель изложения хороша для освоения неких базовых вещей. Так, осваивая основы наук в школе, мы воспринимаем материал последовательно, и так же, приступая к изучению основ профессии в высшем учебном заведении, мы слушаем лекторов, ходим на семинары один за одним – но, когда нам надо на базе полученных знаний построить свою собственную деятельность – мы пишем диплом, который свёрнуто заставляет нас «впитать» сразу множество разнородных учебных моделей. Так же и в данном случае – при создании собственного творческого продукта достаточно разнородные знания быстро осваиваются и превращаются в умения, обогащая личность. Происходит своего рода «системостроение» [3, с. 90-91].

Все необходимые инструменты объединяются в творческий продукт, который участники создают во время учебы. Вероятно, это значимое преимущество данного подхода. Написание фантастических текстов также имеет некоторые дополнительные плюсы, в том числе повышение самооценки, возможность моделировать различные жизненные ситуации и так далее [4, с. 10].

Результаты. По мере того, как проект развивался, участники создавали собственные творческие продукты, мы столкнулись с двумя новыми проблемами. Первой стала проблема завершённых текстов. Занятия были действительно воодушевляющими и привлекательными, слушатели принимали в них участие с удовольствием — но количество законченных текстов было невелико. Похоже, атмосфера в рамках занятий была позитивной сама по себе, учащиеся за время участия устно прорабатывали несколько действительно удачных произведений, «играли» в них — но к финалу пропадала потребность оформить придуманное в текст. Не зря у литераторов есть примета — нельзя рассказывать о чём пишешь до завершения работы, иначе труд не состоится. Вероятно, сработал эффект, который знаком специалистам по ТРИЗ: когда изобретения получаются относительно легко, теряется их ценность, и внедрять (в нашем случае — писать полнотекстовый вариант произведения) уже скучно [1, с. 240]. Гораздо интереснее за три часа занятия наплодить с десяток «драматургических каркасов», которые очевидно сильнее многих признанных образцов — и отбросить их, чтобы к следующему разу сделать другой такой же яркий десяток.

Следует также учесть, что писательство — профессия второй половины жизни. Произведения большинства серьёзных писателей обретали глубину только после 30 лет — достаточно почитать антологии тех, кого сейчас справедливо считают мастерами и апологетами жанра. Пока что участники семинара-тренинга пополняют «Библиотеку Мёнина» — мистическую библиотеку, состоящую из ненаписанных книг и придуманную Максом Фраем [6, с. 512].

Поэтому, пытаясь ответить на этот вызов, мы организовали своего рода открытый конкурс «Будущее своими руками». Приведём фрагмент описания: «Мы живём в будущем. У нас есть прекрасные машины, быстрый транспорт, могущественная медицина, у нас есть космические ракеты и домашние компьютеры. Кто сделал для нас всё это? Мы сами и сделали: прогресс человечества — это сумма изобретений многих людей. Конечно, наше время не идеальное, но оно намного лучше, чем прошлое: мы можем излечить множество болезней, которые были смертельны ещё недавно, мы можем путешествовать в любую точку мира, мы можем общаться с нашими друзьями в другом городе или стране.

Сфера, в которой каждый может попытаться создать что-то новое и важное — это литература. Литература о будущем — это научная фантастика. Если присмотреться, существует два патентных фонда: обычный содержит изобретения, сделанные в прошлом — а научно-фантастическая литература (и отчасти фэнтези) содержит изобретения для будущего. Идеи качественной фантастической литературы — это решения задач и проблем, которые будут беспокоить нас в ближайшие годы. В современной научной фантастике есть много предсказаний о реальных изобретениях. Но этот тип развития непредсказуем: авторы случайным образом придумывают отдельные идеи и включают их в социально привлекательный контекст (например, приключения).

Говоря о современном образовании, о молодёжи, нельзя не отметить, что изменения в современном мире происходят быстро, сценарии развития часто непонятны. Качество образования упирается не только в методическую подготовку учителя, уровень учебных пособий и вообще в педагогику. Качество образования — это ещё и вопрос мотивации учащихся. Зачем вообще учиться? Учиться надо для будущего, ответят взрослые — которые «уже здесь», в личном будущем относительно учащегося. Но именно будущее, главный мотиватор обучения, у учащейся молодёжи вызывает вопросы. При общем позитивном пути в будущее мы отмечаем рост тревожности и общей неуверенности, своего рода неготовности молодёжи в этом будущем конструктивно и деятельно жить.

Написание научно-фантастических текстов, как видится, может стать не только средством развития творческого мышления, но и средством «приручения» будущего, мотиватором учёбы и общей подготовки для молодёжи.

Заключение.

1. Возможно обучение творчеству, развитие навыков творческого мышления, не зависящее от способностей. Примером такого творчества является создание фантастических текстов. Создание собственных творческих продуктов как способ обучения позволяет освоить значительное количество методик и моделей и освоить деятельность в короткое время, получив способность самовыражаться, моделировать собственные миры и строить психологически комфортные вселенные – как для себя, так и для своей аудитории. Например, детей, читателей блога и т.п.

2. Старшеклассники и студенты, осваивая предложенные материалы, усовершенствуют свои литературные способности и владение языком. Этому возрасту фантастика психологически близка, и освоение родного языка будет идти успешнее. Умение написать собственный, авторский текст — это важное умение, особенно в эпоху всеобщих тестов.

3. Интересным эффектом от освоения методик является соотнесение себя с внешним миром. Творчество является самой мирной и самой созидающей силой, которой владеет человек, позволяя достичь мотивационного эффекта, состоящего в понимании того, что в прямом смысле работаешь для человечества – и это получается.

Список литературы

- Альтшуллер Г. С. Поиск новых идей. – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1989. – 359 с.
Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. – М.: Московский рабочий, 1973. – С. 251-258.
Березина В. Г., Викентьев И. Л., Модестов С. Ю. Встреча с Чудом. – СПб: Издательство Буковского, 1993. – 105 с.
Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1989. – 304 с.
Лотман Ю. О принципах художественной фантастики // Учен. зап. Тарт. гос. ун-та. – 1970. – Вып. 284. – С. 17.
Фрай М. Темная сторона. – М.: Амфора, 2003. – С. 512.

Мэнд Нарантуяа

доктор педагогических наук,

Монгольский Государственный Университет, Монголия

E-mail: m.narantuya@num.edu.mn

Дугэрсурэн Ганболд

старший научный сотрудник,

Монгольский Государственный Университет Науки и Техники, Монголия

E-mail: hdganbold@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ И МЕТАКОГНИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ И СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. Целью исследования было провести самооценку когнитивных трудностей у студентов в соответствии с основными видами деятельности, направленными на развитие когнитивных и метакогнитивных навыков. В опросе приняли участие около 100 учителей средних школ и колледжей, учеников 12-х классов, студентов обучающихся в департаментах гуманитарных и социальных наук и бизнеса. Результаты исследования показывают, что развитие когнитивных и метакогнитивных навыков студентов зависит

от многих факторов, таких как класс, курс, пол, специализация, интерес к предмету и количество студентов в классе.

Ключевые слова: познание; метапознание; методы; студент; учащиеся;

Abstract. The aim of the study was to conduct teacher's self-assessment and self-assessment of students' difficulties in cognition. The survey involved about 100 high school and college teachers, 12th grade students, and social studies and business students. The results of the study show that the development of students' cognitive and meta-cognitive skills depends on many factors, such as class, course, gender, major, interest in the subject, and the number of students in the class. According to the researchers, the teacher's knowledge, skills and attitudes about meta-cognition play a special role.

Keywords: cognition; meta-cognition; method; students; learners;

Научные исследования когнитивного развития студентов и учащихся

Познание – это комплекс способностей начиная с простых умений сосредоточить внимание, понимать цвета, формы, слова и направления вещей до таких сложных когнитивных умений, как понимать сложные явления природы и общества, анализировать, прогнозировать. Это концепция включает в себя мыслительные операции высокого порядка, такие как анализировать научные данные и творчески решать сложные проблемы. Сегодня исследователей интересует, как учителя развивают эти навыки у старшеклассников и студентов. Некоторые исследователи назвали это метакогнитивными способностями [1]. Мета-познание включает в себя контроль, анализ, оценку, управление собственным познанием, независимое мышление и планирование на будущее. В частности, метакогнитивные способности являются определяющим фактором долгосрочной производительности и успеха в такой деятельности, как карьерный рост [7]. Согласно модели интеллектуальной компетентности Перри (2008), у начинающих студентов доминирует дуалистический взгляд на мир, то есть двусторонний тип умозаключения такие как хорошее или плохое, правильное или неправильное, или абсолютное хорошее или истинное, а неопределенность считают временным явлением [2]. Постепенно этот подход изменяется в сторону предпочтения реализма, происходящий из опыта (релятивизм) [8]. К сожалению, университеты продолжают пользоваться эмпирическими методами и требовать эмпирических данных для подтверждения уже установленных истин. Такой подход не только лишает учащихся возможности проводить смелые эксперименты, но и создает ситуации, в которых они не выходят за рамки способностей принимать «незначительные» решения на основе доступной информации.

Методология. Цель образования – развить у учащихся высшие психические функции, т.е когнитивные умения, способности (Anstey & Bull, 2006; Dewey, 1933; Norris & Ennis, 1989; Pithers & Soden, 2000; Resnick, 1987; Underbakke, Borg, & Peterson, 1993; Wilson, 2000)). Дарлинг-Хаммонд (2008) утверждает, что основные требования к образованию в 21 веке – это «критическое, творческое мышление и подход, способность самостоятельно и креативно решать проблемы, способность эффективно использовать знания и информацию в новых условиях» (Elder, 2003). Считается, что высшие психические функции имеют также инстинктивную природу (Costa & Kallick, 2000; Elder, 2003; Lipman, 2003; Paul, 1991; Siegel, 1988). Поэтому, способность мыслить приобретается не только под руководством (Abrami, 2008, 2015), но и с помощью мета-познания (Ennis, 1987; Moseley et al., 2004, 2005; Siegel, 1988, 1997) [3].

Согласно Pithers и Soden (2000), учителям трудно развить у учащихся и студентов когнитивные умения и навыки, не понимая сам процесс самопознания и научного познания, не имея такой цели (Barak, Ben-Chaim, and Zoller, 2007). Без хорошо разработанной учебной программы и среды, само метапознание учащихся невозможно, потому что этот навык развивается только с помощью тщательно подобранного содержания, заданий и упражнений, исключительно направленных на научное познание (Resnick, 2001). Согласно Бейлину и Баттерсби (2010), навыки мышления учащихся можно развить только с помощью примеров

из реальной жизни и анализа данных. Марцано (1998) также утверждает, что это напрямую связано с методологическим опытом учителя в когнитивном и метакогнитивном развитии [5].

Цель и методика исследования. Цель исследования – определить в какой степени учителя развивают когнитивные и метакогнитивные навыки, высшие психические функции и в какой степени студенты справляются с теми заданиями и практикумами, которые требуют от студентов мыслительных способностей высокого порядка. Опросник для учителей включает виды деятельности направленные на развитие у учеников когнитивных навыков и умений такие как 1. Определение логики, результатов и эффектов операций, факторный анализ, 2. Составление карты явлений и действий, выполнение и приоритезация операций в соответствии с чертежами, 3. Прогнозирование действий, определение необходимой информации и методов исследования, 4. Понимать природу явлений, прогнозировать, обосновывать и выражать положительные или отрицательные предположения, 5. Структурировать, различать и соотносить, 6. Определять результаты, прогнозировать результаты, анализировать факторы, измерять, 7. Выявление и обозначение сходств, прогнозирование и объяснение состояний до и после, 8. Обсуждение проблем, утверждение и опровержение решений, а также демонстрация последовательности и логики с помощью изображений и экспериментов.

Результаты исследования. Согласно опросу, 58% учителей средних школ и 36,7% учителей ВУЗ-ов ориентированы на прогнозирование результатов деятельности и определение необходимой информации и методов исследования, в то время как 46,7% учителей средних школ и 36,7% ВУЗ-ов сосредоточены на прогнозировании. 44,4% учителей старших классов и 48,1% учителей ВУЗ-ов делают акцент на развитие логики, результативности и эффективности деятельности, а также на умении делать факторный анализ, установление соотношений. 66,7% старшеклассников. Согласно результатам опросника, 80% старшеклассников испытывают трудности с распределением времени, личным менеджментом и маркетингом, 75,9% старшеклассников и 74,8% студентов испытывают трудности с принятием решений, обоснованием, анализом и оценкой, 62,2% старшеклассников и 62,7% студентов испытывают трудности с пониманием, применением и интерпретацией концепций устно и письменно. Это можно объяснить тем, что нагрузка на студентов увеличивается, а возможности для нормального и творческого обучения сокращаются.

Было показано, что в развитии когнитивных и метакогнитивных навыков учащихся сотрудничество учителя и ученика эффективно во многих отношениях. Например, в случае учителей средней школы предмет оказывает влияние на выбор подходящей методики для объяснения того, что символизирует феномен и подтверждения или отрицания идей, умозаключений, определение факторов деятельности / явлений, классификация явлений по признакам, работа с картированием, проведение структурного анализа.

Количество и пол студентов, обучающихся на курсах влияет, например, на графическое представление явлений окружающего мира, объяснение структуры и методов, выбор подходящих методов для действий и установление логики, измерение результатов деятельности, выявление проблем и структурированный анализ.

Также трудности, с которыми сталкиваются старшеклассники, находятся в прямой корреляции с мета-когнитивными способностями понимать, интерпретировать свои действия, концепции, давать письменные объяснения вещей и явлений, объяснять процессы и обосновывать решения опираясь на факты и оценивать решения. Интересно, что когнитивные способности также взаимосвязаны с гендерными различиями. Например, распределение учебного времени, решение проблем и подробное описание процесса. Для студентов университетов деятельность по когнитивному и метакогнитивному развитию была напрямую связана с их профессиональной ориентацией. Например, операции с преобладанием механической памяти, вербальная интерпретация явлений, применение знаний в других контекстах, письменная интерпретация концепций, оценка решений.

Заключение. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Есть некоторые закономерности взаимосвязи в когнитивных и мета-когнитивных способностях учащихся на уровне среднего и высшего образования. Например, уровень студентов и учащихся понять и применить концепцию, объяснить ее устно и письменно [44% в средних школах, 49,7% в ВУЗах], сделать абстракцию [31,7% в средних школах, 46,8% в средних школах], выявить и представить проблемы в конкретном секторе [средняя школа-35%, ВУЗ-56,8%] развиваются и дают результаты. Замечена некоторая сходность такие как 62,2% старшеклассников и 62,7% студентов сообщили, что у них были самые большие трудности в понимании, применении и интерпретации концепции устно и письменно. Когнитивное принятие решений, рассуждение, анализ и оценка также затруднены как в средних, так и в средних школах [75,9% в средних школах и 48% в ВУЗах].
2. Динамика когнитивных и метакогнитивных способностей учащихся различна как для учащихся выпускных классов и студентов ВУЗ-ов, и существует множество факторов, таких как специальность учащихся, интересы, пол, курсы и количество учителей.
3. Усилия учителей средних школ и университетов и когнитивные навыки учащихся различаются в зависимости от их уровня образования, профессиональной ориентации, интереса к предмету и пола.
4. Уровень трудности заданий взаимосвязаны со способностью понимать, интерпретировать и понимать концепции, давать письменные объяснения вещей и явлений, объяснять процессы и основывать решения на фактах и оценивать решения и решения. Интересным результатом является выявление некоторых гендерных тенденций. Например, распределение времени, решение проблем и подробное описание процесса слабо связаны.

Список литературы

1. A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. (2005), PP.6-8.
2. Deanna Kuhn, J. B. (2011). The Development of Cognitive Skills to Support Inquiry Learning., p. 7.
3. Development of Children's Understanding of Cognitive Activities. BRADFORD H. PILLOW, p. 2.
4. Hanson, D. M. (2000). Process Workshops - A New Model for Instruction., p. 6.
5. Marzano, R. J. (1998). A theory-based meta-analysis of research on instruction. Aurora, CO:McREL.,(ww.mcREL.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf), pp. 60-62.
6. Classroom Instruction That Works Second Edition Research Report November 2010// Edited by Andrea D. Beesley and Helen S. Aphorpe., pp. 84-87.
7. Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness., pp. 7-8.

Смирнова П.В.,

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: Polina_frolova@hotmail.com

РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Навыки метапознания могут развиваться и уровень их развития влияет на успешность процесса обучения. В статье представлен обзор педагогических технологий, способствующих развитию метакогнитивных навыков младших школьников. Проанализирован опыт работы с рефлексивными дневниками в начальной школе в практике проектно-исследовательского обучения.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки; начальная школа; проектно-исследовательское обучение.

Abstract. Metacognition skills can be developed and their level of development affects the success of the learning process. The article provides an overview of pedagogical technologies that contribute to the development of metacognitive skills. The experience of working with reflective diaries in primary school in the practice of project-research teaching is analyzed.

Key words: metacognition skills; primary school; project-research learning.

Исследователи в области психологии одаренности [2; 3 и др.] отмечают, что многих детей и взрослых, достигших значимых, а иногда и выдающихся результатов, отличает высокая степень познавательной потребности. Интересно, что данная потребность заложена у всех нормально развивающихся детей с самых первых лет жизни. Однако у многих с годами угасает. Для сохранения и развития познавательной потребности значительную роль играет поддержание исследовательских способностей ребенка.

Лонгитюдное исследование, предпринятое нами в 2013-2015 гг. (Смирнова П. В., 2017 [5]) на выборках детей в течение первых полутора лет жизни, выявило положительную связь средового поддержания проявлений исследовательской активности в раннем детстве с развитием когнитивных и творческих способностей в последующем онтогенезе.

В процессе школьного обучения очень значимым оказывается развитие метакогнитивных навыков ребенка, то есть навыков, позволяющих ребенку размышлять о своей познавательной деятельности (по Дж. Флейвеллу, 1976) и постепенно учиться ей управлять: «на какой ступени овладения знаниями я нахожусь и что ещё предстоит сделать, чтобы двигаться дальше по ступенькам познания». Навыки метапознания могут развиваться и уровень их развития влияет на успешность процесса обучения. В наиболее выигрышной ситуации находятся учащиеся, которые осознают свои сильные стороны и свои ограничения и находят пути их исправления [7]. По мере роста ребенка совершенствование его стратегий познания все большее значение приобретает для самообучаемости [8].

Рассмотрим некоторые приемы, позволяющие педагогу «быть на связи» с учеником. Основной способ, позволяющий работать с метапознанием ребенка – это проговаривание или вербализация. Уход от классических вопросов типа «что ты узнал?» к «как ты это узнал?», «зачем?», «где это может быть применено?». Подобные вопросы будут обращать ребенка к рефлексии, что в свою очередь, будет работать на повышение познавательной мотивации [6].

Из систематической работы в данном направлении даже младший школьник может вынести информацию о подходящем ему способе и темпе обучения, преимуществах групповой и индивидуальной работы. Первостепенное значение здесь имеет наличие адресной обратной связи от учителя, которая может осуществляться в обсуждении с детьми и их родителями дальнейших учебных планов и целей, возможных форм обучения. Работа в данном направлении будет способствовать принятию школьниками ответственности за свое обучение.

Ключевой является работа педагога в зоне «ближайшего развития» по Л. С. Выготскому [1] или так называемые метакогнитивные «леса» [8]. Важно адекватно определить степень помощи, в которой нуждается ребенок. Такая поддержка делает детей более самостоятельными.

Кроме того, важно развитие навыка думания вслух, объяснения для себя, задавания учащимся вопросов для себя (например, «не упустил ли я что-нибудь важное?»). Причем, данная технология может применяться как в индивидуальной работе обучающегося, так и при коллективных формах работы. Что помогает прояснить ошибки, заметить специфически психологические затруднения учащихся.

Приведем один из вариантов применения данной технологии в форме работы с рефлексивными дневниками обучающихся начального звена Университетской школы ГАОУ ВО МГПУ. После каждого учебного семестра совместно с тьютором-студентом школьники

заполняли рефлексивные дневники (по типовой структуре, принятой в системе международного бакалавриата) по итогам занятий по развитию исследовательских способностей. Рефлексивный дневник включал следующие разделы: «мне интересно»; «мой путь к познанию»; «Я развиваюсь».

Анализ рефлексивных дневников детей, последующие уточняющие беседы с ними и рефлексия студентов-тьюторов показали, что к концу начальной школы дети вполне уверенно владеют структурой работы над интересующим их исследованием и это позволяет им смелее экспериментировать с выбором темы и форматом самой работы, что является результатом развития их метакогнитивных способностей. Кроме того, оказалось, что возможно решать психологические сложности младших школьников. Например, зачастую в третьем-четвертом классе мы видели, что дети легко выбирают тему исследования, с большей или меньшей успешностью собирают материал, могут подготовить самостоятельно презентацию, но испытывают сложности в командной работе (не могут договориться с напарником о теме, не хватает гибкости в ходе работы и пр.).

Среди обучающихся третьих классов большинство детей акцентировало внимание на процессе поиска информации и постановке эксперимента. Интерес детей был вызван собственно темой исследования формирующего этапа, а также возможностью поработать сообща с одноклассниками. Около 30 % опрошенных младших школьников с удовольствием принимали участие в различных формах исследовательского обучения. Более 70 % детей предпочли работать в группах со своими одноклассниками, 20 % детей работали самостоятельно и включались в коллективную работу, 10 % детей разрабатывали свои проекты самостоятельно без участия в общих дискуссиях.

Почти 90 % детей испытывали сложности с постановкой гипотезы, некоторым понадобилась помощь в конкретном определении целей и задач своей работы. Некоторые дети испытали сложности при работе в группе, возникли ситуации с распределениями функций в группах, споры о выборе темы.

Несмотря на удачное завершение проектов, практически все дети, работающие в группах, жаловались на недостаточное понимание в группах, на невозможность прийти к общему решению, разобщенность мнений на некоторых этапах, потерю общей идеи, постоянные споры и даже ссоры. Однако, достоинства групповой работы дети оценили с большим воодушевлением, они почувствовали уверенность, сплочение, с большим энтузиазмом работали над общим проектом. Среди плюсов коллективной работы дети отмечали: большее количество информации; поддержку одноклассников при коллективном выступлении; следование общей идее, несмотря на разногласия. В качестве плюсов индивидуальной работы дети выделили ориентирование на свои интересы, сосредоточенность, навык самостоятельного поиска необходимой информации.

Таким образом, мы видим, что в процессе обучения и проведения учебных исследований, трудность конкретного ребенка всегда индивидуальна и требует отдельного осмысления со стороны педагога. Важно, чтобы педагоги не только развивали метакогнитивные навыки у своих учеников, но и совершенствовались сами.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. — М., 1996.
2. Поддъяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт: 2-е изд., испр. и дон. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив. Детская одаренность и домашнее обучение. - Ярославль, Академия развития. 2002. - 350 с.
4. Савенков А.И., Романова М.А., Развитие комбинаторных способностей у будущих учителей начальной школы в процессе разработки композиций математических задач / В сборнике: Творчество в современном мире: человек, общество, технологии.

Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 159-160.

5. Смирнова П. В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 84-92.

6. Фаликман М. В. Новая волна Выготского в когнитивной науке: разум как незавершенный проект // Психологические исследования (электронный журнал). — 2017. Т. 10, № 54. С. 2.

7. Bransford J. D. How people learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition, 2000.

8. Dirkes M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking. Roeper Review, 1985, 8(2), pp. 96-100.

9. Hartman H. J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice. 2000, pp. 33-68.

Чистопольская А.В.,

кандидат психологических наук, доцент,

ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль

E-mail: natali-milka@mail.ru

Савинова А.Д.,

младший научный сотрудник,

ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль

E-mail: anuta1334@ya.ru

Лазарева Н.Ю.

младший научный сотрудник,

ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль

E-mail: lazareva_natasha93@mail.ru

СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ И ПРОБЛЕМ

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ,
проект № 20-78-00048*

Аннотация. В данной работе описана исследовательская программа, направленная на разработку обучающих систем самооценки творческого решения задач и проблем. Данное направление является важной методологической разработкой для исследователей творческого мышления и инсайта, в частности, поскольку на данный момент эмпирический базис полон неопределенными данными о том, какие субъективные и объективные критерии отличают творческое и алгоритмизированное решение.

Ключевые слова: творчество; инсайт; решение задач.

Abstract. This paper describes a research program aimed at the development of training systems self-assessment of creative solutions of the tasks and problems. This direction is an important methodological development for researchers of creative thinking and insight in particular, since at the moment the empirical basis is full of uncertain data about what subjective and objective criteria distinguish a creative and algorithmized problems solution.

Keywords: creation; insight; problems solving.

Введение. Одной из фундаментальных проблем в психологии и педагогике является проблема изучения творческого мышления, как в контексте одаренности, так и в контексте профессионального и личностного становления. Решение творческих задач – является, как методом развития одаренности, так и методом ее диагностики.

Одним из современных трендов исследовательских направлений изучения творческого мышления является поиск различных закономерностей в процессе решения малых творческих инсайтных задач [1, 4, 5, 8, 10, 12, 15, 16, 17]. Стоит отметить, что тема инсайтного решения в современном научном сообществе обсуждается довольно активно, на данный момент собран обширный пласт эмпирического и феноменологического материала в данной области, что, с одной стороны, говорит о значимости и актуальности проблемы в контексте современной психологической науки, а с другой, что сейчас необходимо особое внимание уделить систематизации знаний и выработке единого языка описания. Более того, стоит отметить, что очень важно соотносить описанные феномены творческого решения задач с непосредственными характеристиками деятельности человека, решающего творческую задачу.

Несмотря на то, что суждение – творческое мышление есть мышление неординарное, и оно отличается от мышления регулярного и рутинного – воспринимается довольно аксиоматически, существует ряд исследований, в которых авторы показывают, что зачастую испытуемые не дифференцируют решение творческих и рутинных задач [16], творческое решение может оцениваться неинсайтно [2], а решение рутинной, алгоритмической задачи, наоборот, инсайтно [3].

На наш взгляд, существует проблема выделения критериев инсайтности для описания опыта инсайтного и творческого решения наивного испытуемого. Таким образом, краеугольным камнем довольно сильного психологического направления в психологии творческого мышления является проблема взаимодействия решателя и исследователя. На данный момент, существует довольно ограниченная группа методов, которыми исследователи пользуются для оценки субъективной оценки инсайтности решения [6, 7, 8, 13, 18], при этом, определенно, необходима их дальнейшая разработка и интеграция в данные методические конструкторы, как объективных, так и субъективных характеристик процесса творческого инсайтного решения. Что касается методов, которые обучают неопытных испытуемых ориентироваться в довольно сложной феноменологии творческого и инсайтного решения, а также развивают способность детекции собственного эмоционального состояния в процессе решения инсайтных задач, то, на данный момент, таких методов еще не разрабатывалось.

Основной целью данной работы является разработка методов объективации опыта решения инсайтных задач для создания эффективных систем обратной связи от участников исследований о возникновении творческого решения.

Методика. Ход исследования

- (1) Подготовка наиболее наглядных, описанных в литературе исторических случаев научных, технических и творческих открытий.
- (2) Сравнительный анализ пула экспериментальных данных для выделения основных субъективных характеристик творческого инсайтного решения.
- (3) Структурированное интервью испытуемых для выделения наиболее характерных особенностей творческого решения задач и проблем.
- (4) Разработка обучающих видео-примеров, основанных на предварительном сборе феноменологии, направленных на обучение испытуемых более точной метакогнитивной оценке инсайтного и алгоритмизированного решения.
- (5) Проведение экспериментального исследования с использованием разработанных видео-примеров.

Основная задача данного исследования: проверка эффективности разработанных видео-примеров для обучения испытуемых метакогнитивной оценке инсайтности задачи.

Гипотеза: обучающие видео-примеры, разработанные на основе собранной феноменологии инсайтного решения, будут влиять на процесс дифференциации творческого и алгоритмизированного решения задач испытуемыми.

Выборка: 60 человек.

Процедура:

Испытуемые будут поделены на две группы (по 30 человек): экспериментальную и контрольную. Обеим группам необходимо будет решать, как алгоритмизированные, так и инсайтные задачи, и оценивать их инсайтность с помощью постэкспериментального опросника А. Данек [6]. Экспериментальная группа испытуемых будут обучены с помощью специально разработанных обучающих видео-примеров.

Планируемые результаты. В ходе реализации приведенной исследовательской программы будет собрана и систематизирована феноменология субъективных и объективных характеристик инсайтного решения, как с точки зрения существующей экспериментальной базы, так и с точки зрения языка описания наивных испытуемых, также будут разработаны обучающие видео-примеры, направленные на повышение качества метакогнитивной оценки инсайтного и алгоритмизированного решения.

Результаты проведенного исследования в дальнейшем призваны повысить валидность проводимых исследований, а также дать исследователям универсальный инструмент, использование которого в серии экспериментальных работ позволит выработать единую методологию изучения инсайтного решения, а также рассмотреть под новым углом зрения уже существующие многочисленные результаты экспериментальных исследований инсайта.

Заключение. Мы предполагаем, что проведенная работа в дальнейшем может лечь в основу создания новой традиции изучения инсайтного решения. Успешная реализация данного исследования в перспективе сможет позволить снизить существующую неопределенность в различных экспериментальных данных и теориях инсайтного решения, а также даст возможность исследователям пользоваться специально разработанными, валидными методами обучения метакогнитивной оценке инсайтного решения испытуемых.

Список литературы

1. Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Сигнальная модель инсайта: от исторических предпосылок к эмпирическим предсказаниям //Современные исследования интеллекта и творчества/под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – С. 15-47.
2. Владимиров И.Ю., Павлицак О.В. Преодоление фиксированности как возможный механизм инсайтного решения // Современные исследования интеллекта и творчества. – 2015. – № 4. – С.48-64.
3. Лазарева Н.Ю., Владимиров И.Ю. Влияние фиксированности на формирование неверной репрезентации задачи и возникновение инсайтного решения //Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2019. – Т. 18. – № 4. – С. 22-30.
4. Chronicle E.P., MacGregor J.N., Ormerod T.C. What makes an insight problem? The roles of heuristics, goal conception, and solution recoding in knowledge-lean problems //Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition. – 2004. – Vol. 30. – № 1. – P. 14.
5. Danek A.H., Fraps T., von Müller A., Grothe B., Öllinger M. Working wonders? Investigating insight with magic tricks //Cognition. 2014. – Vol. 130. – № 2. – P. 174–185.
6. Danek A. H., Wiley J. What about false insights? Deconstructing the Aha! experience along its multiple dimensions for correct and incorrect solutions separately //Frontiers in psychology. 2017. – Vol. 7. – P. 2077.
7. Ellis J.J. Using eye movements to investigate insight problem solving: Diss. 2012.
8. Jung-Beeman M. et al. Neural activity when people solve verbal problems with insight //PLoS Biol. 2004. – Vol. 2. – № 4. – P. 97.
9. Kaplan C.A., Simon H.A. In search of insight //Cognitive psychology. 1990. Vol. 22. – № 3. – P. 374–419.
10. Knoblich G., Ohlsson S., Haider H., Rhenius D. Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving //Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition. 1999. – Vol. 25. – № 6. – P. 1534–1555.
11. Korovkin S. et al. How working memory provides representational change during insight problem solving //Frontiers in psychology. 2018. – Vol. 9. – P. 1864.

12. Metcalfe J., Wiebe D. Intuition in insight and noninsight problem solving //Memory & Cognition. 1987. – Vol.15. – № 3. – P.238–246.
13. Novick L.R., Sherman S. J. On the nature of insight solutions: Evidence from skill differences in anagram solution //The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A. 2003. – Vol. 56. – № 2. – P. 351–382.
14. Ohlsson S. Deep learning: How the mind overrides experience. Cambridge University Press, 2011.
15. Ohlsson S. Information-processing explanations of insight and related phenomena // Advances in the psychology of thinking. 1992. – Vol. 1. – P. 1–44.
16. Webb M.E., Little D.R., Cropper S.J. Once more with feeling: Normative data for the aha experience in insight and noninsight problems //Behavior research methods. 2018. – Vol. 50. – №. 5. – P. 2035–2056.
17. Weisberg R.W. Toward an integrated theory of insight in problem solving // Thinking & Reasoning. 2015. – Vol. 21. – № 1. – P. 5–39.
18. Wong T.J. Capturing'Aha!'moments of puzzle problems using pupillary responses and blinks: Diss. – University of Pittsburgh, 2009.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Волкова Е. В.,
учитель, МАОУ лицей №7, Томск
E-mail: volkovaelenavalentinovna@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о необходимости развития коммуникативной компетентности школьников и потребности общества в воспитании творческой личности. Описывается педагогический опыт по работе с одарёнными детьми на основе идей и технологий педагогики сотворчества и организации эффективного взаимодействия учителя и учащихся посредством метода проектов. На конкретном примере проекта даны практические советы и рекомендации по организации проектно-исследовательской деятельности одарённых учащихся. Автор формулирует цель, задачи проекта, описывает этапы работы, обращает внимание на трудности, возникшие при работе над проектом, сообщает о результатах работы, её воспитательной и познавательной ценности, возможностях применения полученного творческого продукта в дальнейшем. Также указываются преимущества взаимодействия учащихся и учителя для всех участников процесса.

Ключевые слова: одарённость; метод проектов; творчество; педагогика сотворчества.

Abstract. The article deals with the issues of the need to develop the communicative competence of schoolchildren and the needs of society in the upbringing of a creative personality. The author presents the pedagogical experience of working with gifted children as part of implementing co-creation pedagogy and organizing effective interaction between teachers and students through the project method. On a specific example of the project, practical advice and recommendations for organizing the project and research activities of gifted students are given. The author formulates the goal, tasks of the project, describes the stages of work, draws attention to the difficulties encountered while working on the project, reports on the results of the work, its

educational and cognitive value, on the possibilities of using the resulting creative product in the future. The advantages of student-teacher interaction for all participants are also specified.

Keywords: giftedness; project method; creativity; pedagogy of co-creation.

В настоящее время многие люди проводят всё больше времени в виртуальном мире. Социальные сети стали неотъемлемой частью нашей жизни. Школьники мечтают стать блогерами, а умение общаться становится все более востребованным.

Общество заинтересовано в неординарном человеке, способном творчески мыслить и воплощать свои идеи в сфере профессиональной деятельности. В школе уделяется огромное внимание работе с одарёнными детьми.

Понятие «одарённость» определяется как уникальное сочетание способностей, обеспечивающее успешную деятельность, талантливость [1, с.196]. А лингвистическая одарённость обучающихся есть не что иное, как «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [3, с. 32].

Основной задачей учителя английского языка является развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Но как сделать так, чтобы обучение было осознанным, интересным и продуктивным? Требуется подобрать соответствующие методы и формы обучения, при которых можно создать ситуации реального общения.

Одним из таких методов может быть метод проектов, как активный способ обучения одарённых детей. Это практический и действенный метод всестороннего развития одарённости ребёнка, воспитания его самостоятельности и успешности обучения. Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов [4, с. 48]. Основным преимуществом данного метода является то, что он основан на коммуникативном подходе, даёт возможность развития одновременно различных компетентностей: речевой, лингвистической, социокультурной и учебно-познавательной.

Проектный метод обучения предполагает наибольшую самостоятельность ученика и строится на педагогике сотрудничества учителя и ученика. Ученики получают новые знания и навыки самостоятельно, благодаря чему они становятся более уверенными в себе, учатся взаимодействовать друг с другом и учителем, происходит развитие исследовательских умений. Главным результатом занятий проектно-исследовательской деятельностью являются итоговые творческие работы учащихся, завершающие исследования. Представляя свои исследовательские проекты на различных научно-практических конференциях, учащиеся получают общественное признание, которое позволяет им преодолеть страх публичных выступлений и почувствовать уверенность в собственных силах, что особенно актуально для подростков.

Совместная деятельность учащихся и учителя в ходе работы над проектом приобретает исследовательско-творческий характер, что в педагогике трактуется, как педагогика сотворчества [5]. Педагогика сотворчества – это отношения, когда две уникальные личности, ученик и учитель, становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга [2, с. 170; 5]. Совместная деятельность обучающихся и учителя способствует личностному развитию и самоутверждению школьников. Благоприятная обстановка, чувство комфорта и товарищества побуждают к проявлению творчества и инициативы учащихся.

Опираясь на многолетний опыт работы по применению метода проектов с целью развития коммуникативной компетентности учащихся, хотелось бы отметить, что очень важно выбирать темы для проектов совместно с ребятами, так как тема должна быть интересной и значимой как для учащихся, так и для учителя.

В прошлом году с учащимися восьмого класса мы выбрали тему «Достижения томичей». Выбор пал на данную тему, потому что среди нас живут замечательные люди, деятельность которых заслуживает внимания и нам стоит гордиться ими. Посетив музей

медицинского университета в рамках занятий по профориентации, мы решили рассказать о нашем земляке Борисе Альперовиче. Целью нашего проекта было создание видеоролика о Борисе Ильиче Альперовиче, его изобретении и огромном вкладе в развитие мировой хирургии. Мы определили для себя следующие задачи: изучить биографию хирурга; встретиться и побеседовать с коллегами и семьей Бориса Альперовича; написать сценарий будущего фильма; отснять видео материал и смонтировать фильм.

Мы решили начать с опроса учащихся нашего лицея. По результатам, которого выяснилось, что только 20% интересуются профессией врача и только 2% знают, что наша городская больница №3 названа в честь Б. Альперовича. Учитывая результаты опроса, мы решили, что проект действительно очень важен, и подросткам необходимо знать о настоящих героях, например, о врачах.

Работу над проектом мы разделили на пять этапов, и составили подробный план действий. На первом этапе мы изучали литературу и написали сценарий фильма. На втором этапе встретились с коллегами и семьей Бориса Альперовича, посетили больницу, в которой он работал, его кабинет, в настоящее время являющийся музеем именитого хирурга, и отредактировали сценарий, написанный ранее. Затем мы снимали видео и монтировали фильм. На четвертом этапе занимались презентацией проекта и размещением видеоролика на видео хостинге YouTube. Видео доступно по ссылке <https://studio.youtube.com/video/MwzzkzqEO-o/edit>. И на заключительном этапе рефлексии было проведено обсуждение и анкетирование ребят. Опираясь на результаты которого, считаю, что проект был успешным, а учащиеся полны идей и готовы к работе над новым проектом. На создание проекта, от идеи до полной реализации, было затрачено два месяца.

За время работы над проектом мы столкнулись с некоторыми трудностями, такими как нехватка времени, проведение интервью, шум на улицах и создание видео.

Но эти трудности не сопоставимы с новыми знаниями, умениями и навыками, которые были приобретены нами за время работы над проектом. Мы познакомились с историей медицинского университета, встречались с известными людьми, получили навыки в проведении интервью, создании сценария, учились обрабатывать фотографии, монтировать видео. Перед нами стояла задача сопроводить видео субтитрами на русском языке, чтобы видеоролик был доступен более широкому кругу зрителей. Использование субтитров осложняло задачу, потому что учащимся приходилось сопоставлять звуковую дорожку и субтитры, чтобы не был искажен смысл содержания. Узнали много новых слов на английском языке, так как в фильме употребляется медицинская лексика. Слова хорошо запомнились, потому что их употребление и отработка проходила в ситуации реального общения. Работая над проектом, школьники учатся сравнивать, обобщать и анализировать, самостоятельно подбирать литературу, составлять библиографию и тезисы, готовить доклады, овладевать основными приемами ведения дискуссии, выбирать наиболее приемлемые методы работы и т. п. Также мы изучили много познавательного материала и получили навыки создания короткометражных фильмов. Реализация проекта дала нам бесценный опыт самостоятельной исследовательской работы, что способствовало раскрытию творческого потенциала учащихся и реализации личности.

За время работы над проектом были задействованы все формы работы: индивидуальная, парная и групповая, что является наиболее эффективным сочетанием. Работая в группе вместе с учителем, у всех участников была возможность учиться друг у друга. Учащиеся учились планировать и анализировать свою деятельность, доводить начатое дело до конца, учитель – обращению с техническими новинками, изобретательности и творчеству у своих подопечных. Кроме того, к работе над проектом были привлечены родители учащихся и выпускники лицея.

Созданный фильм – это рефлексивный контент обучающихся, который заслуживает внимания не только учащихся, но и внимания общественности. Данный продукт может быть использован на уроках английского языка при изучении темы «Известные люди», а также на классных часах и уроках по краеведению на среднем и старшем этапах обучения. Ученики и

учитель могут гордиться проделанной работой, так как она выполнена на достаточно высоком уровне.

Работа над проектом – это совместная творческая деятельность учащихся и учителя. Учителю необходимо координировать работу учащихся, предложить темы для занятий проектной деятельностью, которые смогут заинтересовать учеников. Координируя работу, учитель видит возможности учащихся и оказывает необходимую поддержку для дальнейшего продвижения каждого ученика. В ходе совместной работы, учащиеся вместе с учителем находятся в творческом поиске, решают поставленные задачи, идут к цели, приобретая практические навыки и новые знания, повторяя пройденный материал. Между учителем и школьниками закрепляются положительные отношения, устанавливается психологический контакт, что является основой для сотворчества учеников и учителя.

В заключение, хотелось бы отметить, что за время работы был создан творческий продукт, у учащихся повысилась мотивация к изучению английского языка, так как они смогли воспользоваться своими знаниями на практике, создать всё, что планировали и довести начатое до конца, успешно реализовав проект. А самое приятное то, что ребята осознали вклад учёного в развитие медицины, который жил и работал в нашем городе. После презентации проекта некоторые ребята всерьёз задумались о том, чтобы поступить в Сибирский медицинский университет и в будущем стать врачами.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Кремер Е.З., Степанов С.Ю., Кремер А.Е. Сотворческий проект - новый формат рефлексивной поддержки педагогов // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 25-34.
3. Румянцева М.В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования. Дис. кан. пед. наук. СПб.: 2006. 188 с.
4. Скандарова Н.Б. Метод проектов на уроке технологии (трудового обучения в начальной школе) / Н.Б. Скандарова // Начальная школа плюс до и после, 2005. – №4 – с.48-51.
5. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85-93.

Заботлина В.В.,

магистрант, аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: viktorija299@mail.ru

Степанов С.Ю.,

доктор психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДИСТАНЦИОННО-СОТВОРЧЕСКИМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития познавательной мотивации детей младшего школьного возраста в процессе тьюторской поддержки процессов их самопознания и рефлексии на материале проектно-исследовательской деятельности. Описаны результаты экспериментального исследования по развитию познавательной мотивации у младших школьников с применением дистанционно-сотворческих технологий.

Ключевые слова: познавательная мотивация; младший школьный возраст; самопознание; сотворчество; рефлексия; тьютор.

Annotation. The article deals with the development of cognitive motivation of children of primary school age in the process of tutor support for the processes of their self-knowledge and reflection on the material of design and research activities. The article describes the results of an experimental study on the development of cognitive motivation in primary school children using remote co-creation technologies.

Keywords: cognitivemotivatio; primaryschoolage; self-knowledge; co-creation; reflection; tutor.

Введение. Исследования связи внутренней и внешней мотиваций с академическими успехами у 800 школьников из 18-ти начальных школ, проведенное в Португалии (Университет Порто) [8], показали, что внутренняя мотивация сильнее коррелируется с успехами в школе, однако, это не исключает одновременного присутствия и внешней мотивации. По существу, два мотива являются совместимыми для учеников начальной школы, однако преобладание внешней мотивации является подавляющим фактором внутренней мотивации.

Ключевое содержание внутренней мотивации ребенка связано с познанием окружающего мира, а познавательный мотив выступает основой мотивации учения и творчества. Это находит свое подтверждение в работах отечественных психологов – Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Ю.Н. Кулюткина, Н.Ф. Талызиной, А.Б. Орлова, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Шукиной и др. Теоретико-методологической базой нашего исследования стали психолого-педагогические концепции, в которых раскрываются особенности и условия развития познавательной мотивации и самопознания (Л.И. Божович, Г. Олпорт, Э. Деси и др.), а также исследования тьюторской деятельности (С.В. Дудчик, Т.М. Ковалева и др.) [2], концепция рефлексивной педагогики сотворчества (С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова, Г.А. Разбивная, Е.З. Кремер, П.А. Оржековский и др.) [4,5,6,].

Вместе с тем в условиях массовой школы во время уроков не всегда удается развивать познавательный интерес ребенка с опорой на его личностные и психофизиологические особенности. Поэтому в условиях индивидуализации образования стал актуален тьюторский подход, позволяющий учесть особенности развития познавательной мотивации каждого ребенка.

В настоящий момент, важной задачей является научный поиск новых ресурсов и технологий, обеспечивающих развитие интересов и способностей школьников, учитывающих их индивидуальность. Целый спектр таких методических новаций разработан в педагогике сотворчества [4,5,6,]. Технологии сотворчества – отлично подходят для тьюторского сопровождения ребенка и его развития. Однако в многочисленных исследованиях и образовательных проектах, выполненных в русле рефлексивной педагогики сотворчества, описаны способы эффективного применения сотворческих технологий в условиях прямого контактного обучения детей и взрослых. В on-line форматах образовательного взаимодействия они практически не применялись. Поэтому в современных условиях, когда лавинообразно нарастает потребность в дистанционных формах обучения и развития, актуальным становится экспериментальная апробация сотворческих технологий как психолого-педагогических инструментов в контексте сетевых телекоммуникаций [6].

Основным материалом для экспериментального изучения возможности применения дистанционно-сотворческих технологий для развития познавательной мотивации стала – проектно-исследовательская деятельность младших школьников. Основная гипотеза эксперимента состояла в том, что в процессе проектно-исследовательской деятельности младших школьников применение дистанционно-сотворческих технологий будет способствовать развитию их познавательной мотивации. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ИППОГАОУ ВО МГПУ. Всего в исследовании приняло участие 26 младших школьников 8-12 лет. География их проживания – Россия, Португалия, Южная Корея, Казахстан. Вся работа с ними проводилась дистанционно в онлайн формате.

В нашем исследовании на констатирующем и контрольном этапах использовался комплекс из трех диагностических методик: 1) «Определение мотивов учебной деятельности» Л.П. Уфимцевой [8]; 2) «Диагностики познавательной активности младшего школьника» А.А. Горчинской [1]; 3) «Палитра интересов» А.И. Савенкова [3]. Также при работе с проектной и исследовательской деятельностью была использована рабочая тетрадь для младших школьников «Я – исследователь» Савенков А.И., в которой дети фиксировали и описывали этапы своей работы.

Методы. Для работы с группами были созданы 2 программы развития.

Работа по программе №1 «Тьюторская программа проектно-исследовательской деятельности для детей младшего школьного возраста с применением дистанционных технологий коллективной работы», была использована с контрольной группой. В группе участвовало – 12 детей. Время проведения программы – 6 недель. Основная работа была направлена на проектно-исследовательскую деятельность. Часть занятий проходили в группе, часть на индивидуальных тьюториалах.

В ходе программы дети выбирали и реализовывали исследовательские проекты либо самостоятельно, либо совместно с родителями. В on-line группах обсуждались общие рабочие моменты, промежуточные результаты, новые открытия, дети учились задавать корректные вопросы, уважительно относиться к другим участникам группы. На индивидуальных тьюториалах обсуждались личные вопросы ребенка, оказывалась психолого-педагогическая помощь и поддержка в исследовательской деятельности. Презентация итогов проекта осуществлялась только для участников 1 программы, каждый из них рассказал о ходе исследования, новых полученных знаниях, трудностях, возникших во время работы и возможной дальнейшей деятельности. После выступлений была проведена групповая рефлексия: отмечены перемены, произошедшие в группе, в каждом из участников, важность и полезность проделанной работы.

Экспериментальная группа работала по программе № 2 «Тьюторская программа проектно-исследовательской деятельности с применением дистанционно-сотворческих технологий направленная на развитие познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста». В группе участвовало – 14 детей. Время проведения программы – 6 недель. В данной программе исследовательская и коммуникативная on-line деятельность осуществлялась спомощью сотворческих технологий (рефлексивные полилоги, позициональные дискуссии и т.п.), создающих атмосферу совместного творчества, ответственной инициативности и взаимной поддержки, стимулирующих процессы самопознания и рефлексии, формирующих субъектность и осознанность в индивидуальной и коллективной деятельности.

Во время групповых занятий выполнялись задания, позволяющие лучше понять свою мотивацию, жизненные цели и установки, решались открытые творческие задачи, проводились полилоги на актуальные для детей темы. На индивидуальных тьюториалах оказывалась помощь в рефлексии ребенком своих проблем и путей их разрешения: обсуждались «больные» для него темы и различные причины их появления, а также варианты их возможного преодоления.

Проектно-исследовательская деятельность велась исключительно по проявленному интересу самого ребенка, в продолжении исследования предмет исследования оставался прежним, но тема корректировалась (расширялась или сужалась) вслед за изменениями познавательного интереса самого ребенка. Несколько детей в процессе проведения программы объединились для общей работы. Сформировались две команды – одна занялась съемками для фильма, другая – занялась его монтажом. Презентация продукта деятельности происходила с элементами самопрезентации (как немаловажный навык и момент самопознания). Проекты были яркими и лично значимыми, характеризующими особенности и интересы самого ребенка. Формат сотворчества создавал необычную свободную форму общения, что позволило быстро раскрыться детям, беспрепятственно выражать свое мнение, делиться своими промежуточными результатами работы над

проектом, отсутствовали аутсайдеры, каждый был индивидуальностью и органично проявлялся в своей уникальности.

Результаты измерений до и после формирующего эксперимента по методике Л.П. Уфимцева показывают повышение познавательной мотивации в обеих группах: в контрольной группе познавательная мотивация выросла на 19% с 17% до 36%. В экспериментальной – на 37,76% с 17% до 54,7%.

Результаты диагностики уровня познавательной активности младших школьников (с помощью методики А.А.Горчинской) представлены в таблице №1.

Таблица 1 –Динамика познавательной активности младших школьников в контрольной и экспериментальной группах.

	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	(Чел)	(%)	(Чел)	(%)	(Чел)	(%)	(Чел)	(%)
Низкая	4	28,57	0	0,00	2	16,67	0	0,00
Средняя	9	64,29	2	14,29	10	83,33	5	41,67
Высокая	1	7,14	12	85,71	0	0,00	7	58,33
ВСЕГО:	14	100,00	14	100,00	12	100,00	12	100,00

В контрольной группе изначально было 2 человека с низкой познавательной активностью – 16,67%, после формирующего эксперимента в этой категории никого нет. Средняя познавательная активность была у 10 человек – 83,33%, стало только у 5 – 41,67%. Высокой познавательной активности не было ни у кого, после формирующего эксперимента стало 7 человек 58,33%. В экспериментальной изначально было 4 человека с низкой познавательной активностью – 28,57%, после формирующего эксперимента в этой категории никого не осталось. Средняя познавательная активность была у 9 человек – 64,29%, осталась только у 2 – 14,29%. Высокая познавательная активность была у 1 человека – 7,14%, после формирующего эксперимента стала у 12 человек 85,71%.

Для подтверждения статистической достоверности изменений сдвигов в познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста после проведенного формирующего эксперимента использовался статистический Т-критерий Стьюдента. Проведенные расчеты показывают вероятность ошибки ниже 0,01.

Обсуждение. Уровень развития познавательной мотивации после формирующего эксперимента и в контрольной, и в экспериментальной группах повысился. Однако, программа (№2) с применением дистанционно-сотворческих технологий, организацией рефлексии самопознания детей, позволила сделать это более эффективным образом и повысить уровень развития их познавательной мотивации более, чем в 2 раза.

Таким образом формирующий эксперимент дал положительные результаты и позволил подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что дистанционно-сотворческие технологии в проектно-исследовательской деятельности, ориентированные на рефлексию и самопознание, способствуют существенному росту познавательной мотивации у младших школьников.

Заключение. Для развития ребенка с раннего возраста необходим процесс осознания своего «Я» в социуме, своих индивидуальных характеристик, понимания своих сильных и слабых сторон, особенностей когнитивных процессов, потенциальных физических и психических возможностей, рефлексии эмоциональных и волевых процессов. Стимулирование самопознания с помощью дистанционно-сотворческих технологий оказывает важную роль в формировании и развитии познавательной мотивации и познавательной активности младших школьников.

Список литературы

1. Горчинская А.А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности: дис. канд. пед. наук А.А. Горчинская. – Челябинск, 1999. – 187 с.
2. Дудчик С.В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: Ин-т теории и истории педагогики РАО, 2008. – 234 с.
3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
4. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса». – URL: <http://izvestia-ipro.ru/stepanov-s-yu-orzhekovskiy-p-a-stepanov/>
5. Степанов С.Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 1 (25). – С. 18-27. DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464
6. Степанов С. Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – Вып. 4 (24). – DOI: 10.15393/j5.art.2018.4285
7. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: учебное пособие. – Красноярск: КГПУ, – 2013. – 244 с.
8. Lemos M. & Verissimo, L. The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school / M.Lemos, L.Verissimo // Social and Behavioral Sciences. ScienceDirect – 2014– vol. 112, pg. 930-938 Internet Resource. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012683> (Date of use: 05.05.2020)

Ковалева Н. Б.,

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва

E-mail: nkovaig@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В ЭПОХУ ЦИФРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются принципы создания высокопрофессиональной развивающей среды, инициирующей творческое включение педагогов в современный образовательный и социокультурный дискурс на основе рефлексивно-позиционного подхода и производных от него технологий. Раскрываются особенности Мастерской психолого-педагогического сценирования как современного сетевого творческого сообщества, важнейшей целью которого является поиск методов для развития творчества и одаренности учащихся.

Ключевые слова: творческий профессионализм; рефлексивно-позиционный подход; психолого-педагогическое сценирование; развивающая среда.

Abstract. The article discusses the principles of creating a highly professional developing environment that initiates the creative inclusion of teachers in modern educational and socio-cultural discourse based on the reflexive-positional approach and technologies derived from it. The article reveals the features of the Workshop of Psychological and Pedagogical staging as a modern network creative community, the most important goal of which is to find methods to cultivate creativity and giftedness of students.

Keywords: creative professionalism; reflexive-positional approach; psychological and pedagogical script creation; developing environment.

Феномен сетевого знания порождает вокруг себя разнообразные дискуссии ученых, так как требует перестройки способов и методов профессиональной коммуникации для доказательства своей продуктивности и полезности. С одной стороны, всем известны феномены манипулятивного воздействия интернет-среды, стереотипизации мышления за счет переизбытка информации, эмоциональной обедненности общения в интернет-среды и сопутствующих эффектов виртуальной коммуникации. В то же время все большее количество профессионалов различных областей знания видит огромный потенциал сетевых структур. Так, известный американский футуролог Джон Нейсбит [5] усматривает в них зародыш конструктивного будущего как социального феномена построения горизонтальных связей, имеющих несопоставимо больший КПД, чем у традиционных иерархических многоуровневых структур за счет вовлечения большого числа людей и облегчения получения информации.

Другие ученые выдвигают обоснованный тезис о том, что [6; 7] продуктивность различных групп, организованных как сетевые, и тем более эффект синергии во многом зависит от того в каких технологиях проектируется социокультурная среда таких сообществ. Как показывает наша практика создания таких сообществ, эффективной технологией организации такой благотворной социокультурной медиасреды является медиагерменевтика, как инновационная рефлексивно-позиционная технология развития культуры коллективного творчества [4].

Проиллюстрируем принципы рефлексивно-позиционного подхода на примере сетевого профессионального сообщества «Мастерская психолого-педагогического сценарирования», которая объединяет более 100 специалистов из различных московских и региональных образовательных учреждений.

Концептуальная основа – рефлексивно-позиционный подход [1; 2; 3; 4; 7] к созданию высокопрофессиональной развивающей среды, инициирующей творческое включение педагогов в современный образовательный и социокультурный дискурс. На его базе проектируются и апробируются принципиально новые, в том числе авторские (сюжетно-деятельностные, метакультурные, медиагерменевтические) технологии сценарирования ситуаций личностного развития. А также создается база инновационных сценарных разработок учебной и внеучебной деятельности. Ассоциацией под руководством Н.Б. Ковалевой опубликовано и реализовано на практике несколько десятков профессиональных программ, порядка пятисот сценарных разработок развивающих занятий, направленных на развитие детского и подросткового творчества и одаренности.

Что позволяет обеспечить столь высокую продуктивность сообщества, каковы принципы его организации?

В качестве методологических оснований данного подхода необходимо выделить некоторые понятийные и концептуальные разработки западноевропейской философской лингвистической школы, в частности, представление о «ризоме» как искусстве нарратива, «произвольности и индивидуализации маршрута», принципиальной открытости, изменчивости, симулякривности (Р. Барт, Ж. Бодрийяр, У. Эко, др.) и интертекстуальности (Ю. Кристева). Однако корни лежат, конечно, в нашей культуре. К ним относятся и теория диалогичности М. Бахтина, и представления о многосоставности коммуникации; и о семиосфере как «объединении текстов в общечеловеческую культуру» Ю.М. Лотмана;

теория рефлексивного творчества Н.Г. Алексеева, В.К. Зарецкого, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова; концепция личности и со-бытийной общности В.И. Слободчикова [1; 2; 6; 7; 8; 9].

В работах [2; 3] выделено несколько принципов рефлексивно-позиционного подхода к реализации задачи эффективной профессионализации:

1. Творческий профессионализм возникает в ответ на вызовы эпохи, имеющих как общественное значение, так и предельную ценностно-смысловую значимость для самого профессионала.

2. Опорой развития оказывается внутреннее самодвижение к достижению образа профессионала будущего. В такой ситуации профессиональное развитие получает дополнительную энергию смысла, что позволяет в опоре на уже известные мощные культурные идеи в напряженном ожидании и желании приблизить востребованный образ будущего выходить в творческую позицию.

3. Представление о рефлексивно-творческом потенциале специалиста как сочетании способности к осуществлению проектных форм рефлексии собственного опыта, позволяющих перекинуть мост через бездну, отделяющую прошлое и настоящее от будущего, что формирует готовность выйти за рамки чисто профессионального мастерства к смыслотворчеству и проектированию собственного жизненного пути в опоре на представление об идеале должного [2; 3; 4].

