ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики и психологии образования
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МГИМО МИД России
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ
КЫРГИЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Б.Н. ЕЛЬЦИНА
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА
СОФИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КЛИМЕНТА ОХРИДСКОГО

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

III международной научно-практической онлайн-конференции

3 ноября 2021 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
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МГИМО МИД России
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ
КЫРГИЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Б.Н. ЕЛЬЦИНА
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА
СОФИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КЛИМЕНТА ОХРИДСКОГО

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

III международной научно-практической онлайн-конференции

«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

г. Москва, 3 ноября 2021 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 III Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 3 ноября 2021 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова, доцента В. М. Поставнева [Электронный ресурс]. – М.: Известия ИППО, 2021. – 231 с.

Рецензенты:
М. В. Воропаев
доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет
В. А. Ясвин
доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел России

Представлены доклады и статьи участников III 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.

© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ 7
Ларионова Л. И., Савенков А.И., Семенов И. Н. (Москва) Концептуально-персонологическая дифференциация основных направлений современной психологии и педагогики одаренности 7
Караиванова М. (Болгария) Изучение математики – основа трансдисциплинарного изучения искусств 12

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ 18
Алимова Н. М., (Москва) Определение понятия позитивной социализации 18
Глубоцкая Е.В., (Москва) Развитие лидерской одаренности дошкольника 21
Даниарова М.В., Зайкова В.Г., Чугунова Н.М. (Йошкар-Ола) Условия достижения академической успешности школьников в сельском лицее 24
Дягилева Д.В., (Москва) Уровни родительского принятия в семьях с высокими родительскими ожиданиями и самооценка психоэмоционального состояния подростков 29
Козырева Н.А., (Москва) Развитие креативности старшеклассников на уроках физики посредством разработки игрушки «неваляшка» 33
Попов Л.М., Устин П.Н., Пучкова И.М. (Казань) Технология развития творческой составляющей инновационного потенциала личности 37
Поверинова А.И., **Беленкова Л. Ю.**, (Москва) Особенности психологических защит и стратегий поведения в конфликте студентов инклюзивного ВУЗа в зависимости от уровня психологического благополучия 42
Ракитина Д.В. (Москва) Эмоциональная саморегуляция как фактор учебной успешности младших школьников 50
Рупасова Я. Е. (Москва) Роль информационно-образовательной среды в формировании инновационного потенциала студентов бакалавриата 54
Сухоносов А. П. (Москва), **Карнеев Р. К.** (Брянск), **Сухоносов Д. А.** (Москва) Развитие креативного лидерства у воспитанников кадетского корпуса на основе рефлексивно-сотворческих технологий 58

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ 64
Болтасова С.А. (Москва) Развитие креативных способностей младших школьников посредством метода проектов (проектирование игр) 64
Иванова Н. М. (Москва) Развитие интеллектуальных способностей дошкольников в процессе квест игр 68
Кармишина А. В. (Москва) Развитие познавательной активности обучающихся с разным уровнем лингвистических способностей 73
Константинова Н. В. (Москва) Развитие исследовательских способностей дошкольников с помощью организации игровой среды на занятиях изобразительной деятельностью 79
Кочемирова Н. Ф. (Москва) Неравномерность психического становления личности одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития 85
Краснова К. В. (Москва) Развитие одаренности младших школьников в условиях интернет-технологий и ресурсов 89
Медведева С. В. (Москва) Развитие эмоционального интеллекта младших школьников в семье 93
Миранян Г. А. (Москва) К вопросу о мотивации учебной деятельности младших школьников с различным уровнем когнитивного развития 97

Опар О. И.Особенности эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста 101
Потёмина Е. В. (Москва) Развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста с помощью игровых технологий 106
Пронина Т. И. (Москва) Ранняя профориентация и выявление талантливых дошкольников в процессе подготовки к конкурсу «Московский детский чемпионат KIDSKILLS 2021» 111
Семенов И. Н., Гришин И. С., Абысова В. А. (Москва) Формирование естественно-научного мышления одаренных учащихся старшего дошкольного и младшего школьного возраста 116
Федорова С. Ю. (Москва) Развитие спортивной одаренности в дошкольном возрасте: теоретико-методологический аспект 121

ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ. ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ 123
Артемёнок Е.Н., Пунчик В.Н. (Беларусь, Минск) Диагностический аспект персонификации процесса обучения одаренных учащихся на основе учебных возможностей 123
Бардынин Д. Н., (Сочи) Фреймификация школьного проекта 128
Демидова Е.А. (Москва) Сопровождение творчески одаренных детей при организации проектной и исследовательской деятельности в условиях экосистемного подхода 131
Дорогавцева Д. Б. (Москва) Исследовательская и проектная деятельность с использованием современных технологий 135
Краснова К.В. (Москва) Развитие одарённости младших школьников в условиях интернет-технологий и ресурсов 141
Журба Т.О. (Москва) Использование отдельных элементов ориентальных практик при работе с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста на примере методики Макото Шичида 145

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ 150
Давыдова Г. И. (Ялта) Рефлексивно-диалогические технологии в работе с одаренными детьми группы риска 150
Лукьянова И. Н. (Москва) Творческая задача как фактор развития креативного и репродуктивного мышления 154
Печерица Э. И. (Томск) Профессиональные сообщества учителей в освоении одаривающей педагогики сотворчества 160
Раевская Е.А. (Петрозаводск) Применимость рефлексивно-сотворческих технологий развития одаренностив университетском курсе психологии для непсихологических специальностей 164
Чурзин А.В. (Москва) Рефлексивная организация педагогического совета как технология развития педагогической деятельности 169
Гурская Т.В. (Беларусь, Минск) Театрализованная деятельность как средство многогранного развития дошкольника 173

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ 176
Кукушкина Ю.А. (Москва) мудрость и ее проявления на разных этапах взрослости 181
Мартьянова Г. Ю. (Москва) Особенности временной ориентации психологов 185
Новикова Н.Е. (Москва) Выпускная квалификационная работа как точка пересечения творчества студента и научного руководителя 188
Поставнева И.В., Поставнев В.М. (Москва) Социально-психологические факторы творческой продуктивности в преклонном возрасте

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ 193
Авдеева Д. В. (Казань) Развитие математических способностей у детей младшего школьного возраста на основе кибеспортивных игр 193
Давоян И.Л. (Москва) Развитие позитивной социализации личности младших школьников на уроках математики 196
Позина Т. Е. (Самара) Палочки Кюизенера как средство развития творческого мышления младших школьников при обучении математике 200
Никитин А.А. (Хабаровск) «Внутренняя» и «внешняя форма» в детском художественном творчестве 205

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 209
Ахрамович М.И. (Беларусь, Минск) Психолого-педагогическая подготовка учителя начальных классов к работе с одаренными детьми 209
Волкова О. Е., Сухинина А. А. (Москва) Подготовка педагога к развитию познавательного интереса детей в процессе ознакомления с произведениями искусства 212
Гусейнова А.А. (Москва) Подготовка воспитателя к сопровождению семьи с одаренным ребенком 218
Егоров И.В., Наумова Д.В., ПавленкоТ.А. (Москва), **Рассказова И.Н.** (Омск) Взаимосвязь базовых убеждений личности и антисоциальной креативности будущих педагогов 222
Москалева А. А. (Москва) Готовность педагога к развитию творческих способностей детей 2–3 лет 226

Ларионова Л.И.
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: larionova.lign@yandex.ru
Савенков А.И.
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: asavenkov@bk.ru
Семенов И.Н.
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: goga.semenov.45@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье представлен анализ проблематики одаренности и творчества в истории развития в XX веке российской психологии. С позиций анализа проблематики способностей и творчества ведется науковедческое изучение процессов накопления на рубеже XX-XXI вв. психологических знаний и инновационных педагогических решений проблемы одаренности. С методологических позиций институционально-персонологического и предметно-тематического подходов впервые эксплицируется логика развития психолого-педагогического изучения одаренности и творчества, выделяются основные концепции ее изучения в современном российском человекознании.

Ключевые слова: одаренность, творчество, психология, персонология, педагогика, человекознание, науковедение, логика развития, способности, концепции, институции.

Annotation. The article presents an analysis of the problems of giftedness and creativity in the history of the development of Russian psychology in the twentieth century. From the standpoint of analyzing the problems of abilities and creativity, a scientific study of the processes of accumulation at the turn of the XX-XXI centuries of psychological knowledge and innovative pedagogical solutions to the problem of giftedness is conducted. From the methodological positions of the institutional-personological and subject-thematic approaches, the logic of the development of the psychological and pedagogical study of giftedness and creativity is explicated for the first time, the main concepts of its study in modern Russian human studies are highlighted.

Key words: giftedness, creativity, psychology, personology, pedagogy, human studies, science studies, logic of development, abilities, concepts, institutions.

Современная российская психолого-педагогическая наука об одаренности представляет собой комплексную и разветвленную область человекознания, которая формировалась в течение всего XX в. и стала особенно интенсивно развиваться на рубеже XX-XXI вв. Это объясняется социокультурной востребованностью данной отрасли знания в период перехода от «перестройки» советского общества конца 1980-х гг. к новому политическому и социально-экономическому укладу 1990-х гг. Обществонуждалось в инициативных и одаренных субъектах, способных к креативному мышлению, генерирующих и реализующих на практике инновации в различных сферах деятельности. Социальная

потребность выявления, диагностики видов, уровней одаренности и путей ее развития, поддержки одаренных детей и талантливых взрослых ставила перед психолого-педагогической наукой актуальные стратегические задачи методологической разработки, как моделей и концепций одаренности, так и реализующих их методов психологического изучения и технологий педагогического развития в практике непрерывного личностно ориентированного профессионального образования в новых социально-экономических условиях. Реализации этой стратегии способствовали как развернувшаяся в то время ассимиляция методов и достижений зарубежной психологии одаренности, так и профессиональная рефлексия учеными и педагогами логики развития российской психологии способностей, одаренности и творчества.Эта область человекознания, пройдя в XX в. путь от интереса к феноменологии научных открытий и интуиции выдающихся творцов (И.И. Лапшин, Н.Я. Пэрна, Б.М. Кедров, Я.А. Пономарев, М.Г. Ярошевский и др.)доизучения мышления и способностей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Э.А. Голубева, А.В. Брушлинский, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин и др.), обратилась кисследованию индивидуальных различий и одаренности (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, В.И. Панов, А.И. Савенков, Л.И. Ларионова, Д.В. Ушаков, Н. Б. Шумакова, Е.И. Щебланова и др.). Разработанные ими и другими учеными психолого-педагогические концепции идентификации и развития одаренности широко представлены в публикациях. С целью ориентировки в современных направлениях развития этой области знания актуальным представляется сделатьанализ основных подходов к проблеме одаренности, чем и определяется новизна настоящего исследования.

Обзор основан на методологических позициях институционально-персонологического и историко-научного анализа деятельности коллективных и индивидуальных субъектов исследований способностей, одаренности и творчества. В целях выделения и характеристики основных направлений современной психологии одаренности данный подходреализуется посредством системы таких методов, как: науковедческая реконструкция процессов создания и взаимодействия научных институций, методологическая экспликация логики развития психологического познания одаренности и способностей, историко-научный анализ авторских текстов, эпистемологическая реконструкция концепций одаренности и гносеологического предметного обобщения их сути.

Историко-научными предпосылками современного изученияпроблем одаренности являются классические труды – по анализу ее различных аспектов – ряда советских психологов 1920-1930-х гг. (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, С.Л. Рубинштейн, Г.Г. Шпет, В.М. Экземплярский и др.). Так, например, В.М. Экземплярский издает две книги «Одаренность детей» (1926) и «Одаренностьв школе». Систематическое же исследование одаренности восходит к классическим статьям Б.М. Теплова рубежа 1930-1940-х гг. о ее онтогенезе «Способности и одаренность» [14], о проявлениях увыдающихся взрослых полководцев «Ум полководца» [15] и композиторов – в диссертации «Психология музыкальных способностей» [13].

В 1950-1960-е гг. Б.М. Теплов создает научную школу по дифференциальной психологии индивидуальных различий, важное место среди которых занимают проявления разныхформ одаренности как высоты способностей [11]. В русле развития этой школы во второй половине XX вв. ученики и последователиБ.М. Теплова изучают в НИИОПП (ныне ПИ РАО) такие аспекты индивидуальных различий в способностях и одаренности, как: психогенетические (И.В. Равич-Щербо, М.С. Егорова, Б.С. Малых и др.), психофизиологические (В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.М. Русалов, Т.Ф. Базылевич и др.), возрастные(Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич и др.), индивидуальные (В.С. Мерлин, Э.А. Голубева и др.) и профессиональные (К.М. Гуревич, Е.М. Борисова и др.) особенности одаренных детей и талантливых взрослых (Л.Б. Ермолаева-Томина, Т.В. Кудрявцев и др.).

Эта фундаментальная традиция активно развивалась в конце XX в.современными общими и педагогическими психологами, разрабатывающими в НИИОПП/ПИ РАО психолого-педагогические концепции базовых способностей – активности (М.И. Лисина) и

саморегуляции (О.К. Конопкин,В.И.Моросанова и др.), специальных – математических (В.А. Крутецкий, И.В. Дубровина и др.), лингвистических(Т.Н. Ушакова, М.К. Кабардов и др.), а также таких аспектов развития способностей и одаренности, как возрастные и индивидуальные особенности одаренных детей (Н.С. Лейтес, В.С.Юркевич и др.) и профессиональных способностей взрослых (К.М. Гуревич, Т.В. Кудрявцев, Е.М. Борисова и др.), в т. ч. учителей-новаторов (М.К. Акимова, Н.А.Аминов, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Л.М. Митина т др.). В контексте модернизации образования Н.С. Лейтесом разработана концепция психолого-педагогической поддержки семейного и школьного воспитания одаренных детей, реализованнаяв образовательной практике В.С. Юркевич [22].

В современном человекознании рубежа XX-XXI вв. систематическая разработка обобщающих концепций одаренности связана с познавательно-исследовательской деятельностью научных школ Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Л.И. Ларионовой, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова. В период «перестройки и свободы» в СССР конца 1980-х гг. директор НИИОПП заведующий лабораторией психологии мышления и речи А.М. Матюшкин развернул ассимиляцию опыта и достижений зарубежной психологии способностей, одаренности и творчества. Он организовал серию научных семинаров для московских ученых с участием зарубежных профессоров, занимающихся проблематикой детской одаренности: Д. Сиск (США), С. Кэйплан (США), К Хеллер (ФРГ), а также перевод статей и методик. Им были инициированы стажировки в Германиюсотрудников института (И.С. Аверина, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова) для проведения сравнительных кросс-культурных исследований с одаренными детьми.

Исследования этой лаборатории базировались на предложенной А.М. Матюшкиным [18] в 1987 г. общепсихологической концепции творческой одаренности. В целях психолого-педагогической реализации этой концепции в процессе дальнейшего развития своей научной школы он в начале 1990-х гг. реорганизовал данную лабораторию в научный «Центр творческой одаренности» ПИ РАО. Сотрудники А.М. Матюшкинаисследовали различные аспектов одаренности (Л.Л. Гурова, Е.Н. Задорина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.Д. Чистякова, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щеблановаи др.). Под его научным руководством вели свои исследования способностей и одаренности также последователи Б.М. Теплова и А.А. Смирнова (Н.С. Лейтес, А.А. Мелик-Пашаев, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева).

Создание А.М. Матюшкиным первой в стране общепсихологической концепции одаренности с позиций разработанного им подхода к познавательной активности ее субъекта, побудило его (Матюшкин, 1996) и Д.Б. Богоявленскую (1997) ксистематизации – в двух различных сборниках – современных концепций зарубежных и российских ученых. На фоне их позитивно-критического анализа Д.Б. Богоявленская [4] обобщила свои многолетние общепсихологические исследования диагностики и развитиятворческих способностей и разработала психолого-педагогическую концепцию идентификации и развития одаренности детей с позиций оригинального подхода к трактовке творчества как интеллектуально-познавательной инициативы его субъекта.Эта концепция реализована Д.Б. Богоявленской в руководимых ею лаборатории диагностики творчества ПИ РАО и секции одаренности РПО, председателем Московского отделения которогоона является многие годы.

Возникшая в 1990-х гг. в социокультурных условиях перехода к новым социально-экономическим отношениям потребность в системных реформах социума и образования, активизировала востребованность в инициативе учителей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.), которые предлагали педагогические новации, в т.ч. относительно воспитания одаренности детей. На этотактуальный социальный заказ психологи – во главе с Д.Б. Богоявленской и В.И. Пановым [5], предложившим психоэкологическую концепцию одаренности, – откликнулись разработкой интегральной «Рабочей концепции одаренности» [8], поддержанной первым заместителем министра образования РФ академиком РАО В.Д. Шадриковым. На рубеже 1990-2000-х гг. обсуждению подготовительных вариантов этой коллективной концепции был посвящен ряд научных семинаров, совещаний и

конференций. В результате в 2003 г. в рамках государственных федеральных целевых программ («Дети России», «Одаренные дети». «Дети сироты», «Дети инвалиды». «Дети Чернобыля», «Дети Севера». «Развитие всероссийских детских центров «Орленок» и «Океан») была согласована интегральная «Рабочая концепция: одаренность» большим коллективом авторов.

С начала XXI в., отталкиваясь от позитивно-критического анализа этого подхода, ведутся дальнейшие исследования проблем одаренности, которые презентированы в ряде инновационнных современных ее концепций, обобщенных в коллективной монографии «Психология одаренности и творчества», изданной в МГПУ в 2017 г. под редакцией Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова [7]. Одни из этих концепций входили в классическую «Рабочую концепцию», а другие строились параллельно с ней, акцентируя иные аспекты общепсихологического и психолого-педагогического изучения закономерностей, механизмов, свойств проявления одаренности и психотехнологий ее идентификации и поддержки развития в социокультурном пространстве семьи и образования. Так, А.И. Савенков [9, 10], защитивший в 1997 году под руководством А.М. Матюшкина докторскую диссертацию,разрабатывал концепцию детской одаренности с позиций инновационного подхода к их познавательному развитию как детерминированному средствами исследовательской деятельности, что реализовано в руководимых им вИППО МГПУ психолого-педагогическихисследованиях. В ИП РАН заведующая лабораторией диагностики способностейМ.А. Холодная [17] предложила концепцию интеллектуальной одаренности учащихся с позиций оригинального подхода к изучению стилей их мышления. Ученик Я.А. Пономарева в ИП РАН Д.В.Ушаков [16] выстраивал свою общепсихологическую концепцию интеллектуальной одаренности с позиций структурно-динамического подхода к творческому мышлению. В Иркутском университете Л.И. Ларионова [2] разработала концептуальную модель развития интеллектуальной одаренности с позиций применения к ее изучению культурно-исторического подхода, реализуемого ныне в психолого-педагогических исследованиях, проводимых ею в ИППО МГПУ.

В «Центре творческой одаренности» ПИ РАО И.Н. Семенов [12] предложил рефлексивно-психологический подход к построению концепции одаренности, что реализуется ныне в ИППО МГПУ в исследованиях развития интеллектуально-личностных ресурсов человеческого капитала на таких основных ступенях инновационного профессионального образования, как дополнительное: дошкольное, среднее, высшее, последипломное. С середины 2000-х гг. в трансформированной из «Центра творческой одаренности» НИИОП лаборатории психологии одаренности ПИ РАО, ее заведующая Е.И. Щебланова [21] предложила концепцию развития одаренности унеуспешных школьников в сравнении с успешными. Сотрудники этой лаборатории Е.Л. Яковлева [23] и Н.Б. Шумакова [20] и др. разработали оригинальные концепции соответственно –развития творческого потенциала учащихся, а также – диагностики и обучения одаренных детей в процессе школьного образования и семейного воспитания, а А.А. Мелик-Пашаев [3] – концепцию развития художественной одаренности детей и формирования творческой личности художника.

На факультете психологии НИУ ВШЭ В.Д. Шадриков [19] создал лабораторию познавательных процессов, где развернул теоретико-экспериментальные исследования общих и профессиональных способностей и системы индивидуальности человека. Обобщение результатов этих исследований позволило ему разработать концепцию связи формирования профессиональных способностей взрослых с предшествующим развитием их детской одаренности. В МПГУ Л.В. Попова [6] впервые в отечественной психологии исследовала проблему реализации одаренных женщин и разработала программу обучения повышенной сложности в университетах для одаренных студентов. На факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова Ю.Д. Бабаева выстроила системно-динамическую концепцию одаренности с позицийпредложенного О.К. Тихомировым деятельностно-смыслового подхода к компьютеризации продуктивного мышления и когнитивных процессов. Это позволило разработать Ю.Д. Бабаевойвместе с А.Е. Войскунским [1] психолого-педагогические

психотехнологии организации работы одаренных детей с компьютером, что стратегически перспективно в социокультурном контексте цифровизации социума и образования.

Таким образом, разрабатываемые в российскомчеловекознаниипсихолого-педагогические концепции одаренностипродолжают отечественные традиции изучения одаренности. В целях развития и поддержки личности одаренных учащихся всех возрастов в семейном и образовательном пространстве современного социума разрабатывают эффективные психотехнологии ее идентификации и диагностики.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М.: Сканрус, 2003. – 336 с.
2. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
3. Мелик-Пашаев А.А. и др. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. – Дубна, 2006. – 108 с.
4. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: «Молодая гвардия», 1997. – 416 с.
5. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: психоэкологический подход. – М.: РУДН, 2005. – 299 с.
6. Попова Л.В. Гендерные аспекты выявления, развития и реализации одаренности. /Психология одарённости и творчества: монография /Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 52-65
7. Психология одаренности и творчества: монография / Под. ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 288 с.
8. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
9. Савенков А. И. Путь к одарённости. Исследовательское поведение дошкольников. – СПб., 2004.– 272 с.
10. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010.– 442 с.
11. 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. Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова. –М.: Издательство "Перо", 2017. С. 87-101.
12. Семенов И.Н. Рефлексивная психология инновационного образования. Монография. М. Наследие ММК. 2013. – 178 с.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды: В 2-х т. Т. 1.– М.: Педагогика, 1985. – С.42-222.
14. Теплов Б.М. Способности и одаренность /Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 15-41.
15. Теплов Б.М. Ум полководца / Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 223-305.
16. Ушаков Д.В.Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,2003.–264с.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. –Томск:Изд-во Том. ун-та;М.:Барс,1997. –392с.
18. Что такое одаренность / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. – М.: 2003. – 366 с.
19. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. – М.: ИП РА, 2019.– 188 с.

20. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство «НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.
21. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: Бином, 2014. – 245 с.
22. Юркевич В.С. Одаренный ребёнок: иллюзии и реальность. – М.:Просвещение,1996.–136с.
23. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. – 224 с.

Караиванова М. А
доктор педагогики, АМТИИ „Проф. Асен Диамандиев“, Пловдив, Болгария
E-mail: mariakaraivanova@abv.bg

ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ – ОСНОВА ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВ

Аннотация: Статья представляет оригинальный, трансдисциплинарный модельный подход к содержанию профилированной и общеобразовательной подготовки в школах для изучения искусств.

Такой подход применяется на основе музыкальной грамотности, приобретаемой математическими средствами. Исследованный в учебной деятельности, представленный метод показывает, что достигается баланс в развитии одарённости и общем развитии учеников и повышается уровень их образованности.

Ключевые слова: информационный подход; трансдисциплинарность; математическое моделирование; музыкальная грамотность.

Annotation. The article presents an original, transdisciplinary model approach to the content of profiled and general education training in schools for the study of the arts.

This approach is applied on the basis of musical literacy acquired by mathematical means. Investigated in educational activities, the presented method shows that a balance is achieved in the development of giftedness and the general development of students and their level of education increases.

Key words: information approach; transdisciplinarity; mathematical modeling; musical literacy.

Проблема одаренности представлена в работах Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова и других исследователей [4, 5, 6]. Развитие одаренных в искусстве учащихся, особенно музыкантов и художников, связывается прежде всего с совершенствованием их способностей к осознанному и целенаправленному овладению богатой палитрой эмоций. Но чувственное развитие их таланта попадает в диссонанс с тенденциями общественного развития.

Информационный кризис и *технологическая экспансия* перенасыщают информацией все виды человеческой деятельности и повышают в них уровень математизации и интеллектуализации. Подобная тенденция генерирует потребность в более высокой образованности, каковую одарённые в искусствах молодые люди трудно могут приобрести. Среда для развития их таланта многократно усложняется.

1. Образовательная среда в информационном обществе. Дигитализация ставит образовательные процессы в новые условия.

Познавательные виды деятельности меняют свой характер. Мощные информационные потоки накапливают колоссальные количества разнородной информации. Всё более совершенные и широкодоступные электронные устройства обеспечивают быстрый и гибкий доступ к ней, независимо от времени и пространства. Погружённые в электронную среду, молодые люди применяют параллельно „доцифровые“ и „цифровые“ подходы, которые

взаимодействуют со скрытыми и неясными механизмами. В сознании учеников и студентов наступает *интерференция традиционных и информационных подходов*, а *развитие их личности* подвергается сильному влияниюприменения *алгоритмов* и *электронных устройств* во взаимодействии с *большим объёморазнородной информации.*

Алгоритмы проявляются как надёжные познавательные „цепочки“, которые обозначают в информационном разнообразии короткий и безопасный путь к поставленной цели. Человек воспринимает их как удобную, быструю и продуктивную мысленную конструкцию для ориентации в совокупности разнородных элементов. Достаточно выполнитьзаданные правильные шаги в верной последовательности, без необходимости их осмысливать, что экономит время, и создаёт впечатление о быстром приобретении знаний. Но в алгоритмических подходах вопрос „Как?“ вытесняет вопрос „Зачем?“ и вызывает дисбаланс между продуктивным и репродуктивным мышлением в пользу последнего.

Электронные устройства позволяют быстро „обходить“ большие объёмы разнородной информации, следуя алгоритмам. Применяя их, молодые люди задерживают внимание на отдельных элементах в избранной совокупности, не задумываясь над ними. В их сознании совокупность превращается в *ризому*, т.е. в сеть потенциальных информационных единиц. Накапливается информированность, которая остаётся неосмысленной, пустой и не приносит знаний.

Разнородность информации, с которой учащиеся постоянно взаимодействуют, подвергают их мышление испытанию. Развиваемое в рамках отдельных научных дисциплин, такое мышление затрудняется, не может охватить во всей целостности разнородную информацию, чтобы её усвоить, и постепенно меняется. Оно становится *репродуктивным* и *ризоматическим*, „сетевым“. Меняется и отношение к информации: *стремление к новости вытесняет рассуждения о смысле, который она несёт*.

Наступает трансформация в мышлении! Линейное, логическое мышление, характерное для систематизированного научного познания, переходит в нелинейное, образное и затрудняет учащихся при овладении специализированной научной систематизацией знаний. Их „сетевое“ мышление нуждается в разнородных академических компетенциях, чтобы быть продуктивным.

Приобретаются ли такие компетенции изучающими искусства?

2. Изучение искусства в информационном обществе. Школы для изучения искусств предлагают *два типа подготовки*: *профилированную*, которая развивает и совершенствует талант, и *общеобразовательную*, которая гармонизирует развитие личности. Оба вида подготовки находятся в полной изоляции одна от другой – они не имеют содержательных точек соприкосновения, применяют несовместимые познавательные подходы и реализуются при дисбалансе в учебном времени, которое им предоставляется.

В своей профилированной подготовке одаренные ученики сильно мотивированы. Они увлечены овладением технологий и приёмов, с помощью которых раскрывают и совершенствуют свою чувствительность, и осознают, что степень, в которой они их постигнут, зависит от времени, которое вложат.

В то же время общеобразовательная подготовка предлагает им только отталкивающая самоцельная научность. Ученики с артистической и художественной одарённостью принимают её формально, как более или менее лишённую смысла обязанность, которая обкрадывает их ценное для совершенствования в искусстве время. Одарённые ученики достигают в своей профилированной подготовке высоких художественных результатов, но в общем образовании добиваются весьма низких академических компетенций.

Подобный дисбаланс обрекает будущих творцов на маргинализацию в обществе, для которого разносторонняя образованность приобретает исключительное значение.

Подобная неприемлемая аномалия требует, чтобы в институциях для изучения искусств вёлся поиск качественно новых познавательных подходов, совместимых с традиционными, и повысился уровень общей образованности, но не за счёт времени для развития одарённости учеников.

3. Образовательный потенциал информационных подходов. Развитие информационных технологий опережает естественное развитие человеческого существа и предлагает ему возможности, многократно превышающие его собственные. При этих условиях формирование полноценной личности зависит от степени, в которой новые информационные подходы найдут место в образовательных процессах.

Информационный подход, как его описывает Э. П. Семенюк по А. Соколову, является анализом информационного „среза“ действительности, который раскрывает специфическую и неповторимую информационную роль каждого фрагмента из всего богатства его свойств и отношений [7, 8].

Подобный анализ в образовательном процессе перекликается с идеей трансдисциплинарности – самой современной тенденции в научном развитии, которая противопоставляется фрагментарному познанию о реальности, формирующемуся в гиперспециализации.

Трансдисциплинарность, представленная Е. О. Князевой в обоих её проявлениях: как стратегия (по Б. Николеску) и как инженеринг, имеет методологическое значение для реализации информационных подходов в учебных видах деятельности.

Как стратегия она учитывает реальность в её сложности, рассматривает как существующую на различных уровнях и исследует в динамике на нескольких уровнях одновременно. Трансдисциплинарные исследования допускают совмещение классической логики исключенного третьего с включением третьего и предпосылает синергетический настрой при интеграции различных дисциплин.

Как инженеринг трансдисциплинарность осуществляет перенос когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую с основной целью: соединить в единой картине специализированные фрагменты реальности.

В обоих случаях трансдисциплинарность поднимает существенный вопрос о *правомерности,* т. е. об основательности и оправданности переноса, при которой модели, разработанные и доказанные в одной области, применяются в другой, служат основанием для теоретических заключений в различных областях или им придаётся методологическая универсальность [3].

Обеспечение правомерности находится в тесной связи с избранным „носителем“ трансдисциплинарности, т. е. научным инструментарием, который осуществляет переходы через дисциплинарные границы различных научных областей.

4. Трансдисциплинарный модельный подход в изучении искусств. Устойчивость образовательной системы требует, чтобы трансдисциплинарные информационные подходы применялись при определённых условиях:

- Концептуально новый взгляд на образовательные стандарты учебного содержания;
- Гибкость дисциплинарных границ при научнообоснованной их проходимости;
- Совместимость новых подходов с динамикой в установленной предметной системе относительно включенных дисциплин, их тематический объём и предусмотренное учебное время.

В таких условиях исследуется *интеграция разнородного образовательного содержания,* осуществляемая посредством *математического моделирования*. В процессе моделирования, основанном на школьной подготовке по математике, по определённой темесинтезируютсяв органичном единстве *разнородные знания и умения* [1, 2].

Абстрактные по природе, математические средства трассируют переходы через дисциплинарные границы и доказывают их *основательность*, а *оправданность* переходов вытекает из тематического соединения разнородных знаний, что импонирует нелинейному мышлению, характерному для молодёжи.

Такой трансдисциплинарный модельный подход направлен на поиск баланса между общей образованностью и развитием одарённости будущих творцов. Этот подход исследуется в учебной деятельности, раскрывая сущность древней идеи о гармонии.

Идея о гармонии синтезирована в постулате: *гармония достижима, но только в единстве чувственного и рационального,* и воплощена в учении Пифагора (VI в. до н. э.). Он объединяет форму (*чувственное*) и количество (*рациональное*) в *фигурное число*, принимает, что мир сформирован фигурными числами и их отношениями и начинает изучать музыкальную гармония как модель всемирной гармонии. Пифагор связывает длины струны и различных её частей с тонами, которые они издают, ис помощью трёх моделей: *физической* (струна), *чувственной* (тон) и *математической* (отрезок-длина), исследует различия в созвучности пар тонов.

В контексте характерной для того времени мистики, философуотдалось сформулировать правила, по которым один тон порождает ещё три тона и вместе с ними воспроизводит божественную гармонию орфеевой лиры. В современной интерпретации это открытие даёт математическое решение фундаментальной задачи в музыке: воспроизвести из *тоники (T)* соответствующие ей *субдоминанту (S)*, *доминанту (D)* и *следующую тонику* (T^I).

Движимый идеей о единстве чувственного и рационального, Пифагор формирует основу и задаёт модель для изучения рациональным путём музыки и её чувственного воздействия.

Музыкальная грамотность, как самое яркое воплощение идеи о гармонии, аккумулирует знания и умения по темам изучаемых дисциплин: математика, физика, история, литература, философия, музыка, изобразительные искусства. При изучении музыки с помощью математических средств эти знания выступают в необычайных ролях и провоцируют разнородные познавательные интересы у одаренных учеников, обогащая смысловым образом их профилированную подготовку.

Идея о гармонии, раскрываемая с помощью трансдисциплинарного изучения музыки, осмысливает общеобразовательные виды учебной деятельности и приобщает к ним одарённых молодых людей. Симбиоз „математика – музыка“ „примиряет“ изучение обеих дисциплин. Математические задачи „озвучиваются“, несовершенства музыкального слуха компенсируются количественными и структурными представлениями. Доступное каждому математическое моделирование уточняет и систематизирует построенные „по слуху“ представления о музыкальных элементах, конструкции и зависимости в них.

Приобретаемая с помощью математических средств, музыкальная грамотность положительно воздействует на познавательный процесс. В профессиональном и общекультурном плане уровень образованности повышается в значимых для будущих музыкантов и художников дисциплинах: теория музыкальных элементов, музыкальная акустика, линейные и плоскостные орнаменты, овалы, история искусств...

Числовое отношение, которым определяется понятие музыкальный интервал (Фиг.1,а), вводит количественную характеристику эстетической категории „благозвучность“ (Фиг.1,б) и раскрывает зависимость между изменениями в количественной характеристике и степени благозвучности: *когда n растёт, благозвучность уменьшается*.(Фиг.1,в).

$$(l_m; l_n) = \frac{l_n}{l_m},\ l_n \le l_m\ ;\ n, m \in N \qquad \alpha = l_n / l_m \qquad \alpha = \frac{n}{n+1}$$

а) Математическая модель; б) Акустический показатель; в) Благозвучные отношения.