4. Общая постановка целей, постоянное обсуждение и совместное доращивание новых идей апробация инновационных форм и техник работы, проектирование и совместное участие в значимых событиях, формирует внутреннюю культуру понимания, коммуникации и сотворчества.

Заявляемый предмет исследовательской коммуникации – создание, обсуждение, реализация в опоре, в том числе, на медиаобразовательные технологии сценарных разработок учебных занятий, направленных на реализацию личностного и метапредметного компонента ФГОС; освоение технологий рефлексивно-позиционного подхода и экспериментальный поиск средств понимания и ценностно-смыслового самоопределения к интеллектуальным, технологическим, нравственным вызовам (равно как и возможностям) нашей эпохи с точки зрения осуществления собственной педагогической миссии в высоком смысле этого слова [2; 3; 4;]. Рефлексивно-позиционный подход продолжает активно разрабатываться и входит в самые разные области социокультурной практики, в том числе в сферу управления и экономики; и оказывается одним из самых эффективных методов в образовании за счет возможности учета множественных точек зрения разных субъектов.

Представленные технологии позволяют решать ряд сложнейших проблем нашего времени за счет создания сотворческих форм сетевых сообществ и имеют потенциал развития в психолого-педагогической антропопрактике. Перспективу составляет масштабирование найденных технологий и дальнейшая разработка инновационных технологий, способствующих развитию творческого профессионализма психологов, педагогов и других специалистов в сетевой форме.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С.1-8.

2. Ковалева Н.Б. Рефлексивно-позиционный подход к развитию творческого профессионализма // Творчество, рефлексия, культура. – Новосибирск: СОРАН, 1994. – С. 78-87.

3. Ковалева Н.Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. – М.: МПГУ, 2015. – 230 с.

4. Ковалева Н.Б., Давыдова Н.В., Дьяконова А.И. Развитие личности и способностей учащихся средней школы. Практикум по психолого-педагогическому сценированию развивающих занятий в рефлексивно-позиционных и медиагерменевтических технологиях. – М.: МОДИ, 2018. – 144 с.

5. Нейсбит Дж. Мегатренды / Пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», – 2003. – 380 с.
6. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой и проф. А. И. Савенкова. – М.: СПб.: Нестор-История, 2017. – 288 с.
7. Психология творчества и одаренности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – 2018. – 500 с.
8. Семенов И.Н., Ковалева Н.Б., Степанов С.Ю. Развитие рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала в контексте психолого-педагогической концепции Д. И. Фельдштейна (К 90-летию юбилею)// Мир психологии. – 2019. – № 4. – С. 273-288.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. – М., 1995. – 250 с.

Лазарева С.В.,
учитель, МАОУ лицей №7, Томск
E-mail: lazarevasv@yandex.ru

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описывается практический опыт организации занятий английского языка с применением рефлексивно-сотворческих практик, таких как позициональная дискуссия, рефлексивный полилог, социоимпровизация, метод рефлексивных инверсий и их влияние на развитие лингвистической одаренности школьников.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность; сотворчество; позициональная дискуссия, рефлексивный полилог, социоимпровизация, метод рефлексивных инверсий.

Abstract. The article describes practical experience in organizing English classes using reflexive and co-creative practices such as positive discussion, reflective polylogue, social improvisation, the method of reflexive inversions and their impact on the development of students' linguistic giftedness.

Keywords: linguistic giftedness; co-creation; positive discussion; reflective polylogue; social improvisation; the method of reflexive inversions.

*«В каждом человеке заключается целый ряд способностей и наклонностей,
которые стоит лишь пробудить и развить, чтобы они,
при приложении к делу, произвели самые превосходные результаты.
Лишь тогда человек становится настоящим человеком»
А. Бебель*

Сейчас перед системой общего образования и педагогами стоит глобальная задача «обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, а также вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой личности» к 2024 году. Поставленная задача требует от современного педагога перехода к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, внедрению современных технологий, методик, приемов и подходов. Сам принцип взаимодействия учителя и ученика в корне меняется, от простой передачи знаний – к творческому взаимодействию. Приоритет ценности образования смещается с учебных результатов на обеспечение психологического здоровья учеников, создание условий для личностного, эмоционального и умственного развития учащихся, осуществление процесса саморефлексии и самооценивания [1, с. 43]. Задача современного педагога состоит в том, чтобы превратить традиционное обучение в процесс развития личности учащегося. Это произойдет в том случае, если монотонность и однообразие

учебного процесса будут заменены такой образовательной средой, когда у каждого ученика появляется возможность для развития его личностных и творческих способностей, когнитивных, социально-эмоциональных и цифровых компетенций. Работу по выявлению и развитию одаренности нужно начинать с раннего школьного возраста и проследивать вплоть до вступления молодого человека во взрослую жизнь. Только тогда можно говорить о повышении творческого потенциала страны [3, с.14].

Осуществить поставленные задачи возможно лишь кардинально изменив систему взаимоотношений учитель-ученик. Для себя решение данной проблемы я нашла в применении на практике педагогики сотворчества. *Педагогика сотворчества* – совместная деятельность педагога и ученика, периодически меняющихся ролями, и ведущая к их взаимному обогащению и развитию нового содержания, понимания, знания, практик и продуктов. Педагогика сотворчества – это отношения, когда две уникальные личности, ученик и учитель, становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга [5, с. 21]. Начать нужно прежде всего с изменения своего отношения к сути процесса обучения, к позиции ученика на уроке, к утверждению «учитель всегда прав», только тогда можно создать условия для совместного творчества и развития личности ученика. Педагогика сотворчества подразумевает использование на уроке разработанных С.Ю. Степановым рефлексивно-сотворческих методов, таких как позициональная дискуссия, рефлексивный полилог, социоимпровизация, «метод рефлексивных инверсий» и т. д. [4]. Отличительная особенность этих практик состоит в том, что учитель отдает приоритет не обучению инновационным технологиям, а создает благоприятные условия для творческой деятельности, продуктивной коммуникации, развития одаренности учеников.

Одаренность – это совокупность ряда способностей, обуславливающая особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее в тех же условиях. *Лингвистическая одаренность* учащихся – это «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [2]. Задача учителя создать условия для возможности достижения успеха одаренными детьми, используя различные рефлексивно-сотворческие методы [4]. Задания на основе рефлексивно-сотворческих методов способствуют развитию дивергентного мышления, развивают критическое и аналитическое мышление.

Например, применяя на уроке позициональную дискуссию, можно создать благоприятные условия для развития лингвистической одаренности учеников старших классов. *Позициональная дискуссия* – это особый вид дискуссии, проходящий между тремя группами, позволяющий каждой группе высказаться «за», «против» и найти компромисс проблемной ситуации. Формат позициональной дискуссии дает возможность активного общения, мотивирует спонтанную речь, выражение своих мыслей и своего отношения к определённой проблеме, провоцирует на поиск аргументации. В начале урока-дискуссии одаренные дети могут помочь учителю при организации повторения лексического материала. При распределении учащихся на группы, важно учитывать наличие одаренных учеников в каждой из них. Специфика позициональной дискуссии дает возможность учащимся выразить свою точку зрения на проблему с трех позиций, что развивает еще и критическое мышление, коммуникативную компетенцию, является формой совместного творчества. Одаренный ученик имеет возможность проявить лидерские качества, самостоятельность, цифровую компетенцию в поиске дополнительной информации. В своей практике я использовала метод позициональной дискуссии по теме «Карманные деньги. Должны ли родители платить своим детям за помощь по дому?» в 9 классе. В качестве рефлексии, одаренные дети написали эссе-рассуждение на данную тему. В 10 классе

подобные дискуссии были проведены по таким темам как «Дискриминация в наши дни: миф или реальность?», «Скажи мне, что ты ешь, я скажу, кто ты», «Современные гаджеты: мода или необходимость?». Обычно к 11 классу лингвистически одаренные ученики уже определяются с решением сдавать ЕГЭ по английскому языку, поэтому потребности мотивировать их к участию в спонтанных высказываниях, аргументации своей точки зрения отпадает. В выпускном классе уроки с позициональной дискуссией я проводила больше, практически при изучении каждой темы, причем тематику для дискуссии мне помогали подобрать мои же ученики.

Еще одним удачным способом развития лингвистической одаренности может служить применение на уроке иностранного языка рефлексивного полилога. *Рефлексивный полилог* – это метод особой организации продуктивного общения на учебном занятии, когда участники разговора высказываются по очереди. По форме организации рефлексивный полилог похож на мозговой штурм, на структурированную дискуссию. Обычно я использую рефлексивный полилог для мотивирования проектов, новых идей и предложений по решению проблемы. Учитывая то, что обсуждение строится от наименее компетентного в обсуждаемом вопросе участника к наиболее компетентному, то подобная работа мотивирует лингвистически одаренных учеников быть внимательными, стараться использовать более продвинутую лексику. Так как высказывания происходят по очереди, говорящего выслушивают, не перебивая, то это развивает еще и слуховую память. Поскольку во время работы учащимся нельзя повторяться, подобный вид задания служит прекрасной практикой для расширения словарного запаса, развивает навыки работы с синонимами и перифразом. Одаренные учащиеся в старших классах порой могут выступать и в роли ведущего. На практике, мной были организованы и проведены уроки в 9 классах с применением рефлексивного полилога по таким темам как: «Сны и ночные кошмары. Что это?», «Граффити–искусство или хулиганство?», «Современные технологии: плюсы и минусы». В 10 классе учащиеся, которые планировали сдавать экзамен в формате ГИА по английскому языку, были объединены в одну группу, изучали язык на более продвинутом уровне. В работе с этой группой я проводила рефлексивный полилог практически при изучении всех тем. Особенно удачными оказались занятия по таким темам как «Лучший жизненный опыт тот, который был получен в 16 лет», «По одежде встречают, по уму провожают», «Образование: цель или средство?», «Волонтерство. Призвание или дань моде?», «Интернет-зависимое поколение». В 11 классе в каждом модуле учебника можно найти подходящий материал для проведения рефлексивного полилога, используя цитаты известных людей, поговорки или пословицы рубрики «WordsofWisdom», «Greenwisdom». На мой взгляд, применение рефлексивного полилога является прекрасной возможностью для лингвистически одаренных учеников совершенствовать свои языковые навыки, подготовиться к устной части ГИА.

Применить «метод рефлексивных инверсий» я попробовала в прошлом году, работая в группе с достаточно мотивированными учениками, которые с радостью принимали нестандартные формы организации урока. *Метод рефлексивных инверсий* – это способ развития креативности, когда участник придумывает что-то новое (понятие, явление, героя и т.д.), чего никогда не существовало, но сохраняя при этом смысловые и звуковые ассоциации. Метод направлен на преодоление стереотипного мышления, развитие креативности, дает возможность оживить и преобразить мыслительный процесс. Этот метод дает широкие возможности применения английского языка в области словообразования и трансформации, способствует развитию креативности и нестандартного мышления. С моими учениками мы провели занятие с применением «метода рефлексивных инверсий» по теме их любимых героев фантастики. После того, как учащиеся придумали имена героев, они написали их на листочках, которые собрали в общий кубок. Каждый ученик вытянул записку

с именем героя, а затем началась сотворческая работа по созданию характера и описанию «легенды» героя. Такая деятельность способствует одновременно и индивидуальной, и командной работе, так как от работы и участия каждого зависит общий результат. В результате получается совместный образовательный продукт, представляющий собой историю, нереальную, основанную на ассоциациях и инверсии.

Прием, похожий на метод рефлексивных инверсий, который я тоже применяла на занятиях с учащимися старших классов, называется рефлексивная *социоимпровизация*. Этот прием похож на ролевой тренинг, где учащийся примеряет на себя роль какого-то персонажа, и проживает проблемно-конфликтной ситуации от лица своего героя. В 10 классе мы провели занятие с применением социоимпровизации при прохождении темы «Тесные узы», была обыграна тема проблемы взаимоотношений подростков. В 11 классе темы для проведения занятий с социоимпровизацией проблемной темы «отцов и детей», также была взята тема «стресс и давление». Кроме возможности спонтанной коммуникации, практики языковых компетенций, учащиеся получают возможность раскрыть свои актерские способности и попробовать себя в драматизации.

Хочется отметить, что работа в течение трех лет по внедрению педагогики сотворчества, положительно сказалась на результативности качественных показателей моих учеников. Из шести выпускников, сдававших ЕГЭ по английскому языку, четыре ученика – «высокобалльники», что говорит о высоком уровне владения английским языком. Также применение рефлексивно-сотворческих методов способствовало развитию креативности, критического мышления, коммуникации и коллаборации, так востребованных сейчас компетенций. Любовь к языку, прививаемая на уроках, которые проходили с применением современных технологий и сотворческих методов, по мнению моих учеников, помогла им определиться с выбором будущей профессии. Мои выпускники 2020 года, моя гордость, стали студентами ИИЯМС ТГПУ, языковых факультетов ТГУ, ДВФУ.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный мир требует от учителя быть не просто педагогом, но и инноватором, и психологом, и соратником, и компаньоном. Если учитель искренне заинтересован в успехе своих учеников, он сможет вовремя заметить, распознать и способствовать творческому развитию их способностей. На практике доказано, что применение рефлексивно-сотворческих практик способствует развитию современных компетенций и творческой активности лингвистически одаренных школьников.

Список литературы

1. Бумаженко Н.И. Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми: курс лекций. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», – 2007. – 125 с.
2. Панфилова В.М., Дудина А.А. Формы работы с лингвистически одарёнными детьми при изучении иностранного языка // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13366> (дата обращения 4.11.2020)
3. Рубцов В. В., Юркевич В. С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 9-15.
4. Степанов С.Ю. и др. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. – 2011. – №2 (52). – С. 20-23.
5. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85-93.

Логинова М.В.,
магистр
E-mail: margochirk@gmail.com
Научный руководитель:
Степанов С.Ю.

доктор психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РЕФЛЕКСИВНЫЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается технология рефлексивного мониторинга как способа выявления и решения проблем профессиональной деятельности педагогов. Основываясь на результатах рефлексивного мониторинга, проводится анализ и комплексная организационно-методическая работа, помогающие администрации образовательного учреждения принять правильное решение о создании комплекса мероприятий, направленных на развитие профессиональных и личностных компетенций педагога.

Ключевые слова: рефлексивный мониторинг; педагогическая деятельность; профессиональные качества; педагогические компетентности.

Annotation. The article discusses the technology of reflexive monitoring as a way to identify and solve problems of professional activity of teachers. Based on the results of reflexive monitoring, an analysis and comprehensive organizational and methodological work are carried out to help the administration of an educational institution make the right decision on creating a set of measures aimed at developing professional and personal competencies of a teacher.

Keywords: reflexive monitoring; pedagogical activity; professional qualities; pedagogical competence.

В современном мире постоянно обновляющейся информации и интенсивного развития образовательных инноваций, возникает необходимость в контроле качества педагогической деятельности [3]. Резко возрастает значение не только методической подготовки педагогов, но и развития их профессиональных компетентностей. С появлением новых стандартов повышается уровень требований к профессиональным качествам педагога, к уровню их организационной, коммуникативной и профессиональной компетентностей [1].

Современный учитель постепенно осуществляет переход от традиционной системы преподавания к технологиям развивающего, лично-ориентированного обучения, проектной и исследовательской деятельности [3]. Современные тенденции и тренды требуют от педагога развития его основных профессиональных качеств, а также их оперативного изменения и включение в современные образовательные тенденции [1]. Профессиональный педагог обладает высоким уровнем сформированности различных профессиональных компетентностей, владеет на высоком уровне педагогическим общением, грамотно и эффективно осуществляет педагогическую деятельность.

Важным условием повышения качества и эффективности образовательного процесса, является подготовка учителя, формирование его собственного педагогического почерка, методической, коммуникативной и других компетентностей. Профессиональный рост педагогов, повышение их профессионального мастерства и эффективности работы – важная управленческая проблема, которая требует системного подхода в решении.

Из нее вытекает вопрос: каковы условия, мотивации и стимулирования процесса творческого и профессионального развития педагога?

Большую роль в становлении профессиональной деятельности педагога играет администрация образовательного учреждения, которая следит за успехами, направляет педагога в правильное русло, настраивает на плодотворную работу и напротив в случае неудач тактично указывает на слабые места и ошибки в профессиональной деятельности.

Для эффективного управления кадровыми ресурсами администрации учебных учреждений необходимо обладать наиболее полными и достоверными данными о качестве профессиональной деятельности педагогов.

Анализ процесса мониторинга педагогической деятельности в общеобразовательных школах [8], показывает, что в настоящее время он не является достаточно объективным и не содержит глубокой оценки уровня развития компетентностей педагогов. Оценка субъективна и зачастую ограничивается лишь одной точкой зрения – обычно административной. Стандартный мониторинг не стимулирует педагогических работников на проявление и развитие творческой инициативы, совершенствование своей профессиональной деятельности. Такой мониторинг – лишь сбор информации о конечном полученном результате.

На основе идей рефлексивной психологии и педагогики сотворчества С.Ю. Степановым и его учениками были разработаны и предложены инструменты [2, 4, 6, 5, 7], позволяющие управленческим командам образовательных организаций осуществлять повышение уровня развития компетентностей педагогов и их профессиональных качеств, в частности за счет применения *рефлексивной диагностики* [2] качества педагогической деятельности учителя. Главной «изюминкой» рефлексивной диагностики являются процедуры самоанализа и самопроектирования учителями направлений своего профессионально-личностного и креативного самосовершенствования [5, 6, 7].

Инструментально оснащенная рефлексия педагогами своей профессиональной деятельности и ее результатов, дополненная и обогащенная оценками экспертов [4] со стороны администрации и обучающихся, позволяет получать не односторонние, но «стереоскопические» и более объективные результаты. Таким образом, *рефлексивный мониторинг педагогической деятельности* – это комплексный процесс наблюдения за качественным ростом уровня профессионализма педагогов и система организации их рефлексии, направленная на повышение продуктивности и результативности образовательной деятельности. Мониторинг осуществляет многостороннюю оценку профессионального развития учителя и его личностного роста.

Целью рефлексивного мониторинга является обеспечение управляющих органов актуальной, достоверной и полной информацией, необходимой для дальнейшего анализа и прогноза развития компетентностей профессионально – педагогического состава образовательной организации, также своевременное выявление изменений, их анализ и разработка рекомендаций по улучшению текущего положения.

Мониторинг позволяет осуществить оценку реального состояния качества образовательной деятельности. При сопоставлении полученных данных с запланированными показателями, можно оценить эффективность принятых управленческих решений.

Таким образом, эффективность мониторинга качества педагогической деятельности значительно повышается при условии его реализации на рефлексивной основе.

Основными критериями оценки и самооценки качества педагогической деятельности на рефлексивной основе, являются:

1. Критерии оценки и самооценки предметных и метапредметных умений педагогов.
2. Критерии оценки качества профессиональной педагогической деятельности, что включает в себя умение выстраивать и организовывать образовательный процесс, который в полной мере будет направлен на формирование и становление личности обучающихся.
3. Критерии оценки научно-методического обеспечения образовательного процесса, которые направлены на формирование профессиональных компетенций педагога.
4. Критерии оценки готовности к инновационной педагогической деятельности в области ИКТ технологий.
5. Критерии оценки эмоционально-нравственной компетентности педагога.
6. Критерии оценки психологической готовности педагога к сотрудничеству и сотворчеству с другими субъектами образовательного процесса.

Для грамотного и полного анализа необходимо осуществлять мониторинг профессиональной деятельности педагогов, рассматривая компетентности, доминирующие в процессе профессиональной деятельности педагогов.

Рефлексивный мониторинг качества педагогической деятельности включает в себя следующие направления измерения и совершенствования:

1. Предметная компетентность.
2. Психологическая компетентность.
3. Педагогическая компетентность.
4. Методическая компетентность.
5. Готовность к инновациям.
6. Общекультурная и эмоционально-нравственная компетентность.

Модель рефлексивной оценки педагогической деятельности должна обеспечивать исследование наиболее важных признаков ее качества. При этом каждый руководитель может строить модель, соотносясь со спецификой конкретного образовательного учреждения.

Подробно рассмотрим, оценку каждой компетентности, отраженной в рефлексивном мониторинге качества профессиональной деятельности учителя.

Предметная компетентность. Уровень предметной компетентности в программе рефлексивного мониторинга качества педагогической деятельности рассматривается через призму результатов независимой предметной и метапредметной диагностик, результаты, которых обязательно должны быть опубликованы на официальном сайте Московского Центра Качества Образования (МЦКО). Уровни, измеряемые данными инструментами, определяются, как: экспертный, высокий, база, ниже базы. Прохождение диагностики показательно отражает уровни владения предметной компетентностью.

Психологическая компетентность. Основным критерием сформированности психологической компетентности учителя является владение умением самостоятельно разрешать педагогические ситуации, способствуя личностному развитию ученика. Поэтому одним из важнейших условий формирования данной компетенции, по нашему мнению, должно стать обучение педагогов решению проблемных педагогических ситуаций и кейсов. В рамках мастер-классов можно выявить уровень сформированности психологической компетентности. При оценке данной категории оценивается активность участия педагогов, грамотность принятых решений в рамках профессиональной деятельности.

Педагогическая компетентность. Оценка качества профессионального труда преподавателей целесообразно проводить экспертной группой в лице администрации образовательного учреждения (директор, заместитель директора по качеству образования, методисты). При посещении занятий педагогов экспертная группа заполняет бланк экспертной оценки, проводит наблюдение и осуществляет полный анализ урока по заданным критериям.

Методическая компетентность. Основным показателем методической компетентности учителя, является его готовность создавать методическое обеспечение учебной дисциплины, например, активность в разработке материалов МЭШ. Данная компетентность отражает степень владения преподавателем функциями целевой ориентации, диагностики, планирования и совершенствования образовательного процесса. Оценка уровня развития данной компетентности у педагогов при разработке рефлексивного мониторинга целесообразно проводить на основании опроса.

Готовность к инновациям. В современном мире стремительно развиваются дистанционные формы обучения, поэтому информационная компетентность и готовность к инновациям должны быть развиты у педагогов на максимально высоком уровне.

Общекультурная и эмоционально-нравственная компетентность. Данная компетентность оценивается группой экспертов в лице обучающихся. Для оценки данного параметра используется анкетирование, в котором могут рассматриваться следующие особенности личности и умений преподавателя: вежливость и культура общения педагога с

обучающимися; умение педагога ясно и доходчиво объяснить учебный материал; умение преподавателя понимать личные проблемы обучающихся и справедливость в оценки знаний; наличие у преподавателя знаний в различных сферах; умение вносить в ход урока оживление и проявлять искренний интерес к обучающимся; желание детей общаться с педагогом во внеурочное время; умение педагога разнообразить занятие различными формами и видами деятельности; умение поддержать дисциплину урока; гибкость в преподавании предмета и др.

Результаты рефлексивного мониторинга предоставляются педагогам в виде таблицы, в которой рассматриваются уровни развития той или иной компетентности. На этом основании каждый педагог может построить для себя индивидуальную траекторию развития, в чем и заключается еще одна сторона рефлексивного мониторинга: обратная связь для педагога и индивидуальная работа по профессионально-личностному совершенствованию на основе полученных результатов.

Администрации, в свою очередь, целесообразно включать в результаты мониторинга рекомендации по повышению уровня профессиональных компетентностей учителей, ориентирующие их на то, какие пути развития можно пройти, чтобы получить высокий и эффективный результат.

Данная модель рефлексивного мониторинга позволяет определить результативность процесса профессионального развития педагогов. Основываясь на полученных данных, администрация может определить путь и стратегию развития повышения профессионального уровня своих сотрудников. На основе результатов мониторинга учитель имеет возможность произвести самооценку своих качеств и компетенций, сравнивая свои результаты с результатами коллег. При этом администрация получает возможность, выявить проблемы, которые требуют особого внимания и внести коррективы в дальнейшую деятельность.

Внедрение системы рефлексивного мониторинга благоприятно влияет на управленческую деятельность, обеспечивая администрацию оперативной информацией о качестве деятельности педагогических кадров, что даёт возможность своевременно соотносить результаты с поставленными задачами, корректировать педагогическую деятельность, а также выявлять пути и условия повышения эффективности и качества работы учителей и всей образовательной организации.

Список литературы

1. Двойнин М. Л., Двойнин А. М. Ценностно-смысловая ориентация молодежи на здоровый образ жизни. – Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2011. – 162 с.
2. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28-43.
3. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. – М.: НМО «Творческая педагогика», 2013. – 140 с.
4. Маслов С. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная модель экспертного опроса // Социологические исследования. – 1994. – № 1. – С.80-86.
5. Степанов С. Ю. Развитие рефлексивной культуры госслужащих инновационно-гуманистическими методами: дисс. на соиск. доктора психол. наук. – М.: РАГС, 1999. – 535 с.
6. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Рефлексивная диагностика в управлении развитием организации (на примере семинара-тренинга по стратегии развития компании) // Акмеология. – №1 (37). – 2011. – С.77-91.
7. Степанов С. Ю., Прохмелкина Т. Ф., Коломина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 25-28.
8. Ходакова Н. П., Виштак Н. М. Педагогический мониторинг как фактор повышения результативности образовательного процесса // Universum: Психология и образование:

Печерица Э.И.,
доцент, ОГБУ ДПО ТОИПКРО, Томск
E-mail: inostr@edu.tomsk.ru

ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье анализируются теоретические и практические аспекты развития одаренности обучающихся, опыт института повышения квалификации по разработке и апробации модели интерактивной методической поддержки, обеспечивающей профессиональный рост педагогов за счет использования инновационного потенциала педагогики сотворчества. В заключение подчеркивается идеология образования, в процессе которого рождаются таланты обучающегося и педагога.

Ключевые слова: сотворчество; одаренность; педагогический стиль; проектные группы педагогов.

Abstract. This article examines theoretical and practical issues of students' giftedness, the experience of teachers re-training institute in introduction of interactive methodological assistance that provides educators professional development by implementing co-creative pedagogy. The conclusion underlines co-creative philosophy of education that helps teacher and students talents to appear and grow.

Key words: co-creation; giftedness; teaching style; teachers' project groups.

Наш многолетний опыт работы в системе повышения квалификации работников образования и оценки опыта профессиональных компетенций педагогов явно высвечивает тот печальный факт, что, несмотря на провозглашенные ФГОС цели развития личностных ресурсов каждого ученика, в реальной школьной практике для педагогов все еще сохраняется преимущественная ориентации на «средних» учеников. Для «одаренных» (т.е. успешных в обучении) в лучшем случае назначается выполнение заданий повышенного уровня сложности, в то время как все остальные выполняют задания базового уровня. Таким образом, дифференциация и индивидуализация образовательного процесса, до недавнего времени оставалась лишь красивым лозунгом, пока нами не были разработаны и реализованы специальные формы методической поддержки педагогов, сочетающие курсовые и межкурсовые периоды их деятельности, обеспечивающие адресную помощь в изучении и адаптации новых сотворческих технологий [2, 3], направленных на одаривание талантами всех субъектов образовательного действия и каждого из них в отдельности.

В рамках федеральной экспериментальной площадки и регионального проекта «Педагогика сотворчества учителя и ученика в достижении и оценке образовательных результатов» были подготовлены и реализуются с 2017 года реализуется две подпрограммы. В первой подпрограмме проектная команда педагогов из 7-ми томских образовательных организаций занимается исследованием особенностей педагогики сотворчества и ее ресурсов для взаиморазвития педагогов и обучающихся в рамках урока, во второй подпрограмме командой педагогов из 14-ти школ исследуются сотворческие возможности внеурочной деятельности [1]. В рамках установочных рефлексивных семинаров на стартовом этапе по изучению и осмыслению основ сотворчества педагогами-участниками проекта за основу было взято положение С.Ю. Степанова о том, что педагогика сотворчества является одаривающей педагогикой, когда учитель, разделяя гуманистические ценности, с помощью рефлексивно-сотворческих технологий готов щедро и с любовью наделять талантами и добрыми порывами любого ребенка, невзирая на трудности и

препятствия, которые могут встретиться на пути его развития [2]. Таким образом, учителя, дети и родители становятся не просто субъектами образовательного взаимодействия, а по-настоящему необходимыми друг другу субъектами взаиморазвития. Для нас привычным является утверждение, что ученик развивается благодаря усилиям учителя и менее очевидным – когда педагог развивается благодаря ученику. Однако каждый учитель может вспомнить моменты своей практики, как после вопроса ученика, или «ситуации неопределенности» при взаимодействии с обучающимися на уроке, приходилось приводились в движение все свои мыслительные операции, рефлексировать, преодолевать стереотипные представления. Именно в таких ситуациях возникает реальный стимул к развитию профессионализма учителя, к поиску более глубокого понимания преподаваемого предмета или излагаемого вопроса. А это значит, что учитель, если он, конечно, не закостенел в своей «авторитарности», вынужден обращаться к дополнительным методическим ресурсам, энциклопедиям, словарям, другим информационным источникам, т.е. расширять горизонт своих профессиональных знаний и умений, вынужден переосмысливать те или иные стереотипы своих педагогических действий. Именно так и создаются условия для взаиморазвития ученика и учителя, а тем самым обеспечивается взаимонаправленный процесс «одаривания» людьми друг друга талантами, новыми способностями [3].

Названные выше подпрограммы построены на принципах «исследования в действии», поэтому все обучающие семинары, педагогические мастерские (не менее 6-ти в учебном году) переходят в межсессионные практики «на рабочем месте», где учителя апробируют сотворческие технологии и диагностируют наблюдаемые преобразования. Центральным механизмом в таких циклах является обеспечение своевременной обратной связи: педагоги встречаются на промежуточных этапах в фокус-группах, чтобы обсудить и отрефлексировать достижения, проблемы и затруднения, с которыми они столкнулись в практике, получить совет и рекомендацию от коллег и методистов. Внедренная система проектных педагогических заданий выполняет не только содержательно-координирующую функцию, но и помогает своевременно осуществлять рефлексивную диагностику [3], внося коррективы, гибко реагируя на возникающие вызовы в освоении и применении сотворческих технологий, пошагово направляя в логике «от простого к сложному». Так, на вводных этапах проекта педагогам предлагались практикумы и тренинги по освоению сотворческих технологий в сочетании с поисковыми заданиями: изучить методическую литературу о сотворческих формах организации коллективной работы «рефлексивный полилог», «позициональная дискуссия», «образно-символическая рефлексия», «композиция поля задач или проблем», «методика открытого задания» [3].

В поисковые практики дополнялись пробными действиями: выбрать и описать одну из сотворческих форм, апробировать в практике, проанализировать, описать результаты и выводы в публикации; провести методические семинары в своей образовательной организации: *вводный* – о концепции и методах педагогики сотворчества, а после проведенных уроков – *рефлексивный*, направленный на анализ процессов и итогов взаиморазвития учеников и учителя; обсудить выявленные проблемы с экспертами (методистами, носителями опыта), зафиксировать результаты. Следует отметить, что все проектные задания включают обязательный компонент – оформление «рефлексивного контента» [3]. Поэтому педагоги учились методически грамотно оформлять публикации о технологиях в виде кейсов, рефлексии уроков по результатам взаимного посещения. Например, в рамках выполнения задания – посетить уроки коллег нужно было ответить на вопросы: «Как влияет используемый педагогом стиль коммуникации на мотивацию обучения у учеников?», «Какие эмоции используются?», «Как влияют сотворческие технологии на развитие личности учителя и ученика?». Следующий уровень сложности предполагал задания на проведение в составе проблемно-творческой группы рефлексивных семинаров в образовательной организации с целевыми установками: обсудить эффективность применяемых сотворческих технологий, их роль в гуманистической

реализации ФГОС, обнаружить противоречия и пути их разрешения; провести тренинги по эффективной педагогической коммуникации. В качестве рефлексивного контента предусматривались публикации о результатах проведения семинаров в формате аналитической справки.

В дальнейшем проектном задании предлагалось детально изучить проблему «Сотворческий образовательный процесс и оценивание»: провести наблюдения, анализ своих уроков и уроков коллег, зафиксировать плюсы и минусы применяемой (традиционной) системы оценивания, описать проблемные зоны. Изучить показатели: уровень развития контрольно-оценочной самостоятельности учащихся, уровень развития рефлексивности учащихся к целям обучения и к самой учебной деятельности, провести анализ собственного профессионального развития. В процессе выполнения задания со стороны кураторов обеспечивалась индивидуальная консультационная помощь, обучающие занятия на семинарах и тренингах по вышеназванным аспектам.

В завершение сессии на итоговой встрече проблемно-творческой группы сделаны важные выводы: процесс сотворчества обусловлен живыми эмоциональными связями, которые возникают между субъектами образования. Игнорирование учителем значимости психоэмоциональных факторов педагогической коммуникации может быть серьезным препятствием в общении с детьми на уроке. По результатам анализа более тридцати уроков была выявлена тенденция у трети педагогов к преобладанию авторитарного или индифферентного стилей взаимодействия с детьми на уроках. Это, в свою очередь, негативно влияет на образовательный процесс: тормозится мотивация к учению, интенсивно развивается невротизация, возрастает уровень тревожности у школьников, блокируется развитие личности учителя и ученика. Наблюдались признаки психологического выгорания у педагогов, опирающихся в работе на авторитарный стиль общения с детьми. Поэтому участники *методических сессий* пришли к выводам о необходимости изучения психодидактических, коммуникативных особенностей деятельности учителя, в частности, *сотворческого (вдохновляющего) педагогического стиля взаимодействия с обучающимися*. Первый опыт обращения к педагогике сотворчества и применения сотворческих технологий на уроке подтвердил ее положительное влияние на взаимоотношения между учителем и учениками, удовлетворенность образовательными результатами. Проектная организация работы учителей позволила применить в реальной практике сотворческие технологии и диагностировать их положительное влияние на развитие талантов и одаренности у детей, а также на профессиональный рост педагогов.

Примером организации *внеурочного пространства по развитию талантов и одаренности детей* может послужить проект «Сотворческая Ассамблея», которая реализуется нами более 15 лет. В основу Ассамблеи заложен рефлексивный подход к формированию продуктивного мышлению в процессе совместного творчества. Ежегодно программа объединяет примерно 23 школьные команды (педагог и обучающиеся 12-15 лет), которая выстраивается в виде цикла событий: семинар для педагогов и руководителей команд – сотворческая сессия всех команд – рефлексивный семинар для педагогов – работа в командах по выполнению общего исследовательского проекта – практикум для педагогов – онлайн коммуникация команд – проектирование командамисоциально значимого события – итоговая встреча команд – итоговый семинар педагогов. Отличительной особенностью в развитии одаренности и талантов участников является переход от погружения в общественно важную проблему к ее исследованию, а затем, к волонтерским проектам, созданных с использованием результатов исследования и направленных на улучшение жизни людей.

Совместные волонтерские проекты детей и педагогов предназначены в помощь всем, кто в ней нуждается – пожилым людям, ветеранам, воспитанникам детских домов, а также, природе, животным, экологии. Представим темы и проблемы годовых циклов Ассамблеи: «Талант – миру» (ключевая проблема – зачем нужен талант человеку, можно ли и как его развивать) (2017); «Дело жизни» (проблема – что может являться делом жизни, понятие «дело жизни» у разных народов и в разных языках, что значит «быть человеком дела») (2018);

«Форсайт-2050» (что ожидает наше цифровое общество в 2050 году, человек во Вселенной – каким он будет) (2019). В этом году, несмотря на пандемию, наши команды приступают к изучению новой темы – «Планета людей: путешествие во времени и пространстве». Общее послание-задание, которое получили команды, начинается так: «Дорогие участники Ассамблеи, тема «Планета людей: экскурсия во времени и пространстве» адресует к прошлому, настоящему и будущему. Сразу вспоминается Антуан де Сент-Экзюпери с его книгой «Планета людей», где мир совсем не похож на наш. Чем больше легчик был в небе, тем ближе и родней становилась ему земля, тем сильнее он хотел видеть ее мирной, чистой, счастливой – Землей для людей. Предлагаем Вам исследовать эту тему...» и далее в увлекательной форме предлагаются ориентиры общего исследования и взаимодействия всех команд.

Подытоживая сказанное, следует отметить, что по результатам диагностики участников проектных команд (на основе методов наблюдения, опроса, проведения фокус-групп и других) у обучающихся выявлена положительная динамика развития способности к рефлексии (осмыслению и переосмыслению своего и другого опыта) и к сотворчеству, которая реализуется в следующих умениях: понимать ситуацию и себя в ней; формировать независимую позицию; выстраивать эффективные коммуникации; развивать свой интеллект и нестандартность мышления; культивировать в себе созидательность и открытость новому.

Список литературы

1. Печерица Э.И. Методическое сопровождение педагогов в реализации педагогики сотворчества // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАН- ПО, 5 за знания, 2020. – 805 с.

2. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – №4 (66). – С.85-90.

3. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Соболевская Т.А. и др. Психолого-педагогические и соматические переменные деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: монография / Под ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2017. – 292 с.

Раевская Е.А.,
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО ПетрГУ, Петрозаводск
E-mail: raevskaya_nazar@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ АСПИРАНТОВ

Аннотация. Представлен опыт применения рефлексивно-сотворческих методов на примере программы «Педагогика и психология высшей школы». Описан сценарий; выделены частные и общие проблемы аспирантов (мотивационные, ценностно-смысловые, коммуникативные, совладания со стрессом, саморегуляции, расстановки приоритетов). Выявлено, что рефлексивно-сотворческих методы способствуют созданию эмоционально положительней и нейтральной среды; участники испытывают внутренний интерес к задаче, получают опыт кооперации в решении актуальных для них проблем.

Ключевые слова: рефлексивно-сотворческие методы; аспирант; рефлексия; образование.

Abstract. The article presents reflective and co-creative methods on the example of the program "Pedagogy and Psychology of Higher Education". The text contains the script. The author highlighted the specific and general problems of graduate students (motivational, value-semantic,

communicative, coping with stress, self-regulation, prioritization). It was revealed that reflexive-co-creative methods create an emotionally positive or neutral environment. Participants are interested in the task, gain experience of cooperation in solving problems that are urgent for them.

Keywords: reflexive-co-creative methods; graduate student; reflection; education.

Аспиранты, получающие образование на уровне подготовки кадров высшей квалификации в высших учебных и научно-исследовательских учреждениях – это успешные выпускники вузов, имеющие творческие достижения в области науки. Их отличает высокий уровень академических и научных достижений, свидетельствующие об одарённости в выбранной области профессиональной деятельности. Тем не менее, статистика констатирует, что в последние пять лет число защит диссертаций на соискание степени кандидата наук существенно ниже ожидаемого и имеет тенденцию к дальнейшему сокращению.

В данной статье делается попытка исследования причин и возможных путей преодоления указанной тенденции, а также приводится анализ результатов, полученных в процессе реализации программы "Педагогика и психология высшей школы» (модуль «Психология») с применением рефлексивно-сотворческих методов, разработанных С.Ю. Степановым и его учениками [3]. Актуализации рефлексии и созданию условий для совместного творчества аспирантов способствовали также социодраматический метод (Я. Морено) [1]. Применялись и диагностические методы: стандартизированного наблюдения (Р. Бейлза) [2] и измерения групповой задачи (М. Шоу) [4].

Сценарирование и реализация рефлексивной практики является ценностно-ориентированным психологическим инструментарием, позволяющим участникам осознать и преодолеть свои проблемы. В качестве принципов реализации рефлексивно-сотворческих методов используются общие правила работы тренинговых групп: добровольности участия, «здесь и теперь», конфиденциальности, открытого выражения чувств, ответственности, активности.

Для организации рефлексивного переосмысления аспирантами актуальных для них проблем был предложен сценарий (см.: табл. 1), рассчитанный на реализацию в ходе одного аудиторного занятия (пары). Весь ход занятия, с согласия участников, записывался на видеокамеру. Содержательные моменты, выявленные в его ходе, рассматривались на последующих занятиях в ходе просмотра и анализа видеозаписи.

Таблица 1.

№	Содержание
1.	Индивидуальная работа участников по созданию списков (до 10 проблем): «Проблемы аспиранта, решение которых относится к сфере психологии».
2.	Выделение в индивидуальном списке наиболее важной проблемы.
3.	Создание пар из наименее знакомых партнёров. Работа в паре: - рассказ о своей проблеме, пояснение её значимости; - слушание рассказа партнёра о значимости его проблемы; - формулировка общей проблемы от пары.
4.	Создание «четвёрок» из двух наименее знакомых между собой пар. Работа в «четвёрке» по дальнейшему углублению проблематизации: - поочерёдное представление проблем каждой парой; - формулировка общей проблемы от «четвёрки».
5.	Подготовка импровизаций по выделенным проблемам: - выбор ситуации, в которой может проявиться проблема; - подбор персонажей (социальных ролей), действующих в данной ситуации; - выработка психологических характеристик персонажей (амплуа);

	<ul style="list-style-type: none"> - выбор персонажей участниками группы (по жребию); - «присвоение» участниками полученных социальных ролей и их амплуа («вхождение в образ»); - подготовка социодраматизации в режиме импровизации.
6.	<p>Импровизации:</p> <ul style="list-style-type: none"> - группы по очереди представляют ситуации (загадки); - группы-зрители отгадывают проблемы, представленные в импровизациях, отгадывают чувства, которые испытывали персонажи в данных ситуациях; - участники совместно ищут варианты решения представленных проблем.
7.	После просмотра импровизаций проходит процедура <i>деролинга</i> («снятия ролей») и <i>шеринг</i> (обмен чувствами по поводу произошедшего события).
8.	Итоговая рефлексия (<i>полипенум</i>). Выработка личных шагов по преодолению выявленных проблем (<i>позициональная дискуссия</i>).

Анализ индивидуальных списков, выполненный на выборке из 30 аспирантов Петрозаводского государственного университета и Карельского научно-методического центра, показал, что уже первый этап работы позволяет выявить широкий спектр психологических проблем, с которыми сталкиваются молодые люди.

Характерны следующие проблемы обучения в аспирантуре, лежащие в области психологии: сниженная мотивация обучения, проблемы целеполагания, сложности в общении с преподавателями и в учебной группе; недостаточность навыков совладания со стрессом, знаний самоменеджмента. Также были отмечены страх ошибки при проведении исследования; недостаточный уровень академических способностей. Сложности в исполнении разнообразных социальных ролей: «обучающийся», «учёный», «родитель», «жена», «работник». Результаты анализа индивидуальных списков приведены в таблице 2.

Таблица 2.

	Проблемные области	Примеры описаний аспирантов (из индивидуальных списков)	Число выборов (%)
1.	Мотивация к обучению в аспирантуре и понимание смысла обучения.	«Устойчивость мотивации в исследовательской деятельности», «мотивация на выполнение контрольных учебных задач», «периодическое непонимание ценности обучения в аспирантуре», «не вижу смысла выполняемых работ», «непонимание перспектив, открывающихся по окончании обучения в аспирантуре», «сомнения, насколько правильно было принятое решение».	25,2
2.	Отношения с научным руководителем, преподавателями и.	«Взаимодействие с научным руководителем, понимание его личностных особенностей», «отсутствие нормальных отношений со своим научным руководителем», «как не разочаровать научного руководителя», «навязывание некоторыми преподавателями собственных «непогрешимых» мнений и идей», «"старшие товарищи" застряли в прошлом».	17,0
3.	Стресс.	«На конференциях, во время выступления перед аудиторией», «борьба со стрессом посредством рефлексии», «повысить стрессоустойчивость»,	13,6

		«эмоциональное выгорание».	
4.	Навыки саморегуляции.	«Неумение расслабляться», «рассеянность внимания», «как справиться с волнением и страхами публичных выступлений»	8,5
5.	Страх ошибки, незнания.	«Неадекватная оценка своих знаний и способностей», «страх признать незнания», «нет уверенности в своих выводах», «боязнь большого объёма работы, связанного с научной деятельностью», «нежелание или боязнь озвучить свои идеи».	8,5
6.	Навык распределения приоритетов и организации времени; достижение результатов.	«Сложность в расстановке приоритетов между работой, учебой и другой деятельностью», «неправильное распределение учебной нагрузки», «боязнь потерять время и не защититься», «умение правильно ставить цели» «нехватка времени: нет четкого тайм-менеджмента», «не отступить, сделать все завершающий шаг; написать работу, найти диссертационный совет, пройти процедуры и наконец защититься».	8,5
7.	Исполнение социальных ролей.	«Восприятие аспиранта как студента 3-ей ступени, а не сложившегося учёного», «как быть хорошей мамой и успеть сделать все по работе и учебе качественно».	5,1
8.	Академические способности.	«Развитие критического мышления», «логическое мышление», «сложности усвоения учебного материала», «рассеянность внимания».	5,1
9.	Взаимоотношения в группе.	«Взаимоотношения внутри коллектива учебной группы».	5,1
10.	Большой объём информации.	«Большие объёмы теоретической информации», «отвержение информации».	3,4
			100,0

В индивидуальных списках наибольшее количество проблем было связано с мотивацией к обучению в аспирантуре и пониманием смысла обучения. Далее аспиранты в каждом списке выделяли одну основную проблему (такими субъективно значимыми проблемами оказались: отсутствие мотивации, длительный стресс, наличные условия для научного поиска, эмоциональное выгорание, сложность достижения результатов, неумение выделять приоритеты, психологическая неготовность, неуверенность) и находили себе партнёра для дальнейшей работы. Вдвоём партнёрам было необходимо выработать общую проблему. Аспиранты рефлексировали, переосмыслили задание. Работая в парах, обсуждая проблемы, выбирая или переформулируя их с целью выработки общего мнения, они отметили самомотивацию и самоорганизацию; проблему расстановки приоритетов; неуверенность; достижение внутреннего согласия и готовность к действию. После этого пары объединялись в группы по четыре человека и снова переосмыслили в рефлексии проблемы, обобщая их и выявляя новые ракурсы для интерпретации.

Для социодраматизации, как самые важные, были выбраны следующие проблемы: «лень и раздражение, вызванные усталостью от не оптимально организованного учебного процесса», «уверенность аспиранта в том, что уже всё знает», «резкое ухудшение психологического состояния из-за отсутствия психологической разрядки, так как всё время

занимаешься учёбой или работой», «нехватка времени для выполнения учебных заданий», «неумение распределять время между работой, учёбой и семьёй».

Уже на этом этапе участникам удалось эксплицировать проблемные содержания, структурировать проблемное поле, связанное с обучением в аспирантуре. Они получили возможность рассмотреть его с разных точек зрения, ответили на вопросы партнёров, услышали альтернативные или схожие точки зрения. Таким образом, каждое личное проблемное поле стало содержанием групповой рефлексии. Рефлексивный анализ способствовал его преобразованию в содержание целеполагания, и, соответственно снижению не дифференцированной тревожности.

После выработки общей для группы проблемы участники определяли контекст, в котором она могла бы происходить: разрабатывали конкретную ситуацию и действующих персонажей – социальные роли. После этого происходил рефлексивный сдвиг: наработки передавались в другую группу, в которой ситуации дорабатывались, понимание роли углублялось характером (соответствующим популярным героям сказок).

Результаты. Видеоматериалы, фиксирующие групповую работу аспирантов (до проигрывания подготовленных социодраматизаций), были проанализированы с применением методики стандартизированного наблюдения Р. Бейлза [2] (см.: табл. 3).

Таблица 3.

Методика стандартизированного наблюдения Р. Бейлза					
Сферы Взаимодействия	Категории наблюдения	Начало работы		Завершение работы	
		%	%	%	%
Сфера А: (категории 1-3) Эмоционально положительная	1. Проявляет солидарность.	6,16	45,7	8,02	49,86
	2. Ослабляет напряжённость.	21,63		27,24	
	3. Соглашается, уступает другим.	17,94		14,6	
Сфера В: (категории 4-6) решение групповой задачи (ответы); Эмоционально нейтральная	4. Выдвигает предложения.	15,57	34,18	10	31
	5. Высказывает мнение, анализирует.	14,17		13,8	
	6. Информировать по поводу решения задачи.	4,48		7,2	
Сфера С: (категории 7-9) решение групповой задачи (вопросы); Эмоционально нейтральная	7. Просит дать информацию по поводу решения задачи.	3,17	5,8	3,4	4,3
	8. Просит высказать своё мнение.	0,93		0,6	
	9. Просит совета.	1,7		0,3	
Сфера D: (категории 10-12) социальная, Эмоционально отрицательная	10. Не соглашается.	10,71	12,66	9,3	12,5
	11. Создаёт напряжённость.	1,95		2,5	
	12. Проявляет антагонизм.	0		0,7	

Таким образом, анализ показал, что основными сферами взаимодействия при групповой рефлексии являлись эмоционально положительная и нейтральная ($p < 0,01$). В отрицательной сфере было выявлено около 12% всех интеракций. В ходе работы участники в основном принимали активную позицию: выдвигали предложения, высказывали мнения, анализировали. Число обращений с запросом к мнению других было незначительным (до 5%).

Представляя решение групповых задач в рефлексивно-сотворческом взаимодействии как многомерное образование, мы предложили участникам поставить баллы от 1 до 5 характеризуя каждый показатель по методике М. Шоу [4]. В таблице 4 представлены средние баллы по всем 30 участникам.

Таблица 4.

Измерения групповой задачи (по М. Шоу)	
Измерение	Средний балл участников
1.Трудность	2,64
2.Множественность решений	3,36
3.Внутренний интерес к задаче	4,07
4.Требования кооперации	4,5
5.Интеллектуально-манипулятивные требования	3,43
6.Популяционное знакомство	4,22

Обсуждение. Видно, что наиболее востребованными оказались требования кооперации участников, задачи, которые они заявили, для них были актуальны, в ходе работы аспиранты чувствовали внутренний интерес к задаче. Конечно же, не все варианты решения, предложенные в ходе полуторачасовой работы, были продуктивными. Были выдвинуты и стереотипные решения и малоэффективные. Об этом свидетельствует, например, невысокий уровень сложности, который они отметили на занятии и недостаточность вариативности выработанных решений проблем свидетельствует о неполном разворачивании сотворческого процесса.

Заключение. В целом реализация рефлексивно-сотворческих отношений позволила участникам вывести проблемное поле из неясно осознаваемого в содержание группового обсуждения. Аспиранты рассмотрели наиболее важные проблемные ситуации, увидели их актуальность не только для себя лично, но и других; прожили их во взаимодействии. По отзывам участников, опыт продуктивного взаимодействия способствовал лучшему знакомству участников, улучшению морально-психологической атмосферы в группах.

Список литературы

1. Морено Я. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Акад. Проект, – 2001. – 383с.
2. Парсонс Т., Бейлз Р.Ф., Шилз Э.А. Рабочие тетради по теории действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. – 2008. – Т. II. – Вып. 1 (2) . – С. 248-249.
3. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (науко-практика интенсивного развития человека и организаций). – М.– Петрозаводск: ИРПС, 1996. – 170 с.
4. Shaw M. Group dynamics: the psychology of small group behavior. 2nd ed. – N.Y., 1981. – p. 107.

Сноу В.В.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: snow.viktorya@gmail.com

Научный руководитель:

Степанов С. Ю.
доктор психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ТРЕНИНГ В ПРОФИЛАКТИКЕ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается важнейший вопрос, о том, как рефлексивный тренинг способствует профилактике конфликтов в педагогическом коллективе начальной школы. А также, какие способности и умения способствуют предупреждению конфликтов и конфликтных ситуаций в педагогической среде.

Ключевые слова: конфликт; конфликтная ситуация; рефлексия; рефлексивный тренинг.

Abstract: this article examines the most important issue of how reflexive training helps prevent conflicts in the teaching staff of primary schools. As well as what abilities and skills contribute to the prevention of conflicts and conflict situations.

Keywords: conflict; conflict situation; reflection; reflexive training.

Введение. Профессия педагог начальных классов очень интересная работа: педагог должен быть мобилен, любить анализировать свою деятельность, уметь видеть ситуацию с разных сторон, обладать коммуникативными навыками культуры, шагать ногу со временем. Но, к сожалению, на данный момент педагоги находятся в стрессе (внедрение различных инноваций, психологическая составляющая при эпидемии COVID19, не готовность учеников к учебной деятельности, не готовность к собственному профессиональному обучению и самообразованию), а в связи с этим и возникают ситуации недопонимания и конфликтов в коллективе.

Формирование доброжелательного климата в коллективе начальной школы, является одним из главных и важных факторов для продуктивной работы всех субъектов образовательного процесса. Одним из препятствий к формированию такого климата является наличие возникающих конфликтов в педагогическом коллективе. Очень важно не только понимать природу и различать их разновидности, но и уметь предупреждать их, осуществлять профилактику конфликтного поведения учителей.

Понятие «конфликт» имеет глубокие исторические корни. Самые первые обсуждения проблемы конфликтного поведения можно отнести к периоду VIII-VII в. до н.э. Приведём некоторые наиболее распространённые в современной психологической литературе определения понятия «конфликт». Происходит оно от латинского «conflictus» - столкновение. В.В. Дружинин и его соавторы предлагают следующую трактовку конфликта: «Конфликт – способ разрешения коренных противоречий, неразрешимых другим, (логическим) путём» [5, с 50]. Н.В. Гришина определяет понятие конфликта, как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причём каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом (субъектами) [4]. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают свою трактовку понятия «конфликт»: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ решения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [1, с 202-206].

Очевидно, что на данный момент отсутствует единая дефиниция понятия «конфликт».

Говоря о понятии «конфликт», нельзя обойти стороной и понятие «конфликтная ситуация».

С.В. Банькина считает, что перед тем, как начнёт разгораться сам конфликт, создаются определённые условия, в силу которых и появляется конфликт. Именно эти условия и есть, по ее мнению, «конфликтная ситуация» [2, с 373-394]. Г.Л. Воронин же утверждает, что конфликтная ситуация может быть пассивной или активной, но однозначно, именно она является предвестницей самого конфликта. Г.Л. Воронин относит к конфликтным ситуациям различные споры, недопонимания, несхожесть мнения на социальном фоне [3].

Существует много причин возникновения условий и предпосылок для конфликта, но самой главной является устоявшие стереотипы и шаблоны, потери и искажения информации и ситуации. И поскольку люди часто оказываются не способны выйти за пределы своих стереотипов, то именно это, по нашему мнению, является причиной недопонимания и конфликтов между ними. Поэтому каждый человек должен уметь видеть ситуацию с разных сторон, обладать культурой коммуникации, анализировать себя и возникающие ситуации, обладать оптом продуктивной рефлексии.

Сегодня в психологических разработках рефлексию рассматривают как процесс осмысления и переосмысления субъектом стереотипов собственного опыта. Рефлексия (от лат. «reflexio» – обращение назад). Рефлексия – это ни что иное, по И.Н. Семенову и С.Ю. Степанову, как один из ключевых механизмов саморазвития личности и самопознания человеком себя [8]. С.Ю. Степанов пишет, что *рефлексия* – это деятельность человека, которая направлена на оценку и самооценку собственных действий, осмысление своих отношений с окружающим миром, законами его развития, анализ процессов саморазвития, самопознания и самосозерцания [8, 9, 10]. Согласно С.Ю. Степанову, существует много различных способов и практик культивирования рефлексии [9], одним из которых является рефлексивный тренинг, направленный на развитие умений выйти за пределы стереотипов своего опыта и шаблонов поведения.

Проверке возможности использования рефлексивного тренинга для профилактики конфликтов в педагогическом коллективе начальной школы нами было проведено экспериментальное исследование, которое включало в себя оценку уровня конфликтности в коллективе до и после эксперимента, а также анализ эффективности реализуемой программы рефлексивного тренинга. Для определения исходного уровня конфликтности в педагогическом коллективе использовались следующие диагностические методики: 1) методика Кеннета Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» [11]; 2) методика оценки уровня психологического климата коллектива (автор А.Н. Лутошкин) [7]; 3) тест «Экспресс-диагностика выявления уровня конфликтности» (автор О.Л. Гончарова) [4].

Результаты констатирующего этапа исследования представлены на *рисунке 1*.

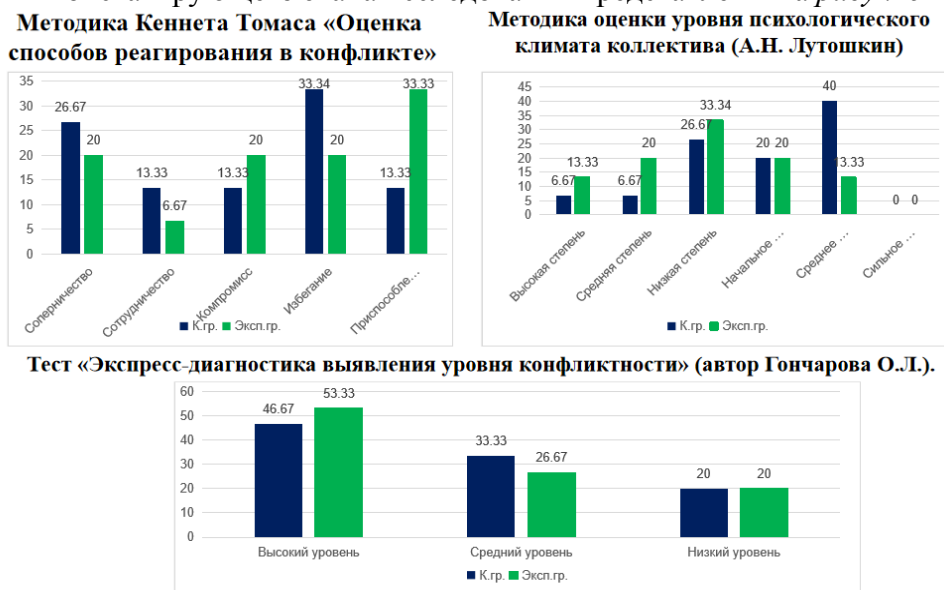


Рисунок 1. Результаты диагностики на констатирующем этапе (в %)

Исходя из полученных результатов, был сделан вывод о том, что для профилактики конфликтного поведения педагогов целесообразно повысить их способность к сотрудничеству и компромиссу.

Эта цель достигалась на формирующем этапе нашего исследования. Для этого была разработана и апробирована программа рефлексивного тренинга «Нет конфликтности» для педагогов начальных классов (15 человек в экспериментальной группе и 15 человек в контрольной группе). Данная программа направлена на культивирование у педагогов рефлексии своих стереотипов поведения и коммуникации в условиях профессиональной деятельности, на развитие способности видеть ситуацию с разных сторон и принимать взвешенные решения в конфликтных ситуациях.

После реализации программы рефлексивного тренинга, направленной на снижение конфликтности в коллективе, был проведен третий этап исследования – контрольный. Нами была проведена повторная диагностика. На *рисунке 2* представлены результаты повторной диагностики.

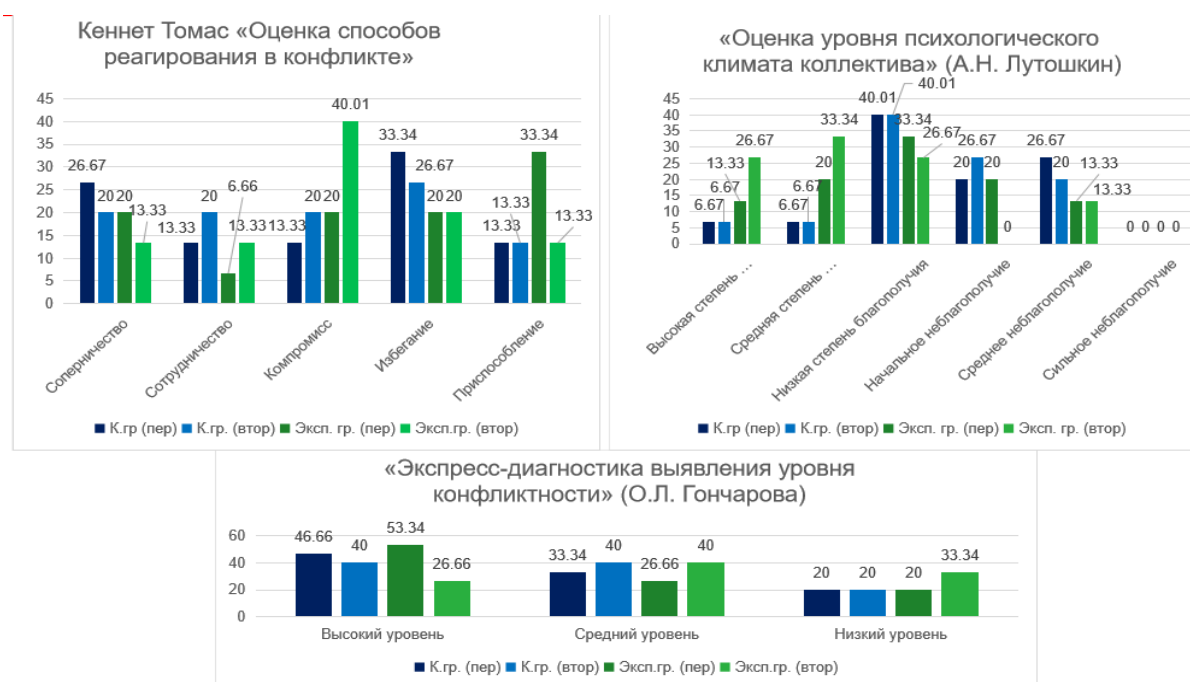


Рисунок 2. Результаты заключительной диагностики в контрольной и экспериментальной группах (в %)

Из диаграмм рисунка 2 видно, что положительные способы реагирования педагогов в конфликтах такие, как «сотрудничество» и «компромисс», повысились на - 34%. По второй методике степень благополучия увеличилось на 26,67%, и по третьей методике уровень конфликтности понизился на 26,67%. Как раз эти данные говорят о том, что наша программа рефлексивного тренинга «Нет конфликтности» показала свою эффективность.

Обсуждение. Подытоживая результаты нашего исследования, можно утверждать, что рефлексивный тренинг – это вид тренинга, который строится на базе рефлексии, как технике осознания и переосмысления своих мыслей, состояний, своего внутреннего мира и внутреннего мира других людей. С помощью рефлексивного тренинга можно оказывать как индивидуальную поддержку педагогу в плане профилактики его конфликтного поведения, так и поддержку всему педагогическому коллективу. В контексте рефлексивно-личностного подхода к поддержке педагогов основной целью является наращивание творческого потенциала личности каждого конкретного педагога, а также всего педагогического коллектив.

Заключение. Именно работа с педагогами по культивированию рефлексивно-развивающего типа отношений между ними является одной из главных составляющих

рефлексивной психолого-педагогической поддержки учителя. При таком типе отношения «учитель-ученик» могут становиться более душевными, а отношения «учитель-учитель» становятся менее конфликтными и резонансными. Всё это позволяет, с одной стороны, понижать конфликтность и уровень стресса в педагогическом коллективе начальной школы, а с другой, повышать культуру сотрудничества и сотворчества.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Исследование конфликтов в психологии // Психология конфликта: Хрестоматия / Сост. и общ.ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: 2011. – С.202-206.
2. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е.И. Степанова. М.: УРСС, – 2011. С. 373-394.
3. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М.: АСТ, 2014. – 220 с.
4. Гончарова О.Л. Теория и методика. – М.: АСТ, 2015. – 60 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2017. – 464 с.
6. Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д. Введение в теорию конфликта. –М.: Просвещение, 2015. – 190 с.
7. Лутошкин А.Л. Тестирование коллектива. // Электронный ресурс. URL:http://nnovschool183.narod.ru/olderfiles/3/Testirovanie_kollektiva_po_Lutoshkinu.pdf - Доступ - 06.12.2020.
8. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
9. Степанов С.Ю., Климова Т.А., Степанова Ю.В. Проблематика полилогизма и рефлексии в современном образовании // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. – В 2-х частях. – 2019. – С. 33-40.
10. Степанова Ю.В., Степанов С.Ю. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся рефлексивно-полилогическими методами // Психология одаренности и творчества. 1-ая международная научно-практическая конференция "Психология одаренности и творчества" (5-6 ноября 2019 г.). – М.: Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – С. 400-403.
11. Томас К. Диагностика предрасположенности личности к конфликту. Электронный ресурс. URL: <https://hr-portal.ru/article/metodika-diagnostiki-k-konfliktnomu-povedeniyu-k-tomasa> – Доступ – 06.12.2020.

Федорова Е.П.,

*кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва,
E-mail: ep.fedorova@mpgu.su*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ОЦЕНОК ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА У СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье представлено понимание жизнетворчества как жизненной стратегии человека с позиции современных направлений психологии – рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества и системной антропологической психологии. Показана роль рефлексии в актуализации творческой позиции человека по отношению к жизненному самоосуществлению. Приводятся результаты пилотажного исследования, в котором с помощью метода контент-анализа выявлено три типа рефлексивных оценок

индивидуальной стратегии жизнетворчества у студентов на этапе профессионального становления.

Ключевые слова: жизненные стратегии; жизнетворчество; самоосуществление; рефлексия; рефлексивные оценки; контент-анализ; эссе; семантические единицы

Abstract: The article presents an understanding of life creation as a human life strategy from the standpoint of modern psychology – reflexive-humanistic psychology of co-creation and systemic anthropological psychology. The role of reflection in the actualization of a person's creative position in relation to an individual life strategy is shown. The article presents the results of a pilot study, which uses the testing method – three types of reflexive assessments of the individual strategy of life creation among students at the stage of professional development are revealed.

Keywords: life strategies; life creation; self-realization; reflection; reflexive assessments; content analysis; essays; semantic units

Введение. Поиск человеком себя и своего места в мире, определения своей позиции по отношению к окружающей действительности, а также динамично происходящие изменения в обществе позволяют считать становление жизненных стратегий молодежи актуальной проблемой, приобретающей все большую социальную и общественную значимость.

Проблема определения себя в жизни – самоосуществления заявлена в работах Ш. Бюлер (динамика жизненного пути), актуализирована в трудах С.Л. Рубинштейна (принцип творческой самодеятельности), разрабатывается К.А. Абульхановой-Славской (жизненные стратегии). В зарубежной психологии рассматривается «индивидуальный стиль жизни» как промежуточная система индивидуальных целей (А. Адлер), раскрываются аспекты, связанные с характеристиками самоактуализирующейся личности (А. Маслоу, К. Роджерс).

В отечественных исследованиях (Л.А. Коростылева, К.Г. Чернявская, Э.В. Галажинский, И.Б. Дерманова, А.А. Грачев, И.О. Логинова) рассматриваются процессы самореализации и жизненного самоосуществления в аспекте возможностей раскрытия своего «Я» посредством собственных усилий человека. Указывая на связь самоосуществления с сущностными характеристиками человека, А.Г. Асмолов, И.Д. Егорычева, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Д.А. Леонтьев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и другие ученые отмечают: самоосуществляясь и рефлектируя свой жизненный путь, человек создает свой уникальный многомерный мир: «Многомерный мир человека является тем, что выражает его сущность, его самость. И сам человек таков, каков его мир» [2, с. 163].

Впервые термин и понятие «жизнетворчество» было введено в психологический обиход в 1996 году Степановым С.Ю. именно в контексте проблематики рефлексивной обусловленности саморазвития личности [6]. В рамках сформированного им направления современной психологии – рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества, Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов [1] дают обоснование жизненным стратегиям через события в жизни человека, т.к. именно в событийности, по их мнению, воплощаются реальные интересы, ценности и земная миссия человека. Ими выделяются четыре жизненные стратегии человека, одна из которых – «творческая уникальность». Она отражает «творческое отношение к собственной жизни, когда его преобразующая инициатива приводит к высокой неповторимости и экстраординарности событий его жизни» [1, с. 64]. Предлагается развернутая характеристика жизнетворчества как одной из стратегий жизни: «жизнетворчество направлено на постоянную реализацию и развитие духовных потребностей человека и его стремления к самоактуализации, которые являются принципиально неисчерпаемыми и ненасыщаемыми, их невозможно удовлетворить до конца» [Там же, с. 132]. Уникализация человеком себя за счет рефлексивных усилий является необходимым условием наращивания творческого потенциала, а уникальность и неповторимость его личности – результатом жизнетворчества. В рефлексивно-творческом акте своей жизни человек может порождать новации любого как личного, так и социокультурного масштаба, а жизнь становится наполненной смыслом, поступками,

переживаниями [1, 6, 7]. Жизнетворчество как стратегия осуществляется в значительной степени благодаря самостоятельным рефлексивным усилиям, предпринимаемым личностью для осмысления и переосмысления своего жизненного пути, преобразования своих ценностных предпочтений.

Психологическая онтологизация рефлексии позволяет не просто указывать на нее как на компонент самосознания, но как на ключевую характеристику человеческого существования (Семенов И.Н., Слободчиков В.И., Степанов С.Ю., Леонтьев Д.А., Клочко В.Е., Исаев Е.И., Василюк В.Ф., Карпов А.В., Краснорядцева О.М. и др.). Д.А. Леонтьев предлагает дифференциальную модель рефлексии, обосновывая понятие «системная рефлексия», представляя рефлексивность индивидуальной характеристикой личности, глубоко связанной с личностным потенциалом как потенциалом саморегуляции, потенциалом самоопределения, и эта связь, по мнению ученого, носит нелинейный и сложный характер [4]. Понимая творческую самоактуализацию и самореализацию как движущую силу рефлексивного саморазвития личности, Д.А. Леонтьев вслед за И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым [5, 6, 7] связывает проблему самореализации человека с вопросами генезиса и сущности творческих сил человека [3,4].

Методика. Опираясь на обрисованные теоретические представления, нами было проведено пилотажное исследование, предполагающее выявление особенностей рефлексивных оценок индивидуальных жизненных стратегий у студентов на этапе профессионального становления. В рамках данной статьи рассмотрим результаты контент-анализа свободного сочинения – эссе «Моя жизнь и творчество», которое было предложено написать студентам. Нами были проанализированы высказывания об особенностях жизненных стратегий студентов. Мы руководствовались предположением о том, что на этапе профессионального становления, в процессе вхождения в профессиональную среду формируется профессиональный образ мира и происходит процесс активного становления творческой жизненной стратегии. Особенности индивидуальной жизненной стратегии (в том числе – жизнетворчества) проявлялись в способах описания студентами в эссе своих профессиональных предпочтений и путей их реализации, а также в рефлексивных оценках альтернатив предстоящих экзистенциальных выборов и их возможных следствий для своей будущей карьеры.

На основании подбора качественных единиц анализа (категорий и их индикаторов), а также количественных единиц (единиц контекста и счета) в высказываниях студентов выявлялось наличие/отсутствие эффективности, творческой составляющей жизни, удовлетворенности жизненным самоосуществлением и т.п. Выделяемые семантические единицы анализа (А, В, С) включают в себя характерные понятия, высказывания и суждения как показатель той или иной жизненной стратегии и представляет определенный вариант ее рефлексивной оценки.

Так, семантические единицы «А» включают определенные и прежде всего положительные рефлексивные оценки жизненной стратегии, что свидетельствует о присутствии жизнетворчества как индивидуальной стратегии.

Семантические единицы «В» включают рефлексивные оценки, свидетельствующие скорее о негативном характере жизненной стратегии, являются показателем отсутствия жизнетворчества.

Семантические единицы категории «С» свидетельствуют о противоречивом, неуверенном, неопределенном характере рефлексивных оценок и отсутствии определенной сложившейся жизненной стратегии.

Всего в результате проведенного контент-анализа было выделено 71 семантическая единица, из них 38 относящихся к категории «А». Пример высказываний семантической единицы «А»: «я точно знаю, что хочу в жизни», «я думаю, что в данный период жизни мне необходимо», «сейчас, в этот период жизни я удовлетворен собой и окружающими», «чувствую свою уверенность в правильном выборе профессии», «творчество – присутствует и останется навсегда в моей жизни», ««творчество для меня синонимично понятию

«жизнь»». К категории «В» было отнесено 22 единицы анализа: «думаю, что совершил ошибку в выборе специальности», «я не получаю того, что хотела на данном этапе жизни», «потерплю еще какое-то время, а потом...», «не уверена, что творчество останется со мной навсегда и не поглотится бытом», «все больше я не уверена, стоит ли связать свою жизнь с творчеством». А к категории «С» – 11 единиц: «определенно ничего не знаю», «у меня все меняется», «ничего определенно сказать о периоде жизни не могу», «порой кажется, не вполне понимаю себя», «творчество – всегда лишь мгновение и оно исчезает», «я не могу понять – творчество меня спасает или губит» и т.д.

Результаты. Выборку пилотажного исследования составили материалы творческих сочинений – эссе студентов разных факультетов и направлений подготовки педагогического вуза (МППУ) и гуманитарного вуза (РГГУ), выборка: (n=82 человека) [8, 9,10].

Обобщение данных контент-анализа эссе студентов позволило получить следующие результаты: в 48 % высказываний об особенностях стратегий жизненного самоосуществления, наличия/отсутствия проявлений творчества в жизни были использованы семантические единицы, относящиеся к категории «А» и «С», в 30 % высказываний зафиксированы семантические единицы «В» и «С», 22 % – семантические единицы категории «А», «В», «С».

Обсуждение. Контент-анализ эссе «Моя жизнь и творчество» позволил выделить три варианта рефлексивных оценок индивидуальной жизненной стратегии (в том числе и стратегии жизнетворчества), среди них:

1) позитивный характер рефлексии – рефлексивная оценка, содержащая эмоционально-положительную оценку данного этапа своего жизненного пути, наличие стратегии жизнетворчества и положительная оценка присутствия творчества в своей жизни, оцениваемая позитивно как ресурс саморазвития;

2) негативный характер рефлексии – рефлексивная оценка, в которой присутствует отрицательная, неудовлетворяющая личность оценка жизненного периода и свидетельствующая о том, что отсутствует стратегия жизнетворчества, когда человек осознанно строит свою жизненную перспективу в опоре на свои ресурсы и возможности, ценность творчества в жизни не выражена;

3) неопределенный характер рефлексии – противоречивые рефлексивные оценки данного периода жизни, отсутствие выраженной или устойчивой жизненной стратегии выражается в неопределенных высказываниях о периоде жизни и наличии творческих проявлений в ней.

Заключение. Таким образом, рассмотренные нами варианты рефлексивных оценок стратегии жизнетворчества на этапе профессионального становления позволяют сделать вывод о роли рефлексии как важного условия профессионального становления. Рефлексивная оценка приводит к переосмыслению собственного жизненного опыта и, в конечном итоге, – к порождению нового знания о себе в контексте собственного жизненного пути. Активизация рефлексивных усилий студентов, повышение адекватности рефлексивных оценок в осмыслении собственной жизни на этапе вхождения в профессию позволит уменьшить риски неудовлетворенности профессиональной самореализацией в будущем.

Список литературы

1. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека, рефлексивно-инновационный подход. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
2. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в трансспективный анализ. – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.
3. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // I Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М., 2001. – С. 100–109.

4. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 360–381.

5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

6. Степанов С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (научно-практика интенсивного развития человека и организаций): монография. – Москва-Петрозаводск: ИПС, 1996. – 172 с.

7. Федорова Е. П. Возможности рефлексивной самодиагностики как инструмента исследования и саморазвития // Ребенок – исследователь, деятель, творец: опыт организации «Специфически детских видов деятельности»: материалы Международной научно-практической конференции (г. Москва, 24–26 апр. 2018 г.) / под ред. Е.В. Трифановой, Н.Е. Васюковой [и др.]. – М.: МПГУ, 2018. – 186 с. – С. 168–175.

8. Федорова Е. П. О возможностях исследования жизнетворчества в контексте системной антропологической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования: материалы VII Международной научно-практической конференции (г. Барнаул, 8–9 нояб. 2018 г.). – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – С. 54–57.

9. Федорова Е. П. Рефлексивные методы исследования жизнетворчества // Современные вектора развития образования: актуальные проблемы и перспективы решения: Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: материалы XI Международной научно-практической конференции (г. Москва, 25 янв. 2019). – М.: Изд-во МПГУ, 2019. – Т. 1. – С. 399–406.

Шипигузов Н.А.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: shipiguzovna@mgpu.ru

Научный руководитель:

Мартьянова Г. Ю.

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СЦЕНАРИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКОГО СОБЫТИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация. Статья демонстрирует опыт применения метода рефлексивно-сотворческого события для развития познавательной мотивации на уроках географии в семейном образовании. Автор описывает процедуру урока с применением технологии и анализирует полученные результаты.

Ключевые слова: рефлексивно-сотворческое событие; познавательная мотивация; география.

Annotation. The article demonstrates the experience of using the method of reflexive and creative events for the development of cognitive motivation in geography lessons in family education. The author describes the lesson procedure using the technology and analyzes the results.

Keywords: reflexive-creative event; cognitive motivation; geography.

Вопросам мотивации обучения уделено большое внимание в современных отечественных и зарубежных исследованиях, которые, кроме всего прочего, показывают, что результаты деятельности человека на зависят не столько от интеллекта, сколько от актуализации мотивов. Среди исследователей распространено мнение о приоритете мотивации к изучаемому предмету перед научением. Мы в данной статье представим первый практический опыт применения технологии сценарирования рефлексивно-сотворческого

события [6] для повышения мотивации обучающихся на уроке географии. При этом будем исходить из культурного, психологического и философского контекста понимания образовательного события, при котором внешнее, общественное становится субъектным, если ему задать личностную значимость [2, 3, 4, 7].

Исследуемая группа учащихся (8-10 классов в возрасте от 13 до 15 лет) – находится на семейной форме образования, но посещают специализированную школу, предоставляющую образовательные услуги. Важным элементом подобной формы образования, на наш взгляд, является отсутствие традиционного оценивания: дети пишут внешние тесты и выполняют задания школы, к которой приписаны, но внутри школы оценок нет. Преподаватели, конечно, проводят собственный контроль знаний, но так, что обучающиеся полностью лишены мотивации избегания неудачи, связанной с плохой отметкой на уроке.

По субъективным оценкам преподавателя школы часть учащихся имеет высокую мотивацию и сохраняет высокую концентрацию внимания на уроке, что в последствии выражается хорошими результатами при контроле знаний, а часть либо частично, либо полностью выпадает из процесса, иногда открыто демонстрируя низкую заинтересованность в изучении географии. Причин для такого отношения к предмету предостаточно. Это и низкий статус предмета среди всех школьных дисциплин, и низкая перспективность знаний географии в получении дохода в будущем. Профессиональный стандарт «Географ» только формируется сейчас в рамках Русского Географического Общества, но по факту, географы, которых выпускают университеты не востребованы на рынке труда именно в данном профессиональном статусе. Современная образовательная программа по географии, которая во многом формировалась в советский период, направлена на общенациональные цели, но не на личностные, и не ставит вопрос мотивации к изучению вообще и тем более не ставит его во главу как этого требуют современные исследователи и практики от образования.

Проблемная область практики, по нашему мнению, сопряжена с отсутствием личной значимости предмета географии для части учащихся, что проявляется в отсутствии достойных ключей для работы с возражениями, в «покупке» знаний по географии, поскольку они есть в образовательном стандарте, но не побуждаются личной мотивации. Кроме того, подростковый возраст учащихся 8–9-х классов выступает катализатором протеста к общей усталости от процесса обучения, отмечаются пробелы в знаниях за предыдущие курсы, отсутствует культура сотворчества и коллективной поддержки среди учащихся, низкий статус значимости географии по мнению некоторых родителей, но высокая роль харизмы, социального статуса и личной успешности учителя географии.

Технология сценарирования и проведения рефлексивно-сотворческих событий С. Ю. Степанова нами была выбрана для личностного включения обучающихся в дидактический процесс и повышения их образовательной идентичности [5, 6]. Был разработан сценарий учебного занятия, рассчитанный на три часа с двумя перерывами, в качестве культурного аналога использовалась сказка «Петушок – золотой гребешок».

Цели и задачи отсценарированного образовательного события: сформировать образ себя в географии, из которого проистекает причастность науки к жизни и личности; трансформировать знания, умения, навыки и компетенции в географии от позиции «выучить, сдать и забыть» на «разобраться, понять, вложить в личную копилку и эксплуатировать» в дальнейшей жизни.

При сценарировании учитывались следующие потенциальные трудности и «подводные камни»: межличностные отношения участников, неоднородность их мотивации, разный уровень географических компетенций, пропуски и отсутствие учеников на предыдущих занятиях, высокая для них новизна рефлексивно-сотворческой практики.

В ноябре 2020 г. было проведено пилотажное исследование по апробации технологии рефлексивно-сотворческих событий на уроке географии. Опишем кратко ход реализации его сценария.

Сценарий после разминки предполагал ввод в игру через полилог, где учащиеся отвечали на вопрос: «Зачем изучать географию», далее – работа в группах над вопросом:

«Какие последствия может вызвать незнание географии в будущем?». После перерыва преподаватель продемонстрировал видеоматериалы, размещённые в сети интернет, где авторы с высокой серьёзностью и некой доказательной базой представляют Землю в виде плоского диска, окружённого ледяной стеной. Другой автор показывает различные формы рельефа как последствия работы огромных экскаваторов и формирования карьеров неизвестной цивилизации, игнорируя эндогенные и экзогенные факторы рельефообразования. Далее по сценарию идет демонстрация учителем различных профессий в географии, тех, которые ушли в прошлое, существуют сейчас и профессий будущего, среди которых яркое впечатление на детей оказали геомаркетолог и сити-фермер. После выполнялось упражнение «Мы в лучах солнца», где детям было предложено выбрать профессию, которая им бы подошла больше, и попробовать подобрать профессию для одного из одноклассников. Данное упражнение направлено не только на достижение цели события, но и на развитие социального и эмоционального интеллекта группы. Далее перерыв на десять минут и работа в группах, где дети предлагали методы, приёмы и техники, которые могут сделать уроки географии более эффективными. Были предложены: увеличение доли практики и экспериментов, приглашение специалистов в различных географических областях на уроки для презентации своей деятельности, полевые исследования природы и социальных объектов, демонстрация работы приборов и принципы работы систем, больше заданий на геоинформационных системах и совместное путешествие на Байкал.

По завершении мы перешли к рефлексии того, какие слабости мешают каждому выполнять домашние задания или двигаться к поставленным личным целям, что способствовало открытости и признанию внутренних причин. Последним упражнением выступила работа в новых группах над вопросами: какие компетенции географии позволяют решать задачи при изучении других предметов и какие навыки и знания, полученные на уроках географии, могут быть полезны в делах родителей. Учителем было приведено несколько живых примеров, как географические знания и современные технологии геоинформационных систем позволяют решать задачи в бизнесе и исключать ошибки в повседневной жизни.

По окончании события было проведено небольшое тестирование, по результатам которого учащиеся оценили симпатию к подобной форме урока на 8 из 10 баллов, высказали свои предположения о том, зачем была выбрана такая форма, закрепили то, что узнали нового о географии, и все высказались за повторение подобной формы. В процессе работы ребята узнали новое друг о друге и то, чем занимаются родители, получили некоторые отзывы о своих качествах, применимых в географических профессиях, и получили серьёзный материал для размышлений и последующей индивидуальной рефлексии. Общий интерес к уроку нельзя назвать стопроцентным по субъективной оценке учителя, но сами дети отметили его продуктивность. В заключительном слове преподаватель постарался привлечь внимание к тому, что география находится не где-то далеко в лесу, в шахте или сознании учителя. Она нужна не родителю, директору школы или министру образования, а каждому жителю планеты для счастливой жизни и устойчивого развития общества.

Обобщая результаты нашей работы, можем констатировать, что первый опыт применения рефлексивно-сотворческого события оказался успешным. Рассчитываем, что дальнейшая работа с этой группой учащихся конкретизирует, насколько технология способствует достижению поставленных целей и актуализации познавательной мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, – 1998. – С. 272–317.

2. Мартянова Г. Ю. Самодетерминация субъекта напряженной ситуации: антропсихологический подход // Психология и Психотехника. – 2016. – № 10. – С. 829–833.

3. Мартянова Г. Ю. Динамика регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Вестник Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика и психология. – 2014. – №3 (34), – С. 122-132.

4. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 23-28.

5. Степанов С. Ю., Кремер Е. З. Рефлексивно-сотворческие методы развития профессионального мастерства педагогической элиты // Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе. Сборник материалов Пятой международной научно-практической конференции. – М., – 2014. – С. 85–89.

6. Степанов С. Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85–93.

7. Tashcheva, A.I., Tikhomandritskaya, O.A., Lvova, E.N., Postavnev, V.M., Postavneva, I.V. Psychological support for foster families undertaken to bring up children with limited abilities // Man In India, 2017. – Т. 97. – № 9. – P. 163-169.–URL: <http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1498890207.pdf>

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ

Двойнин А. М.,

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

Двойнин М. Л.,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск

ИНДОКТРИНАЦИОННЫЕ ЭФФЕКТЫ В ТВОРЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Аннотация. В статье предпринимается ответ на вопрос: можно ли наблюдать индоктринационные эффекты в творческом взаимодействии учителя и ученика? Описывается феномен индоктринации как внедрение в сознание индивида или группы определенных убеждений, ценностей и установок в обход критического восприятия реципиентов. Анализируется влияние личности учителя на личность ученика, вовлеченных в творческое взаимодействие. Делается вывод о присутствии в нем индоктринационных эффектов, вызванных у ученика очарованием личностью учителя в качестве первой фазы развития отношения к нему.

Ключевые слова: индоктринационные эффекты; творческое взаимодействие; индоктринация; личность учителя.

Abstract. The article attempts to answer the question: is it possible to observe indoctrination effects in the creative interaction of a teacher and a student? The phenomenon of indoctrination is described as the inculcation of certain beliefs, values and attitudes into the consciousness of an individual or a group, avoiding the critical perception of recipients. The influence of teacher's personality on personality of the student both involved in creative interaction is analyzed. In conclusion, the authors state that there are indoctrination effects in this interaction process, caused in the student by the charm of teacher's personality that is the first phase in development of attitude toward him or her.

Keywords: indoctrination effects; creative interaction; indoctrination; teacher's personality.

Взаимодействие учителя и ученика, разворачивающееся в педагогическом процессе и за его пределами, предполагает широкий спектр взаимных социально-психологических влияний: от доверия авторитету до социального заражения. Для исследователей подобных влияний реальный и живой процесс общения и совместной деятельности в ходе обучения и воспитания между участниками образовательного процесса представляет собой неисчерпаемый кладезь многообразной фактологии. В тех случаях, когда взаимодействие учителя и ученика носит творческий характер – выходит за пределы стандартных ролевых формальностей и регламентаций совместной деятельности и включается в контекст межличностных отношений и общего поиска нового – роль взаимных влияний существенно возрастает.

Одним из видов социального влияния является *индоктринация*. Данный феномен сравнительно недавно стал исследоваться в психологии, однако достаточно давно изучается в контексте образования. Понятие индоктринации буквально означает «введение в доктрину» и схоже по смыслу с такими конструктами как «идеологическая обработка», «внушение идей», «вербовка», «пропаганда» и др. Иногда под индоктринацией понимают «инструктирование», «обучение доктрине», «воспитание». В общем виде индоктринация – это внедрение в сознание индивида или группы определенных убеждений, ценностей и установок в обход критического восприятия реципиентов. Если рассмотреть данный феномен более детально, то, опираясь на соответствующие публикации [1, 2, 7, 8, 10, 13], его можно конкретизировать следующим образом:

- индоктринация является самостоятельным социально-психологическим явлением, не сводимым к известным социально-психологическим процессам влияния (групповому давлению, подчинению авторитету, социальному внушению и др.). Последние из упомянутых процессов могут рассматриваться как частные социально-психологические механизмы, реализующие отдельные стороны индоктринационного процесса;

- индоктринация – один из видов социального влияния, связанного с внешним контролем психики со стороны индоктринатора (того, кто влияет) через совокупность идей, которые внедряются в сознание индоктрину – человеку, который подвергается индоктринирующему воздействию;

- индоктринация в человеческих сообществах вполне естественна, выполняет эволюционно полезную функцию, так как служит сохранению единства группы через принятие ее членами общих целей, идеалов и ценностей;

- индоктринация может носить принудительный и насильственный характер, например, идеологическая обработка членов религиозных и психологических культов, идеологическая обработка в тюрьмах для политических заключенных и военнопленных, в армейских подразделениях; вместе с тем, индоктринация может осуществляться в условиях ненасильственного социального взаимодействия – межличностного общения, принятия корпоративной культуры, формирования общественного мнения средствами массовой информации и пропаганды.

- индоктринацию следует отличать от пропаганды, первая из которых носит косвенный характер (то есть идеологическое воздействие и его цель не распознаются реципиентом), а последняя предполагает прямое влияние – само воздействие и цель понятны реципиенту; важно принять во внимание то, что квалификация процесса социального влияния как *пропаганды* или *индоктринации* зависит не только от субъекта влияния, но и от реципиента (в зависимости от того, осознает он или не осознает процесс и цель воздействия);

- индоктринация может осуществляться ненамеренно;

В контексте образования обсуждение проблемы индоктринации положено Дж. Дьюи, который развел авторитарное и демократическое обучение. Дж. Дьюи подверг критике авторитаризм в обучении, который способствует развитию у учеников пассивности и склонности к подчинению. В противоположность этому, для демократического обучения необходимо обеспечение условий для становления у учащихся «глубинных и эффективных привычек различать хорошо проверенные убеждения от простых утверждений, догадок и

мнений», а также развитие «живого, честного и непредвзятого предпочтения тем выводам, которые надлежащим образом обоснованы» [11, с. 8]. Впоследствии идеи о необходимости развития критического мышления и интеллекта в процессе обучения и ограничения индоктринации высказывались неоднократно (W.H. Kilpatrick, P. Freire, M.S. Nussbaum, G. Sher & W.J. Bennett и др.). Эти дискуссии об индоктринации в образовании в XX и XXI веке протекали с разной степенью интенсивности, нередко приобретая явно политический характер.

Современные исследователи полагают, что индоктринация повышает контроль над обучающимися, подавляет их свободу воли и мешает становлению их личностной автономии. Индоктринации следует противостоять. Для этого следует актуализировать чувство самооценности и критическое мышление [12, 15]. В литературе широкому обсуждению подвергся «парадокс индоктринации», сформулированный С.Д.В. MacMillan: желаемой целью образования в свободном обществе является развитие у обучающихся рационально обоснованной системы убеждений; однако, для развития такой системы убеждений обучающемуся придется принять веру в рациональные методы познания; следовательно, для противодействия индоктринации обучающийся должен быть исходно индоктринирован [14].

В научной литературе описываются специальные индоктринирующие педагогические приемы. Например, обучающимся не рекомендуется задавать критические вопросы; им предлагается воспринимать принятие целевых убеждений как вопрос о лояльности или преданности социальной группе; обучающимся предьявляются в качестве авторитетов те, кто поддерживает целевые убеждения; в преподавании используются стереотипные и «черно-белые» образы, противопоставление «мы – хорошие, они – плохие»; сомнительное содержание преподносится под видом научного; факты фальсифицируются для поддержки доктрины; осуществляется произвольный выбор отдельных частей учебного плана и мн. др. (A. Buchanan, J. DiPaolo & R.M. Simpson, L. Hansson, O. Reboul, D.L. Sudhalter).

Исходя из этого, можно заключить то, что индоктринация в образовательном процессе выступает как явление вредоносное, так как подавляет рациональные способности ученика, делает его проводником чужой воли, слабо осознающим собственную ограниченность и зависимость в суждениях и мнениях. Педагогическая система, декларирующая в качестве образовательной цели развитие критического мышления и интеллектуальной автономии учащегося, в рамках этой логики должна стремиться не к формированию у него определенных убеждений и мировоззрения, а к обучению его рациональным средствам познания реальности, сомнению как части познавательной процедуры. Данная педагогическая устремленность многих педагогических систем и подходов похвальна, однако возможно ли в реальности образование, каким бы демократическим, либеральным, гуманистическим или личностно-ориентированным оно ни было, без индоктринации?

Ответ на этот вопрос, как нам представляется, следует искать в области влияния личности учителя на личность ученика – социально-психологическом процессе, являющимся неотъемлемым атрибутом любого живого педагогического процесса. Очевидно, что впри авторитарной педагогической модели индоктринирующий характер этого влияния будет присутствовать. Поэтому рассмотрим вариант влияния личности учителя на личность ученика в творческом и свободном взаимодействии.

Говоря о творческом взаимодействии, мы исходим из понимания учителя не в узко профессиональном ключе, где учитель – это профессиональная роль. Понятие «учитель» для нас выступает в широком общекультурном значении, в котором педагог является *наставником*, чье влияние реализуется не только (и не столько) в рамках специально организованного учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, а оказывается на жизненный путь еще не созревшего в личностном плане воспитанника в самых разнообразных формах. При такой интерпретации учитель в творческом

взаимодействии с учеником выступает в роли значимого Другого, чья личность определенным образом влияет на развитие личности ученика (воспитанника).

Нередко люди, достигшие вершин в личностном, творческом и профессиональном развитии, осмысливая свой жизненный путь, выделяют ряд личностей, которые внесли значительный вклад в их развитие и которых они почтительно именуют своими Учителями «с большой буквы» [5, 6]. Это согласуется с положениями персонологической концепции А.В. Петровского и В.А. Петровского, в соответствии с которой, личность, помимо существования в формате интра- и интериндивидуальных связей, функционирует и в метаформате – в форме личностного «вклада» в Другого [4].

При творческом взаимодействии влияние на развитие личности ученика учитель оказывает исподволь, часто без специальной цели что-либо показать и повлиять. Действительно, при сопоставлении нарративов учителя и ученика относительно особенностей развития личности последнего можно увидеть много расхождений. Например, ученик в качестве запомнившихся и повлиявших на него событий, связанных с учителем, называет не те, которые видятся в качестве таковых учителю. Нередко это случайные (для учителя) моменты их взаимодействия, некоторые поведенческие особенности учителя, влияние которых остается за пределами его собственного сознания и т.п. Эти наблюдения позволяют говорить о том, что характер этого влияния во многом не осознан (а осознается *post factum*) и в определенном смысле стихийен.

Совместная деятельность учителя и ученика является основой педагогического процесса. При позитивной динамике эта совместная деятельность предполагает ясность целей, высокую увлеченность и полное погружение в процесс – своеобразное состояние «потока» (термин М. Чиксентмихайи), в котором люди забывают о времени и переживают вдохновение [9]. Близость или общность целей деятельности, несомненно, способствуют устойчивости и благоприятному характеру влияния личности учителя на личность ученика. Однако, когда их совместная деятельность носит творческий характер, можно наблюдать переход от формата *сотрудничества* (партнерства с фиксированными социально-ролевыми позициями) к формату *соучастия* (со-бытия, при котором учитель и ученик – попутчики в жизненном пути, реализующие свои индивидуальные смыслы во взаимодействии друг с другом). Соучастие является взаимным личностным обменом, при котором учитель передает не только опыт, накопленный человечеством, но помогает ученику наращивать его собственный индивидуальный опыт: опыт знаний, эмоционально-ценностных отношений, способов действий и т.д.

При соучастии между учителем и учеником складывается особая формула взаимоотношений – уникальные взаимосвязи, которые в дальнейшем не повторяются с другими людьми. Характер этих взаимоотношений при соучастии иной, нежели при сотрудничестве. Им свойственны: неформальность – выход за пределы ролевых ожиданий и коммуникаций; взаимное безусловное принятие (к примеру, даже если ученик подводит учителя, последний не перестает к нему относиться хуже и наоборот); разделённость чувств; взаимное уважение; мировоззренческая и/или ценностная близость; доверие ученика к учителю (учитель становится в глазах ученика авторитетом); вера учителя в потенциал ученика (профессиональный, личностный и т.п.).

В ранее опубликованной статье мы описали *фазы отношения ученика к учителю* [3]:

- 1) фаза очарования личностью учителя;
- 2) фаза критического отношения к учителю;
- 3) фаза обособления от учителя;
- 4) возможно несколько вариантов развития: 1 – фаза внутреннего примирения с учителем; 2 – фаза борьбы с ним; 3 – фаза забвения учителя.

Опираясь на описанные характеристики влияния личности учителя на личность ученика в условиях их творческого взаимодействия, можно заключить, что индоктринационные эффекты в подобном образовательном процессе практически неизбежны. Соучастие, особая формула отношений между учителем и учеником, высокий

авторитет учителя и высокий уровень доверия к нему ученика снижают критичность последнего к содержанию преподаваемого даже при отсутствии у педагога специального манипулятивного замысла. Подобные индоктринационные эффекты можно наблюдать преимущественно в первой фазе отношения ученика к учителю – на этапе очарования его личностью. В последствии, на критической фазе, индоктринационные эффекты снижаются, усвоенные без рационального обоснования схемы и представления подвергаются переоценке.

Список литературы

1. Двойнин А.М., Буланова И.С. Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований // Вопросы психологии. –2020. –№ 4. –С. 3-15.
2. Двойнин А.М. Индоктринация в педагогическом контексте // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (5-6 апреля 2018 г., г. Москва) / Ред.-сост. А.И. Савенков. –М.: Известия ИППО, 2018. –С. 42-47.
3. Двойнин А.М., Двойнин М.Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (12-13 апреля 2016 г., г. Москва) / под ред. О.И. Ключко. –СПб.: НИЦ АРТ, 2016. –С. 215-222.
4. Петровский А.В. Психология и время. –СПб.: Питер, 2007. –448 с.
5. Поставнев В.М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». –2015. –№ 3 (33). –С. 63-75.
6. Поставнев В.М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. –2009. –№ 2. –С. 100-115.
7. Савенков А.И. Индоктринация личности // Развитие личности. –2006. –№ 1. –С. 53–61.
8. Савенков А.И. Индоктринация личности (окончание) // Развитие личности. – 2006. –№ 2. –С. 46-60.
9. Цаплина О.В. «Состояние потока» личности в условиях современного мегаполиса // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. –СПб.: НИЦ АРТ, 2015. –С. 316-318.
10. Baron R.S. Arousal, capacity, and intense indoctrination // Personality and Social Psychology Review. – 2000. – Vol. 4. – № 3. – P. 238–254. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0403_3
11. Dewey J. (1910). How we think. Boston: D.C. Heath & Co. URL: <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
12. Garnett M.VI - Freedom and indoctrination // Proceedings of the Aristotelean Society. 2015. Vol. 115. № 2. P. 93–108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9264.2015.00386.x>
13. Hemánus P. Propaganda and indoctrination; a tentative concept analysis // Gazette (Leiden, Netherlands). 1974. Vol. 20. № 4. P. 215–223.
14. MacMillan C.J.B. On certainty and indoctrination // Synthese. 1983. Vol. 56. № 3. P. 363–372.
15. Yaffe G., Indoctrination, coercion and freedom of will // Philosophy and Phenomenological Research. 2003. Vol. 67. № 2. P. 335–356. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2003.tb00293.x>

Жданович Н. В.,
кандидат филологических наук,
УО БГПУ, Минск
E-mail: NatZhdanovich@yandex.ru

НЕСТАНДАРТНЫЕ СОЧЕТАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ)

Аннотация. В статье рассматривается, каким образом творческие люди – писатели и поэты – создают необычные определения, как эти определения связаны с существующей картиной мира и как в них отражается личность автора. Мы исходим из того, что выбор художественных средств связан с жизненным опытом и прагматической установкой автора, а нестандартные авторские сочетания являются одним из экспликаторов творческого потенциала личности.

Ключевые слова: творческий человек; поэтическая речь первой половины XIX века; индивидуально-авторские определения; потенциальные возможности языковых единиц.

Abstract. The article discusses how creative people – writers and poets – create unusual definitions, how these definitions are related to the existing picture of the world and how the author's personality is reflected in them. We proceed from the fact that the choice of artistic means is associated with the life experience and pragmatic attitude of the author, and non-standard author's combinations are one of the explicators of the creative potential of the individual.

Keywords: a creative person; poetic speech of the first half of the 19th century; individual author's definitions; the potential of linguistic units.

Личность творческого человека отличается от других «количественным и качественным расширением как сфер коммуникации, так и средств, их обслуживающих» [2, с. 75], и в наибольшей мере это проявляется в речевых продуктах писателей и поэтов. Поэтическая речь обладает настолько своеобразными свойствами, что некоторые лингвисты склонны считать ее замкнутым языковым образованием, своего рода «вещью в себе», «идиолектом», даже особым языком, отличным от литературного.

Душа, чувства, переживания автора отражаются в художественном тексте посредством эмоционально-экспрессивного пространства, поэтому и выбор художественных средств связан с жизненным опытом и прагматической установкой его создателя. Согласно Л. Ю. Буяновой, «через языковую экспликацию происходит реализация особенностей языкового сознания, языковой картины мира личности», и, следовательно, идиостиль автора, и прежде всего выбор слов, «отражает исключительность его внутреннего мира» и «обусловлен особенностью личностной интенциональности» [3, т. I, с. 19]. На наш взгляд, одним из таких экспликаторов творческого потенциала личности можно считать индивидуально-авторские определения, которые могут создаваться по случаю (т. е. один раз) и оставаться в пределах одного контекста.

Однако закономерен вопрос: каким образом автор создает необычные определения (точнее – что автор имеет в своем распоряжении, занимаясь творчеством) и как эти определения связаны с существующей картиной мира?

С одной стороны, появление нестандартных сочетаний обуславливает сама система эстетической коммуникации, с другой стороны, появление необычных определений в художественном тексте предопределяется самим языком: в новом контексте мы можем реализовать не только явные (зафиксированные ранее), но и потенциальные возможности языковых единиц. О реализации языкового потенциала в художественном тексте говорит тот факт, что индивидуально-авторские определения обнаруживают общие черты, отражающие их структурно-семантические особенности.

Мы проанализировали около 800 сочетаний с редкими определениями, появившимися в поэтической речи первой половины XIX века, и пришли к выводу, что в основе их образования лежит либо расширение семантических отношений определений, либо обновление их структуры, причем первый механизм является преобладающим. В данном случае мы можем говорить о так называемых «потенциальных» определениях к тому или иному слову, которые не стали частью языковой картины мира, но отражают мировосприятие автора. Собственно «потенциальным» мы можем считать такие определения, которые как слова уже есть в языке, но по отношению к определяемому слову являются новыми (т. е. ранее не отмеченными и не зафиксированными в контекстах). Они являются экспликаторами признаков определяемых слов, которые, возможно, им присущи, но пока еще не были актуализированы в речи и являются находкой и творческим продуктом конкретного поэта. Такими «творческими продуктами» являются, например, *блестящие ожидания* у Н. Карамзина, *неверные волны* у В. Жуковского, *жадная страсть* у Е. Баратынского, *алчная смерть* у К. Батюшкова, *тощая забота* у В. Капниста, *ароматная душа* у В. Бенедиктова, *волнистая жизнь* у Ф. Глинки, *шумные мечты* у А. Пушкина, *гибкая душа* у А. П. Майкова. Когда мы обратились для сравнения к Словарю эпитетов белорусского языка, мы увидели, что аналогичная ситуация прослеживается и в близкородственном языке.

Возникновение таких необычных, индивидуально-авторских поэтических определений связано с отражением субъективного взгляда на мир и нарушением лексической сочетаемости существующих в языке слов: даже если определение и определяемое семантически не противоречат друг другу (в противном случае мы имели бы дело с оксюмороном), редкие определения отсутствуют в языковой системе, но благодаря художественному восприятию действительности стали возможны в речи писателей и поэтов. Поэты – люди творческие, а творчество, как известно, «есть выход за пределы заданного» [1, с. 13], поэтому они легко переносят признаки одного семантико-ассоциативного поля в другое на основе имплицитного тождества восприятия предметов и явлений окружающей действительности: *доверчивая надежда, жадная скука* (А. Пушкин), *ленивые чувства* (Е. Баратынский), *бездушное удовольствие, болтливое внимание, послушная тоска, темные вдохновения, угрюмое уединение, хитрая вражда, ядовитые воспоминания* (М. Лермонтов).

Относительная объективность наших представлений о мире позволяет отмечать его субъективные признаки, а значит, это расширяет потенциал имеющихся языковых средств для художественного отражения действительности. Справедливо замечание Е. Н. Холондович, что «гений несет духовный заряд, приводящий к коренному сдвигу в восприятии обществом идей и мира в целом» [4, с. 269]. Наверное, именно поэтому в русском языке индивидуально-авторские определения чаще всего появляются у тех слов, которые отражают бытие человека, связаны с его пространственно-темпоральными характеристиками и душевным состоянием. Среди них – *небо, день, ночь, луна, солнце, ветер, глаза (очи), улыбка, голос, звук, взгляд, мысль, смех, слезы, жизнь, душа, сердце, тоска, любовь, грусть, печаль, красота, тишина, счастье*.

Также обращает на себя внимание еще одна особенность появления необычных определений: по нашим наблюдениям, поэты чаще всего наделяют необычными атрибутами именно те слова, которые отражают их авторские интенции и являются значимыми в идиостиле. В составе таких слов могут оказаться как частотные в художественной речи (в русском языке к ним относятся слова *время, душа, жизнь, смерть, судьба*), так и «менее заметные», но личностно значимые наименования. Достаточно вспомнить А. С. Пушкина и его поэтизацию лени, чтобы понять, почему у этого поэта появляется 5 индивидуально-авторских определителей этого состояния: лень у него *золотая, рассеянная, роскошная, счастливая, тоскующая* и по сути, ассоциируется со счастьем.

Второй тенденцией необычного атрибутирования является конкретизация отвлеченных понятий. По нашим наблюдениям, поэты подбирают необычные определения к

словам без денотата, которые сами по себе недостаточно информативны. Благодаря авторским определениям они становятся более «насыщенными» в смысловом отношении, а привнесенные определением коннотации расширяют объективно существующие в языке представления о них и расширяют их образную парадигму.

В процессе познавательной и коммуникативной деятельности человек так или иначе проявляет элемент субъективности, поэтому и в выборе определений к словам проявляется авторская индивидуальность. В художественной речи доля субъективности возрастает, поскольку в эстетической коммуникации интерпретация действительности иная и отражает мировосприятие автора. Вместе с тем количество необычных, индивидуально-авторских образований, как правило, незначительно – в противном случае мог бы произойти сбой коммуникации и мы не смогли бы понять авторского замысла. По нашим подсчетам, количество индивидуально-авторских определений в поэтической речи первой половины XIX века не превышает 3 % от общего количества образных определений, но их появление у поэтов разных стилей и направлений свидетельствует о расширении потенциальных возможностей языковых средств благодаря творческому осмыслению действительности авторами поэтических произведений.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Проблема способности к творчеству. Концепция редукции к интеллекту // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 10-20.
2. Кухаренко В. А. «Язык писателя» как аспект речевой деятельности индивида // Человек и речевая деятельность. Вестник Харьк. ун-та. – 1989. – С. 74-78.
3. Семантика языковых единиц: Доклады VI Междунар. конф.: В 2 т. / Моск. гос. откр. пед. ун-т; Отв. ред. Е.И. Диброва. – М.: Изд-во «СпортАкадемПресс», 1998. – Т. 1. – 378 с.
4. Холондович Е. Н. Социально-психологические аспекты формирования и развития гениальной личности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 269-282.

Кукушкина Ю.А.,

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ ВКЛАДА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ЭКСПЕРТАМИ

Аннотация. В статье отражена актуальность изучения «вершин в развитии» взрослого человека через исследование факторов и причин возникновения высокой продуктивности достижений в определенной профессии. Обсуждаются результаты исследования влияния критического мышления на процесс решения профессиональных задач. Для изучения профессиональной компетентности используется понятие экспертизы, исследование строится на материале различий между «высококомпетентными» и «низкокомпетентными» программистами. Выявлено, что критическое мышление влияет на эффективность решения профессиональных задач.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; экспертиза; критическое мышление; метакогнитивные стратегии.

Abstract. The article reflects the study's relevance of "peaks in the development" of an adult person by using the research of factors and causes of the emergence of achievements's high productivity in a particular profession. The research's results of the role of critical thinking in the process of solving professional problems are discussed. Professional competence is ranked as an

expertise based on the differences between "highly-competent" and "low-competent" programmers. It was found that critical thinking affects the effectiveness of solving professional problems.

Keywords: professional competence; expertise; critical thinking; metacognitive strategies.

Высший для каждого человека уровень в его развитии, определенный отрезок его зрелости называют его акме, его вершиной [1]. Результаты его труда признаются значимыми и оригинальными, мы видим, как высоко человек смог добраться, многого добиться, насколько содержательной, насыщенной и многогранной является его жизнь [3], [4], [5]. И это, конечно, зависит от многих причин – и от особенностей его жизненного опыта, от уровня интеллекта, от сформированных нравственных ценностей, от того, насколько развились у него способности творить. Интересен подход к рассмотрению интеллектуальной одаренности как постепенно развивающейся компетентности, отражающей природу мастерства взрослого человека [6], [8], [10].

С другой стороны, высокий уровень развития человека рассматривается не всегда так обширно, изучается он и более узко, более практически направленно. Мы имеем ввиду высокую продуктивность достижений в определенной профессии. Понимание сущности профессионализма, осознания причин, ведущих к нему, факторов, влияющих на его становление, на современном этапе имеет теоретическое и большое практическое значение.

Исследование пространства и «вершин в развитии» взрослого человека, жизненной и профессиональной успешности, несомненно, переплетено с изучением вопросов развития творчества, креативности. И, конечно, содержательное наполнение понятия креативности у каждого взрослого человека в своих проявлениях будет сильно варьироваться в зависимости от его сферы деятельности. В связи с этим, исследователи проявляют повышенный интерес к изучению профессионализма через конкретные специальности и определенные области деятельности.

Творческое мастерство, решение на высоком уровне профессиональных задач часто связывают с понятием компетентности в профессиональной деятельности. Нам представляется наиболее перспективным направление изучения профессиональной компетентности через экспертность, так как в качестве испытуемых участвуют лица изначально с высокими профессиональными достижениями.

Исследователи Р. Глейзер, А. Де-Гроот, У. Шнейдер и др. [9] изучали своеобразие когнитивной сферы экспертов. Так, Р. Глейзер [11] в своих работах отмечает важность организации знаний экспертов, умений их ориентироваться в этих знаниях, нежели их большой объем. При этом знатоки оперируют существенными признаками разной степени обобщенности при решении сложной задачи, которые они не получают непосредственно из условий, тогда как новички чаще всего опираются на поверхностные, явные характеристики. Д. Дернер [2] также видит причины экспертности в лучшей организации знаний и использовании разных метакогнитивных стратегий для контроля за решением. По данным исследований S. Sonnentag [12] эксперты тратят больше времени на контроль и оценку собственных гипотез, чем новички, что согласуется с результатами исследования Р.Е. Simmons & V.N. Lunetta [11], где выяснилось, что высококвалифицированные биологи чаще прибегают к обратной связи, самоконтролю, подвергая сомнению правильность собственных действий.

Таким образом, достижение профессионального мастерства во многом определяется не обширными знаниями и накопленным опытом в соответствующей сфере деятельности, а скорее умением оценивать различные стратегии, подходы, варианты к решению профессиональной задачи и критическим контролем их применимости.

Порождение появившегося решения как гипотезы вызывает потребность в проверке и оценке имеющегося. В области рефлексивной психологии творчества представлено, что процесс творческого мышления разворачивается в проблемно-конфликтных ситуациях. Решая творческую задачу, исполнитель не только занимается разрешением проблемой

ситуации, но и борется с представшими в процессе поиска содержательными противоречиями [10]. Мышление, наделенное «критическими» или «рефлексивными» в широком смысле навыками, позволяет решать сложные (творческие) задачи на качественно новом уровне [5], [7], [9].

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе накоплен достаточно большой опыт изучения проблемы развития критического мышления. Можно с уверенностью выделить три основных подхода к определению критического мышления. Критичность, критическое мышление определяется как черта личности. С другой стороны, критическое мышление рассматривается как качество ума в широком смысле слова. Также можно обнаружить определение критического мышления как рефлексивного, саморегулируемого, направленного на улучшение свойств мышления. В данном направлении критическое мышление связывают с когнитивными и метакогнитивными стратегиями, умениями и навыками, оказывающими влияние на характер мыслительной деятельности.

Несмотря на различные интерпретации, мы можем отметить общее в понимании функций критического мышления. За счет критического мышления выполняется анализ существующей проблемной ситуации, осуществляется оценка альтернатив дальнейшего продвижения в задаче и аргументируется и обосновывается выбор направления мышления. Отсюда, критическое мышление осуществляет контроль за выполнением интеллектуальной деятельности для того, чтобы усилить ее эффективность. [2].

Итак, в своем теоретическом положении мы объединяем вышеперечисленные подходы. Оно заключается в том, что критическое мышление (КМ) как комплекс взаимосвязанных метакогнитивных стратегий повышает вероятность успешного преодоления профессиональных проблемных ситуаций.

КМ как комплекс взаимосвязанных метакогнитивных стратегий включает в себя [4]: 1) фиксацию затруднения; 2) оценку различных аспектов своего поиска; 3) выбор дальнейшего направления решения; 4) аргументацию своего выбора. Все четыре метакогнитивные стратегии взаимосвязаны и представляют собой цикл, который необходимо совершить, чтобы иметь возможность осуществить и аргументировать выбор дальнейшего направления поиска решения.

Для своего исследования мы брали популярную на данный момент профессию, где достаточно ярко проявляется талант и компетентность специалиста непосредственно в процессе деятельности, в процессе решения профессиональных задач. Это сфера информационных технологий, сфера программирования. В нашем исследовании принимали участие высококомпетентные специалисты – сложившиеся программисты, имеющие авторитет и репутацию профессионала в своем деле (выбранные по анкетированию и прошедшие экспертный отбор). А также начинающие программисты, которые имели опыт работы не более двух лет и также прошли экспертный отбор [2].

Целью проводимого эмпирического исследования было изучение вклада метакогнитивных стратегий КМ в успешность решения профессиональной задачи экспертами в сфере программирования.

Исследовательской *задачей* стояло сравнение особенностей процесса решения профессиональной задачи у экспертов (высококомпетентных программистов) и новичков (низкокомпетентных программистов).

В качестве основной *гипотезы* было выдвинуто предположение, что успешность решения профессиональной задачи экспертами прямо связана с использованием ими метакогнитивных стратегий КМ в значимых моментах решения задачи.

Мы использовали классические экспериментальные процедуры психологии мышления: метод задач и метод рассуждения вслух, а также анализ вербальной продукции высказываний с целью определения их функций.

Исследование было проведено на материале решения профессиональных задач в сфере программирования. Предварительно была подготовлена программа, с внедренными в нее определенными ошибками. Участникам эксперимента необходимо было понять

назначение программы, разобраться с алгоритмом ее решения, выявить внедренные ошибки и предоставить исправленный код.

При этом им также давалась инструкция «Решайте задачу, рассуждая вслух». Ход эксперимента записывался на диктофон для дальнейшего анализа.

Благодаря результатам качественного анализа протоколов, а также частотному и дискриминантному анализу, мы получили, что эксперты чаще применяют критическое мышление в значимые моменты решения, чем новички. Наличие и количество комплексов стратегий КМ влияет на успешность решения профессиональной задачи программистами [4].

Для сравнения предлагаем примеры использования метакогнитивных стратегий КМ в ситуациях затруднения у экспертов и новичков.

Испытуемый №13 (новичок): *Фиксация*: «Так, стопор, пока мало что понимаю и причём здесь i ...». *Выбор*: «Так, здесь нужно видимо какую-то формулу применить с ней экспериментировать ... либо, если честно, пока не понимаю что».

Испытуемый №21 (эксперт): *Фиксация*: «Так, вот оно, почему здесь он мне ошибку нарисовал?». *Оценка*: «Интересно, в эту точку он вообще не приходит, ..., т.е. получается, ..., здесь я должен понять зачем он туда идет, ..., вижу, буду искать причину». *Выбор*: «Предположим, что мы идем правильным путем и движемся теперь за переменной... В этом случае у нас намечается решение». *Аргументация*: «Потому что мы вот здесь процессором воспользовались, а Evaluate тормозит частенько, нужно внимательнее быть».