Фиг. 1. Музыкальный интервал

Таким образом, эстетическая категория „благозвучие“ становится измеримой и это её универсализирует, придаёт ей *технологичность*, *переносимость* и роль *характерной особенности* в творческом процессе. Посредством музыкальных отношений эти интерпретации включаются в подготовку одарённой молодёжи.

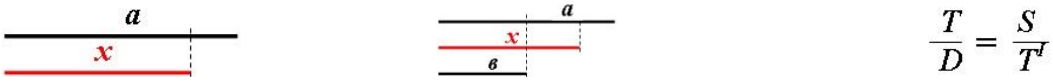
Технологически моделируется звуковысотная организация в музыке путём применения числовых характеристик различных благозвучий. С помощью музыкальных отношений

вводятся основные музыкальныеэлементы, исследуются отношения между ними и организуются в конструкции.

Переносимость музыкальных отношений ученики опознают через их интерпретации в различных познавательных областях: изобразительное искусство, математика, архитектура… и в различные исторические периоды: Древние цивилизации, Византия, Европейское и Болгарское возрождение... [2].

Первая образная интерпретация музыкальной гармонии в Древней Греции связывается с произведением „Канон“ скульптора Поликлета (V в. до н. э.). Там он включает музыкальные отношения в своём идеале совершенной человеческой фигуры, ведя поиск прекрасного в соотношениях целого и его частей.

Развитие математической мысли приводит к эволюции идеи о гармонии и благозвучии. Пифагор занимается поиском гармонии между двумя величинами, (Фиг.2,а), а после него неопифагорейцы (IV в. до н. э.) усложняют задачу. Они занимаются поиском третьей величины, гармоничной двум данным, (Фиг.2,б), исследуют пропорциональности и создают теорию средних величин, охваченную для изучения школьным курсом математики.

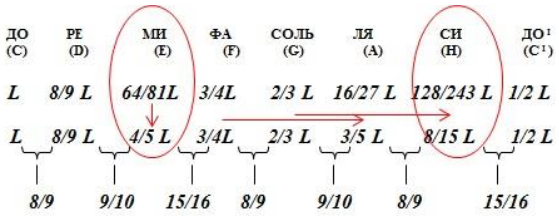


а) Пифагорейство; б) Неопифагорейство; в) Музыкальная пропорция.

Фиг. 2. Эволюция идеи о гармонии в Древней Греции

Одаренные ученики применяют средние величины, чтобы исследовать закономерности в музыке, которые Пифагор утверждает мистикой. Устанавливают, что *субдоминанта (*S*– кварта)* является средним арифметическим обоих *соседних ей тоник*: T*(основнойтон)* и T^I*(октава), доминанта (*D*– квинта)* является их средней гармонической, а четыре тона орфеева строя образуют пропорцию, названную музыкальной (Фиг.2, в). Это научные доказательства о прозрении в мистических рассуждениях Пифагора.

Неопифагорейцы ведут поиск *совершенства в простоте числовых отношений* и ревизуют сконструированную Пифагором диатоническую гамму. Упрощают отношение терции и с новым отношением изменяют сексту, септиму. Получается новая гамма (Фиг.3), в которой соседние музыкальные отношения (секунды) вписываются в обобщённую интерпретацию пифагоровой мистики. Эти отношения, как оказалось через века, входят в состав обертонового ряда, с помощью которого наука физика определяет тембр тона и даёт основание гамме неопифагорейцевбыть названной натуральной.

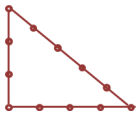
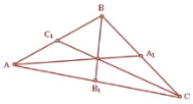
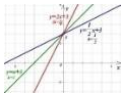
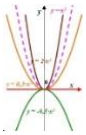
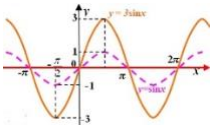


Фиг. 3. Неопифагорейская трансформация пифагоровой диатонической гаммы

Простота натуральных музыкальных отношений утверждает их как критерии для гармонии. Интонационное богатство, которое они предлагают, приводит учащихся к другому культурному феномену: реформе в восточно-православном песнопении и личности св. Йоан Кукузела Ангелогласного, который возрожденчески сочетает церковные и фольклорные мотивы в „Полиэлей болгарки“ – „Полиелей на българката“ и „Болгарский распев“ – произведения, признанные как всемирное культурное наследие.

Стремление искать и определять благозвучность, заложенную в образ, ученики переносят в изучение математики. Находят благозвучность музыкальных отношений, связанные с определением прямого угла (египетский треугольник) или с построением центра

равновесия (медицентр) в треугольнике. Исследуют изменения, которые наступают в образах геометрических форм или графиков функций при определении их параметров с помощью различных музыкальных отношений. Занимаются поиском новых функций для изучения, графики которых они находят интересными как образ.

а) Египетский треугольник; б) Медицентр; в) $y = ax + в$; г) $y= ax^2$; д) $y=\sin x$

Фиг. Математические объекты, носители благозвучности

Качество переносимости музыкальных отношений встраивают их в различные области познания и увлекает художественная сущность учеников. Они начинают выискивать скрытую благозвучность в художественных образцах, которые изучают. В образном мире Древних цивилизаций, Византии, Ренессанса и в современности ученики находят числовые отношения наиболее благозвучных музыкальных интервалов. В различные исторические периоды их благозвучие вписывается в различный контекст: мистический, религиозный, эстетический, технологический, но остаётся неизменным атрибутом гармонии.

5. Творческая интерпретация музыкальных отношений в образах. Математически выраженное благозвучие и его присутствии в художественных образцах различных культур активизирует воображение будущих художников. В их образном мышлении элементы музыкальной грамотности и математические знания, которые они приобретают, превращаются в художественные выразительные средства.

Искушённые мыслью, что образы, которые они создают, могут „прозвучать“, ученики встраивают в них различные степени благозвучия. Показательны их разработки. Первоначально, художественная интерпретация музыкальных интервалов выражено геометрическая, затем начинает „одушевляться“ и постепенно достигает положения, в котором благозвучность порождает образы, не становясь при этом назойливой. (Фиг. 4)

Фиг.4.Ученические художественные интерпретации
благозвучных музыкальных отношений

В процессе обучения применение музыкальных отношений совершенствуется и превращается в универсальное выразительное средство, которое служит художнику в его творческой реализации.

На основе исследования, проводившегося в школах для изучения искусств, можно утверждать:

Математическая подготовка, заложенная в этих школах, даёт возможность реализовать трансдисциплинарный модельный подход к учебному содержанию разнородных дисциплин;

Математическое моделирование, в котором устанавливаются органические связи между профилированными и общеобразовательными дисциплинами, повышают познавательную активность, расширяют круг интересов, повышают разностороннюю грамотность будущих музыкантов и художников;

Трансдисциплинарный модельный подход балансирует развитие одарённости и общее развитие личности в соответствии с новыми общественными условиями в информационном обществе.

Список литературы

1. Быстрый, И.М. Школа духовно развитого человека. София: Зора, 2001, 256 -260;
2. Караиванова М. А. Трансдисциплинарный модельный подход для формирования духовности будущих художников // Психология одаренности и творчества: Сб. научных трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции; науч. ред. чл.-корреспондента РАО, проф. А. И. Савенкова, к.псих. н., доц. В. М. Поставнев. [Электронный ресурс] – М.: 2020.
3. Князева Е. Н. Философия науки. Междисциплинарные стратегии исследований [Электронный ресурс] – М.: 2019, С.16-28.
4. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одареннсти (на примере ОЦ ”Сириус”) /Одарённость: условия и факторы. Материалы международной научно-практической конференции. Самара, 2029. - С.71-76.
5. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности/ Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018.Т.7. 1А, С.78-82.
6. Психология одаренности и творчества / Под ред. проф. Л.И.Ларионовой, проф. А.И.Савенкова. - М.;СПб.: Нестор-История.- 2017. – 288 с.
7. Соколов А.С. Философия информации [Электронный ресурс] – М.: 2019, 61с.
8. Семенюк Э. П. Информационный подход к познанию действительности и управление // Информация и управление. – Москва, 1985. – 240 с.

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

АлимоваН. М.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: alimova23@list.ru
Научный руководитель:
СитаровВ. А.
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья представляет собой обзор определений позитивной социализации различными авторами и авторскими коллективами, их анализ и интерпретация. На основе анализа научной психолого-педагогической литературы, обобщения существующих определений, сформулируем понятие позитивной социализации. Позитивную социализацию следует рассматривать как эмоционально благоприятный, непрерывный процесс развития человека в коллективе порождающий желание личности приносить пользу окружающему миру, жить на благо других, проявлять свою активную жизненную позицию и высокий уровень ответственности перед обществом.

Ключевые слова: позитивная социализация, индивид, социальный опыт, социальное окружение, социальное благополучие, теория экологических систем, культура, традиции, активность, жизнеспособность, социальное окружение, социальная адаптация, поведение.

Abstract. The article is an overview of the definitions of positive socialization by various authors and groups of authors, their analysis and interpretation. Based on the analysis of scientific psychological and pedagogical literature, generalization of existing definitions, we will formulate the concept of positive socialization. Positive socialization should be viewed as an emotionally favorable, continuous process of human development in a team that generates a person's desire to benefit the world around him, live for the benefit of others, show his active life position and a high level of responsibility to society.

Keywords: Positive socialization, individual, social experience, social environment, social well-being, theory of ecological systems, culture, traditions, activity, vitality, social environment, social adaptation, behavior.

Термин «социализация» описан американским социологом Франклином Г. Гиддингсом в 1887 году в книге «Теория социализации». Гиддингс трактует данный термин, как подготовку человека к социальной жизни. Социализация как процесс существовала задолго до того, как ей дали официальное определение. В самостоятельную область исследований социализация выделилась только в XX веке.

На сегодняшний день существует множество определений термина социализация. Она может нести позитивный и негативный характер. На наш взгляд определения позитивной социализации противоречивы и недостаточно уточнены.

Основная цель статьи – анализ существующих определений позитивной социализации, их анализ и интерпретация. Ключевым методом исследования в настоящей статье является изучение научной литературы, в том числе авторских определений термина «позитивная социализация».

Нами были проанализированы работы А.В. Мудрика, Е.Н. Волковой, Т.В. Вереитиновой, Г.В. Разинского, И.А. Рудневой, В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, Костиной Е.Ю., Гусельцевой М.С., Рудневой И.А. и ряда других авторов.

Анализ исследования Е.Н. Волковой, показал, что автор рассматривает социализацию как процесс усвоения и воспроизводства человеком социального опыта. Социализация имеет спонтанный характер, так как воздействие социума на человека происходит постоянно и непреднамеренно. Посредством приобщения человека к культуре, он становится полноценным членом общества, в котором ему приходится существовать. Также автор говорит о том, что социализация – это двусторонний процесс, в котором индивид не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит социальные связи самостоятельно. Под социальным опытом мы понимаем знания, принципы и нормы поведения людей, обычаи и традиции конкретной культурной общности.

Индивид непрерывно включен в социальную среду. Е.Н. Волкова, пытаясь дать полное определение термину социализация апеллирует понятием, которое было введено Л.С. Выготским. Понятие социальной ситуации развития оно, по мнению автора тесно связано с понятием социализации. Под социальной ситуацией развития стоит понимать отношение индивида и социальной среды, обусловленное возрастом и имеющейся картиной мира. В отношения вступают три компонента: социальное окружение, собственная личностная позиция индивида и ожидания общества. Таким образом, автор считает, что позитивная социализация складывается их двух векторов: просоциальное поведение и социальное благополучие. В таком случае, просоциальное поведение способствует усвоению индивидом норм, ценностей и требований общества, а удовлетворенность этой деятельностью есть ни что иное, как позитивная социализация [2, с.2].

На наш взгляд, важным в этом определении является позитивная социализация как процесс, складывающийся в том случае, если между человеком и обществом возникают эффективные отношения, взаимопонимание и взаимопринятие. Если обратиться к понятию просоциальное поведение, то М.С. Гусельцева описывает данный термин как желание помочь другим, поступки, направленные на благо всего человечества, альтруизм [2, с.64].

Социальное благополучие максимально полно трактует Е.Ю. Костина. Автор предлагает деятельностно-динамическую модель социального благополучия человека, предполагающую активное освоение окружающей среды, проявление социальной активности человека [3, с. 7].

Определение социальной активности дано в исследовании В.А. Ситарова и В.Г. Маралова. Так, авторы, под термином «социальная активность» понимают действия и способы поведения человека, связанные с принятием, преобразованием или новым формулированием общественной задачи, обладающей просоциальной ценностью [7, с. 164].

Кроме всего прочего стоит обратиться к исследованиям в области социализации А.В. Мудрика. Он считает, что позитивная социализация – это то, что происходит только в коллективе. При этом жизнь этого коллектива должна быть настолько наполнена событиями, чтобы они вызывали у индивидов желание общаться, вступая в диалог [5, с. 196].

А.В. Махнач считает, что основу позитивной социализации составляют: благополучие, надежда, потенциал, ресурсы, смысл жизни [4, с. 67].

D. T. Crisogen определяет позитивную социализацию, как процесс, который приводит к определенному конформизму человека в группе, к которой он принадлежит и / или обществу, т.е. соответствие индивида ожиданиям и требованиям группы или в обществе в целом. Это называется «позитивно-номинальной социализацией», потому что осуществляется в соответствии с социальными принципами нормативной модели, существующей в данном обществе и частично с моральными и образовательными идеалами, которые создают некоторые модели (прототипы) социокультурной перспективы.

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы, обобщения существующих определений, сформулируем понятие позитивной социализации. Позитивная социализация – это не только положительные эмоции в усвоении и трансформации личностью социального опыта. Позитивная социализация – это эмоционально благоприятный, непрерывный процесс развития человека в коллективе порождающий желание личности приносить пользу окружающему миру, жить на благо других, проявлять свою активную жизненную позицию и высокий уровень ответственности перед обществом.

Таким образом, позитивная социализация человека не ограничивается только его социальной адаптацией. Она предполагает активную деятельностную позицию, участие в преобразовании окружающего пространства.

Если мы обратимся к исследованиям И.А. Рудневой, то социализацию следует рассматривать как первичную и вторичную. Первый тип социализации, по мнению автора, происходит за счет деятельности различных социальных институтов (детский сад, школа, спортивная школа, центры развития, учреждения культуры). Второй тип социализации зависит от активности самого индивида [6, с. 416].

Можно полностью согласиться с позицией автора. Однако, исходя из данного нами определения, позитивной социализации и в первом, и во втором типе индивид занимает активную деятельностную позицию. Конкретизируя определение типов социализации И.А. Рудневой, стоит добавить утверждение о том, что первый тип социализации происходит не только за счет деятельности различных социальных институтов, но и за счет совместной деятельности индивида и социальных институтов. В данном случае не только социальные институты воздействуют на личность, но и личность выступает субъектом деятельности внутри социальных институтов.

Таким образом, сущность вышеизложенного сводится к тому, что нет конкретизированного полного понятия позитивной социализации. Большинство исследований описывают ее, используя некоторые признаки, не конкретизируя определение понятия. В ходе анализа было установлено, что процесс позитивной социализации личности включает в себя социальную активность самого человека, его включение в деятельность, активное участие в социальных преобразованиях.

Список литературы

1. Волкова, Е.Н. К определению понятия позитивной социализации молодежи / Волкова Е.Н., Вереитинова Т.В., Волкова И.В., Михалюк О.С. // Вестник Минского университета. - № 2, 2016. – с. 2-9.
2. Гусельцева, М.С. Образы достойного будущего как фактора позитивной социализации / М.С. Гусельцева // Образовательная политика, 2015. – № 1 (67). – С. 64-79.
3. Костина, Е.Ю. Социальное благополучие и социальная безопасность в условиях социализации современного общества / Е.Ю. Костина // Universum: Общественные науки. – № 6 (16).- Владивосток, 2015. – С. 7-14.
4. Махнач, А.В. Модель позитивной социализации человека через призму его жизнеспособности / А.В. Махнач // Психология развития. – 2013. – С.67-81.
5. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Мудрик А.В. – 3-е изд. – Москва, 2011. – 736 с.
6. Руднева, И.А. Позитивная социализация детей и молодежи / Руднева И.А. // Материалы X Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы и перспективы». – Москва, 2019. – С. 416-419.
7. Ситаров, В.А. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов // Знание. Понимание. Умение. – № 4. – Москва, 2015. – с. 164-167.
8. Disca Tiberiu Crisogen Types of Socialization and Their Importance in Understanding the Phenomena of Socialization / Disca Tiberiu Crisogen // European Journal of Social Sciences Education and Research. – Oradea, 2015.

Глубоцкая Е.В.,
соискатель, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: dly_kati@mail.ru
Научный руководитель:
Карпова С.И.,
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Развитие лидерских способностей дошкольников является предиктором умение личности в будующем анализировать, организовывать и трансформировать социальную действительность для достижения коллективных целей (в том числе глобальных). Статья посвящена анализу проблемы развития лидерских способностей у дошкольников. Организация педагогической системы развития лидерской одаренности детей дошкольного возраста должна максимально учитывать способности лидера, условия их проявления и развития. В таком случае она способна послужить базисом для формирования высоких результатов в социальной, эмоциональной и академической области развития у детей 7-го года жизни.

Ключевые слова: лидерские способности, лидерство, дошкольник, одаренные дети

Abstract.The development of leadership abilities of preschoolers is a predictor of a person's ability to analyze, organize and transform social reality in the future in order to achieve collective goals (including global ones). The article is devoted to the analysis of the problem of developing leadership abilities in preschoolers. The organization of the pedagogical system for the development of leadership giftedness of preschool children should take into account the leader's abilities, the conditions of their manifestation and development as much as possible. In this case, it can serve as a basis for the formation of high results in the social, emotional and academic field of development in children of the 7th year of life.

Keywords: leadership abilities, leadership, preschooler, gifted children

Введение. Современное образование, направленное на развитие каждой личности, начиная с самого юного возраста, формирует необходимость: первичного осознания уникальных качеств индивида, разработки методик их выявления, формирования гармоничных условий позволяющих раскрыть и укрепить потенциал, данный человеку от природы.

Успешная социализация ребенка в программах дошкольного образования является приоритетной задачей, однако развитию лидерских способностей, не уделяется значимого и должного внимания.

Активный интерес ученых и практиков к данному направлению обширно изучен и представлен в школьном и после-школьном образовании. Это свидетельствует о необходимости планомерного перехода к рассмотрению и анализу уже имеющегося материала в направлении образования более ранних возрастов – в дошкольном детстве.

Методика. Основой формирования новых педагогических моделей и систем развития лидерских способностей дошкольников служит теоретическое исследование. Оно позволяет проанализировать, отобрать и систематизировать значимый опыт, описанный в научной литературе, сформировать представление о феномене и вариации внедрения позитивных эволюционных процессов в дошкольное образование.

Результаты. Прежде чем прейти к специфике черт одаренной личности и лидерских способностей, хотелось бы обратиться к теориям эволюции вида. Позволим отметить, необходимость наличия у конкурентно-способного индивида как отличительной врожденной способности (генетически обусловленные черты, передаваемые из рода в род) к определенной деятельности, так и способность высокой степени к адаптации при взаимодействии с конкретной средой (предметной и социальной).

Рассматривая лидерство индивида в иерархии доминирования животного мира, можно характеризовать его как дифференцированное влияние внутри группы для принятия решений, проще говоря власть более конкурентного индивида над другими с целью овладения ресурсами. Однако, стоит отметить, что люди могут стать лидерами на основе большей мотивации или будучи владельцами необходимых знаний, позволяющих координировать действия других в достижение цели, в том числе с определенным желание быть полезным для группы (J. Henrich, F.J. Gil-White, 2001).

В контексте общей одаренности (С. Кэйплан, А.М. Матюшкин и др.) можно отметить, что одарённыӗ ребенок чаще других детей принимает на себя роль организатора и руководителя деятельности группы дошкольников. Ряд авторов поддерживает мысль, что лидерство является специальной способностью (А.В. Петровский, В.Д. Шадриков), другая часть ученых (Ю.Д. Бабаева, А.И. Савенков и др.) относит лидерство к специальной одаренности [1].

Важно отметить, что «лидерство» представлено как структурная составляющая социальной одаренности в рамках коммуникативной деятельности и социального взаимодействия [4]. А значит, относится к феноменам социального порядка и формируется в комплексе природных и социальных обусловленностей.

Многие исследователи подмечают, что способность ребенка к лидерству кроется в когнитивных возможностях одаренного дошкольника, которые зачастую превышают пределы традиционных возможностеӥ своего возраста. Кроме того, ученые акцентирует внимание на особой чувствительности одаренных детей к социальной ситуации, а также возможности и необходимости развития у подобных детей социального интеллекта и эмоционально-чувственноӥ сферы (С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова, Bailey D., Hufford M. и др.).

Многоаспектность феномена детского лидерства является предметом нескончаемых дискуссий, однако можно выделить некоторые характерные черты лидерской одаренности дошкольника. Инициативность, стремление к доминированию, эмоциональность являются характерными свойствами маленького лидера. Его можно распознать по развитым

способностям: когнитивного порядка: знания, креативность, видение перспективы и т.п.; эмоциональной сферы: коммуникативные, внимание к потребностям и чувствам других, самоконтрольи т.п.; деятельностного характера: организаторские, владение речью, продуктивные навыки и т.п.; оценочного: рефлексия и т.п.

В ряде научных работ подчеркнуто воздействие социальных условий на характер и частоту проявления лидерства дошкольника: влияние внутрисемейных характеристик (D. Hailey,M. Fazio-Brunson, 2020; T. Reitan, S. Stenberg, 2019 и др.), условия взаимодействие ребенка в детских коллективах (V.M. Vugt, C.R.Rueden, 2020 и др.), а также поведение и реакция стороннего (значимого) взрослого (M.ACerrato., K.Thornton, M. Haggerty,2019 и др.).

Кроме того, стоит отметить особенности взаимодействия детей одного возраста. С одной стороны, они носят «стремящийся к доброжелательному общению» характер, с другой стороны окрашены более частыми случаями «агрессивных» реакций, по сравнению с контактами в разновозрастных группах (P.H. Hawley, 2002). Данный факт находит отражение и в биполярности проявления лидерского поведения: положительного (доброжелательность) и отрицательного (враждебность) (D. Bailey, M. Hufford etol, 2017).

Обсуждение. Приступая к формированию педагогической модели развития лидерских способностей у одаренного ребенка предшкольного возраста, необходимо учитывать социально-ситуативный контекст дошкольного детства, включающий семью и детские объединения. Именно в данной среде стоит искать случаи проявление и возможности развития лидерства у одаренного дошкольника.

Считаем, важным предоставить ребенку возможность выбора вида деятельности, который ему больше нравится, в любой области, прописанной в программе дошкольного образования. Это позволит создать эмоционально-позитивное пространство - ситуацию успеха, которая даст возможность повысить уровень самооценки и мотивации к активности у дошкольника при взаимодействии внутри группы сверстников.

В дополнение необходимо выделить игру, как основной вид деятельности дошкольника, в которой проявляются и развивают способности ребенка к организации, коммуникации и видения перспективы.

Также стоит снизить концентрацию внимания воспитывающего взрослого на возможном негативном (агрессивном) поведении дошкольника, чтобы не упустить из вида лидерский потенциал в ребенке. Использование лидером двухполюсной стратегии взаимодействие со сверстником вполне допустимо. В такой ситуации задача взрослого побудить ребенка к максимальному использованию социально-приемлемых форм при общении со сверстниками.

Заключение. Организация педагогической системы развития лидерской одаренности детей дошкольного возраста должна максимально учитывать способности лидера, условия их проявления и развития. В таком случае она способна послужить базисом для формирования высоких результатов в социальной, эмоциональной и академической области развития у детей 7-го года жизни.

Список литературы

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес // -М.; Академия, 2000, 320с.
2. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Развитие лидерских способностей у детей старшего дошкольного возраста // Муниципальное образование: Инновации и эксперимент. – Москва, 2020. 4(73). С.55-61
3. Савенков А.И., Психология детской одаренности. Учебник. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп.). –М.; Юрайт. 2019. -334 с.
4. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — с.
5. Эльконин Д. Психология игры. — М.: Владос, 1999 г. - 360 с.
6. Bailey D., Hufford M., Emmerson M., Eckert S. (2017) Identifying and Living Leadership in the Lives of Prekindergarten Through 4th-Grade Girls: The Story of One Intentional

Leadership Identity Development Program. Journal of Research in Childhood Education. Vol. 31. pp.487-507. 1-21. 10.1080/02568543.2017.1344751

7. Billsberry J., Vega E., Molineu J. (2019) Think of the children: Leader development at the edge of tomorrow. Journal Management & Organization. 2019. Vol. 25. No 3. pp. 378–381 1-4. 10.1017/jmo.2019.10.

8. Cerrato M.A., Thornton K., Haggerty M. (2019) Teachers' beliefs and practices regarding young children´s leadership: A comparison between New Zealand and Honduras. Journal of educational leadership, policy and practice. Vol. 33. pp. 57-69. 10.21307/jelpp-2018-006.

9. Hailey D., Fazio-Brunson M. (2020). Early Childhood Leadership: A Qualitative Study of Parent Perceptions. JOURNAL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT. 9. 10.15640/jehd.v9n1a1

10. Hawley, P.H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. International Journal of Behavioral Development, v.26, pp. 167-176. 10.1080/01650250042000726.

11. Henrich, J., Gil-White, F.J. (2001). The evolution of prestige: Freely conferred deference as a mechanism for enhancing the benefts of cultural transmission. Evolution and Human Behavior, 22(3), 165–196. 10.1016/S1090-5138(00)00071-4.

12. Reitan, T., & Stenberg, S. (2018). From classroom to conscription. Leadership emergence in childhood and early adulthood. The Leadership Quarterly, 30(3), pp. 298–3197 10.1016/j.leaqua.2018.11.006

13. Shinyoung J., Tricia N. (2019). Economic Pressure, Parent Positivity, Positive Parenting, and Child Social Competence. Journal of Child and Family Studies. 28. pp. 1-11. 10.1007/s10826-019-01372-1

14. Vugt V.M., Rueden C.R. (2020). From genes to minds to cultures: Evolutionary approaches to leadership», Leadership Quarterly, vol 31, No 2, pp. 1-9, 101404. 10.1016/j.leaqua.2020.101404

Даниарова М.В.,
директор ГБОУ Республики Марий Эл «Многопрофильный лицей-интернат», Йошкар-Ола
Зайкова В.Г.,
педагог-психолог ГБОУ Республики Марий Эл «Многопрофильный лицей-интернат», Йошкар-Ола
Чугунова Н.М.,
заместитель директора по УВР ГБОУ Республики Марий Эл «Многопрофильный лицей-интернат» Йошкар-Ола
E-mail: licey_ruem@inbox.ru
Научный руководитель:
Швецова М.Н.,
кандидат психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

УСЛОВИЯ ДОСТИЖЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СЕЛЬСКОМ ЛИЦЕЕ

Аннотация. В статье представлен опыт организации психолого-педагогического сопровождения и планирования деятельности обучающихся по развитию их личностного и образовательного потенциала для достижения академической и жизненной успешности.

Ключевые слова: личностные качества; мотивация; академическая успеваемость; академическая успешность; образовательная деятельность.

Annotation: the article presents the experience of organizing psychological and pedagogical support and planning the activities of students to develop their personal and educational potential to achieve academic and life success.

Keywords: personal qualities; motivation; academic progress; academic success; educational activities.

Введение. Одной из основных задач современного образования является формирование эффективной системы выявления, поддержки, развития способностей и талантов у детей и молодёжи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся. Многопрофильный лицей-интернат (далее-лицей) – это общеобразовательная организация, реализующая образовательные программы основного, среднего общего и дополнительного образования. Лицей расположен в сельской местности. Зачисление обучающихся из разных образовательных организаций республики Марий Эл на обучение по образовательным программам лицея осуществляется через индивидуальный отбор по профильным предметам.

Созданная в лицее система выявления, поддержки, развития способностей и талантов соответствует не только требованиям государственной политики, но и запросам обучающихся и родителей. Она ориентирована как на выявление детей, обладающих способностями в области естественнонаучных, математических дисциплин, так и на сопровождение развития у школьников личностных, регуляционных и мотивационных характеристик. Ведущим направлением деятельности в рамках этой системы является психолого-педагогическое сопровождение и программа профессионального самоопределения обучающихся. В течение всего периода обучения в лицее (три года) у обучающихся изучаются личностные качества, мотивация, отслеживается академическая успеваемость (четвертные/годовые отметки по профильным предметам, результаты государственной итоговой аттестации).

Методика. Процесс планирования образовательной деятельности школьников на период обучения в лицее-интернате начинается с определения личностных качеств и мотивов учения. Для этого педагогическим коллективом разработана методика проведения индивидуального собеседования, в котором принимают участие представители администрация лицея, педагог-психолог, педагоги, родители и учащиеся. Основной результат собеседования – формирование представлений о личностных качествах, мотивации учащегося, его собственных образовательных целях и родительских ожиданиях, а также дальнейшее выстраивание оптимального образовательного трека ученика, корректировка стратегии его действий на пути достижения запланированных академических результатов. Собеседование состоит из двух этапов: заочный этап – ответы на вопросы анкеты, очный этап – беседа по полученным ответам на вопросы анкеты.

Результаты и обсуждение. В таблице 1 представлены ответы на вопрос анкеты «С какой целью Вы поступили в лицей?»

Таблица 1 – Результаты ответа на вопрос «С какой целью Вы поступили в лицей?»

Ответы	Количество
Для получения качественных знаний по профильным предметам, чтобы в дальнейшем поступить в престижный ВУЗ	66%
Интересно узнать что-то новое	4%
Поднять свои знания на новый уровень	4%
Получить знания для сдачи экзаменов	4%
Хочу стать программистом, и получить хорошее образование, которое даётся в лицее	18%
С целью самореализации и большого углубления в нужные предметы	4%

Из таблицы 1 следует, что доминирующим, но достаточно обобщенным ответом (66% респондентов) стал ответ «Для получения качественных знаний по профильным предметам,

чтобы в дальнейшем поступить в престижный вуз». Относительно конкретно в ответе сформулирована цель поступления в лицей только у 18% детей.

Анализ полученных ответов позволил сделать вывод: учащиеся не полностью определились с целью. Давая ответ на вопрос, они, еще не понимали или не задумывались, для чего нужны знания, как в жизни можно использовать полученный багаж знаний.

С целью выявления личностных качеств обучающимся в анкете был предложен вопрос «Какие качества личности помогают Вам в жизни, а какие мешают?». В таблице 2 представлены ответы, полученные в ходе анкетирования.

Таблица 2 – Результаты ответа на вопрос «Какие качества личности помогают Вам в жизни, а какие мешают?»

Ответы «Помогают»	**Количество**
Настойчивость	17%
Трудолюбие	17%
Доброта	17%
Ответственность	17%
Целеустремлённость	13%
Открытость	13%
Спокойствие	9%
Ум, находчивость	9%
Сила воли	4%
Хитрость	4%
Честность	4%
Нет ответа	*13%*
Ответ «Мешают»	**Количество**
Лень	52%
Раздражительность	9%
Стеснительность	9%
Нерешительность	9%
Упрямство	4%
Нет ответа	*26%*

Из таблицы 2 видно, что 13% респондентов затруднились определить свои положительные качества, не смогли назвать отрицательные качества 26%опрошенных, следовательно, эти респонденты пока до конца не знают себя и не задумываются, какие они на самом деле.

Самый популярным ответом на вопрос о качествах, мешающих в жизни, стал ответ «Лень» - 52% респондентов. Распространенность ответа также может быть обусловлена незнанием лицеистами жизненной цели, когда время тратится на дела, не являющиеся желанными, что порождает в свою очередь переутомление, растраченность физических, эмоциональных ресурсов.

По окончании проведения собеседования, для того чтобы удостовериться в точности результатов анкетирования и в достоверности информации, полученной в ходе очной беседы, приступаем к изучению психологических особенностей детей при помощи различных тестов. Тестирование проводится дважды: вводное – в начале 9-ого класса и повторное – в 11-ом классе.

Сформированность личностных качеств детей определяем с помощью методики Кеттелла «Многофакторный личностный опросник».

На примере выпускников 2021 года проанализируем такие качества, как открытость, сознательность и самоконтроль, поскольку они являются некогнитивными факторами достижения академической успешности, реализации образовательных целей. При этом понимаем: открытость как естественное проявление себя, готовность к сотрудничеству,

способность самоутверждаться, самореализоваться, лёгкость в общении; сознательность как способность к самоанализу, ответственность, готовность к действию, основательность, упорство в достижении цели; самоконтроль как дисциплинированность, сильная воля, хороший контроль за своими эмоциями, мыслями, поведением. Результаты изучения представлены таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изученияличностных факторов (22 респондента, 2018 год, входное тестирование)

Качества	Уровень проявления		
	Высокий	Средний	Низкий
Открытость	22%	39%	39%
Сознательность	35%	48%	17%
Самоконтроль	43%	43%	13%

Результаты входной диагностики, представленные в таблице 3, показывают, что доля учащихся с высоким уровнем личностных качеств составляет менее 50%.Наблюдаются и респонденты с низким уровнем сформированности обозначенных качеств, что свидетельствует о слабо развитой готовности к сотрудничеству, внимании к людям, гибкости в отношениях с людьми; недостаточной обязательности, ответственности, основательности, упорствав достижении цели, решительности; слабо развитой дисциплинированности, силе воли, контроле за своими эмоциями.

Определение уровня учебной мотивации осуществляется по методике Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой «Направленность на приобретение знаний». При этом понимаем мотивацию как интерес, желание узнавать новое; учебную мотивациюкак то, что побуждает ребёнка идти в школу, определяет желания, цели, мотивы в учебной деятельности. В таблице 4 представлены результаты изучения.

Таблица 4 – Результаты изучения учебной мотивации (22 респондента, 2018 год, входное тестирование)

Уровень	Количество
Высокий	45%
Средний	32%
Низкий	23%

Данные, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что у 39% обучающихся уровень сформированности любознательности, целеустремленности, добросовестности, воли, планирования можно рассматривать как достаточный для осуществления учебной деятельности.

Полученные в ходе собеседования и входных диагностик результаты первого года обучения в лицее дополняются результатами академической успеваемости: отметки по профильным предметам. В таблице 5 представлены отметки, полученные обучающимися по итогам первой четверти 2018–2019 учебного года.