Из примера мы видим, что эксперты используют полный цикл метакогнитивных стратегий, они фиксируют наличие проблемы, оценивают ситуацию, определяются с дальнейшим выбором направления решения и объясняют свой выбор. Причём, эксперты часто останавливаются в решении и задумываются о дальнейшем выборе в существенных для решения ситуациях. Тогда как новички фиксируют проблему, но их фиксации часто бывают в незначимых для задачи моментах, пытаются оценивать свои стратегии, сам процесс решения, но вязнут на уровне оперирования с данными, не видят проблему, не понимают, как применить свои знания. Эксперты демонстрируют лучшую ориентацию в собственных знаниях. Они используют метакогнитивные стратегии, чтобы оценить релевантность тех или иных гипотез для продвижения в решении задачи. В данном случае все стратегии работают в комплексе и приводят к преодолению проблем и решению задачи.

Исходя из результатов исследования, можно предположить, что для «наращивания» компетентности имеет смысл создание такой технологии формирования критического мышления, при которой необходимо уделять внимание и развивать умение вычленять значимые (релевантные) моменты для решения задачи, развивать умение оценивать различные варианты, альтернативы, стратегии, разбирать свои ошибочные действия; учиться оценивать достоинства и недостатки своих выборов, а также уметь аргументировать свою точку зрения. Формируя таким образом навыки критического мышления, мы можем ожидать «наращивание» компетентности и достижение человеком высокого уровня мастерства в своем деле.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998. – 168 с.
2. Кукушкина Ю.А., Спиридонов В. Ф. Роль метакогнитивных стратегий в процессе решения профессиональных задач программистами // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. – 2009. – № 1(3). – С. 122-134.
3. Мартянова Г. Ю. Самодетерминация субъекта напряженной ситуации: антропopsихологический подход // Психология и психотехника. – 2016. – № 10 (97). – С. 829-833.
4. Мартянова Г. Ю. Динамика регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Вестник Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика и психология. – 2014. – №3 (34). – С. 122-132.

5. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 100-115.
6. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-dolgoletie-27.06.20.pdf
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 705 с.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
9. Семенов И.Н. Обзор направлений российской психологии творчества и одаренности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – № 6А. – С. 3-22.
10. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С.149-163.
11. Glaser R. A research agenda for cognitive psychology and psychometrics // Amer. Psychologist. – 1981. – V. 36 (9). – P. 923-936.
12. Sonnentag S. Expertise in Professional Software Design: A Process Study // Journal of Applied Psychology, – 1998. – Vol. S3. – № 5. –P. 703-715.

Мартьянова Г. Ю.,
кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: g.martyanova@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ И СОВЛАДАНИЕ С СИТУАЦИЕЙ ПАНДЕМИИ COVID-19 ПСИХОЛОГАМИ-КОНСУЛЬТАНТАМИ

Аннотация. Статья раскрывает результаты исследования влияния креативности психологов-консультантов на их способы совладания с ситуацией пандемии COVID-19. Показано, что творческая направленность опытного специалиста способствует его адаптации к трудной ситуации, усиливая стратегии совладания и делая их многообразнее.

Ключевые слова: пандемия; совладание; креативность; психолог-консультант; адаптация.

Abstract. The article reveals the results of a study of the influence of the creativity of counseling psychologists on their ways of coping with the COVID-19 pandemic. It is shown that the creative orientation of an experienced specialist contributes to his adaptation to a difficult situation, strengthening coping strategies and making them more diverse.

Keywords: pandemic; coping; creativity; counseling psychologist; adaptation.

Одним из важнейших качеств психолога-консультанта является его толерантность к профессиональной ситуации неопределенности: каждый случай в практике требует нестандартного решения, и чем шире поведение психолога в жизни и профессии, тем более он эффективен. Н. С. Пряжников указывает на творческий характер практической психологии на основании понимания профессионального творчества как активного процесса поиска и реализации потенциальных возможностей разрешения объективных и субъективных противоречий в трудовой деятельности [9]. Учитывая мнение А. К. Марковой о том, что высший уровень профессионального развития соответствует этапу творческого самопроектирования, можно предположить, что психолог, достигающий активного творчества в своей профессии, достигает и своего «акме» [4]. Полагаем, что на высшем

уровне развития творчество перестает быть прерогативой только профессии или только личности, а наоборот, выступает интегратором творческого потенциала, равнозначного для всех ситуаций жизнедеятельности. Наш интерес к проблеме творчества профессионала связан с вопросами влияния креативности на способы совладания психолога-консультанта с трудной жизненной ситуацией. Деятельность консультирующего психолога по своей специфике, во многом отличной от других видов практической психологической деятельности, более всего сопряжена с переживанием напряженности другим человеком. Закономерно, что грамотное процессуальное управление субъектной активностью клиента способствует его выходу из состояния проблемы. Однако и собственное совладание психолога со стрессом способствует оптимизации трудовой деятельности, повышая его личностную компетентность и расширяя репертуар профессиональных действий.

Понятие совладания в диспозиционном подходе рассматривается как устойчивая предрасположенность отвечать на стрессовое событие определенным образом. Другими словами, совладание есть сформированный в течение жизни стиль человека или личностный процесс изменения себя либо среды. При таком подходе важным становится исследование ресурсов совладания, детерминирующих субъектную активность по преодолению трудной жизненной ситуации.

Если рассматривать трудную ситуацию как событие, преобразующее не только внешние условия, но и субъектную активность, можно предположить, что подобное изменение сопряжено с креативной ресурсностью, с актуализацией творческого потенциала при совладании. Как справедливо отмечает Т. Л. Крюкова, человек, справляющийся с жизненными проблемами, является творцом, а не продуктом собственной биографии [3]. А Ю. А. Миславский пишет о том, что творчество вообще обладает функцией иммунитета к трудностям и неудачам [6]. В целом можно утверждать, что в современной отечественной традиции исследования различных аспектов совладающего поведения сложилось понимание творчества как ценного ресурса личности в трудных жизненных ситуациях [1], [2], [5], [7], [8].

Для экспериментального исследования была сформирована выборка из 87 частнопрактикующих психологов-консультантов. Испытуемые были отобраны из популяции в 211 человек после оценки их уровня креативности, степени адаптированности к трудной жизненной ситуации и оптимальности профессиональной деятельности в обстоятельствах неопределенности. Таким образом, в выборку вошли только те испытуемые, которые изначально показали превышение средних значений по параметрам креативности и оптимального уровня адаптации к средовым и профессиональным условиям. Все специалисты были в возрасте 42–56 лет и имели продолжительный опыт консультирования (от 8 лет).

Исследование креативности проводилось с помощью теста отдаленных ассоциаций С. Медника (в русскоязычном адаптированном варианте Л. Г. Алексеевой и Т. В. Галкиной). Степень адаптированности изучалась по рефлексивным отчетам участников о психофизиологических состояниях и по психометрическим шкалами оценки эмоционального напряжения. При диагностике способов совладания мы ориентировались на «семейство копингов», выделенных Э. Скиннер. Эксперимент хронологически проводился в апреле и в октябре 2020 г. Данные временные отрезки соответствовали обострению эпидемиологической обстановки в мире.

Для анализа способов совладания с жизненными трудностями нами была выбрана ситуация пандемии COVID-19. Ситуация пандемии характеризуется неопределенностью и отсутствием объективного знания об этиологии заболевания, его профилактике и лечении. Защитные меры связаны с ограничениями и невозможностью достижения значимых целей прежними способами, с необходимостью быстрого реагирования на происходящие изменения в обществе. Пролонгированный характер пандемии в мировом масштабе без возможности прогнозировать конкретный результат делает переживание данной ситуации сродни ПТСР. Каждому человеку для поддержания своей жизнедеятельности придется

принимать новые решения, ставить иные задачи, пересматривать условия и прикладывать максимальное количество сил для совладания обстоятельствами. В субъективных отчетах испытуемых от апреля 2020 г. ситуация пандемии отражается как интенсивно трудная, острая или подострая. Внешним событиям придается повышенная значимость, собственные возможности совладания с трудностями оцениваются низко, но перспективы разрешения ситуации уверенные. Психологи отмечают, что длительность и интенсивность ситуации пандемии потребовала от них приложения новых энерго-и-временных сил для совладания. Вместе с тем они активно поддерживают жизненный интерес, стараются оптимизировать свою профессиональную деятельность в сложной событийности. Несколько ниже адаптационные проявления у испытуемых в октябре 2020 г., сказывается продолжительность ситуации и опыт болезни у себя или близких. Повышение напряженности испытуемые объясняют отсутствием определенности в собственных перспективах и осознанием невозможности повлиять на ситуацию. Данные исследования стратегий совладания испытуемых зафиксированы в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение стратегий совладания и их связь с креативностью

Стратегии совладания	Частота случаев (в %)		Корреляции с креативностью	
	апрель	октябрь	апрель	октябрь
Решение проблем	72	82	0,571	0,568
Поиск информации	100	100	0,537	0,541
Беспомощность	10	19	0,002	0,011
Избегание	10	10	0,112	0,110
Самоуверенность	21	21	0,292	0,287
Поиск поддержки	100	100	0,124	0,119
Делегирование	14	15	0,223	0,199
Изоляция	48	52	0,201	0,211
Приспособление	41	68	0,487	0,511
Сотрудничество	59	58	0,469	0,501
Покорность	10	10	0,032	0,037
Соппротивление	31	32	0,582	0,597
Множественный выбор	100	100	0,114	0,479

Чаще всего у испытуемых встречаются стратегии поиска информации, поиска поддержки и решения проблем. Поиск информации включает в себя такие копинги, как изучение вопроса, наблюдение за ситуацией, обращение с вопросами к другим и т. п. И в апреле, и в октябре эта стратегия выражается у 100 % испытуемых. Ее уверенная связь с креативностью может свидетельствовать о вариативности способов получения информации для снижения напряженности ситуации. Также в 100 % случаев наблюдается стратегия поиска поддержки в виде ожидания понимания, комфортных условий, помощи. Однако эта стратегия не имеет корреляционных связей с креативностью. Вероятно, психологи предпочитают проверенные в прошлом опыте, стереотипные способы поддержки. Стратегия решения проблем в виде планирования и совершения различных инструментальных действий по управлению ситуацией и своей активностью в апреле была свойственна 72 % испытуемых, а в октябре уже 82 %. Связь с креативностью доказывает способность психологов ориентироваться на большее разнообразие способов решения проблем. Сотрудничество встречается реже (59 % и 58 % случаев). Переговоры, убеждение, расстановка социальных приоритетов положительно коррелирует с творческой направленностью специалистов. У 48 % испытуемых в апреле и у 52 % в октябре проявляется изоляция (маскировка, уход, избегание других), не имеющая значимых связей с

креативностью. Существенная динамика частоты случаев отмечается в отношении стратегии приспособления: отвлечение, переосмысление ситуации, минимизация действий, принятие и др. повышаются с 41 % до 68 % случаев. Связь с креативностью может доказывать, что приспособление происходит за счет актуализации дополнительных ресурсов, и именно эта связь определяет увеличение частоты приспособительных реакций. Сопротивление как стратегия совладания тесно положительно коррелирует с креативностью у тех испытуемых, кто ее выбрал (31 % в апреле и 32 % в октябре). Обвинение других, перенос на них своих качеств, агрессия оказываются весьма вариативными при совладании с пандемией. Стратегии самоуверенности, беспомощности, делегирования, покорности и избегания встречаются по выборке редко и не имеют значимых связей с креативностью.

Примечательно, что количество копингов, применяемых для совладания с ситуацией пандемии на первом этапе исследования (апрель 2020 г.) не имеет корреляций с творческой активностью психологов. Это несколько противоречит общепринятому мнению об определении совладания большим количеством стратегий. Данное противоречие мы можем объяснить успешным опытом регулирования своей активности «зрелых» специалистов, когда они в годы совладания с другими проблемами осознанно выбрали наиболее эффективные стратегии. На втором этапе при усилении напряженности ситуации количество копингов начинает уверенно коррелировать с креативностью. Таким образом, при повышении степени трудности в субъективной значимости ситуации креативность начинает выступать не только ресурсом адаптации, но и способом видоизменять, подбирать, пробовать разные стратегии, т. е. ориентироваться на больший ресурсный опыт, чем ранее.

Для определения влияния стратегий совладания на адаптацию психологов-консультантов к ситуации пандемии COVID-19 на втором этапе строилась регрессионная модель, в которую вошли только переменные, имеющие значимые корреляционные показатели с креативностью.

Таблица 2 – Влияние стратегий совладания на степень адаптации (октябрь 2020 г.)

Предикторы	r_{xy}	β	d^2
Решение проблем	0.382	0.544	0.20
Поиск информации	0.281	0.438	0.12
Приспособление	0.167	0.154	0.02
Сотрудничество	0.313	0.198	0.06
Сопротивление	0.373	0.469	0.18

Регрессионная модель статистически достоверная. Распределение факторов следующее: решение проблем, сопротивление, сотрудничество, поиск информации и приспособление. Наибольшую информативность в детерминации модели имеет фактор «решение проблем», наименьшую – «приспособление». Информативность совокупного регулирования ситуации пандемии выше, чем объяснение действия отдельных стратегий.

Обобщая данные корреляционного и регрессионного анализов, заключим, что креативность является адаптационным ресурсом, действие которого усиливает стратегии решения проблем, поиска информации, приспособления, сотрудничества и сопротивления. При этом творческая активность специалиста не способствует одной из самых продуктивных стратегий – поиска поддержки, доказывая их приверженность надежным социальным механизмам управления стрессом.

Список литературы

1. Кукушкина Ю.А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности (на примере программистов): дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 147 с.
2. Кукушкина Ю.А. Спиридонов В. Ф. Роль метакогнитивных стратегий в процессе решения профессиональных задач программистами // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. – 2009. – № 1(3). – С. 122-134.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 147-153.
4. Маркова А. К. Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования // Акмеология. – 2003. – № 3 (7). – С. 47–50.
5. Мартыанова Г. Ю. Самодетерминация субъекта напряженной ситуации: антропосоциологический подход // Психология и психотехника. – 2016. – № 10 (97). – С. 829-833.
6. Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С.71-78.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-_dolgoletie-27.06.20.pdf
8. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ.– 2017.–№ 1. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. –URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/postavnev-v-m-postavneva-i-v-interpre/>
9. Пряжников Н. С. Статусы «акме» в карьерном самоопределении: приглашение к дискуссии // Известия Саратовского университет. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6. – № 3. – С. 214-220.

Рябицкий Д. Ш.,

магистрант, ФГАОУ ВОМФТИ, Москва

E-mail: ryabickiy98@mail.ru

Научный руководитель:

Куракина О.Д.

доктор философских наук, профессор, МФТИ (НИУ), Москва

ТВОРЧЕСКИЙ ГЕНИЙ МЕНДЕЛЕЕВА В РАЗВИТИИ НАУКИ

Аннотация. Проблема творчества и творческой одаренности представлена в контексте творческой продуктивности и одаренности Дмитрия Ивановича Менделеева. На примере жизни и творческого пути Менделеева рассмотрены некогнитивные факторы, повлиявшие на становление личности великого ученого, формирования у него широкого кругозора и неуклонного стремления в поисках истины. Выделяются наиболее значимые личностные характеристики великого гения, воспитание которых в нашем мире непререкаемого авторитета науки, могло бы дать толчок в развитии молодого поколения современных креативных ученых.

Ключевые слова: психология творчества; Д.И. Менделеев; психология одаренности; творческая продуктивность; творческое мышление; гениальность; креативность.

Annotation. The problem of creativity and creative giftedness is presented in the context of creative productivity and giftedness of Dmitry Ivanovich Mendeleev. On the example of Mendeleev's

life and creative path, non-cognitive factors that influenced the formation of the great scientist's personality, the formation of his broad Outlook and steady striving in search of truth are considered. The author highlights the most significant personal characteristics of a great genius, whose upbringing in our world of unquestionable authority of science could give an impetus to the development of the young generation of modern creative scientists.

Keywords: psychology of creativity; D. I. Mendeleev; psychology of giftedness; creative productivity; creative thinking; genius; creativity.

Введение. Двадцатый век сопровождался множеством открытий, полностью изменивших облик современной цивилизации. Это и открытие пенициллина, совершившее революцию в медицине, это и радио А.С. Попова, которое положило начало эры беспроводной связи, и, наконец, полёт Юрия Гагарина в космос, воплотивший мечту человечества о звездах. Все люди, затаив дыхание, ждало новых революционных открытий, наука и техника были настолько популяризированы, что ребёнок практически с пелёнок уже знал, что будет космонавтом. Однако XXI век не стал пока таким обильным на научные достижения, касающиеся каждого: бозон Хиггса, или открытие гравитационных волн сделало кого-то счастливее? Равно как и электромобиль Tesla, вид транспорта, закрытый под влиянием нефтяных магнатов. Он был придуман ещё в 1841 году.

Современная наука становится всё сложнее и сложнее, а сами науки начинают становится всё более взаимно пересекающимися друг с другом. Для того чтобы совершать открытия и добиваться результата, современному ученому необходимо быть и химиком, и физиком, и биологом. Не случайно нобелевские премии последних лет достаются научным группам, в которые входят ученые из различных междисциплинарных направлений. При этом возникает вопрос: «Что двигает ученым в его исследованиях, выходящих за пределы устоявшихся научных представлений?» В какой мере, помимо логики научного исследования, сказывается влияние некогнитивных факторов личности ученого на результативность научного поиска? Ответам на эти и другие вопросы посвящается данная работа, чтобы через изучение того, как мыслят наши великие предшественники и что помогает им творить, уяснить, как должен мыслить и творить современный молодой ученый, и в какой мере его труд востребован в наше время.

Сложность анализа процесса творчества в естественных науках для современного молодого ученого усугубляется тем, что его собственная мотивация подобных исследований проходит через его персональное экзистенциальное переживание личности великого ученого для уяснения его собственного пути в науку и саму целесообразности такого выбора жизненного пути. В своей книге «Философия изобретения и изобретение в философии» И.И.Лапшин пишет о необходимости исследовать природу «изобретения не только с описательной психологической точки зрения, но и с оценочной – общепсихологической» [4, с. 5]. Такой целостный подход, опирающийся на «философскую культуру отечественного самосознания» [3], позволяет в процессе изучения личностных характеристик гениальных творцов отечественной науки и самому приобретать новые качества, необходимы для реализации себя на поприще научного творчества.

Биографический метод

На примере жизни и творческого пути великого русского ученого Дмитрия Ивановича Менделеева была рассмотрена проблема творчества и творческой одаренности, поскольку лишь данным способом мы сможем понять, какие факторы влияли на формирование творческой личности. Доскональное изучение жизни гениальных творцов науки необходимо для понимания процессов, повлиявших на психологию творческого мышления великого русского ученого Д. И. Менделеева. В данной работе делает попытку рассмотреть основные этапы жизненного пути великого учёного, понять в какое время жил этот незаурядный человек, что его окружало, что радовало, а что наоборот, печалило и приносило боль.

Менделеев был семнадцатым и последним ребёнком в семье, среди его учителей был великий русский поэт П. П. Ершов [6]. Не раз ещё на жизненном пути Д. И. Менделеева

появятся великие деятели искусств, как гуманитарных, так и научных. Так, например, во время проживания на квартире В. Д. Корнильева, в Москве, семья Менделеева могла застать многих литераторов того времени (Ф. Н. Глинка, Е. А. Баратынский, Н. В. Гоголь) [1]. А во время командировки в Германии, в 1859 году, Менделеев выбрал для места проведения своих исследований именно Гейдельбергский университет. В нём работали такие ученые как Г. Гельмгольц и Г. Кирхгоф. Менделеев мог видеть и создателя векторного анализа Д. У. Гиббса. Из этого этапа мы можем сделать вывод о том, что Дмитрий Иванович был коммуникабельным человеком, не боялся заводить новые знакомства, а наоборот всячески пытался понять, как мыслят его коллеги в других странах. Это очень важно и для современного ученого.

С раннего возраста Митя знал, что такое тяжесть потери и одиночество, В 1850 году умер отец, который был во многом примером для Дмитрия. Юный Менделеев рано остался без родителей, мама, которая сыграла огромную роль в его жизни, умерла через пару недель после поступления Дмитрия в главный педагогический университет Санкт Петербурга. Словно видя великое предназначение своего сына Мария Дмитриевна Менделеева, до последнего хотела дать Мите высшее образование, это произвело огромное влияние на Дмитрия. В дальнейшем он посвятит ей множество работ, а в одной из первых трудов «Исследования водных растворов по удельному весу» напишет: *«Вы заставили научиться труду и видеть в нём одном всему опору, Вы вывезли с этими внушениями и доверчиво отдали в науку, сознательно чувствуя, что это будет последнее Ваше дело.»* [6]. Данный текст даёт понимание о том, с какой установкой Менделеев подходил к творческой деятельности. Дмитрий Иванович понимал, что своими успехами обязан матушке, которая всё сделала для его становления. В его предисловие прослеживается психология творчества, читатель понимает, что Менделеев с большой ответственностью и аккуратностью проделал данную работу, а это необычайно важные черты, которые актуальны и в современном научном мире.

Юность Менделеева также сопровождалась одиночеством, в браке с Феозвой Никитичной Лещевой (падчерицей знаменитого автора «Конька-Горбунка» Петра Павловича Ершова) Дмитрий не был счастлив и никогда не разделял её чувств [8]. Спасение от одиночества Дмитрий Менделеев находил в науке, в 1865 году он защитил диссертацию о соединении спирта с водой. В 1869 году Менделеев сформулировал вариант опыта “Системы элементов, основанный на их атомном весе и химическом свойства”, несмотря на очевидный для всего ученого мира вклад в науку, Российская академия наук неоднократно не избирала Менделеева на пост академика наук. Менделеев, являясь патриотом своего отечества, сильно переживал неприятие родины. Ещё один конфликт случился в 1890 году, когда Дмитрий Иванович пытался передать петицию от имени студентов, которые выступали за снижение платы за учебу и повышение стипендии. Получив грубый отказ, Менделеев принял решение покинуть университет. Опять, оказавшись в наедине с самим собой, Дмитрий Иванович занимается наукой и в период с 1890 по 1895 год разрабатывает бездымный порох, который получает огромное признание среди моряков. Дуло после выстрела не пачкало носового платка, но по “полюбившейся традиции” Российская империя в период первой мировой войны, закупала этот вид пороха у Америки, куда он попал благодаря матросам ВМФ САСШ [9]. Это обстоятельство вновь вселило апатию в Менделеева. Единственная радость - это сын от первого брака – Володя, которым Дмитрий Иванович очень гордился. Менделеев очень надеялся, что Владимир будет опорой в семье и продолжит род. Но в 1898 году его опора в старости, его первенец умер... Крепкий и сильный Менделеев в свои 64 года, после этой новости сразу постарел. В 1907 году у Дмитрия Ивановича умер от воспаления легких. Никто не слышал его последних слов. Менделеев оставил после себя лишь завещание, которое называется “Заветный мысли”. В ней он говорит о необходимо развивать русскую промышленность, предсказывает рост населения и способы увеличения урожайности земли. Эта книга актуальна до сих пор, она несёт рекомендации специалистам разных сфер деятельности. В ней Менделеев говорит о том, что экономисты, физики, химики и инженеры

должны работать вместе, для того, чтобы смотреть на проблему со всех точек зрения и придумывать оптимальные решения [5].

Результаты. Размышления о жизни и творчестве Д. И. Менделеева, наводят на печальный вывод о том, что на его пути было чрезвычайно много несправедливости и отчуждения в первую очередь со стороны его родины. Его открытия, были революционными, периодическая таблица предсказала многие элементы, которые появились уже после смерти великого ученого. Все, начиная от студентов, которые со всего города стекались на лекции любимого профессора и, заканчивая учеными всего мира, признавали заслуги Дмитрия Ивановича, однако его собственное государство всячески отстранялся от него, боясь его сильнейшего влияния. Для гения-патриота это был очень большой удар... Смерть любимого сына, непонимание со стороны жены, отсутствие друзей, каждый раз, когда в жизни наступала темная полоса, Дмитрий Иванович уединялся от всех в своём кабинете и занимался любимой наукой. Парадоксально, но быть может именно это отрешение от мирских неурядиц в сосредоточении на научных проблемах, является необходимым свойством гениальной личности, способной делать великие открытия.

Урок, который может извлечь всякий, решивший посвятить себя науки, из творческого пути Менделеева, заключается в том, что лишь благодаря большому труду и лишениям можно достигнуть высот и признания и только так могут рождаться великие открытия и свершения. По-видимому, для того чтобы открыть что-то доселе невиданное необходимо что-то потерять, ибо когда у человека всё хорошо и спокойно, он не спешит что-либо изобретать и изменять окружающий комфортный мир. Мы испокон веков подстраиваем под себя окружающий мир, совершаем открытия для того, чтобы выжить. И именно поэтому, когда XXI век стал относительно безопасным и спокойным, окружающий мир перестал толкать человечество на новые открытия и свершения.

Зачастую можно наблюдать, что креативные студенты, начиная работать под руководством маститых ученых, сталкиваются с психологическими трудностями некогнитивного характера, поскольку видят перед собой специалистов, которые годами занимаются своими теориями, которые они придумали ещё в молодости, и чьи труды уже зарекомендовали себя в научных кругах. Прекрасно себя чувствуют в рамках определенной парадигмы научного знания такие представители науки, некогда заняв высокие места в научной сфере, не готовы отказаться от устаревших теорий в силу причин отнюдь не научного характера.

На лицо конфликт, связанный с переходом от устоявшейся «нормальной науки» к «революционному» парадигмальному сдвигу, о котором подробно писал Томас Кун в своей книге «Структура научных революций» [2]. Причем переход от старой к новой парадигме, связан не только с когнитивными факторами, но и с эмоционально-волевыми моментами, в частности с утратой доверия к исходным принципам действующей парадигмы со стороны нового поколения ученых. Необходимы изменения организационного характера с учетом некогнитивных факторов творчества, нужно мотивировать людей, именно быть изобретателями, работать руками и переосмысливать новые эксперименты и результаты.

Обсуждение. Несомненно, данные выводы, которые я сделал из жизни Менделеева, можно сделать и другими способами. Например, открытия, сделанные под влиянием второй мировой войны. Радио, медицина, техника, промышленность и другие сферы жизни человека стали лучше. Как это ни печально признавать фраза “Пока гром не грянет - мужик не перекрестится” для человечества всё ещё актуальна.

Необходимо также проанализировать жизнь и творчество других гениев (писателей, поэтов, ученых). Посмотреть, что двигало их заниматься наукой.

Несомненно, приходит на ум и роль нашей родины в научном мире, Россия уже несколько веков удивляет весь мир своими открытиями и своим взглядом на проблему. Наши нестандартные решения, широта нашей-русской души, наш язык... Всё это необычайным образом помогает нам описывать и понимать мир вокруг нас. Русские ученые, переживая различные тяготы и лишения, способны создать то, что ученые других стран не могут

открыть в комфортных лабораториях с самым современным оборудованием. Видимо поэтому в последнее время в русских талантах заинтересованы другие страны больше, чем Россия. Я считаю, что важно не наличие гения, а наличие потребности в данном гении, если её нет, то большинство талантливого потенциала будет забыто и не реализовано. Как говорил Виктор Гюго: “*В мире нет ничего более могущественного, чем идея, время которой пришло*” [8].

Список литературы

1. Васькин А. А. “Я не люблю московской жизни”, или Что осталось от пушкинской Москвы. – М.: Спутник+. 2010. – 320 с.
2. Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ МОСКВА, 2009. – 310 с.
3. Куракина О. Д. Философская культура отечественного самосознания. Русский космизм: учеб. пособие. – М.: МФТИ, 2014. – 190 с.
4. Лапшин И. И. Философия изобретения и изобретение в философии: Введение в историю философии. – М.: Республика, 1999. – 399 с.
5. Менделеев Д. И. Заветные мысли. – С.-Петербург: Типолитография М. П. Фроловой, 1903-[1905]. – 428 с.
6. Сторонкин А. В., Добротин Р.В. Летопись жизни и деятельности Д. И. Менделеева. – М.: Наука, 1984. – 539 с.
7. Тищенко В. Е., Младенцев, М.Н. Дмитрий Иванович Менделеев его жизнь и деятельность. Университетский период 1861-1890 гг. – М.: Наука. 1993. – 539 с.
8. Круз К. 15 секретов управления временем: Как успешные люди успевают всё. – Альпина Паблишер. 2016. – 208 с.
9. Кубеев М. И. Сто великих загадок истории. – М.: Вече. 2008. – 256 с.

Толочек В.А.,

*доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
ФГУН «Институт психологии РАН», Москва*

E-mail: tolochek@mail.ru

Вильчес-Ногерол В.В.

аспирант,

ФГУН «Институт психологии РАН», Москва

E-mail: belikveronika@gmail.com

Машкова А.С.

аспирант,

ФГУН «Институт психологии РАН», Москва

E-mail: ania_12@mail.ru

ФЕНОМЕН «СПОСОБНОСТИ» И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭВОЛЮЦИЯ СУБЪЕКТА

**Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ, тема № 0159-2018-0001 «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций»*

Аннотация. Обращаясь к историко-теоретическому анализу и моделированию возможных траекторий эволюции феномена способности (одаренность и др.), рассматриваются как разные стадии эволюции и проявления одного феномена. Предполагается, что качественно-количественные преобразования в направлении (пространстве) «горизонтальной» эволюции феномена способности могут быть представлены как континуум проявлений: Задатки → Способности → Специальные

способности → Профессиональные способности → Профессионально важные качества (ПВК) → Компетенции →... Качественно-количественные их преобразования в плане «вертикальной» эволюции также представлены последовательными преобразованиями: Задатки → Способности (способы действий, операции) → Одаренность (действия) → Талант (деятельность в целом) → Гениальность (профессиональная сфера, фрагменты культуры, историческая эпоха). Представленные траектории и возможные «измерения» эволюции феномена способности согласуются с результатами и констатациями его последовательного изучения разными учеными, а также – с представленными в психологии концепциями эволюции субъекта деятельности.

Ключевые слова: способности; одаренность; эволюция феномена; проявления.

Abstract. Authors consider the phenomenon “abilities” (giftedness, etc.) as different stages of evolution and manifestations of one phenomenon, based to the historical, theoretical analysis and modeling of the possible evolutionary directions. We suppose, the following scheme of the qualitative and quantitative transformations of the phenomenon “ability” (“horizontal” evolution): Inclinations → Abilities → Special abilities → Professional abilities → Professionally important qualities → Competencies →... Also we presented the “vertical” evolution of phenomenon: Inclinations → Abilities (methods of action, operations) → Giftedness (actions) → Talent (activity in general) → Genius (professional sphere, fragments of culture, historical era). The presented trajectories and possible “measurements” of the evolution of the ability connect with the results and statements of its consistent study by various scientists, as well as with the concepts of evolution of the subject of activity presented in psychology.

Key words: abilities; giftedness; evolution of the phenomenon; manifestations.

Введение. Проблема способностей человека была и остается актуальной с начала становления академической психологии; в русле философии она также была и остается актуальной (выступая если не прямо, то в составе других феноменов – познания и познаваемости мира ...). Если до середины XX ст. проблема способностей рассматривалась преимущественно в ее «базовых» контекстах (предпосылки и детерминанты, структура общих и специальных способностей, их эволюция в детском возрасте, отношения способностей одаренности, таланта, гениальности), то с середины минувшего столетия тема способностей все чаще и более последовательно ставится в их предельном измерении (их эволюция на протяжении жизни, в процессе профессиональной карьеры, способности как профессиональные способности и одаренность и т.п.). Циклы исследований под руководством Б.Г.Ананьева [1; 12], постановка проблемы «акме» [1; 2; др.], развитие теории и расширение практики профессионального отбора [5; 14; 17; др.] побудили к переходу к новым парадигмам. К концу XX ст. сформировались новые представления о феномене. Способности рассматриваются не только лишь как высокий уровень развития отдельных свойств людей, но, прежде всего, как системные образования, как сложные «сплетения» когнитивных и личностных свойств человека (ценностных ориентаций, мотивации, отношений и др.), как уникальные взаимосвязи биологических и социальных факторов, по-разному формируемые в процессах филогенеза, онтогенеза, субъектогенеза [3; 4; 5; 6; 7; 9; 11; 13; 15; 17; 18; др.].

Со второй половины XX ст. происходит смещение «спектра» изучения способностей, в своеобразии которых выделяются и рассматриваются как традиционно когнитивные, так и сенсомоторные, моторные, эмоциональные, духовные способности). Феномен рассматривается в аспектах возрастных изменений, переформатирования и преобразования в зависимости от динамичных внешних и внутренних условий субъекта; как имеющий определенную (но изменяющуюся) структуру, как формируемый и направляемый задачами деятельности и факторами социальной среды (методами и средствами обучения), ролью и влиянием «значимого другого» (воспитателя, учителя, руководителя, наставника, тренера и пр.); как по-разному заявляющий о себе в разные сензитивные периоды; как имеющий уровневую организацию и уровни регуляторных механизмов [1; 3; 7; 8; 9; 15; 17; 18]. Если

для А.Н. Рыбникова и Б.Г. Ананьева «акме» понималось как протяженная стадия эволюции психических функций в стадии взрослости [1], то в современной акмеологии эта проблема рассматривается как возможности и условия развития способностей и профессионально важных качеств человека на протяжении всей его профессиональной жизни [2; др.].

Цель нашего исследования – историко-теоретический анализ особенностей эволюции феномена способности в процессах онто- и субъектогенеза. *Методы*: историко-теоретический анализ; моделирование и анализ вероятных траекторий эволюции феномена способности.

«Горизонтальная» и «вертикальная» эволюция феномена способности. В изучении *способностей* во второй половине минувшего столетия ученые выделяли сходные факторы развития этого феномена: методы обучения, ближайшее социальное окружение (взаимодействия и отношения ребенка с родителями, сверстниками и педагогами); организация среднего и высшего образования; система государственной поддержки одаренных молодых людей. Роли наследственности и взаимодействия биологических и средовых факторов давно общепризнанна, не оспаривается, в нашей статье не рассматривается.

Если в ряду социальных условий и ситуаций, в которые включен, «погружен» человек в его эволюции от детства до взрослости выделять доминирующие ситуации его взаимодействия с окружением (средой), то можно резюмировать следующее: 1) периодически изменяются условия и типы взаимодействия человека с социальной средой (окружением), создающие особые ситуации для поступательного развития способностей; 2) новые условия и типы взаимодействия человека с социальной средой предъявляют разные требования к способностям (и личностным качествам), создают разную меру «напряженности» социальных взаимодействий людей (как субъектов, как личностей), частью способствующих, частью препятствующих, частью подавляющих развитие человека и его отдельных качеств; 3) ряд вероятных преобразований феномена можно рассматривать как последовательность его эволюционных преобразований (переформатирований его структур); 4) ряд «горизонтальных» преобразований феномена можно рассматривать как континуум следующих проявлений (частью достаточно изученных в психологии) [15]: *Задатки* → *Способности* → *Специальные способности* → *Профессиональные способности* → *Профессионально важные качества (ПВК)* → *Компетенции* → ...

Наряду с представленным выше континууме переформатирований феномена (траекториями, линиями, «трендами»), могут складываться и другие возможные траектории эволюции способностей («измерения» как системы координат оценки); «горизонтальная» эволюция феномена не отрицают другие альтернативы, в т.ч. - «вертикальную», предполагающую особые условия, факторы, детерминанты и соответственно – возможности «измерения» закономерностей эволюции способностей. Так, в последовательном «вертикальном» развитии феномена (*задатки – способности – одаренность – талант – гениальность*) можно различать все более полную, глубокую интеграцию разных уровней психической организации человека, с одной стороны (в т.ч., рассматриваемых в «вершинной» психологии как ценностные ориентации, смысловые сферы, мировоззрение; в академической – как инструментальные качества личности – мета-способности, стратегии совладания, саморегуляции и пр.), с другой – как формы и виды социальной активности человека [8; 9; 11; 16; 18; др.]. (Напомним, что о биологической обусловленности ученые говорят лишь по отношению задатков и способностей, т.е., первых стадий эволюции феномена.) Отметим, что в последовательных стадиях «горизонтальной» эволюции феномена важную роль играют также последовательно «актуализируемые» условия среды. В последовательных стадиях «вертикальной» эволюции специалисты также подчеркивают роль факторов интеграции личностных особенностей и становления личностных новообразований, формирование ее «вершинных» уровней, отражающих «широту связей личности с миром».

Обобщая материалы литературных источников, можно констатировать следующее: *способности* соотносимы с успешностью выбора субъектом более эффективных, более соответствующих его индивидуальности операциональных составов действий, способов действий (согласно концепции «единиц» деятельности по А.Н.Леонтьеву); *одаренность* – с масштабом «действий»; *талант* – с масштабом «деятельности» в целом; *гениальность* – со сферой деятельности, фрагментами культуры. Иначе, способности есть те качества человека, которые проявляются в отдельных видах (и/или аспектах) его деятельности; одаренность – более широка, она проявляется в отношении совокупности близких, сходных, родственных видов деятельности; талант – в отношении спектра деятельности, в профессии в целом (заметим, что об одаренности говорят лишь в отношении социально значимых видов деятельности); гениальность – в отношении совокупности сфер деятельности, культуры, исторической эпохи (о гениальности говорят лишь по итогам реальной деятельности человека на протяжении его жизни [16]). При таком понимании феномена выделяется другой ряд последовательных преобразований: ...*Задатки* → *Способности (способы действий, операции)* → *Одаренность (действия)* → *Талант (деятельность в целом)* → *Гениальность (профессиональная сфера, фрагменты культуры, историческая эпоха)*.

Представленные выше моменты эволюции феномена способности хорошо согласуются с результатами и констатациями его последовательного изучения разными учеными [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 17; 18; др.]. Обсуждаемые выше траектории эволюции способностей хорошо согласуются и с представленными в современной психологии разными концепциями эволюции субъекта деятельности [8; 9; 10; др.].

Заключение. В завершении нашего обсуждения феномена способностей (одаренности и др.) предложим следующие обобщения: 1) Можно различать и выделять разные траектории («линии», «вектора», «тренды») функционального, возрастного, социального созревания феномена. 2) На разных возрастных стадиях возможны разные варианты (типы, формы, мера) интеграции феномена с условиями социальной среды. 3) Разные социальные условия выступают как поддерживающие/ препятствующие/ блокирующие/ разрушающие последовательное (поступательное, эволюционное) развитие и стабильное функционирование феномена. 4) В разных возрастных фазах феномена имеет место более или менее устойчивое его развитие и функционирование. 5) Разные проявления феномена (рассматриваемые выше) зафиксированы в общепринятых научных понятиях, но допускают разные содержательные интерпретации и «измерения» (описания, системы координат измерения, оценки).

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.
3. Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 256 с.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.
5. Дружинин В.Н. Психология способностей. Избранные труды; отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
7. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
8. Карпов А.В. Рефлексивная детерминация личности и деятельности. – М.: РАО, 2012. – 476 с.
9. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 436 с.

10. Панов В.И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2014. – Вып. № 3 (11). – С. 2014-2024.
11. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд. расш. и перераб. – М., 2003. – 94 с.
12. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. Кн. 1.; под ред. Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой. – М.: Педагогика, 1972. – 272 с.
13. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 555 с.
14. Толочек В.А. Психология труда. – 3-е изд. доп. – СПб.: Питер, 2019. – 480 с.
15. Толочек В.А. Континуум «задатки-способности-профессионально важные качества-компетенции»: открытые вопросы // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41 № 4. – С. 32–45.
16. Человек. Философско-энциклопедический словарь. – М.: Смысл, 2000. – 516 с.
17. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во «институт психологии РАН», 2011. – 464 с.
18. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 284 с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Астамбаева Ж. К.,

докторант, КазНПУ им. Абая, Алматы

E-mail: zhurat66@mail.ru

Кинжибаева Ф. Б.,

докторант, КазНПУ им. Абая, Алматы

E-mail: fari_0974@mail.ru

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема математической одаренности первоклассников. В первый класс дети приходят с разными уровнями развития интеллекта. Чтобы не потерять познавательный интерес у детей, которые имеют склонности к математической деятельности, авторы предлагают в помощь учителям разноуровневые задания в творческой форме. Представленные задания имеют большую роль при развитии детей, также позволяют каждому ученику работать в своём темпе, дают полную нагрузку умственной деятельности и тесно связаны с учебным материалом. При этом учителю дают возможность обеспечивать дифференцированный подход в обучении.

Ключевые слова: одаренность; математические склонности; способности.

Abstract. This article deals with the problem of mathematical giftedness of first-graders. In the first grade, children come with different levels of intelligence development. In order not to lose the cognitive interest of children who have a penchant for mathematical activity, the authors offer to help teachers with multi-level tasks in a creative form. The presented tasks play an important role in the development of children, also allow each student to work at their own pace, give a full load of mental activity and are closely related to the educational material. At the same time, the teacher is given the opportunity to provide a differentiated approach to learning.

Keywords: giftedness; mathematical aptitude; abilities.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» на основе государственной политики включены такие актуальные вопросы, как интеллектуальное развитие каждого ребенка в зависимости от его индивидуальных способностей, развитие одаренности

личности. Проблема работы с одаренными детьми является очень актуальной в современном мире, которая интересует многих педагогов и психологов. Под одаренностью ребенка понимаются более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления.

Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития. В философии господствовал подход к одаренности как божественному дару. Так, например, Платон называл одаренность «божественной болезнью» и считал, что боги посылают –мистический дух лишь избранным людям, которые и становятся пророками, поэтами, музыкантами [2, с.7].

В толковом словаре русского языка, мы видим, следующие термины: способный, одаренный, талантливый употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. В толковом словаре В. Даля –способный определяется как –годный к чему-либо или склонный, ловкий, пригодный, удобный [1, с. 51].

Одаренность – это высокий уровень развития способностей человека, позволяющий ему достигать особых успехов в той или иной сфере деятельности.

В педагогическом словаре Г.М.Коджаспировой одаренный ребенок – это ребенок, который отличается от других детей неординарными, яркими и выдающимися достижениями в определенном виде деятельности [6].

Первым гипотезу выдвинул Ф. Гальтон о том, что в развитии человека исключительная роль принадлежит врожденным, наследственным способностям, и что уровень этих способностей зависит от принадлежности ребенка к той или иной социальной группе [5, с. 78].

Проблемой одаренности занимались Ю.Д. Бабева, А. Бине, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немови др. Проблемы творчества, творческих способностей в психологии рассматривали Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес и другие. Вопросы, касающиеся изучения факторов развития интеллектуально-творческого потенциала личности изложены А.И. Савенковым, М.А. Романовой [8], [9], [10]. Понятийный аппарат, содержание и основные положения теории способностей разработаны, главным образом, именно в трудах этих ученых.

Известный психолог Н. С. Лейтес, исследуя одаренных детей, показывает, что они - настоящие маленькие трудоголики, отличающиеся тяготением к труду и испытывающие удовлетворение от труда. Трудовая предрасположенность-как проявление одаренности.

Н. С. Лейтес указывает, что основными качествами одаренного ребенка являются:

- аккуратность, собранность, устойчивость внимания, высокая работоспособность;
- умственное, логическое мышление, умение анализировать любую ситуацию;
- усердно трудиться, вкладывая все силы [4].

По мнению Жана Пиаже, функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи. Для мозга также естественно учиться как и дышать. Ученые утверждают, что у одаренных и талантливых детей биохимическая и электрическая активность мозга повышена. Их мозг отличается способностью «переваривать» интеллектуальную пищу [7].

Большой вклад в раскрытие уникальных способностей школьников вносят педагоги-психологи Казахстана, такие ученые, как Н.А. Дарханов, Г. Ж. Акылбаева, Л. М. Нарикбаева, Г. К. Байжикенова, Г. Казмагамбетов. Изучая специфические черты детской одаренности, исследовали в какую область знаний школьники могут использовать свои способности.

Б.М. Теплов является ярким представителем подхода, рассматривающий способности с позиций специальных качеств, отвечающих более узким требованиям отдельных видов деятельности. У некоторых одаренных детей явно доминируют математические способности (умение перемножать трехзначные цифры в уме и др.). Одаренные дети отличаются повышенной концентрацией внимания, упорством в достижении результата в сфере, которая ему интересна.

Изучение математических способностей освещаются в работах Э.А. Голубевой, В.Н. Дружинина, В.А. Крутецкого, И.А. Левочкиной, В.В. Суворовой и др.

По словам В.А. Крутецкого, «индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [3, с. 85].

Для учителей является важной проблемой развитие математической одаренности. Управляя учебно-воспитательным процессом, учитель должен организовать в различных формах познавательную деятельность учащихся в процессе обучения. Уметь эффективно использовать технологии обучения, повышающие активность учащихся. На каждом уроке учащийся должен активизировать свою деятельность, развивать свое мышление, прививать навыки творческой работы - это требование современной жизни.

Очень важно обеспечить специальное руководство математическим развитием одаренных детей со стороны специально подготовленных педагогов, программа должна предусматривать оптимальный и плавный переход ребенка с одного уровня на другой, чтобы обеспечить полноценный ход его развития.

Новые стандарты начального общего образования ориентируют на практические жизненные потребности человека в умении решать разные задачи.

В диагностике учебно-воспитательной работы учитель может отражать только успеваемость учеников, ведет учебный процесс только на уровне государственного стандарта, на репродуктивном уровне, но в условиях обычной школы современному учителю часто приходится работать с одаренными детьми. А в содержании образования не учтены особенности одаренных детей. Эта проблема также присутствует в содержании учебников. Все школьные учебники рассчитаны на среднестатистического ученика. Для обучения одаренных детей, учителями, авторами-докторантами Казахского национального педагогического университета имени Абая было предложено методическое пособие, разноуровневые задания по математике для 1 класса по обновленному содержанию, с учетом требований Типовой учебной программы по предмету «Математика». Типовая учебная программа предмета «Математика» 1 класса включает 5 разделов подразделов, которые содержат в себе цели обучения в виде ожидаемых результатов: навыка, знания и понимания, описание пространственных форм и количественных соотношений предметов в окружающем мире, направленных на развитие восприятия математики как способа изображения и понимания мира. (Таблица 1).

Таблица 1 – Содержание типовой учебной программы 1 класса по предмету «Математика» по обновленному содержанию

	Разделы	Подразделы
1	«Числа и величины»	1.1 Натуральные числа и число 0. Дроби 1.2 Операции над числами 1.3 Величины и их единицы измерения
2	«Элементы алгебры»	2.1 Числовые и буквенные выражения 2.2 Равенства и неравенства. Уравнения
3	«Элементы геометрии»	3.1 Геометрические фигуры и их классификация 3.2 Изображение и построение геометрических фигур 3.3 Координаты точек и направление движения
4	«Множества. Элементы логики»	4.1 Множества и операции над ними 4.2 Высказывания 4.3 Последовательности

		4.4 Комбинации предметов
5	«Математическое моделирование»	5.1 Задачи и математическая модель 5.2 Математический язык

Пособие соответствует учебной программе, цели обучения организовано, последовательно внутри каждого подраздела позволяют педагогам планировать свою работу и оценивать достижения детей, а также информировать их о следующих этапах обучения.

В методическом пособии прописывается каждый урок, для определенного уровня детей рассчитаны задания и какой результат должен получить учитель. Предлагаем вариант разноуровневых заданий. (Таблица 2.)

Таблица 2– Разноуровневые задания для 1 класса

	Репродуктивный уровень	Продуктивный уровень	Творческий уровень
Тема: Законом ерности	Задание Запиши в клетки последовательность цифр. 	Задание Зачеркни лишнюю фигуру 	Задание Найди последовательность плоских фигур. 
Тема: Расположение предметов в	Задание: Соедини ежик идуших направо 	Задание:Посчитай слева на право. Обведи 3 цветочка и закрась 4-тый 	Задание: Найди, кто с какого направления смотрит на медвежонка? 

Как видно из таблицы, создание пособия обусловлено потребностью личностно-ориентированного развивающего обучения. Творческий уровень рассчитан для выявления одаренности. На сколько эти творческие задания будут удовлетворять потребности развития математических способностей детей и достаточно ли в нем именно заданий требующих глубокого анализа, будет решать каждый учитель исходя из своего класса.

Адресовано для студентов педагогических вузов как методическое пособие, для молодого учителя помощь в первые годы и для продвинутых, дидактическим материалом, чтобы мог тренироваться.

Применяя творческий уровень, ученик создает для себя на уроке «ситуацию успеха». При правильном планировании урока ребенок не только находится в среде специально подобранным материалом, но и включается в активную самостоятельную

деятельность с ним. Еще одним из способов самореализации школьников, участие в олимпиадах, конкурсах, интеллектуальных играх, и здесь немаловажную роль играет школа, учитель-предметник, и те созданные новые условия для их математического развития о которых говорилось выше, заложат фундамент в будущее страны.

Обучение одаренных детей сегодня – это модель обучения всех детей завтра.

В государственном общеобразовательном стандарте образования РК отмечается, что использование различных технологий дает возможность учителю достижения поставленной цели, свободу действий, творческого подхода при организации различных форм урока.

Самое главное- помочь развить тот прекрасный дар природы данному человечеству, уметь превратить способного ребенка в одаренного.

В заключении хотелось бы обратить внимание на то, что нужно развивать способности одаренных детей к математике через творческие задания, которые содержат в себе познавательный заряд, и дают детям справляться с большей или меньшей долей самостоятельности.

Список литературы

1. Ключева Н.В. Общение. Дети 5-7 лет / Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. – 160 с.
2. Кондаурова И.К. Методика обучения математике одаренных учащихся: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование». – Саратов, 2017. –122с.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 416 с.
4. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. Москва. 2000.- 336с.
5. Матюшкин А.М. Творческая одаренность // Общественные движения и социальная активность молодежи – Материалы Всесоюзной научной конференции "Человек в системе общенаучных отношений". – М., 1991. – С.149-159.
6. Педагогический словарь/*Под ред.* Г.М.Коджаспировой, А.Ю.Коджаспирова. – М.: Академия, 2005.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. –Спб.: Питер, 2004. –192с.
8. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2009. № 7 (75). С. 234–238.
9. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.
10. Савенков А. И. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 3. 2018. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЗАДАЧ С КРАЕВЕДЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЦЕССУ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность использования материала с краеведческим содержанием на уроках математики в процессе обучения младших школьников. Приводятся примеры текстовых задач, составленных на основе географических данных Московской области.

Ключевые слова: краеведение; мотивация младших школьников; текстовые задачи.

Abstract: This article discusses the possibility of using material with local history content in mathematics lessons in the process of teaching younger students. Examples of word problems based on geographic data of the Moscow region are given.

Keywords: study of local lore; motivation of junior schoolchildren; word problems

Одной из основных задач обучения младших школьников математике является формирование у детей понятия о текстовых задачах, основой которых является изучение приемов устных и письменных вычислений. Их усвоение происходит в результате длительного выполнения практических заданий, которые способствуют усвоению вычислительного приёма, но, вместе с тем, снижают познавательную активность, у детей пропадает мотивация к решению задач, концентрация внимания снижается.

В настоящее время без знаний и пониманий российских реалий невозможно воспитание и образование всесторонне развитого человека. А в условиях многообразия подходов к структуре школьных курсов кардинальным образом меняется взгляд на межпредметные связи. Краеведение не только имеет самостоятельное значение, но и большой потенциал для помощи в изучении и других предметов, в том числе и математики.

Нет, пожалуй, такой профессиональной области деятельности, где совсем не нужна математика, ее методы, алгоритмы, законы и правила. В повседневной жизни тоже никак нельзя обойтись без математики. Поэтому необходимо для успешного формирования личности ребенка не только ознакомить его с математикой, но и привить любовь к ней.

Сейчас, в 2020 году, как никогда актуальна задача формирования у учащихся приёмов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов. Однако младшие школьники часто считают математику слишком сложной наукой и не видят в ней ничего интересного, соответственно, их мотивация для изучения предмета падает, особенно, если приходится изучать его удаленно.

В наших учебниках по математике традиционно текстовые задачи занимают одно из ведущих мест, они помогают лучше понять, закрепить и отработать изученный материал. К сожалению, как показывает практика, у учащихся недостаточно развиты умения находить в предложенной жизненной ситуации проблему, которую можно решить математическими средствами.

Они не только теряются, когда возникает необходимость самим составить задачу, но и не способны зачастую разрабатывать алгоритм решения уже заданной задачи. Ученики испытывают трудности в последовательности размышлений о путях решения.

Это происходит по многим причинам, одной из которых является то, что учащиеся получают знания основных математических законов, но не знают в какой области найти применения для этих знаний, потому что часто примеры задач являются довольно абстрактными.

Если внимание учеников привлекает задача, которую они могут соотнести с собой, своей жизненной ситуацией или историей региона, где они живут, то это поможет воспринять изучаемый материал гораздо легче и быстрее.

Формирование мотивации можно назвать одной из центральных проблем современного школьного обучения. Без этого невозможно полное раскрытие потенциала ученика, его творческого начала. Без сильной мотивации, интереса к изучаемому предмету, младшеклассники не получают достаточно знаний и умений, не могут их использовать на практике и теряются, когда переходят на следующую ступень обучения.

А ведь именно умение применять полученные теоретические знания на практике может служить основным критерием оценки уровня развития учащихся. Поэтому так необходимо в преподавании математики освещать ее прикладную направленность, показывать, как теоретические знания могут быть применены в жизни.

В настоящее время прикладная направленность обучения математике – одно из важнейших дидактических направлений школьного курса.

Это закреплено и в программе для начальной школы. В ней представлены задачи, которые необходимо решить для того, чтобы учащиеся получили начальное математическое образование в достаточном объёме:

- формировать элементы самостоятельной интеллектуальной деятельности на основе овладения несложными математическими методами познания окружающего мира (умения устанавливать, описывать, моделировать и объяснять количественные и пространственные отношения);
- развивать основы логического, знаково-символического и алгоритмического мышления;
- развивать пространственное воображение;
- развивать математическую речь;
- формировать систему начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач;
- формировать умения вести поиск информации и работать с ней;
- развивать познавательные способности;
- воспитывать стремление к расширению математических знаний;
- формировать критичность мышления;
- развивать умения аргументированно обосновывать и отстаивать высказанное суждение, оценивать и принимать суждения других.

Привлечение краеведческого материала на уроках математики помогает так или иначе решить все эти задачи. Такой подход не только положительно влияет на результативность знаний учащихся, но и носит воспитательный характер.

Краеведческий материал в тестовых задачах помогает:

1. Сформировать представления о математике, как о науке, необходимой на протяжении всей жизни человека и человечества.
2. Организовать процесс обучения таким образом, чтобы помочь каждому ученику приобрести необходимые знания.
3. Обрести понимание прикладного значения математики на основе конкретных фактических примеров из окружающей действительности.
4. Развить патриотические устремления и любовь к малой родине.
5. Сформировать общекультурную, информационную, коммуникативную и учебно-познавательную компетенции.

В ходе работы над сюжетом и поиска плана решения текстовых задач с краеведческим содержанием учащиеся учатся находить материал, используя книги, энциклопедии, справочники, газеты и журналы, а также Интернет. Они учатся основам анализа, синтеза, обобщения и конкретизации. Учатся ориентироваться в информационных потоках, выделять

в них суть и кратко ее излагать. Младшие школьники развивают личностные качества, раскрывают свои индивидуальные таланты.

Авторами статьи были составлены задачи с краеведческим содержанием, которые в процессе работы на уроках математики в начальной школе показали заинтересованность детей к такому роду задач.

Приведем пример задачи с краеведческим содержанием:

Задача №1

Вид задачи: *Нахождение неизвестного слагаемого.*

Выбери верное решение к задаче и раскрой площадь заповедника в Московской области.

Национальный парк «Завидово» – это заповедник, расположенный в двух областях: Тверской и Подмоскownой. Его общая площадь составляет 125 га. Из них 68 га расположены в Тверской области. Какова площадь части заповедника, расположенной в Московской области?

Решение 1.

$125+68=193$ (га) – площадь заповедника в Московской области.

Ответ: 193 га площадь заповедника в Московской области.

Решение 2.

$125-68=57$ (га) – площадь заповедника в Московской области

Ответ: 57 га площадь заповедника в Московской области.

Выбери вопросы, на которые можно ответить по этому тексту?

Какова общая площадь заповедника?

Какова часть площади заповедника в Московской области?

На сколько меньше площадь заповедника Московской области, чем в Тверской?

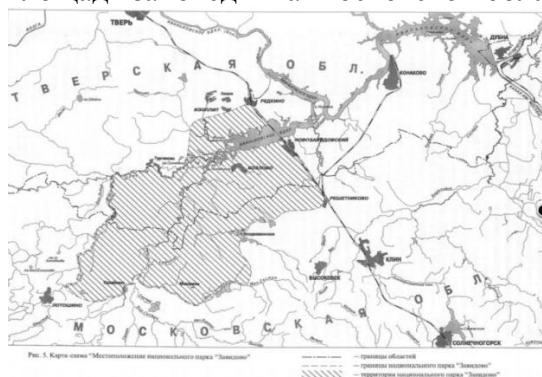


Рис. 1. Карта для выполнения дополнительного задания к задаче

Заключение

Таким образом, текстовые задачи, составленные с использованием краеведческого материала не только интересны, особенно для младших школьников, но и очень полезны в образовательном процессе. Они формируют и повышают мотивацию для изучения математики и отработки соответствующих навыков, помогают расширить межпредметные связи, развивают комплекс компетенций, необходимых для всестороннего развития личности ученика.

Список литературы

1. Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Собрание сочинений. – М., 1974.
2. Фирсов В.В. О прикладной ориентации курса математики // Математика в школе. – 2006. – №6.
3. Моро М. И. и др. /Сборник рабочих программ УМК «Школа России» 1-4 классы М.: Просвещение, 2011. «Математика» (УМК «Школа России»).

4. Романова М.А., Калинин А.В. Элементы логики в начальной школе: от умозаключения к обобщенному умению решать задачи//Начальная школа. – 2020. – № 9. – С. 66-67.

5. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – № 7 (75).

6. Савенков А. И., Романова М. А., Калинин А. В. Композиционная структура современного урока математики в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – № 8. – С. 44-49.

7. Савенков А.И., Романова М.А., Развитие комбинаторных способностей у будущих учителей начальной школы в процессе разработки композиций математических задач / В сборнике: Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 159-160.

Кулага И.Е.,

*педагог дополнительного образования,
ГБОУ Школа №2007 ФМШ, Москва
E-mail: irkula@yandex.ru*

Константинова Н.И.,

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: n_konst@bk.ru*

Гани С.В.

*кандидат психологических наук, ФПО России, Москва
E-mail: sgani@mail.ru*

Научный руководитель:

Сергеева Т.Ф.

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ПОДГОТОВКА К ПРЕДПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлен опыт организации обучения по предмету «математика» учащихся 5-6-х классов физико-математической школы. Проанализированы возрастные особенности развития младших подростков, обоснован выбор форм обучения, направленных на развитие математических, творческих способностей учащихся. Приведена статистика призеров нескольких математических олимпиад, в которых приняли участие дети из параллелей 5-х и 6-х классов в 2019-2020 учебном году.

Ключевые слова: средняя школа; математические способности; обучение математике

Abstract. The article presents the experience of organizing training in the subject «mathematics» for students of grades 5-6 of a school with advanced study of physics and mathematics. Age features of development of younger teenagers are analyzed. The choice of forms of education aimed at the development of mathematical and creative abilities is justified. The statistics of winners of several mathematical olympiads in which children of 5th and 6th grades participated in the 2019-2020 school year are given.

Keywords: secondary school; math skills; math training

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в мире на сегодняшний день, ставит перед системой образования всех уровней задачу формирования человеческого (в частности, интеллектуального) капитала государства, без которого невозможно освоение и

развитие технологий, модернизация экономики [8]. Национальный проект «Образование» (2019-2024 гг.) включает в себя федеральный проект «Успех каждого ребенка», предлагающий создание системы выявления и дальнейшего развития способностей и талантов школьников. Также некоторые направления поддержки талантливых школьников представлены в федеральном проекте «Цифровая экономика Российской Федерации» (URL: <https://edu.gov.ru/national-project>). Создаются региональные центры для одаренных детей, расширяется система дополнительного образования. В то же время, эффективное развитие, сопровождение способных школьников невозможно безучастия системы общего образования. Одним из путей решения данного вопроса является создание во многих общеобразовательных школах предпрофильных (7-9-х) и профильных (10-11-х) классов (проекты «Инженерный класс в московской школе», «Медицинский класс в московской школе», программа «Математическая вертикаль» (Москва), а также система школ с углубленным изучением отдельных предметов.

В специализированных физико-математических школах отбор и сопровождение способных учащихся происходит уже многие десятилетия: в 1963 году А.Н. Колмогоровым была создана физико-математическая школа-интернат при МГУ (СУНЦ МГУ), а первый профильный математический класс под руководством Н.Н. Константинова был набран в школе №57 в 1968 году.

Сложившаяся за последующие годы система специализированных физико-математических школ подразумевает обязательный конкурсный отбор на этапе поступления, при этом набор обычно происходит в 8-е, 9-е или 10-е классы (исключение составляют несколько школ, набирающих детей в 5-7-е классы). Это обусловлено тем, что к 8-10 классу становится более или менее понятно, хочет ли ребенок заниматься математикой, физикой или информатикой, есть ли у него способности к точным наукам. Чем старше класс, в который поступает учащийся, тем меньше вероятность «отсева», перехода ребенка в другую область, в другой профильный класс. Преподаватели работают более «точно», их усилия направлены на развитие высокомотивированных, уже показавших высокие результаты (в олимпиадах или в проектной деятельности) детей, пришедших из других школ. В данном аспекте работа с учащимися 5-6-х классов может казаться менее перспективной. Также, представляют проблему для педагогов такие особенности младших подростков, как сниженная познавательная мотивация (данная тенденция появляется еще в конце 4-го класса), личностная нестабильность, недостаточная концентрация внимания, повышенная утомляемость [1, с. 398].

Несмотря на вышеперечисленные организационные моменты и возрастные особенности, по нашему мнению, углубленное систематическое изучение математики должно начинаться уже в 5-м классе (некоторые темы олимпиадной математики целесообразно включать в программу обучения и в младшей школе), независимо от того, продолжит ли ребенок обучение по данному профилю в дальнейшем. У этого утверждения есть несколько предпосылок, лежащих в области возрастной и педагогической психологии.

В начале подросткового возраста (11-12 лет) начинает формироваться теоретическое мышление, характеризующееся способностью оперировать формально-логическими понятиями, выстраивать гипотезы, системно подходить к решению задач, применяя абстрактные правила [5, с. 284]. Мы разделяем положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. Обучение должно быть ориентировано не только на актуальный уровень развития психических функций ребенка, но и на «зону ближайшего развития». «То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно» [3, с. 342]. Например, ребенок не смог самостоятельно решить какую-либо задачу, но, с помощью предложенного взрослым способа, он осваивает решение определенного класса задач. При этом и актуальный уровень развития, и потенциальные возможности у детей одного возраста могут различаться, и это необходимо учитывать при организации обучения.

Уже в средней школе можно встретить детей с разным типом математических способностей. В результате эмпирических исследований развития математических способностей у школьников В.А. Крутецкий выделил различные «склады ума», позволяющие решать математические задачи различными способами: аналитический (абстрактно-математический) тип, геометрический тип и две модификации гармонического типа (абстрактная и образная модификации гармонического склада ума) [7, с. 324]. В процессе обучения различные компоненты математических способностей (сокращенность рассуждения, стремление находить разные способы решения задач, поиск «красивого», экономичного решения, логическое мышление в сфере пространственных отношений и т.п.) развиваются с опережением: не в 8-9 классе, а в более раннем возрасте [7, с. 362-375].

Система обучения в школе (в том числе и обучения математике) организована таким образом, что способствует, в основном, развитию словесно-логического мышления ребенка. Примерно с 3-го класса работа с наглядными образцами отходит на второй план. Безусловно, данная траектория обучения отвечает возрастному становлению мышления, но, в то же время, обедняет его. А.Н. Колмогоров писал: «... математики стремятся сделать изучаемые ими проблемы геометрически наглядными» [6, с.10]. Формирование «гармонического» типа математических способностей, сочетающего в себе хорошо развитое словесно-логическое и наглядно-образное мышление очень важно для успешного освоения школьной программы по алгебре и геометрии и, тем более, для решения задач повышенной сложности (олимпиадных и проектных). Кроме того, недостаточное предварительное знакомство школьников с системой геометрических знаний и умений является одним из факторов возникновения в 7-м классе проблем с пониманием геометрии, а позже – планиметрии и стереометрии [2].

Основными целями обучения углубленного изучения математики в 5-6-х классах являются:

- Формирование у детей интереса к изучению математики и смежных предметов (информатики, естествознания);
- Формирование и развитие теоретического мышления, необходимого «для понимания сущности самых различных сфер действительности» [4, с. 68];
- Овладение знаниями и навыками, необходимыми для дальнейшего успешного освоения образовательной программы;
- Развитие математических и творческих способностей учащихся.

В качестве примера организации углубленного изучения математики в 5-6 классах рассмотрим опыт физико-математической школы №2007 г. Москвы.

Как и в других физико-математических школах, при поступлении в 5-й класс учащиеся проходят отбор (сдают письменный и устный экзамен) с целью определения уровня математических знаний и мотивации к изучению математики. Обычно дети, поступающие в школу, посещают в течение 4-го класса специально организованный математический кружок, на котором педагогами школы разбираются способы решения основных типов задач, встречающихся на математических олимпиадах для 4-6-х классов, а также на устном вступительном экзамене при поступлении в 5-й класс. При этом учащиеся получают не готовый алгоритм решения задачи, а только общий метод. Уже на этом этапе у родителей и детей есть возможность оценить, нравится ли ребенку решать «нестандартные» задачи, способен ли он на данный момент усвоить способы решения задач такого типа, заинтересован ли он в поиске решений или такой вид деятельности ему быстро надоедает. По итогам вступительных экзаменов формируются примерно однородные по уровню математической подготовки классы.

Поступившие в школу пятиклассники обладают ярко выраженными индивидуальными различиями в скорости усвоения материала, поведенческими особенностями, разным уровнем способностей к математике. Для эффективного достижения заявленных целей в школе организована система, синтезирующая основное и

дополнительное образование, а также индивидуальную работу с учащимися. В эту системы включены:

- Основной курс математики (по программе для школ с углубленным изучением математики);
- Практикум по решению задач;
- Факультативы по выбору, индивидуально-внеурочная работа (ИВР);
- Организация математических игр, регат и конкурсов.

Усиление программы на этом этапе обучения происходит не за счет ее расширения, а за счет возрастания проблемности в постановке задач. Основной курс математики проходит по традиционной классно-урочной системе. Начиная с 5-го класса, в него включены основы геометрии. По итогам обучения проводится рубежный и итоговый контроль (тематические и итоговые четвертные работы, переводная работа). Практикум по решению задач предполагает регулярное решение определенного количества задач повышенной сложности по темам из разных модулей (задачи на разрезание, четность, логические и т.п.). По этому предмету проводятся тематические зачеты, контрольные и самостоятельные работы. Если ребенок не понимает, как решить задачу по какой-то теме, он может прийти на ИВР, где тема разбирается дополнительно. Очень важной формой работы с детьми этого возраста представляется внеурочная работа. Все дети школы посещают математический кружок, на котором самостоятельно решают нестандартные задачи, получая возможность заниматься творческой деятельностью, что способствует развитию творческого мышления. Баллы, полученные ребенком за решение задач на кружке, отчасти влияют на итоговую отметку по практикуму. При такой системе оценивания школьник сам может регулировать количество набранных баллов и решать, потратит ли он их на повышение оценки или оставит «на потом». Также на кружке проводятся математические регаты, карусели, что повышает интерес детей к математике, побуждает к совместному обсуждению задач, положительно влияет на их познавательную мотивацию. Участие в «домашних» мероприятиях помогает привыкнуть к формату олимпиад, и в дальнейшем ученики чувствуют себя более уверенно, участвуя в олимпиадах разного уровня.

Одним из основных показателей работы со способными детьми в физико-математических школах является успешное участие школьников в олимпиадах, предполагающих нестандартный, творческий подход к решению разных типов задач повышенной трудности. Приведем некоторые результаты, показанные на олимпиадах по математике в 2019-2020 учебном году:

- Турнир им. Ломоносова: 25 грамот по математике, многоборью (5-е классы), 38 грамот по математике, многоборью (6-е классы);
- XXIX Турнир Архимеда, зимний тур (олимпиада для 6-7-х классов): 5 дипломов (5-е классы); 30 дипломов (6-е классы);
- LXXXIV Московская математическая олимпиада (Математический праздник для 6-7-х классов): 7 дипломов (5-е классы); 35 дипломов (6-е классы); 38 похвальных грамот (5-е классы); 50 похвальных грамот (6-е классы).

Как видно из приведенной выше статистики, ученики 5-6-х классов показывают очень высокие результаты на олимпиадах с положительной тенденцией от 5-го к 6-му классу. Это не единичные успехи отдельных талантливых детей, а результат целенаправленного развития способностей всех учащихся с помощью специально организованного образовательного процесса.

Список литературы

1. Безруких М.М. и др. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка). – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

2. Буткин Г.А. Формирование умений, лежащих в основе геометрического доказательства / Формирование приемов математического мышления: монография / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: ТОО «Вентана-Граф», 1995. – С. 120-156.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.
6. Колмогоров А.Н. О профессии математика / изд. 3, пер. – М.: Изд-во Московского Университета, 1988. – 32 с.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с.
8. Мерцалова Т.А. Развитие и поддержка талантов // Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?: монография / Под ред. Кузьминова Я.И., Фрумина И.Д., Сорокина П.С. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – С. 240-245.
9. Савенков А. И., Романова М. А., Калинин А. В. Композиционная структура современного урока математики в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – № 8. – С. 44-49.

Носова С. В.,

магистрант, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: nosova.svetlana@sgspu.ru

Федорова Т. В.,

кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: fedorova@pgsga.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОСНОВ КОМБИНАТОРНОГО МЫШЛЕНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития основ комбинаторного мышления в математическом образовании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: комбинаторное мышление; комбинаторные способности; математическое образование; старшие дошкольники; младшие школьники.

Abstract. The article discusses the features of the development of the basics of combinatorial thinking in mathematical education of children of senior preschool and primary school age.

Keywords: combinatorial thinking; combinatorial abilities; mathematical education; senior preschool children; Junior schoolchildren.

Одним из видов специальной интеллектуальной одаренности является математическая одаренность, основание или базис которой составляют математические способности.

Способности к математике, как считает В.А. Тестов, - интегральное качество ума, которое охватывает разные его стороны и развивается в процессе математической деятельности. Отдельные проявления этой целой системы свойств составляют компоненты способностей к математике [6, с. 63].

Многие исследователи (Ж. Пиаже, Л.Н. Вахрушева и др.) относят к математическим способностям, в том числе, и комбинаторные способности. Ученые считают, что эти способности входят в состав математических способностей.

Комбинаторные способности, с точки зрения А.Н. Поддякова, представляют собой способности комбинировать элементы проблемной ситуации и собственных знаний в различных сочетаниях (категориально-содержательных, причинно-следственных, пространственно-временных).

Умение находить различные комбинации и сочетания, усматривать в каждой конкретной ситуации все возможные варианты, умение осуществлять прогноз возможных последствий различных сочетаний и комбинаций – все эти умения составляют комбинаторные способности [4].

Качества, которые характеризуют комбинаторный стиль мышления (гибкость, многовариантность и др.), наиболее востребованы сегодня. Их развитие у обучающихся разного возраста, на сегодняшний день, является своевременной и актуальной задачей математического образования.

Несомненно, является актуальной и проблема осуществления преемственности между дошкольным и начальным математическим образованием.

Непрерывность образования характеризуется взаимосвязью методов, форм и содержания работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, которая направлена на развитие способностей обучающихся, в том числе, комбинаторных, и учитывает уровень их предшествующего развития.

Один из подходов к решению проблемы развития математической одаренности детей, осуществления преемственности между дошкольным и начальным математическим образованием – развитие основ комбинаторного мышления старших дошкольников и младших школьников.

Проблема развития основ комбинаторного мышления, в частности у детей, изучается в психологии и педагогике. Формирование такого типа мышления требует специальных педагогических методов, поскольку самостоятельно оно не формируется [1].

Педагогам дошкольного и начального образования необходимо учитывать условия по развитию основ комбинаторного мышления детей.

Рассмотрим их подробнее.

1. Деятельностный подход – основа развития комбинаторного мышления старших дошкольников и младших школьников.

В соответствии с ФГОС ДО и ФГОС НОО, в современном образовании деятельность детей организуется с позиции реализации деятельностного подхода. Чем активнее организована деятельность старших дошкольников и деятельность младших школьников, тем результативнее происходит у них развитие основ комбинаторного мышления.

Активизации познавательной деятельности детей по развитию основ комбинаторного мышления способствует использование активных методов обучения – дискуссии, деловой игры, создания проблемных ситуаций, мозговой атаки, работы в малых группах, эвристической беседы.

2. Включение комбинаторных заданий в содержание математической образовательной деятельности детей.

Решение комбинаторных заданий формирует у детей умение находить различные варианты, когда на это нет прямого указания, позволяет обучающимся рассмотреть все возможные случаи без повтора сочетаний или комбинаций, т.е. способствует развитию вариативности мышления [5].

Ценность комбинаторных задач и в том, что и у старших дошкольников, и у младших школьников расширяются представления о самой задаче, и о процессе и способах ее решения. Такие задачи имеют несколько решений, а чтобы их решить, не обязательно выполнять какие-либо арифметические действия.

Включение в содержание начального курса математики задач, требующих осуществления перебора всех возможных вариантов или подсчета их числа, несомненно, способствует формированию у детей способности комбинировать.

Методы решения комбинаторных задач целесообразно вводить по нарастающей траектории. Старшие дошкольники могут решать задачи методом перебора и табличным методом, а младшие школьники – еще и с помощью метода построения дерева возможных вариантов и метода графов. Младших школьников для организации перебора необходимо знакомить с некоторыми логическими и алгоритмическими схемами [6].

Такая работа с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста по решению комбинаторных заданий будет пропедевтической и позволит уже в среднем и старшем звене школы использовать знакомые понятия и способы решения.

В процессе развития основ комбинаторного мышления у детей старшего дошкольного возраста происходит формирование умственных операций. Обучение уже младших школьников решению комбинаторных заданий на математическом содержании (на уроках и во внеурочной деятельности) позволяет формировать у обучающихся предметные, метапредметные, а также личностные результаты [1].

3. Учет возрастных и психологических особенностей старших дошкольников и младших школьников.

а) По данным психолого-педагогических исследований, на этапе дошкольного детства развитие детей происходит в ведущей для них игровой деятельности. К концу этого возрастного периода формируются новообразования в психике дошкольника: творческое воображение; основы произвольной памяти и произвольность других психических познавательных процессов; основы словесно-логического мышления; эмоциональная регуляция поведения. Все они имеют большое значение для становления полноценной личности человека.

Поступление в школу – новый этап развития ребёнка. Младший школьник включается в учебную деятельность, которая даёт начало для перевода познавательных процессов на более высокий уровень развития, для возникновения новых условий для развития ребенка, стимулирует процесс непосредственного познания окружающего мира. Учебная деятельность — это деятельность саморазвития (в уровне общего и умственного развития).

Поэтому развивать основы комбинаторного мышления старших дошкольников необходимо в ведущей для детей этого возраста игровой деятельности, а использовать комбинаторные задания для младших школьников возможно, как на уроках математики, так и во внеурочной математической деятельности.

б) Преимущественная работа с геометрическим содержанием позволяет уже на начальных этапах опираться на сенсорные способности ребенка дошкольного возраста. Модели практически всех геометрических объектов можно дать ребенку для непосредственного экспериментирования и исследования, начиная с раннего возраста.

При этом геометрические фигуры обладают наглядными свойствами и качествами (чувственно воспринимаемыми), что позволяет использовать их в процессе математического развития ребенка-дошкольника, в отличие от абстрактных численных характеристик. Размер и форма объектов, пространственные характеристики проще поддаются вещественному и затем графическому моделированию. Именно поэтому геометрическое содержание более соответствует «детскому» способу вхождения в абстрактный мир математики [2].

Таким образом, комбинаторные задачи для старших дошкольников целесообразнее формулировать и рассматривать на геометрическом содержании. Для младших школьников возможно использование различного математического содержания.

в) Организовывать образовательный процесс по развитию у детей основ комбинаторного мышления целесообразно в соответствии с этапами.

На подготовительном этапе ведется работа по формированию комбинаторных способностей старших дошкольников. Дети решают комбинаторные задачи геометрического содержания методом перебора вариантов, составляют новые объекты из отдельных элементов. Таким образом, старшие дошкольники приобретают опыт подобной деятельности.

Приведем примеры.

Комбинаторная задача, которую дошкольники решают методом перебора вариантов:
Оля расставляла чашки разного цвета.



В каком порядке она могла их поставить в кухонном шкафчике?

Затем дети знакомятся с таблицами, учатся выделять строки и столбцы (выделяют существенные признаки), учатся пользоваться табличным методом – заполнять таблицы в процессе решения комбинаторных задач.

Комбинаторная задача, которую дошкольники решают табличным методом:

У Маши 3 треугольника, 3 круга, 3 квадрата разных цветов: синего, желтого, красного. Какими по цвету могут быть фигуры?

Найдите примеры разных комбинаций, используйте таблицу:

Форма / Цвет	Треугольник	Круг	Квадрат
с			
ж			
к			

Второй этап – основной. На этом этапе ведется работа по формированию комбинаторных способностей младших школьников.

Разбирая комбинаторные задачи с обучающимися начальной школы целесообразно использовать различные методы: не только метод перебора вариантов и табличный метод, но и метод построения дерева возможных вариантов, и метод графов.

Приведем примеры.

- Олеся, Ксюша и Дима на праздник рассказывали стихи. В каком порядке они могли рассказывать? Решите задачу методом перебора вариантов.

- Бабушка внуку Ване на завтрак готовит: сырники (С), омлет (О), запеканку (З) и напитки – чай (Ч), какао (К), молоко (М). Какие варианты завтрака могут быть у Вани? Найдите примеры разных комбинаций, используйте таблицу:

Блюдо / Напиток	Сырники (С)	Омлет (О)	Запеканка (З)
Чай (Ч)			
Какао (К)			
Молоко (М)			

- Лена на полдник пьет смузи. Какие варианты она может приготовить, если:

-смузи готовит на основе апельсина или яблока;

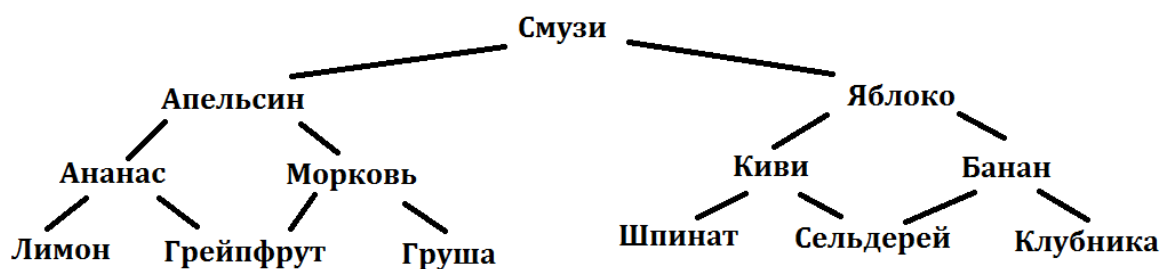
-апельсин сочетается с ананасом, либо морковью, яблоко с киви, либо с бананом;

-к ананасу можно добавить лимон, либо грейпфрут, а к моркови грейпфрут, либо грушу;

-к киви можно добавить шпинат, либо сельдерей, а к банану сельдерей, либо клубнику.

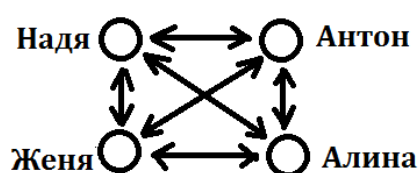
Решите задачу, составив дерево возможных вариантов.

Решение комбинаторной задачи методом построения дерева возможных вариантов:



- В течение года друзья Надя, Антон, Женя и Алина ходили друг к другу на день рождения и дарили подарки. Сколько всего подарков было подарено за год? Составьте граф для решения задачи.

Решение комбинаторной задачи методом графов:



Таким образом, педагоги дошкольного и педагоги начального образования, опираясь на рассмотренные нами педагогические условия в математическом образовании старших дошкольников и младших школьников, будут способствовать развитию основ комбинаторного мышления, математической одаренности детей, осуществлению преемственности между дошкольным и начальным математическим образованием.

В рамках рассматриваемой проблемы наметим перспективы дальнейших исследований: возможно рассмотрение различных видов комбинаторных задач, составление комплекса заданий для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Белокурова Е.Е. Характеристика комбинаторных задач // Нач. школа. – 2008. – № 1. – 20 с.
2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2011. – 456 с.
3. Бильчугов С.Ю. Формирование элементов формальной логики у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007. – 65 с.
4. Виленкин Н.Я. Популярная комбинаторика. – М: Наука, 2005. – 87 с.
5. Полуянов Ю.А. Оценка развития комбинаторных способностей // Вопросы психологии, 2009. – №3. – 125 с.
8. Савенков А. И., Романова М. А., Калинин А. В. Композиционная структура современного урока математики в начальной школе // Начальная школа. – 2020. – № 8. – С. 44-49.
9. Савенков А.И., Романова М.А., Развитие комбинаторных способностей у будущих учителей начальной школы в процессе разработки композиций математических задач / В сборнике: Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 159-160.
6. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие. // Перспективы Науки и Образования. – 2014. – № 6 (12).

Савенков А. И.,
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: asavenkov@bk.ru

Романова М. А.,
доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: romanovaM@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМБИНАТОРНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ НЕСТАНДАРТНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Разработка композиций текстовых математических задач для младших школьников является эффективным средством развития у студентов комбинаторных способностей – необходимого компонента профессионализма современного педагога. Целью исследования, описанного в статье, выступал поиск методических приемов на занятиях по методике преподавания математики в начальной школе, активизирующий взаимную связь логического мышления и ряда некогнитивных способностей студентов. В исследовании использовались методы тестирования с последующей математической обработкой.

Ключевые слова: комбинаторное мышление; некогнитивные факторы; задачи дивергентного типа; методика преподавания математики; младшие школьники.

Abstract. The development of compositions of text-based mathematical problems for primary school children is an effective means of developing student's combinatorial abilities – a necessary component of the professionalism of the teacher. The purpose of our research was to search for methodological techniques in classes on the methodology of teaching mathematics in primary school, activating the mutual connection of logical thinking and a few non-cognitive abilities of students. The study used testing methods with subsequent mathematical processing.

Keywords: combinatorial thinking; non-cognitive factors; divergent problems; methods of teaching mathematics; primary school students.

Введение. Развитые комбинаторные способности – необходимый компонент профессионализма современного педагога начальной школы. Важным свидетельством развитости комбинаторных способностей является продуктивность мышления при решении задач дивергентного типа. При решении таких задач создается возможность для достижения оригинального результата посредством анализа, сопоставления и сочетания большого количества вариантов. Эффективным средством развития комбинаторных способностей у будущих педагогов являются занятия по методике разработки текстовых математических задач для младших школьников.

К теме развития комбинаторных способностей современного педагога все чаще обращаются отечественные и зарубежные ученые, исследуя взаимодействие эмоционального интеллекта и когнитивных способностей [5], когнитивные основы научной грамотности [6], взаимосвязь интеллекта и образовательных достижений [7], общие глубинные структуры ранней математической грамотности и вопросы креативности дидактических материалов [1, 2, 3, 8].

Методы и методика исследования. Составление композиций математических задач требует от студентов активизации их когнитивных способностей и уровней психосоциального развития.

Поскольку комбинаторное мышление понимается как сочетание логического мышления и ряда некогнитивных факторов, мы исходили из предположения о том, что наиболее результативным путем его развития будет акцент на их развитие у будущих педагогов.

Выборка состояла из 46 студентов бакалавриата Московского городского педагогического университета, обучающихся по профилю «начальное образование».

На формирующем этапе исследования применялись оригинальные методические приемы, позволяющие стимулировать интерес студентов к составлению композиций текстовых математических задач для учащихся начальной школы. В эксперименте мы использовали методические задачи, требующие независимости мышления, оригинальности, изобретательности и высокой степени новизны.

Критерии оценки некогнитивных факторов сопоставлялись с уровнем развития логического мышления студентов. Для оценки некогнитивных факторов использовался метод экспертной оценки, для оценки общих когнитивных способностей, прежде всего способностей к логическому мышлению, использовался тест Дж. Равена.

Известно, что процесс выработки у будущих педагогов комбинаторных способностей гораздо сложнее, чем процесс овладения ими основным содержанием начального курса математики и развития у них теоретического мышления. Решить проблему удалось с помощью постановки перед студентами задач, требующих непосредственного применения способностей к комбинаторному мышлению.

Исследование показало, что наибольший эффект дают учебные задания, связанные с разработкой композиций математических задач самими студентами. При составлении задач задействуются компоненты, формирующие комбинаторные способности:

- «знание точных определений математических понятий, умение предлагать свои альтернативные определения;
- знание и умение анализировать определения научных математических понятий с точки зрения соблюдения в них правил логики;
- знание и умелое использование известных математических положений в доказательствах других математических утверждений и поисках решений разнообразных математических задач;
- способность логически мыслить, рассуждать и различными способами решать одни и те же математические задачи, и др. [4, с. 238].

Приведем для примера две задачи, подготовленные студентами в ходе эксперимента.

«Второклассники снимают мультфильм “Веселые мышата”. Чтобы движения мышат казались равномерными и непрерывными, должно помещаться 25 кадров в каждую секунду. Сколько кадров потребуется сделать второклассникам для мультфильма продолжительностью 4 минуты?»

«За три года музыкальная группа “Ворчуны” выпустила 15 песен, каждый год выпуская одинаковое количество. Их конкуренты, группа “Черепашки”, выпускали в год на три песни больше, чем “Ворчуны”. Сколько песен у Вити в плейлисте, если он сохранил все песни обеих групп?»

Свидетельством развитого комбинаторного мышления студентов является то, что разработка самого текста и способов решения созданных задач проводится на основе многоплановости и разнообразия сюжетных линий для продуцирования композиций, с одной стороны, и ограничениями, обусловленными особенностями содержания начального курса математики, с другой стороны.

Обсуждение результатов

Цель эмпирического этапа исследования заключалась в выяснении соотношения и взаимовлияния уровней развития комбинаторных способностей, общего когнитивного развития и некогнитивных факторов. Для анализа взаимосвязи и взаимовлияния между шкалами был использован корреляционный и дисперсионный анализ. Данные корреляционного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Эмпирические значения корреляционного анализа

Критерии	Общая гуманитарная	Комбинаторные способности	Психосоциальное развитие	Кругозор
----------	--------------------	---------------------------	--------------------------	----------

	подготовка			
Способности к логическому мышлению	0.842***	0.922***	0.839***	0.872***
Общая гуманитарная подготовка	—	0.704***	0.799***	0.823***
Психосоциальное развитие	—	—	—	0.963***
Комбинаторные способности	—	—	0.734***	0.769***

Зафиксировано, что рост показателей по шкале «Общая гуманитарная подготовка» обуславливает рост показателей по шкале «Комбинаторные способности». Полученное значение $r=0,704$ ($p<0,001$) свидетельствует о наличии значимых сильных положительных связей между шкалами «Общая гуманитарная подготовка» и шкалой «Комбинаторные способности».

Увеличение показателей по шкале «Способности к логическому мышлению» также обеспечивает тенденцию к росту показателей по шкале «Комбинаторные способности». Коэффициент корреляции свидетельствует о наличии положительных взаимосвязей между шкалой «Комбинаторные способности» и фактором «Способности к логическому мышлению» ($r=0,922$, $p<0,001$).

Между шкалами «Комбинаторные способности» и «Психосоциальное развитие» наблюдаются значимые сильные положительные взаимосвязи ($r=0,734$, $p<0,001$). Респонденты, имеющие выраженность показателей по шкале «Психосоциальное развитие», имеют более высокие показатели по шкале «Комбинаторные способности».

Значимые сильные положительные взаимосвязи выявлены между шкалой «Комбинаторные способности» и шкалой «Кругозор» ($r=0,769$, $p<0,001$). Высокие показатели по шкале «Кругозор» коррелируют с аналогичными показателями по шкале «Комбинаторные способности».

Проведенный дисперсионный анализ полученных данных позволяет констатировать, что некогнитивные факторы напрямую влияют на процесс развития комбинаторных способностей будущих педагогов. Для подтверждения вывода мы воспользовались тестом Ливена и обнаружили статистически достоверное влияние выделенных некогнитивных факторов. Рассмотрим степень влияния каждого фактора (табл. 2, 3).

Таблица 2 – Оценка влияния общей гуманитарной подготовки на комбинаторные способности

Описательные статистики параметра «Комбинаторные способности»				Статистика Ливена	Уровень значимости и критерия Ливена	Значение F-отношения	Уровень значимости и F-отношения
при 2 баллах признака	при 3 баллах признака	при 4 баллах признака	при 5 баллах признака				
44,6±4,0	51,3±1,8	53,9±1,7	57,1±1,3	2,957	0,051*	32,294	0,001***

Для оценки влияния общей гуманитарной подготовки на комбинаторные способности достаточным оказалось применение однофакторного дисперсионного анализа, так как между дисперсиями не оказалось статистических различий, которые были бы значимыми ($F=2,957$; $p>0,05$), при этом обнаружено достоверное влияние переменной «Общая гуманитарная подготовка» на значения по шкале «Комбинаторные способности» ($F=32,294$; $p<0,001$).

Наибольшее значение наблюдается при 5 баллах ($7,1 \pm 1,3$), наименьшие значения при 2 баллах ($44,6 \pm 4,0$). Результаты обработки показателей, полученных в результате эксперимента, о взаимосвязи кругозора и психосоциального развития студентов с их комбинаторными способностями представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3 – Влияние кругозора на комбинаторные способности

Описательные статистики параметра «Комбинаторные способности»			Статистика Ливена	Уровень значимости критерия Ливена	Значение Уэлча	Уровень значимости F-отношения
при низком уровне признака	при среднем уровне признака	при высоком уровне признака				
$46,5 \pm 4,9$	$52,9 \pm 2,1$	$57,5 \pm 0,5$	3,708	0,038	7,126	0,001***

Тест Ливена показывает, что обнаружены статистически значимые различия между дисперсиями. ($F=3,708$; $p<0,05$). Следовательно, применение однофакторного дисперсионного анализа необходимо проводить с учетом поправки Уэлча. Обнаружено статистически достоверное влияние переменной «Кругозор» на значения по шкале «Комбинаторные способности» ($F=7,126$; $p<0,001$). Наибольшее значение наблюдается при высоком уровне ($57,5 \pm 0,5$), наименьшие значения при низком уровне ($46,5 \pm 4,9$).

Таблица 4 – Влияние психосоциального развития на комбинаторные способности

Описательные статистики параметра «Комбинаторные способности»			Статистика Ливена	Уровень значимости критерия Ливена	Значение Уэлча	Уровень значимости F-отношения
при низком уровне признака	при среднем уровне признака	при высоком уровне признака				
$46,5 \pm 4,9$	$52,9 \pm 2,1$	$57,5 \pm 0,5$	3,708	0,038	7,126	0,001***

С помощью теста Ливена мы обнаружили статистически значимые различия между дисперсиями ($F=3,708$; $p<0,05$). Следовательно, применение однофакторного дисперсионного анализа нужно провести с учетом поправки Уэлча. Обнаружено статистически достоверное влияние психосоциального развития на значения по шкале «Комбинаторные способности» ($F=7,126$; $p<0,001$). Наибольшее значение наблюдается при высоком уровне ($57,5 \pm 0,5$), наименьшие значения при низком уровне ($46,5 \pm 4,9$).

Таблица 5 – Влияние уровня развития способностей к логическому мышлению на комбинаторные способности

Описательные статистики параметра «Комбинаторные способности»			Статистика Ливена	Уровень значимости критерия Ливена	Значение F-отношения	Уровень значимости F-отношения
при 3 баллах признака	при 4 баллах признака	при 5 баллах признака				
$46,5 \pm 4,9$	$51,6 \pm 1,8$	$56,0 \pm 1,6$	3,117	0,061*	30,806	0,001***

В связи с отсутствием статистически значимых различий между дисперсиями по тесту Ливена ($F=3,117$; $p>0,05$) степень влияния уровня развития способностей к логическому мышлению на комбинаторные способности проводилась на основе применения однофакторного дисперсионного анализа. Обнаружено статистически достоверное влияние

переменной «Теоретические основы начального курса математики» на значения по шкале «Комбинаторные способности» ($F=30,806$; $p<0,001$). Наибольшее значение наблюдается по уровню 5 баллов ($56,0\pm 1,6$), наименьшие значения по уровню 3 балла ($46,5 \pm 4,9$).

Заключение. В нашем исследовании мы рассматривали взаимосвязь логического мышления и ряда некогнитивных способностей студентов как средство, позволяющее диагностировать и развивать комбинаторные способности будущих учителей начальной школы. Предложенное нами методическое решение задачи развития комбинаторного мышления у будущих педагогов, понимаемое как сочетание логического мышления и ряда некогнитивных факторов, показало свою эффективность. Авторы видят перспективу дальнейшего научно-методического исследования в разработке методики развития комбинаторного мышления у будущих учителей математики старших классов, в дидактическом наполнении учебного контента математических предметов в школе.

Список литературы

1. Романова М. А. Формирование психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов: дисс. ... д-ра психол. наук / М. А. Романова. – М., 2012. – 460 с.
1. Савенков А. И., Романова М. А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 7 (75). – С. 234–238.
2. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
3. Савенков А.И., Романова М. А., Развитие комбинаторных способностей у будущих учителей начальной школы в процессе разработки композиций математических задач / В сборнике: Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 159-160.
4. Savenkov A. I., Karpova S. I., Sukhova E. I. Model of development of children's giftedness in the Russian education system / A. Savenkov, S. I. Karpova, E. I. Sukhova // Psychology (Savannah, Ga.). – 2018. – Т. 55. – № 2. – С. 74–84.
5. Kutbiddinova R. A. The use of interactive methods in the educational process of the higher education institution / R. A. Kutbiddinova, A. A. Eromasova, M. A. Romanova // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – № 14. – С. 6557-6572.
6. Agnoli, S. The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children / S.Agnoli and others // Personality and Individual Differences. – 2012. – Т. 53. – № 5. – С. 660–665.
7. Bauer, J.-R. Exploring potential cognitive foundations of scientific literacy in preschoolers: Causal reasoning and executive function / J.-R. Bauer, A. E. Booth // Early Childhood Research Quarterly. 2019. Т. 46. С. 275–284.
8. Deary, I. J. Intelligence and educational achievement / I. J. Deary & etc. // Intelligence. 2007. Т. 35. № 1. С. 13–21.
9. Tikhomirova, T. Cognitive Characteristics in Primary School Children with Different Levels of Mathematical Achievement / T. Tikhomirova, E. Khusnutdinova, S. Malykh // Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal. – 2019. – Т. 73. – С. 159–175.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

Алексеева Ф.И.,

кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО СВФУ, Якутск

E-mail: fevroniaalekseeva@yandex.ru

Егорова В.Н.,

кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО СВФУ, Якутск

E-mail: VE373@mail.ru

Матвеева Н.В.,

ФГАОУ ВО СВФУ, Якутск

E-mail: NVMatveeva2017@mail.ru

Стручкова С.Д.,

ФГАОУ ВО СВФУ, Якутск

E-mail: strsardm@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Эмоциональный интеллект рассматривается как способность понимания своих и чужих эмоций и управления ими. Целью данного исследования было изучение эмоционального интеллекта, эмпатических тенденций и потребности в достижении цели студентов первого курса хореографического колледжа г. Якутска. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенты с высокими хореографическими способностями обладают достаточно низким уровнем развития эмоционального интеллекта, очень высокими эмпатическими тенденциями, при достаточно слабом стремлении к достижению цели.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмпатия; хореографическая одаренность

Annotation. Emotional intelligence is considered as the ability to understand and control one's own and others' emotions. The purpose of this study was to study emotional intelligence, empathic tendencies and the need to achieve the aim of the first year students of the choreographic college in Yakutsk. The results obtained allow us to conclude that students with high choreographic abilities have a rather low level of development of emotional intelligence, very high empathic tendencies, with a rather weak desire to achieve the aim.

Key words: emotional intelligence; empathy; choreographic giftedness.

Рассматривая вопрос одаренности в хореографическом искусстве, следует отметить, что отбор в хореографические студии построен исключительно на анатомических задатках, таких как телосложение, физические данные (шаг, выворотность, гибкость), координация, чувство ритма, актерские способности. Однако задатки к хореографическому творчеству разделяются на анатомические (природные) и психологические. Поскольку эмоциональный интеллект при профессиональном обучении имеет большое значение как способность, которая содействует интеллектуальному и личностному росту в творческом обучении, мы целью данного исследования поставили изучение эмоционального интеллекта студентов хореографического колледжа.

Одни авторы рассматривают эмоциональный интеллект как предиктор способностей эффективного взаимодействия в группе, другие установили взаимосвязи эмоционального интеллекта с предпочтением определенных профессий: так студенты, имеющие несколько более высокие показатели ЭИ, избрали социальные профессии [1].

Российский психолог Люсин Д.В. определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2].

Различают несколько видов одаренности, среди них хореографическая одаренность относится к художественно-эстетической одаренности и имеет следующие критерии: наличие музыкального слуха; гибкость корпуса; эластичность стопы; танцевальный шаг; артистичность; работоспособность, также выносливость как физическая, так и психологическая.

Дети с хореографической одаренностью отличаются быстрым освоением нового вида деятельности и высокой успешностью ее выполнения, часто изобретают новые способы выполнения ее заданий, умеют по-новому видеть ситуации и предлагать неожиданные идеи и решения [3]. Хореографическая одаренность детей поддерживается и развивается в специальных школах, кружках, студиях. Обучение же в хореографическом колледже является, как правило, следующим этапом – этапом получения специальности.

Исследование проводилось на базе «Якутская хореографическая школа (колледж) имени Аксении и Натальи Посельских» города Якутска. В исследовании приняли участие всего 52 студента первого курса – 22 юношей и 30 девушек в возрасте 15-17 лет. Опрос проводился в онлайн форме.

Результаты исследования. По результатам опросника эмоционального интеллекта Люсина Д.В., почти половина испытуемых (46%) имеют низкий или очень низкий уровень по шкалам МП (понимание чужих эмоций), МУ (управление чужими эмоциями) и ВУ (управление) своими эмоциями. У более половины (от 51-61%) студентов низкие показатели по следующим шкалам: ВЭ (контроль экспрессии), МЭИ (способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими), ВЭИ (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими). Сумма же показателей всех шкал является общим эмоциональным интеллектом респондента. Здесь очень низкий уровень показали 20 студентов (38%), низкий уровень выявлен у 4 студентов (7%), средний уровень показали 20 студентов (38%) и высокий уровень у 8 студентов (15%). У более половины (от 53-61%) испытуемых обнаружены низкие показатели по шкалам ВЭ (контроль экспрессии), МЭИ (межличностный) и ВЭИ (внутриличностный) аспекты эмоционального интеллекта. Половина выборки имеют средний уровень по шкале УЭ, означающий, что студенты способны к управлению своими и чужими эмоциями. Сравнение показателей шкал эмоционального интеллекта юношей и девушек обнаружило, что имеются достоверно значимые различия по шкале ВЭИ (внутриличностный ЭИ), так юноши оказались более способными контролировать интенсивность и внешнее выражение эмоций чем девушки, также юноши превосходят девушек и по общему уровню интеллекта ($p < 0,05$). На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что первокурсники хореографического колледжа мало способны прочувствовать внутреннее состояние другого человека на основе внешних проявлений эмоции: мимики, жестикуляции, звучания голоса; вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими тоже не на высоком уровне.

Методика Ю.М. Орлова «Шкала эмоционального отклика» позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, такие ее параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого.

Результаты тестирования показали, почти все респонденты (84%) имеют высокий и очень высокий (8%) уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого. Люди с высокими эмпатическими способностями отличаются умением сопереживать, бескорыстно помогать другим людям. Умение сопереживать, поставить себя на место другого - хорошее качество, однако может формироваться эмоциональная зависимость от других людей, болезненная ранимость, что затрудняет эффективную социализацию и даже может привести к психосоматическим заболеваниям.

Средний (нормальный) уровень показал 8%, свидетельствующий о том, что он склонен более адекватно контролировать собственные эмоциональные проявления и судить о других по поступкам, что позволяет ему устанавливать бесконфликтные межличностные взаимоотношения.

Таким образом, высокие эмпатические тенденции студентов означают наличие умения распознавать эмоции, понимать намерения других, следовательно, обуславливают развитие способности к эффективному взаимодействию с другими людьми. Однако, если не оказывать своевременную работу по развитию эмоционального интеллекта студентов, высокий уровень эмпатии может иметь нежелательные последствия. Как известно, одаренные дети, при присущих им ярких проявлений способностей в определенном виде деятельности, работоспособности, настойчивости в достижении цели, испытывают трудности в нахождении близких по духу друзей, стараются подстраиваться под других, чтобы казаться такими как все.

Как показывают результаты опросника М.Ю. Орлова «Потребность в достижении цели», у 61% студентов выявлен низкий уровень потребности в достижениях, у 38% респондентов выявлен средний уровень. Выявленный у большинства испытуемых низкий уровень потребности в достижении косвенно свидетельствует о низкой самооценке первокурсников хореографического колледжа. Низкая потребность в достижении успеха, возможно, вызвана обстоятельствами пандемических ограничений, когда поступившие на первый курс студенты учатся дистанционно, друг с другом и преподавателями не общаются контактно. Возможно, они не осознали себя еще студентами в полной мере, у них не возникли намерения достичь успехов в учебе.

Результаты изучения эмоционального интеллекта, общих эмпатических тенденций, а также потребности в достижении цели студентов первого курса хореографического колледжа позволяют отметить, что студенты с высокими хореографическими способностями, избравшие профессию, связанную с работой в сфере хореографии, обладают достаточно низким уровнем развития способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими. Понимание и управление собственными же эмоциями тоже не на высоком уровне. В то же время, уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого очень высок. Такой диссонанс в структуре эмоционального интеллекта при преобладании низкой потребности в достижении цели может обусловить возникновение трудностей у студентов в период адаптации к ВУЗу.

Заключение. Индивидуализация обучения в специальных учебных заведениях подразумевает учет не только тех умений и знаний, отвечающих требованиям будущей профессии, но и те индивидуально-психологические особенности, которые благоприятствуют или напротив препятствуют формированию личностных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Полученные в процессе изучения эмоционального интеллекта, общих эмпатических тенденций результаты, очевидно, показали необходимость проведения психолого-педагогического сопровождения адаптации к ВУЗу и начального этапа формирования профессиональных компетенций у студентов младших курсов хореографического колледжа на основе выявления таких личностных особенностей как типы темперамента, самооценка, уверенность в себе и саморегуляция поведения. Программа психолого-педагогического сопровождения предусматривает тренинги личностного роста, деловые игры типа «Самокритика».

Список литературы

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – Издательство: БХВ-Петербург, 2012. – 380 с.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – с. 29-35
3. Никитин В. Ю. Психолого-педагогические критерии отбора одарённых детей в хореографическом искусстве // Вестник МГУКИ. –2017.– №1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-kriterii-otbora-odaryonnyh-detey-v-horeograficheskom-iskusstve> (дата обращения: 11.05.2020).

4. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201

Константинова Н.И.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: n_konst@bk.ru

Научный руководитель:

Сергеева Т.Ф.

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. Статья знакомит с реальными проблемами, возникающими у музыкально одаренных детей, а также с практическими приемами их решения. Подчеркивается значение бережного, заботливого отношения к одаренности и ее развитию в процессе занятий музыкой. Отмечается, что помимо решения узко профессиональных задач, в процессе обучения следует уделять особое внимание развитию личности ребенка.

Ключевые слова: одаренный ребенок; музыкальная одаренность; педагогическое сопровождение

Abstract. The article describes the real problems that arise in musically gifted children as well as practical methods for solving them. The importance of a careful, caring attitude to giftedness and its development in the process of learning music is emphasized. It is noted that in addition to solving narrowly professional tasks, one should not forget about the development of a child's personality in the learning process.

Keywords: gifted child; musical talent; pedagogical support

Вопросы выявления и развития музыкальной одаренности в настоящее время не теряют своей актуальности: станет ли музыкальный ребенок успешным исполнителем или прекрасным педагогом, способным продолжить лучшие традиции отечественной музыкальной школы (в широком смысле этого слова)? Справится ли он с теми трудностями и проблемами, которые могут встретиться на его творческом пути? Или он согнется (сломается) под тяжестью этих проблем.

Теории одаренности, отражающие различное понимание «источника» одаренности, условий ее проявления и развития, представлены в трудах Д.Б. Богоявленской, Г.В. Бурменской, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, А.И. Савенкова, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой и др. Выделяются общая одаренность и одаренность по видам деятельности (специальная). Так, Б.М. Тепловым музыкальная одаренность определялась как «то качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [5, с.33]. А.И. Савенков, анализируя данную концепцию одаренности, отмечает, что Б.М. Теплов рассматривал одаренность как динамическую характеристику личности в определенном виде деятельности [4].

«Рабочая концепция одаренности», разработанная отечественными психологами, представляет следующее определение: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3, с. 7]. Если об одаренности взрослого человека можно судить по имеющимся у него очень высоким (выдающимся) достижениям в науке, искусстве или сферах деятельности, оказавшими существенное влияние на человеческую жизнь в целом, то у ребенка трудно определить одаренность или оценить потенциал. Поэтому обычно одаренность ребенка оценивают в

сравнении со сверстниками. Так, например, говоря о музыкальной одаренности, первым вспоминается имя В.А. Моцарта. Анализируя жизненный и творческий путь композитора, сразу выделяется следующий аспект: ребенок, находящийся с самого рождения в мире музыкальных звуков, воспринимает их как естественную среду. Он с удовольствием и интересом включается в музыкальную деятельность, т.к. она для него органична. Отец В.А. Моцарта – музыкант, композитор и педагог (его учебник «Опыт основательной скрипичной школы» издавался трижды) – распознал одаренность сына в совсем раннем возрасте. Следует заметить, что сестра Моцарта также была очень способной, но отец все свое время и силы отдал развитию одаренности младшего сына (в ущерб собственной карьере). Скорее всего, если бы не смекалка и практичность Л. Моцарта, который осознавал, что чем меньше по возрасту дети, тем больший интерес к ним проявит артистическая публика, мир не узнал бы о «чудо-ребенке».

Французский историк Филипп Арьес повествует о том, что личный врач Людовика XIII в своем дневнике подробно и детально описывал жизнь будущего короля Франции. Так, в 1 год и 5 месяцев маленький дофин играл на скрипке и подпевал себе. В год и 10 месяцев он «выбивает на барабане» все марши (в те времена каждая рота имела свой строевой шаг и свой барабан), с 4-х лет играл на лютне [1]. Ф. Арьес подчеркивает, что в те времена очень рано начинали учить детей музыке и танцам. «Это легко объясняет явление, называемое сегодня вундеркиндами, столь частое в ту эпоху в семьях профессиональных музыкантов, юный Моцарт, например,» [1, с. 72]. Однако, автором отмечается, что в последствии такие случаи, как раннее проявление музыкальной одаренности, станут более редкими, и поэтому будут казаться необычными. По мнению Ф. Арьеса, данная тенденция связана с тем, что «всеобщее приобщение» к музыке потеряет свою ведущую позицию и постепенно отойдет на задний план.

История знает и другие примеры, когда музыкальная одаренность проявлялась очень рано: Камиль Сен-Санс, Рихард Штраус, Ференц Лист, С.В. Рахманинов и др. При всей своей яркой индивидуальности, музыкально одаренные дети имеют общие черты: к 3-м годам различают знакомые мелодии, интонируют их; с легкостью запоминают название нот, интервалов и аккордов; свободно читают ноты с листа; музыкальные произведения исполняют свободно и выразительно; очень рано определяются с музыкальными предпочтениями и играют на слух; часто стремятся освоить игру на нескольких музыкальных инструментах; необычайно сосредоточены на занятиях; рано начинают сочинять и пытаются самостоятельно записывать свои сочинения. Но такое возможно лишь в «музыкально обогащенной» среде, когда дома есть музыкальный инструмент, и ребенок имеет возможность слушать качественное (живое) исполнение музыки, а рядом находится «чуткий педагог». Данную жизненную ситуацию описал С.С. Прокофьев в своей книге «Детство».

Начальное музыкальное образование осуществляется в Детских музыкальных школах (ДМШ) и Детских школах искусств (ДШИ), деятельность которых направлена на выявление, обучение и воспитание будущего профессионального музыканта и сведущего любителя музыки.

Целью настоящей статьи является описание наиболее типичных проблем в обучении музыкально одаренных детей в ДМШ, которые автор наблюдала в процессе своей многолетней педагогической деятельности.

В ДМШ дети обычно поступают в 6-7-милетнем возрасте, поэтому общие положения психологической готовности к школьному обучению (Н.И. Гуткина, А.Л. Венгер и др.) объективны по отношению к музыкально одаренным детям. Вместе с тем имеется некоторая специфика данной проблемы. Во-первых, при выборе траектории развития ребенка, составлении индивидуального плана следует учитывать повышенную познавательную потребность данных детей. Во-вторых, выполнение определенного (обязательного) репертуарного плана не должно противоречить индивидуальным интересам ребенка. В-

третьих, нельзя забывать о здоровье (необходимо учитывать нагрузки, соизмеряя их с занятостью ребенка в общеобразовательной школе) и развитии личности детей.

Еще 10 лет назад все учащиеся в ДМШ и ДШИ обучались игре на музыкальном инструменте и изучали теоретические дисциплины по единой программе. Единственное, что мог сделать педагог-инструменталист – это подобрать программу, которая бы наибольшим образом соответствовала возможностям ученика. Вместе с тем, существовали единые требования контроля: технические зачеты, академические зачеты, переводные экзамены. Поэтому дети, имеющие низкий уровень развития музыкальных способностей, очень часто не заканчивали полный курс начального музыкального образования. Определенные сложности возникали и у одаренных детей.

Как уже было рассмотрено выше, для полноценного музыкального развития ребенка очень важна «музыкально обогащенная» среда, общий культурный уровень и ценностные ориентации семьи. Как заметила преподаватель изостудии Русской школы в Мюнхене Мельникова Т.А.: «Я не могу развить художественные способности ребенка, если дома его окружает белая мебель, а на своем столе он не имеет права разложить краски и глину». Аналогичная ситуация возникает, когда родители говорят: «Мы не будем пока покупать инструмент. Вдруг он (она) бросит музыку? Вот, если будет хорошо получаться, ...».

Рассмотрим несколько типичных ситуаций, связанных с ролью родителей в развитии музыкальной одаренности ребенка.

Первая ситуация связана с «пассивной позицией» родителей: «Хочешь учиться, хочешь нет – это твое дело», отсутствием поддержки и возложения на него ответственность за «последствия» выбора нового и незнакомого вида деятельности. В такой ситуации возможны следующие сценарии: ребенок потеряет интерес к занятиям (исследования показывают схожесть мотивационных профилей матерей и детей младшего школьного возраста) [2, с. 17]; ребенок будет заниматься для того, чтобы избежать упреков («пианино только пылится»). Однако, под влиянием педагога ребенок может успешно развиваться. Для этого необходимо найти «точки соприкосновения», активизировать позицию родителей; постоянно поддерживать познавательную мотивацию ребенка; одобрять ребенка в ситуации успеха и поддерживать с ситуации неудачи. Результатом становится успешная музыкальная деятельность.

Вторая ситуация связана с родительской позицией: «Учимся для себя», которая во многом является отражением системы семейных ценностей, влияющая на развитие младших школьников [2]. В этом случае педагогу-музыканту следует постараться как можно дольше «удерживать» ребенка в музыкальном пространстве.

Третья ситуация связана с тем, что ребенок, поступающий одновременно в общеобразовательную и музыкальную школу, испытывает «двойные» трудности адаптации. Эти проблемы могут усугубиться в том случае, если родители «отстранились» от его проблем и произошла «переадресация» воспитательных функций другим людям, что, в итоге, приводит к негативным поведенческим проявлениям. При либеральном (попустительском) стиле семейного воспитания наблюдается снижение уровня мотивации учения, интереса к занятиям. В этом случае педагогу необходимо поддерживать любовь к музыке и желание ей заниматься.

Следующая проблема возникает при переходе от одного педагога к другому, который у некоторых учащихся происходит очень болезненно. Сложно также и педагогу: у каждой своей методы преподавания и способы общения с детьми. «Сближение» происходит постепенно, на всех этапах работы над музыкальными произведениями. Практическое знание некоторых музыкально-психологических особенностей развития детей младшего школьного возраста, имеющих определенный навык восприятия и исполнения музыкальных произведений, позволит «уловить» реакции учеников на поставленные перед ними учебные задачи: совместный анализ средств музыкальной выразительности; связи пианистических приемов (в т.ч. и аппликатуры) с «выпуклостью» воспроизведения ритмической и интонационной составляющих мелодии; оценочное отношение ребенка к своему

исполнению и т.д. Осознание педагогом сложности эмоционального состояния ученика, внимательное и чуткое отношение, позволит периоду адаптации к новым требованиям пройти более «мягко».

Приведенные примеры наглядно иллюстрируют необходимость педагогического сопровождения одаренных детей и работы с их родителями. Важную роль здесь играет педагог, который обучая, воспитывает; а воспитывая, обучает [6].

В настоящее время Детская музыкальная школа реализует две программы: общеразвивающую и предпрофессиональную. Можно сказать, что условия обучения в ДМШ (возможность выбора учебной программы, индивидуальный план ученика, обширный репертуар, небольшие группы сольфеджио, сформированные с учетом уровня развития музыкальных способностей и т.д.) способствуют гармоничному сочетанию и реализации интересов, потребностей и возможностей каждого ребенка с учетом его музыкальных способностей. Подчеркнем, что музыкальная одаренность проявляется в музыкальной деятельности и характеризуется двумя аспектами: качеством и успешностью выполнения самой музыкальной деятельности, и отношением к ней.

Таким образом, практика показывает, что ранние результаты и достижения ребенка не всегда могут быть «надежными». Оценка ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста как «одаренного» в какой-то мере условна, так как под влиянием музыкальных занятий и внутрисемейных отношений она может измениться. Очень важно взаимопонимание в диаде «родитель-педагог», а также стиль общения педагога с учеником.

Список литературы

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке /Пер. с франц. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1999. – 416 с.
2. Кулагина И.Ю., Константинова Н.И. Родители и дети: тенденции становления мотивации/ Системная психология и социология, №1 (17), 2016. – с. 11-22.
3. Рабочая концепция одаренности. – изд. 2-е расш. и перераб., М., 2003. – 95 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 334 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2020. – 488 с.
6. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 246 с.

Мустафаева С. А.,
докторант КазНПУ им.Абая, Алматы
E-mail: sitora555.87@mail.ru
Научный руководитель:
Сатова А. К.
доктор психологических наук, профессор, Алматы

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНО ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлена методика и анализ эксперимента, направленного на развитие нравственно-ценностных приоритетов старших школьников. На основании проведенного исследования авторами предлагается новый подход к работе с

учащимися гуманитарных школ, позволяющий использовать средства киноискусства для усовершенствования их социальной направленности.

Ключевые слова: одаренность; сюжетно-ролевое моделирование; кинотерапия; кино; гуманизация образования.

Annotation. This article focuses on an experiment, the result of which will be a method for the development of senior schoolchildren humanitarian talents. The authors propose a new approach to work with students of liberal arts schools, which allows using the means of cinema to improve their social orientation.

Key words: giftedness; role-based modeling; film therapy; movie; humanization of education.

Демократизация жизни современного общества, приоритезация отношения к человеку как высшей ценности бытия стали условиями выявления и развития его социального, творческого и духовного потенциала. Гуманизация образования, ориентация на личность и ее развитие приобретает в настоящее время характер ведущей тенденции, что отражено в основных нормативных документах. В Законе Республики Казахстан Об образовании отмечается: «Воспитательные программы в организациях образования являются составляющей частью образовательного процесса и направлены на формирование патриотизма, гражданственности, интернационализма, высокой морали и нравственности, а также на развитие разносторонних интересов и способностей обучающихся, воспитанников» [1, п.3]. Таким образом, идея гуманизации предполагает осуществление принципа всестороннего развития с социально-нравственной направленностью.