Таблица 5 – Отметки по профильным предметам (22 обучающихся, 20182019 учебный год, первая четверть)

Профильные предметы	Количество обучающихся, изучающих предмет	Отметки		
		Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Математика	22	2	7	13
Физика	13	1	10	2
Химия	9	1	3	5
Биология	9	1	4	4

Из таблицы 5 следует, что качество знаний по математике, физике, химии, биологии составило 41%, 85%, 45%, 55% соответственно.

Результаты собеседования, входных диагностик, итогов первой четверти становятся основой психолого-педагогического сопровождения лицеистов в осознании перспективной и ближайшей целей, планировании ее достижения, построении индивидуальных образовательных треков, формировании недостающих личностных качеств, способствующих достижению академических результатов и адаптации в социуме.

Одной из программ психологического сопровождения обучающихся лицея является программа «Самопознание», составленная педагогом-психологом для групповых занятий с детьми. Программа состоит из 13 занятий. Содержание программы предполагает изучение психологических особенностей подростков (темперамент, характер, когнитивная сфера), знакомство с эмоциональным интеллектом (осознание, управление, анализ, стресс). Не остаются без внимания темы, направленные на формирование «гибких» навыков (общение, управление временем, изучение собственных ресурсов), способствующих активной социализации и личностному развитию.

Психологические приёмы и методы, используемые в ходе реализации программы: мозговой штурм, ролевое моделирование, дискуссия, беседа, психогимнастика, элементы арт-терапии, рефлексия, диагностика, упражнения по отработке практических навыков принятия решения и бесконфликтного общения.

Программа позволяет подросткам изучить свои индивидуальные качества, повысить психологическую компетентность, овладеть навыками эффективного общения.

Педагогическое сопровождение лицеистов обусловлено особенностями образовательной среды лицея-интерната, включающей программно-методическое обеспечение, использование при реализации программ методов взаимного обучения, обратной связи, обучение самовербализации, метапредметное обучение, технологии смешанного, гибридного, группового обучения. Максимально раскрыть потенциал лицеистов позволяет комфортное нахождение их в образовательном пространстве лицея. В этой связи актуальными становятся взаимоотношения, возникающие между субъектами среды, поэтому образовательная среда лицея строится на принципах доброжелательности, чувства собственной компетентности, ощущении свободы в том, что всё, что делает ученик, помогает ему планировать свою образовательную стратегию.

В лицее созданы творческие группы педагогов разных предметов, основная задача которых – помочь учащимся включиться в совместную проектную деятельность. Кроме того, сотрудничество со сверстниками и педагогами лежит в основе работы Совета лицеистов, активов кабинетов и профилей, лицейских ученических инициатив. Развитию у лицеистов умений взаимодействия подчинена и работа с социальными партнерами. Примерами коллаборации для дальнейшего стратегирования действий учащихся и приобретения практических навыков является участие лицеистов в совместных проектах с Марийским государственным университетом, Поволжским государственным технологическим университетом, Ассоциацией разработчиков программного обеспечения Республики Марий Эл «ПС СОФТ» – инженерные классы, метапредметный курс «Основы научно-технического творчества», дополнительные общеразвивающие курсы по программированию, творческие мастерские, научно-практические конференции.

О результатах и качестве проделанной педагогическим коллективом работы свидетельствуют данные, полученные на этапе выходного тестирования в 11-м классе, результаты итоговой аттестации с и трудоустройство выпускников.

Весной 2021 года среди обучающихся 11-х классов было проведено повторное (выходное) тестирование, результаты которого представлены в таблицах 6, 7.

Таблица 6 – Результаты изучения личностных факторов (22 респондента, 2021 год, выходное тестирование)

Качества	Уровень проявления

	Высокий	Средний	Низкий
Открытость	43%	40%	17%
Сознательность	57%	43%	0%
Самоконтроль	65%	26%	9%
Мотивация	55%	41%	4%

Таблица 7 – Результаты изучения учебной мотивации (22 респондента, 2021 год, выходное тестирование)

Уровень	Количество
Высокий	55%
Средний	41%
Низкий	4%

Данные, представленные в таблицах6, 7свидетельствуюто росте показателей высокого уровня проявления всех личностных качеств и мотивации, а также снижении показателей низкого уровня их проявления. В целом у 100% респондентов отмечается положительная динамика изменения личностных качеств и мотивации внутри всех уровней.

Изменения личностных черт обусловили и академические достижения обучающихся на этапе государственной итоговой аттестации, где число высокобалльников (более 70 баллов за ЕГЭ) составило 95% (21 человек из 22), трижды высокобалльниками стали 11 обучающихся (50%), средний балл по профильным предметам «Математика», «Физика», «Химия», «Биология» составил 75, 79, 66, 62 балласоответственно. Все 22 выпускника продолжили обучение по программам высшего профессионального образования и реализовали свои профильные интересы, т.е. продолжили обучение по выбранному профилю.

Таким образом, созданные в лицее-интернате условия выявления индивидуальных особенностей школьников, обеспеченияразвитияих образовательного и личностного потенциала способствуют достижению школьниками как академической, так и жизненной успешности.

Список литературы

1. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2019. – № 3. – С. 25-40.

2. 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.

3. Савенков А.И. Когнитивные и некогнитивные факторы академической и экзистенциальной успешности[Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ippo.selfip.com:85›izvestia/savenkovkognitivnye.

Дягилева Д.В.,
Магистрант, МГППУ, Москва
E-mail: ddiaguileva@yandex.ru

УРОВНИ РОДИТЕЛЬСКОГО ПРИНЯТИЯ В СЕМЬЯХ С ВЫСОКИМИ РОДИТЕЛЬСКИМИ ОЖИДАНИЯМИ И САМООЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы эмоционального принятия ребенка значимыми взрослыми. Проводилось исследование детского отношения и восприятия подростками типов родительского отношения значимых взрослых в семье. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня принятия родителями подростков с их психическим и соматическим состоянием в семьях с высокими родительскими ожиданиями.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, одаренные подростки, значимый взрослый, детское отношение

Abstract. The article discusses the issues of emotional acceptance of a child by significant adults. A study of children's attitudes and their perception of types of parental attitudes of significant adults in the family. The article presents the results of an empirical study of the relationship between the level of acceptance by parents of adolescents with their mental and somatic state in families with high parental expectations.

Keywords: parent-child relationships, gifted teenagers, significant adult, child attitude

Введение. Психологи, педагоги и ученые разных направлений сходятся в том, что семья выступает важным средовым фактором: от внутрисемейной обстановки зависит развитие способности к умственному творчеству ребенка (В.Н. Дружинин, Н.С. Денисенкова и др.) [2, 3]. Стиль родительского воспитания и родительская позиция по отношению к ребенку, с одной стороны, стимулируют детское развитие, но также могут и тормозить развитие способностей и одаренности детей. (Н.Е. Веракса, В. Сатир, Д.В. Ушаков, Э.Г.Эйдемиллер, В.С. Юркевич, и др.).

В частности, Н.С. Денисенкова в своих работах выделяет несколько факторов семейного воспитания, влияющих на развитие способностей ребенка:

- позиция родителей в отношении развития ребенка, способы воздействия на него;
- стили детско-родительских отношений;
- отношение семьи к развитию способностей ребенка;
- состав семьи, взаимоотношения внутри семьи [2].

Рассматривая роль родителей в развитии детской одаренности, Н.Б.Шумакова обращает внимание на ценностный компонент личности родителей, который влияет на выявление и развитие одаренности ребенка. Если у родителя имеется мотивация на развитие таланта ребенка, он признает для себя важность поиска способностей независимо от их качественных характеристик, и при таких условиях ребенок может достичь максимально высокого уровня выражения своей одаренности [11].

Ребенок в таких высокомотивированных семьях получает поддержку и возможность раскрытия своего потенциала. Высокие родительские ожидания, «культ образования» в семье и родительская любовь подталкивают этих родителей вкладывать силы и средства в образование детей: выбирать школы с углублённым специализированным профилем, занимать внешкольное время дополнительными занятиями (спорт, искусства, языки и пр.), оказывать содействие раскрытию способностей и талантов детей. Родительская позиция содержит в себе родительские установки, ожидания, и довольно часто родители воспитывают ребенка в соответствии со своим идеальным желаемым образом ребенка [1, 2, 6, 7, 11]. В данной исследовательской работе родители учеников школ с повышенной учебной нагрузкой (физико-математических, языковых, гимназий и пр.) рассматриваются как родители с высокими родительскими ожиданиями.

Феномен родительской любви по Э.Фромму описывается как эмоциональное отношение родителя к ребенку. Аффективная окраска родительского отношения определяется учеными, изучающими детско-родительские отношения, как «принятие» (Варга А.Я., Захаров А.И., А.Рое, М.Сегелман и др.). Принятие фигурирует как параметр и качество родительской любви (А.Я. Варга, Гиппенрейтер Ю.Б., О.А.Карабанова, Р. Ронер, В.В. Столин, А.С.Спиваковская, К. Хорни, Э.Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон, В.В. Юстицкис и др.) Безусловное принятие ребенка со стороны родителя – это основная и ведущая характеристика

родительского эмоционального отношения к ребенку и главное условие для формирования базового доверия к миру (Дж. Боулби, Э.Эриксон и др.) [4, 7].

Детское отношение в психологической литературе описывается через параметры: привязанность, потребность ребенка в принятии и эмоциональном отклике, позитивное отношение (Дж. Боулби; А. Валлон; Выготский Л.С., К. Хорни, Эйдемиллер Э.Г., Эльконин Д.Б., Э. Эриксон и др.), уважение ребенка со стороны родителей и уважение ребёнком своих родителей, детское отношение может отражать уровень удовлетворенности эмоциональных, психологических, социальных, бытовых и пр. потребностей ребенка.

В данной работе исследуется детская позиция, как субъективная оценка уровня принятия в семье в соответствии с моделью типологии родительской любви Спиваковской А.С. (1986) [8]. Опираясь на три аспекта эмоционального отношения, определяющие феномен родительской любви: симпатия - антипатия; уважение - презрение и близость — дальность, была построена дифференциальная модель. Эмоциональную близость по В.В. Столину определяет аффективный знак отношения симпатия – антипатия и эмоциональная дистанция в детско-родительских отношениях (близость-дальность) [9]. Эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях, чувства к противоположному субъекту описываются в параметрах уважение – презрение. Как и большинство типологий родительского отношения, эти эмоциональные аспекты отношения располагаются «вдоль шкалы» принятие – отвержение.

В классификации А.С.Спиваковской выделено восемь типов родительской любви - отвержения:

1. Действенная любовь (симпатия, уважение, близость).
2. Отстраненная любовь (симпатия, уважение, дистантность).
3. Действенная жалость (симпатия, неуважение, близость).
4. Снисходительное отстранение (симпатия, неуважение, большая межличностная дистанция).
5. Отвержение (антипатия, неуважение, большая межличностная дистантность).
6. Презрение (антипатия, неуважение, близость).
7. Преследование (антипатия, уважение, близость).
8. Отказ (антипатия, уважение, большая межличностная дистантность) [8].

Цель исследования: оценить уровень эмоционального принятия значимыми взрослыми ребенка и выявить взаимосвязь воспринимаемого детьми уровня принятия значимыми взрослыми со своим психическим состоянием в семьях с высокими родительскими ожиданиями.

Гипотезы исследования:

1. Существует взаимосвязь между психологическим состоянием подростков и качеством эмоционального принятия со стороны значимых взрослых в семьях с высокими родительскими ожиданием.

2. В семьях с высокими родительскими ожиданиями подростки, оценивающие эмоциональный компонент детско-родительских отношений с позиции принятия, психологически более благополучны, чем подростки, оценивающие отношение значимых взрослых к ним как отвергающее.

Методика. Анкетирование в интернет (особое условие проведения - пандемия и всеобщая самоизоляция весной 2021г.).

1. Анонимная анкета

2. Тест САН —опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В. А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В. Б. Шарай и М. П. Мирошников, 1973 г.) [10].

3. В качестве стимульного материала оценки уровня принятия со стороны значимого взрослого использовались метафорические ассоциативные карты (МАК). Респондентам предлагалось выбрать из 16 карт с изображением рук, которая характеризует на их взгляд взаимоотношения с двумя значимыми взрослыми, по одной карте для каждого взрослого. Использованы известные колоды МАК «OH Cards» (Художник Ely Raman), «COPE (Автор:

Офра Аялон, Художник: М. Лукьянова), «MANIBUS (РУКИ)» (Авторы: Н. Мидони, Н. Труханов, Художник: В. Меланич). Руки имитируют картины взаимоотношений и выступают интуитивно понятной метафорой для людей любого возраста. В работе с МАК участник исследования сам наделяет смыслом выбранное изображение. В дальнейшем респондент интерпретирует выбранные карты по трем предложенным параметрам: симпатия-антипатия; уважение - презрение и близость — дальность. Каждую полярную пару предлагалось оценить по шкале от -2 до + 2. Благодаря механизму проекции в результате опроса исследователи получают не прямые социально одобряемые ответы, а описание отношений в соответствии с внутренними актуальными переживаниями подростка. МАК позволяют обойти рациональное мышление, снять внутреннее сопротивление и защиту, и благодаря механизму проекции опрашиваемый видит смысл, значимый только для него [5].

Выборка: 41 подросток (11 до 16 лет); 21 мальчик и 20 девочек, средний возраст – 13,19+1,79 лет.

1 группа: 53,66%, учащиеся физико-математической школы и гимназий с повышенным уровнем сложности, дополнительно занимающиеся в различных секциях, музыкальных и художественных школах.

2 группа: 46,34% учащиеся общеобразовательных школ без дополнительной нагрузки.

Результаты. Согласно полученным результатам распределения типов родительской любви по двум значимым взрослым, респонденты разделены на 3 группы:

• Абсолютное принятие (58,54%).

• Смешанная форма принятия (31,71%): действенная жалость, отстранённая любовь, снисходительное отстранение, любо сочетание действенной любви с разными формами отвержения.

• Отвержение (9,76%): респонденты, считающие, что взрослые транслируют в их адрес отвергающие формы любви.

Для обработки результатов использовались параметрические методы статистики: t-критерий Стьюдента и корреляции по Пирсону.

Существует слабая связь между субъективной оценкой качества эмоционального родительского принятия и самочувствием, активностью и настроением подростка на уровне тенденции (r=0,4, уровень значимости p=0,017) независимо от характера нагрузки и родительских ожиданий. Наблюдается связь средней силы между баллом принятия со стороны значимого взрослого №2 и самочувствием ребенка (r=0,5, p=0,002), значимость отношений со вторым взрослым высока. Основная гипотеза о важности и связи психосоматического состояния подростков и эмоционального компонента родительской любви частично подтвердилась.

Подростки указывали своим значимым взрослым №1 преимущественно мать. В исследовании не наблюдалось максимальных оценок отвержения по значимому взрослому №1. 47,56% совокупности, указанных значимым взрослым №2, являются отцы, 23,17% - матери, 12,2% - бабушки (иногда дедушки), 9,76% - братья и сестры, остальные 7,32% - тетя/дядя и репетиторы. В группе значимый взрослый №2 превалирует выборка отцов, там наблюдается выраженное отвержение. Обнаружена корреляционная связь средней силы в группе остальных значимых взрослых между баллом принятия и показателями шкал самочувствие (r = 0,6 p= 0,005) и настроение (r = 0,43 p= 0,05 – слабая связь): чем выше балл принятия значимым взрослым №2, тем выше балл по шкалам опросника САН самочувствие и настроение.

Отвергающий тип детско-родительских отношений выявлен только в семьях, где дети учатся в общеобразовательных школах, таким образом можно полагать, что эмоциональная поддержка в семьях с высокими родительскими ожиданиями выше.

Анализ влияния типа школы и типа родительской любви на зависимую переменную самочувствие. Проверка статистической однородности выборок по типам школ по критерию Ливена (p=0,18>0,05) подтвердил равенство дисперсий в обеих генеральных совокупностях. По результатам двухфакторного ANOVA факторная модель статистически достоверна

(Sig.=0,01 p <0,05). Подтверждено влияния фактора типа родительского принятия на самочувствие (F=8,34, p=0,001), связь типа родительского принятия и типа школы статистически достоверна (F=3,99, p=0,05). Однако влияние фактора тип школы на самочувствие в данной модели доказано не было (p=0,111).

Заключение. Интересным является результат, что подростки, оценивающие тип родительского принятия как смешанный и имеющие низкую загруженность, а также дети, отвергаемые значимыми взрослыми, с низким и средним уровнем нагрузки, имеют средний балл по шкале самочувствие, соответствующий норме, их данные статистически значимо не отличаются от показателей детей с абсолютным принятием в семье. Можно полагать, что в отвергающих или амбивалентных отношениях, дети с низким уровнем академической нагрузки адаптируются в текущих детско-родительских отношениях и имеют возможность переключить свое внимание на взаимодействие с другими людьми, понижая значимость не принимающих отношений в семье.

Список литературы

1. Авторский коллектив: Богоявленская Д. Б. (ответственный редактор), Шадриков В. Д. (научный редактор), Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик- Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — с.
2. Денисенкова Наталья Сергеевна Влияние семьи на развитие способностей ребенка // СДО. 2012. №2.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: “КСП”, 1996 – 160с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
5. Кац Г. Метафорические карты: Руководство для психолога / Г. Кац, Е. Мухаматулина. – М.: Генезис, 2013. – 160 с.
6. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
7. Савина Екатерина, Смирнова Елена Родители и дети. Психология взаимоотношений. (2019). Россия: Когито-Центр., 210 с.
8. Спиваковская А. С. Как быть родителями. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
9. Столин, В.В. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультирования / В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга // Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – С. 16–37.
10. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, В.Б. Шарай // Вопросы психологии. – 1973. – No 6. – С. 141–145.
11. Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей // Вопросы психологии. – 2004. – №2, 119–127 с.

УДК 372.853

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

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИКИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ ИГРУШКИ «НЕВАЛЯШКА»

Аннотация. Предложена методика развития креативности старшеклассников путем использования на занятиях по физике игрушек-изобретений по методике «Начинай изобретать». Даны критерии соответствия разработки изобретательскому уровню. Ученики проявляют интерес к физике и применяют физические законы и явления при разработке собственных новых игрушек, развивая креативность и изобретательское мышление.

Ключевые слова: креативность; факультатив по физике; игрушки; игрушки-изобретения, изобретательский уровень

Abstract. A method of developing the creativity in school physics classes using the "Start inventing" method of toys-inventions is proposed. The criteria of conformity of the development to the inventive level are given. Teenagers will take an interest in physics and apply physical laws and effects when developing their own new toys, developing creativity and inventive thinking.

Keywords: creativity; elective in physics; toys; toys-inventions; inventive level.

Введение. Креативность как высший уровень человеческой деятельности направлена на позитивное преобразование существующих или на создание новых культурных ценностей, имеющих личное и общественное значение.

Гаврилова Г. Н., изучая педагогические условия развития креативности учащихся общеобразовательной школы в процессе внеклассной работы на материале физики, описала в том числе использование игрушек [3]. Бочкарева Н. А. [1] и Цивилева Л. Н. [13] применяют игрушки и головоломки, принцип действия которых основан на физических свойствах и явлениях, на уроках физики в качестве наглядно-демонстрационных пособий, проведения лабораторных экспериментов. Филиппова И. Я. описывает, как от изучения игрушек в 1-6 классах можно перейти к инициации исследовательских проектов старшеклассников в 9-11 классах, развивая интерес детей к изучению физики [11]. Ушачев В. П., изучая процесс формирования творческой активности личности школьника, доказал эффективность обучения школьников эвристическим методам в процессе обучения физике [12].

Волков А.Е. и соавторы [2] обсуждают варианты развития российской образовательной системы, чтобы она соответствовала инновационной модели развития российской экономики, требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций, труда и образования. Создавая, проектируя систему образования для эпохи глобального инновационного уклада, они предлагают «осваивая всё лучшее, что сложилось в мировой практике, вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI века [2, с.33]. В этой принципиально новой системе у каждого элемента образовательной системы должны появиться новые цели, функции, свойства и новая структура – как организационная, так и кадровая.

В нашей статье обсуждается опыт создания такого нового элемента образовательной структуры – факультативных занятий по физике в 8-10м классах средней школы с использованием методики «Начинай изобретать», основанной на эвристическом методе ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) и применении игрушек-изобретений [5]. Принцип наглядности в обучении реализован посредством визуализации схем изобретений и создания наглядной «Базы патентов» на игрушки-Неваляшки, запатентованные в разных странах мира – России, США, Германии, Франции, Великобритании. Мы ставим новую цель для факультативных занятий по физике: развивая креативность старшеклассников, научить их создавать идеи объектов уровня изобретений (т.е. уровня мировой новизны).

Методика. Для проведения исследования в 2017–2019 г.г. работе по методике «Начинай изобретать» нами были обучены студенты [7], которые затем защитили дипломный проект (Горбачева К.), и три курсовых проекта (Гулькова О., Провоторов А., Зеброва В.) в МГУ им. А.А. Кулешова. В факультативных занятиях по физике в школах г. Могилева и области приняло участие 46 чел. (8, 9, 10 классы). Используя разные походы к диагностике креативности [10], мы применили как психометрический подход (модифицированный тест

креативности Е. Торренса (вербальная часть); модифицированный тест Дж. Гилфорда на изучение творческого мышления), так и качественные методы – этапы развития творческой позиции [8] и анализ продуктов деятельности.

Разработаны конспекты факультативных занятий по приёмам ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач) с использованием эвристических 40 типовых приёмов изобретательства по ТРИЗ, схем игрушек-изобретений и с учетом содержания физики в каждом классе (8-10 классы): «Изменение физико-химических параметров объектов», «Использование гидро- и пневмоконструкций», «Замена механической системы», «Изменение окраски», «Дробление», «Динамичность», «Асимметрия», «Наоборот», «Копирование», «Изменение физико-химических свойств». Разработаны задания репродуктивного, аналитического и творческого характера с применением эвристических приёмов: установить какие физические явления и эффекты в игрушке использованы, определить принцип действия, найти общее в разных игрушках и обобщить приём, предложить другие физические явления и эффекты, чтобы придумать новую игрушку на основе прототипа и др.

На занятиях создавалась дружеская атмосфера, детям разрешалось свободно высказывать свои мысли и предположения.

В процессе эксперимента проводилось наблюдение за поведением учащихся и фиксировались психологические аспекты проявления творческой позиции ребят. Наблюдалась положительная мотивация в виде интереса, любознательности, наслаждения процессом. Дети связывали рассказ учителя со своими интересами, ставили вопросы, рисовали схемы своих изобретений. Они проявляли активность: находили в Интернете новые сведения, эффекты и пытались воплотить их в идеях игрушек. Ребята соревновались в том, кто больше придумает игрушек, но при этом с интересом выслушивали идеи своих одноклассников. Они активно вступали в дискуссии, обсуждали будет ли игрушка работать в жизни предлагали новые темы для обсуждения, было заметно, что им понравился такой метод изучения физических явлений. Учащиеся просили рекомендаций: как воплотить идею в реальность, с помощью каких механизмов сделать такую игрушку и т.д. Старшеклассники поверили в то, что и они могут быть изобретателями.

Результаты. Анализ результатов формирующего эксперимента по вышеупомянутым методикам диагностики показал, что значимые различия у испытуемых экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой были выявлены по факторам «оригинальность», «разработанность» и «гибкость». Значимые различия в уровне беглости мышления отсутствуют. Для оценки достоверности полученных результатов использовались критерий согласия Пирсона и критерий знаков.

Анализ поведения учащихся показал развитие творческой позиции учеников от первого до пятого этапов. «Под творческой позицией мы понимаем качество личности, которое проявляется в способности преодолевать сложившиеся стереотипы и порождать нечто субъективно новое в самых разных ситуациях, независимо от материала и сферы деятельности» [8, с.8]. Были зафиксированы следующие проявления:

1-й этап (ориентировка в ситуации). Ученики пытаются разобраться в данных им задачах, фиксируется видимое затруднение в понимании. Они задают различные вопросы, для того чтобы могли более точно ориентироваться в схемах и принципе действия игрушек-изобретений.

2-й этап (раскрепощение). Появляются эмоциональные реакции – смех, радость от того, что ученики понимают схемы игрушек, им нравятся возможности – какие действия можно с игрушкой осуществлять.

3-й этап (порождение замысла). Ученики пытались по-своему изменить элементы игрушек-прототипов.

4-й этап (личностное включение). Ученики применяли свои знания для изменения свойств игрушек, используя не только знания по физике, но и по другим предметам, а также активно привлекая Интернет для поиска новых эффектов.

5-й этап (проявленная творческая позиция). Ученики стали применять свои знания со собственному замыслу для изобретения новых игрушек (не Неваляшек) и других предметов.

Учащиеся, придумывая игрушки и другие предметы (продукты творчества), проявили такие параметры креативности по Дж. Гилфорду [4], как:

1) способность к обнаружению и постановке проблем;
2) способность к генерированию большого числа идей;
3) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

Анализ продуктов творчества учащихся показал, что многие идеи ребят могут быть патентоспособны. При анализе использовались критерии изобретательского уровня решения технической задачи, которыми пользуются эксперты Роспатента [9], согласно которым он проявляется в таких существенных отличиях нового решения от прототипа:

1. Наличие материальных элементов
2. Способ их соединения между собой
3. Способ взаимодействия
4. Расположение элементов в пространстве
5. Свойства элементов:

5.1 конструктивные особенности;

5.2. материал, из которого выполнены (все или отдельные элементы)

5.2. физико-химические и др. свойства (гибкость, вязкость, прозрачность, теплопроводность и т.д.)

6. Новые функции всего объекта или отдельных элементов

Игрушки, созданные путём преобразования методами ТРИЗ уже запатентованных изобретений, имеют большой шанс соответствовать по изобретательскому уровню и уровню новизны требованиям патентного законодательства РФ о признании технического решения изобретением. Овладение старшеклассниками эвристическими методами ТРИЗ для развития креативности, создания изобретений в простых технических системах, как игрушки, позволит им в дальнейшем находить и реализовывать прорывные идеи, создавать эффективные и востребованные технологии, продукты мирового уровня. «Творцы с новым типом мышления, умеющие ставить и решать насущные и глобальные проблемы, составят костяк принципиально новой научно-инженерной и предпринимательской элиты страны» [6, с.115].

Заключение. Методика «Начинай изобретать» создает условия для развития креативности на факультативах по физике, проявления одаренности старшеклассников в области изобретательства и её дальнейшего развития в инновационной деятельности [6]. Тем самым показано, что на факультативных занятиях по физике можно ставить новые цели – научить старшеклассников создавать идеи объектов уровня изобретений (мировой новизны), чтобы система образования могла готовить кадры, соответствующие требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций. И достижение этой цели является одним из этапов формирования интеллектуального капитала нации: «образованию отводится роль первого звена в инновационной цепочке «образование – исследования – венчурные проекты – массовое освоение инноваций» поскольку «именно образование – как система формирования интеллектуального капитала нации и одна из главных сфер производства инноваций – создаёт базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов» [2, с.33].

Список литературы

1. Бочкарева, Н. А. Использование детских игрушек на уроках физики в качестве наглядно-демонстрационных пособий / Н. А. Бочкарева // Учебный год. – 2003. – № 2(10). – С. 75-77.

2. Волков А.Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материалы для обсуждения / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон // Вопросы образования. - 2008. - №1. – с. 32–65

3. Гаврилова, Г. Н. Педагогические условия развития креативности у учащихся общеобразовательной школы в процессе внеклассной работы (на материале физики) : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаврилова Галина Николаевна. – Чебоксары, 2010. – 203 с.

4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433–456

5. Козырева Н.А. Начинай изобретать! – М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. – 150с.

6. Козырева, Н. А. Национальная конкурентоспособность начинается с детства / Н. А. Козырева, В. И. Тимохов // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник / Ответственный редактор В.И. Герасимов. – Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2016. – С. 110–115.

7. Козырева Н.А. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности посредством проектирования игр и игрушек / Н. А. Козырева // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя АА Куляшова. Серыя С. Псіхолага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Вып.2. - С. 50–55.

8. Козырева Н. А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников: на материале игр с противоречием: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Психол. ин-т Рос. акад. образования. - Москва, 2007. - 20 с

9. Руководство по экспертизе заявок на изобретения: утверждено приказом Роспатента от 25 июля 2011 г. № 87. - Москва: ОАО ИНИЦ "Патент", 2011. - 280 с.

10. Савенков, А. И. Основные подходы к диагностике креативности / А. И. Савенков // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 117–127.

11. Филиппова, И. Я. Поэтапное формирование у учеников разного возраста интереса к изучению физики: от игрушек до серьезных исследовательских проектов / И. Я. Филиппова // Видеонаука. – 2020. – № 2(18). – С. 3.

12. Ушачев, В. П. Формирование творческой активности личности школьника в процессе обучения физике: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ушачев Владимир Павлович. – Москва, 1998. – 464 с.

13. Цивилева, Л. Н. Использование игрушек-головоломок на уроках физики / Л. Н. Цивилева // Обучение физике и астрономии в общем и профессиональном образовании : Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского педагогического института, Иркутск, 26–28 марта 2019 года / Ответственные редакторы: А. А. Моисеев, М. С. Павлова, А. В. Семиров. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2019. – С. 160-162.

Попов Л.М.,
доктор психологических наук, профессор, КФУ, Казань
E-mail: leonid.popov@inbox.ru
Устин П.Н.,
кандидат психологических наук, доцент, КФУ, Казань
E-mail: pavust@mail.ru
ПучковаИ.М.,
кандидат психологических наук, доцент, КФУ, Казань
E-mail:irina_puchkova@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. *Инновационный потенциал личности выступает комплексной характеристикой и представляет собой взаимосвязь различных свойств и качеств, способствующих адекватному восприятию нового (продукта, процесса, объекта, способа деятельности) и его созданию. Структура инновационного потенциала включает в себяличностную, мотивационную, креативную и мировоззренческую составляющие. Цель данной статьи – раскрыть технологию развития творческой составляющей инновационного потенциала личности в условиях образовательного процесса на базе метода рефлексивно – с руктурированного скаффолдинга. Одним из оснований создания технологии выступило понимание скаффолдинга как процесса инструктирования в ситуациях взаимодействия педагога и обучающихся при решении учебных задач на основе идеи «угасающей помощи» – сратегии поведения педагога от частой и содержательной помощи в начале обучения до существенного уменьшения или полного ее отсутствия в конце курса. По форме проведения технология включает три основных этапа. Первый этап: первичная диагностика инновационного потенциала студентов. Второй этап: использование методов и методик, которые способствуют развитию составляющих творческого потенциала студентов в период проведения с ними учебных занятий, которые предполагают как аудиторную, так и внеаудиторную работу. Третий этап – вторичная (завершающая) диагностика инновационного потенциала студентов и оценка эффективности технологии.*

Центральным элементом технологии выступает самоинтервьюирование, которое осуществляется по специально заданному плану, включающему три основных позиции: «Хочу», «Могу», «Действую». Также технология включает комплекс дополнительных упражнений, каждое из которых направлено на стимуляцию отдельных звеньев («Хочу», «Могу» и «Действую»).

Ключевые слова: *скаффолдинг; технология развития; творческий потенциал; инновационный потенциал.*

Abstract. *The article examines an approach to the development of the creative component of an individual's innovative potential as its most important component that determines its development. The purpose of this article is to discuss the results of approbation of scaffolding as a technology for the development of the creative component of an individual's innovative potential. As a basis for creating a scaffolding technology, we used its understanding as a process of instructing in situations of interaction between a teacher and students in solving educational problems, taking into account the fact that its important feature is fading help ("fading help") as a teacher's behavior strategy from frequent and meaningful help at the beginning training to a significant decrease or complete absence at the end of the course. When studying the problem of developing innovative potential, scaffolding is considered as a process of actualizing the need for self-realization using a specially organized procedure based on structured instructions. The results of the study of the structure of the personality's innovative potential are shown. According to the results of the correlation analysis,*

creativity is defined as one of the main (basic) characteristics of the innovative potential of an individual. The factors of creativity development are highlighted. The technology of development of students' creative potential is described. The method of reflexively structured scaffolding is presented as a way of actualizing, developing and self-development of the creative potential of the subject of educational activity. The results of an experimental study using scaffolding technology are presented. The results of the study showed that the use of reflexively structured scaffolding in the learning process makes it possible to develop both the creative component of an individual's innovative potential and potential in general. The research results can be used in the process of teaching students.

Keywords: *scaffolding, development technology, creativity, innovation potential*

Введение. Проблема содержания, формирования и развития инновационного потенциала личности как фактора ее успешной деятельности в настоящее время приобретает особое значение в связи с новыми условиями жизнедеятельности, которые предъявляют особые требования к человеку, который должен быть активным, инициативным и креативным. Соответственно, особую актуальность приобретает проблематика, связанная с вопросами создания и эффективного использования технологий развития инновационного потенциала.

Инновационный потенциал личности является ее комплексной характеристикой и в целом представляет собой взаимосвязь различных свойств и качеств, способствующих адекватному восприятию нового (продукта, процесса, объекта, способа деятельности) и его созданию. Исследования инновационного потенциала, проведенные авторами [2], показали, что его структура включает личностную, мотивационную, креативную и мировоззренческую составляющие. При этом креативная составляющая, выступая основой инновационного потенциала человека, определяет векторы его развития как субъекта инновационной деятельности и позволяет операционализировать проявления его активности как инновационные. Следовательно, развитие креативности личности выступает одним из механизмов развития ее инновационного потенциала.

Цель работы – раскрыть технологию развития творческой составляющей инновационного потенциала личности в условиях образовательного процесса на базе метода рефлексивно - структурированного скаффолдинга.

Методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили позиции, раскрывающие системно-структурное понимание психологической организации человека как субъекта развития и саморазвития, разработанные Л.М. Поповым [7,8]. Данные позиции включают: представление о механизме развития, построенном на идеях А.Н. Леонтьева (взаимопереходы), П.Я. Гальперина (интериоризация внешнеплановых действий), Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна (фазы творчества и мышления), Л.С. Выготского (зоны ближайшего развития), Дж. Брунера (скаффолдинг).

Основным методом исследования выступил рефлексивно – структурированный скаффолдинг, на базе которого сконструирована технология развития творческой составляющей инновационного потенциала личности в условиях образовательного процесса.

Методы сбора данных включали: эксперимент, тестирование. Обработка результатов осуществлялась методами математической статистики (корреляционный анализ Пирсона, t-критерий Стьюдента для связанных выборок).

Результаты и их обсуждение. Рефлексивно – структурированный скаффолдинг базируется на работах Дж. Брунера [4], предложившего понятие «scaffolding» - феномен, который по аналогии с зонами ближайшего развития Л. С. Выготского [5] понимался как способ развития ребёнка через решение задач, находящихся за пределами его возможностей.К настоящему времени возрастные границы расширились и под скаффолдингом принято понимать метод сопровождения обучаемого (как ребенка, так и взрослого) в процессе решения им потенциально достижимых задач (G. Jacobs [1], J. Valsiner [3] и др.).В образовательном пространстве скаффолдинг предполагает, прежде всего, процесс инструктирования в ситуациях взаимодействия педагога и обучающихся при решении учебных задач. Важной

особенностью скаффолдинга является fading help («угасающая помощь») - стратегия поведения педагога от частой и содержательной помощи в начале обучения до существенного уменьшения или полного отсутствия в конце курса [6].Технология развития творческой составляющей инновационного потенциала личности в условиях образовательного процесса, предлагаемая в работе, направлена на актуализацию потребности в самореализации личности через стимулирование ее рефлексивных процессов. Стимуляция происходитчерезспециально организованную процедуру самоинтервьюирования, которая осуществляется с помощью особым образом структурированной инструкции.

Предварительный этап разработки технологии включал эмпирическое исследование места творческого компонента в структуре инновационного потенциала личности и определение факторов его развития. На однородной выборкестудентовпо возрасту, полу и условиям обучения, включающей 250 испытуемых проведена диагностика их индивидуально-психологических особенностей по следующим методикам: Опросник личности «BigFive» в редакции NEO PI(Paul T. Costa Jr., Robert R. McCrae); Опросник креативности Д. Джонсона; Тест на эмоциональный интеллект (Н. Холл); Прогрессивные матрицы Равена (Дж. Равен, Л. Пенроуз); Методика диагностики межличностных отношений (Т.Лири).

По результатам корреляционного анализа креативность определена как одна из основных (базовых) характеристик инновационного потенциала личности. При этом креативность положительно коррелирует с открытостью опыту ($p \leq 0{,}001$), экстраверсией ($p \leq 0{,}001$), добросовестностью ($p \leq 0{,}01$), эмоциональной осведомленностью ($p \leq 0{,}001$), управлением своими эмоциями ($p \leq 0{,}05$), самомотивацией ($p \leq 0{,}001$), эмпатией ($p \leq 0{,}001$), управлением эмоциями других людей ($p \leq 0{,}001$), интегральным показателем эмоционального интеллекта ($p \leq 0{,}001$), мотивацией к успеху ($p \leq 0{,}001$), авторитарностью ($p \leq 0{,}001$), эгоистичностью ($p \leq 0{,}05$), агрессивностью ($p \leq 0{,}01$), доминированием ($p \leq 0{,}001$) и отрицательно коррелирует с сотрудничеством ($p \leq 0{,}05$) и подчиняемостью ($p \leq 0{,}05$).

Таким образом, стимуляция творческой составляющей инновационного потенциала студентов возможна через развитие таких их характеристик как: самостоятельность, самомотивация, рефлексия, открытость опыту, самопознание. Данные результатылегли в основу конструирования технологии развития творческой составляющей инновационного потенциала личности в условиях образовательного процесса.

По форме проведения технология включает три основных этапа. Первый этап: первичная диагностика инновационного потенциала студентов. Второй этап: использование методов и методик, которые способствуют развитию составляющих творческого потенциала студентовв период проведенияс ними учебных занятий, которые предполагают как аудиторную, так и внеаудиторную работу. Третий этап – вторичная (завершающая) диагностика инновационного потенциала студентов и оценка эффективности технологии.

Центральным элементом технологии выступает самоинтервьюирование, построенное на базе метода рефлексивно – структурированного скаффолдинга и реализованное через специальное проектное задание «Моя индивидуальная траектория профессионального развития». Самоинтервьюирование осуществляется по специально заданному плану, направленному на актуализацию и стимулирование инновационного потенциала личности, который включает три основных позиции, отражающие следующие звенья: «Хочу», «Могу», «Действую». Помимо самоинтервьюирования технология включает комплекс дополнительных упражнений, каждое из которых направлено на стимуляцию отдельных звеньев.

«Хочу» – студент отвечает на вопросы, связанные с целями профессионального развития в процессе обучения в ВУЗе. Ключевой вопрос данной позиции – для чего нужно становиться профессионалом и для чего нужно становиться профессионалом в выбранной профессиональной сфере.

«Могу» — студент отвечает на вопросы, связанные со знаниями, умениями, способностями и качествами. Один из ключевых вопросов данной позиции - анализ инновационного потенциала, как ресурса для будущей профессиональной деятельности.

«Действую. Готовность к действию» - студент отвечает на вопросы, отражающие актуальный уровень решения задач, связанных с его становлением как профессионала. Один из ключевых вопросов данной позиции – самоанализ инновационной активности студента в процессе его обучения в ВУЗе.

Экспериментальная схема проверки эффективности технологии развития творческого потенциала студентов включала разделение выборки на три группы. Экспериментальная группа №1 – апробировался полный вариант технологии, который включал самоинтервьюирование и комплекс дополнительных упражнений. Экспериментальная группа №2 – апробировался частичный вариант технологии, который включает только самоинтервьюирование. Контрольная группа – никакого воздействия не оказывалось.

После апробации технологиибыл осуществлен сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента) данных первичной и вторичной диагностики. Результаты анализа в экспериментальной группе №1 показали статистически значимые различия в показателях мотивация достижений (различия на уровне статистической значимости $p \leq 0.01$), креативности, открытости опыту (различия на уровне статистической значимости $p \leq 0.01$), компетентности. В экспериментальной группе №2 статистически значимых различий не обнаружено, но результаты по мотивации к успеху, креативности и компетентности при повторном тестировании оказались выше на уровне тенденции. В контрольной группе значимые различия не обнаружены.

Таким образом в исследовании показаны возможности развития творческой составляющей инновационного потенциала студентов с помощью специально разработанной технологии. Эффективность технологии достигается через воздействие с помощью самоинтервьюирования, построенного на основе метода рефлексивно-структурированного скаффолдинга и комплекса сопровождающих упражнений, направленных на стимуляцию интеллектуально-личностных ресурсов студента в рамках трех основных звеньев: «Хочу», «Могу», «Действую».

Заключение. Результаты исследования показали возможности развития творческой составляющей инновационного потенциала студентовчерез воздействие на ряд их характеристик: самостоятельность, самомотивация, рефлексия, открытость опыту, самопознание. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении спектра воздействий через апробацию технологий непосредственного развития мотивационной, личностной и мировоззренческой составляющих инновационного потенциала личности в условиях образовательной среды.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Психология развития и саморазвития инновационного потенциала субъектов образовательной деятельности», № 19–013–00664.

Список литературы

1. Jacobs G. Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. - V.29(2). - pp. 125-130.https://doi.org/10.1023/A:1012581113983.
2. Ustin P.N., Puchkova I.M., Popov L.M. The Structure of the Innovative Potential of the Actor of Educational Activity //ARPHA Proceedings. 2020. – 3. - pp. 2621-2631 doi: 10.3897/ap.2.e2621.
3. Valsiner J. Scaffolding within the Structure of Dialogical Self: Hierarchical Dynamics of Semiotic Mediation // New Ideas in Psychology. 2005. V.23(3). Pp.197-206.DOI:10.1016/j.newideapsych.2006.06.001.
4. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. - Vol.17. - pp.89—100.https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480с.

6. Гучетль С. К. Скаффолдинг как интерактивный метод профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования, 2018. - №60-2. – С.117-119.

7. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н., Устин П.Н. Концепция психологии творчества Я.А. Пономарева и ее применение в изучении саморазвития / Л.М. Попов, Е.Н. Ибрагимова, П.Н. Устин // Психологический журнал. - 2016. - Т.37(1). - С. 35-47.

8. Попов Л.М., Устин П.Н. Когнитивно-поведенческая концепция и возможности ее реализации в жизненной активности студентов / Л.М. Попов, П.Н. Устин // Психологический журнал. - 2021. - Т.42(1). - С. 26-35. DOI:10.31857/S020595920013324-2

Поверинова А.И.,
бакалавр 3-го курса направления подготовки «Психология», ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (Москва, Россия)
Беленкова Л. Ю.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация*. В статье рассматриваются психологические защиты поведения в конфликте, а также уровни психологического благополучия студентов инклюзивного ВУЗа. Нами были проанализированы теоретические подходы к изучению понятий «психологическое благополучие», «психологические защиты», а также понятие «конфликт». Так же было проведено эмпирическое исследование в ходе, которого были изучены стратегии поведения в конфликте и особенности психологических защит в зависимости от уровня психологического благополучия у студентов инклюзивного ВУЗа в возрасте от 18 до 30 лет.*

Ключевые слова*: психологические защиты, психологическое благополучие, студенты, поведение в конфликте.*

Annotation. The article examines the psychological defenses of behavior in conflict, as well as the levels of psychological well-being of students of an inclusive university. We have analyzed theoretical approaches to the study of the concepts of "psychological well-being", "psychological defense", as well as the concept of "conflict". An empirical study was also carried out in the course of which strategies of behavior in conflict and features of psychological defenses were studied depending on the level of psychological well-being among students of an inclusive university aged 18 to 30 years.

Key words: psychological defenses, psychological well-being, students, behavior in conflict.

Введение. На данный момент современный мир характеризуется глобальным изменением и трансформацией информационной среды, недостатком времени, переизбытком социальных контактов, а также завышенными требованиями к личности. Необходимо понимать, что все эти факторы ведут к сложностям адаптации личности в среде, поиску конструктивных решений проблем как личного, так и межличностного характера, к постоянному росту нагрузок на психологическую сферу человека, к снижению функциональности состояния, эмоциональному и профессиональному выгоранию, на ряду с другими негативными последствиями, которые сказываются на взаимодействии людей. С такими трудностями приходится сталкиваться молодым людям, которые совсем недавно вошли во взрослую жизнь [1]. Юношеский возраст характеризуется обучением в ВУЗе, происходит повышение информационных нагрузок, а также частичная или полная сепарация от семьи. Данный возрастной период приводит к напряжению эмоционального состояния,

повышенному уровню тревоги, появляется ощущение неблагополучия на психологическом уровне [2].

Вопросом феномена психологического благополучия занимались различные зарубежные психологи (Н. Бредбурн, Э. Динер, К. Рифф). На данный момент психология не располагает точным и общепринятым понятием «психологическое благополучие», но термин достаточно широко используется в психологической литературе (Г. Олпорт, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, А. Маслоу и др).

Психологическое благополучие – это прежде всего субъективное ощущение счастья, последовательное и спокойное течение дел, жизненных ситуаций, достижение желаемых целей. Благополучие трактуется как благоприятное физическое и психологическое состояние (Э. Бредберн) [4].

Зарубежные психологи приравнивают психологическое благополучие к психологическому и психическому здоровью личности (К. Рифф, Н. Брэдберн, М. Селигман и др.). В отечественной психологии психологическое благополучие называют «субъективным благополучием» – это внутренняя гармония (внутреннее равновесие), которое достигается за счет удовлетворения человеком своих потребностей (Л.В. Куликов, Р.М. Шаминов, М.В. Григорьева и др.).

Психологическое благополучие (по мнению Р.М. Шаминова) – это общее ощущение удовлетворенности, отношение человека к различным событиям и процессам происходящих в его жизни и имеющим важное значение [13].

Кэрол Рифф выделял шесть значимых составляющих психологического благополучия: отношение к окружающим (позитивное), принятие своего «Я» (самопринятие), управление (взаимодействие с окружающей средой), автономия, цель («миссия» человека), рост и развитие личности [9].

Согласно исследованиям отечественных психологов (К.А. Альбуханова – Славская, Д.А. Леонтьев, Л.В. Куликов и др.), психологическое благополучие – это соотношение личности и социума. Чем разнообразнее и глубже восприятие и внутренний мир субъекта, тем сложнее структура личностного благополучия [4].

Таким образом, мы можем сказать, что, благополучие личности на психологическом уроне представляет собой социальное образование в интеграции с оценкой и отношением человека к самому себе, и своей жизни. Это образование включает в себя несколько начал: эмоциональное и когнитивное. При всем этом в центре внимания психологов оказываются ценности, потребности и продукты их деятельности, вызывающие общее внешнее и внутреннее состояние (позитивные эмоции) [5].

Можно предположить, что в зависимости от уровня психологического благополучия человек прибегает к тем или иным психологическим защитам.

Механизмы защит на психологическом уровне явление сложное, так как являются индивидуальными для каждой личности, имеют множество форм и плохо поддаются анализу (рефлексии).

Рассматривая психологические защиты, в первую очередь мы обращаемся к работам З. Фрейда («Защитные нейропсихозы»), который в своей работе первый ввели термин «защита» [12].

Психологическая защита – это врожденное явление, которое активируется в экстремальных для человека ситуациях, выполняет функцию решения внутренних конфликтов (конфликт между бессознательным и сознательным началами) [6].

Для человека и его психики важно находиться в комфортных условиях, выстраивать ограждения в сознании от неблагоприятных, негативных, травмирующих ситуаций, переживаний, создавая безопасную, экологичную атмосферу для личности.

Многие зарубежные (К. Хорни, Э. Фромм, Перлз, Райх, Адлер и др.) психологи рассматривают точку зрения о том, что психологические зашиты негативно влияю на развитие личности, адаптацию личности в социуме и самореализацию.

А. Фрейд совершила попытку систематизации и обобщения знаний о механизмах психологических защит. Защитные механизмы несут под собой щадящий (оберегающий) характер, предотвращают девиантное начало личности, дезорганизацию и ее распад, поддерживают психическую «норму» статуса личности [11].

Отечественный психолог (Б.В. Зейгарник) в своих работах выделял два типа защит: конструктивные (осознанные) и деструктивные (неосознанные) [8].

В настоящее же время психологические защитные механизмы рассматривают в контексте адаптации личности (по средствам подсознательной переработки, поступающей из внешнего мира информации). В процессах подсознательной переработки информации учувствуют все психические процессы: память, мышление, восприятие, внимание, воображение и эмоции [8].

Личность выбирает определенные защитные механизмы в зависимости от ситуации, именно то как человек воспринимает ситуацию через пелену психологической защиты, зависит дальнейший выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Конфликт – это деструктивный способ развития или завершения весомых противоречий между людьми, возникающие в ходе межличностного взаимодействия [3].

В конфликте каждый субъект ведет себя по-разному и выбирает стратегию поведения в зависимости от своего характера, от интересов.

Выделяют пять стратегий поведения в конфликте: уступка, компромисс, уход, принуждение и сотрудничество. Чаще всего личность выбирает наиболее благоприятные стратегии поведения выхода из конфликтной ситуации (компромисс, сотрудничество).

К. Томас выделял всего две стратегии поведения в конфликте: кооперативность (учет интересов оппонента) и напористость (отстаивание своих интересов) [7].

Если рассматривать отечественных психологов, то Н.В. Гришина в своих работах выделяла такие стратегии как: подавление, диалог, уход от конфликта [7].

Можно заметить, что взгляды в выделении стратегий поведения у разных авторов пересекаются, в нашей работе мы делали основной упор на работы К. Томаса.

Результаты. Для выявления особенностей взаимосвязей психологических защит и стратегий поведения в конфликте при разном уровне психологического благополучия студентов инклюзивного ВУЗа было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого мы проверяли поставленную в начале исследования гипотезу о том, что существуют особенности в проявлении психологических защит и стратегий поведения в конфликте при разном уровне психологического благополучия у студентов инклюзивного ВУЗа.

Исследование проводилось на базе ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» г. Москва. В исследование приняли участие 46 студентов (факультета «Педагогика и Психология») в возрасте от 18 до 30 лет.

Для проведения нашего исследования был подобран следующий диагностический инструментарий: шкала психологического благополучия Риффа [15], шкала субъективного благополучия М.В. Соколова [10], методика «Индекс жизненного стиля» (LSI)Р. Плутчика и Х. Келлермана [14], методика «Стратегии поведения в конфликте» К.Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) [7], для сравнения полученных результатов использовали многофакторный анализ (с помощью t-критерий Стьюдента).

В результате проведения диагностики стратегий поведения в конфликте по методике К. Томаса, было получено понимание о то, как студенты инклюзивного ВУЗа с инвалидностью и условно здоровые действуют в той или иной ситуации. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики стратегий поведения в конфликте по методике К. Томаса

Стратегия поведения	**Без ОВЗ**	**С наличием ОВЗ**
Соперничество	23%	24%
Сотрудничество	27%	25%
Компромисс	17%	14%

Избегание	13%	10%
Приспособление	20%	27%

По итогам анализа мы определили, что респонденты **без наличия** инвалидности: в наибольше степени используют в разрешении конфликтных ситуаций тип поведения «Сотрудничество» (27%), такой тип характерен только при ситуации заинтересованности обеих сторон конфликта в его разрешении. Вторым типом поведения в конфликте стало «Соперничество» (23%), все действия в разрешении конфликта направлены на отстаивание собственных интересов. Тип поведения «Приспособление» обнаружено у 20% испытуемых, при котором действия конфликтующих направлены на сохранение любых взаимоотношений с оппонентом, применяется тактика сглаживания в ущерб своим интересам. Стиль «Компромисс» выявлен у 17% испытуемых, свидетельствует о том, что действия конфликтующих направлены на поиски разрешения сложной ситуации, за счет взаимопонимания и уступок. Стиль «Избегание» у 13%, что показывает не желание отстаивать свое мнение, идти на уступки и даже находить пути решения проблем.

Студенты **с наличием** ОВЗ: ведущим типом в конфликтной ситуации среди студентов является «Приспособление» (27%), на втором месте стоит тип «Сотрудничество» (25%), далее востребован тип «Соперничество» (24%). Стиль поведения «Компромисс» выявлен у 14% респондентов, и стиль «Избегание», который менее всего востребован среди студентов был выявлен у 10% респондентов.

Далее представлены результаты исследования субъективного благополучия студентов инклюзивного ВУЗа с наличием инвалидности и с ее отсутствием, по методике М.В. Соколовой (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты исследования особенностей субъективного благополучия студентов по методике М.А. Соколовой

Наименование состояния	**Без ОВЗ**	**С наличием ОВЗ**
Напряженность и чувствительность	9,26	10,02
Психоэмоциональное состояние	9,19	9,38
Изменчивость настроения	3,68	3,48
Значимость социального окружения	5,36	8,56
Самооценка здоровья	5,16	5,29
Степень удовлетворённости повседневными делами	8,56	8,48
Среднее значение индекса субъективного благополучия	47,21	51,39

По результатам исследования мы можем отметить, что у студентов **без наличия** ОВЗ: в положительной форме, в первую очередь, выражена такая степень субъективного благополучия как «Изменчивость настроения» (при среднем значении 3,68), то есть первостепенным для данной группы является в любой межличностной ситуации, профессиональной или учебной деятельности их стабильное эмоциональное состояние. Далее по субъективному благополучию был выявлен такой показатель как «Самооценка здоровья» (при среднем показателе 5,16), это говорит о том, что для студентов важно их физическое и психологическое состояние здоровья, а также это говорит об умении студентов анализировать свое внутреннее и внешнее состояние. Немаловажным для студентов является такой показатель благополучия как «Значимость социального окружения» (при среднем значении 5,36), эти данные позволяют сделать нам вывод, что при проблемных ситуациях студентам есть к кому обратиться за помощью, а также респонденты испытывают удовольствие находясь в кругу родных и близких людей. Для студентов важна поддержка в их начинаниях и взглядах, признание и одобрение социума, это обусловлено тем, что юношеский возраст входит в достаточно специфическую социальную группу становления и развития психологических особенностей.

К сожалению, в ходе анализа также были выявлены показатели субъективного неблагополучия, превышающие «норму». К таким показателям относятся: «напряженность и чувствительность» (значение среднего показателя 9,26), «психоэмоциональная симптоматика» (значение среднего показателя 9,19), «степен удовлетворенности эмоциональной деятельностью» (среднее значение 8,56). Респондентам характерна эмоциональная неустойчивость, большая эмоциональная выгрузка в ситуациях, требующих быстрого разрешения, также характерная рассеянность и беспокойство, высокий уровень тревожности. Мы можем сделать вывод, что студенты стремятся к познанию своего внутреннего «Я», самоутверждению различного рода, самоопределению, но под давлением различных жизненных ситуаций в их состоянии проявляется неустойчивость позиций, нигилизм, разочарование в общении с другими людьми, волевая и эмоциональная дисгармония.

Студенты **с наличием ОВЗ**: в положительной форме проявляются такие показатели субъективного благополучия как «изменение настроения» (3,48), «самооценка здоровье» (среднее значение 5,29) и показатель «значимость социального окружения» (значение среднего значения 6,56). Отрицательная форма показателей была выявлена у «напряженности и чувствительности» (10,02), «психоэмоциональное состояние» (среднее значение показателей 9,38) и «степень удовлетворенности повседневными делами» (значение среднего показателя 8,48).

Обе группы студентов (с наличием инвалидности и без ее наличия) характеризуются средними значениями субъективного благополучия, серьезные отклонения от «нормы» не выявлены, но проявляется дискомфорт в эмоциональном проявлении, то есть студентов полностью психологически благополучными мы считать не можем.

Далее нами были проанализированы показатели психологического благополучия по методике К. Рифф (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования особенностей психологического благополучия студентов по методике К. Рифф

Наименование состояния	**Без ОВЗ**	**С наличием ОВЗ**
Позитивные отношения	52,3	53,6
Автономия	48,9	47,3
Управление средой	40,75	40,67
Личностный рост	52,6	51,8
Цели в жизни	48,3	47,10
Самопринятие	49,86	49,79
Среднее значение индекса психологического благополучия	292,71	290,26

По итогам исследования в первую очередь стоит отметить отсутствие высоких показателей особенностей психологического благополучия студентов из общей выборки (с наличием инвалидности и без ее наличия), обозначены пределы средних и относительно низких уровней. Таким образом наиболее выраженным у студентов **без наличия** инвалидности являются следующие показатели: «позитивное отношение» (средний показатель 52,3, в стенах равно 4 балла – средний уровень психологического благополучия), «самопринятие» (средние показатели 48,86, в стенах 4 балла), «автономия» (среднее значение 48,9, в стенах 4 балла), «цели в жизни» (при средних показателях 48,3, в стенах это также равно 4 баллам). Студентам характерно позитивное отношение к различным жизненным ситуациям, они характеризуются относительной независимостью и самостоятельностью, часто совершают попытки для того, чтобы заставить общество в тех или иных ситуациях прислушиваться к их мнению, а также действовать и думать определенным образом. Их поведение поддается корректировки, относительно общественных и личных критериев.

Проявляют стремление понять себя, свое внутреннее «Я», стремятся обрести гармонию души и тела.

У студентов **с наличием ОВЗ** следующие показатели**: «позитивное** отношение к себе» (при средних показателях 53,6, в стенах равно 4 баллам), «самопринятие» (среднее значение 49,79, в стенах 4 балла), «цели в жизни» (при средних значениях 47,10, что в стенах равно 4).

Низкие показатели не включены в перечень показателей психологического благополучия.

Студенты (общей выборки) имеют достаточно мало доверительных взаимоотношений, либо они являются краткосрочными, респондентам сложно раскрыться, проявить эмоциональную теплоту к другим людям, испытывают сложности в нахождении компромиссов в различных межличностных ситуациях. Не чувствуют такта времени, заносчивы, от части безрассудны. Пониженное ощущение собственных возможностей, что способствует медленному саморазвитию или полной атрофии.

Показатели психологического благополучия указывают на то, что большая часть студентов из общей выборки находятся в кризисе студенческого возраста.

Далее для определения преобладающих стилей психологических защит у студентов с наличием инвалидности и без ее наличия, нами был использован опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана. Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Результаты исследования выраженности механизмов психологической защиты у студентов по методике Р. Плутчика и Х. Келлермана

Стратегия поведения	**Без ОВЗ**	**С наличием ОВЗ**
Отрицание	19%	13%
Вытеснение	3%	4%
Регрессия	10%	12%
Компенсация	4%	5%
Проекция	20%	22%
Замещение	13%	15%
Интеллектуализация	17%	14%
Рационализация	6%	7%
Реактивное образование	8%	8%

По данным исследования для группы **без наличия** инвалидности значимыми механизмами психологической защиты является: «проекция», «отрицание», «интеллектуализация». Данные показатели помогают нам сделать вывод, что студенты в случае неудач пытаются обвинить кого-то другого, как правило из-за страха признаться в собственной виновности. Это достаточно примитивные механизмы психологических защит, они показывают неудовлетворенность личности как в самом себе, так и в окружающих его людях. Это способствует сложностям в адаптации личности, что приводит к различным деструктивным проявлениям поведения. Такая защита как «замещение» указывает на то, что у респондентов есть постоянная потребность в утверждении внутреннего «Я» во внешних и внутренних его проявлениях. Показатель «регрессия» указывает на то, что личность страдает неуверенностью в себе, своих силах, неспособна к проявлению инициативных действий.

Студенты **с наличием** ОВЗ показали следующие результаты: ведущими защитными реакциями у данной группы является «проекция», «замещение», «интеллектуализация». Второстепенными мы выделили «отрицание» и «регрессия». Данные с низкими показателями являются не существенными.

Если учитывать тот факт, что психологические защиты используются для снятия эмоционального и психологического напряжения, являясь ригидными, искажающими реальное представление ситуации, можно сделать вывод, что в период юношеского возраста

чаще всего личность использует психологические защиты деструктивного типа, такие как «проекция» и «отрицание».

Для проверки нашей гипотезы нам необходимо было провести анализ особенностей проявления психологических защит и стратегий поведения в конфликте у студентов инклюзивного ВУЗа. Результаты анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты анализа особенностей проявления психологических защит и стратегий поведения в конфликте у студентов по методу t-критерия Стьюдента

Показатели	**Ср. значение (ср. у)**	**Ср. значение (низ. у)**	**t-критерий**	**Ур. Значимости (р)**
Вытеснение	0,24	0,20	0,90	0,372
Замещение	**0,26**	**0,15**	2,65	**0,010**
Отрицание	**0,28**	**0,39**	-2,52	**0,013**
Регрессия	**0,41**	**0,27**	3.84	**0,001**
Проекция	0,47	0,40	1,09	0,283
Компенсация	0,36	0,32	0,57	0,556
Реактивное образование	**0,22**	**0,17**	2,39	**0,024**
Рационализация	0,34	0,44	-1,57	0,116
Соперничество	5,48	5,17	0,32	0,754
Сотрудничество	5,57	6,07	-1,07	0,275
Компромисс	6,18	6,16	-0,36	0,973
Избегание	7,28	7,23	0,06	0,936
Приспособление	5,86	5,96	-0,09	0,926

Сравнительный анализ показал, что значимые различия по показателям психологических защит у студентов с разным уровнем психологического благополучия (из общей выборки студентов с инвалидностью и без) были обнаружены в следующих показателях: у студентов со средним значением психологического благополучия «замещение» (t=0,26), «отрицание» (t=0,28), «регрессия» (t=0,41), «реактивное образование» (t=0,22). У студентов с низким значением психологического благополучия «замещение» (t=0,15), «отрицание» (t=0,39), «регрессия» (t=0,27), «реактивное образование» (t=0,17).

Значимых различий в выборе стратегий поведений в различных конфликтных ситуациях выявлено не было. Это говорит о том, что выбор стратегий поведения в конфликте сугубо индивидуальная характеристика личности, а психологические защиты чаще всего не поддаются контролю.

Студенты со средним уровнем психологического благополучия в большей степени удовлетворены жизнью, нежели студенты с низким уровнем психологического благополучия. Студенты с низким уровнем чаще прибегают к такой стратегии поведение как «отрицание» для того, чтобы не замечать реалии мира, не рушить позитивную картину своего мира.

Переживания, отрицательные эмоции и общая неудовлетворенность личности окружающим ее миром, характерна для студентов с низким уровнем психологического благополучия. Выбор стратегии «реактивное обучение» может говорить о том, что личность не хочет показаться в социуме слабым звеном, поэтому все отрицательные эмоции или подавляются, либо замещаются на противоположные.

Заключение. Итак, при анализе гипотезыо том, что существуют особенности в проявлении психологических защит и стратегий поведения в конфликте при разном уровне психологического благополучия у студентов инклюзивного ВУЗа, наши предположения подтвердились.

Было выявлено, что студенты с высокими показателями как социального, так и психологического благополучия практически не прибегают в различных жизненных

ситуациях к использованию психологических защит. Но они чаще, чем группа с низкими показателями, используют стратегию поведения «отрицание».

Студенты с низкими показателями психологического и социального благополучия на постоянной основе прибегают к использованию психологических защит, по причине неудовлетворенности своей жизнью и самими собой в целом.

Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология [Текст]// История зарубежной психологии. 30-60-е годы XX века / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
2. Анананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г.Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов - СПб.: Питер, 2007. - 359 с.
4. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия [Текст] / Ю.В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю.В. Братчикова. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-т, 2013
5. Бондаренко М.В. Теоретические подходы к пониманию психологического благополучия личности [Электронный ресурс] / М.В. Бондаренко// Молодѐжь и наука: Сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учѐных— Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011.
6. Грановская Р.М. Актуальность исследования психологической защиты [Текст] / Р.М. Грановская // Вестник Балтийской академии. Вып. 18. Спб., 1998
7. Гришина Н.В. Психология конфликта [Текст] /Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2000. – 456
8. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности [Текст] / Б.В. Зейгарник - М.: Изд. Моск. ун-та. — 1980. — 159 с.
9. Рифф, К. Психологическое благополучие /К. Рифф // Энциклопедия геронтологии. Т. 2. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – С. 365-369.
10. Соколова, М.В. Шкала субъективного благополучия [Текст] / М.В.Соколова. – Ярославль. 1996. – С.11.
11. Фрейд А. Эго и защитные механизмы [Текст] / А.Фрейд // Теория и практика детского психоанализа: в 2 т. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. Т.1.
12. Фрейд З. О психоанализе [Текст] / З. Фрейд // Психоаналитические этюды / сост. Д.И. Донского, В.Ф. Круглянского. Минск: Попурри, 1997. (17)
13. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия [Текст] / Р.М. Шамионов. - М.: Наука, 2003.
14. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. - Спб.: СПбНИПНИ им., 20с.
15. Шкала психологического благополучия К. Рифф и ее адаптированный вариант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyfac.com/blog/72.html.

Ракитина Д.В.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: darenochek@mail.ru
Научный руководитель: Савенков А. И.
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого является изучение влияния навыков эмоциональной саморегуляции на учебную

успешность наличие и уровня интеллектуального развития на выраженность навыков эмоциональной саморегуляции учеников второго класса государственного бюджетного образования города Москвы «Школа №171».Диагностика включала в себя модифицированный тест Равена, «Оценку уровня мотивации учащихся начальной школы» (методика Н. Лускановой), диагностику компетенций обучающихся Джин7+ (С.В. Кривцова, А.А. Белевич), а также сбор информации об академической успеваемости(анализ педагогической документвции).Для определения взаимосвязей был выбран метод ранговой корреляции Чарльза Эдварда Спирмена. Кратко описана история подходов отечественных ученых к понятию «саморегуляция» начиная с девятнадцатого века. По итогам данного исследования не было выявлено статистически значимого уровня корреляции между выраженностью навыков эмоциональной саморегуляции и объективной составляющей учебной успешности (в данном случае-отметками) детей восьми-девяти лет. Однако выявлена статистически значимая взаимосвязь между навыками эмоциональной саморегуляции и субъективной составляющей учебной успешности(мотивацией) младших школьников. Статья имеет практическую значимость, поскольку именно в начальных классах закладывается отношение ребенка к обучению, что влияет на дальнейшее благополучие учеников.

Ключевые слова: младшие школьники, эмоциональная саморегуляция, интеллект, учебная успешность.

Abstrakt.The article presents the results of an empirical study, the purpose of which is to study the influence of emotional self-regulation skills on academic success, the presence and level of intellectual development on the severity of emotional self-regulation skills of second-grade children of the state budgetary education of the city of Moscow "School No. 171". The diagnostics included a modified Raven test, "Assessment of the level of motivation of primary schoolchildren" (N. Luskanova's method), diagnostics of the competencies of Jin7 + children (S.V. Krivtsova, A.A. Belevich), as well as collecting information on academic performance (analysis The rank correlation method of Charles Edward Spearman was chosen to determine the relationships. The history of the approaches of Russian scientists to the concept of "self-regulation" since the nineteenth century is briefly described. Based on the results of this study, no statistically significant level of correlation was found between the severity of emotional self-regulation skills and the objective component of educational success (in this case, marks) of children of eight to nine years old. However, a statistically significant relationship was revealed between the skills of emotional self-regulation and the subjective component of educational success (motivation) of younger schoolchildren. The article is of practical importance, since it is in the primary grades that the child's attitude to learning is laid, which affects the further well-being of children.

Keywords: primary schoolchildren, emotional self-regulation, intelligence, academic success.

Введение. Начиная с конца XX века начал осуществляться переход к так называемому обучабщемуся обществу. Многие исследователь считают, что на данный момент образование не успевает за изменениями в обществе. Возникла потребность формирования у детей критического мышления, креативности, способности решать комплексные задачи, эффективно взаимодействовать, а также управлять своим собственным обучением. Также актуализировался вопрос о том, как сами ученики оценивают собственные школьные успехи. Появился термин «Учебная успешность», который включает в себя не только объективную составляющую-формальные отметки в журнале и неформальные оценки педагогов, но и субъективную-собственное отношение детей к своим успехам и неудачам [9, с. 9].

Можно говорить о том, что детей с малых лет стремятся приучить к тому, что они-не объекты образовательного процесса, а его субъекты. В связи с этим достаточно серьезно возрос интерес к развитию навыков саморегуляции у обучающихся.

На данный момент не существует единого определения саморегуляции, однако в последние годы ее начали рассматривать преимущественно как осознанный и преднамеренный процесс, который не ограничен контролем эмоций и направлен на биологическую и социальную адаптацию субъекта.