Методика. Целью нашего исследования является разработка теоретических и методологических основ использования художественного фильма как средства гуманитарного развития подростков – способности «любить и ценить себе подобных» (URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/гуманитарность>).

Ядром разрабатываемой методики является система учебных ситуаций, перенесенных в сюжетно-ролевое пространство, а также кинотерапия.

Художественное сюжетно-ролевое моделирование учебных ситуаций – метод предполагающий формирование эпизодов из жизни школьников изобразительными средствами. Данный метод направлен на развитие гуманитарных и творческих способностей, а также нравственное обогащение учащихся. Подростку предоставляется возможность заниматься самопознанием, выходя за рамки обычной школьной программы.

К элементам сюжетно-ролевого моделирования можно отнести: чтение по ролям, конструирование сюжета, разыгрывание диалогов, риторические упражнения, инсценировки мифов, ролевые игры и др.

Стоит отдельно отметить и особые возможности метода кинотерапии, а именно, подхода к кинотерапии, при котором используется не готовое художественное произведение, а организуется съемка короткого сюжета, главным героем которого становится сам клиент.

Возникнув как психотерапевтический метод, кинотерапия, в настоящее время широко используется как метод психологического воздействия в ходе развивающей работы и для решения образовательных задач [2, с. 59].

Базовым образовательным учреждением для проведения психологического эксперимента с использованием предлагаемой методики была Гимназия «Лика» – негосударственное учреждение образования Республики Казахстан с общественно-гуманитарным направлением для учащихся 5-11 классов, ведущее образовательную деятельность в соответствии с государственной лицензией № 0001666 от 21 июля 1999 года. Содержание учебного процесса в данной гимназии базируется на государственном общеобразовательном стандарте Республики Казахстан.

В 2019 году ученики 8 класса вышеназванной гимназии приняли участие в съемках авторского художественного учебного фильма под названием «Маленькая большая история» (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-Q3Wp1uFwFU>).

Основной целью создания учебного фильма было выявление психологического воздействия киноискусства на гуманитарное развитие старших школьников, а именно на формирование нравственно-ценностных приоритетов. Независимость в суждениях и поступках, ответственность и чувство долга, твердая воля, честность и чуткость – проработка этих личностных качеств является задачей разрабатываемой методики.

При этом некоторые школьники принимали непосредственное участие в процессе съемок – исполняли главные роли. По завершении кинопроизводственных работ фильм был показан широкой аудитории и экспертам кино в рамках кинофестиваля «Кинокимерия», получил награду и положительные рецензии [3, с.103].

Описание фильма предложено рецензентом Лебедева Н. А. – д.ф.н., профессор, г. Киев, Украина. Автор сценария и режиссер – Ситора Мустафаева, продюсер и оператор-постановщик – Оскар Бахтеев. В основе сюжета лежит реальная история из жизни школьников:

«Давно, жил у нас на улице странный человек. Звали его Ефимом, но все люди называли его «Юшкой», – перед зрителем мультипликационно разворачивается начало рассказа А.Платонова «Юшка».

После мультипликации видим старенькую учительницу, которая идет по снегу на работу, пейзаж, где парк и школа.

Приходят старшеклассницы: юные и модные, красивые и гордые, а может они воплощение гордыни? Они не учили домашнее задание, не читали рассказ «Юшка». Учительница всё понимает и поэтому продолжает чтение им рассказа сама, чтоб «не заметить», как девушка убивает нигой муху а подоконнике, как спит мальчик на парте, как ученица ест конфету, как шепотом выясняют отношения два подростка...

«Чего ты землю нашу топчешь, Божье чучело? Хоть бы ты помер, что ли? Может веселее бы стало без тебя, а то я боюсь соскучиться. И здесь Юшка осерчал в ответ, должно быть в первый раз в жизни: «А чего я тебе? Чем я Вам мешаю? Я жить родителями поставлен. Я по закону родился. Я тоже всему свету нужен, как и ты. Без меня тоже нельзя!». После прочтения трагической сцены учительница вышла из класса.

Кульминация заключена в том, что, желая подделать оценки в журнале, дети разливают на него чай, запачкав самую модную девушку. В гневе она выбрасывает сапоги учительницы в окно... Учительница ничего не сказала, лишь пошла домой практически босой...

Главный герой фильма догнал её со словами: «Нина Андреевна, Ваши сапоги». На что учительница ответила: «Не надо, хороший мой, я так дойду...» ...

Смирненное восприятие действительности учительницей раскрывает мудрость рассказа А.Платонова, приближая содержание школьной программы к реальной жизни».

Результаты. В ходе нашего исследования, картину представили ученикам гимназии «Лика». После просмотров проводился опрос для выявления психологического воздействия кинематографа на развитие нравственно-ценностных приоритетов старших школьников.

Мы разработали анкету, состоящую из 4-х вопросов:

1. Какими качествами должен обладать человек чтобы добиться успеха в своей профессии?
2. Какие личностные качества необходимы человеку, чтобы добиться успеха в жизни?
3. Как эти качества соотносятся с понятием «нравственность»?
4. Охарактеризуйте главного героя как учителя и как личность.

Кроме того, учеников, исполнивших главные роли в картине, попросили поделиться своими переживаниями относительно того, как изменилось их отношение к людям в целом, к профессии актера и учителя. Проводились беседы и психологические упражнения:

Например, мы предлагаем ученикам прочитать отрывки из фильма в виде текста и обратить внимание на то, какие слова и выражения используют учитель и ученик. Затем мы просим их примерить на себя обе роли.

Дальше мы рассматриваем отдельные эпизоды и обсуждаем чувства и эмоции, побуждающие ученика вести себя конструктивно/деструктивно.

Далее - разбираются примеры проявленного отношения героев фильма друг к другу.

Как показывают предварительные результаты проведенного исследования, интеграция художественного кино в психологический процесс социального развития старших школьников создает условия для органического слияния чувственного и рационального познания. Очевидно, данный метод может быть применен и в других исследованиях, например, при изучении средств художественного кино для профессионально-личностного развития старших школьников.

Заключение. На данном этапе нашей работы можно сделать следующие выводы:

1. Происходило наблюдение за внутриличностными изменениями и межличностными отношениями школьников, принявших участие в съемках фильма. Оказалось, что собственные чувства и эмоциональные состояния одноклассников стали центром их внимания на весь съемочный период.

2. В ходе бесед с другими участниками эксперимента выяснилось, что после просмотра фильма они подолгу анализировали переживания, демонстрируемые его героями.

3. Обнаружились изменения показателей нравственно-ценностных приоритетов подростков. Так, например, на вопрос «Какими качествами должен обладать человек чтобы добиться успеха в своей профессии?» 7 из 10 школьников отвечали: настойчивостью. После просмотра фильма их ответ изменился на «человечность». Подобные изменения в сознании школьников свидетельствует о положительной динамике формирования собственного мнения, субъектного отношения к миру.

4. Оценка нравственно-этических аспектов до и после кинопоказа также свидетельствует о положительной динамике развития школьников. Ответы на вопрос «Какие личностные качества необходимы человеку, чтобы добиться успеха в жизни?» существенно дополнились такими понятиями как порядочность и честность.

5. В целом, результаты бесед и анкетирования демонстрируют у учащихся старших классов высокий уровень потребности в активной социальной позиции, стремление заниматься любимым делом, творить, трудиться.

Для выявления количественных показателей эффективности предлагаемого метода необходимо увеличить экспериментальную выборку. Следовательно, исследование не завершено и продолжается в настоящее время.

Критерии отбора художественных фильмов с целью сюжетно-ролевого моделирования учебных ситуаций в школах: эстетический (обладающие художественной ценностью); профессионально-этический (обладающие воспитательным потенциалом); природосообразный (соответствующий психологическим особенностям и возрасту).

Список литературы

1. Закон «Об образовании» РК. 2007. – № 319-III – Ст. 28, П.3.
2. Захарова Е. И., Карабанова О. А. Киноterapia: современный взгляд на возможности применения // Национальный психологический журнал. – 2018. – №2 (30). – С.57-64.
3. Лебедева Н. А. Фильм-победитель Казахстана на XIV Международном кинофестивале «Кинокимммерия 2019» в контексте феномена аниматорского кино Украины // PR и СМИ в Казахстане. Сборник научных трудов. – 2020. – Вып. 18. – С.101-108.

Никитин А.А.,
доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор,
ХГИК, Хабаровск
E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ И ЕГО РОЛЬ В ДОСТИЖЕНИИ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена энергетике как структурному компоненту художественной одаренности, который ранее в нее не включался. Включение энергетике в структуру художественной одаренности актуализируется необходимостью достижения эффективной коммуникации в художественном творчестве, направленном на реципиента для достижения катарсической реакции. Энергетический компонент находит выражение, прежде всего, в интенсивности, экстенсивности и длительности духовного излучения художника, в энергетической композиции – скрытом структурном плане художественного произведения, который вкладывается в него автором для программирования необходимой эстетической реакции у аудитории.

Ключевые слова: художественная одаренность; искусство; энергетика; мотивация; художественная коммуникация; энергетическая композиция.

Annotation. The article is devoted to energy as a structural component of artistic giftedness, which was not previously included in this structure. Today, the inclusion of energy in the structure of artistic giftedness is actualized by the need to achieve effective communication in artistic creativity aimed at the recipient in order to achieve a cathartic reaction. The energy component of artistic giftedness is expressed, first of all, in the intensity, extensiveness and duration of the artist's spiritual radiation, as well as in the energy composition – the hidden structural plan of an artistic work, which the author consciously or unconsciously invests in it to program the necessary aesthetic reaction in the audience or audience.

Key words: artistic talent, art; energy; motivation; artistic communication; the energy composition.

Художественная одаренность представляет собой наименее изученный и наиболее загадочный вид одаренности по причине его исключительной сложности и очевидной связи с духовной сферой. Личность художника-творца, создающего новую реальность, соединяющую в себе наличную, субъектную и метафизическую действительность, с трудом поддается научному анализу, теоретической рефлексии. Психология искусства, у истоков которой стоял Л.С. Выготский, рассматривая художественную одаренность и продукты ее деятельности как психологический предмет исследования, сталкивается в ее постижении с ограниченностью своих возможностей. На это в свое время указал К. Юнг, который пришел к выводу, что «предметом психологии может быть только та часть искусства, которая охватывает процесс художественного образотворчества, а не та, которая составляет собственно сущность искусства; эта вторая его часть...может быть предметом лишь эстетически-художественного, но не психологического способа рассмотрения» [7, с. 347-348].

Художественная одаренность – феномен, основанный на даре, который надо рассматривать как ресурс, данный для выполнения определенной миссии. Ее цель – благотворное художественно-эстетическое преображение самого художника и окружающего мира – предметного и человека, его духовно-нравственной сферы. Это преображение требует активной позиции творца, главной побудительной силой которого является неудовлетворенность от несовпадения несовершенной окружающей действительности и ее идеальной художественно-эстетической формы, дарованной художнику. Сближение этих двух миров требует энергии, преодолевающей сопротивление жизненного и художественного материала. Величина этой энергии определяется главным целеполаганием

художника и мотивацией, им порождаемой. Эта величина тем больше, чем больше различие между миром внешним и внутренним.

Таким образом, предметом данной статьи является энергетический компонент художественной одаренности, который должен дополнить ее главные основания – эстетическое отношение к миру, креативность («мастер цели») и владение художественной формой («мастер средств»).

Исследование энергетического компонента художественной одаренности (в дальнейшем ХО) осуществлялось автором данной статьи с 2004 года по 2019 с использованием таких методов, как наблюдение за творчеством деятелей искусства (художники, музыканты, актеры, танцоры); изучение научной литературы, просмотр и прослушивание видео и аудиоматериалов, педагогической и экспериментальной деятельности в сфере музыкального исполнительства.

В результате проведенной исследовательской работы был выявлен

1) энергетический компонент ХО, включающий наличие энергетического потенциала для творчества; способность воспринимать энергию выразительных объектов и явлений для пополнения собственного энергетического ресурса; способность управлять творческой энергией, воздействовать ею на слушательскую и зрительскую аудиторию;

2) дано определение энергетике художественного творчества, включающей 4 вида энергии – телесную, психическую (энергия эмоций), духовную и социальную;

3) было открыто такое явление как энергетическая композиция – скрытый структурный план, присутствующий в зафиксированной художественной композиции или заложенный исполнителем (музыкантом, актером, танцором, поэтом) в интерпретацию того или иного художественного произведения с целью достижения максимально эффективной художественной коммуникации, связанной с режиссурой слушательского/зрительского внимания.

В XXI веке умение войти в коммуникацию со слушателями или зрителями, создать канал прямой и обратной связи – центральная задача для деятелей искусства в условиях растущего мастерства коллег, жесткой конкуренции, рыночных требований, трудностей, связанных с обнародованием художником результатов своего творчества, что и объясняет исключительную актуальность данного предмета исследования в наши дни, который ранее почти не рассматривался психологией одаренности как ее необходимый структурный компонент.

Цели художественной коммуникации:

– когнитивная – познание действительности, через художественный мир творца, обогащение картины мира реципиента;

– эстетическая реакция как результат обмена энергиями, приводящий к выражению её в чувствах, мыслях, настроениях;

– достижение катарсиса, гармонизация личности реципиента.

Коммуникативный аспект искусства, по сути своей, – аспект синергетический, раскрывающий механизм объединения энергий партнёров – творца, слушательской или зрительской аудитории для увеличения эффективности совместных действий.

Исследовательская и практическая деятельность автора данной статьи привели к следующему выводу: энергетика есть необходимый компонент художественной одаренности, выражающийся, прежде всего, в интенсивности (силе), экстенсивности (масштаб воздействия) и длительности духовного излучения личности художника, в способности владеть различными видами и формами энергии, её потоками, количественным и качественным распределением энергии во времени и пространстве того или иного вида искусства. Наиболее ярко выражает себя энергетика во временных и пространственно-временных видах искусства – поэзии, музыке, театре, танце, кино, анимации. В музыкально-исполнительском искусстве, например, она побуждает музыканта организовать пространство и время, массу и скорость почти с математической точностью, выстроить стратегию

энергетической «атаки» на слушателя, рассчитать подачу эмоций, игру планов, «действующих лиц».

По мнению А.Ф. Лосева, энергетика искусства есть выражение предметной сущности, её смысловой стихии в художественно-эстетическом инобытии. Искусство является способом говорить символами, энергично с максимальной силой выраженным эйдосом — смысловой и цельной картиной мира, живого предмета посредством поэтической формы. Через выразительное происходит воссоединение человека с миром, возвращение к первичному их единству, гармонии. «Выражение есть энергия сущности, которая есть смысловая изваянность сущности, неотделимая от самой сущности, но отличная от неё... Выражение всегда динамично и подвижно, и направление этого движения есть всегда от «внутреннего» к «внешнему» и от «внешнего» к «внутреннему». Выражение — арена встречи двух энергий, из глубины и извне, и их взаимообщение в некоем цельном и неделимом образе, который сразу есть и то, и другое, так что уже нельзя решить, где тут «внутреннее» и где тут «внешнее»», — так описал сущность «выразительного» выдающийся русский мыслитель А.Ф. Лосев [4, с.240].

Схожую мысль высказывает Павел Флоренский в своём определении символа: «Он не только обозначает нечто иное, но и реально являет его, обладает его энергией, предстаёт живым взаимопроникновением двух планов бытия. Символ — явление вовне сокровенной сущности, обнаружение самого существа, его воплощение во внешней среде» [6, с.131]. Творческую деятельность Павел Флоренский понимает, как развёртывание «энергии духа». При этом он различает духовную и психическую энергию (энергию эмоций). Кроме духовно-нравственной и психической энергий в структуру художественной энергетике входят физическая и социальная энергии. Различие между ними, по мнению Е.Я. Басина [2], не субстанциальное, зависящее от связи с разными субстанциями. Энергия одна, но она направлена на обеспечение разного рода деятельности. Физическая энергия – это энергия физических движений (например, у танцора); психическая энергия – движение внимания, воображения, мышления и т. п. (например, у поэта, художника или композитора); духовная энергия – это энергия идейных, эстетических, нравственных, религиозных, художественных процессов. Все названные виды энергии необходимы для достижения эффективной художественной, в данном случае, катарсической коммуникации, связанной с восприятием высокого искусства, без которой художнику не достичь желаемой цели.

Мысли А.Ф. Лосева о природе «выразительного» развивает Р. Арнхейм в труде «Искусство и визуальное восприятие», рассуждая об энергетической структуре произведений искусства на примере изобразительного искусства: «Зрительные модели выразительны настолько, насколько им удаётся вызвать в нервной системе зрителя чувство напряжения и движения. Экспрессия художественного объекта является первичным содержанием, которое воспринимает зритель. В качестве основы экспрессии выступает конфигурация сил... Такие мотивы, как подъём и падение, господство и подчинение, сила и слабость, гармония и беспорядок, борьба и смирение лежат в основе всего существующего», — утверждает Р. Арнхейм [1, с.374].

Психологический механизм активации творческих ресурсов художника дан в теории эмоционального резонанса французского психолога Годда Любарта [5]. Согласно его теории внешние или внутренние формы выразительного выступают как источник резонанса, энергетической «волны», активирующей в мозгу человека определённый содержательный элемент (понятие или образ) и его эндоцепт (след эмоциональной памяти), распространяя дальше резонанс путём активирования родственных ему эндоцептов различных личностных сфер – телесной, психической, духовно-нравственной, психосоциальной. Резонанс, порождаемый выразительным элементом эстетической действительности, есть чувственное и энергетическое выражение явленной нам совершенной духовности, требующей для объективации её идеальной формы, способностей и качеств личности, сопряжённых с высшим творческим «Я» человека и, прежде всего, воображения. Результатом резонанса становится построение образа, привлекающего многообразие близких и далёких ассоциаций.

Этот образ может представлять механическую проекцию внешнего фактора, породившего первичный резонанс (в качестве примера, можно привести некоторые картины русского художника И.И. Шишкина), а может быть его творческой трансформацией. Примером такой трансформации является живопись художников-импрессионистов, творчество Пикассо, Модильяни, Дерена, Кандинского и др.

Художественный опыт убеждает нас в динамической природе искусства, в том, что движение есть основной его элемент. Оно существует 1) как процессуальное объективированное действие человека – жест, мимика, пластика, движения дирижёра; 2) в скрытых внутренних формах (движения «изнутри») в виде ощущений, чувств, эмоций, переживаний, представлений, образов воображения, мышления. Движение связано с миром природы и его явлениями; материальными объектами, созданными человеком, воображаемых объектов и явлений.

Владение движением, динамикой его развития, отличает художественно одаренную личность, особенно проявляющую себя в мастерстве выстраивания энергетической композиции, которую слушателю или зрителю необходимо выявить, что весьма затруднительно, поскольку она не фиксируется специальными обозначениями. Энергетическая композиция – это реализованный в художественном произведении энергетический план его развёртывания в пространстве-времени, характеризующийся в рамках высшего масштабного-временного уровня восприятия особым тонусом и ритмом в последовательности частей, их функциональными соотношениями, и служащий целям воплощения художественного содержания, управления слушательским или зрительским восприятием. Энергетическая композиция обнаруживает себя в наличии в многоплановой фактуре различных силовых линий – ведущих и подчиненных, доминировании рода энергии – янь (мужская, императивная) или инь (незаметно подчиняющая себе объект внимания), типе энергии – аполлонической (гармоничной, уравновешенной) или дионисической (стихийной, необузданной); в формах энергии, которые открыты А. Чижевским, и представляют такие формы как «взрыв», «свет», «поток», «волну» и «поле», имеющие большую амплитуду – от минимально энергетически выраженных до максимального их проявления. Например, энергия «волны» может представлять собой легкую рябь или цунами. Энергетическая композиция, её драматургия целью своей имеет катарсис — эстетическую реакцию высшего порядка, освобождающую душу и дух от груза обыденности, позволяющую обрести гармонию с самим собой и миром.

Среди общих факторов, увеличивающих «плотность» энергетической композиции, создающих напряжение в творчестве и восприятии, следует выделить следующие факторы: сложность, задержку в удовлетворении, дезориентацию, новшество, неопределённость, динамизацию, нарушение баланса, яркость, познавательный диссонанс, ожидание, незавершённость и др. Эти факторы затрагивают различные приёмы и средства выразительности в тех или иных видах искусства:

- в живописи – фон, комбинация цвета, отношение «часть-целое», вариации, контрасты (цвета, света, тона, разных точек зрения, объём и направление движения, ритм);
- в скульптуре – контраст яркости, текстура, разные точки зрения, объёмы и направления масс, направления движения, точка зрения на часть и целое, пространство, ритм;
- в архитектуре – соотношение «опор» и «упоров», вертикали и горизонталы, нарушение симметрии;
- в литературе и поэзии – метр, ритм, просодия, фонемы, предложения, синтаксис, драматургия;
- в музыке – смена метроритма, темпа, фактуры, тональности, модуляции, направления движения мелодии, наличие в ней контрастных элементов и др.
- в танцевальном искусстве – смена фигур, темпоритма, стиля, количества танцующих на сцене, контрастное сопоставление звуковых и танцевальных планов и др.

Исследование энергетики художественной одаренности и художественного творчества во всех видах искусства позволит использовать ее для более эффективного воздействия на души людей, их благотворное духовное и физическое преобразование; создать современный аналитический и исполнительский инструментарий для постижения и передачи ценностно-смысловой и идейно-содержательной сути произведений искусства.

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие // Эстетика и теория искусства. – М., 2005. – С.330-390.
2. Басин Е.Я. Искусство и энергия: психолого-эстетический аспект. – М., 2010. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 310 с.
4. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – 480 с.
5. Любард Т. Психология креативности. Перевод с французского. Учебное пособие. – М.: Когито-центр, 2009. – 215 с.
6. Флоренский П.А. Имена: сочинения. – М.: Эксмо, 2008. – 896 с.
7. Юнг К. Архетип и символ. – М., 1991. – 332 с.

Сингосина И. В.,

музыкальный руководитель, ГБОУ Школа 2031, Москва

E-mail: yacht70582008@yandex.ru

РАЗВИТИЕ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НЕКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ СИНТЕЗА ИСКУССТВ

Аннотация. В статье рассказывается о значении развития некогнитивных способностей, творчества как автономного навыка, о факторах, влияющих на развитие детей. Раскрываются возможности развития детей посредством синтеза искусств. Представлено описание программы на основе синтеза искусств «Цветные звуки». Программа может быть использована как педагогами в образовательных учреждениях, так и родителями.

Ключевые слова: музыкальное занятие; проблемы одаренных детей; синтез искусств; коммуникативность; творчество; развитие способностей; опера; балет; симфоническая музыка; джаз.

Annotation. The article describes the importance of developing cognitive abilities, creativity as an Autonomous skill, and factors that affect children's development. The possibilities of children's development through the synthesis of arts are revealed. A description of the program based on the synthesis of arts "Color sounds" is also presented. The program can be used by both teachers in educational institutions and parents.

Keyword: musical activity; problems of gifted children; synthesis of arts; communication; creativity; development of abilities; opera, ballet; symphony music; jazz.

Введение. Одаренные дети – особая категория детей. До середины XX века показателем одаренности являлся исключительно коэффициент интеллекта. Но уже известно, что для достижения успехов в различных областях профессиональной деятельности, в науке или искусстве, нужно не столько развитое логическое мышление (конвергентное), сколько умение нестандартно, оригинально мыслить, находить необычные решения проблем.

Все эти навыки относятся к творческому началу, а также к некогнитивным способностям личности. К ним же психологи относят эмоциональный уровень, самовосприятие, коммуникативную успешность или социализацию, настойчивость, уровень мотивации, познавательную активность. Другими словами, эмоционально-волевые характеристики.

Заслуженный профессор Истории в Лондонском университете Джон Линч отмечает, что «такие черты как внимание, саморегуляция, настойчивость, которые проявляются в детстве, влияют на последующие жизненные результаты» [4].

Последние исследования доказали значимость развития некогнитивных навыков — прежде всего, креативности и социальных навыков, без которых современным людям на работе не обойтись. Отечественные методики очень эффективны в выработке когнитивных навыков. Но потребности современного рынка труда включают все большее количество некогнитивных навыков, и они играют не меньшую роль в успехах личности, чем уровень интеллекта, считают учёные.

Кроме того, менеджер глобальной практики в области образования региона Европы и Центральной Азии и представитель Всемирного банка Гарри Патринос сравнил российское образование со странами ОЭСР и сообщил, что «российские школьники отстают в навыках решения проблем» (problem-solving) [5]. Исследователи полагают, что этот компонент будет играть большую роль в тех рабочих задачах, которые предстоит решать в будущем. Роль таких навыков как способность работать в команде, решать разные проблемы, возрастет. Сюда же относится и практика разрешения конфликтов.

Итак, одаренность имеет несколько типов, а успешность и развитие одаренных детей зависит от развития когнитивных, некогнитивных и творческих способностей.

Когнитивные, некогнитивные, а также творческие способности следует развивать с раннего детства и это необходимое условие для становления успешной личности в будущем обществе.

Программа «Цветные звуки». Мы предлагаем вниманию ознакомление с программой для дошкольного и младшего школьного дополнительного образования «Цветные звуки». Программа направлена не только на развитие музыкального, художественного и литературного вкусов, но и способностей к различным видам искусства, а также творческого начала и эмоционального восприятия художественной культуры в целом.

В основе программы лежит интегрированный подход, при котором музыкальные произведения рассматриваются в едином комплексе с произведениями изобразительного искусства, скульптуры, художественной литературы и театром.

Наряду с камерной и симфонической музыкой в обучении используются синтетические жанры музыкального искусства — опера и балет.

Цели программы:

- научить воспринимать произведения искусства мировой культуры, раскрыть и развить творческую самобытность;
- развить когнитивные и некогнитивные способности;
- расширить кругозор личности будущего общества.

Задачи программы:

1. Приобщение к музыкальной, художественной, хореографической и театральной культуре;
2. Формирование основ эстетического восприятия;
3. Обогащение музыкальными и художественными впечатлениями, развитие на их основе восприятия, внимания, воображения;
4. Формирование замысла и умения воплощать его, пользуясь основными средствами выразительности актерского мастерства, ансамблевого музицирования и танца;
5. Инициировать собственное эмоциональное участие ребенка в синтезе искусств;
6. Развитие активности, самостоятельности, творческих способностей.

Программа решает комплекс задач музыкально-эстетического, художественного, литературного, театрального и творческого развития ребенка. Репертуар программы включает в себя произведения великих композиторов, художников, поэтов и писателей, вошедших в золотой фонд мировой культуры.

Данная программа основана на взаимодействии нескольких принципов организации музыкальных занятий с детьми:

1. Специальный подбор музыкального репертуара;
2. Использование синтеза искусств;
3. Использование на занятиях по слушанию музыки других видов музыкальной деятельности детей: пения, игры в оркестре, танца, актерского мастерства.
4. Разработка содержания музыкальных занятий и их сюжетной канвы.

В программе три крупных раздела: «Камерная и симфоническая музыка», «Опера и балет» и «Музыка эстрады и джаз».

В первом и третьем разделах дети знакомятся с произведениями великих композиторов классической музыки, начиная с эпохи И.С.Баха и заканчивая знаменитыми джазовыми композициями, уже вошедшими в число несомненных джазовых стандартов.

Наглядные пособия, рассказ педагога и музыка дает представление о неповторимом духе эпохи классицизма, эстрадного и джазового искусства и раскрывает огромный мир музыкального, изобразительного и театрального творчества. Дети знакомятся с возможностями инструментов симфонического оркестра, открывают для себя звуки органа, саксофона.

Творческое отношение к процессу обучения формирует устойчивый интерес к инструментальному музицированию, а совместное музицирование способствует развитию общих и музыкальных способностей. Последующее «перенесение эмоций» от музыкального занятия на бумагу вызывает интерес коллективной художественной деятельности и потребность в этой деятельности.

В разработанной Е.П. Торренсом концепции одаренности присутствует триада: творческие способности; творческое умение; творческая мотивация. Вывод, что лишь деятельность, мотивированная потребностью, собственным желанием, содействует развитию способностей одаренных детей, подтверждают психологи В.Э.Чудновский и В.С.Юркевич[2]. А согласно психологу А.М.Матюшкину внутренняя мотивация – основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей [3].

В разделе «Опера и балет» программы «Цветные звуки» знакомство с оперной и балетной музыкой происходит посредством сказки. Сказка – близкий детям и любимый ими литературный жанр, поэтому доступная для детей форма вызывает у них интерес и мотивирует на дальнейшее обучение. С помощью сказочной истории легко научить детей внимательно слушать музыку, исполнять ее, а также сочинять танец или игру. Доказано, что для детей подход в обучении с играми и сказками является эффективным, и целесообразно искусство преподносить как сказку, обучение как игру, а игру – как искусство.

Проблемы одаренных детей, решаемые в программе

По результатам многочисленных исследований, проведенных во многих странах мира, одаренные дети редко хорошо учатся. Чаще всего в традиционной школе они — троечники [6].

У одаренных детей выявляют основные проблемы:

- отсутствие достаточной мотивации;
- трудности в нахождении близких по духу друзей;
- проблемы участия в играх сверстников, которые им неинтересны;
- проблемы конформности, то есть старания подстроиться под других, казаться такими, как все;
- трудности в таком обществе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития.

Сложность положения таких детей усугубляется тем, что сами дети осознают свою непохожесть. Они воспринимают свои особенности как аномалию, начинают скрывать свои достижения и способности. Таким образом, слабые коммуникативные способности и социальная изоляция таких одарённых детей – не следствие эмоциональных нарушений, а результат условий, в которых оказывается ребёнок при отсутствии группы, с которой он мог бы общаться.

Программа «Цветные звуки» направлены на:

- создание условий для развития ребенка;
- развитие мотивации к познанию и творчеству;
- обеспечение эмоционального благополучия ребенка;
- создание условий для социального, культурного и профессионального
- самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, ее
- интеграции в систему мировой и отечественной культур;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- профилактику асоциального поведения;
- интеллектуальное и духовное развития личности ребенка.

Факторы, влияющие на развитие детей и программа «Цветные звуки»

Факторы, влияющие на развитие творчества одаренного ребенка, разделяют на внешние и внутренние. Факторы могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на развитие одаренного ребенка. К внешним факторам относятся информационно-материальные условия и реакция родителей, учителей и сверстников. К внутренним факторам относятся здоровье, пол ребенка, а также самооценка и воля.

Кроме этого, внутренние и внешние факторы подразделяются на объективные и субъективные. Субъективные факторы не зависят от воли ребенка, это место жительства, материальный статус родителей, пол и здоровье ребенка. Психологи прошлого столетия Е.В.Гурьянов и П.П.Соколов утверждали, что на врожденные способности ребенка оказывают влияние окружающие его среды. Другими словами, несоответствующая социальная среда никак не мотивирует и не развивает личность ребенка [7].

На занятиях же данной программы рекомендовано присутствие не более 10-ти человек, что является индивидуально-групповой формой и создает благоприятную среду для взаимодействия детей.

К субъективным факторам относится реакция окружающих: родителей, учителей и сверстников, а также воля и самооценка, что являются важными внешними факторами. Реакция может быть положительной, так и отрицательной, но только положительная реакция ведет к развитию ребенка. И здесь на первый план выходит личность педагога.

Можно утверждать, что улыбчивость педагога, его вовлеченность в процесс обучения и заинтересованность в результате — важное условие не только атмосферы занятия, но и развития обучающихся. Предпочтительно организовывать занятия как игровое общение равных партнеров – детей и педагога, где ребенок свободно проявляет свою индивидуальность при возможности быть принятым на занятии безо всяких условий.

Творчество как автономный навык на занятиях «Цветные звуки»

Исследования ученых доказывают, что первооснова творчества едина и умение творить универсально. Личность, наученная творить в какой-либо сфере (искусства, техники и т.п.) будет способна перенести этот опыт в любую деятельность. Поэтому о творчестве можно говорить как о самостоятельном и важном навыке [8].

Какая же направленность может развить в личности креативность, коммуникативные способности, уверенность в себе, умение работать в команде, достигать цели, помочь возможности самовыражению ребенка?

Для развития одаренных дошкольников существует много методик разной направленности. Рассмотрим сферу «музыка» и музыкальное развитие как среду формирования творческих способностей человека.

Музыка на сознательном и бессознательном уровне способна заложить творческое отношение к жизни. А «элементарная музыка» может использоваться не столько для воспроизведения, сколько для творческого самовыражения и высвобождения индивидуально-творческих сил. Например, дети на занятиях по данной программе самостоятельно решают задачу подбора музыкальных инструментов для сопровождения («расцвечивания», «разукрашивания») музыкального произведения,

Выделяют основные этапы творчества: формулирование проблемы, поиск решения или замысел, выражение решения или импровизация, публичное представление продукта.

Например, если на занятиях дети сочиняют танец или игру, а на открытом мероприятии представляют их зрителям, то они проходят три этапа творческой деятельности (замысел, импровизация и публичное представление продукта), отсутствует только этап – запись музыки нотами, хореографических движений или игры буквами. Таким образом, детское творчество может пройти не все этапы, не теряя при этом в развитии.

Знаменитый американский психолог Е.П.Торренс пришел к выводу, что успеха достигают не те дети, которые хорошо учатся, а те, кто имеет так называемую гибкость мышления — способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, часто далеким по содержанию друг от друга, и оригинальность – способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых [1]. Программа предлагает на каждом занятии интенсивно сменяющиеся друг друга такие виды деятельности, как:

- 1. слушание-восприятие,
- детское исполнительство (игра на музыкальных инструментах, танец, пение, исполнение актерского этюда как представление образа или характера),
- детское творчество (сочинение танца, изобразительное искусство, импровизация передачи различных образов; музицирование на детских музыкальных инструментах, составление игры),
- музыкально-образовательный (усвоение детьми элементарных сведений о музыке, изобразительном искусстве, их выразительных особенностях, приобретение определенного запаса навыков и умений в различных видах исполнительства).

Дети слушают, танцуют, поют, играют в оркестре, рисуют, играют, слушают аудио и просматривают видео.

Творческое отношение в процессе обучения формирует устойчивый интерес к различным видам искусства, а совместное музицирование, актерский этюд, танец способствуют развитию коммуникативных способностей.

Заключение. Педагогическая наука развивается, появляются новые методы обучения, но одним из важнейших аспектов педагогики по-прежнему остается развитие творческих способностей. Именно креативное начало и творческие навыки могут повлиять на успех в любой сфере деятельности человека и становление личности как профессионала.

Можно утверждать, что с освоением программы ребенок приобретает уверенность в себе, умение достигать поставленной цели и радость творчества. Мы убеждены, что программа на основе синтеза искусств «Цветные звуки» создает условия для развития ребенка, для мотивации к познанию и творчеству, является профилактикой асоциального поведения, создает условия для социального и профессионального самоопределения, интеграции в систему мировой и отечественной культур, развивает интеллектуальное и духовное начала личности ребенка. Так же программа направлена на взаимодействие педагога дополнительного образования с семьей: педагог является инициатором и организатором совместных походов в музеи и театры.

Мы верим, что работа по программе «Цветные звуки» помогут специалистам не только развить некогнитивные и творческие способности ребенка, но и на основе данной технологии разработать новые эффективные методики.

Список литературы

1. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – Методическое руководство, СПб, 1998. – С.20-22.
2. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М: Знание, 1990. – 80 с.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. – Доклад на заседании коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 7 апреля 1989 г. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm>
4. Тарасова К.В., Рубан Т.Г. Методическое пособие программы «Синтез» – М: Центр Гармония, 2010. – С.3-5.
5. Воробьева Ю. М. Успехи в учебе и карьере связаны не только с интеллектом. – 2018. Вести.Наука. – URL: <https://www.vesti.ru/nauka/article/1106136>
6. Индикатор. Российские школьники отстают в некогнитивных навыках. – 2019. – URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/interviyu-patrinos.htm>
7. Сетко Н.П., Булычева Е.В., Жданова О.М., Носова Е.И. Характеристика некогнитивных функций у одаренных учащихся, ассоциированных с академической успеваемостью. – Оренбургский медицинский вестник, 2016.– Том VII, №3 (27), – с.69-72
8. Соколов П. П. История педагогических систем. – СПб.: Изд. О.В. Богдановой, 1913.– 613 с.
9. Лейтес Н.С. Психология одарённости детей и подростков. – М., «Академия», 1996. –с. 41.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аверин С. А.,

кандидат физико-математических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: averinsa@mgpu.ru

Чернышова С. В.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: chernyshovasv@mgpu.ru

МЕЖСЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыт потенциал STEM-образования как эффективного средства развития детской одаренности. Представлена авторская модель межсетевого взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе подготовки педагогов к развитию детской одаренности средствами STEM-образования.

Ключевые слова: детская одаренность, STEM-образование, межсетевое взаимодействие, модель

Abstract. The article reveals the potential of STEM education as an effective means of developing children's giftedness. The author's model of inter-network interaction of educational and commercial organizations in the system of training teachers for the development of children's giftedness by means of STEM education is presented

Keywords: children's giftedness, STEM education, inter-network interaction, model

Неотъемлемой составляющей развития детской одаренности является создание условий, в которых познавательная активность ребенка будет поддерживаться и развиваться; условий, в которых смогут сформироваться исследовательские способности личности и

система ценностных отношений к самостоятельному и творческому исследовательскому поиску. На наш взгляд, это станет залогом развития различных групп способностей и склонностей ребенка, а также будет содействовать его дальнейшей академической и жизненной успешности [5], [7], [8], [9].

К подобного рода условиям следует отнести, прежде всего, развивающую среду: как предметно-пространственную, так и образовательную. В данной связи можно сделать предположение о потенциальной эффективности STEM-образования, поскольку данная программа переносит акцент на развитие личности ребёнка младшего возраста во всем её многообразии: любознательности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности, креативности, обеспечивающих социальную компетентность и познавательную активность, а также предполагает важную роль развивающей предметно-пространственной среды [4]. Начиная с младшего школьного возраста в качестве отдельной образовательной цели на первый план выходит формирование у детей интереса к учебной деятельности и воспитание мотивации к самостоятельному получению знаний. Программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (авторы – Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А.) реализуется 346 инновационными площадками в 24 регионах страны (а также большим количеством образовательных организаций в России и за рубежом, которые пока не получили статус инновационных площадок) [2]. Мониторинг эффективности реализации парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» осуществлялся в 2019-2020 гг. в образовательных учреждениях Краснодарского края под научным руководством авторов программы В.А. Марковой и С.А. Аверина. В эксперименте приняли участие 428 детей, 182 из них – от 3 до 5 лет, 246 – старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Результаты эмпирического исследования доказали эффективность STEM-образования как средства развития интеллектуальных и исследовательских способностей, воображения и социального интеллекта детей [1].

Однако потенциал STEM-образования как условия развития детской одаренности может быть раскрыт в полной мере только в случае обеспечения еще одного условия – повышения профессиональной компетентности педагогов [3], [6]. Учитывая многоаспектность программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста», уникальные особенности среды, необходимой для ее реализации, региональный компонент (культурные особенности региона, приоритеты и специфику каждой образовательной организации и т.п.), целесообразным представляется еще одно допущение: полноценная подготовка педагога возможна только в контексте межсетевого взаимодействия.

Под межсетевым взаимодействием в нашем исследовании понимается система горизонтальных и вертикальных связей организаций различных сфер деятельности (образовательных, производственных, коммерческих), обеспечивающая доступность качественного образования для педагогических кадров, вариативность образования, открытость учреждений образования, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий. Межсетевое взаимодействие – это новый уровень развития сетевых форм реализации образовательных программ, которые определены 15 статьёй 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В межсетевом взаимодействии сотрудничают и создают новое качество образования несколько сетей организаций и их сетевых образовательных ресурсов. Но речь идёт не о суммировании этих ресурсов, а о переходе на новый уровень, т.к., ему свойственны: единые идеи, цель и задачи для сети; существование так называемой фрактальной структуры (множество ячеек сети); отсутствие единоначалия; открытость в системе и самой системы; взаимодействие «по горизонтали».

Нами была разработана модель межсетевого взаимодействия организаций в системе повышения квалификации педагогов. Данная модель концептуально отражает систему

взаимодействия коммерческих и образовательных организаций в системе повышения квалификации педагогов, которую мы гипотетически рассматриваем, как эффективную.

В левой части модели отражена структура работы коммерческой организации в плане той специфики, которой она должна обладать для того, чтобы стать полноценным партнёром образовательных организаций в системе повышения квалификации. В частности, мы рассматриваем, что коммерческая организация, как юридическое лицо, в таком случае должна иметь в своей структуре подразделения, обладающие образовательной лицензией, например, Учебно-методический центр и собственное производство. В данном случае коммерческая организация может привлекать на договорных условиях авторов программ, как физических лиц, экспертов из разных областей, инноваторов, изобретателей (конструкторов, игрушек и так далее). Таким образом, коммерческая организация может и объединять талантливых людей из различных организаций, оплачивать им их труд, по созданию программ либо игрушек и, что очень важно для таких людей, доводить их изобретения, научные изыскания до конкретного практического воплощения, например книг, методических пособий, игрушек. Однако эта система не может рассматриваться как самодостаточная, потому что, даже учитывая, что Учебно-методический центр, как структурное подразделение коммерческой организации может самостоятельно читать курсы, оно сталкивается с рядом ограничений, в частности это может быть не такое серьезное отношение людей, воспринимающих деятельность центра как коммерческие курсы. Вторым ограничением является кадровый ресурс, то есть широкий охват курсов невозможен в силу того, что ограничено количество методистов, способных обрабатывать документацию, и педагогов.

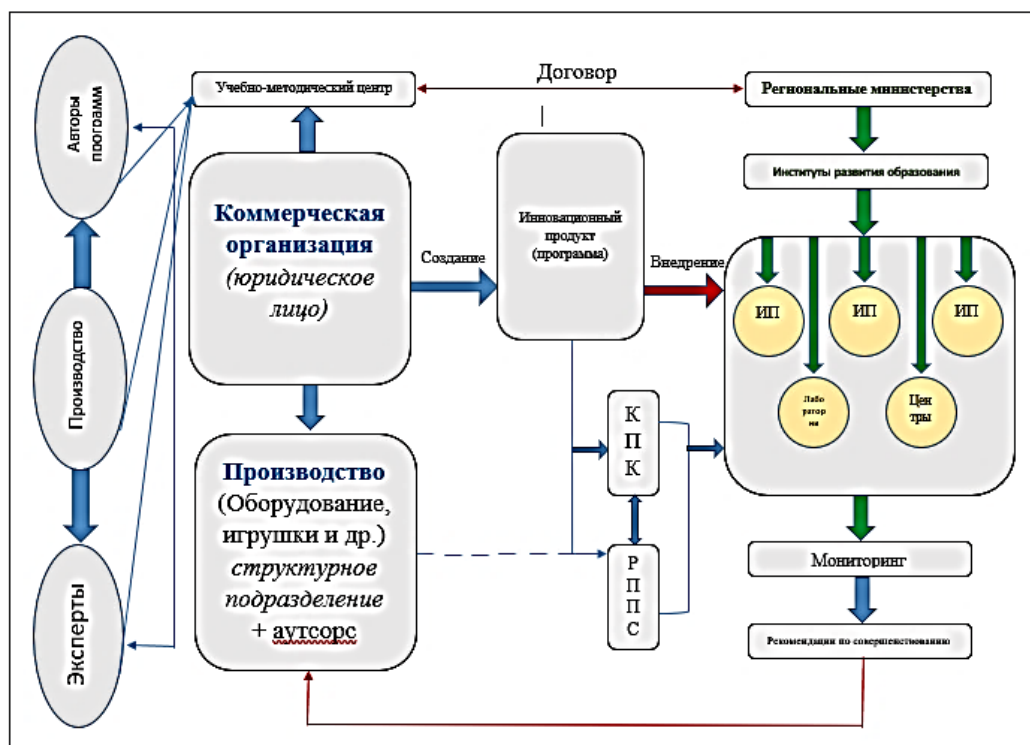


Рисунок 1. Модель межсетевое взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе подготовки педагогов к развитию детской одаренности средствами STEM-образования

Если мы обратимся к правой стороне модели, то там увидим систему, которая тоже с одной стороны является самодостаточной, однако, по части организации курсов повышения квалификации обнаруживает такие же ограничивающие факторы, о которых было сказано выше. Это может быть уже дефицит в содержательной части авторских курсов. В частности, курсы по программе «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного

возраста» целесообразно, на наш взгляд, разрабатывать и читать авторам программы, нежели людям, знающим ее суть только в теории.

В этом контексте межсетевое взаимодействие, может быть потенциально эффективно при выстраивании следующей модели. Взаимодействие коммерческой организации с авторами, экспертами, инноваторами должно приводить не к каким-то разовым решениям, а к созданию системных инновационных продуктов, в том числе, и программ повышения квалификации. По заключению договора с региональными министерствами либо институтами развития образования эти программы внедряются в образовательной организации входящие подведомственному региональному министерству, либо через систему инновационных площадок, лабораторий либо центров. ИРО таким образом начинает курировать деятельность площадок, получая готовую программу, поддержку тех, кто ее создавал и достаточно стройный механизм внедрения программы через обогащение среды и создание совместных курсов повышения квалификации. При этом могут быть разные модели их реализации, разные модели сотрудничества, что дает возможность проводить курсы по современным методикам, современным оборудованием.

Когда инновационные площадки, лаборатории, центры пройдя курсы, реализуют программу «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста», они дают обратную связь по качеству работы. В результате создается объективное видение эффективности программ. Образовательные организации разрабатывают рекомендации по совершенствованию, которые, возвращаясь в коммерческую организацию, содействуют оптимизации производства, улучшению качества оборудования, игрушек, методик и, соответственно, выходу на новый виток сотрудничества. Наша модель также предусматривает определение цели, результатов, ключевых условий факторов. Но данный аспект нами ещё разрабатывается.

Следует особо подчеркнуть, что данная модель межсетевого взаимодействия не только разработана авторами статьи теоретически, но успешно реализована в деятельности АО «ЭЛТИ-КУДИЦ» (под руководством Аверина С.А.). Компанией создана серьезная сеть сотрудничества, в частности активная многолетняя работа с 335 образовательными организациями из 22 регионов Российской Федерации.

Для оценки эффективности модели межсетевого взаимодействия образовательных и коммерческих организаций в системе подготовки педагогов к развитию детской одаренности средствами STEM-образования мы предполагаем проведение следующего эксперимента: контрольную группу будут составлять образовательные организации, с которыми «ЭЛТИ-КУДИЦ» сотрудничает, но где проводятся просто совместные курсы (как они проводились традиционно). В группе экспериментальной мы будем выстраивать ту модель, эффективность которой доказываем. В частности, на данный момент нами было обеспечено подписание договоров о сотрудничестве между «ЭЛТИ-КУДИЦ» и институтами развития образования из 11 регионов Российской Федерации это: Удмуртия, Новосибирская область, Крым, Краснодар, Ростов-на-Дону, Республика Коми, Калининград, Тамбов и др. После подписания договоров о сотрудничестве нами был организован дистанционный круглый стол с представителями институтов развития образования. С каждым из партнёров мы определили, какой будет статус у образовательных организаций, в частности, в Удмуртии под наш проект уже определено 10 инновационных площадок. В некоторых регионах институты развития образования идут по модели лаборатории, такая лаборатория уже создается в Московской области (у «ЭЛТИ-КУДИЦ» подписан договор с ГГТУ). Также нами была написана программа совместных курсов повышения квалификации по реализации программы STEM-образования на 72 часа. Первый поток совместных курсов в рамках этой модели мы планируем набирать с февраля, это связано с тем, что нашим партнёрам

необходимо провести экспертизу программы. Первые результаты эксперимента по апробации модели могут быть достигнуты уже к концу текущего учебного года и будут отражены в последующих публикациях авторов статьи.

Таким образом, межсетевая форма взаимодействия, предложенная и апробируемая авторами статьи, представляет собой новый уровень партнерства, когда существующие системы разного типа начинают взаимодействовать друг с другом, в результате чего открываются новые ресурсы взаимодополнения и взаимообогащения субъектов партнерских отношений. Понимание того, что социально ответственные коммерческие организации, в особенности, отечественные производители и образовательная сфера могут работать на достижение одной цели: создание условий для развития детской одаренности, может дать синергетический эффект и повысить эффективность данной работы.

Список литературы

1. Ваховский Ф. И., Кабанова Н. В., Маркова В. А., Трифонова Т. А. «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста»: Отчет о реализации парциальной модульной программы развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество в образовательных организациях Краснодарского края; под общ. ред. В.А. Марковой. – Краснодар: ОЛМА-ПРЕСС, 2020. – 104 с.
2. Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей. – М.: БИНОМ, Лаборатория знаний. – 2019. – 112 с.
3. Карпова С. И., Муродходжаева Н. С., Цаплина О. В., Каитов А. П. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6 (212). – С. 46-56.
4. Романова М. А. Потенциал как общенаучное понятие // Инновации в образовании. – 2011. – № 2. – С. 113-125.
5. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.
6. Серебренникова Ю. А. Подготовка педагогов к реализации STEM-образования // Управленческие решения актуальных проблем современного образования. Материалы международного круглого стола. – 2019. – С. 136-142.
7. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования; под науч. ред. А. И. Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-12667-9. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/447961> (дата обращения: 04.02.2020).
8. Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. Information Technologies in Education: Forming the Competences of the Future // International Journal of Engineering and Technology(UAE). – 2018. – Т. 7. – № 4.7. – С. 276-282.
9. Savenkov A., Karpova S.I., Sukhova E.I. Model of Development of Children's Giftedness in the Russian Education System // Psychology (Savannah, Ga.). – 2018. – Т. 55. – № 2. – С. 74-84.

Гаврилюк А. В.,
доктор психологии (PhD),
Славянский университет, Молдова
E- mail: gavriliukanna@gmail.com

Леонов С. В.,
магистр социальных наук в области поведенческой психологии, психолог, Молдова
E- mail: Leonov787@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ТВОРЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен творческий подход к формированию внутренней готовности в трудовой деятельности современных выпускников высших учебных заведений, основывающийся на использование техник арт-терапии. Игровые технологии показывают эффективные результаты в современных условиях неопределенности.

Ключевые слова: внутренняя готовность, компоненты психологической готовности, комплексная сказкотерапия, выпускники ВУЗов, тренинг.

Annotation. The article covers the creative approach to mould the inward activities of the present higher education establishments graduates. The method is assumed as a basis to use art-therapy techniques. The game technologies demonstrate effective results in the present state of uncertainty.

Key words: inward preparedness, psychological readiness components, complex fairy-tale therapy, higher education establishments graduates, training.

Последний год стал не только годом неопределенности и утраты будущего, но и стал предъявлять больше требований к развитию softskills у специалистов всех областей. Соответственно усилились требования к профессиональным компетенциям помогающих специалистов: психологов, психотерапевтов, педагогов, социальных работников. Все больше в современной подготовке используются диджитал технологии, которые открывают новые возможности. Интерактивные информационные технологии дополняют процесс обучения, делают творческим развитие и облегчают адаптацию всех обучающихся студентов, независимо от возраста и наличия предыдущего опыта. Современная ситуация подготовки кадров формулирует творческие задачи перед психологами, работающими в психологических службах высших учебных заведений, направляя их деятельность в сопровождение студентов разных курсов обучения.

Психологическое сопровождение студентов и магистрантов выпускных курсов ВУЗов, может стать существенной поддержкой в самоопределение выпускников, применении их теоретических знаний и практических навыков. Найти свое место в профессии не простая задача, которой служат практические занятия, практика на производстве, изучение глубинных интересов и потребностей личности, а также проработка внутренних страх и опасений перед началом трудовой деятельности на производстве. Психологические службы системы образования, институт наставничества и менторинга помогает современным выпускникам ВУЗов сформировать внутреннюю готовность к выбранной профессии и самостоятельную деятельность в данном направлении.

Психологическая готовность выпускников, как важный компонент успешности в самостоятельной профессиональной деятельности. Психологическая готовность включает: освоение и выполнение профессиональных обязанностей; применять по назначению теоретические знания и практический опыт; уметь управлять своим состоянием в нестандартных ситуациях; обладать навыками эффективной адаптации к новым условиям, стрессоустойчивости и гибкости. В фундаменте дальнейшего профессионального роста, построения карьеры и развития личностных характеристик лежит сформированная

внутренняя готовность к профессиональной деятельности. Акцент на формирование психологической готовности студентов должен стать задачей профессорско-преподавательского состава и руководителей предприятий, принимающих студентов на практику. Для решения этих задач успешно применяются творческие задания, базирующиеся на особенностях внутренней готовности к профессиональной деятельности, ее разных аспектов по степени сложности, продолжительности по времени, трудоемкости по затрате временных и других ресурсов. Состояние психологической готовности («настрой») включает следующие компоненты:

а) познавательные (осознание и понимание профессиональных задач, определение их значимости и порядка выполнения, значение различных способов решения, представления о вероятных изменениях трудовой обстановки и их последствиях);

б) эмоциональные (сформированное чувство профессиональной чести и ответственности, внутренняя уверенность в успехе, воодушевление и вдохновение);

в) мотивационные (внутренняя потребность успешно выполнить поставленные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны, отслеживать прокрастинацию и справляться с ее проявлением);

г) волевые (мобилизация сил, устранения комплекса самозванца и т. д.);

д) экзистенциальные (поиск собственной уникальности, индивидуальные способы решения задач, выстраивания коллегиальных отношений в коллективе и т. д.);

е) материальные (соизмеримость получения желаемого материального вознаграждения с собственной профессиональной значимостью, выбор вида деятельности – индивидуальной или корпоративной);

ж) поведенческие (рассматривание возможных стратегий поведения). [1]

Одним из методов помощи в формировании психологической готовности является комплексная сказкотерапия, техники которой позволяют рассмотреть и раскрыть все компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Сказкотерапия как метод психотерапии известен человечеству тысячи лет, а как течение современной психотерапии возник сравнительно недавно. Существует несколько подходов к понимаю сказкотерапии:

1. Сказкотерапия, как инструмент передачи опыта «из уст в уста». Притчи и метафоры, становятся инструментом наставников и менторов, работающих с выпускниками ВУЗов. Это способ формирования отношения к миру, принятого в данной профессии, коллективе, профессиональном сообществе.

2. Сказкотерапия, как способ передачи кодекса чести в профессии и социальной жизни человека. Эта информация заложена в фольклорных сказках и преданиях, былинах, притчах. Древнейший способ адаптации и социализации, передачи опыта.

3. Сказкотерапия, творческий инструмент развития. В процессе слушания, придумывания и обсуждения сказки развиваются необходимые для эффективного формирования внутренней готовности к профессиональной деятельности фантазии, творчества, креативных решений. Человек усваивает основные механизмы поиска и принятия решений.

4. Сказкотерапия как нарратив. Слушая и воспринимая сказки человек, встраивает их в свой жизненный сценарий, формирует свой путь героя, битву с драконами, наставления помощников и возвращение домой с трофеем.

5. Сказкотерапия как психотерапия. Работа со сказкой направлена непосредственно на лечение и помощь человеку. Психолог создает условия, в которых клиент, работая со сказкой (читая, придумывая, разыгрывая, продолжая), находит решения своих жизненных трудностей и проблем. Возможны как групповые, так и индивидуальные формы работы [4, 5,7].

Основные принципы сказкотерапии могут составить условный кодекс чести помогающих специалистов, формирующих внутреннюю готовность к профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений.

- Осознанность - осознание причинно-следственных связей в развитии сюжета; понимание роли каждого персонажа в развивающихся событиях. Обращение внимания клиентов на выбор стратегии у тех или иных персонажей.

- Множественность – понимание того, что одно и то же событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов. Совместный поиск разных вариантов значений в профессиональных задачах.

- Связь с реальностью – осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивается перед нами некий жизненный урок [5].

При формировании психологической готовности студентов-выпускников к выбору непосредственной профессиональной деятельности сказкотерапия может быть использована на разных этапах: диагностическом, исследовательском и формирующем. Например, тренинговая встреча, содержание которой базируется на известной всем сказке «Цветик-семицветик»

Цель тренинга: развитие готовности к профессиональной деятельности через психологическую сказку.

Задачи тренинга:

1. Определение критериев психологической готовности к трудовой деятельности
2. Раскрыть и расширить понятия критериев готовности к профессиональной деятельности после окончания ВУЗа
3. Проработать сказочные ситуации с позиции анализа внутренней готовности к трудовой деятельности и трудностей с определением направлений деятельности
4. Исследовать сказочные ситуации с позиции личностного ресурса развития профессиональной карьеры.

Соблюдая поэтапность психологического занятия для разогрева можно предложить упражнение «Знакомство» с использованием пальчиковых кукол, что позволит участникам представить себя «особенным» образом. Продолжая разогрев, предложить найти себе среди участников пару и придумать коротенькую сказку для двух персонажей. Целью разогрева является погружение участников в атмосферу сказки, применение сказочной метафоры для лучшего постижения самого себя, тренировки навыков совместного сочинения сказки.

Для основной деятельности предлагаем участникам технику «Цветик-семицветик». Основную цель этой техники можно сформулировать как определение критериев психологической готовности, раскрытие и расширение понятия критериев готовности к трудовой деятельности, а также развитие креативности, тренировка навыков сочинения сказок, пробуждение архетипических ресурсов, проработки стратегий поведения в сказочных и реальных ситуациях.

В ходе упражнения предлагается участникам «оторвать» себе лепесток от цветка, сделанного заранее. Цветок (тип - ромашка) с легко отрывающимися лепестками. На обратной стороне каждого лепестка написано по одному критерию психологической готовности к выбору непосредственной профессиональной деятельности.

После этого предложить придумать сказку, присвоив одному из героев выбранный критерий. Проиграть сказку. Обсудить упражнение, ответив на заранее подготовленные вопросы.