В данной статье мы рассматриваем влияние навыков эмоциональной саморегуляции на учебную успешность детей младшего школьного возраста.

Несмотря на то, что особое внимание процессам эмоциональной саморегуляции стало уделяться сравнительно недавно, отдельные идеи существовали сотнями лет ранее.

Так, серьезный вклад в разработку данного феномена внесли отечественные ученые: И.М. Сеченов предположил, что у человека существует механизмы, управляющие его бессознательной и сознательной психической жизнью [10, с. 100-124], И.П. Павлов же, продолжая мысль И.М. Сеченова, выделял, что нервная система пластична и имеет большой потенциал для саморегуляции как внутри организма, так и в его взаимодействии с окружающей средой[6, с. 395]; Л.С. Выготский считал, что стимуляция извне определяет поведение только низших форм, для высших же форм характеризуется создание и использование новых стимулов, служащих для овладения поведением(воля)[3, с. 82].; С.Л. Рубинштейн рассматривал волю как переход от потребностей к осознанным мотивам[цит. по: 2, с. 67]; А.Н. Леонтьев связывал с саморегуляцией смысловые образования, которые выполняют регулирующую функцию в осознавании своих поступков и постановке целей. О.А. Конопкин обосновал роль саморегуляции как фактор формирования субъектности [4, с. 31-32]. Данную идею продолжила В.И. Моросанова. Психолог выделила различия в том, каким образом происходит осуществление регуляторных психических функций, а также определила оперативные и инструментальные регуляторно-личностные свойства [5]. Также следует отметить В.А. Иванникова (теория волевой саморегуляции поведения), Л.Г. Дикую (представление о системно-деятельностной психической саморегуляции эмоциональных состояний), О.А. Прохорова (идея функциональных структур регуляции психических состояний) и исследования эмоциональных состояний и их регуляции детей Л.С. Акопян [1].

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что навыки эмоциональной саморегуляции влияют на субъективную учебную успешность, которая, в свою очередь, влияет на объективную. Также мы предположили, что существует корреляция между уровнем интеллекта и наличием навыков эмоциональной саморегуляции у детей 8-9 лет.

Методика. Нами были обследованы 50 учеников 2 класса (37 мальчиков и 13 девочек) государственного бюджетного образования города Москвы «Школа №171».

В качестве *методов* исследования выступали модифицированный тест Равена, «Оценка уровня мотивации учащихся начальной школы» (методика Н. Лускановой), диагностика компетенций обучающихся Джин7+ (С.В. Кривцова, А.А. Белевич), а также анализ педагогической документации.

Для определения взаимосвязей был выбран метод ранговой корреляции Чарльза Эдварда Спирмена.

Результаты. В таблице 1 представлены сводные результаты диагностики учеников 2-го класса.

Таблица 1 – Сводный протокол результатов диагностики учеников 2-го класса

№	Имя	Коэф. Интеллекта (0-140)	Уровень мотивации (0-30)	Компетенции Средний балл 1(-5)	Отметки Средний балл (2-5)
1	Иван К	50	17	3.1	3.50
2	Саша В	54	22	4.0	4.40
3	Соня В	60	19	3.9	4.20
4	Иван А	87	21	3.1	5.00
5	Дима А	74	23	4.9	4.00

6	Иван А	69	14	3	4.20
7	ИванА	47	10	1.8	3.00
8	Иван Г	82	18	3.5	4.00
9	Петр З	83	24	4.9	4.50
10	Павел З	91	26	4.9	4.50
11	Елена К	60	27	4.8	5.00
12	Анна К	79	8	2.8	3.50
13	Иван К	67	20	4.2	4.00
14	Едена Л	69	23	4.3	3.00
15	Иван Р	75	9	1.5	4.00
16	Анна Р	65	27	4.9	3.00
17	Иван Ш	60	11	2.3	3.50
18	Феодора Ф	52	25	4.9	5.00
19	Вова У	67	18	3.8	4.00
20	Маринаа К	82	22	4.0	4.33
21	Саша К	83	15	3.9	4.00
22	Миша Н	92	24	4,7	4.50
23	Гоша П	92	26	4.5	4.33
24	Агния К	81	20	3.8	4.50
25	Иван С	76	16	4.0	3.43
26	Вика О	102	23	4.8	5.00
27	Слава Т	84	26	4.3	5.00
28	Ваня Б	76	17	3.8	5.00
29	Полина К	59	14	3.2	4.50
30	Саша Д	76	18	3.7	4.00
31	Злата Б	65	13	3.5	4.67
32	Гоша Б	91	15	4.0	4.50
33	Вова М	69	25	4.7	4.00
34	Тима П	95	29	4.5	3.20
35	Даня П	95	13	4.85	3.55
36	Оливия С	80	16	2.9	3.60
37	Матфей Г	91	28	4.25	3.43
38	Саша Ф	90	15	3.9	4.20
39	Маша К	70	24	3.5	4.33
40	Максим Р	69	22	3.6	4.20

41	Ваня З	72	19	3.8	3.45
42	Матфей Г	91	28	4.2	4.00
43	Маша Р	82	25	4.73	4.50
44	Ваня Ш	90	20	3.9	3.50
45	Дима А	76	24	4.1	4.00
46	Ваня А	69	20	3.7	4.20
47	Петя С	87	5	1.9	4.50
48	Настя К	79	22	4.1	4.45
49	Ваня А	79	25	4.3	3.00
50	Ваня М	80	24	3.98	5.00

Корреляция между данными показателями не достигает статистической значимости, между наличием навыков эмоциональной саморегуляции и уровнем школьной мотивации имеется, а вот между жизненными навыками и отметками – отсутствует.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существует связь между выраженностью навыков эмоциональной саморегуляции и субъективной составляющей учебной успешности младших школьников, что потдверждается другими исследованиями [11]. В рамках данного исследования не было выявлено взаимосвязи между уровнем интеллекта и навыками эмоциональной саморегуляции, а также между навыками эмоциональной саморегуляции и объективной составляющей (академической успешностью) учебной успешности младших школьников.

Заключение. Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что существует зависимость между навыками эмоциональной саморегуляции и субъективной учебной успешностью. Это имеет практическую значимость, поскольку именно в начальных классах закладывается отношение к образовательному процессу. В дальнейшем мы планируем разработать программу выработки навыков эмоциональной саморегуляции, а также выяснить, действительно ли вырабатываемые компетенции влияют на учебную успешность школьников.

Список литературы:

1. Акопян, Л.С. Эмоциональные состояния и их регуляция у детей (на материале детских страхов) : монография / Л.С. Акопян – Самара: ПГСГА, 2011-218 с.
2. Болотова А.К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе//Культурноисторическая психология.2015. Т. 11. № 3. С. 64
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина.М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27—42.
5. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5—17.
6. Павлов И.П. Ответ физиолога психологам //И.П. Павлов Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных: сб. статей / Редакция, послесловие и примечания членакорр. АН СССР Э.А. Асратяна. М.: Наука, 1973. 661 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер,2004. 192 с.

8. Савенышева С.С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №1, https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf (доступ свободный).

9. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр,2015. – 128 с.

10. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга //И.М. Сеченов. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 / Редакция и послесловие Х.С. Коштоянца. М.: Издво Академии Наук СССР, 1952. С. 7—127.

11. Фомина Т.Г., Моросанва В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успешности младших щкольниковЭкспериментальная психология. 2019 Т. 12 № 3 С. 164—175.doi: 10.17759/exppsy.2019120313

12. Фомина Т.Г., Филлипова Е.В., Циганов И.Ю.Исследование специфики взаимосвязей осознанной саморегуляции, академической мотивации и субьективного благополучия младших подростков //Вестник Московского государственного областного университета.2018. №3. С.144-158.

13. Эрик Де Корте. Поектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции. Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2019. № 4. С. 30-46.

14. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication // J. Bryant & D. Zillmann (Eds.). Media effects: Advances in theory and research. Hillsdale. NJ: Erlbaum,1994. P. 61—90.

Рупасова Я. Е.
ст. преподаватель кафедры английского языка
отделения языковой подготовки ИОН, РАНХиГС, Москва
E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru
ст. преподаватель Департамента английского языка
и профессиональной коммуникации
Финансового университета при Правительстве РФ, Москва
E-mail: YERupasova@fa.ru

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В статье обоснована важность формирования системы развития способностей и талантов у молодежи согласно правительственным инициативам. Показана взаимосвязь между развитием инновационного потенциала студентов бакалавриата и использованием возможностей современной информационно - образовательной среды. Представлена значимость роли информационно-образовательной среды с позиции выбора инновационных педагогических средств – социальных медиа, являющихся частью среды, для развития инновационного потенциала студентов бакалавриата. Отмечен педагогический потенциал социальных медиа в формировании готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности.

Ключевые слова: высшая школа, инновационный потенциал, информационно-образовательная среда, социальные медиа, студенты бакалариата

Abstract. The article highlights the importance of forming the entire system of development of the students' abilities and talents according to government initiatives. The link between the development of the undergraduate students' innovative capacities and the usage of the opportunities provided by informational educational environment is stated. The significance of social media as pedagogical tools to develop innovative capacities has been shown since social media became the

integral part of informational educational environment. The pedagogical potential of social media has been proved in forming the undergraduate students'preparedness to innovative activities.

Key words: higher school, innovative capacity, informational educational environment, social media, undergraduate students

Введение. Формирование системы развития способностей и талантов у молодёжи, основанной на принципах справедливости и всеобщности – одна из задач Национального проекта "Образование" (2019–2024 гг.) В данном Национальном проекте подчеркивается важность достижения национальной цели Российской Федерации, определенной Президентом Российской Федерации, а именно – по обеспечению возможности для самореализации и развития талантов (URL:https://edu.gov.ru/national-project/about/).

Существенным фактом в образовательном процессе является понимание – какие способности и таланты особенно востребованы в современную эпоху, которую часто описывают как эру высоких технологий, эпоху инновационной экономики, искусственного интеллекта, виртуальной среды, процессов цифровизации, и наконец, эпоху транзитивности [3, с. 65].

Если мы акцентируем внимание на развитии экономики по инновационному пути, то, проанализировав интервью топ-менеджеров отечественных и зарубежных компаний, мыможем увидеть, что на первый план выдвигаются такие требования к выпускникам вуза, каквысокий профессионализм, наличие творческих способностей, умение представлять нестандартные решения проблемы, высокий уровень инициативности, личной ответственности, критическое мышление, способность учиться в течение всей жизни, самосовершенствоваться.

Более того, в своем исследовании Е.Е.Глотова подчеркивает, что среди работодателей преобладает одно категоричное требование, базирующееся на необходимости подстройки сотрудника под изменения внешних факторов, – готовность специалиста за счет своего мышления и способов организации деятельности работать в различных профессиональных средах [2 , с.186].

Педагоги, также осознают необходимость подготовки специалистов, способных к инновационному творческому труду в различных сферах. Так, А.П. Усольцев и Т.Н. Шамало оценивают задачу массовой подготовки молодежи в условиях инновационной экономики к инновационной деятельности особенно важной [5, с. 18].

ФГОС ВО высших школ также диктуют необходимость развития у студентов особо приоритетных и значимых в современных условиях жесткой конкуренции, универсальных, профессиональных, специальных компетенций. Так, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ФГБОУ ВО РАНХиГС (Президентская академия) все чаще делают ставку на формирование навыков инновационной деятельности у студентов бакалавриата, на формировании умений выстраивать и реализовывать самостоятельную долгосрочную траекторию саморазвития (URL:https://www.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/). Образовательные стандарты высшего образования ФГОБУ "Финансовый университет при Правительстве РФ" по направлению подготовки 38.06.01 " Экономика" делают акцент на развитии способности у студентов бакалавриата проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, генерировать новые идеи при решении исследовательских задач (URL: http://www.fa.ru/sveden/Pages/os-finuniver.aspx).

Необходимо заметить, что фактически образовательные стандарты, говоря о профессиональных компетенциях, подразумевают развитие способностей. Е.К. Хеннер справедливо замечает, что почти всегда описание общепрофессиональных и профессиональных компетенций, начинается со слова «способность» [6, с.19].

Мы видим, что высшая школа делает акцент на развитии способностей к научно-исследовательской деятельности, на развитии инновационного потенциала будущего специалиста с тем, чтобы он адекватно отвечал вызовам времени и уровню развития

экономики. Совершенно очевидно, что, имея при этом определенные задатки к исследовательской деятельности, развивая свои способности к ней в высшей школе при целенаправленном корректном педагогическом сопровождении, будущий специалист сможет сформировать свой инновационный потенциал. Педагогам необходимо привлекать для этого самые современные педагогические средства, образовательные технологии, быть самому широко эрудированным и нацеленным на исследовательскую деятельность [1, с. 492].

Постановка проблемы. Возникает вопрос – как в рамках применения инновационных образовательных технологий найти актуальные педагогические средства, способствующие формированию инновационного потенциала студентов бакалавриата, развитию творческого в человеке. Мы считаем, такие средства должны отражать суть цифровой эпохи, ее медийность как одну из основных черт, а также новизну и творчество. Такие средства должны способствовать эмоциональному отклику у студентов, процессу переживания ситуации, мотивировать студентов на реализацию инновационных идей, являться фундаментом для будущей инновационной деятельности. Актуальные педагогические средства должны быть нновационны и являться частью информационно-образовательной среды. Роль среды велика и важно использовать современные возможности, которые она предлагает.

Обзор литературы и описание педагогического опыта. Подчеркнем, что в условиях цифровой трансформации образовательного процесса и информатизации секторов экономики решающую роль для предоставления возможностей по раскрытию личностных качеств, развитию индивидуального и неповторимого в человеке играет информационно-образовательная среда, в которой сейчас пребывают основные субъекты образовательного пространства высшей школы – студенты и педагоги. По мнению В.А. Ясвина, значимость среды в развитии личности раскрывается прежде всего через возможности этой самой среды, притом, что возможность подразумевает личностное переживание и реализацию деятельности субъекта [8, с.81-82]. Автор обращает внимание на то, что личность должна взаимодействовать со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Таким образом она развивается, используя ресурсный потенциал среды, который может быть реализован путем активности самой личности. Нам также интересна мысль В.А. Ясвина о том, что в конкретном типе среды, которая имеет определенные специфические дискрипты, как правило, формируется определенный тип личности [8, с. 83].

Т.Н.Суворова в своей работе «Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития» подробно анализирует динамику понятийного аппарата информационно-образовательной среды и говорит о том, чтоиногда информационно-образовательную среду описывают как современную, а это предполагает направленность информационно-образовательной среды на достижение современных образовательных результатов и использование электронных образовательных ресурсов как одного из ключевых компонентов среды[4 , с.90].

Е.В. Чернобай, указывая на роль современной информационно – образовательной среды, построенной на основе средств ИКТ, замечает, что среда должна обладать гибкостью, целостностью, быть открытой, полифункциональной, вариативной, предлагать визуализацию и интерактивность, что особенно значимо для организации и протекания учебного процесса. Также автор констатирует, что в информационной образовательной среде методы обучения должны базироваться на основе информационных ресурсов, на стратегиях проектного, модульного обучения [7, с.17].

Мы считаем, что такими информационными ресурсами, сочетающими в себе инновативность, являющимися частью цифровой экосистемы, имеющими большой педагогический потенциал, могут быть социальные медиа. Попробуем раскрыть феномен социальных медиа как части информационно-образовательной среды с точки зрения применения в педагогическом процессе и влияния на формирование инновационного потенциала будущего специалиста.

Общепризнанной дефиниции социальных медиа не существует. Мы выделяем определение J. Thornley, который говорит о том, что социальные медиа – это прежде всего

онлайн-коммуникация, в которой индивидум плавно и гибко меняет свою роль, выступая то в качестве аудитории, то в качестве автора [10]. A.M. Kaplan, M. Haenlein, берут во внимание контент социальных медиа, настаивая, что именно контент является содержательным базисом социальных медиа и в нем состоит непосредственное отличие социальных медиа от других средств массовой коммуникации [9, с.62].

К современным социальным медиа мы можем отнести: социальные сети (Facebook, LinkedIn, VKонтакте), приложения с элементами социальной сети (Instagram), веб-блоги (LiveJournal), микроблоги (Twitter), службы обмена данными (YouTube, RuTube, Flicker и т.п.), социальные базы данных (Википедия), кроссплатформенные мессенджеры или блог-платформы (Telegram).

Именно контент данных социальных медиа, которые мы используем в качестве педагогического ресурса информационно-образовательной среды, представляет собою разнообразие дидактического материала с инновационным содержанием, отвечающим индивидуальным потребностям студентов, обладает мультимедийным эффектом, эмоциональным воздействием.

Преподаватели Президентской академии (РАНХиГС, г. Москва) используют инновационный контент социальных медиа на занятиях и отмечают высокую заинтересованность и вовлеченность студентов бакалавриата в учебный процесс. Освещая инновационные разработки ведущих стран мира, например, представленных на официальном аккаунте Международного экономического форума в г. Давос (Швейцария) на Интернет – платформе Instagram, применяя затем интерактивные методы работы с инновационным контентом, преподаватели констатируют развитие у студентов бакалавриата устойчивого интереса к инновациям, развитие навыков исследовательской деятельности, развитие критического мышления, отмечают высокую степень креативности, творческого подхода к решению учебных задач.

Студенты бакалавриата второго года обучения ФГОБУ “Финансовый университет при Правительстве РФ” по направлениям 38.03.01 Экономика , 38.03.02 Менеджмент профилей «Государственные и муниципальные финансы», «Экономика и финансы топливно-энергетического комплекса», «Анализ и управление рисками организации», «Менеджмент организации», «Финансовый менеджмент» в ходе проектной деятельности выбирают темы, связанные с инновационными решениями задач макроэкономики, как следствие привлечения педагогами ресурсов медийного пространства и обсуждения возможных вариантов деятельности.

Мультимедийная информация социальных медиа становится для студентов бакалавриата образцом инновационного поведения, определенной ситуационной доминантой, требующей эмоционального отклика. Если эта ситуация внутренне переживается как значимая и подкрепляется активной деятельностью, то являясь компонентом информационно-образовательной среды, превращается в возможность для развития инновационного потенциала студентов бакалавриата.

Заключение. Следует заметить, что формирование инновационного потенциала студентов бакалавриата в высшей школе предполагает с одной стороны осуществление инновационного образовательного процесса, ведь достижение современных образовательных результатов невозможно без применения инновационных образовательных технологий и инновационных средств педагогического процесса, существующих в самой образовательно-информационной среде, которые должны стать при благоприятных обстоятельствах именно возможностями для реализации личностного потенциала студентов, с другой стороны формирование подобных компетенций затрагивает сферу одаренности студентов, развитие их творческих способностей, развитие индивидуального, неповторимого в человеке.

При корректном педагогическом сопровождении развитие инновационного потенциала перерастает в готовность студентов бакалавриата к инновационной деятельности. Формирование готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности – одна из важных задач высшей школы на сегодняшний день.

Список литературы

1.Абрамова И. В., Вечтомов Е. М., Шилова З. В. Инновационные аспекты организации проектно-исследовательской деятельности педагогов в вузе // Перспективы науки и образования. 2020. - № 3 (45). - С. 488–507. DOI: 10.32744^e.2020.3.35

2.Глотова Е. Е. Требования работодателей к выпускникам вузов: компетентностный подход // Человек и образование. 2014. - № 4 (41). - С. 185–187. URL: http://www. obrazovanie21 .narod.ru/Files/2014_4_185-187.pdf (дата обращения 23.10.2021).

3.Марцинковская Т.Д. Психология идентичности в современном смешанном пространстве// Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография; под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. Москва: МПГУ, 2019. - С. 65–72.

4.Суворова Т.Н.Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития//Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2015.- №1.- С.85-99.

5.Усольцев А.П., Шмало Т.Н. Формирвание инновационного мышления школьников в учебном процессе//Образование и наука. 2014.- №4 (113). - С.17 – 28.

6.Хеннер Е. К. Профессиональныезнания и профессиональныекомпетенции в высшемобразовании / / Образование и наука. 2018. - Т. 20. - № 2. - С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31

7.Чернобай Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08/Чернобай Елена Владимировна: науч.консультант А.А.Кузнецов ; Институт содержания и методов обучения РАО. — Москва, 2012. – 303с.

8.Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам//Известия саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. –Т.18, вып.1. – С. 80-90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90

9. Kaplan, A.M., Haenlein, M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media// Business Horizons. – 2010. – Vol. 53, №1. – pp. 59-68.

10. Thornley, J. What is «social media»? [Электронный ресурс]. - URL:https://propr.ca/2008/what-is-social-media (дата обращения: 23.09.2021).

Сухоносов А. П.,
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Институтапедагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва; E-mail: aleks.suhonosov@mail.ru.
Карнеев Р. К.,
кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского; E-mail: rkarneev@yandex.ru
Сухоносов Д. А.,
студент Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва; E-mail: SukhonosovDA@mgpu.ru.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КОРПУСА НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме креативного лидерстве. В статье раскрываются некоторые аспекты проблемы формирования в условиях кадетского корпуса

(кадетской школы, кадетского класса) комплекса качеств, характеризующихданный феномен. Описываются рефлексивные и креативные технологии, позволяющие развивать данное качество у обучаемых в условиях кадетского образования.

Ключевые слова: лидерство; креативность; креативное лидерство; кадетское образование; рефлексивно-сотворческие технологии.

Annotation. The article is dedicated to the problem of creative leadership. The article reveals some aspects of the problem of formation in the conditions of the cadet corps (cadet school, cadet class) of a complex of qualities that characterize this phenomenon. Some technologies are described that allow developing this quality in students in the conditions of cadet education.

Keywords: leadership; creativity; creative leadership; cadet education; reflexive-co-creative technologies.

Введение. Проблема исследования феномена креативного лидерства представляет все больший интерес в научном сообществе на современном этапе развития не только педагогики и психологии, но и, например, философии, политологии, социологии или акмеологии. Это определяется тем, что категории и понятия «управление», «профессионализм», «творчество» (как созидательный, культурно осмысленный труд) являются общими для перечисленных наук, помимо категорий «личность» и «деятельность».

Креативное лидерство как философия принимает изменения как данность, изыскивая возможности в любой сфере деятельности, связанной с управлением. Оно предвидит желаемое будущее и актуализирует личностные качества и творческий потенциал участников. Благодаря рациональной, всеобъемлющей цели, глубоко укоренившейся в прагматическом идеализме и эмпатии, она порождает трансцендентное сознание, которое выходит за рамки индивидуального удовлетворения потребностей.

Креативное лидерство как деятельностный акт основывается на желаемых и прогнозируемых будущих достижениях через масштабируемые проекты, основанные на инновационных стратегиях. Креативность, критический анализ, экспериментирование, сотрудничество, дальновидность и прозорливость, рассчитанный риск, гибкость и готовность к тяжелой работе– все это составляет сущность креативного лидерства.

Вопросы развития креативности, одаренности исследовались зарубежными (Дж. Гилфорд, С. Медник, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Р. Стернберг, Ж. Тейлор, Э. Торренс и др.) и отечественными (Д.Б. Богоявленская, И.П. Колошина, Ларионова Л.И., А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.) учеными.

В последние десятилетия стремительный рост достижений в сфере высоких технологий и искусственного интеллекта в значительной степени реформировал общество. Этот новый взаимосвязанный и симбиотический мир породил новые социальные и глобальные проблемы, и лидеры должны реагировать на них, противостоять им, используя смелые творческие решения.

Принято считать, что креативное лидерство – это философия и акт: оно развивает и реализует инновационные идеи через общие амбиции по улучшению мира и личности, живущей в этом мире.

Те личности, у которых сформировано это качество, создают среду, которая способствует творчеству, инновациям.

По мнению А. И. Савенкова, истинный лидер всегда творец [5, с.12].

В связи с этим, можно констатировать, что главное качество лидера – способность к созданию нового общественно значимого «продукта» [9, с.47].

Теории лидерства существовали с античных времен. Теории и принципы, которые выдержали столетия, варьируются от диалога Платона о лидерстве в «Государстве», до полярных определений Макиавелли в «Государе» (что лучше: чтобы государя любили или чтобы его боялись?) или идей Лао-Цзы, что «лидер лучше, когда люди едва знают, что он существует; но когда его работа выполнена, его цель выполнена, они скажут: мы сделали это сами».

Теория «великого человека» – одна из первых теорий лидерства, нашедшая продолжение и развитие в теории лидерских черт, сущность которой состоит в предположении о наличии у отдельных личностей врождённых качеств, определяющих их лидерский потенциал [1].

В нашем понимании креативное лидерства можно представить как феномен, при котором лидер обладает творческим потенциалом, его идеи инаправления деятельности новы, такой лидер возглавляет творческий процесс, при этом он не одинок как руководитель и у него есть последователи. Креативный лидер практически всегда целенаправленно идет на риск для достижения поставленной цели.

В большинстве исследований, посвященных проблеме креативного лидерства, указывается следующие качества, характеризуют творческого или «креативного» человека: упорство, подтверждающее наличие мотивации, уверенность в себе: самоуважение способствует эмоциональной устойчивости; мышление, которое не совпадает с общепринятым. При гибком, оригинальном и разработанном творческом мышлении повышается уровень организаторских способностей, а на высокий уровень лидерских качеств напрямую влияют показатели творческого мышления. Уровень лидерства тесно связан с уровнем креативности, а компоненты креативности подвержены взаимовлиянию, при повышении одного, повышаются и другие.

К этому можно добавить ряд характеристик, значительно расширяющих представление об образе креативного лидера: во-первых – умение «создавать среду и пространство», не идти на поводу у обстоятельств; во-вторых – умение удивлять, но не эпатировать, управлять с помощью креатива и созидания, а не властвовать; в-третьих – стремление к непрерывному самосовершенствованию, обучаться новому, стимулировать подчиненных к саморазвитию; уважать чужое личностное пространство; и, наконец – самодисциплина, самоконтроль и способность принимать решения и отвечать за них.

С приходом научно-технической революции определился переход от доминирующего стиля лидера, наследия начала XX-го века, к более эгалитарному стилю, больше соответствующего открытой демократии, в котором межличностное общение утратило свою иерархию, а ценность оценивается не только по удовлетворенности потребителей; научный менеджмент направлен на максимизацию эффективности сотрудников через специализацию. Управление как искусство все больше становится технологией. Но при этом содержание лидерства не изменяется. Лидер – это, по-прежнему тот, кто ведет людей за собой (для их блага).

Примеры взаимовлияния науки, искусства и, в определенном смысле, образования встречается на протяжении всей истории цивилизации.

Продвижение продуктам науки, образования через искусство позволяет придать их достижениям доступную форму. Здесь важен способ, форма представления научной или образовательной информации, позволяющий аудитории понимать ее. Поэтому, когда наука и учение встречается с искусством, горизонты представлений расширяются, а пробелы в понимании обеих этих сфер заполняются.

Изменений и переориентация ценностей современного общества позволяют констатировать переход от информационно-когнитивной парадигмы (знаниево-просветительской) к культурно-исторической (личностно-смысловой).

Эти тенденции характерны в значительной степени и для кадетского образования.

Методика. При этом, надо иметь в виду, успешность работы с кадетами по развитию креативности в образовательном процессе во многом зависит от правильно подобранных условий микросреды, форм и методов работы [12].

Главная особенность процесса обучения и воспитания в кадетском корпусе (школе) – особый уклада жизни, включающий в себя различные атрибуты, присущие военной среде [2][4]. Кадеты практически все время находятся вместе в казарме, в учебном классе, на спортивной площадке. Их жизнь, учение и служба четко регламентированы российским законодательством, приближены к военным ритуалам, опираются на традиции Вооруженных сил, кадетского движения, конкретного кадетского корпуса (школы).

И одной из целей процесса обучения и воспитания является формирование гармонично развитой личности, личности высоко образованной, личности патриота своего Отечества. В то же время кадет – это будущий офицер, управленец, лидер, и одновременно, творческая личность, способная принимать неординарные решения. В связи с тем, что задача формирования качеств творческого лидера в кадетском образовании особенно актуальна, первостепенное значение приобретают научные подходы и технологии, которые будут способствовать формированию у обучаемых качеств, характеризующих феномен «креативное лидерство».

В частности, речь идет о рефлексивно-сотворческих технологиях, которые применяются в педагогическом процессе.

Педагогика сотворчества – это совместная деятельность двух личностей, воспитателя (учителя) и воспитанника (обучаемого), которые находятся в постоянном взаимодействии. При этом предполагается периодический обмен ролями (ведущего и ведомого). Главная цель и возможный результат – взаимное творческое развитие, и одновременно, формирование лидерских качеств, коммуникативных навыков.

Таким образом, сотворчество – это рефлексивное событие субъектов образовательных отношений в процессе созидания нового образовательного продукта. Сотворчества – это совместная творческая деятельность воспитателя (педагога) и воспитанника (обучаемого), основным содержанием которой является решение различных теоретическихи практических задач, проблемных ситуаций.

Назовем некоторые из сотворческих технологий, которые можно использовать в процессе обучения и воспитания кадет.

1. Рефлексивная (позициональная) дискуссия.

Метод, разработанный С.Ю. Степановым [7], позволяет совместно работать над получением и совершенствованием творческого продукта – идеи, предложения, проекта. Работа проходит в группах, каждая из которых предлагает свой путь, способ, прием решения проблемной задачи. При этом участники группы выполняют роли, которые определяются установленной для них функциональной позицией («генератор идей»; «аналитик»; «критик»; «сторонний наблюдатель» или «контролер»; «эксперт» и т.д.). С одной стороны, предполагается индивидуальная работа каждого участника, с другой – происходит групповая работа, способствующая формированию коммуникативных навыков. Одновременно формируются лидерские качества.

2. Рефлексивный полилог. Представлен в двух вариантах. Классический полилог. Суть данной технологии заключается в том, что одни обучаемые (менее компетентные) начинают обсуждение предложенной педагогом проблемы, а затем вступают в диалог более компетентные, которые пытаются развить предложенную тему. Обратный полилог. В данной технологии все «наоборот», менее заставляют более компетентных обучаемых переосмыслить свои позиции.

Учитывая относительную однородность состава кадетских классов, эта форма приобретает черты «мозгового штурма (brainstorming)», метода, суть которого заключается в коллективной мыслительной деятельности по генерированию инновационных продуктов, идей. Умение отстаивать свою творческую идею, аргументированно защищать свою позицию говорит о наличии качеств креативного лидерства.

3. Рефлексивный тренинг представляет собой специально организованное взаимодействие между обучаемыми с целью формирования и развитиянавыков творческого разрешения проблемно-конфликтных ситуаций, в том числе экзистенциального характера.

4. Рефлексивная инверсия. 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.

«Ирреальность» рефлексивного «виртуального мира» позволяет проживать и приобретать такие переживания, знания и способности, которые в реальном времени урока

кажутся ребенку заведомо недоступными. Процесс вживания в другую роль не только обеспечивает творческую самоактуализацию, но и защищенную самопроекцию рефлексивного мышления учащихся.

5. Образно-символическая рефлексия – технология, которая основана на образах культуры, работа с художественными формами: синквейном, басней, сказкой. Использование данной технологии предполагает, прежде всего, развитие образного мышления и творческих способностей обучаемых.

6. Рефлексивная социоимпровизация. Технология заключается в том, что обучаемый примеряет на себя роль какого-то персонажа и проживает проблемную ситуацию от лица своего героя.

7. Технология «творческих задач» – это инструмент, предполагающий совместную творческую деятельность обучаемых и педагога, которой должен быть готов к творческим инсайтам у обучаемых, готовность к инновационным решениям, что соответствует принципу открытости. Данная технология способствует тому, что у обучаемого развиваются творческие способности, он получает опыт решения задач определенного типа, проблемных ситуаций, навыки самостоятельной творческой деятельности.

8. Распространенными формами рефлексивных методик являются разного рода игры: дидактические и творческие, в том числе деловые (управленческие); ролевые (игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

Рефлексивный образовательный контент – это продукт, полученный в процессе целенаправленного воспитания и обучения в интересах развития учащегося, приобретения им знаний, умений, навыков, который может быть использован как для самообучения, так и для взаимообучения.

Результаты. Таким образом, главным условием применения любых методов является, с одной стороны, креативность предполагаемой деятельности, а сдругой – ее коллективный характер. Это дает возможность педагогу определить наличие у детей творческих способностей, а также социометрическую структуру группы. При этом периодически изменять задачи, предлагая каждому играть несколько ролей, в том числе роль лидера.

Психолого-педагогический инструментарий оценки креативного лидерства только формируется. Нет диагностических методик, посвященных оценке этого феномена именно у детей школьного возраста. Нам удалось сделать первый шаг в решении данной проблемы: переведена и предпринята попытка адаптировать методику Джона Смита Опросник креативного лидерства «The Creative Leadership Questionnaire (CLQ)». Данная методика измеряет управленческие и лидерские навыки истиль лидерства путем постановки вопросов о поведении в управлении. Группы вопросов относятся к различным аспектам управления и лидерского поведения, называемые компетенциями. Это особенная комбинация компетенций, которой обладает человек, что обрисовывает его стиль и. требования к исполнению работы [8, с. 294].

Заключение. Таким образом, креативное лидерство предполагает умение лидера творчески подходить к решению проблемных ситуаций и практических задач. Степень осознанности своих целей и желаний зависит от общих лидерских качества и сформированности всех компонентов креативного мышления. Усмотрение новых отношений – центральный момент творческого мышления человека [10, с. 57]. Лидер должен отличаться оригинальным мышлением, высоко развитой способностью влияния на окружающих, организаторскими способностями. Сочетание этих качеств позволяет повысить уровень креативного лидерства.

Воспитание нового поколения интеллектуальной элиты, новых лидеров, способных решать сложнейшие задачи в области управления, образования, в экономике, военной сфере, формирование и развитие качеств, характеризующих «креативное лидерство» у воспитанников кадетских корпусов, школ, учащихся кадетских классов – важная задача и

направление деятельности государственных и муниципальных органов, общественных организаций, педагогов, офицеров-воспитателей, психологов.

Применяемые в образовательном процессе рефлексивно-сотворческие и креативные технологии активизируют развитие рефлексивно-творческого потенциала учащихся, способствуя развитию не только профессионально-знаниевых компетенций, но и общих способностей и рефлексивно-креативной культуры в целом, а также таких качеств личности (открытость к диалогу, толерантность в общении, свобода, оригинальность и независимость мышления, самостоятельность, креативность и конкурентоспособность личности в современном социуме…) [6, с.122].

Список литературы

1. Авдеев П.С. Организационное лидерство: обзор теории черт // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 10 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2014/10/7824 (дата обращения: 01.11.2021).

2. Вазлеев В. А. Содержание кадетского воспитания и образования / В.А. Вазлеев. [Текст] // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 178–181.

3. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. Изд. 2, дополн. –М. Изд-во ИП РАН. –2002. –256 с.

4. Волынкина Н.В. Развитие интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования [Текст]: монография / Н.В. Волынкина, В.О. Романчук; ВУНЦ ВВС "Военно-воздушная акад. им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина". Воронеж: Науч. кн. (НК), 2016.–199 с.: ил., табл.; 21 см.

5. Савенков А.И. Одарённые дети и творческие люди [Текст]: особенности психического развития / А. И. Савенков // Школьный психолог.–2004. –№ 30. –С. 11–22.

6. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические принципы и рефлетехнологии как средства развития инновационного образования / И.Н. Семенов // Мир психологии: научно-методический журнал академии педагогических и социальных наук / Ред. Д.И. Фельдштейн. – 2013. – №3. – С. 109–125.

7. Степанова Ю.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-полилогические технологии развития коммуникативной компетентности дошкольников: учебно-методическое пособие / Под ред. А.И. Савенкова. – М.: Известия ИППО, 2021.– 123 с.

8. Сухоносов А.П., Дмитриева М.Ю., Сухоносов Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности // Психология одаренности и творчества: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва. –2019. –С. 293–296.

9. Сухоносов А. П., Довгиленко М. Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? // Известия ИППО. Электронный ресурс: http://izvestia-ippo.ru/sukhonosov-a-p-dovgilenko-m-yu-fenomen//

10. Сухоносов А.П., Карнеев Р.К. Краткое введение в историю психологии. Учебно-методическое пособие. Москва – Брянск: Издательство «ТОД», 2016 г., 130 с.

11. Шумакова Н.Б. Особенности креативности в подростковом возрасте // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – No 4. – С. 108–117.

Болтасова С. А.,
магистр, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: sofiy11@bk.ru
Научный руководитель:
Козырева Н. А.
кандидат психологических наук, доцент
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: nellydelf@mail.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ (ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИГР)

Аннотация. В статье описываются этапы проектной деятельности по разработке игр младшими школьниками и методы развития креативности в этом процессе.

Ключевые слова: творчество; креативность; способности; младшие школьники; проектная деятельность; методы проектирования; проектирование игр и игрушек; метод фокальных объектов; ТРИЗ; уровни новизны.

Abstract. The article describes the stages of project activities for the development of games by younger schoolchildren and methods of developing creativity in this process.

Key words: creativity, creativity, abilities, junior schoolchildren. project activity; design methods; design of games and toys; method of focal objects; TRIZ; novelty levels.

Введение. Современная жизнь требует от человека подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению различных задач. Одной из задач ФГОС является формирование и развитие творческих способностей учащихся. Креативность, являясь одним из основополагающих предпосылок в развитии творчества, находится в центре внимания многих ученых и исследователей. Анализ психолого-педагогической литературы, освещающей содержание и структуру креативности, демонстрирует многозначность трактовки понятия «креативность» [2, с. 326].

Креативность является характеристикой личности, которая обнаруживает находчивость, нестандартность, оригинальность мышления и восприятия, фантазию, интуицию, способность решения проблем неординарными способами. Ценность творческого мышления, по мнению Я. А. Пономарева, заключается в том, что для творческого человека важен результат деятельности, который представляет собой новый продукт, ранее неизведанный [7].

К педагогических условиям развития креативности ребенка младшего школьного возраста Я. А. Пономарев относит:

- уровень заинтересованности ребят решением креативных, творческих задач;
- ценностное отношение к творческому процессу, творческого характера деятельности, что не только декларируется, но и внедряется в семье;
- осведомленность, опыт, обеспечивающие ребенку возможность разными способами творчески самовыражаться;
- возможность творческой, практической деятельности в образовательном учреждении [7].

ФГОС НОО предусматривает участие детей младшего школьного возраста в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы; выполнение творческих работ, проектов.

Методика. Методпроектов относится к частным методам дидактики. Образовательный проект рассматривается Н. Ф. Яковлевой в виде совместной игровой, творческой или учебно-

познавательной деятельности обучающихся, которые обязательно имеют общие цели, согласованные способы и методы деятельности для достижения общего, заранее запланированного результата [11, с.14].

М. Б. Романовская полагает, что с помощью проектной деятельности возможно решать основные дидактические задачи любого учебного занятия, а именно, воспитательную, обучающую и развивающую [9].

Навернюк А. Ю. приводит примеры создания школьниками проектов по разработке настольных игр, конструкторов и головоломок школьников в мастерской “Фантазеры” ГБОУ гимназия № 1811 «Восточное Измайлово». На предварительном этапе ребята проводят исследовательскую работу – знакомятся с разнообразными видами настольных игр, с лучшими идеями и разработками, обсуждают достоинства и недостатки существующих игр. Они изучают, что такое настольная игра и каковы ее отличительные признаки и особенности, выделяют общие характерные особенности настольных игр, их основные компоненты и возможные вариации [6, с.624].

Отметим, что это сложная исследовательская задача для детей, поскольку единой общей классификации настольных игр до сих пор не существует [10]. Но задача для них интересная, и они горячо обсуждают особенности игр различных видов, развивая навыки анализа, выделения существенных элементов и классификации по разным основаниям.

Козырева Н. А. и Ключ Н. В. для разработки игр с младшими школьниками используют такие методы проектирования, как «Метод фокальных объектов», «Типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач)», «Повышение уровня новизны продуктов творчества».

Метод фокальных объектов (авторы - Э. Кунце и Ч. Вайтинг) является одним из самых простых в освоении детьми, и при этом дающим интересные решения для создания ими идей новых объектов, в том числе игр и элементов игр. Суть данного метода состоит в перенесении некоторых признаков различных объектов на другие случайно выбранные объекты. Далее, используя метод свободных ассоциаций, первоначальный объект приобретает новые функции, возможности использования и даже новые свойства [4, с.191]. Построение ассоциативных цепочек активизирует творческое воображение и речь детей.

Метод повышения уровня новизны продукта творчества разработан М. С. Гафитулиным [1] и предполагает сравнение разработанного творческого продукта с известным автору прототипом. Для повышения уровня новизны автор изменяет элементы прототипа, сначала – в деталях. Например, на 2-ом уровне повышения новизны – за счёт изменения (замены, добавления или удаления) одного-двух параметров прототипа (размера, формы, цвета, положения или ориентации в пространстве…), выделения какой-либо частности. На 3-ем уровне новизны автору предлагается продумать более существенные изменения прототипа. Они касаются уже повышения функциональности прототипа и отдельных его элементов, снятия ложных ограничений, которые отсутствуют в данных условиях, но мысленно подразумеваются; выполнения известного другим способом, другими средствами; включения прототипа как части целого, т. е. объединение прототипа с таким же, либо чем-то другим; разрешение противоречия: прототип есть и его нет. На 4-ом уровне новизны автору предлагается продумать замену исходной функции прототипа, исчезновения признаков прототипа и появления новых элементов для реализации новой функции; а также за счёт высокого уровня обобщения выйти на методологический уровень. Эта методика позволяет не только оценивать уровень новизны проектов детей и учителей, но и прогнозировать, сознательно задавать уровень новизны для будущей своей творческой разработки, пошагово увеличивать уровень новизны объекта. «Методика позволяет вам пошагово УВЕЛИЧИТЬ уровень новизны всего, что вы собирались создать – будь это новое кулинарное чудо (в домашних условиях), или новая методика преподнесения какой-либо темы на уроке, или самодельный подарок для соседки по парте» [3, с.116].

Г. С. Альтшуллер, автор ТРИЗ, утверждал, что возможно выявить из примеров и опыта изобретений инженеров, креативно мыслящих людей определенные методы, технологии и

приемы, чтобы потом эффективно внедрять их в работу по обучению любого человека с любым уровнем развития воображения. Он тщательно анализирует около 40 тысяч различных изобретений разных стран, выделяет определенные закономерности, принципы и технические приемы, на основе которых разрабатывает, сегодня всемирно известную Теорию решения изобретательских задач (сокращённо - ТРИЗ).

Типовые приемы ТРИЗ широко используются российскими авторами игр. Н. А. Козырева приводит результаты своего исследования 2152-х авторских свидетельств и патентов на изобретения в области игр за 1971–2002 гг. [5]. И ведущие изобретатели игр (Р. Л. Фельдман – 35 патентов на изобретения, К. П. Лазарев– 25 изобретений, В. А. Кайе – 24 патента), и авторы менее продуктивные использовали в своём творчестве для разработки игр различные приёмы ТРИЗ.

Приведем часть таблицы (табл. 1) из вышеупомянутой работы, которая позволяет увидеть те типовые приёмы ТРИЗ, которые используются в изобретениях, и могут быть полезны детям (и студентам педагогических специальностей ВУЗов [8]) для разработки их собственных игр.

Таблица 1 –Элементы ТРИЗ в творческих продуктах изобретателей игр

№ типового приёма	Название типового приёма, геометрического эффекта или закономерности по ТРИЗ	Фельдман Р.Л. (35)	Лазарев К.П. (25)	Кайе В.А (24)
1	Принцип дробления	13		4
3	Принцип местного качества	6	5	
4	Принцип асимметрии		2	
5	Принцип объединения		2	5
6	Принцип универсальности			2
7	Принцип «матрёшки»	5	2	3
8	Принцип антивеса			6
10	Принцип предварительного действия			
14	Принцип сфероидальности	3	2	2
15	Принцип динамизации	7	2	9
17	Принцип перехода в другое измерение	10	4	1
23	Принцип обратной связи			
24	Принцип посредника	8	7	4
25	Принцип самообслуживания			1
26	Принцип копирования	1		
27	Принцип дешёвой недолговечности			1
28	Принцип замены механической системы			3
29	Принцип использования пневмо- и гидроконструкций			2
30	Принцип использования гибких оболочек и тонких плёнок			3
32	Принцип изменения окраски	3	1	1
34	Принцип отброса регенерации частей			3
35	Принцип изменения агрегатного состояния объекта	1		1

На основании изученного нами составлен план работы с младшими школьниками по методу проектов (проектирование игр) в условиях группы продленного дня:

1) предварительный этап (изучение различных видов игр, выделение их существенных элементов и их характеристик);

2) образовательный этап (изучение метода фокальных объектов, некоторых типовых приёмов ТРИЗ, метода повышения уровня новизны продуктов творчества);

3) этап генерации идей;

4) этап макетирования разработок (обсуждение и изготовление макетов игр для апробации);

5) этап апробации (дети несколько раз разыгрывают игры, уточняют правила, дизайн и состав элементов игры);

6) этап презентации (внутренней, перед родителями в рамках специально организованного мероприятия, и внешней – на конкурсах исследовательских и проектных работ).

Для формирования креативных способностей каждой личности учитель планирует в проекте разработки игр предложить детям различные виды деятельности, которые дают возможность каждому ребенку выбрать вид творчества, который ему нравится больше всего и с помощью которого ребята в малых группах смогут создать свой новый продукт – игру. Таким образом, будет запущен «механизм»: дети, обучаясь в играх и на играх, сами создают новые игры, которые могут быть тиражируемы для обучения новых поколений детей.

Результаты. Это дает возможность раскрыть все заложенные в личности природные задатки, креативные и творческие возможности; обеспечить оптимальные предпосылки для самореализации детей, способности к творчеству, способствует определению склонностей и способностей школьников.

Такое участие в проектных продуктивных видах деятельности привлекает ребенка процессом творчества, формирует креативные способности и побуждает в дальнейшем заниматься творчеством.

Обсуждение. Таким образом, использование метода проектов по разработке игр в ходе учебно-воспитательной работы является эффективным средством активизации творческого мышления и креативности детей и выработки оригинальных идей.

Использование метода проектов позволяет активизировать креативный потенциал детей, привлечь их к продуктивно-исследовательской деятельности, способствует учету интересов, наклонностей и способностей младших школьников, формирует умение работать творчески.

Каждый ребенок – неповторимая индивидуальность, со своими способностями к различным видам творчества: изобразительной, учебной, научной, технической, литературной, управленческой, музыкальной. Важной задачей учителя и является пробудить или развить то творческое зернышко, которое есть в каждой личности, что заложено там природой; помочь найти себя в жизни. Именно в творчестве личность может самореализоваться и самоутвердиться, открыть себя.

Заключение.Занятия по проектированию игр и игрушек решают задачи развития детской креативности, навыков исследовательской деятельности, готовят детей к созданию проектов в области изобретательской практики. Творческий характер проектной деятельности определяет особую манеру мыслительной деятельности учащихся. Это побуждает к развитию личности младшего школьника, создает условия творческого саморазвития и самореализации, поскольку способствует жизненно-творческому развитию детей, формирует необходимые жизненные компетентности.

Список литературы

1. Гафитулин М. С. Уровни новизны: Методика оценки творческой деятельности и получение новизны// Адукацыя і выхаванне. – Минск, 1994. – № 7.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 450 с.
3. Козырева Н. А. Начинай изобретать! – М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. – 150 с.
4. Козырева Н. А., Ключ Н. В. Использование метода фокальных объектов на занятии по проектированию игрушки [Электронный ресурс]// Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. – М.: НАИР, 2018. –

С. 190-193. URL: https://acgi.ru/upload/iblock/118/118aaf8e68ce72bcd2c6a8e1393c6a5e.pdf(дата обращения: 04.10.2021).

5. Козырева Н. А. Элементы ТРИЗ в творчестве российских изобретателей игр [Электронный ресурс] //Теория и практика решения изобретательских задач: Сборник докладов конференции «TRIZfest07». Сост. А. Кудрвцев. – Москва, 2007, С. 160-166. URL: https://www.trizland.ru/trizba/pdf-articles/TRiz_fest_2007_referats.pdf(дата обращения: 11.10.2021)

6. Навернюк А .Ю. Процесс разработки и изготовления игр как средство организации педагогического взаимодействия в пространстве дополнительного образования в школе// Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции, 28–30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) / под ред. Е.И. Ивановой. – Текстовое электрон. издан. в 2 томах. – М.: НАИР, 2017. – Т. 2. – С. 619-628.

7. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

8. Разработка студентами авторских игр и игрушек с помощью типовых приёмов ТРИЗ: учебно-методические материалы / Н. А. Козырева и др. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – 36 с.

9. Романовская М. Б. Метод проектов в образовательном процессе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

10. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста / Ю. А. Акимова, С. И. Карпова, О. И. Ключко [и др.]; под научной редакцией А. И. Савенкова. – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2020. – 339 с.

11. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. – 2-е издание, стереотипное. – М.: ООО "ФЛИНТА", 2014. – 144 с.

Иванова Н. М.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: ivanatalinka@mail.ru
Научный руководитель:
Цаплина О. В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КВЕСТ ИГР

Аннотация. В настоящей статье автор рассматривает квест игру как один из вариантов организации интеллектуальной деятельности обучающихся в системе дошкольного образования. Квест игра позволяет детям погрузиться в игровую задачу с позиции активно-деятельностного подхода, развивает основные компоненты общего интеллекта.

Ключевые слова: мышление, общий интеллект, квест игра.

Abstract. In this article, the author considers the quest game as one of the options for organizing the intellectual activity of students in the preschool education system. Quest game allows children to immerse themselves in a game task from the position of an active-activity approach, develops the main components of general intelligence.

Key words: thinking, general intelligence, quest game.

Введение. Принципы российского дошкольного образования нацелены на интеллектуальное развитие ребенка, развитие детского мышления, фундаментом которого служит общий интеллект. Вследствие этого становится насущной проблема создания и

исследования педагогических образовательных технологий, применяемых как средство интеллектуального развития современных дошкольников [8].

Сегодня образовательная система ориентирована на реализацию интеллектуального потенциала ребенка, но при этом отмечается недостаток научного понимания феномена интеллектуальной игры как образовательного средства познавательного развития. Следует отметить отсутствие технологий, описывающих применение разных видов интеллектуальных игр в практике детского сада, хотя наблюдается активный интерес к данному средству как самих детей, так и воспитателей. Возможность разрешения данных противоречий нам представляется в виде разработки и применения разновидности такой интеллектуальной игры как квест игра [1].

Методика. В рамках нашей исследовательской работы мы планируем теоретически обосновать и апробировать систему самостоятельно разработанных квест игр в процессе интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста и определить ее результативность. Нами выдвинуто предположение о том, что использование в образовательном процессе системы квест игр будет способствовать повышению уровня интеллектуального развития детей.

В своих исследованиях Д. В. Ушаков предложил определять интеллект как способность к мышлению: «Мышление – это специфический вид познания; процесс, в котором реализуется интеллект. Интеллект – это способность к мышлению. Мышление – процесс, в котором реализуется интеллект». В нашем исследовании мы будем изучать развитие общего интеллекта, опираясь на определение, предложенное Д. В. Ушаковым.

Важными для нас стали идеи интеллектуального развития одаренной личности, представленные в исследовании Л.И. Ларионовой [4].

Исследуемый нами дошкольный возраст необходимо изучать как этап, с которого берет начало процесс установления и последующее развитие логического мышления [9,10]. Ребенок учится выстраивать логические закономерности, продолжать логические цепочки и устанавливать причинно-следственные связи.

В решении непростой задачи развития общего интеллекта у дошкольника лучшим средством может стать ведущая деятельность данного возраста, а именно, игра. В. С. Селиванов, определяя игровую деятельность как средство педагогического процесса, предлагает классификацию игр, в основе которой – дидактическая (обучающая) направленность. В классификации автора были также выделены интеллектуальные игры [2].

Б. Р. Мандель, проведя исследование существующих классификаций и определений, что такое интеллектуальная игра, дает структурированное психолого-педагогическое определений данного понятия, в котором указывает, что – это игра, «… при которой в полной мере задействованы мышление и память, а умственные операции участников-игроков направлены на опознание и понимание предъявленного материала» [5]. Автор считает, что кардинальным показателем интеллектуальной игры является возможное задействования конвергентного и дивергентного стиля мышления для решения образовательных практических задач.

Научные исследования специфических особенностей и педагогических возможностей квест игр до сих пор не проводились. Однако, на современном этапе, проблема изучения сущности данной игры интересна следующим исследователям: М. В. Андреева, Я. С. Быховский, И. М. Дичкивская, Н. В. Николаева, И. Н. Сокол [3, 5].

Квест представляет собой вариант интеллектуальной игровой деятельности, суть которой состоит в решении последовательных задач по поиску и решению проблемных задач, заданий, скомбинированных с приключениями, азартом нахождения ответов на поставленные ведущими квеста вопросов. В нашем исследование мы рассматриваем квест как образовательное событие познавательного характера, цель которого поиск решения проблемной ситуации, систематизирующее в себе групповую, исследовательскую и поисковую деятельность [3].

Основой квест игры является деятельностный подход, который позволяет ребенку принять на себя субъектную позицию, активно коммуницировать с другими игроками, последовательно совместно решая разнообразные задачи и задания, двигаясь по сюжету к запланированному концу и заслуженной награде.

С точки зрения многих исследователей (Я. С. Быховский, М. А. Бовтенко, Б. Додж, П. В. Сысоев, Т. Марч) применение квест игры способно мотивировать ребенка любого возраста к выполнению самых сложных познавательных задач, а следовательно, развивать познавательную активность ребенка.

В настоящее время в образовательной практике выделяются два основных вида квестов:

- веб-квест (Web-Quest – виртуальный квест);
- реал-квест (Real-Quest – живой квест).

О. О. Жебровская акцентирует внимание на следующих разновидностях «живых» квестов: экскурсии-квесты, экстремальные квесты, квестории, квесты на местности, смешанные варианты [5].

Проведение квестов трансформирует образовательное занятие в оригинальный, креативный, увлекательный, игровой процесс. В основе игры заложен принцип поэтапного, системного способа выполнения специфических заданий, результатом решения которых будет достижение поставленной цели. Проектирование и разработка «живого» квеста предполагает обязательное существование цели, сюжета и продуманная организация игрового пространства, игрового плана.

В нашем исследовании мы будем рассматривать живые, линейные квесты, в процессе которых игра разворачивается при последовательной череде заданий, выполнив одно – игроки получают очередное задание, и так до конца маршрута.

По всему маршруту дошкольники передвигаются в сопровождении взрослого, который принимает косвенное участие, является гарантом безопасности игроков, разъясняет игровые задачи, обеспечивает внутри командное сотрудничество. Квест игра ориентирована на развитие ребенка как активного субъекта жизнедеятельности.

Результаты. В качестве методик исследованияобщего интеллекта нами были проведены следующие тесты:

1) «Цветные прогрессивные матрицы серии А, Ав, В»(Дж. К. Равен) [7].

2) «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей МЭДИС» (Е. И. Щебланова, И. С. Аверина, Е. Н. Задорина) [11].

В результате первичной диагностики по методике «Цветные прогрессивные матрицы серии А, Ав, В»в группе из 24 детей старшего дошкольного возраста мы получили следующие результаты: 19 – имеют средний уровень интеллектуального развития, 3 – уровень интеллектуального развития выше среднего. Однако некоторые показатели среднего уровня интеллектуального развития ребенка приближены к показателям IV уровня«Интеллектуальные возможности ниже среднего», другие соответствуют III уровню «Средний интеллект», несколько показателей приближены ко II уровню «Интеллектуальные возможности явно выше среднего» (рис. 1).

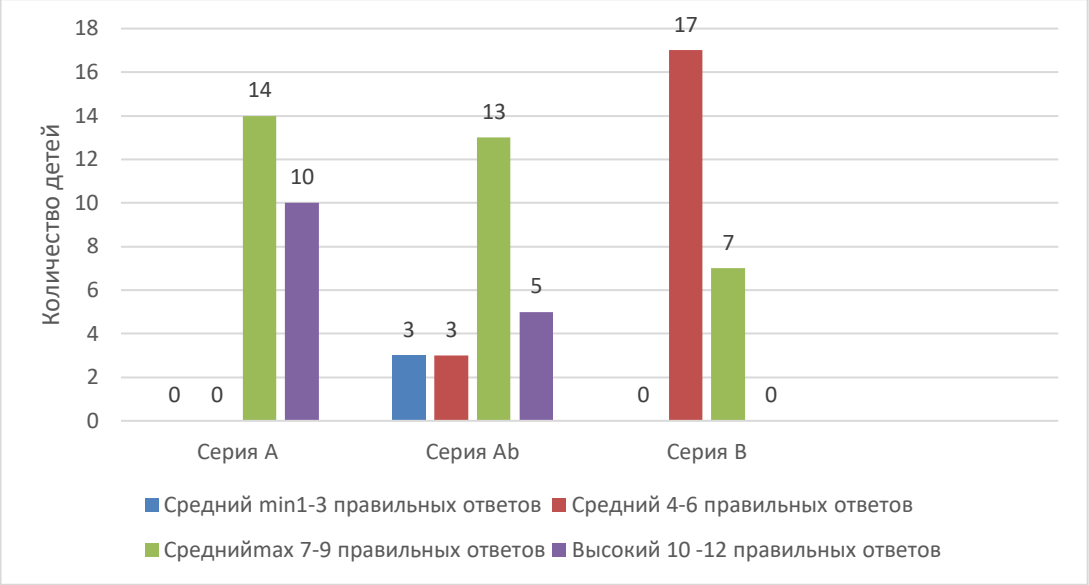


Рисунок 1. Результаты констатирующего исследования уровня интеллектуального развития у детей старшего дошкольного возраста. Тест «Цветные прогрессивные матрицы серии А, Ав, В»(Дж. К. Равен)

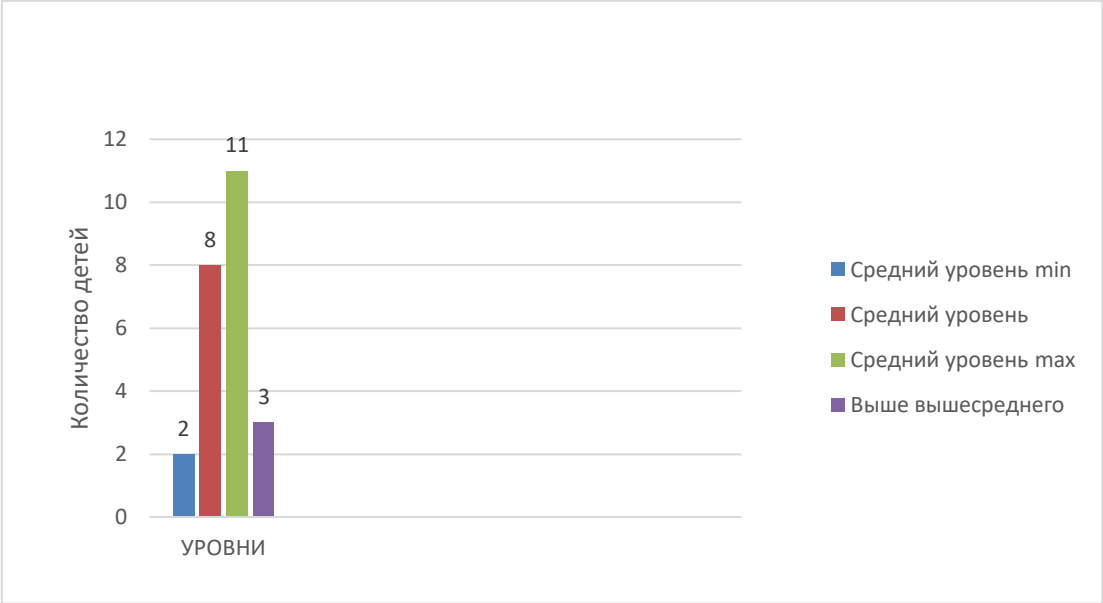


Рисунок 2. Обобщенные результаты констатирующего исследования уровня интеллектуального развития у детей старшего дошкольного возраста. Тест «Цветные прогрессивные матрицы серии А, Ав, В»(Дж. К. Равен)

По результатам констатирующего исследования уровня интеллектуального развития у детей старшего дошкольного возраста при использовании теста по изучению интеллекта авторов Е.И. Щебланова, И.С. Аверина, Е.Н. Задорина «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей МЭДИС. Серия А» мы получили следующие данные: 17 детей – имеют средний уровень интеллектуального развития, 3 ребенка – высокий уровень интеллектуального развития, 4 – низкий уровень интеллектуального развития.

Проанализировав результаты, мы получили следующие показатели, которые отобразили на рис. 3.

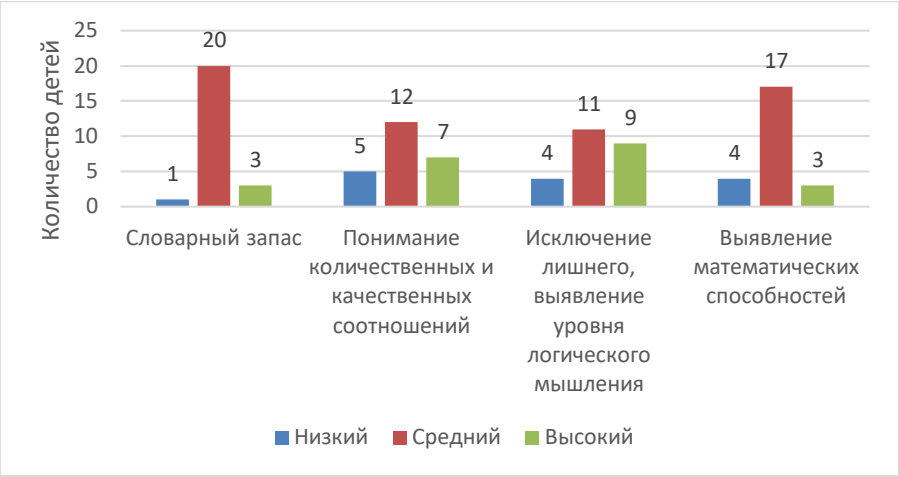


Рисунок 3. Результаты констатирующего исследования уровня интеллектуального развития у старших дошкольников. «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей МЭДИС, Серия А»). Авторы: Е. И. Щебланова, И. С. Аверина, Е. Н. Задорина

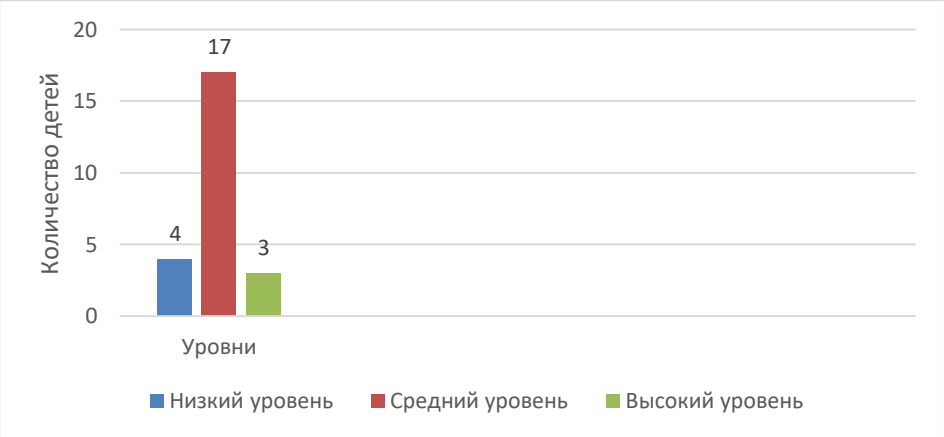


Рисунок 4. Обобщенные результаты констатирующего исследования уровня интеллектуального развития у старших дошкольников. «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей МЭДИС, Серия А»). Авторы: Е. И. Щебланова, И. С. Аверина, Е. Н. Задорина)

Обсуждение. На данном этапе нашего исследования мы разрабатываем программу формирующего эксперимента. Мы считаем целесообразным начать работу со знакомства детей с квестом, используя игру в настольно печатном варианте. Важно, что при этом не утрачивается структура и принцип игры. Цель подобного варианта заключается в том, чтобы сформировать понимание и освоить с детьми логику и правила игры. В качестве ознакомительного варианта мы планируем использовать готовые, разработанные игры, которые в дальнейшем могут послужить прототипом для создания собственных игр. Далее будет разработана система квест игр, которая будет учитывать особенности процесса развития основ логического мышления у дошкольников, и построена с учетом принципов: активности, последовательности, системности. При этом будет приниматься во внимание ситуация создания успеха для ребенка, организации развивающей среды для проявления его способностей, а также учитывать интеграцию разных образовательных областей развития дошкольника.

Заключение. На наш взгляд квест, как интеллектуальная игра, не только способна опосредованно включить ребенка в образовательную, но не всегда занимательную

деятельность, но и существенно повысить качество образования посредством предоставления педагогам уникального инструментария или технологии, позволяющих в интересной для ребенка игровой форме развить основные компоненты общего интеллекта, заложить основы логического мышления.

Список литературы

1. Джиоева Г.Х. Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе подготовки к школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3(22). – С. 74–78.
2. Емельянова Т.В. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. – 87 с.
3. Кутлумбаева И. Понятие "квест" и его основные особенности // Вестник современных исследований. – 2019. – № 2.6(29). – С. 76–78.
4. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76–82.
5. Лечкина Т.О. Технология "квест-проект" как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1(6). – С. 12–14.
6. Мандель Б.Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 44–48.
7. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 75 с.
8. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И. Ларионова, А.И. Савенков. – СПб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.
9. Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования / А.И.Савенков, О.В. Цаплина, Н.Б.Полковникова, П.В.Смирнова, Н.С.Муродходжаева, Т.Д. Савенкова. Под научной ред. О.В. Цаплиной. – СПб.: ООО "НИЦ АРТ", 2019. – 122 с.
10. Савенков А.И. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения, 2018. - № 4. – 80 с.
11. Сиротюк А.С. Диагностика одаренности: учебное пособие. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2014. – Часть 1. С. 165-183.

Кармишина А. В.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: a.karmishina@mail.ru
Научный руководитель:
Виноградова И. А.
кандидат психологических наук, доцент
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Система развития талантов и одаренных учащихся долгое время строилась на поддержке тех детей, которые демонстрируют определенные достижения в своей области. В настоящее время, появилась необходимость в поддержке детей с разным уровнем развития способностей, что предполагает выявление способных учащихся не по их достижениям, а по их потенциалу. В связи с этим актуальным становится работа с

потребностно-мотивационной сферой личности таких учеников: выявление особенностей потребностной сферы в целом и познавательной активности обучающихся с разным уровнем способностей, в частности. Нами была предпринята попытка исследования особенностей познавательной активности детей подросткового возраста с разным уровнем развития лингвистических способностей. Для исследования была использована методика М.А. Холодной «Идеальный компьютер». В статье представлены результаты исследования особенностей познавательной активности обучающихся. Выявлено преобладание объективированных и категориальных вопросов в группе подростков с более высоким уровнем развития лингвистических способностей, что характеризует открытость познавательной активности. У обучающихся с менее высоким уровнем развития лингвистических способностей превалируют субъективированные и фактические вопросы. Представлены методические наработки по развитию лингвистических способностей: упражнения на развитие творческого мышления, примеры графической формы подачи грамматического материала, упражнения на развитие построения умений монологических высказываний.

Ключевые слова: лингвистические способности, познавательная активность, развитие лингвистических способностей.

Abstract.Currently, there is a need to support children with different levels of ability development, which involves identifying capable students not by their achievements, but by their potential. In this regard, it becomes relevant to work with the needs and motivational sphere of personality of such students: identifying the features of the needs sphere in general and the cognitive activity of students with different levels of ability, in particular. We made an attempt to study the features of cognitive activity of adolescent children with different levels of development of linguistic abilities. For the research, we used the method by M.A. Kholodnaya "Ideal computer". The article presents the results of the first stage of the empirical study of the features of cognitive activity of students, a statistically significant excess of categorical questions is noted, which indicates the willingness of students to immerse and explore different subject areas. Also presented are methodological developments in the development of linguistic abilities. In particular, exercises for the development of creative thinking, examples of the graphic form of presentation of grammatical material, exercises for the development of the construction of skills of monological statements, etc.