На следующем этапе основной деятельности участники придумывают общую сказку, объединив всех персонажей. Вернуть (прикрепить) в конце сказки все лепестки «Цветику – семицветику» и обсудить.

В завершении встречи, перед подведением итогов, каждый участник проходит процедуру «Деролинг», целью которой является снятие принятой на себя роли. После чего следует подведение итогов и прощание членов группы, в котором участники получают обратную связь и аккумулируют полученный опыт.

Проведение подобных тренинговых встреч с использованием методов сказкотерапии позволяют эффективно развивать психологическую готовность к выполнению непосредственной профессиональной деятельности после окончания ВУЗа.

Список литературы

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, Минск, 1978.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. – М: Пресс, 1999. – 176 с.
3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеев Т. Д. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
5. Кораблина Е. П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности. //Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Научный журнал. Изд-во РГПУ им А.И. Герцена. – СПб, 2004. –19 с.
6. Кудзилов Д. Б., Зинкевич-Евстигнеев Т.Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2003. – 146 с.
7. Пропп В. Я. Морфология сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 108 с.
8. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 224 с.

Гаран Е. Ю.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: EGaran@artek.org

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ НЕТИПОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «АРТЕК»

Аннотация. В статье дается анализ организации практической подготовки педагога к работе с одаренными обучающимися в условиях нетиповых образовательных учреждений на примере МДЦ «Артек». Описывается комплекс уникальных условий для профессионального становления, формирования творческой активности и личностного развития педагога в течение всего периода осуществления трудовой деятельности.

Ключевые слова: практическая подготовка педагога; повышение профессионализма; личностный рост; самореализация.

Abstract. The article presents some qualitative analysis of the organization of the practical training of a teacher during the work with gifted students in non-standard educational establishments on the example of the International Children's Centre «Artek». The article describes a set of unique conditions for professional development, formation of creative activity and personal development of a teacher during the entire period of employment.

Keywords: practical training of a teacher; professional development; personal growth; self-realization.

На рубеже XX – нач. XXI вв. в психологической и педагогической науке «значительно возрос интерес к феномену одаренности, проблеме диагностики, обучения и развития одаренных детей, вместе с тем, к формированию профессиональной готовности педагогов к работе с ними» [2, с. 20].

Обусловлено это спецификой преобразований в социальной сфере, необходимостью в развитии человеческого капитала, являющегося ключевым элементом конкурентоспособности страны. Двигателем прогресса становятся креативные идеи и технологии. В связи с чем, принципиальное значение приобретает развитие интеллекта и креативности, т.к. всё более существенную роль в жизни страны играют люди, способные выполнять сложные аналитические и изобретательские задачи с элементами импровизации и творчества.

В российской и зарубежной практике накоплен опыт по проблеме подготовки педагогических кадров к работе с одаренными обучающимися и раскрывается в исследованиях: Г.М. Анохиной, В. Варда, М. Голда, Ю.З. Гильбуха, М.М. Кашапова, А.М. Матюшкина, П. Торранса, Г.Ю. Ульяновой, Л.В. Шавининой, М.Г. Шемуды, Е.Л. Яковлевой и др. Также предложены модели подготовки педагогов в системе среднего профессионального и высшего образования – А.В. Золотарева, Д.С. Молоков, Н.Б. Шумакова, Е.В. Пажитнева, Г.В. Тарасова, И.И. Ушатикова, Л.А. Галкина, Н.А. Пронина, Т.Ф. Сергеева, Е.В. Сечкарёва[2; 3]. Нами же будут рассмотрены особенности практической подготовки педагогов (вожатых) в условиях нетиповых образовательных учреждений.

Зеркалом социально-политических и экономических процессов, явлений и изменений, происходящих в стране, является существование и развитие Международного детского центра «Артек». Практически на протяжении всего своего функционирования, за исключением первых лет работы как санаторного лагеря и непродолжительного «украинского» периода, путевка в «Артек» для ребенка – это награда за достижения [1].

На сегодня ФГБОУ «МДЦ «Артек» является нетиповым образовательным учреждением с особым статусом, дающим право на реализацию основных и дополнительных программ «для обучающихся, проявивших выдающиеся способности и добившихся успехов в учебной, научной (научно-исследовательской), творческой и физкультурно-спортивной деятельности» (URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>) –«площадкой возможностей» для личностного роста и самореализации, для повышения культурного и образовательного уровня одарённых, высокомотивированных детей. Вместе с тем, за последние 5 лет преобладающее количество обучающихся зафиксировано по категории «творчески одаренные» и составляет 57% от общего числа детей, посетивших «Артек» за указанный период.

МДЦ «Артек», как сегмент образовательной системы нашей страны, обладает комплексом уникальных условий: реализацией образовательных программ с эмоциональной и событийной насыщенностью, развитой системой социального партнерства (установление сетевого взаимодействия), значительной численностью детей и педагогов, развитой инфраструктурой и оснащённостью, исключительным сочетанием природно-климатических, культурно-исторических условий и пр. Безусловно, все упомянутое непосредственным образом влияет на организацию практической подготовки педагога (вожатого) к работе с одаренными детьми.

Результаты международных исследований (IEA и ОЭСР) показывают, что качество подготовки подрастающего поколения на всех уровнях образования определяется преимущественно профессионализмом и компетентностью педагогических кадров.

Среди компонентов профессиональной компетенции педагога, работающего с одарёнными обучающимися, выделяют: знание особенностей педагогики и психологии одаренных детей, личностные качества (высокий уровень познавательной мотивации, эмпатии, стремление к высоким достижениям) и профессиональная позиция педагога.

В виду этого, именно практическая подготовка является важнейшей составной частью профессиональной подготовки, «направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции» (URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-2.php>).

Задача современного педагога – непрерывно и систематически приобретать, развивать и совершенствовать профессиональные компетенции, а задача учреждения – обеспечить условия для этого.

В связи с чем, система практической подготовки вожатых в МДЦ «Артек» в период трудовой деятельности направлена на формирование профессиональной и творческой активности и включает два взаимосвязанных аспекта: *повышение профессионализма и развитие личности.*

Организационные формы практической подготовки вожатого:

1. практико-ориентированное обучение в «Школе педагогических работников»,
2. организация жизнедеятельности вверенного отряда (реализация программ воспитания и социализации),
3. реализация дополнительных общеобразовательных программ разных направленностей,
4. сореализация основных общеобразовательных программ.

3 февраля 1965 г. согласно Постановлению ЦК ВЛКС в «Артеке», была создана первая профессиональная школа вожатых, в том время именуемая как школа пионерских работников (в 80-х переименована в школу педагогических работников).

Основной формой осуществления обучения является организация жизнедеятельности вожатых-стажеров по принципу организации жизни детского коллектива, а период обучения в ШПР приравнивается к смене в детском лагере. По итогам анализа результатов мониторинга такой способ познания вожатыми процесса изнутри определен эффективным.

Вариативность включения обучающихся в образовательное пространство предполагает реализацию программ дополнительного образования, среди которых значительный объем занимает деятельность, связанная с профессиональной ориентацией и профильной направленностью. Обратим внимание на программы, которые реализуются вожатыми в сотрудничестве с педагогами дополнительного образования в форме профильных отрядов (медиаотряд, DJ-отряд, КВН-отряд, туристский, театральный, танцевальный и др). [1]. Вожатые привносят в среду взаимодействия с обучающимися свой профессиональный и личный опыт, что создает феномен проживания различных социальных и профессиональных ролей – организатора, журналиста, сценариста, хореографа, музыканта, инструменталиста, актера, моряка, туриста, военного и пр.

Реализация содержания основных общеобразовательных программ в МДЦ «Артек» строится по модулям, что позволяет объединить различные формы организации образовательного процесса. Так, одной из форм интеграции является сетевой образовательный модуль (СОМ), при использовании которой в обучение вовлечены все педагогические подразделения учреждения и привлечен сторонний ресурс (использование образовательного пространства Республики Крым и г. Севастополя.). Внутри учреждения организация взаимодействия различных субъектов образовательного процесса осуществляется между: учителями-предметниками (педагоги школы), педагогами дополнительного образования, вожатыми детского лагеря, узкими специалистами – врачами, экономистами и т.д. К тому же, отличительной чертой построения процесса обучения является преобладание практической деятельности обучающихся, среди которой на первый план выходит проектная, исследовательская и поисковая.

Профессиональная роль вожатого в реализуемой обучающимися проектной деятельности заключается не в донесении «предметного знания», а в создании условий для расширения познавательных интересов детей и руководстве процессом.

Интеграция заинтересованных организаций различных типов в процессе реализации общеобразовательных программ делает сетевую форму одной из наиболее перспективных, обеспечивая обучающимся большую адресность содержания образования.

Далее, остановимся на форме практической подготовки, которая является основной трудовой функцией вожатого, – организация жизнедеятельности отряда (реализация программ воспитания и социализации).

Систематизирующим компонентом жизнедеятельности детского лагеря выступает ребенок, вместе с тем, назначение вожатого – создание атмосферы творческого позитивно-конструктивного отношения к жизни, к миру, к себе и т.д. и благоприятных условий для реализации детьми интересов и потребностей, стремления к самоактуализации и самостоятельности, выявления, реализации и развития всей совокупности интеллектуальных, творческих, организаторских и иных способностей. В основе воспитательного процесса лежит деятельность и общение, а проблема отношений (к другим детям, к взрослым, к той деятельности, в которую ребенок включился, к окружающему миру разного рода проблемам

и т.д.) выходит на первый план. Пребывание детей в лагере, прежде всего, отличается преобладанием творческой деятельности и носит событийный характер.

Деятельность вожатого требует универсальной многопрофильной компетенции, поскольку в работе ему необходимы навыки управления, организации творческого характера дел, создания сценариев, постановки спектаклей, методические навыки и т.д. Помимо этого, он должен обладать творческими способностями, и, прежде всего, – развитой фантазией и креативностью, коммуникативными навыками для того, чтобы не только выстраивать педагогические отношения с обучающимися, но и отличаться профессионализмом в общении с другими участниками образовательных отношений.

Нами уже было упомянуто, что практическая подготовка педагога к работе с одаренными обучающимися ориентирована на профессиональное и личностное развитие, причем профессионализм всегда опосредован индивидуальными качествами. В связи с чем, наряду с формированием профессиональной компетенции важной задачей выступает целенаправленное формирование творческой активности и личностного развития педагога, которое осуществляется через участие в творческих и профессиональных конкурсах, сборах, акциях и т.д. внутри учреждения и за его пределами (проект «Артека» «Губернаторский лагерь», конкурс ко «Дню Вожатого», круглые столы по итогам тематических смен, волонтерская деятельность («Центр добровольчества»), онлайн-проект «Большая перемена «Артека» и др.).

Порядок привлечения к участию во внутренних и внешних проектах предполагает создание рабочих групп. Традиционно, это представительство от всех лагерей учреждения.

В этой связи, выделим ключевые намерения руководства МДЦ «Артек», заключающиеся, с одной стороны, в повышении творческой инициативы педагогического персонала, создании высокой мотивации к профессиональному росту и наращиванию личностных компетенций, с другой стороны, в укреплении горизонтальных связей и формировании корпоративной культуры учреждения.

Таким образом, специфика практической подготовки педагога (вожатого) заключается в уникальности образовательной среды учреждения. Формы практической подготовки наполняются соответствующим содержанием, необходимым перечнем форм, методов и технологий, что позволяет получить желаемый результат: успешный профессиональный опыт (освоение профессиональных видов работ, формирующих профессиональную и творческую активность, готовность педагогов к работе с одаренными детьми).

Ценность полученного практического опыта в условиях МДЦ «Артек» для педагога состоит в возможности дальнейшей трансляции в образовательную практику учреждений основного и дополнительного образования, целенаправленно осуществляющих работу с одаренными детьми.

Наконец, в заключение, в МДЦ «Артек», сохраняя лучшие педагогические традиции учреждения, создана и реализуется полифункциональная мотивирующая образовательная среда, которая обеспечивает всестороннее развитие личности каждого ребёнка и педагога вне зависимости от культурных, этнических и иных особенностей. Ведущая роль в этом процессе отводится системной практической подготовке вожатого к работе с одаренными детьми [5].

В рамках программы развития ФГБОУ «МДЦ «Артек» на период 2021-2025 гг. разработаны подходы к созданию федеральной системы непрерывного профессионального развития педагогов, что и становится перспективой дальнейшего исследования.

Список литературы

1. «Артековец сегодня – артековец всегда!»: к 90-летию «Артека». – М.: Просвещение, 2015. – 144 с.
2. Золотарева А. В. Состояние и проблемы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №4. – С. 20–25.

3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.07.2020) [Электронный ресурс] URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-2.php> (дата обращения 18.11.2020).
5. Федоренко К. А., Денисов А. А., Чунихина Л. В., Гаран Е. Ю. Роль детских лагерей в условиях модернизации системы образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т.1. – № 6 (63). – С. 38–45 DOI: 10.24411/2224-0772-2019-10041.

Рябов В.В.,
доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
президент ГАОУ ВО МГПУ

Львова А. С.,
доктор педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: LvovaA@mgpu.ru

Кайтов А. П.,
кандидат социологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: kaitovap@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ БАКАЛАВРИАТЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. Формирование интеллектуально-творческой (одаренной) личности современной школе требует соответствующей профессиональной подготовки педагога в системе высшего образования, в частности в бакалавриате. Образовательный процесс в бакалавриате должен быть нацелен на формирование у будущего педагога компетенций не только по организации образовательного процесса по развитию детской одаренности в условиях школы с использованием современных педагогических технологий, но и по организации взаимодействия с коллегами и родителями.

Ключевые слова: Одаренность; организация образовательного процесса; формирование личности, общее образование; бакалавриат; раннее развитие

Abstract. The formation of an intellectually creative (gifted) personality in a modern school requires appropriate professional training of a teacher in the system of higher education, in particular in a bachelor's degree. The educational process in a bachelor's degree should be aimed at developing the future teacher's competencies not only in organizing the educational process for the development of children's giftedness in school conditions using modern pedagogical technologies, but also in organizing interaction with colleagues and parents.

Keywords: Giftedness; organization of the educational process; personality formation; general education; bachelor's degree; early development

В современном постиндустриальном обществе сохраняется образовательный заказ на интеллектуально-творческую (одаренную) личность, формирование и развитие которой начинается с общего образования. При этом, мы будем рассматривать детскую одаренность как интеллектуально-творческий потенциал личности ребенка, обеспечивающий ему успешность в различных видах деятельности и дальнейшем обучении на других уровнях образования.

Поскольку мы определили общее образование одним из основных средовых факторов развития детской одаренности, то, соответственно, и педагог должен быть готов к

управлению формированием и развитием детской одаренности в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

Перед педагогом стоит сложная задача использования всех возможностей основного образовательного процесса, реализуемого в рамках ФГОС, системы внеурочной деятельности и системы дополнительного образования для развития детской одаренности, характеризующейся прежде всего, сочетанием уровней развития общего, социального интеллекта и креативности ребенка.

При этом, необходимо организовать особую просветительскую работу с родителями, взаимодействие с коллегами и родителями по созданию систематической диагностики развития детей в соответствии с определенными индикаторами детской одаренности, необходимо предусмотреть использование в работе современных педагогических технологий развития интеллекта и креативности (учебно-исследовательской, проектной деятельности).

Подготовка педагога, соответствующего современному социальному запросу общества, требует особой организации профессиональной подготовки в высшей школе, в том числе в бакалавриате, и выражается в расширении ее вариативности, использовании различных форм дифференциации (не только по уровню успешности), позволяющей определить индивидуальный вектор профессионального развития, и на выходе получить образованного выпускника, способного к проектированию и реализации образовательного процесса в школе, ориентированного, в том числе, на работу с одаренными детьми.

На уровне содержания и организации процесса подготовки педагогов, ориентированных в будущем на работу с одаренными детьми, базовыми идеями выступают следующие основополагающие установки: технологичность, вариативность и праксеологическая направленность образовательного процесса, непрерывность мониторинга динамики профессионального развития.

Реализация идей находит воплощение в попытке спроектировать в Институте педагогики и психологии образования ГАУО ВО МГУП образовательную программу «Образование детей младшего возраста» по модели 2+2, предложенной В.В. Путиным в послании Федеральному Собранию в январе 2020 года. Модель создает благоприятные условия для личностного развития студентов, способствует формированию «гибких» профессиональных компетенций, инициирует построение индивидуальных образовательных маршрутов, а значит отвечает базовым идеям процесса подготовки педагогов, ориентированных на работу с одаренными детьми.

Технологичность подготовки педагога по модели 2+2 представлена на схеме 1 и выражается в выделении двух образовательных компонентов: академического и прикладного.

Академическая подготовка сосредоточена на первых двух годах обучения. Именно в этот период у студента формируется современное мировоззрение в области образования и педагогических наук, развиваются универсальные и общепрофессиональные компетенции. Два последующих года представляют прикладную подготовку по выбранному студентом направлению и профилю обучения. Например, в направление «Психолого-педагогическое образование» – Психология образования, Дошкольная психология и педагогика. В направлении «Педагогическое образование» – «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Проектирование образовательных программ». При желании обучающий может сочетать обучение по двум профилям (Начальное образование и Иностранный язык, Дошкольное образование и Информатика и др.), тем самым расширяя профессиональные компетенции, что становится весьма ценными при работе с одаренными детьми [3,5].

Технологичность подготовки педагога по модели 2+2

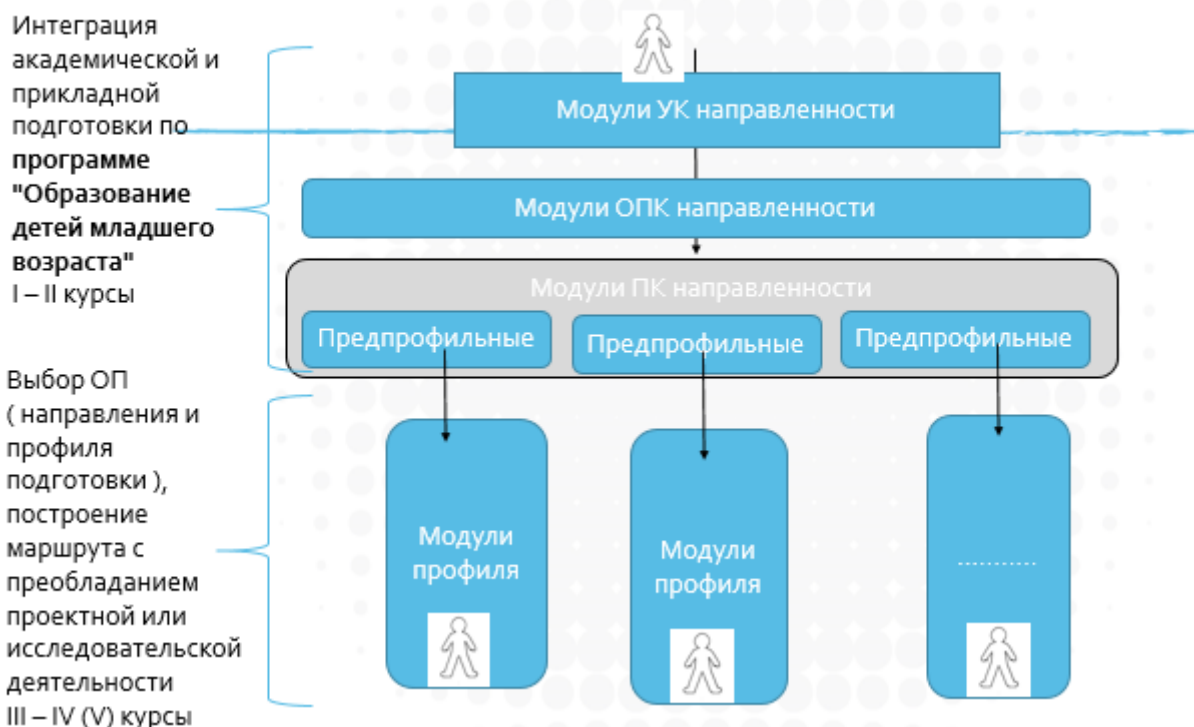


Схема 1.

Пример построения обучающимся образовательного маршрута



Схема 2.

Идею технологичности дополняет системно-модульная организация образовательного процесса, которая структурирует образовательную программу, дифференцируя ее путем выделения модулей как функциональных единиц, соотнесенных с универсальными и общепрофессиональными компетенциями. В учебно-методическом представлении модуль содержит: описание образовательного результата, рабочие программы и фонд оценочных

средств (по дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе, другим образовательным событиям и модулю в целом). Процесс проектирования образовательной программы по модели 2+2 на модульной основе предполагает выделение академических и прикладных модулей, а также инвариантных и вариативных. К инвариантным академическим модулям относятся: «Гуманитарный», «Психолого-педагогический», «Современные проблемы естественнонаучного и математического образования», «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности». К вариативным прикладным компонентам программы в первую очередь следует отнести предпрофильные модули, которые интегрируются в академическую подготовку первых двух лет обучения и нацелены на знакомство обучающихся с широким спектром предлагаемых для выбора профилей. Например, модуль «Естественно-научные основы начального образования» является предпрофильным для программы «Начальное образование», модуль «Естественно-научные основы психологии образования» – для профиля «Психология образования» и др. Изучение на протяжении четырёх семестров предпрофильных модулей позволяет будущему педагогу пройти аттестацию по предпрофильному экзамену и на конкурсной, рейтинговой основе оформить перевод на прикладную образовательную программу (см. Схема 2.).

Вариативность как основополагающая установка проектирования образовательных программ подготовки педагогов для работы с одаренными детьми подразумевает следующее:

Во-первых, широкий спектр элективных модулей, которые предлагаются студентам в течение первых двух лет обучения в рамках академической подготовки. Важно отметить научную широту таких модулей: «Психолингвистика и межкультурная коммуникация» (автор – А.И. Лаврентьева), «Поликультурное образование в Москве» (автор – Полковникова Н.Б.), «Потребитель: права и способы защиты» (автор – Ефимова О.В.), «Твое информационное пространство» (автор – Сурманова С.Л.), «Математическая обработка текстовой информации» (автор – Полтавский А.В.)

Во-вторых, выбор предпрофильных модулей как средство интеграции академической и прикладной подготовки.

В-третьих, в рамках прикладной подготовки студентам предлагается возможность выбора проектного и исследовательского вектора профессионального развития [1].

Современный студент педагогического бакалавриата должен освоить трудовые действия (трудовые функции) по проектированию элементов образовательного процесса, образовательных и развивающих программ, образовательных событий. Освоение перечисленных трудовых действий (функций) будет результативным при условии расширения образовательного пространства вуза за счет использования в процессе профессиональной подготовки педагога возможностей различных образовательных и иных организаций мегаполиса, детских оздоровительных лагерей и др. Особенно актуальна для получения опыта работы с детьми по развитию детской одаренности работа студентов вожатыми МДЦ «Артек», ВДЦ «Смена» в период летней педагогической практики. Участие в тематических сменах, направленных на развитие детской одаренности, разработка сценариев конкурсов, фестивалей, участие в разработке развивающих программ и реализации сетевых образовательных модулей на площадке детских лагерей даст бакалавру опыт практической работы с детьми по развитию их одаренности.

Применение дистанционных технологий также работает на праксеологическую составляющую образовательного пространства: участие в международных конференциях, форумах, круглых столах, в том числе по развитию детской одаренности.

Эффективность подготовки педагога, в том числе к работе с одаренными детьми, зависит во многом от организации непрерывного мониторинга динамики его профессионального развития. Модульная организация образовательного процесса с

применением бально-рейтинговой системы в условиях интеграции академической и прикладной подготовки позволяет сместить акценты в оценке образовательных результатов с преподавателя на бакалавра. Студент в рамках реализации программы вынужден оценивать не только свои когнитивные образовательные результаты по отдельным дисциплинам, в целом по модулю, по итогам практик различного вида и выполнения НИР, но и умение работать в команде при выполнении групповых заданий, коллективных проектов.

Особенно ярко это выражается при изучении модулей предпрофильной подготовки, когда присутствует конкуренция при выборе профилей, пользующихся высоким спросом. Поскольку по результатам модульного предпрофильного экзамена и будет производиться перевод на профиль, студент должен оценивать не только свои образовательные результаты в рамках профильных модулей, но и образовательные результаты своих сокурсников (студентов-конкурентов), при этом осуществляя постоянный мониторинг своего рейтингового места. Кроме того, студент вынужден соотносить рефлексию своих образовательных достижений с оценкой педагогов и своевременно вносить коррективы в свой вектор профессионального развития. Таким образом, происходит преобразование информационно-контролирующей функции преподавателя в координационную функцию студента.

Примером конкурентного модуля может служить модуль «Основы менеджмента».

Представленная нами модель образовательного процесса по программе 2+2 способствует формированию профессиональной готовности педагога к работе по развитию детской одаренности.

Список литературы

1. Азанова Н. В., Рохина С. А. Развитие системы поиска и поддержки талантливых детей // Физика: Первое сент. – 2012. – № 6. – С. 24-25.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С. Руководство учебным структурным подразделением педагогического университета на основе модели «распределенного лидерства» / Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении. Коллективная монография. Авторы составители: М.Н. Стриханов, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. Москва, 2020. С. 152-161.
3. Любченко О. А., Попов Ю. А., Львова А. С., Каитов А. П., Борисова М. М., Смирнова П. В. Педагогическая практика в бакалавриате и магистратуре: концепция, содержание, методика. Учебно-методическое пособие / Научный редактор А.И. Савенков. – М.: Издательство «Перо», 2015. – 284 с.
4. Львова А. С., Любченко О. А., Савенков А. И. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 83-88.
5. Савенков А. И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
6. Суходимцева А. П. Создание окружной системы сопровождения развития одаренных детей // Вестн. Всерос. олимпиады школьников. – 2012. – № 2. – С. 9-14.
7. Пашолок Л. Б. Роль методической службы в развитии управленческой компетентности педагога в области работы с одаренными детьми в образовательном учреждении // Вестн. Всерос. олимпиады школьников. – 2012. – № 2. – С. 15-21.
8. Шустова О.А. Работа с одаренными и мотивированными детьми // Образование в современной школе. – 2012. – № 7. – С. 8-13.

Любченко О.А.
кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru

Серебrenникова Ю.А.
кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: SerebrennikovaYUA@mgpu.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРАКТИКЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются направления работы по подготовке будущих педагогов к организации практики творческой самореализации младших школьников в условиях дистанционного обучения с опорой на модель Джона Келлера.

Ключевые слова: педагог; самореализация; младший школьник; дистанционное обучение; модель Келлера.

The article reveals the directions of work on training future teachers to organize the practice of creative self-realization of younger students in the conditions of distance learning based on the model of John Keller.

Keywords: teacher; self-realization; primary school students; distance learning; Keller model.

Социально-экономические изменения, происходящие в мире, кардинально трансформируют современное место приложения труда: многие специальности исчезают, возникают новые, и эта тенденция будет сохраняться. В условиях происходящих стремительных перемен проблема подготовки педагогов остается актуальной, направленной на формирование компетенций и освоение трудовых действий (функций) по развитие таких качеств у детей как креативность, самостоятельность, мобильность.

Дистанционные формы обучения дают возможность не прерывать образовательный процесс в любых условиях и гибко реагировать на запросы общества. Телекоммуникационные технологии и сетевые информационные ресурсы – потенциал не только для улучшения общеобразовательной подготовки младших школьников, но и для творческой самореализации детей в различных видах деятельности.

На сегодняшний день нет однозначного ответа на вопрос, как организовывать деятельность младших школьников, чтобы она создавала условия для их творческой самореализации. Попробуем разобраться. Уточним понятие «самореализации» личности. В общем смысле, это выражение задатков, способностей, талантов индивида через какую-либо деятельность. Известный американский психолог Абрахам Маслоу построил «пирамуду потребностей», в основании которой находятся физиологические потребности, а потребность самореализации находится на ее вершине и является высшей мерой развития личности. Основным условием движения является внутренний настрой. Поэтому мотивы деятельности, связанные со стремлением к творчеству, становятся необходимым звеном достижения самореализации. В условиях дистанционного обучения теряются эмоции, на которые в обычное время опирается учитель в классе, меньше контроля с его стороны над включением детей в работу. Основное время ученики проводят в самостоятельном освоении материала, ослабевают концентрация внимания и желание учиться в целом. Перед педагогом стоит задача выбора нового формата взаимодействия с учениками, поддерживающего их инициативу, творчество и стимулирующее мышление.

Эксперт в области обучающих систем американец Джон Келлер разработал модель повышения мотивации к обучению ARCS, что является аббревиатурой основных ее компонентов: attention – внимание, relevance – значимость, confidence – уверенность, satisfaction – удовлетворение. При наличии определенной очередности, этап внимания важен

на протяжении всего обучения. Для его удержания могут использоваться различные стили общения, включение интерактива, сторителлинга и других вариантов динамики при подаче учебного материала.

Другой компонент стремления к самореализации – значимость. Любая работа, выполняемая ребенком, должна быть доведена до логического конца. Желательно работать с алгоритмами последовательных действий, которые смогут привести к конкретному результату не в будущем, а мгновенно. Важно, чтобы результаты были оценены. Но здесь надо дать понять учащемуся, что педагог заинтересован в развитии своего подопечного. Учеба – это командная игра, без конкуренции и вражды, а учитель рядом не для контроля, а для поддержки и помощи. Это даст уверенность, убеждение в успехе деятельности. Поддерживать уверенность педагог может, предусмотрев успешность в начале любой деятельности. У ребенка не должно быть сомнений, что он справится с поставленной задачей. Уверенность можно поддерживать через введение подсказок, предоставлении несколько попыток в поисках ответа, включения промежуточных опросов, создании ситуаций успеха. Небольшие победы оказывают существенное влияние на уверенность и значительно повышают мотивацию к творческой деятельности. Своевременная обратная связь должна носить поддерживающий характер. Ребенок должен быть уверен в возможности обратиться к педагогу при возникновении затруднений при выполнении работы. Если есть положительный эмоциональный контакт – уверенность возрастает.

Соответствие результата деятельности ожиданиям способствует появлению удовлетворенности. Этот фактор нуждается в постоянной поддержке со стороны учителя. Похвала, поощрения, высокие оценки деятельности создают атмосферу доверия и психологического комфорта.

В последнее время перечисленные факторы были расширены такими компонентами как воля и саморегуляция. Эти составляющие дополняют мотивацию, объясняя установки и поведение, которые помогают человеку преодолевать препятствия и настойчиво добиваться достижения своих целей.

Исходя из модели Келлера можно сформулировать основные направления в подготовке педагогов по практике работы в творческой самореализации младших школьников в условиях дистанционного обучения:

1. Мотивация к обучению повышается, когда любопытство учащегося возбуждается из-за воспринимаемого разрыва в текущих знаниях. Поэтому для поддержания активного участия в учебной деятельности необходимо использование различных подходов для привлечения внимания учащихся с помощью интересной графики, анимация и т.п. Более высокий уровень внимания или любопытства вызывается использованием загадки, тайны, неразрешенных проблем и других методов для стимуляции чувства исследования в ребенке. Для поддержания внимания и любознательности необходимо применять принцип изменчивости. Т.е. важно варьировать подходы к теме, вводить изменения темпа, которые Цукерман В.А. назвала потребностями аудитории в поиске ощущений.

2. Знания, которые должны быть усвоены, воспринимаются как значимые для самого ученика. Это направление включает в себя связь содержания, стратегии обучения и социальную организацию с целями обучающегося, стилями обучения и прошлым опытом. Стремление ученика к результату достигается через внутреннюю целевую ориентацию, участие в действиях, которые лично интересны и свободно выбираются.

3. Обучение младших школьников необходимо выстраивать на уверенности в возможности освоить учебную задачу. Ситуация успеха, позитивные ожидания в условиях, когда учащиеся приписывают свои достижения собственным способностям и усилиям, а не внешним факторам, таким как удача или трудность задачи, повышают уверенность в достижении цели. То есть, если ребенок ориентирован на задачу или творческий процесс, то он будет меньше беспокоиться о результатах, а работа более продуктивна.

4. Четвертое направление работы связано с удовлетворенностью, необходимой для того, чтобы учащиеся имели положительные чувства по поводу своего опыта обучения и

развивали постоянную мотивацию к обучению. Мотивация к обучению повышается, когда учащиеся ожидают и испытывают удовлетворительные результаты выполнения учебной задачи. Внешние подкрепления, такие как награды и признание, должны использоваться в соответствии с установленными принципами управления поведением. Предоставление детям возможности применить то, что они узнали, в сочетании с личным признанием поддерживает внутреннее чувство удовлетворения.

5. После появления мотивация к достижению цели, необходимо настойчиво прилагать волевые (саморегулирующие) стратегии для ее достижения. Перед педагогом стоит задача поддержания целенаправленного поведения и преодоления уныния и истощения.

Работа по представленным направлениям дает возможность иметь высокий уровень мотивации и настойчивости в обучении младших школьников в дистанционном формате, а также позитивный уровень постоянной мотивации к творческой деятельности.

Таким образом, опираясь на модель Келлера для поддержания мотивации учащихся в условиях дистанционного обучения, педагог сможет организовать образовательный процесс, направленный на креативное развитие ребенка.

Список литературы

1. Любченко, О.А., Львова, А.С. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 127-134.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность/ Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. СПб.: Евразия, 2006.
3. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография/А.П. Кайтов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. –М.: Перо, 2017. – 110 с.
4. John M. Keller. First principles of motivation to learn and e-learning // Distance Education. Vol. 29, No. 2, August 2008, 175–185.
5. Romanova M.A., Serebrennikova Yu.A., Fedorenko T., Kaitov A., Gavriliuc A. Game-technical management of the educational environment // В сборнике: Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks. International Scientific and Practical Conference. 2020. – С. 1015.

Охлынина А. А.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: okhlyninaa@mail.ru

Научный руководитель:

Воровщиков С. Г.

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ В «МДЦ «АРТЕК»

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты содержания подготовки вожатых к взаимодействию с детьми различных категорий, в частности с различными видами одаренности, в рамках сетевого образовательного модуля. Сетевой образовательный модуль представлен как комплекс метапредметных занятий. Особенности поэтапной реализации в виде конкретного сценария рассмотрены на

конкретном примере позволяют обеспечить практико ориентированность подготовки вожатых.

Ключевые слова: сетевой образовательный модуль, подготовка вожатых.

Abstract. The article discusses the main aspects of the content counselor's training to interact with various categories' children, in particular with giftednes's different types, within the network educational module. The network educational module is presented as a set of meta-subject classes. Features of step-by-step implementation in the form of a specific scenario are considered on a specific example to ensure practice-oriented counselor's training.

Keywords: network educational module, counselor's training.

Специфика деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Международный детский центр «Артек» на протяжении периода свыше 50 лет связана с организацией образовательного взаимодействия с детьми разных видов одаренности. В связи с этим, особое значение приобретает формирование профессиональной компетентности по взаимодействию с детьми различных категорий, в частности с одаренными детьми, в рамках подготовки педагогического персонала ФГБОУ «МДЦ «Артек».

Одной из форм подготовки педагогического персонала ФГБОУ «МДЦ «Артек» является специально организованный комплекс занятий введения в «артековскую жизнь», знакомство с традициями лагеря и логикой развития лагерной смены, особенностями. В 2020 году школу педагогических работников «Артека» дополнили/трансформировали в сетевую основную программу профессионального обучения «Школа вожатых», разработанную специалистами Академии «Просвещение» и Московского педагогического государственного университета. Программа ориентирована на формирование у будущих вожатых ФГБОУ «МДЦ «Артек» «мягких» навыков, игровых технологий и организации творческой и проектной деятельности с помощью интерактивных тренажеров и виртуальных практикумов ([URL:https://academy.prosv.ru/campschool2020](https://academy.prosv.ru/campschool2020)).

В тоже время проанализировав данную программу, можем отметить, что явного акцента или отдельной темы по овладению навыками организации образовательного взаимодействия с различными категориями детей, в частности детьми с разными видами одаренности. Кроме этого, знакомство с актуальными формами образовательной деятельности в ФГБОУ «МДЦ «Артек». Знакомство с данными тематическими направлениями в содержании подготовки вожатых и методическом сопровождении их профессиональной деятельности.

На современном этапе осуществляется трансформация дидактической системы СОШ ФГБУ «МДЦ «Артек». За последние четыре года развитие международного детского центра (МДЦ) «Артек» стало набирать большие обороты в связи с переходом Крымской республики в состав Российской Федерации в 2014 году № 6-ФКЗ от 21.03.2014 и созданной концепцией развития детского центра, сформулированной на базе положений государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (распоряжение правительства РФ № 792-р от 15.05.2013), Концепцией развития дополнительного образования в России (распоряжение Правительства РФ № 1726-р от 04.09.2014) ([URL: http://base.garant.ru/70379634/](http://base.garant.ru/70379634/)) ныне утратившего силу, и Федеральной целевой программе (ФЦП) развития образования на 2016- 2020 годы ([URL: http://government.ru/docs/16479/](http://government.ru/docs/16479/)), первый этап которой принят к реализации в 2016-2017 гг. В 2014 году Правительство Российской Федерации поручило руководству «Артека» разработать главный нормативный документ по развитию МДЦ, чтобы выйти на иной уровень. С 2015 года реализация образовательных программ СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек» проходит не только в стенах школы, но и за её пределами: на площадках лагеря, берегу моря, в парках и музеях ([URL: http://map.artek.org/razvitie_vert.pdf](http://map.artek.org/razvitie_vert.pdf)).

В связи с желанием расширить понятие образовательной среды, сделать учебный процесс более интересным, ёмким и доступным, а также с необходимостью соответствовать

требованиям ФГОС, методический отдел «Артека» создал рекомендации для организации сетевой формы реализации основных образовательных программ в формате сетевых образовательных модулей (далее – СОМ), которые вместили в себя элементы классно-урочной системы (парную и групповую работу, фронтальный опрос и пр.) вместе с такими нестандартными формами, как: перевёрнутый класс, урок-экскурсия, урок-погружение (урок-суд), квест (с включением в работу элементов по считыванию QR-кода с помощью смартфонов и другое) [1, 2].

В рамках подготовки вожатых, вне программы школы педагогических работников «Артека», ситуативно осуществляется знакомство с организационными формами, иногда это происходит на кануне запланированного образовательного взаимодействия. Затем путем интуитивного освоения данной формы образовательного взаимодействия вожатые самостоятельно овладевают умениями реализации СОМ и спецификой включения в данную деятельность детей с различными видами одаренности. В связи с этим, отметим острую потребность во включении в программу подготовки будущих вожатых раздела по «Сетевой образовательный модуль: особенности организации и реализации с различными категориями детей». Представим основные содержательные аспекты такого раздела.

СОМ – одна из форм модульной организации современного обучения, где каждый предмет состоит из модуля, т.е. законченного цикла занятий, которые соответствуют рабочей программе предмета, а также включают в себя дополнительное образование и работу с партнёрами. Содержание СОМа может быть, как монопредметным, так и межпредметным или метапредметным. В связи с требованиями ФГОС, где речь идёт о комплексном видении предметов с акцентированием выхода за рамки одной области и тесной взаимосвязью с другой областью, монопредметность отходит на второй план. В формате лагеря эффективность работы в СОМе прежде всего достигается путём взаимодействия с внутренними (библиотекарь, педагог-организатор, музыкальный педагог)/ внешними партнёрами (экскурсоводами музея, сада, артистами филармонии), а также организацией работы с учителями этого же или другого изучаемого в СОМе предмета, в зависимости от ориентации на содержание модуля. Зачастую ими становятся вожатые.

СОМ органически вписывается в учебно-образовательный процесс, так как в ходе работы обучающиеся получают знания по жизненному и творческому пути писателя, окунаясь в историческую эпоху времён Чехова посредством выхода за пределы класса, путём погружения в среду через работу с партнёрами. Благоприятное эмоциональное восприятие прежде всего сказывается на успешном усвоении знаний и повышении мотивации, что является одним из компонентов успешной учебной деятельности [7].

Вожатый, как сорезализатор СОМа, выходит из своей привычной роли, становится экспериментатором, апробирующим новый образовательный формат в условиях инновационной площадки МДЦ «Артек». Также является звеном в цепочке управления СОМ. Технология СОМ как попытка оформления нового учебного контекста не уникальна, так как она не подразумевает создание ничего абсолютно нового, СОМ просто вмещает в себя варианты комбинированных подходов к освоению предметных, метапредметных и личностных результатов как в классно-урочной системы, так и форматы работы активных, нетрадиционных форм организации учебной деятельности, повышая их эффективность.

Также необходимо сформировать представления у вожатых о том, что СОМ является, в определенной мере, комплексом метапредметных занятий. Дидактико-методический рисунок метапредметных учебных занятий по овладению обучающимися деятельностным компонентом содержания метапредметного образования обусловлен рефлексивным характером учебно-познавательной деятельности, которая направлена не только на получение нового знания, но и на сам процесс его получения, осмысления и использования.

Рассмотрим в качестве современного примера метапредметного занятия сетевой образовательный модуль как одна из форм организации учебной деятельности со школьниками в условиях СОШ ФГБУ «МДЦ «Артек».

Аспект сценарирования СОМ можем представить наглядно на рисунке 1. Рассмотрим вариант сценарирования СОМа на примере смены «Про-странство смыслов и игры», тема модуля «Искусство и современность» для обучающихся 6 класса, с предметными областями «Английский язык», «ИЗО». Цель модуля заключается в создании условий для изучения нового лексического материала по теме «Внешность», применение его на практике (чтение, аудирование, говорение, письмо), грамматических конструкций.

Ключевым проблемным вопросом модуля является: «Как современное искусство влияет на нашу жизнь?» Представим краткое описание модуля (аннотацию): «Я в искусстве или искусство во мне? С течением времени менялись увлечения и интересы людей, которые вскоре «переросли» в искусство. Так, одними из любимых видов искусства в мире становятся кинематограф и живопись. Не случайно известный теоретик кино и режиссер-авангардист Луи Деллюк называл кинематограф «ожившей живописью». Режиссеры, действительно, часто вдохновляются знаменитыми полотнами. На протяжении всего модуля у обучающихся будет возможность познакомиться с видами живописи, создать свой «психологический» портрет, обсудить важные вопросы, относящиеся к современной молодежи. Также выполняют упражнения в рабочих листах, изучат новый лексический и грамматический материал по теме «Внешность».



Рисунок 1. Особенности сценарирования СОМ как формата реализации комплекса метапредметных занятий

В качестве основных дидактических единиц (единицы содержания):

- «Английский язык»: лексика: actor/actress, famous, successful, attractive, great, well-known, intelligent, talented, smart; грамматика: Present Perfect vs Past Simple. Фразовый глагол «Turn», конструкция «As...As»;

- «ИЗО»: понятие «Арт-терапия»; история возникновения, виды и стили арт-терапии; особенности арт-терапии.

Продуктами и эффектами модуля является заполненные обучающимися парные и индивидуальные рабочие листы; арттерапия; умение находить необходимую информацию; понимание индивидуальности каждого человека.

В качестве основных сценарных блоков выделим следующие блоки:

Вводная часть - Фронтальная работа. Беседа. Учитель кратко знакомит обучающихся с тематикой модуля, определяет вместе с ними основную учебную задачу, распределяет их по группам.

1 (фронтальная, индивидуальная работа) - Квест (1 этап) – работа фронтальная, индивидуальная. Знакомство с лексическим материалом по теме «Внешность». Чтение текста «Do you feel at home in your body?» Беседа по тексту.

2 (групповая работа) - Квест (2 этап) – работа групповая. Знакомство с лексическим материалом по теме «Живопись». Просмотр видео, чтение текста, выполнение письменных заданий.

3 (парная работа) - Квест (3 этап) – работа парная. Знакомство с фразовым глаголом turn, выполнение грамматических упражнений.

4 (групповая работа) - Квест (4 этап) – групповая творческая работа. Создание своего «психологического» портрета с помощью арт-терапии.

Заключительная часть - Фронтальная работа со всеми группами обучающихся. Группы представляют составленные творческие продукты.

Каждая часть из данного СОМа представляет собой метапредметные занятия, которые могут быть использованы в образовательном взаимодействии как самостоятельные формы взаимодействия с обучающимися.

Таки образом, ключевым элементом в дидактической системе достижения метапредметных образовательных результатов школьниками в условиях СОШ ФГБУ «МДЦ «Артек» можем рассматривать СОМ как одну из форм модульной организации современного обучения, где каждый предмет состоит из модуля, т.е. законченного цикла занятий, которые соответствуют рабочей программе предмета, а также включают в себя дополнительное образование и работу с партнёрами.

Таким образом, у вожатого должно быть сформировано понимание уникальности технологии сетевого образовательного модуля заключается в том, что для работы педагогу обязательно нужно расширять рамки своего предмета в зависимости от темы модуля и привлекать как педагогов-сореализаторов, которые будут способствовать развитию меж и метапредметных связей, так и партнёров, демонстрирующих прямую связь с жизнью за стенами школы. Площадкой реализации модуля может оказаться любой объект или среда, которые могут быть педагогически осмыслены и логически обоснованы, что способно существенно обогатить содержание образовательных программ. Проведение занятий на выездных площадках, конечно, более предпочтительно для выполнения всех требований по организации модуля, однако в случае возникновения каких-либо трудностей организационного плана занятие можно проводить и в другом образовательном пространстве. Подготовленные педагоги будут обеспечивать более эффективное образовательное взаимодействие, способствующее успешному усвоению обучающимися необходимой программы, однако всё в данном случае будет зависеть от мастерства педагога, который сумеет или не сумеет заинтересовать ребят тем, что не относится к специфике его рода деятельности.

Список литературы

1. Методические рекомендации по организации образовательного процесса с использованием технологии сетевого образовательного модуля (СОМ). – Ялта: ФГБОУ «МДЦ» Артек», 2016. – 71 с.

2. Применение сетевого образовательного модуля «Путешествующая открытка» во временных детских коллективах на примере лагеря «Артек» республики Крым. Миронова О. А. Щербакова А. В.// Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51. -3. – С. 192–197.

Пархимович З. В.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: zarina.pa@ya.ru
Научный руководитель:

Савенков А. И.
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих педагогов к развитию изобразительного творчества детей младшего возраста; раскрываются основные компоненты профессиональной подготовки; рассматривается опыт работы по модулю «Психология и технологии продуктивной деятельности».

Ключевые слова – изобразительное творчество, художественное образование, художественная деятельность детей.

Abstract. This article is devoted to the problem of the formation of professional competence of future teachers for the development of the visual creativity of young children; reveals the main components of professional training; the experience of work in the module "Psychology and technologies of productive activity" is considered.

Key words - fine arts, art education, artistic activities of children.

Искусство считается необходимым средством активизации процесса развития детского изобразительного творчества. Актуальность представленной области общего художественного образования в ФГОС, очевидна. Лидирующую позицию в современной педагогике занимает активизация процесса творческой деятельности детей младшего возраста, которая обусловлена объективными факторами: важным значением творчества в познании мира; необходимостью всестороннего развития личности; природной активностью ребенка, требующей творческой деятельности, развитию целостного мышления, эмоционально-ценностного отношения к миру, толерантности – это то, что нужно для полноценной реализации человека в современном мире.

Федеральный образовательный стандарт включает достаточно объемный блок содержания образовательной области «Искусство». Требования к результатам освоения данной образовательной области на уровне начального общего образования следующие:

- 1) сформированность первоначальных представлений о роли изобразительного искусства в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека;
- 2) сформированность основ художественной культуры, в том числе на материале художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в художественном творчестве и в общении с искусством;
- 3) овладение практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства;
- 4) овладение элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании), а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, элементы мультипликации и пр.).

Поскольку данная область важна для подготовки будущих студентов-педагогов в учебные планы образовательных программ бакалавриата, направления 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» и др., коллективом разработчиков из числа профессорско-преподавательского состава института педагогики и

психологии образования был разработан модуль «Психология и технологии продуктивной деятельности». Трудоемкость модуля составляет 7 зачетных единиц. В состав данного модуля входят дисциплины:

Психология продуктивной деятельности,
Технология приобщения детей к искусству,
Методика обучения технологии детей младшего возраста.

Цель модуля «Психология и технологии продуктивной деятельности»:

Повышение качества профессиональной подготовки бакалавров профиля «Начальное образование», посредством освещения вопросов методики организации продуктивной деятельности детей младшего возраста на уроках изобразительного искусства и технологии, знакомство студентов с основными методами и приемами проведения уроков различных типов.

Задачи модуля:

- Сформировать представление о реализации воспитательных возможностей различных видов продуктивной деятельности ребенка.
- Сформировать у студентов представления о роли продуктивной деятельности в психическом развитии детей.
- Ознакомить с психологическими особенностями разных видов продуктивной деятельности детей.
- Сформировать психолого-педагогические компетенции педагогов в области развития продуктивных видов деятельности.
- Способствовать овладению психолого-педагогическими технологиями организации и проведения продуктивной деятельности с детьми разного возраста.
- Способствовать овладению основ изобразительного искусства, применению современных технологий приобщения детей к искусству.
- Изучить дидактические основы организации процесса обучения и воспитания детей на уроках технологии.

Рассматривая вопрос профессионального формирования будущих студентов-педагогов по данному модулю, мы пришли к выводу, что деятельность должна охватывать следующие направления:

1. Психолого-педагогическая подготовка, ориентированная на формирование компетенций в рамках дисциплины «Психология продуктивной деятельности» – психологические особенности продуктивных видов деятельности детей, психология творчества как основа изучения психологических особенностей продуктивных видов деятельности детей; методики диагностического исследования, основанные на анализе продуктов детской деятельности; психологические особенности организации изобразительной деятельности в детском саду и школе, психологические особенности организации продуктивных видов деятельности детей, психолого-педагогические условия развития продуктивных видов деятельности у детей и др.

2. Подготовка по специальным предметным темам, ориентированная на формирование компетенций в рамках дисциплины «Технология приобщения детей к искусству» – основы рисунка и декоративного рисования, понятие перспективы и объема в рисунке, виды рисунка и работа над рисунком, рисунок в декоративно-прикладном искусстве, жанровое разнообразие в изобразительном искусстве, общая характеристика стилистических направлений изобразительного искусства различных эпох, развитие творческих способностей детей в изобразительной деятельности средствами нетрадиционных техник рисования, цветоведение и значение цвета в изобразительном искусстве, цветовое восприятие, жанры скульптуры и пластическая анатомия, основы живописи, практическая основа живописи, методы и приемы приобщения к живописи, графике, скульптуре, архитектуре, дизайну и декоративно-прикладному искусству и др.

3. Технологическая подготовка, ориентированная на формирование компетенций в рамках дисциплины «Методика обучения технологии детей младшего возраста» – теоретические, практические, методические особенности организации и проведения уроков технологии, особенности работы с различными материалами, конструирование из природных материалов, приемы лепки из пластилина и соленого теста, роль и место электронных ресурсов уроках и занятиях технологии, использование нетрадиционных технологий в продуктивной деятельности и др.

Самостоятельной работе обучающихся уделяется большое внимание, так как на данный вид деятельности обучающихся отводится большее количество часов. На самостоятельную работу отводится 162 час.; на практические, лекционные - 54 час., контроль (экзамены) 68 час. от общей совокупности часов за модуль 288 час.

Основные виды работ, выполняемые студентами: подготовка практических разработок, докладов, презентаций; подготовка портфолио (методические материалы: картотека произведений искусства, виды техник, творческие работы, схемы, конспекты, литература и др.); подготовка обучающих видеороликов и др.

Контроль качества освоения модуля включает в себя промежуточную аттестацию обучающихся по каждому составляющему элементу модуля и по модулю в целом.

Профессиональная подготовка сегодня определяется сформированностью трех основных компонентов личности педагога. Во-первых, владение основными компетенциями в профессиональном педагогическом мастерстве. Поощряется творческая деятельность обучающегося как в решении профессиональных задач, так и креативность понимаемая как готовность к инновациям в образовательной деятельности. Во-вторых, неотъемлемым компонентом профессионализма будущего педагога являются педагогические компетенции, которые призваны сделать его педагогом. В-третьих, огромную роль играет педагогическая направленность личности [3, 4]. Соответственно, в основе подготовки студента должен лежать комплексный многокомпонентный подход, обеспечивающий формирование всех трех основных компонентов развития профессиональной компетентности будущего педагога.

Формирование художественно-педагогической компетентности, педагогической направленности студента невозможно без практик. Удельный вес практик в процессе подготовки студентов значительно вырос в последние годы с переходом на ФГОС ВО 3++. В рамках летней педагогической практики, в детских оздоровительных лагерях, студенты учатся использовать приобретенные психолого-педагогические навыки в условиях реальной работы с учащимися.

Развитие основ художественного мастерства невозможно без развития творческого потенциала студентов. В электронном журнале «Известия ИППО» размещена экспозиция работ преподавателя и студентов профиля «Начальное образование». Выставочная деятельность стимулирует творческую активность, позволяет максимально объективно оценить результаты индивидуальных достижений, подвести итоги определенных этапов в рисовании.

От того какие методы и приемы использует педагог, зависит успех развития изобразительного творчества детей младшего возраста.

Творчество – высшая ступень психической активности, самостоятельности, способность создавать нечто новое, оригинальное.

В исследовании вопросов способностей и творческого мышления свой вклад внесли психологи Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн [5], Б.М. Теплов и другие.

Отечественные психологи и педагоги (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) определяют ведущим фактором становления личности влияние учебной

деятельности, которая формирует творческое мышление, познавательную активность, накопление опыта в творческой поисковой деятельности обучающихся.

Л. С. Выготский считал, что «творческая деятельность находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [1]. Творческая деятельность может быть любая: научная, художественная, производственно-техническая и так далее. Творческая активность ребенка может рассматриваться как интегративная черта личности, основанная на двух компонентах: стремление к творческой деятельности (мотив) и способность найти способы для ее воплощения (организационно-деятельностный компонент). Качества, которые свойственны творческой личности — это работоспособность, трудолюбие, заинтересованность, активность, самостоятельность.

Может ли любая творческая деятельность являться предпосылкой к одаренности? Американский психолог Джозефа Рензулли представляет одаренность как сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень); творчести; настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу).

Важно понимать, что одаренность представляет собой не одну определенную характеристику, а комплекс, включающий три свойства. Данный комплекс дает возможность понять, как выявлять одаренность и на что ориентироваться, развивая потенциал личности.

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности.

Считая, что развивают творческий потенциал личности, в начале своей деятельности будущие педагоги учат детей делать конкретный продукт, показывая подробно все приемы для его выполнения, которые дети механически повторяют, отрабатывают лишь операциональную сторону деятельности. При этом изготовление такого продукта становится самоцелью. Возникает вопрос, является ли данная деятельность творческой? Может ли характер деятельности по инструкции дать детям самостоятельно осмыслить процесс, сделать собственный выбор, дать толчок к творческому поиску? Сложно ответить. Как часто мы видим, заходя в группу к детям на стене двадцать пять одинаковых рисунков? Одной из главных причин данного следствия нам видится в использовании образца как эталона. Это не значит, что он не нужен, нужен не один, но об этом позже. Давая детям готовый образец, обозначив определенную тему, мы можем заметить, что вольно невольно они начинают срисовывать с образца из-за отсутствия познавательного изобразительного багажа. Ребенок ориентируется на этот единственный образец, который показал педагог. Здесь будущему педагогу важно понимать, что он показывает, как показывает и что в итоге отображает ребенок. Становление профессиональной компетенции будущего педагога во многом зависит от его умения анализировать свою педагогическую деятельность.

Как педагогу совместить потребность пошагового действия (по инструкции) с ребенком, чтобы он чему-то научился и при этом развивался художественный потенциал?

Когда мы обучаем чему-то мы должны создавать образовательное пространство, в котором ребенок умеет что-то выбирать (формат, разные вариации образцов, разнообразие приемов и способов), т.е. действовать пошагово (по инструкции), но с люфтом выбора. Выбор - это то что необходимо предоставлять детям, так как иначе ничего не получится. Иначе мы увидим на стенде группы очередных, уже, 25 одинаковых рыбок.

И так, первый шаг – это выбор, а второй вариации. Когда у ребенка есть варианты из чего выбирать, он может сориентироваться по тому, что ему ближе. Затем на основе компиляции у него появится свой вариант или: а я сделаю по-своему. Вот это по-своему должно зарождаться на чем-то, если нет основы, и ребенок привык действовать по четкой пошаговой инструкции, то конечно мы творчества не получим. Отнимая у детей

возможность искать собственные пути творческого развития, мы обрекаем их на творческую нереализованность.

Третий шаг – разнообразие приемов и обобщенных способов изображения. Т.е. раскрытие перед детьми основных приемов получения изображения, а затем наполнение его конкретным содержанием. При этом раскрывается сущность приема или способа, осуществляется возможность не только показать и объяснить детям, но и продемонстрировать различные варианты их комбинирования. Демонстрация способов изображения в отрыве от конкретных продуктов будет способствовать формированию у детей представлений о способах изображения как самостоятельных образованиях, каждое из которых можно использовать для создания многих других продуктов творчества. Далее усвоенное разнообразие способов, соотнеся с новыми условиями, дети смогут переносить их в новые ситуации и изображать в соответствии с собственным замыслом. Переориентацию детей с получения практического результата на осознание способов изображения, и как результат, получить множество разнообразных продуктов самостоятельной творческой деятельности обеспечит обучение, построенное по принципу от общего к частному.

Для самовыражения и творческого поиска ребенка, в образовательном процессе, должно отводиться место, ведь детское изобразительное творчество не только оказывает благотворное воздействие на способность принимать нестандартные решения и самостоятельно перерабатывать информацию, но и затрагивает их нравственную сферу, что содействует становлению у них социальной позиции.