Key words:linguistic abilities, cognitive activity, development of linguistic abilities.

Введение. Современное общество живет в эпоху стремительно развивающихся парадигм образования человека. За последнее десятилетие произошел бурный рост межкультурных контактов во всех сферах нашей жизни: появилось большое разнообразие ситуаций межкультурного общения, таких как учеба в школе и вузе по обмену, стажировке ученых, международные конференции, совместные предприятия, туристические поездки, выставки. Более того, ситуация пандемии не только не снизила, но и наоборот, подогрела интерес к изучению иностранного языка, для возможности прохождения различных курсов и обучений в зарубежных вузах, доступных на различных платформах онлайн. Появление новых информационных технологий, обильный поток информации приводят к возникновению новой среды и условий формирования новой, языковой личности в профессиональном пространстве. В связи с этим запрос современного общества на знание одного и более иностранных языков значительно возрос. Это определяет актуальность изучения основ развития лингвистических способностей у различных возрастных категорий, в первую очередь, детей и подростков.

В процессе предварительных исследований в контексте развития лингвистических способностей нами была отмечена определенная несогласованность материалов, текущих УМК и интересов современных подростков. Противоречие усугубляется и требованиями современной системы образования, направленной на формирование креативности и развития интеллектуальной одаренности [2, 8]. Структура методических пособий по обучению иностранным языкам больше нацелена на усвоение языковых средств, нежели на развитие коммуникативной компетенции и создание «реальных ситуаций общения». Отмечается спад интереса и угасание познавательной активности у обучающихся к началу седьмого класса.

Исследователями выделяется ряд подходов к определению понятия «познавательная активность». В качестве наиболее широкого определения можно выделить определение А.М. Матюшкина, в котором познавательная активность рассматривается более широко как процесс осуществления творческого исследовательского поиска, а основными ее формами являются ориентировочно-исследовательская активность, понимание, рефлексия [4, с.7]. В работах М. И. Лисиной познавательная активность раскрывается как состояние готовности к познавательной деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее [3, с.234]. А.Н. Поддъяков в своих работах по изучению исследовательской активности детей, в качестве познавательной активности определял «бескорыстную» познавательную активность, при которой у ребенка проявляется направленность на познание ради самого познания [8].

Методика. В качестве основного определения понятия «познавательная активность», в рамках нашего исследования было рассмотрено определение Г.И. Щукиной, в котором познавательная активность раскрывается как личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, мыслительно-эмоциональную отзывчивость школьника в познавательном процессе [12, с. 116].

Данное определение тесно переплетается с основной целью развивающего обучения, выдвинутой Р.П. Мильрудом и связанной с формированием личностной активности самого учащегося. Это значит, что ученик должен проявлять активное участие в формировании собственных знаний, настойчивость и систематичность в их получении, обеспечивать непрерывность образования. Все это возможно при изменении учебной ситуации, при которой ученик становится не объектом, а субъектом на уроке. Формирование данной позиции позволит рассматривать урок иностранного языка не только как средство тренировки языковых навыков и речевых умений, но и как возможность формирования межпредметных и междисциплинарных связей, совершенствование общеучебных умений, развитие исследовательской деятельности, расширение кругозора [5].

Для исследования уровня познавательной активности учащихся была использована методика "Идеальный компьютер" (Гельфман, Холодная, Демидова, 1993) [9]. В результате выполнения методики учащимся было необходимо сформировать список вопросов к супер-компьютеру, который может ответить на любой из поставленных вопросов. При обработке результатов каждый вопрос оценивался дважды по двум критериям: объективированность/ субъективированность и категориальность/фактичность. Данная методика позволяет оценить уровень открытости или закрытости познавательной позиции учащихся, центрацию или децентрацию их интересов и уровень ментального личностного кругозора. Анализ вопросительной активности позволяет понять интенсивность, широту, глубину познания ребенком окружающего мира, инициируемого самим ребенком.

Результаты. В анализеполученных данных нами было выявлено незначительное преобладание объективизированных вопросов (5.26) над субъективизированными вопросами (5.22) (рисунок 1). При этом количество категориальных вопросов (6,81) в 1.87 раз превышает количество фактических вопросов (3,63), что показывает неготовность учащихся подросткового возраста удовлетворяться готовыми ответами, основанными на фактах, им важен процесс поиска этих ответов и установление причинно-следственных связей.

	Количество вопросов	Средние значения
Всего вопросов	283	10,48
Объективизированные	142	5,26
Субъективированные	141	5,22
Фактологические	98	3,63
Категориальные	184	6,81

Рисунок 1. Средние значения познавательной активности по выборке в целом

Для выявления особенностей познавательной активности у подростков с разным уровнем развития лингвистических способностей была проведена диагностика лингвистических способностей. Для определения уровня способностей была разработана система тестов, включающая в себя задания на аудирование, чтение, грамматический и лексический материал. В результате проведения диагностики было выделено две группы обучающихся: «учащиеся с более высоким уровнем лингвистических способностей» (средний балл 89) и «учащиеся с менее высоким уровнем лингвистических способностей» (средний балл 56,4). Далее нами была предпринята попытка изучения особенности познавательной активности в выделенных группах.

Из рисунка 2 видно, что в группе подростков с более высоким уровнем развития лингвистических способностей преобладают объективированные и категориальные вопросы, что характеризует открытость познавательной активности. Это позволяет нам утверждать, что подростки с более высоким уровнем развития лингвистических способностей характеризуются наличием интереса, направленного на познание окружающего мира, принципов его устройства, готовностью рассуждать. Это характеризует более открытый уровень познавательной активности и интеллектуального отклика в данной группе испытуемых. У обучающихся с менее высоким уровнем развития лингвистических способностей превалируют субъективированные и фактические вопросы. Полученные данные согласуются с результатами исследований Н.Б.Шумаковой, в которых показатель «Категориальные вопросы» у школьников с более выраженным уровнем способностей фактически в два раза преобладал над показателем у школьников с менее выраженными способностями [11, с.83].

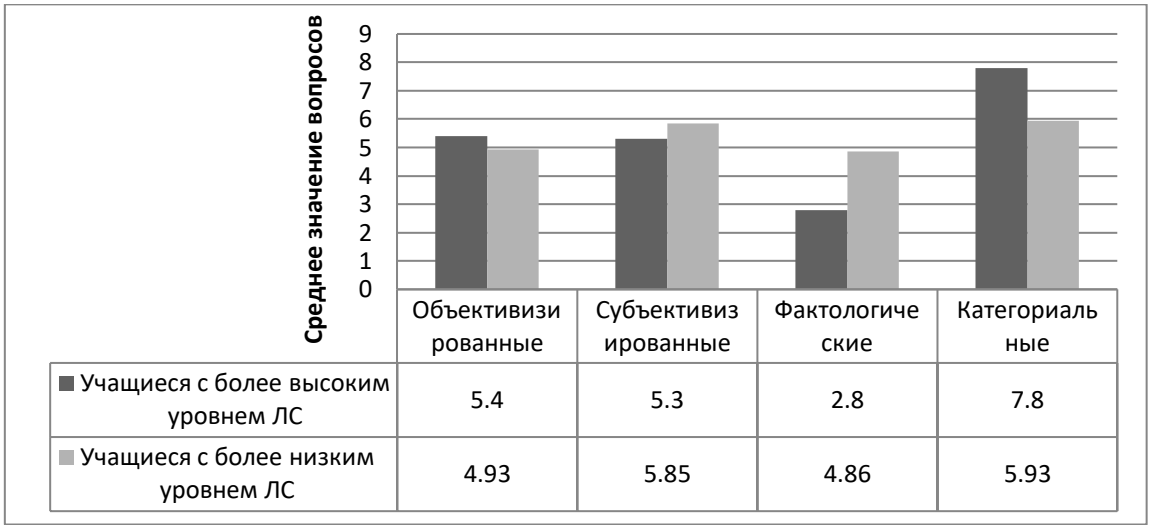


Рисунок 2. Особенности познавательной активности в группах обучающихся с разным уровнем развития лингвистических способностей

Какие условия необходимы для поддержания познавательной активности детей с разным уровнем развития лингвистических способностей? Ответ на этот вопрос обращает нас к проблематике образовательной среды, как некой системы педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [6, с.80]. В связи с этим необходимо создать такие условия совместной работы детей, которые будут способствовать развитию познавательной активности подростков с разным уровнем способностей [1].

Работа с обучающимися была построена с учетом возрастных особенностей. Дети подросткового возраста более практикоориентированны, с одной стороны, но и более подвержены различным эмоциональным проявлениям, фигура педагога как авторитетного взрослого уходит на «второй план», проявляется стремление к углубленному самопознанию и познанию отношений со сверстниками. Проявляется большая разница между требованиями, которые проявлялись к ним ранее «усидчивость и послушание» и нынешними «активность, самостоятельность и инициативность». Это привело нас к пониманию необходимости построения педагогической деятельности на заданиях практического плана, с включением элементов творческой деятельности, групповой работы с учетом интересов современных подростков.

Для выявления тем, интересующих подростков, и дальнейшего использования их в практической деятельности нами проведен опрос. В результате были выделены основные темы, представляющие интерес для подростков: «Мода», «Современная музыка», «Фильмы», «Аниме», «Отношения между подростками», «Подростковые проблемы», «История», «Путешествия», «Технологии» и т.д (рисунок 3).

Рисунок 3. Интересы современных подростков

Обсуждение. Далее нами был разработан ряд заданий, нацеленный на развитие креативного мышления и развитие умений прогнозирования ситуации по предоставленному наглядному материалу [10].

Примеры заданий:

«Угадай что?» - учащимся дана половина фотографии. Их задача описать то, что, по их мнению, находится на второй части изображения. Упражнение направлено на развитие умений монологических и диалогических высказываний, побуждение к осуществлению высказываний на иностранном языке, проявление познавательной активности, активизация соревновательной мотивации и организация процесса генерации идей.

- Droodle– незаконченная картинка, которую нужно додумать или дорисовать в голове. Существуют различные вариации выполнения подобного задания: от составления рассказа, до создания собственных droodle, и описания ситуации. Упражнение направлено на развитие у учащихся дивергентного мышления, развитие умений монологических и диалогических высказываний, проявление познавательной активности, побуждение к осуществлению высказываний на иностранном языке.

- «Необычная история» - педагог заранее готовит к занятию картинки с разными ситуациями, учащиеся представляют диалоги и мысли изображенных людей, их прошлое и будущее, их день на английском языке. Разыгрывают сценки– ролевые игры. Упражнение направлено на развитие дивергентного мышления, развитие умений монологических и диалогических высказываний, проявление познавательной активности, побуждение к осуществлению высказываний на иностранном языке, создание условий для преодоления языкового барьера.

В ходе работы с подростками нами использовалась методика «Пиктограмма», когда обучающиеся создают собственные визуальные модели, схемы, графические изображения или интеллект-карты при введении нового грамматического материала.

В качестве примера приведем упражнение на введение грамматического материала. На занятии рассматривалось повторение грамматического правила по теме «PastContinuous», была организована работа по парам, в процессе которой было необходимо рассказать данное правила своими словами партнеру, и совместно создать ряд рисунков/комиксов, иллюстрирующих данную тему. В результате контрольного среза было отмечено усвоение материала более чем у 80% учащихся. Результаты выполнения упражнения приведены на рисунке 4.

Рисунок 4. Обобщение грамматического материала по теме PastContinuous в графическом формате

Заключение. Основные результаты исследования, приведенные в данной статье, позволяют полагать, что внедрение упражнений, направленных на развитие креативности и творческого потенциала, взаимодействие учащихся между собой, упражнения на развитие аналитико-синтетического мышления, организация ситуаций реального общения на иностранном языке, будут способствовать развитию познавательной активности

обучающихся и в следствие положительно влиять на развитие лингвистических способностей подростков.

Список литературы

1. Ларионова Л.И. Особенности работы педагогов и психологов с одаренными детьми. – СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2021. – 104с.
2. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76–82.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. –320 с.
4. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 5–18.
5. Мильруд Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2020. – 406 с.
6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.:Питер, 2007. – 352 с.
7. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / Под ред. А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 51-58.
8. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – СПб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
10. 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. – М.: Изд-во ИП РАН, 2020. – С. 173–174.
11. Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах //Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 1. – С. 83–95.
12. Щукина Г. А. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.

Константинова Н. В.,
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: natko1@mail.ru
Научный руководитель:
Цаплина О. В.
кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается возможность развития исследовательских способностей дошкольников посредством создания специальной игровой среды на занятиях изобразительной деятельностью. Описаны подходы к проведению занятий, особенности

подачи материала, формы игровой организации исследовательской деятельности в рамках занятий ИЗО. Приведены примеры занятий.

Ключевые слова: игровая среда, исследовательские способности, изобразительная деятельность.

Abstract. The article discusses the possibility of developing the research abilities of preschoolers through the creation of a special play environment in the classroom with visual activities. The approaches to conducting classes, features of the presentation of the material, forms of the game organization of research activities within the framework of art classes are described. Examples of lessons are given.

Key words: play environment, research abilities, visual activity.

Введение. Занимаясь с дошкольниками изобразительной деятельностью, изучив достаточное количество, используемых сейчас программ и методик преподавания изо в детском саду, мы пришли к выводу, что потенциал и сензитивность дошкольного возраста для развития познавательной и исследовательской активности используется в недостаточном объеме, в том числе в связи с отсутствием специально спроектированной для осуществления данной деятельности игровой и развивающей среды.

Если руководствоваться ФГОС дошкольного образования, то задачами художественно-эстетического развития в дошкольном периоде являются:

1. Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы.
2. Становление эстетического отношения к окружающему миру.
3. Формирование элементарных представлений о видах искусства.
4. Восприятие музыки, художественной литературы, фольклора.
5. Стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений.
6. Реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [11].

Это безусловно, верно и очень значимо, но через восприятие и понимание предметов и явлений, отражаемых в творческом процессе, через необходимый для этого анализ и синтез изображений, так удобно и очевидно знакомиться с окружающим миром в целом, с предметами окружающей среды, явлениями природы, закономерностями физических процессов, приобретать другие метапредметные знания и навыки[1].Процесс же реализации самостоятельной творческой деятельности может стать хорошим инструментом закрепления полученный знаний[8].

Важным условием такого подхода к занятиям изо должно стать использование развивающих игровых практик и методов. Игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, позволяет «запечатывать» дидактические задачи в оболочку интереса ребенка.

В процессе одновременно происходящих изо-деятельности и игры совершается активное изучение явлений окружающего мира, процессов жизнедеятельности человека, развивается мышление и креативность, повышается познавательный интерес, т е создаются предпосылки для развития исследовательских способностей [2].

Исследовательские способности формируются на базе поисковой активности, направленной на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации. В фундаменте исследовательской деятельности лежит психическая потребность в поисковой активности [5, 7]. Она же является важной составляющей интеллектуального развития личности [6].

Руководствуясь определением исследовательской деятельности Е.А.Шашенковой – этоспецифическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими

реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснения фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности.

Исследовательские способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности. Это комплекс трех относительно автономных составляющих: поисковой активности, дивергентного и конвергентного мышления [9]. Именно это определение мы выбрали для использования в контексте нашего исследования.

А.И. Савенков указывает на тесную взаимосвязь между процессами исследования и творчества, т.к. в них есть важные аспекты – получение нового продукта и удовольствия от самого процесса. Именно эта позиция стала важной для нас в изучении вопроса необходимости взаимосвязи занятий изо и использования исследовательского подхода как способа наполнения занятий новыми смыслами, формирования и закрепления исследовательских навыков[9].

Методика. Примером организации такого процесса может стать занятие аппликацией. Для изготовления того или иного предмета детям предлагается понаблюдать за ним, изучить его, выделить основные отличительные особенности. Таким образом, ребенок создает в своем опыте представление о предмете, а деятельность по воссозданию объекта позволяет закрепить эти представления более прочно.

Здесь следует остановиться на одном очень существенном моменте. Часто педагог в качестве образца для «творческой» деятельности ребенка представляет схему-изображение предмета на основе своего личного опыта и умений. Таким образом, деятельность помимо того, что переводится из продуктивной в репродуктивную, воспроизведениеопыта педагога, но и несет два существенных отрицательных воздействия на усвоение ребенком информации о предмете или явлении.

Во-первых, упрощая – еще больше запутывает ребенка. Дошкольник не находит схожести изображения с предметом в реальной жизни, не опознает его, что лишает ребенка устойчивого представления о мире.

Во-вторых, такой подход лишает ребенка возможности развития процессов мышления, творчества и креативности. В будущем он может столкнуться с подобным явлением при решении математических задач, например, когда будет заведомо использовать лишь один единственный показанный когда-то учителем способ решения, даже при наличии других альтернативных вариантов.

Для восприятия предмета нужно руководствоваться реальными объектами, предметами или явлениями. Схематичное изображение также может присутствовать в процессе воссоздания объекта, но лишь в опосредованном ключе, на том этапе, когда ребенок сам сопоставил или самостоятельно составил такую схему, но, опять же, на основе реального объекта.

Лучше использовать возможность организовать процесс знакомства детей с алгоритмами создания поделки через субъектную позицию ребенка. Можно заранее подготовить образец работы, который дети смогут предварительно исследовать, «повзаимодействовать» с ним, разобрать, сделать выводы о способах изготовления и последовательности работы, а затем, используя лично полученный опыт, при поддержке взрослого, создать новый продукт.

Дальше возникает вопрос, как «упаковать» подобную деятельность? Как сделать задачу изучения предмета интересной для ребенка? Вспоминая о том, что ведущей деятельностью в дошкольный период является игра, а также слова Д. Б. Эльконина о включении игры в образовательный процесс [12], можно предположить, что построение занятий на основе игрового подхода должно увеличить вовлеченность детей в поисковый процесс, повысить мотивацию к освоению материала, повлиять положительным образом на развитие

абстрактного мышления, процессы анализа и синтеза, поиска информации и, как следствие, развитие исследовательских умений.

Может быть предложено много вариантов интегрирования игровых и исследовательских элементов в изобразительную деятельность дошкольников, где познавательная активность заключена в самой форме подачи материала. Одним из таких методов может стать игра-сравнение «Стрижи и Ласточки». Имея привлекательную для детей игровую форму, удовлетворяя соревновательный интерес в работе группах (командах), она позволяет решать следующие педагогические задачи:

- проводить анализ предмета (внешний вид птицы);

-раскладывать образ на составляющие элементы через разглядывание характерных черт на фото (на фото или видео, с изображением реальной птицы или предмета);

-формировать образное и абстрактное мышление. Через сопоставление реального образа и образа схематического (на доске для каждой птицы представлена своя схема и последовательность сборки частей; детям предлагается сопоставить фото птицы и схему, подходящую для его замысла), синтеза разрозненных частей, преобразование их в новое единое целое, новый образ или предмет, все эти действия развивают образное мышление.

-учиться систематизации, обобщению свойств, структурированию через определенные алгоритмы сравнения (мы сравниваем признаки предмета, например: виды жилища, пищу, особенности окраса, строение тела-крылья, лапы, и т. п.);

-закреплять теоретический материал практикой с помощью игровых способов проведения занятия;

-погружать ребенка в рефлексивную позицию (например, дети сами разбирают образец работы-аппликации, выстраивают процесс от конца в начало, обозначая шаги, пронумеровывают их, а затем сами пользуются выстроенным планом в логичном порядке, начиная с первого шага).

Еще одним методом проведения занятий изобразительной деятельностью можно считать создание предмета- объекта дальнейшей деятельности, т. е., не «поделок», функциональность и практическая ценность которых для ребенка не понятна, а вещей, с которыми взаимодействие дальше может быть продолжено в игре или дальнейшей творческой деятельности. (Например, создание подвижной модели человека, с помощью которой в дальнейшем можно поставить спектакль или снять мультфильм, кукла-марионетка, с которой потом можно играть, гигрометр из шишки, с которым в дальнейшем будет поставлен «научный» эксперимент и т. д.). Ценность этого еще и в том, что такие игрушки могут стать хорошей иллюстрацией законов физики, механики, математики, природных явлений и биологии на доступном детям языке, поддерживать возможность самостоятельных открытий в этих областях [10].

Результаты. Дети гораздо более активно вовлекаются в подобные занятия, с интересом ждут следующего, между занятиями живо интересуются тем, что планируется делать в потом, т. е., это ощутимо повышает мотивацию детей к занятиям изо. На самих же занятиях такой формат работы позволяет поднять общий эмоциональный фон, сделать работу более динамичной (дети стремятся выполнить работу раньше другой команды).

Отдельно следует отметить положительную динамику в развитии навыков командной работы. Если заложить в алгоритм игры, например, что приз в виде какой-либо (сложной) детали выдается только всей команде, а не единолично закончившему свою работу «игроку», то межличностное взаимодействие ощутимо активизируется. Дети стараются поддержать своего соседа по команде, помочь, оказать поддержку, поделиться полученным чуть ранее опытом или инсайдом.

Еще одним важным моментом, который следует отметить, является организация занятия таким образом, чтобы дети не находились долго в статичном состоянии и периоды физического покоя были минимальны. Достигаться это может разными способами. Например, можно заведомо спланировать этапы работы таким образом, чтобы ребенок вынужден был встать и подвигаться (нужную заготовку можно подойти и взять с общего стола только при

условии выполнения предыдущего этапа). Если используется игра-сравнение, то можно «проигрывать» своим телом особенности строения птички или животного буквально «давайте сложим пальчики как ласточка, сможем ли мы «сесть» на карандаш? А если мы сложим пальчики как у стрижа, нам легко будет зацепиться на тоненькой веточке?».

Занятие-игра «Стрижи и Ласточки»

Игра-сравнение. Работа в команде. Две команды – Стрижи и Ласточки. Нужно изучить по фото и/или видео строение и особенности двух (внешне похожих) птичек. Подобрать соответствующую этой птичке, заранее подготовленную, схему работы. В качестве бонуса за полностью выполненные апликации птички команда получает следующую деталь – лапки. Лапки нужно тоже взять правильные, именно те, которые подойдут соответствующей птичке. Перед началом игры дети выигрывали еду для своих питомцев – червячков. Червячки были двух разных цветов и получить их можно было ответив на вопрос о перелетных птицах. Эти же червячки были своеобразными жетонами для объединения в команды, а в конце – пищей для птичек команды. В процессе игры, эти же червячки-жетоны могут стать «оплатой» за подсказку, например, при обращении за помощью к члену другой команды, можно заложить еще какие-то варианты.

Игра-занятие «Медведи» (фрагмент работы)

Игра-сравнение. Дети делали белого или бурого медведя (по выбору). Нужно было подобрать соответствующий фон (северный полюс или лесная чаща), подобрать жилище для своего мишки – берлога (коричневая заготовка) или снежная пещера (голубая заготовка) и соответствующий набор заготовок для мишки (либо в бурой гамме, либо в бело-голубой). В качестве «приза» за правильно сделанную картину можно было выбрать мишке уже готовую еду, естественно определив самостоятельно (для белого мишки – серебристая рыбка, для бурого – ягоды брусники).

Занятие с продолжением-игрой «Профессии»

В процессе занятия предполагалось сделать человечков определенной профессии (по выбору ребенка), а затем они становятся основой для игры «Магазинчик профессий». Каждый может купить в нем предметы или атрибуты соответствующей профессии, но оплатив «товар». В качестве расчетной единицы выступает маленький рассказ или реплика «Для чего в этой профессии нужен этот предмет». В качестве товара также могут выступать карточки со словами, соответствующие профессии. Все «покупки» дети вырезают и вклеивают в одежду своего человечка.

Для организации игровых форм занятий изо, педагогу необходимо организовать соответствующие условия, подготовить игровую среду [3, 4]. В зависимости от поставленных педагогических задач, изучаемой темы или предмета, предполагаемой формы работы (индивидуальная, командная, парная и др.) понадобятся разные игровые элементы, разная подготовительная работа. Это могут быть игровые жетоны (червячки в игре «Стрижи и ласточки»), болото (для Лягушек-Попрыгушек из оригами), поле (для организации фермы), образец работы, который дети смогут самостоятельно разобрать, чтобы определить способ изготовления и последовательность сборки и другое.

Обсуждение. Для того, чтобы говорить об эффективности или неэффективности представленных форм организации занятий, следует использовать различные методы оценки компонентов исследовательских способностей: дивергентного и конвергентного мышления, уровня развития поисковой активности. Некоторые авторы, занимающиеся вопросом развития исследовательских способностей детей, предлагают так же оценивать уровень развития интеллекта и креативности. Основными методами оценки эффективности, которыми мы планируем пользоваться в рамках нашего исследования, станут проведение тестирования (тестТорренса, адаптированные для детей тесты Гилфорда, А.И.Савенкова), методика диагностики уровня овладения способами поисково-экспериментальной деятельности, наблюдение и другие доступные диагностические ресурсы, и способы.

*Заключение.*По итогам проводимых в течение месяца наблюдений, можно уже говорить о появлении некоторых ситуаций, отражающих положительную динамику в развитии исследовательских способностей дошкольников.

Вера (6 лет)

Во время свободной игры в вечернее время вдруг делает заявление: «О! У меня есть гипотеза! Я думаю, что если взять стаканчик и налить в него воды, положить в него кусочек пластилина, а на следующий день посмотреть, что произошло, то пластилин размокнет и станет мягким». Педагог предлагает озвучить свою гипотезу другим ребятам, узнать их мнение по поводу того, подтвердится ли гипотеза или нет и организовать экспериментальную площадку. По итогам голосования выясняется, что большинство детей считают, что пластилин размокнет (12 чел.) и двое считают, что кусочек останется твердым. Вера самостоятельно наливает воду, опускает кусочек пластилина, ставит стаканчик на подоконник и пишет объявление «Внимание! Не трогать! Идет эксперимент!». На следующий день, при поддержке взрослого, организовано наблюдение за результатами эксперимента и сделаны выводы.

Максим (6лет)

На занятии по конструированию дети делали поделку «клоун-балансир». Обозначили, что клоун держится за счет грузиков-балансиров, прикрепленных к рукам и находящимся ниже точки опоры (ниточки). Через занятие делаем корзину с фруктами для организации конвейера, перевозящего фрукты на завод по производству соков. Педагог задает вопрос, почему корзина не падает? Максим: «Потому что это балансир, у него есть внизу грузик».

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии// Вопросы психологии. – № 6.–1966. – С. 62–68.
3. Иванова Е.В., Виноградова И.А. Исследование потенциала предметно-пространственной среды дошкольных образовательных организаций в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.–URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14928(дата обращения: 01.11.2021).
4. Иванова Е.В., Нестерова О.В., Виноградова И.А. Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. –2018. –Том 10. –№ 1. –С. 81–93. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2018/n1/Ivanova_Nesterova_Vinogradova.shtml (дата обращения: 01.11.2021).
5. Комарова И.В. Роль вопросов в развитии исследовательских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – № 3 (6). – 2011. – С. 164-168.
6. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.
7. Поддьяков А.Н., Поддьяков Н.Н. Интерактивные исследовательские объекты: от лабораторных экспериментов к массовым практикам XXI века // Исследователь. – № 3. –2019. –URL:https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-issledovatelskie-obekty-ot-laboratornyh-eksperimentov-k-massovym-praktikam-xxi-veka(дата обращения: 01.11.2021).
8. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – Спб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.
9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. –М.: Ось-89, 2006. – 480 с.

10. 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.

11. Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. МатериалыВсероссийской научно-практической конференции. –2016. С. 577-582.

12. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Кочемирова Н.Ф.,
преподаватель, ГБПОУ «Воробьевы горы»,
отделение СПО «Московский колледж
профессиональных технологий», Москва
E-mail: m.kpt@mail.ru

НЕРАВНОМЕРНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА С ДИСГАРМОНИЧНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Развитие детской одаренности привлекает внимание современных исследователей. Статья посвящена характеристике одаренных детей с дисгармоничным типом развития, приведен анализ литературы по дисгармоничным одаренным детям. Рассмотрено понятие «диссинхронии», как неравномерности в развитии личности одаренного ребенка. Целью работы является рассмотреть психическое развитие личности дисгармонично одаренного ребенка, в период ее становления. Процесс становления сопровождается различными психологическими процессами, которые автор раскрывает в своей работе. В первой части статьи приводятся факты, характеризующие личность одаренных детей с дисгармоничным типом развития, а во второй – проводится анализ и исследование по заявленной проблематике. Вывод в работе заключается в том, что на успешность развития личности дисгармонично одаренного ребенка будет влиять не только его принятие обществом и создание благоприятных условий обучения, влияющих на эмоциональную активность, но и само содержание материала и форма подачи. Развитие и поддержка личности дисгармонично одаренного ребенка позволит ему чувствовать себя востребованным и научит проявлять социальные способности.

Ключевые слова: одаренность; типы развития одаренности; гармоничный тип одаренности; дисгармоничный тип одаренности; психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. The development of children's giftedness attracts the attention of modern researchers. The article is devoted to the characteristics of gifted children with a disharmonious type of development, an analysis of the literature on disharmonious gifted children is given. The concept of "dissynchrony" as an unevenness in the development of the personality of a gifted child is considered. The purpose of the work is to consider the mental development of the personality of a disharmoniously gifted child during its formation. The process of becoming is accompanied by various psychological processes, which the author reveals in his work. In the first part of the article, the facts characterizing the personality of gifted children with a disharmonious type of development are presented, and in the second part, an analysis and research on the stated problems are carried out. The conclusion of the work is that the success of the personality development of a disharmoniously gifted child will be influenced not only by its acceptance by society and the creation of favorable learning conditions affecting emotional activity, but also by the content of the material and the form of presentation. The development and support of the personality of a disharmoniously gifted child will allow him to feel in demand and teach him to show social abilities.

Key words: giftedness; types of giftedness development; harmonious type of giftedness; disharmonious type of giftedness; psychological and pedagogical support.

«Существует нечто более редкостное, более тонкое,
более незаурядное, чем одаренность.
Это способность признавать одаренность других»
Элберт Грин Хаббард

Введение. В настоящее время детская одаренность играет важную роль в становлении человеческого потенциала страны. Одаренные дети – это билет в будущее для любого государства в целом. Одаренность – это мощный ресурс развития, который может обеспечить государству интеллектуальное, социальное и духовное преображение. Для Российской Федерации по-прежнему остается очень актуальным вопрос о нормативно-правовой поддержке одаренных детей.

18 ноября 2020 г. был принят приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 649 «Об утверждении Порядка формирования и ведения государственного информационного ресурса о лицах, проявивших выдающиеся способности».Документ в очередной раз доказывает, что государство проявляет заинтересованность в развитии детской одаренности и созданию условий для дальнейшего функционирования этого института.

Спикер Совета Федерации РФ Валентина Матвиенко отметила, что на начало 2021 г. в государственном информационном ресурсе по одаренным детям пополнились данные на 181 тысячу детей, что является положительным приростом в сравнении с прошлым годом.

Авторы рабочей концепции одаренности Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский и др. [2] отмечают, что одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Ряд исследователей, таких как Л. И. Ларионова,[6, 8]и др. указывают качества, которые присущи одаренным детям: высокий интеллект, стремление работать в одиночку, индивидуальность, энергичность, увлеченность своим делом, получение практического и интеллектуального опыта.

Говоря об одаренных детях, не стоит забывать о гармоничном и дисгармоничном типах развития личности ребенка. Первый тип представляет собой так называемый «счастливый» вариант развития личности ребенка, однако не все так «счастливо» обстоит с дисгармоничным типом, поскольку сопровождается психосоциальными проблемами и неравномерностью психического развития. Как отмечает М.Е. Богоявленская [3], под дисгармоничным типом развития одаренности понимается такая ее структура, при которой наличие отдельных способностей, достигающих высокого уровня, или достижений сочетается с серьезными нарушениями в психическом развитии и, соответственно, с наличием проблем в обучении и воспитании ребенка с признаками одаренности, требующими особого внимания со стороны специалистов.

Такие исследователи, как М.Е. Богоявленская [3]. и др. указывают, что это может быть следствием диссинхронии, что является результатом неравномерности созревания систем головного мозга в условиях среды.В большинстве своем указанная неравномерность в развитии выражается, прежде всего, в несоответствии высокого интеллектуального потенциала и его практическом применении, зачастую трудностями в коммуникации, поведении, самооценки. Зачастую таких детей относят к категории «девиантные дети», поскольку не все сферы деятельности успевают за ведущей сферой.

У одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития имеются ценности и приоритеты, зачастую отличные от одаренных с гармоничным типом развития, это позволяет ему быть чрезмерно впечатлительным, эмоционально чувствительным, по этим причинам ребенка считают инфантильным. Несомненно, указанным детям свойственен и перфекционизм, но большая требовательность к собственному труду и самим себе приводит к неудовлетворенности результатами своей деятельности, что впоследствии может негативно сказаться на становлении личности во взрослой жизни.

Отсюда возникает вполне справедливый вопрос: «Является ли одаренность даром или наказанием?». Как отмечают в своей монографии Л.И. Ларионова и А.И. Савенков [8] талант, творческость – это не только большой дар, но и большое наказание.

Стоит согласиться с исследователями, в особенности исходя из характеристики одаренных детей с дисгармоничным типом развития личности. Однозначно такие дети требуют педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения, для того чтобы помочь адаптироваться, решать эмоциональные, коммуникативные проблемы.

Методика. Для выявления дисгармоничности личности одаренного ребенка был использован комплекс методик:

1. «Лесенка» В.Г. Щур – исследование самооценки детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.
2. «Домики» О.А. Орехова – исследование реального состояния ребенка (эмоционального, аффективного, мотивационного).
3. Тест тревожности Р. Тэмпл, В.Амен, М.Дорки

Результаты.Выдающимся примером одаренного ребенка с дисгармоничным типом развития является мальчик Петя Ч. Родители обратили внимание на выдающиеся способности ребенка, когда в 6 месяцев он стал говорить отдельные слова, в год изъясняться предложениями, а в три читать. Соответственно в детском саду ему было скучно с неразговаривающими детьми, он раньше всех справлялся с заданиями. В начальной школе быстро осваивал программу, однако не мог найти друзей, проявлял застенчивость, а порой и страх.

Результаты диагностики по методике «Лесенка» В.Г. Щур представлены на рисунке 1.