Таким образом, применение изложенных подходов в деятельности будущих студентов-педагогов будет способствовать развитию изобразительного творчества, позволит переориентировать детей с получения практического результата на осознание способов изображения как средства получения новых интересных продуктов, будет способствовать формированию умения создавать новые оригинальные замыслы, находить нестандартные решения, комбинировать способы и приемы получения изображения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология творчества. – М.: Инфра-М, 2011. – 487 с.
2. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В., Развитие у детей старшего дошкольного возраста художественных способностей создавать образ человека в рисовании портрета / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019ю Т. 24. № 178. С. 100-109.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Пути формирования психолого-педагогических компетенций у студентов педагогического вуза // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 2 (8). – С. 14-21.
5. Поставнева И. В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 1(7). – С. 52-59.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2015. – 705 с.
7. Савенков А. И. Психология детской одаренности: Учебник. Сер. 68. Профессиональное образование. – М.: Юрайт. 2019. – 334 с.
8. Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков // Одаренный ребенок. – 2016. – № 3. – С. 6-12.
9. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов /Т.Д. Савенкова. Москва. Юрайт. – 2020. 146 с.

Ходакова Н. П.,
доктор педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: honira@bk.ru

Калинченко А. В.,
кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: akalinchenko@mail.ru

Усова Л.,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: ladausova10@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье описываются особенности подготовки студентов- будущих педагогов, в соответствии с требованиями по освоению учебной программы по предмету «Информатика» к ученикам различных ступеней образования. Представлен язык программирования Emojicode, описание некоторых способов его применения, плюсы и минусы. Дан анализ опроса студентов и сделан вывод о целесообразности изучения этого языка в старшей школе. Описаны перспективы развития языка и варианты его использования в школе для работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: студенты, эмодзи, программирование, информатика, старшая школа, дети, одаренность.

Abstract. The article describes the features of training students-future teachers, in accordance with the requirements for the development of the curriculum on the subject of "computer Science" for students of various levels of education. The article presents the Emojicode programming language, a description of some ways to use It, and its pros and cons. An analysis of the survey of students is given and a conclusion is made about the expediency of learning this language in high school. The article describes the prospects for the development of the language and its use in schools for working with gifted children.

Keywords: students, Emoji, programming, computer science, high school, children, giftednes

Обучение одаренных детей сейчас приобретает большое значение в современном информационном обществе. В настоящее время, когда технологические новинки непрерывно появляются на рынке, особое значение имеют способности людей к адаптации в работе с ними, к быстрому освоению и приобретению навыков работы с новыми техническими средствами.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Поэтому, в условиях нашей страны, для работы с одаренными детьми особое внимание следует уделять грамотной работе со студентами.

В нормативных документах освещаются различные требования к результатам освоения образовательной программы, а именно: личностные, метапредметные и предметные.

На уровне среднего общего образования к основным требованиям по освоению предмета Информатика, как базового, так и углублённого уровня, относятся умение понимать суть и структуру различных программ, и способность составлять такие программы, пусть и самые простые, самостоятельно. То есть в старшей школе, каждый ученик изучает основы какого-то высокоуровневого языка программирования, который помогает углубить его знания о программировании. В последствии школьник способен сдать Единый государственный экзамен по окончании школы, поступить в технический вуз, где будет

продолжаться изучение различных языков программирования, и выбранного в школе, в частности. Обычно в школах изучают такие языки, как Basic, Python, Pascal, C, C++ или же учебный алгоритмический язык.

На уровне основного общего образования требования к ученикам не такие высокие, для них предполагается только знакомство с одним из языков программирования и изучение основных алгоритмических структур. По окончании 9 класса у школьников есть возможность сдать Основной государственный экзамен, в котором нет обязательного задания на программирование на высокоуровневом языке. Лишь в одном задании требуется проанализировать работу программы, но её листинг представлен также на алгоритмическом языке. То есть ученикам для успешной сдачи экзамена не требуются особые навыки написания программ, достаточно понимать их сущность. Соответственно глубокого изучения программирования нет.

На уровне начального образования для учеников вообще не предусмотрено программирование. Ученикам прививаются навыки компьютерной грамотности, даются основы логического и алгоритмического мышления. О языках программирования, даже алгоритмических, здесь не т и речи. Однако в статье газеты «Известия», вышедшей ещё в 2019 году упоминается инициатива Минпросвещения по введению уроков программирования в курс начальной школы. Пока это не стало реальностью, в некоторых школах для учеников 1-4 классов вводятся факультативные занятия по основам программирования для развития их одаренности. Здесь школьникам в игровой форме предлагают изучать некоторые визуальные языки программирования, например, Scratch и KoduGamesLab.

Человечество начало использовать рисунки для передачи информации ещё на заре своего становления, это был простой и удобный способ донести до своего окружения. Со временем эти символы эволюционировали в письменность, но не были утрачены. Мы и сейчас, переписываясь в мессенджерах или отправляя смс, используем рисунки. Прежде чем начать изучение языка программирования Emojicode, нужно разобраться что такое «Эмодзи», «Эмотикон» и «Смайлик».

Эмотикон – пиктограмма, отражающая некоторую эмоцию. Происходит от слияния двух английских слов **emotionicon**. Эмотиконы относятся к невербальным средствам коммуникации, они отражают экспрессивно –интонационную окраску высказывания. Для их отображения используется код ASCII.

Смайлик – те же эмотиконы, но такое название, обозначающее любой эмотикон в принципе, более распространено в повседневной русской речи. Но фактически слово «смайлик» обозначает стилизованное графическое изображение улыбающегося лица.

Emoji (Эмодзи) – наследник смайликов и пиктограмм. Это уже графический язык, появившийся в Японии и использующий сочетания картинок. В отличие от эмотиконов, для эмодзи существует отдельная стандартизированная клавиатура. Существуют самые разнообразные эмодзи, начиная от классических графических изображений эмоций на лицах, заканчивая характерными для Японской культуры эмодзи.

Широкое распространение эмодзи получили также благодаря решению Apple в 2011 году добавить отдельную клавиатуру в операционную систему iOS. [2] Исследование [3], посвящённое изучению изменений частоты использования эмодзи и опубликованное в блоге Emojipedia показывает, что почти в каждом пятом публикуемом сообщении в социальной сети Twitter содержится как минимум один эмодзи. Также отмечается рост использования эмодзи на 7.1%. с августа 2019 г. по апрель 2020 г., то есть в августе '19 эмодзи использовались в 17,74%, а в апреле '20 уже 19,04%. В дополнение приводится анализ периода август 2018-апрель 2020, из которого видно, что увеличение частоты использования эмодзи это тенденция, наблюдающаяся уже давно. На 2019 год на устройствах было доступно 2776 символов, каждый из которых несёт свою отдельную смысловую нагрузку. Использование эмодзи в качестве отдельного языка становилась лишь вопросом времени.

Что такое Emojicode? Это опенсорсный, объектно-ориентированный, императивный, высокоуровневый, гибридный язык программирования, главное чертой которого является

использование эмодзи в ходе написания программы. [4] Помимо EmojiCode известны ещё два языка, отличительной чертой которых является использование эмодзи: Emojilisp и (Клевер). Однако Emojilisp не обновлялся с 2015 г. [7], а Клевер не имеет документации для изучения. [1]

В этом EmojiCode есть дженерики (generics), замыкания (closures), протоколы (protocols). EmojiCode компилируется в машинный код используя множество оптимизаций, что помогает ускорить исполнение программ.

В EmojiCode представлены: стандартная библиотека (standardlibrary), файловые пакеты (filepackages), которые предоставляют API для работы с файловой системой, пакет сокетов (socketspackage), которые позволяют открывать TCP-сокеты для серверов, либо самостоятельно их создавать, пакет testtube, предоставляющий базовую утилиту для модельного тестирования, пакет JSON, дающий возможность анализировать данные формата JSON. [9] И наконец самая отличительная черта этого языка программирования – использование смайликов Emojі для написания программ.

Рассмотрим использование языка подробнее:

Базовая структура.

Все файлы EmojiCode именуются таким образом: fileName. или fileName.emojic. Эмоджи винограда идейно более подходит для указания расширения файлов, однако для систем, не поддерживающих эмодзи в именах файлом используется emojiс

На текущий момент у EmojiCode существует ряд проблем:

1. Отсутствие учебного контента, в том числе на английском языке.
2. Существование различных багов и ограничений в силу новизны и активной разработки языка.
3. Обязательное наличие macOS или Linux, что может помешать самостоятельному изучению языка.
4. Не самая удобная форма ввода текста программ.

Эти трудности не являются непреодолимыми и для каждого пункта можно постараться подобрать решение:

1. Вполне закономерно, что ещё не существует никаких напечатанных учебников для этого языка, поэтому все возможные учебные материалы можно найти только в интернете. Например, на сайте CodeAcademy [8], в статье журнала «Хакер» [10], на сайте hackersanddesingers.nl. [6] Со временем число учебных статей будет увеличиваться, при активном использовании, возможно, набрать материал для выпуска если не специальной учебной литературы, то хотя бы для небольшой брошюры. Так как язык молодой и малоиспользуемый, то не так много опубликованных на нём программ или приложений. Для решения этой проблемы возможно создание отдельного Интернет-ресурса, где будут выкладываться материалы: наработки программ, отдельные части кода, созданные приложения и любые другие реализации языка.

2. Все изменения и нововведения публикуются на github-странице языка [5], также там можно обсудить найденные ошибки и найти решение возникающих проблем.

3. Для установки среды разработки нужна определённая операционная система. Чтобы заниматься личными исследованиями потребуется либо установка нужной операционной системой такой рядом с текущей (например, установка Ubuntu рядом с Windows), либо использование виртуальной машины.

4. На macOS возможно закрепление окна выбора смайликов. Также существуют файлы синтаксиса, которые позволяют писать EmojiCode в привычном редакторе.

Для того, чтобы наиболее эффективно использовать этот язык программирования нужно потратить достаточное количество времени для изучения всех тонкостей языка. Также желательно иметь уже сформировавшееся представление хотя бы об одном общепринятом языке программирования, иначе может возникнуть путаница или непонимание в структуре других, более популярных языках. Однако, для людей, которые интересуются информатикой и программированием, опыт изучения даже основ EmojiCode будет отличным способом

развить умение поиска нестандартных решений поставленных задач, использовать творческий подход к программированию и анализировать структуру кода, написанного таким необычным способом.

Нами был проведён короткий опрос с целью узнать их отношение к изучению Emojicode. Всего в опросе приняло участие 28 человек. Из них большая часть (16 человек, 57,2%) не могли назвать информатику своим любимым предметом, для девяти опрошенных (32,1%) раздел программирования представлял трудность, лишь у троих (10,7%) получалось самостоятельно выполнять задания, связанные с созданием компьютерных программ. Четырнадцать респондентов (50%) определяют свой уровень владения языками программирования как базовый: владеют основными понятиями программирования, знают общие начала процесса написания программного кода. Подавляющему большинству (26 человек, 92,9%) не было известно о существовании языка Emojicode, и как следствие они не смогли верно ответить, что выводит программа. Однако примерно половина (13 человек, 46,7%) из них проявила интерес к изучению данного языка. Анализируя полученные ответы, можно сделать вывод, что респондентов, которые имеют только базовые представления о программировании (либо не имеют их вообще), привлекает идея использования смайликов в программировании. Также на основе данных опроса и требований Федерального стандарта об образовании можно сделать вывод, что уровень знаний опрошенных несильно превосходит требования к ученикам средней школы. То есть, можно экстраполировать эти результаты на школьников, закончивших среднюю школу и переходящих в старшую, и предположить, что им также будет интересно узнать про такой язык программирования. Предполагается, что школьники смогут изучать этот язык программирования на дополнительных факультативных занятиях.

Emojicode очень гибкий, развивающийся язык, способный к быстрым изменениям, с крупным комьюнити. В перспективе возможно создание сред разработки для мобильных устройств, на которых гораздо проще использовать символы эмодзи. Школьники могут использовать этот язык и для создания своих личных проектов, и для проектов, которые возможно представлять и защищать на различных конкурсах.

Таким образом, проведенная работа по подготовке студентов-будущих педагогов в вузе, способствует повышению качества их профессиональной подготовки, формированию у них информационной компетенции, что позволит в дальнейшем использовать полученные знания и навыки для работы с одаренными детьми в условиях современной образовательной среды, насыщенной информационно-коммуникационными технологиями. Высокий уровень профессионализма будущего педагога является залогом успешной совместной деятельности, направленной на обучение и развитие ребенка с целью раннего выявления и формирования его способностей.

Список литературы

1. Clover // github.com URL: <https://github.com/4Lang/4> (дата обращения: 22.10.2020).
2. Don't know the difference between emoji and emoticons? Let me explain // theguardian.com URL: <https://www.theguardian.com/technology/2015/feb/06/difference-between-emoji-and-emoticons-explained> (дата обращения: 22.10.2020).
3. Emoji Use in the New Normal // blog.emojipedia.org URL: <https://blog.emojipedia.org/emoji-use-in-the-new-normal/> (дата обращения: 22.10.2020).
4. Emojicode // emojicode.org URL: <https://www.emojicode.org/> (дата обращения: 22.10.2020).
5. Emojicode // github.com URL: <https://github.com/emojicode/emojicode> (дата обращения: 22.10.2020).
6. Emojicode // hackersanddesigners.nl URL: <https://hackersanddesigners.nl/s/Tools/p/Emojicode> (дата обращения: 22.10.2020).

7. Emojilisp // github.com URL: <https://github.com/parsifal-47/emojilisp> (датаобращения: 22.10.2020).
8. Learn Emojicode // codecademy.com URL: <https://www.codecademy.com/learn/learn-emojicode> (датаобращения: 22.10.2020).
9. Packages // emojicode.org URL: <https://www.emojicode.org/docs/packages/> (датаобращения: 22.10.2020).
10. Виноград безумия. Програмируем без букв на Emojicode // хакер.ru URL: <https://хакер.ru/2016/08/11/emojicode/> (дата обращения: 22.10.2020).
11. Ходакова Н.П., Зенкина О.Н. Особенности профессиональной подготовки студента –будущего педагога дошкольного образования в вузе для работы с одаренными детьми // Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи. Материалы III Международной научно-практической конференции. институт психологии, педагогики и управления человеческими ресурсами, кафедра психолого-педагогического образования. 2015. с. 175-180.

Шатунова Л. В.,

кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО СахГУ, Южно-Сахалинск
E- mail: shatunovalv40@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАДСИТУАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИХ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Активизация мыслительной деятельности при изучении родного языка способствует личностному развитию будущих педагогов и влияет на самоактуализацию их творческого потенциала. Организация наблюдений над языковыми единицами с точки зрения межсистемных и внутрисистемных связей помогает осознать причинно-следственные отношения, усилить внимание вопросам культуры речи, обогащает эмоциональный аспект учебных занятий, создает атмосферу для сотворчества участников образовательного процесса и формирования критического типа мышления. Все это нуждается в выработке надситуативной потребности в процессе решения проблемных ситуаций.

Ключевые слова: надситуативное мышление; межсистемные и внутрисистемные связи языковых единиц; преодоление когнитивного диссонанса.

Abstract. The activation of mental activity when learning the native language contributes to the personal development of future teachers and affects the self-actualization of their creative potential. The organization of observations of linguistic units from the point of view of intersystem and intrasystem connections helps to understand cause-and-effect relationships, to increase attention to the issues of speech culture, enriches the emotional aspect of training sessions, creates an atmosphere for co-creation of participants in the educational process and the formation of a critical type of thinking. All this requires the development of a supra-situational need in the process of solving problem situations.

Keywords: oversituational thinking; intersystem and intrasystem connections of linguistic units; overcoming of cognitive dissonance.

Работа над совершенствованием современной подготовки будущих педагогов убеждает в необходимости развития их профессионального мышления как познавательного процесса обнаружения и разрешения проблемности, характеризующийся включенностью в преобразования в ходе учебной деятельности (исследования М. М. Кашапова, Н. В. Дудырева, О. А. Шляпниковой, Е. В. Щубиной и др.). Учитывая, что педагогическое мышление является основным свойством содержания профессиональной педагогической

деятельности, важно, опираясь на основное различие ситуативного и надситуативного мышления – умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций, способствовать активизации мыслительной деятельности, личностному развитию и самоактуализации творческого потенциала участников образовательного процесса.

Вузовская практика подготовки по русскому языку недооценивает недостатки, порождаемые преобладанием разных форм грамматического разбора как ведущих форм закрепления практических навыков: слова для анализа определены составителями упражнений, что ограничивает творческие ситуации; использование минимальных контекстов сдерживает развитие речи, сужает потенциальный резерв общения, создает когнитивный диссонанс в процессе обучения.

Достижения русской лингвистики 20 в – изучение языка как системы языковых единиц – оказываются слабо реализованными. Мысли участников процесса обучения дремлют. Изучение языковых единиц без учета их взаимосвязи ослабляет осознание причинно-следственных отношений. Обедненный эмоциональный климат практических занятий, недостаточное внимание вопросам культуры речи и стилистической дифференциации не способствует развитию положительного отношения к языку как национальному средству общения и нашему национальному богатству.

Усиление психолого-педагогических аспектов занятий по русскому языку приводит к необходимости активного изучения мотивов учебной деятельности студентов, учета эмоциональной стороны выполняемой работы. В поле постоянного внимания оказываются задания, позволяющие вырабатывать у студентов коммуникативную компетентность (способность устанавливать и поддерживать контакт; способность к совместной работе по передаче информации; к точному восприятию информации). Вузовские сборники упражнений в абсолютном большинстве ориентируют на традиционное академическое закрепление изучаемого лингвистического материала, что ограничивает возможность создания на занятии атмосферы сотворчества.

Осмысление деятельности участников образовательного процесса зиждется на признании того, что творческое мышление всегда содержит новообразования в самой мыслительной деятельности. В осознании творческого мышления важно понимание ресурсности развития личности, в том числе и преподавателя (исследования М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой). В регуляции творческой деятельности проявляются следующие особенности: принцип контекстности: «исследовать и формировать качества творческого мышления целесообразно в условиях смоделированных проблемных ситуаций. Конструирование взаимодействия уже известного и познаваемого должно быть ориентировано на создание ситуации успеха. Ведущим качеством в структуре творческого мышления профессионала является надситуативное мышление» [1, с.15 – 16]. М. М. Кашапов и Ю. В. Пошехонова установили закономерность прямого влияния уровня профессионального педагогического мышления преподавателей вуза на их метакогнитивную деятельность.

«Лингвистическое мышление как качественно новое образование личности, возникающее на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к осуществлению вероятностного прогнозирования, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком» [2, с.563].

Когнитивный диссонанс /псих. / – «состояние человека, когда он не может в силу тех или иных обстоятельств действовать в соответствии со своими мотивами – потребностями и интересами». Помимо личностных субъективных причин, действуют объективные причины /сложность грамматического материала, уровень подготовленности учащегося/. Если не прогнозировать эти затруднения, возникает когнитивный диссонанс; при методическом прогнозировании учитель может превратить ситуацию в зону ближайшего развития /по Л.С. Выготскому/. Актуальность подготовки учителя к работе в изменяющихся условиях через

овладение приемами прогнозирования общепризнана. Исследования разных лет, длительный опыт вузовского преподавания русского языка убеждают, что преодолению когнитивного диссонанса способствуют такие факторы, как ориентация на мотив успеха и стремление к избеганию неудач, решение познавательных задач с опорой: 1) на самостоятельность мышления; 2) на умения оперировать изученными лингвистическими понятиями; 3) на умения осуществлять логико-лингвистические операции (приемы сравнения, анализа, сопоставления, классификации).

Очевидно, что, обновляя систему познавательных задач, направленных на личностно-новообразование, необходимо создавать условия для развития креативности участников образовательного процесса – «интегративную способность человека, обеспечивающую создание им творческого продукта. Эта способность определяется наличием у личности особой группы качеств, среди которых: вдохновенность, самобытность, прогностичность, критичность, склонность к творческому сомнению, интуиция, эмпатия и др.» [4, с. 240]. Целенаправленному развитию уровня языковой личности будущих педагогов, активизации их языковой картины мира способствуют условия проблемно-диалогического обучения. Они эффективно реализуются при изучении языковых единиц на основе межсистемных и внутрисистемных связей. Участники учебного процесса психологически далеко не всегда готовы к реализации такого подхода при изучении родного языка в вузе. Например: традиционно не вызовет затруднений частеречный анализ слов *а, да, ни*. Для раскрытия же их как языковых единиц разных уровней важно сначала записать свой вариант рассуждений, дополнить на основе высказываний других участников занятия, обратиться к толковым словарям. Значение первых двух союзов в целом не вызывает затруднений. Функционирование же их в роли частиц, междометий или единиц синтаксиса диалога, без обращения к словарям остается вне наблюдений. Интерес студентов вызывает характеристика *аа* как морфемы: большинство характеризует одно из значений (окончание разных падежных форм существительных ед. и мн. числа; окончание глаголов; в единичных ответах названы омонимичные флексии кратких форм прилагательных и суффиксы глаголов). На попытку рассмотреть *А* как иностранную приставку не рискнул никто, хотя после предложенных слов *алогичный, аморальный, аритмичный* легко называют способ образования и словообразовательную функцию приставки. Сопоставление звука/ фонемы без предложенных преподавателем примеров включало только частные признаки. Позиционные изменения, обусловленные редуцией, аккомодацией, не «вспоминались». Задания типа «прокомментировать позиционные изменения в словах *щавель, напасть* и обосновать, почему при анализе объем комментария у участников оказывается разным», вызвали одновариантные ответы: об аккомодации ударного гласного переднего ряда между мягкими согласными либо умалчивалось, либо она называлась недифференцированно; не было учтено функционирование в разговорном орфоэпическом варианте, не учитывался характер аккомодации гласного непреднего ряда между мягкими согласными; безударный гласный первого слога передавался как редуцированный гласный, средний между *И* и *Э*; как *И*; как *А* (не учитывалось нахождение *А* после мягкого согласного, т.е. смешение буквы и звука приводило к «диалектному варианту»). Анализ слова *напасть* был затруднен по разным причинам: прежде всего, было необходимо уточнить недостающие условия: перед нами одна лексема или в языковой системе современного русского языка у анализируемого слова есть омонимы. Высказанное мнение об омонимичном существительном обосновали, обратившись к пословице **ЗАМУЖ НЕ НАПАСТЬ – ТОЛЬКО БЫ ЗАМУЖЕМ НЕ ПРОПАСТЬ**. Уточнение лексического значения существительного по толковому словарю «беда, неприятность» потребовало внесения стилистической маркированности «прост.» Попытка уточнения значения многозначного глагола дала интересные дополнения в представления о стилистических и грамматических свойствах анализируемого глагола (наличие разг. значений – например, «наброситься на кого-н. с нападками, упреками»; фразеологически связанное значение (разг) *не на того напасть*; отсутствие употребления форм 1 и 2 лица в значении «внезапно овладеть кем-н., охватить кого-н. (о каком-н. чувстве)»; абстрактное

существительное *нападение* соотносится с глаголом *напасть* (к 1 знач.). Записанный в результате корпоративных наблюдений комментарий отражал развивающий потенциал использования межсистемных внутрисистемных связей языковых единиц, обнаруживал слабо усвоенный материал и позволял активно использовать самооценку, коллективную/групповую/индивидуальную форму накопления лингвистического материала. Словарная статья *напасть* омонимичного глагола вызвала сомнение и непонимание: во-первых, в отсылке к видовой паре «то же, что нападать» отсутствует ударение, только косвенно, на основе иллюстрации значения в предложении *Напало много снега*, можно считать, что в отсылке имеется в виду глагол *нападать* с ударным вторым слогом. В омонимах *напасть* в единичных случаях анализирующие отмечали ассимиляцию (регрессивного характера) по мягкости, но затруднялись/опускали аккомодацию ударного А в конце образования (перед мягким согласным). То есть этот вид позиционного изменения ударного гласного, требующий дифференциации с учетом ряда гласного, либо был усвоен слабо и знания «угасли, исчезли», либо понятие было заучено на уровне примеров (без осознания закономерностей). Задание, при выполнении которого, варьируя условия, можно было дать разные ответы, обнаруживало отсутствие гибкости мышления: абсолютное большинство участников, определяя, 1) сколько слов может передать звуковая запись /рос/, /рас/, учитывая позиционные изменения; 2) каков морфемный статус слов, давало несложные ответы: либо говорили о приставке (орфография связана с фонетическим принципом написания ударного и безударного гласного –роспись/расписать) ; значения глагольной приставки и приставки прилагательных уточнялись по толковому словарю), либо называли косвенный падеж сущ. мн. числа, в котором 2 морфемы (корень РОЗ и нулевое окончание), либо глагольную форму пр. вр., ед. ч., м. р, в которой все выделили 2 морфемы (корневую РОС и нулевое окончание ед. ч., м. р. – РОС НА ОПУШКЕ ЛЕСА КЛЕН). То есть все отмечали омонимию как следствие оглушения на конце слов. Но никто не называл нулевой суффикс пр. вр. глаголов как результат исторических изменений (ср. *высох – высохла; замерз – замерзла; рос – росла*).

Развивающий потенциал изучения морфематики и словообразования в вузе может быть выше при условии своевременной диагностики и активной работы над языковым материалом, включающим примеры с ошибкоопасными зонами, омонимией морфем, наблюдениями над приспособлениями морфем при словообразовании и формообразовании, осознанным применением законов русского словообразования, разными мотивациями словообразования. Так, большое количество ошибочных решений в морфемном анализе связано с выделением йотовой морфемы в существительных, прилагательных, глагольных формах. Подобная работа многоступенчата и похожа на решение задач в несколько действий, требующих внимания к уточнению условий. Уровень трудностей может вызвать «угадывание решения»/ свертывание выявления условий/ заменяться работой по аналогии (без уточнения лексического, грамматического значения, особенностей функционирования и др.). Уточняя зоны затруднений и ошибкоопасные зоны, мы опираемся на то, что все студенты быстро восстанавливают исходное знание условий, в которых буквы Я,Ю,Е,Ё обозначают один гласный звук (самое короткое условие , как в таблице умножения при умножении на единицу) – после согласных. А вот условие для обозначения 2 звуков – сложное: 1) в начале слова; 2) после гласных; 3) после Ъ и Ь. Для того, чтобы избежать ошибки в выделении скрытой йотовой морфемы, важно учитывать значение морфемы, особенности ее функционирования (вариантность, омонимичность морфем), способность морфемы приспособляться на морфемном шве. Для отработки значения многозначных, синонимичных морфем эффективным является использование методических материалов различных пособий (материалы Школьного словообразовательного словаря З.А. Потихи, Словаря морфем, пособия И.П. Чиркиной и др.). Приведем примеры из наблюдений на совместных занятиях.

1. Какие ошибки важно предотвратить, анализируя морфемный состав глагольных форм в предложении *Серый волк улегся спать*? Почему в ответах называется

разное количество морфем в форме *улегся* (3,4,5)? Как обосновать наличие нулевого суффикса в существительных СИНЬ, СУШЬ?

2. Даны слова и формы слов для морфемного анализа: *бросая, заточенье, зверье, зиму, дочерью, друзья, по-волчьи, семью, черепашня, читающий, хождение*. Уточнить значение суффикса. В каких словах трудно обосновать наличие йотовой морфемы и в чем трудность?

3. Выбрать примеры с суффиксами для обозначения: а) отвлеченного признака; б) отвлеченного действия: *брожение, рисование, сухость, перевозка, ходьба, белизна*. Дополнить 2-3 примера с другими суффиксами абстрактного значения.

4. В русском языке сочетание ТЕЛЬН может быть:

а) сочетанием двух словообразовательных суффиксов разных частей речи (сущ., прил.); б) одним словообразовательным суффиксом прилагательного. Как обосновать выбор правильного ответа? Примеры для анализа: *привлекательный, замечательный, поучительный*.

5. Докажите, что наличие приставки и постфикса СЯ/СЬ не всегда связано с приставочно-постсуффиксальным способом словообразования: *дозвониться, разбежаться, присоединиться*. Какое из указанных слов имеет несколько мотиваций?

6. Проведите комплексное наблюдение над словами *бесчеловечно* и *безлюдно*. 1) Что роднит эти слова? 2) Различия отношения этих слов к частям речи (школьная и вузовская практика). 3) Примените закон двойных мотиваций словообразования, а также понятие словообразовательной модели. 4) В каком слове отражено приспособление морфемы на морфемном шве? 5) Докажите, что эти слова не являются синонимами. 6) Какие стилистические особенности у словоформы *человеки*? См. комментарий пословицы *Все мы люди, все мы человеки* [3, с.3]. Почему формообразование подобного типа называется супплетивизмом? Какой принцип орфографии реализуется в написании орфографии этих слов? Какой принцип орфографии действовал в правописании приставок, оканчивающихся на З, до декрета 1919 г.? Свои наблюдения отразите в таблице.

Обновление системы познавательных задач и составление пособия для курса по выбору студентов на основе активного использования проблемно-диалогического общения, в том числе рефлексивно-сотворческого полилога, и создает условия для развития креативности участников образовательного процесса. Обращение к сочетанию индивидуальной/групповой/коллективной формам работы, выполнение форм контроля продвижения и программы самонаблюдений "Я как языковая личность" позволяет обогащать ресурсность развития личности, включая ее в активную образовательную среду [5].

Список литературы

1. Кашапов М. М. Метакогнитивная регуляция творческой деятельности: ресурсный подход // Ребенок в современном образовательном пространстве: Материалы конференции. – М.: МГПУ, 2017. – С.15–16.

2. Криворотова Э. В. Развитие лингвистического мышления младших школьников как условие преодоления когнитивного диссонанса в процессе изучения русского языка // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г./под ред. О. И. Ключко. – Текстовое электр. изд. – СПб.: НИЦ АРТ, 2016. – С.563 – 567.

3. Русские пословицы и поговорки: Учебный словарь /В. И. Зимин, С. П. Ашурова и др. – М.: Школа – Пресс, 1994. – 320 с.

4. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ. высших учеб. заведений.– 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.

5. Шатунова Л. В. Поиск включения студентов в активную образовательную среду// Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв.ред. А. И.Савенков. – М., 2019. – С. 232 – 238.

Дирюгина Е. Г.,
Руководитель направления «Методология и оценка»
Программы по развитию личностного потенциала
Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»
соискатель, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: diryugina@yandex.ru
Научный руководитель:
Ясвин В. А.
доктор психологических наук,
профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

СРЕДОВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Исследование выполнено при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»

Аннотация. В работе рассмотрена корреляция между модальностью школьной среды и уровнем креативности учащихся на выпуске из начальной школы. Для определения креативности учащихся используется автоматизированный инструмент мониторинга 4К, а для экспертизы модальности среды – метод векторного моделирования. Показана значимая положительная связь доли творческой среды и среды свободы с долей учащихся с продвинутым уровнем креативности и детальности как одного из ее компонентов.

Ключевые слова: творческая среда; среда свободы; креативность; оригинальность; детальность.

Abstract. The correlation between the modality of school environment and the level of creativity of primary school graduates is investigated. An automated 4K monitoring tool is used to assess students' creativity, and a vector modeling method is used to assess the modality of environment. A significant positive correlation between the creative environment and the environment of independence with the percentage of students with an advanced level of creativity and detailing is shown.

Keywords: creative environment; environment of independence; creativity; originality; detailing.

Введение. Согласно современным исследованиям, доля нерутинных когнитивных задач в общем количестве жизненных и профессиональных проблем, с которыми сталкивается человек, с каждым годом возрастает [6]. Все чаще требуется создавать принципиально новые подходы к деятельности, внедрять их и доводить до окончательного решения. Ключевой компетенцией, позволяющей справляться с задачами такого типа, является креативность, которая сегодня включается в состав ожидаемых результатов школьного образования. Актуальным становится вопрос: каким образом школа может повлиять на формирование креативности у детей?

В рамках данной работы креативность определяется как способность представить и разработать принципиально новые подходы к решению проблем, найти ответы на вопросы, стоящие перед субъектом или способы выражения идей в прикладных разработках [7]. В таком представлении креативность – комплексная компетенция, для которой важны не только когнитивные процессы, но и черты личности, эмоциональные аспекты, присущие конкретному человеку [4]. Черты характера, ценности и установки развиваются постепенно, через множество разнообразных ситуаций и погружение в культуру [5]. В ряде исследований продемонстрировано, что на креативность значительное влияние оказывает контекст, социальные факторы, среда, в которой проявляется креативность [2,3]. Таким образом, вопрос о возможностях школы получает дополнительный фокус: какой должна быть школьная среда для формирования креативности учащихся?

Методики исследования. *Диагностика креативности.* Для измерения креативности школьников использован инструмент мониторинга 4К (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация), разработанный в Центре психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Инструмент представляет собой задания сценарного типа в компьютерной форме, разработанные в рамках подхода Evidence-Centered Design. Этот подход предполагает измерение непосредственно наблюдаемого поведения, как свидетельства сформированности некоторого латентного конструкта.

В инструменте оцениваются две субкомпетенции креативности: **оригинальность** – необычность, нетипичность разрабатываемых решений поставленных проблем и **детальность** – умение тщательно продумать решение проблемы и детально проработать его, создав целостный образ. Общий балл по креативности вычисляется как средняя оценка по двум составляющим.

Выделяется три уровня.

1. **Развивающийся.** Учеником предлагаются в основном типичные, ожидаемые, не оригинальные идеи, которые не содержат большого количества деталей и могут быть не продуманы до конца.
2. **Базовый.** Идеи ученика могут быть детально проработаны и продуманы, но при этом не новы, типичны. Или наоборот, идеи оригинальны, но слабо проработаны, с малым количеством деталей.
3. **Продвинутый.** Ученик демонстрирует умение придумывать оригинальные идеи и при этом доводить их до конца, снабжать всеми необходимыми деталями, для того, чтобы задуманный им образ был завершенным.

Экспертиза школьной среды. Использован инструмент векторного моделирования школьной среды, разработанный В.А. Ясвиным [1], выделяющий четыре типа среды на основе двух параметров: свобода/зависимость и активность/пассивность. Активность понимается как наличие таких свойств, как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п.; соответственно, пассивность – как отсутствие этих свойств; свобода связывается с независимостью суждений и поступков, правом выбора; зависимость понимается как послушание, исполнительность, приспособленчество. При диагностике типа среды используются критерии, представленные в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Критерии определения среды как среды свободы или зависимости

Свобода	Зависимость
Приоритет личностных интересов и ценностей над общественными	Приоритет общественных интересов и ценностей над личностными
Доминируют ситуации, когда педагог подстраивается к ребенку (или, по крайней мере, существует стремление педагогов к такому положению)	Ребенок вынужден приспосабливаться к своим педагогам
Ориентация на индивидуальную форму воспитания	Приоритет коллективного воспитания

Таблица 2 – Критерии определения среды как среды активности или пассивности

Активность	Пассивность
Отсутствие формальных наказаний	Наличие системы формальных наказаний (используемой прямо или опосредованно)
Положительное подкрепление инициативы ребенка (сознательное и бессознательное)	Проявленная ребенком инициатива, как правило, может обернуться для него различного рода проблемами
Творчество ребенка стимулируется и	Творческие проявления ребенка

подкрепляется оценкой	игнорируются, остаются, как правило, незамеченными и неоцененными
-----------------------	---

По итогам педагогической экспертизы в анализируемой образовательной среде определяется доля представленности каждого из четырех базовых типов среды:

- **догматическая**, способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;
- **карьерная**, способствующая развитию активности и зависимости ребенка;
- **безмятежная**, способствующая свободному развитию, но обуславливающая формирование пассивности ребенка;
- **творческая**, способствующая свободному развитию активного ребенка.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 13 школ Калужской и Ярославской областей. Мониторинг среды был проведен управленческими командами школ при участии педагогов и учащихся в апреле 2019 года. В ноябре 2019 года в диагностике креативности приняли участие 466 учащихся 4-х классов.

Результаты. В Таблице 3 приведены результаты по каждой школе: доля учащихся, продемонстрировавших развивающийся/продвинутый уровень оригинальности/детальности/ креативности (в общем); доли творческой/ карьерной/ безмятежной/ догматической среды.

Таблица 3 – Результаты эмпирического исследования креативности школьников и модальности образовательных сред

Школа	КРЕАТИВНОСТЬ						СРЕДА			
	Оригинальность		Детальность		Общий балл		Творческая среда (%)	Карьерная среда (%)	Безмятежная среда (%)	Догматическая среда (%)
	Развивающийся уровень (%)	Продвинутый уровень (%)	Развивающийся уровень (%)	Продвинутый уровень (%)	Развивающийся уровень (%)	Продвинутый уровень (%)				
1	18,8	12,5	6,3	43,8	6,3	50	33	18	32	17
2	14,3	28,6	7,1	28,6	0	35,7	32	21	28	19
3	14,3	23,8	4,8	23,8	0	33,3	53	33	8	5
4	14,3	20,6	7,9	27	3,2	33,3	15	60	5	20
5	16,1	16,1	25	16,1	8,9	26,8	42	28	18	12
6	17,6	10,8	23	20,3	6,8	25,7	31	44	12	14
7	17,9	10,7	21,4	21,4	10,7	32,1	48	32	12	8
8	13,2	2,6	23,7	21,1	7,9	23,7	17	53	7	23
9	20,4	12,2	18,4	18,4	6,1	22,4	28	44	10	18
10	8,3	16,7	8,3	8,3	0	16,7	22	58	3	17
11	32,6	8,7	21,7	10,9	15,2	17,4	20	22	26	32
12	18,2	15,2	21,2	24,2	12,1	30,3	17	40	13	30
13	31,3	18,8	43,8	6,3	18,8	18,8	25	52	8	15

Рассчитан коэффициент корреляции Спирмена между долями учащихся с тем или иным уровнем креативности и модальностью среды (Таблица 4).

Таблица 4 – Коэффициенты корреляций между параметрами креативности и типами образовательных сред

	Творческая среда	Среда активности	Среда свободы
Продвинутый уровень оригинальности	0,17	0,28	0,09
Продвинутый уровень детальности	0,12	-0,28	0,29
Продвинутый уровень креативности (общий балл)	0,40	-0,14	0,50
	Догматическая среда	Среда пассивности	Среда зависимости
Развивающийся уровень оригинальности	0,13	0,37	-0,26
Развивающийся уровень детальности	0,02	0,06	0,31
Развивающийся уровень креативности (общий балл)	0,11	-0,26	-0,08

Для уровня статистической значимости 0,05 ($R_{кр} = 0,56$) не было выявлено значимых корреляций. При этом анализ данных показывает, что в большинстве случаев доле творческой среды выше среднего соответствует доля детей с высокими результатами по креативности выше 25%. И наоборот, доле творческой среды ниже среднего соответствует доля детей с высокими результатами по креативности ниже 25%. Исключение составили результаты для двух школ – 4-й и 12-й из списка школ в таблице №3, являющихся соответственно единственной гимназией и единственным лицеем в выборке: при низкой доле творческой среды их учащиеся показали высокие результаты по креативности. Такой результат может быть следствием системы предварительного отбора одарённых детей в эти школы. В связи с этим следующим шагом расчеты коэффициента корреляции были проведены для выборки, из которой были исключены результаты лицея и гимназии (Таблица 5).

Таблица 5 – Коэффициенты корреляций между параметрами креативности и типами образовательных сред (выборка без гимназии и лицея)

	Творческая среда	Среда активности	Среда свободы
Продвинутый уровень оригинальности	0,42	0,30	0,31
Продвинутый уровень детальности	0,55	-0,16	0,67
Продвинутый уровень креативности (общий балл)	0,76	-0,11	0,82
	Догматическая среда	Среда пассивности	Среда зависимости
Развивающийся уровень оригинальности	0,12	0,36	-0,16
Развивающийся уровень детальности	0,06	0,06	0,55
Развивающийся уровень креативности (общий балл)	0,05	-0,20	-0,18

Для выборки, исключаящей лицей и гимназию, были показаны статистически значимые корреляции между долей учащихся с продвинутым уровнем креативности и долей творческой среды, а также долей среды свободы; между долей учащихся с продвинутым уровнем детальности и долей среды свободы (Рисунок 1).

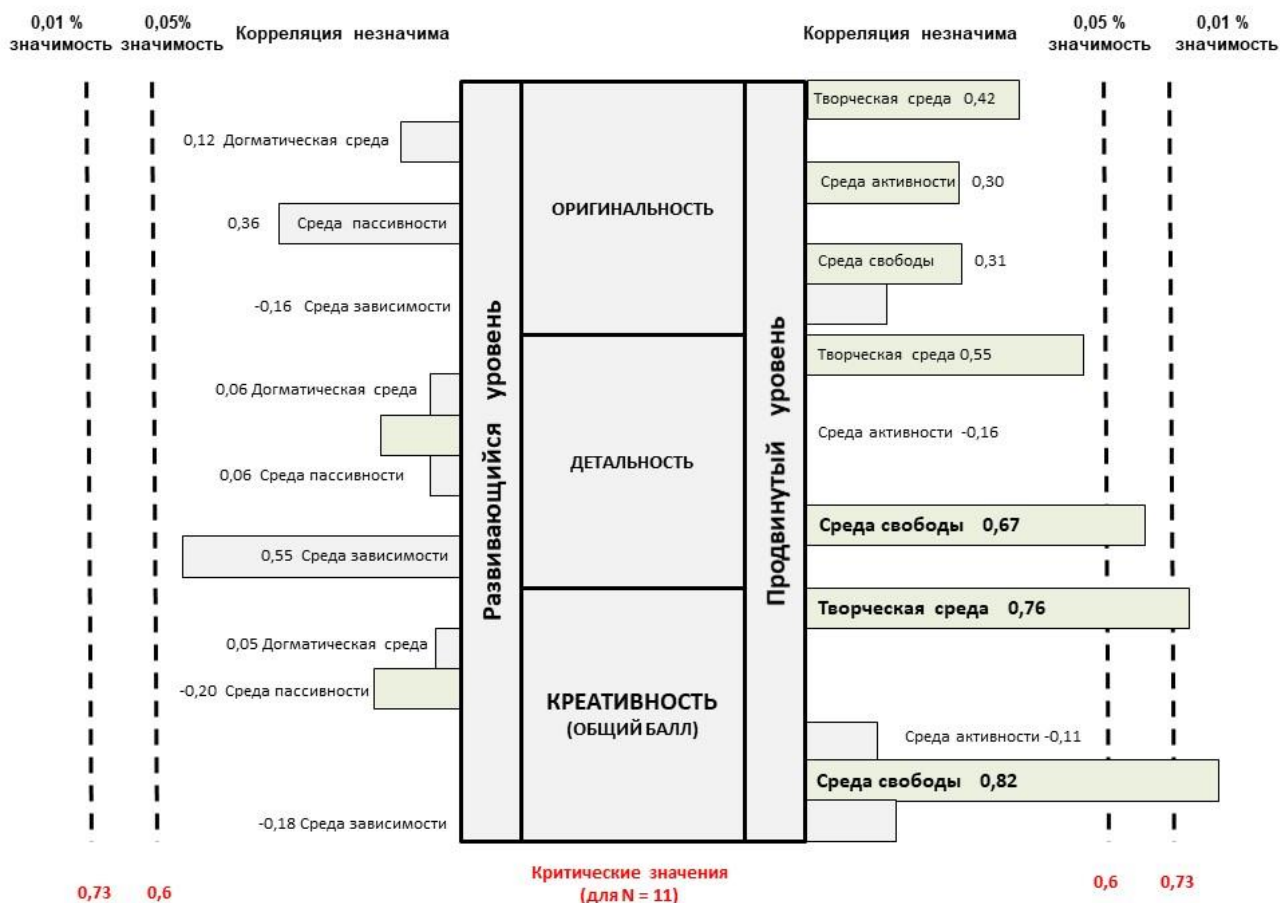


Рисунок 1. Результаты корреляционного анализа креативности обучающихся и модальности среды

Обсуждение. В рамках исследования был проверен ряд гипотез.

Первая гипотеза состояла в том, что в творческой среде креативность учащихся выше, а в догматической – ниже. Частично гипотеза получила подтверждение: выявлена *высокая сила положительной связи между долей творческой среды и долей учащихся с продвинутым уровнем креативности*. Однако не наблюдается значимой связи между долей догматической среды и долей учащихся с развивающимся уровнем креативности и ее компонентами.

Вторая гипотеза состояла в том, что в «активных» средах (творческая + карьерная) выше доля учащихся с продвинутым уровнем креативности, а в пассивных (догматическая + безмятежная) выше доля с развивающимся уровнем. Эта гипотеза была основана на том, что в число ключевых критериев активности входит критерий: «творчество ребенка стимулируется или может быть оценено». Однако эта гипотеза на данный момент не получила подтверждения.

Третья гипотеза состояла в том, что среде «свободы» (творческая + безмятежная) будет свойственна более высокая креативность; среде «зависимости» (карьерная + догматическая) – более низкая. Эта гипотеза опирается на исследования, согласно которым зависимость учащихся приводит к снижению у них креативности и мотивации, к использованию неэффективных стратегий решения проблем, ориентации на внешнюю мотивацию, отсутствию жизнестойкости при столкновении с трудностями; а развитие независимости, напротив, коррелирует с готовностью к вызовам; вовлеченностью, внутренней мотивацией, ростом самооценки и самоэффективности, упорством и стремлением быть рефлексивными, находчивыми и эффективными [5, с.55]. Все эти факторы в свою очередь также могут влиять на способность решать креативные задачи. Первая часть гипотезы получила подтверждение: обнаружен *высокий уровень положительной связи*

между долей среды свободы и долей учащихся с продвинутым уровнем креативности, а также значимая положительная связь между долей среды свободы и долей учащихся с продвинутым уровнем детальности.

Заключение. Дальнейшие перспективы исследования средовых факторов формирования креативности школьников включают в себя проведение аналогичных исследований на учащихся основной школы, а также анализ корреляции между модальностью среды и динамикой развития креативности учащихся при использовании специальных педагогических технологий по формированию 4К на занятиях.

Список литературы

1. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование, 2019. – 448с.
2. Barbot B., Besançon M., Lubart T. Assessing creativity in the classroom. - The Open Education Journal, 2011. – 4, 124-132.
3. Besançon M., Lubart T. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. - Learning and individual differences, 2008. - 18(4), 381-389.
4. Lucas B., Claxton G., Spencer E. Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. OECD Education Working Papers No. 86. – OECD Publishing, 2013. - 45pp.
5. Ritchhart R. Creating cultures of thinking. - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015. – 367pp.
6. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report. - World Economic Forum, 2016. -167pp.
7. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. – World Economic Forum, 2015. – 32pp.

Давыдова Г. И.

*Доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», Ялта.
E-mail: galynadavydova@yandex.ru*

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДИАЛОГ КАК РЕСУРСНО- ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Забота об одаренных детях выступает для нас сегодня как проблема всеобъемлющая, – и как загадка для широкой общественности, в том числе для большинства учителей, родителей, связанная с развитием и социализацией таких детей, - и как забота о развитии науки, культуры и вообще социальной жизни завтра.

Одаренные дети как категория учащихся с незаурядными способностями могут представлять группу риска. Это предполагает, в частности, что среди факторов предупреждения условий культивирования одаренности по дисгармоничному типу важное значение имеют показатели психологического благополучия одаренных детей и подростков. В статье представлен методологический анализ исследований, посвященных поиску путей преодоления социально-психологических проблем одаренных школьников, в том числе представлено исследование с применением модели рефлексивного диалога,

выявлены личностные ресурсы, не только обеспечивающие эффективную деятельность, но и ответственные за психологическое благополучие одаренных подростков.

Ключевые слова: рефлексивный диалог, рефлексивные отношения, социорефлексика, психологическое благополучие

Abstract. Caring for gifted children is a comprehensive problem for us today, and a mystery for the General public, including most teachers and parents, related to the development and socialization of such children, and as a concern for the development of science, culture and social life in General tomorrow.

Gifted children as a category of students with outstanding abilities may represent a risk group. This suggests, in particular, that indicators of psychological well-being of gifted children and adolescents are important among the factors that prevent conditions for cultivating disharmonious giftedness. The article presents a methodological analysis of research devoted to the search for ways to overcome the socio-psychological problems of gifted schoolchildren, including a study using the model of reflexive dialogue, and identifies personal factors that not only ensure effective activity, but also are responsible for the psychological well-being of gifted adolescents.

Keywords: reflective dialogue, reflective relationship, colorificio, psychological well-being

Введение. В исследованиях отечественных авторов (В.И. Моросанова, Е.И. Щепланова, И.Н. Бондаренко, В.А. Сидиков) делается акцент на изучение качеств, определяющих академическую успеваемость одаренных подростков, инициативность, осознанную саморегуляцию и самостоятельность одаренных детей в качестве их личностных ресурсов [8]. В исследовании Хазовой С.А., проведенном на контингенте старшеклассников, в качестве ресурсов рассматриваются высокий интеллект, креативность, а также выявлены такие особенности личности одаренных учащихся, как независимость, доминантность, эмоциональная устойчивость, уверенность и ощущение самоэффективности [13].

В исследовании посвященном развитию одаренности детей в младшем школьном возрасте, было показано, что компетентность и заинтересованность взрослых, владение технологиями обучения способны компенсировать низкий уровень социальной мотивации и саморегуляции в учебе учеников с высоким интеллектом [17].

Подобные данные были представлены в исследовании Н.Робинсон, посвященном проблеме социальной компетентности одаренных детей [16].

По результатам социометрического исследования Л. Хогевен, одаренные дети чаще оцениваются одноклассниками как менее склонные к сотрудничеству и лидерству, а также как обладающие низким уровнем чувства юмора [15].

Согласно современным концепциям одаренности, реализации имеющегося у ребенка потенциала в достижения способствуют два фактора: внутренний и внешний, при этом А. Циглер (А. Ziegler) и Х. Стоеджер (Н. Stoeger) показали, что на ранних этапах развития личности главную роль играют внешние факторы, где важная роль отдается учителю, родителям, усилия которых способны трансформировать творческий потенциал ребенка в реальные достижения [19]. С другой стороны, подчеркивается опасность неумелого вмешательства в социоэмоциональные проблемы одаренных учащихся, что усиливает проблемы психологического неблагополучия одаренных детей [14].

В нашей концепции рефлексивного диалога выделяется понятие акцентуированной рефлексивной направленности личности, развития рефлексии по дисгармоничному типу и на этом основании разработана модель рефлексивно-диалогической психотерапии, целью которой является развитие рефлексивных отношений, выступающих терапевтическим фактором психологическое благополучие личности детей и подростков [2], [4], [5].

Методика. Исследования генетических основ развития направленности и самооценки личности, проведенные на материале решения малых творческих задач

младшими школьниками показали, что высокий интеллект подростка не во всех случаях способствует более эффективному преодолению трудностей, но определяется готовностью к сотрудничеству и позитивным уровнем самооценки, когда рефлексивная самооценка учащегося в процессе разрешения проблемно-конфликтной ситуации способствует выбору наиболее оптимальных личностных стратегий взаимодействия [10].

На основании рефлексивно-инновационной модели «Кристалл» [12] разработано многоцелевое применение базовой модели рефлексивного диалога, где фактор рефлексивного отношения выступает личностным ресурсом психологического благополучия одаренных подростков [5, С.162-173].

На основании моделирования элементов рефлексивного диалога, выделяются шесть стадий развития рефлексивного отношения и соответствующих им личностных функций: [2]. Развитие функций рефлексивного отношения происходит либо в процессе непосредственного взаимодействия – в ходе решения творческой задачи, либо в процессе специально организованного обучения – социорефлексии, где для освоения каждой функции отводится специальное время.

Рефлексивный диалог включает несколько переменных, обуславливающих работу творческого механизма взаимодействия: диалогический контакт, выступающий как «фон» рефлексивных отношений, на котором происходит развитие личности воспитанника, а также самоэффективность педагога, пребывающего в состоянии духовного бодрствования, минимизирующего ситуативную возможность «выпадения» из со-бытийного процесса с воспитанником, применения методических шаблонов.

Знак эмоционального переживания не менее важен, поскольку известно, что отрицательные эмоции направлены по преимуществу вовнутрь, на их субъективный компонент, а в эмоциях положительных доминирует направленность вовне, то есть на объект эмоционального переживания.

В одном из исследований мы предположили, что различной интенсивностью и разнонаправленностью положительных и отрицательных эмоций объясняется влияние на познавательные процессы подростков, которые проявляются как сужение сознания, снижения самовосприятия и уровня личностной направленности [7].

В процессе решения творческой задачи было обнаружено, что количество эмоциональных высказываний низкого уровня направленности в процессе взаимодействия с педагогом приводит к снижению уровня решения задачи и соответственно направленности личности подростка. С другой стороны, наличие рефлексивных высказываний содержательного характера вне зависимости от качества и количества эмоциональных высказываний обеспечивают успешное решение задачи. И третий вариант, когда высокий уровень проблемных высказываний в сочетании с качеством высказываний личностно-коммуникативного характера не только приводят к успешному решению задачи, но и подтверждению творческой направленности личности подростка.

Смысл оперантной реакции подкрепления заключается в том, что его влияние обеспечивается мобилизацией рефлексивного отношения, готовностью к проблемному взаимодействию, не восприятием ситуации как опасной (для самооценки), свободой в общении, непосредственностью, легкостью, непринужденностью педагога, способностью сочетать рефлексивную работу и спонтанность. Снятие ограничений свободы в рефлексивном диалоге повышает эмоциональное самочувствие диалогента, усиливает интерес к взаимодействию и мотивацию к творчеству.

Обсуждение результатов. Свобода в общении обеспечивается рефлексивными отношениями в совместной деятельности, деятельностью по самоактуализации педагога, высокой степенью принятия себя и другого, интенсивной рефлексивной работой и спонтанностью в зависимости от индивидуальных особенностей партнера. Все это характеризует стиль отношений учителя (социального педагога, психолога) с одаренным подростком, как наиболее оптимальный, обуславливающий психологическую поддержку

творческой направленности личности, когда «фигурой» является определенное проблемное содержание взаимодействия, фоном же – эмоционально-побуждающее, уверенное и уважительное отношение к другому. К подобным выводам приходят большинство зарубежных ученых [18], [17].

Заключение. Приведенный обзор свидетельствует о наличии единой для всех исследований одаренности проблемы, характеризующейся ролью взрослого – родителя, учителя, в процессе развития творческого потенциала личности ребенка. Помимо эмпатийной культуры взрослого друга, учитель должен осваивать современные коммуникативные технологии творческой активности, организации общения и психолого-педагогического сопровождения обучения одаренных детей [11].

Среди таких технологий выделяется рефлексивный диалог, выступающий в процессе образования как многовекторное сотворчество, как диалог в мире ценностей (Семенов И.Н., Степанов С.Ю., 1992) [1], [6], [3], [9], как социорефлексика изменений в самовосприятии и поступках субъекта, как процесс переосмысления человеком качества своей самооценки, как рефлексивное изменение направленности личности, как рефлексивное отношение, созданное взаимодействием (*полем*) релевантностей обучающего и обучаемого.

Список литературы

1. Давыдова Г. И. Развитие творческой направленности личности в образовании: новая парадигма познания// Философская школа. № 4. – 2018. – С. 64–73. doi.:10.24411/2541-7673-2018-10416
2. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности//Мир психологии. Научно-методический журнал. –2006. –№4. – С. 110-118.
3. Давыдова Г. И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия // Мир психологии. Научно-методический журнал.– 2008. – №1. – С. 59-71.
4. Давыдова Г. И., Семенов И. Н. Исследование трансформации мортальных тенденций Образа Я в рефлексивно-диалогической психотерапии //Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования – № 2, – 2016 . – С. 21–48.
5. Давыдова Г. И., Самыгин С. И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно-диалогического подхода: монография – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 220 с.
6. Давыдова Г. И. Социорефлексика творческой направленности личности в рефлексивном диалоге: Монография. – М.: РИД ВЛАДИ, 2016. – 230 с.
7. Давыдова Г. И. Рефлексивно-диалогический подход в подготовке будущих педагогов-психологов к конструктивному взаимодействию с трудными подростками/ Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции, Ялта, 8-10 октября 2020 г. – Симферополь: ИТ АРИАЛ, 2020 – С. 575-578.
8. Моросанова С. И., Щепланова Е. И., Бондаренко И. Н., Сидиков В. А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков//Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – С.18-32.
9. Семенов И. Н. Тенденции развития психологии творчества и гуманизации образования. М.: Воронеж, МПСИ, – МОДЭК, 2000.
10. Степанов С. Ю., Давыдова (Катрич) Г.И. Методика изучения регулятивных функций самооценки в творческом процессе // Интеллектуальные системы и творчество: Методические рекомендации Всесоюзной конф. – Новосибирск: НГУ, 1991. – С. 99-102.
11. Степанов С. Ю., Разбивная Г. А. Учитель и ученик: ценности сотворчества. – М., 2011. – 63 с.

12. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения//Психологи сотворчества: общая, дифференциальная, прикладная/ под ред.Я.А.Пономарева. – М., 1990. – С.64-91.
13. Хазова С. А. Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития//Психологическая наука и образование. – 2012. –Том.17. –№4. – С. 26-33.
14. Baudson T. G., Preckel F. Teachers' Implicit Personality Theories About the Gifted: An Experimental Approach // *School psychology quarterly*. 2013. Vol. 28, № 1. P. 37-46. DOI: 10.1037/spq0000011.
15. Hoogeveen L., Van Hell J.G., Verhoeven L. Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the First 2 Years of Secondary School in the Netherlands // *Gifted Child Quarterly* January. 2009. Vol. 53. №. 1. P. 50-67. DOI: 10.1177/0016986208326556.
16. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth / S.I. Pfeiffer (ed.) // *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*. New York: Springer. 2008. P. 33-51.
17. Stoeger H., [et al.] What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: the individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? // *High Ability Studies*. 2014. Vol. 25:1. P. 5-21. DOI: 10.1080/13598139.2014.914381.
18. Siegle D., Rubenstein L.D., Mitchell M.S. Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation // *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol. 58, № 1. P. 35-50. DOI: 10.1177/0016986213513496.
19. Ziegler A., Stoeger H. Expertisierung als Adaption- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital [The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital] // *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentforderung — Expertisenentwicklung — Leistungsexzellenz, Band 9) [Motivation, self-regulation, and excellence (promoting talent — developing expert-ise — achieving excellence)]*. Muenster: LIT. 2011. Vol. 9. P. 131-152.

**II Международная научно-практическая онлайн-конференция
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»**

27 ноября 2020

Сборник научных трудов участников II международной
научно-практической конференции
Москва, 27 ноября 2020 г. ;
под научной редакцией члена-корреспондента РАО,
профессора А. И. Савенкова и доцента В.М. Поставнева

Электронный вариант