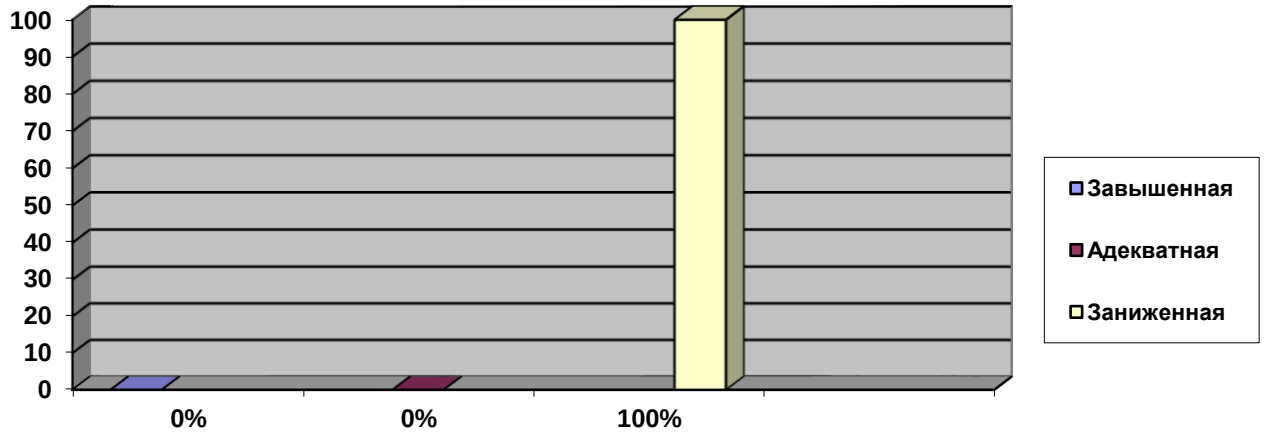


Рисунок 1. Методика «Лесенка» В.Г. Щур

Из полученных данных видно, что у ребенка заниженная самооценка на 100%. Ребенок поставил себя на нижние ступени, аргументируя: «Наверное, у меня получается все не так хорошо, а я мог бы лучше».

Результаты диагностики по методике «Домики» О.А. Ореховой представлены на рисунке 2.

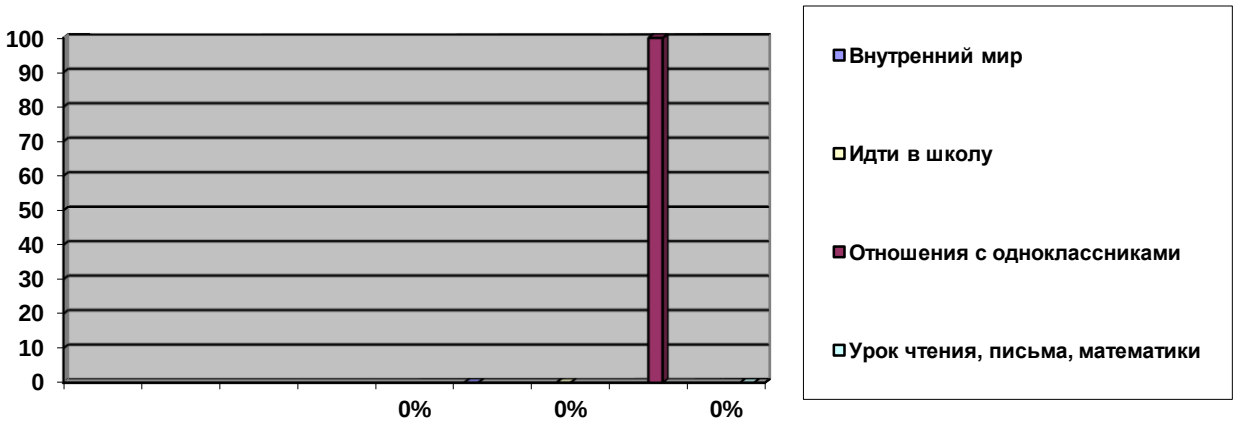


Рисунок 2.Методика «Домики» О.А. Орехова

Из полученных данных видно, что у ребенка есть отклонения в отношениях с одноклассниками, следует обратить внимание на эмоциональное состояние ребенка при посещении школы.

Результаты диагностики по тесту тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки), представлены на рисунке 3.

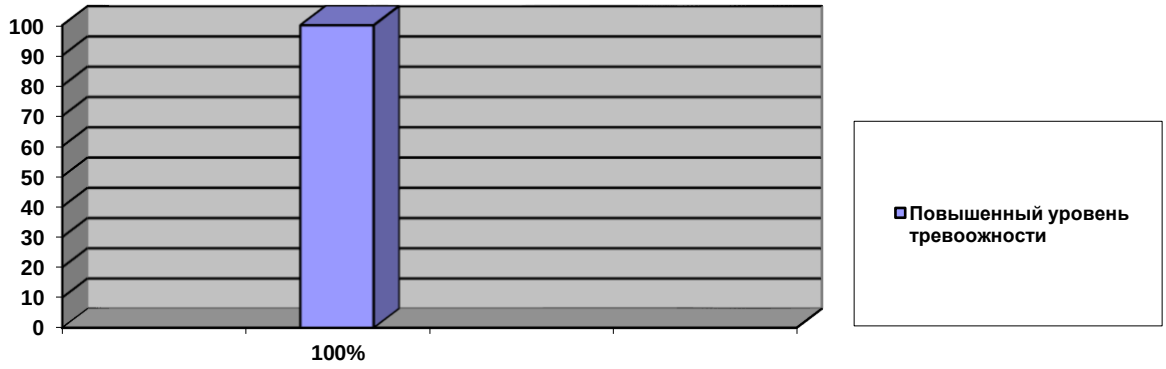


Рисунок 3. Тест тревожности Р. Тэмпл, В.Амен, М.Дорки

Из полученных данных по этому тесту видно, что ребенок показал повышенный уровень тревожности – 100% наблюдается высокая чувствительность к беспокойству, к стрессовым жизненным ситуациям.

Обсуждение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у ребенка дисгармоничный тип развития.Некоторые показатели свидетельствуют о его дезадаптации, сложных отношениях с одноклассниками исходя из отсутствия коммуникации, что приводит к повышенной тревожности и заниженной самооценке.

Работа с одаренными детьми предполагает, что на успешность развития личности в зоне ближайшего развития влияет не только содержание материала, но и форма подачи, которая может заинтересовать и повлиять на его эмоциональную активность, повысить мотивацию.

Специалисты в своих обсуждениях подчеркивают, что педагогическое сопровождение ребенка с дисгармоничным типом развития снижает неравномерность его психического становления какличности.Однако до сих пор остаются дискуссионными вопросы о том, какие условия воспитания и образования являются наиболее благоприятными для развития личности этих детей.

Заключение. Таким образом, результаты показывают принятие одаренности ребенка, его надлежащая мотивация, индивидуализация, психолого-педагогическое сопровождение помогут решить проблемы дисгармоничности развития личности.

Тем не менее, нельзя утверждать, что одаренные дети с дисгармоничным типом развития являются отклонением от нормы, нежели самой нормой. Норма окончательно неопределенна и находится в разработке, как отмечают Л.И.Ларионова[6]и др., можно предположить, что, желая добра детям, взрослые «загоняют» их в свое понимание нормы. У одаренных это может привести к потере «дара».

Важной перспективой развития в данном исследовании можно считать психолого-педагогическое сопровождение дисгармонично одаренного ребенка, что позволит избежать проблем повышенной тревожности и эмоционального напряжения. Актуальной является проблема разработки стратегии перевода дисгармоничного ребенка в более «счастливый вариант» - гармоничный тип развития, не приводя к снижению интеллектуальных и социальных способностей. Развивать и поддерживать необходимо всецело личность одаренного ребенка, именно в этом случае он будет чувствовать себя востребованным/

Список литературы

1. Артамонова Е. Г. Одаренные дети в современном обществе: трудности становления личности // Мир психологии. – 2015. – № 1.– С. 171-176.
2. Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., Бабаева Ю. Д. и др. Рабочая концепция одаренности /под редакцией В.Д. Шадрикова.– М.: Минобраз,2002. – 34 с.
3. Богоявленская М.Е. Психологическое обеспечение работы с одаренными детьми в начальной школе // Начальная школа. Режим доступа: http://school2100.com/upload/iblock/e61/Bogojavlenskaja.pdf (дата обращения: 15.09.2021).
4. Гранкина Л. В. Работа с одаренными детьми // Международный образовательный электронный журнал «Педагог». 2017. – № 3. – С. 67-98.
5. Ларионова Л.И. Этический аспект изучения одаренных детей (научная статья) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. –Т. 6. – № 6А. – 2017. – С 50-58.
6. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.
7. Майнагашева Е. Н. Особенности работы с одаренными детьми в начальной школе // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2017. – № 19. – С. 99-102.
8. Психология одаренности и творчества: монография под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М; СПб: Нестор-История, 2017. –372 с.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.11.2020 г. № 649 «Об утверждении Порядка формирования и ведения государственного информационного ресурса о лицах, проявивших выдающиеся способности [Электронный ресурс]// КонсультантПлюс. URL: http://www.base.consultant.ru(дата обращения: 10.10.2021).
10. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. – 212 с.

Краснова К.В.,
учитель начальных классов,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: kvkrasnova@bk.ru
Научный руководитель:
Ситаров В.А.
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ И РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье затрагивается тема развития одаренности младших школьников в условиях современного образования. В материале рассматриваются предпосылки эффективной организации деятельности по развитию одаренности младших школьников в условиях применения различных Интернет-технологий и ресурсов,приводятся их примеры, а также выделяются возможные трудности, возникающие при планировании данной работы.На основании полученных данных были сформулированы условия и задачи организации деятельности, способствующие развитию одаренности младших школьников, а также систематизированы Интернет-ресурсы, которые эффективны в данной работе.

Ключевые слова: дифференциация обучения; одаренность младших школьников; Интернет-технологии и ресурсы.

Abstract. The article touches upon the topic of the development of giftedness of younger schoolchildren in the conditions of modern education. The article discusses the prerequisites for the effective organization of activities for the development of giftedness of younger schoolchildren in the context of the use of various Internet technologies and resources, provides examples of them, and also highlights possible difficulties that arise when planning this work. Based on the data obtained, the conditions and tasks of organizing activities that contribute to the development of giftedness of younger schoolchildren were formulated, and Internet resources that are effective in this work were systematized.

Keywords: differentiation of education; giftedness of younger schoolchildren; Internet technologies and resources.

Введение. Одной из приоритетных задач государства и общества является развитие одаренности у детей, влияющее на развитие общества в целом, а также на совершенствование системы образования. Задача обеспечения развития различных способностей у младших школьников стоит перед каждым педагогом согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО). Педагоги должны уметь не только правильно устанавливать первоначальный уровень способностей обучающихся, но также их эффективно развивать и совершенствовать(URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/). На современном этапе развития системы образования в условиях применения смешанных образовательных технологий становится актуальным вопрос о том, как осуществлять данную деятельность при дистанционном или электронном обучении, какие Интернет-технологии и ресурсы эффективны в данной работе.

Актуальность развития одаренности у младших школьников в условиях реализации смешанных образовательных технологий обуславливается требованиями ФГОС НОО: «…необходимообеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, - одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья»; «должны создаваться условия, обеспечивающие возможность: работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-

исследовательской деятельности»;«…использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа»(URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/). Очевидно, развитие одаренности у младших школьников без применения Интернет-технологий и ресурсов при современной системе образования невозможно.

Методика. Развитие одаренности мы понимаем, как процесс системного развития качества психики в течение всей жизни, благодаря которому человек способен достичь более высокие, незаурядные результаты по сравнению с другими людьми в одном или нескольких видах деятельности[4, 5]. Данный процесс можно описать как развитие креативности, творческих способностей и внутренней мотивации обучающихся. Нами выделяются творческий, эмоциональный и мотивационно-волевой компоненты. Существенное влияние на развитие одаренности оказывают природные задатки (наследственность) и социокультурная среда [1,7].

Проблема организации деятельности по развитию одаренности у младших школьников в современное время совсем не новая, данной проблеме уже посвящено большое количество научных трудов и статей. Для ее решения были предложены различные способы и методы повышения профессиональной квалификации педагогов. Особое внимание авторы обращают на то, что в реализации идеи развития одаренности младших школьников большая роль отводится высокой компетентности педагогов в области методики преподавания развивающего обучения, которое в современном образовании невозможно без использования Интернет-технологий и ресурсов. Также анализируя данную проблему исследователями, подчеркивается, что важнейшим условием погружения детей в процесс творчества и стремления к познанию, является потребность в исследовательской и поисковой инициативе [1,2, 3].

Результаты. Анализ литературных источников и практики деятельности показал, что наилучшим вариантом в решении вопроса о развитии одаренности у младших школьников в условиях смешанных образовательных технологий является применение таких Интернет-технологий и ресурсов, которые основаны на методах творческого, проблемного, поискового, эвристического, исследовательского, проектного характера. Все перечисленные методы должны сочетаться с различными видами работы (индивидуальной, групповой, фронтальной)[6,7]. Эффективность организации деятельности педагога по развитию одаренности младших школьников зависит от того, как он способен организовывать работу в перечисленных выше условиях с применением различных Интернет-технологий и ресурсов.

В организации работы по развитию одаренности младших школьников нами положена идея постоянного совершенствования навыков педагогических работников в методике преподавания и организации развивающего обучения с использованием Интернет-технологий и ресурсов; а также идея поддержания условий, необходимых для организации данной деятельности в условиях применения смешанных образовательных технологий, что тем самым повысит и качество образовательного процесса в целом. Изначально в анализе обозначенной проблемы в общеобразовательной организации г. Москвы были применены анкетирование, наблюдение, беседы по проблеме исследования. Чтобы получить достаточно справедливую картинку проблемы организации деятельности по развитию одаренности младших школьников среди педагогов начального уровня образования общеобразовательной организации, были предложены различные вопросы с вариантами ответов: «Как Вы оцениваете уровень Вашей компетентности по развитию одаренности детей с применением Интернет-технологий и ресурсов? Уделяете ли Вы достаточно внимания развитию одаренности в процессе обучения младших школьников? Если Вы достаточно уделяете внимания, то какие Интернет-технологии и ресурсы Вы рекомендуете при организации данной деятельности? Если Вы недостаточно уделяете внимание организации работы по развитию одаренности, какие факторы Вас сдерживают? Какие меры по решению данной проблемы, Вы готовы предпринять под руководством администрации, которые Вы считаете наиболее эффективными? и др.».

На начальном этапе исследования нами был проведен опрос по организации деятельности развития одаренности младших школьников с применением Интернет-технологий и ресурсов. Респондентам предлагалось выбрать наиболее эффективные Интернет-ресурсы и услуги, с помощью которых можно применять основные методы работы с одаренными детьми; а также требовалось определить преимущества и недостатки данной работы.

Результаты опроса, проведенного в 2021-2022 учебном году, в общеобразовательной организации г. Москвы показали, что большая часть педагогических работников, к наиболее эффективным Интернет-ресурсам, которые можно использовать при организации работы с одаренными детьми, относят:

— электронные библиотеки (МЭШ, РЭШ и др.);

— видео-каналы (образовательные каналы «Московский образовательный канал», «YouTube» и др.);

— образовательные порталы («Одаренность.RU» и др.);

— Web-сайты образовательных организаций;

— Web-сайт преподавателя;

— проекты и программы для одаренных детей (программа «Социальная программа развития и поддержки одаренных детей в области вокального искусства»и др.);

— образовательные социальные сети (Социальная сеть работников образования nsportal.ru и др.);

— порталы дополнительного образования (Единый национальный портал дополнительного образования детей и др.);

— сервисы самоподготовки («Мои достижения», «Яндекс-учебник», «Учи.ру» и др.);

— материалы Городского методического центра и других образовательных Интернет-ресурсов.

Также опрошенные педагоги отмечают, что оптимизировать их учебное время и время обучаемых возможно с помощью таких интерактивных интернет-услуг как электронная почта, электронные учебники, практикумы, словари, справочники, энциклопедии, мобильные приложения (в том числе чаты с преподавателями), а также онлайн-тестирования.

К преимуществам респонденты относят быстрый поиск и доступность информации, применение разнообразных видов деятельности, обширный выбор ресурсов, повышение познавательной мотивации обучаемых, а также отсутствие субъективности в онлайн-тестированиях.Организация обучения при развитии одаренности младших школьников в условиях Интернет-технологий и ресурсов, по мнению респондентов, должна решить несколько задач, направленных на создание комфортной среды обучения одаренных детей, соблюдение принципа индивидуализации и дифференциации обучения, а также прирост объема знаний, умений и навыков младших школьников.

Обсуждение. Анализ научной литературы, а также полученных ответов позволил обозначить педагогические условия эффективной организации работы при развитии одаренности младших школьников в условиях применения Интернет-ресурсов и технологий, к которым относятся психологические, дидактические и организационные условия. Психологические условия включают в себя общую положительную мотивацию обучаемых использования различных Интернет-ресурсов и технологий, а также их стремление к самообразованию. К дидактическим условиям относится владение педагогом методики преподавания дифференцированного обучения при развитии одаренности младших школьников с использованием Интернет-технологий и ресурсов. Наличие среды, в которой возможна организация обучения по развитию одаренности с применением Интернет-технологий и ресурсов, есть организационное условие.

Однако необходимо отметить, что при организации данной деятельности имеется ряд трудностей, от решения которых зависит и качество проводимой работы, и результат в целом. На основе анализа научной литературы, а также ответов, полученных в ходе опроса, можно

сформулировать следующие трудности: подготовка к занятию требует большие затраты труда у педагога; наличие недостоверной информации; недостаточный уровень информационной грамотности, как педагогов, так и обучаемых; отсутствие необходимой среды обучения. В дальнейшей работе по теме исследования будут спланированы способы преодоления данных трудностей.

Заключение. Таким образом, организация обучения при развитии одаренности младших школьников с применением Интернет-технологий должна включать соблюдение описанных выше педагогических, дидактических и организационных условий. В результате чего с применением эффективных Интернет-технологий и ресурсов будут решены такие задачи как создание комфортной среды обучения младших школьников при развитии одаренности; обеспечение и организация индивидуализации и дифференциации их обучения; прирост объема знаний, умений и навыков; а также формирование готовности младших школьников к обучению в цифровой образовательной среде. Впоследствии, педагоги смогут не только оптимизировать учебное время при работе с одаренными детьми, но и раскрыть потенциал младших школьников, как основы будущего государства. Деятельность современных школьных общеобразовательных организаций при правильной подготовке и планированииработы по развитию одаренности у детей с использованием Интернет-ресурсов способствует реализации важных задачдляобновления в обществе.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46-68.

2. Жукова О. Н. Развитие интеллектуальной одаренности школьников в условиях смешанного обучения информатике // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(22). – С. 104-108.

3. Зинкевич Е. Р. Инновационно-педагогические технологии в компетентностно-ориентированном образовании / Е. Р. Зинкевич, Л. М. Семенова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2019. – 104 с.

4. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.

5. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – СПб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.

6. Смешанное обучение в вузе и школе // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и педагогическом вузе.– М.: Прометей, 2017. –С. 96–137.

7. Холодная М. А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 149-164.

Медведева С. В.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: medvedeva5wetik@yandex.ru
Научный руководитель:
Ларионова Л. И., *доктор психологических наук, профессор*
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта у младших школьников в семье. Акцентируется внимание на появлении новой тенденции к

увеличению числа детей, обучающихся на дому. В статье приводятся некоторые современные подходы и методы развития эмоционального интеллекта детей 6–10 лет, которые могут быть использованы в условиях семейного воспитания. Также поднимается проблема повышения компетентности родителей и совершенствование стиля семейного воспитания.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; младшие школьники; домашнее обучение; семейное воспитание.

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of emotional intelligence in younger schoolchildren in the family. The article focuses on the emergence of a new trend towards an increase in the number of children studying at home. The article presents some modern approaches and methods for the development of emotional intelligence in children of 6-10 years old, which can be used in the context of family education. It also raises the problem of increasing the competence of parents and improving the style of family education.

Keywords: emotional intelligence; junior schoolchildren; home schooling; family education.

Введение. Человек – это социальное существо, которое тесно взаимодействует внутри различных социальных групп, как правило, на протяжении всей своей жизни. В условиях современного общества успешность и благополучие человека неразрывно связаны с такими качествами личности, как коммуникабельность, целеустремленность, гибкость, адаптивность и т. д. Эти и прочие качества сопряжены не только с интеллектуальной, но и с эмоциональной сферой личности, так как поведение и реакции человека внутри социальной группы во многом обусловлены его эмоциональным состоянием. Выдающийся психолог Л. С. Выготский также указывает на синергию интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности для повышения эффективности функционирования и адаптации человека в окружающей среде [4, с.57]. Исследования Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова показывают взаимосвязь между такими категориями как интеллекта, творчество, эмоции [8, 12].

Спектр межличностного взаимодействия достаточно широк: начиная от взаимовыручки и поддержки, заканчивая конфликтами и столкновениями, человек ежедневно вовлечен в общение с другими людьми. Понимание природы эмоций и умение оперировать этим пониманием, бесспорно, помогает выстроить нужную для человека коммуникацию и достичь своей цели в том или ином взаимодействии. К подобной трактовке понятия эмоционального интеллекта и приводит психолог Д. Гоулман, согласно которому эмоциональный интеллект – это способность к распознанию собственных и чужих эмоций и умение применить эту способность для достижения своей цели [5].

Развитие эмоционального интеллекта приобретает особую актуальность в младшем школьном возрасте, поскольку период с 6-7 до 10 лет является наиболее благоприятным для развития эмоционального интеллекта, в частности, умения поставить себя на место партнера, учитывать его потребности и чувства и т.д. [1, с.24;8, с.56]. Как было показано Т. Б. Пискаревой, именно в начальной школе ребенку проще понять свои эмоциональные состояния, которые они переживают в повседневной жизни. Данное понимание пока что сложно описать устной или письменной речью, но они хорошо отражаются, например, через рисунок [11, с.200]. По мнению Л. С. Выготского, в 7 лет у ребенка начинает прорисовываться две стороны личности: внутренняя и внешняя, что обусловливает появление широкого спектра неизвестных ему ранее переживаний, которые в дальнейшем отпечатываются в сознании и фиксируются памятью ребенка как важнейшие события в жизни [4, с. 158].

Вместе с этим в последние годы возрастает потенциал семейного воспитания в контексте развития эмоционального интеллекта младшего школьника. Обусловлено это рядом факторов. Во-первых, с весны 2020 г. в условиях пандемии коронавируса в наиболее опасные с эпидемиологической точки зрения периоды многие семьи вынуждены переводить своих детей на дистанционное обучение в школе. При этом сами дети временно утрачивают возможность непосредственного взаимодействия с привычным кругом общения

(одноклассниками, учителями, другими учащимися), внутри которого обычно и происходит естественное развитие эмоционального интеллекта.

Во-вторых, сегодня увеличивается число семей, выбравших домашнее обучение – на 2020 год оно составляет, по разным оценкам, от 12 до 20 тыс. человек и увеличивается на 2 тыс. ежегодно [3, 7]. Очевидно, что тенденции указывают в сторону повышения роли домашнего обучения. И именно здесь на передний план выходит необходимость поиска подходов к развитию эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста в семье.

Андреева И. Н. отмечает, что формирование первичных умений задействовать эмоциональный интеллект происходит в результате общения внутри семьи: например, в процессе эмоционального контакта с матерью, братом, сестрой и т. д. [2, с.57]. Нельзя не отметить, что важным условием для оптимального развития социального интеллекта ребенка являются хорошие взаимоотношения между членами семьи.

В русле заявленной проблематики изучение особенностей эмоционального интеллекта приобретает особое значение и актуальность в связи с тем, что именно в ситуации детско-родительского взаимодействия ребенок приобретает первичный эмоциональный опыт, который закрепляется и определяет развитие эмоциональных представлений в будущем. Родители как эмоционально близкие люди оказывают влияние на становление эмоциональной сферы, определяя эмоциональное благополучие или неблагополучие ребенка. Именно в этих отношениях происходит выработка и принятие эмоциональных представлений ценностей молодым поколением.

Методика. В последние годы исследованию проблемы развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста уделено большое внимание. Однако авторы, преимущественно, рассматривают методы, реализуемые в условиях школы. Тем не менее, данные методы могут быть перенесены и на условия семейного воспитания с необходимой корректировкой содержания метода.

Попрыгина А. А. показала, что интеграция литературного чтения и изобразительного искусства формирует эмоциональную отзывчивость младших школьников, умение соотносить переживания героев рассказа и их эмоций, а также развивает умение выразить эти эмоции посредством живописи [12, с.88]. Для этого в рамках занятия учитель (в семье – родитель) вслух читает короткий рассказ или повесть, затем ребенок читает самостоятельно и по ходу чтения записывает карандашом на полях книги эмоции, возникающие у героев. Далее предлагается обсудить и проанализировать, что вызвало появление тех или иных эмоций (гнева, сочувствия, жалости и т. д.) и изобразить на бумаге любую из эмоций при помощи карандашей, фломастеров, красок и т. д.

Романова О. М. в качестве методики, оценивающей коллективную эмоциональную культуру младших школьников, использовала составление словаря эмоций: детям предлагалось написать все известные им эмоции в тетрадь. Данный прием, кроме диагностической задачи, может решать задачу развивающую, так как в ходе мыслительного процесса ребенок не только повторяет распространенные эмоции, но и вспоминает редкие.

Результаты. Говоря о младших школьниках, важно помнить, что игра для них перестает быть ведущей деятельностью, однако остается достаточно важным видом активности. Ролевые игры, воспроизведение через игру ранее пережитых эмоций, опыта или стимулирование нового опыта применяются в группах, и также могут применяться для развития эмоционального интеллекта ребенка [9, с.137].

Проблема развития эмоционального интеллекта младшего школьника в семье является сложной и, очевидно, не сводится только лишь к выбору и реализации конкретного метода, тренинга или игры. При рассмотрении влияния детско-родительских отношений на эмоциональное развитие ребенка особое значение играет категория «стиль семейного воспитания», так как он является интегративной характеристикой самой воспитательной системы, ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения к ребенку. Стиль семейного воспитания отражает уровень родительской компетентности и определяет не

только психоэмоциональное, но и когнитивного, а также психосоциальное развитие личности ребенка, формирует его позицию по отношению к миру, людям и себе.

Обсуждение. Николаева Е. И. указывает на то, что «недостаточное осознание собственных эмоций может принести не столько пользу, сколько вред ребенку, когда в избытке любви мать начинает чрезмерно опекать и контролировать ребенка или, напротив, недостаток общения и любви к ребенку со стороны матери, а также чрезмерное применение методов наказания может негативно отразиться на его психофизическом развитии и здоровье» [10, с.67]. Поэтому повышение компетентности родителей является первоочередной задачей, решив которую обоснованным и безопасным будет переход к другим задачам, в том числе и к развитию эмоционального интеллекта детей.

Заключение. В заключении развитие эмоционального интеллекта обусловлено динамично развивающимися сферами жизни человека, успех и благополучие которого зависит от эффективности межличностного общения внутри социальных групп. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта ребенка, а современные условия указывают на тенденцию перехода детей на дистанционное или домашнее обучение в семье. Здесь остро ставится проблема повышения компетентности родителей и совершенствование стиля семейного воспитания. Выбор методов и подходов для развития эмоционального интеллекта младших школьников должен быть обусловлен эффективностью этих методов и возможностью их применения в семье.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы 4 международной научно-практической конференции, 10–11 апреля 2009 г., г. Санкт-Петербург: редкол. В.Н. Дежкин [и др.]. – Ч. 1. – СПб: СПбИУиП, 2009. – С. 24–26

2. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 57–65.

3. В Госдуме рассказали, сколько детей находятся на домашнем обучении в России // Комсомольская правда. URL: https://www.kp.ru/online/news/4384586/(дата обращения: 30.10.2021).

4. Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 157–159.

5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: перевод с английского. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 461 с.

6. Задание на дом: 12 тысяч школьников выбрали семейное обучение / Российская газета. URL: https://rg.ru/2020/03/02/bolee-12-tysiach-shkolnikov-vybrali-semejnoe-obuchenie.html(дата обращения: 30.10.2021).

7. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004 (ГИПП Урал. рабочий). – 184 с.

8. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.

9. Никитина Н. Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1. – С. 134–140.

10. Николаева Е. И. Мать и здоровый ребенок / Е. И. Николаева, В. С. Меренкова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2014. – 148 с.

11. Пискарева Т. Б. Развитие эмоций у учащихся с нарушениями интеллекта // Ананьевские чтения-98: тезисы науч.-практ. конф. СПб., 1998. – С. 199–200.

12. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – СПб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.

Миранян Г. А.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
e-mail: miranyan1998@mail.ru
Научный руководитель:
Ларионова Л. И.
доктор психологических наук, профессор
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация.В данной статье речь идет об особенностях мотивации учебной деятельности младших школьников с различным уровнем когнитивного развития. Целью данной работы является анализ теоретических вопросов, касающихся взаимосвязи деятельности младших школьников с различным уровнем когнитивного развития. Автор дает определение когнитивного развития и учебной мотивации, а также пытается проследить взаимосвязь между этими составляющими. В процессе исследования автор пришел к выводу о том, что мотивация учебной деятельность в младшем школьном возрасте активно развивается. Кроме того, учебная мотивация находится в тесной взаимосвязи с самооценкой, которая, в свою очередь, является одним их наиболее важных компонентов когнитивного развития младшего школьника. Автор делает предположение о том, что чем более высокий уровень когнитивного развития младшего школьника, тем более эффективной и устойчивой будет его мотивация к учению, поскольку в данном случае эта разновидность мотивации оказывается тесно связанной с уровнем когнитивного развития младшего школьника, оказывая на него влияние, и наоборот. Также автор обращает особое внимание на то, что в качестве перспективного направления исследований в данной сфере можно назвать экспериментальные исследования с учащимися начальной школы, которые позволили бы проанализировать, насколько тесно взаимосвязан уровень мотивации младших школьников к учебной деятельности с их уровнем когнитивного развития. Такие исследования позволили бы более четко доказать взаимосвязь учебной мотивации с уровнем когнитивного развития ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова:когнитивное развитие, мотивация, учебная деятельность, младшие школьники.

Abstract. In this article we are talking about the features of motivation of educational activities of younger schoolchildren with different levels of cognitive development. The purpose of this work is to analyze theoretical issues concerning the relationship between the activities of younger schoolchildren with different levels of cognitive development. The author defines cognitive development and learning motivation, and also tries to trace the relationship between these components. In the course of the research, the author came to the conclusion that the motivation of educational activity in primary school age is actively developing. In addition, educational motivation is closely related to self-esteem, which, in turn, is one of the most important components of the cognitive development of a younger student. The author makes the assumption that the higher the level of cognitive development of a younger student, the more effective and stable his motivation for learning will be, since in this case this kind of motivation is closely related to the level of cognitive development of a younger student, influencing him, and vice versa. The author also pays special attention to the fact that experimental studies with primary school students can be called as a promising area of research in this area, which would allow analyzing how closely the level of motivation of younger schoolchildren for educational activities is interconnected with their level of cognitive development. Such studies would make it possible to more clearly prove the relationship of educational motivation with the level of cognitive development of a child of primary school age.

Key words: cognitive development, motivation, learning activity, junior schoolchildren.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что именно тот момент, когда ребенок начинает посещать школу и может быть обозначен как начало младшего школьного возраста. Начало процесса обучения первоклассника представляет собой первичное вхождение ребенка в учебную деятельность. Первые ступени обучения характеризуются тем, что младший школьник постепенно овладевает навыками понимания и перенимания от педагога (при условии, что учебно-воспитательная деятельность первоклассников организована правильно) коммуникативных навыков сотрудничества в процессе общения, что является совершенно необходимым условием для того, чтобы процесс обучения был максимально успешным. Огромное значение для учащихся начальной школы имеет вера в себя и в собственные силы, в то, что он будет успешным в новой для него учебной деятельности. Успех нередко выражается посредством школьных отметок, что крайне нежелательно в начальной школе, поскольку младший школьник еще не научился соотносить отметку за конкретное задание именно с этим заданием, а не с собой как личностью. Опасность состоит также в том, что отметка имеет настолько большое значение для учащегося, что многие младшие школьники начинают учиться не ради того, чтобы получить новые знания, умения и навыки, а ради получения хороших оценок. В силу того, что формирование самооценки у учащихся начальной школы формируется, в том числе, и под влиянием отметок, крайне важно научить младшего школьника осознанному отношению к процессу обучения целом. Необходимо отметить, что самооценка является одним из наиболее важных факторов когнитивного развития. Соответственно, представляется целесообразным подискутировать о вопросах взаимосвязи мотивации учебной деятельности младших школьников в зависимости от их уровня когнитивного развития.

Методика. В качестве основных методов исследования были использованы следующие: анализ теоретической и методической литературы, посвященной особенностям мотивации и когнитивного развития учащихся младшего школьного возраста, сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений (синтеза).

*Результаты исследования и их обсуждение.*Уровень сформированности мотивации оказывает влияние на уровень сформированности самооценки младшего школьника, равно как и на уровень развития его психики. В качестве наиболее важных составляющих учебной мотивации можно назвать активную осознанную деятельность, интерес к учебе, побуждение к учебному процессу. Формирование и дальнейшее развитие мотивации может быть еще более эффективным при условии применения современных педагогических технологий, использования методов развития интеллектуальной одаренности и творческого мышления [2, 5].

В соответствии с современными представлениями о когнитивных структурах с точки зрения теоретической психологии, основной целью образовательного процесса можно назвать формирование у учеников системы, в рамках которой будут сформированы такие умения, как саморазвитие, самоорганизация и самоопределение. В качестве средства развития в данном случае может быть названо усвоением знаний в формах интеллектуальность деятельности и обобщенных формах, которые представляют собой непременное условие дальнейшего развития с тем, чтобы ученик в будущем мог самостоятельно приобретать новые знания [6, с. 29].

Перед тем, как переходить к особенностям учебной мотивации с точки зрения ее взаимосвязи с уровнем когнитивного развития, представляется целесообразным дать определение когнитивных процессов.

Е.А. Сорокоумовой под когнитивными процессами понимается совокупность таких процессов, в соответствии с которыми протекает преобразование разнообразных типов сенсорной информации, с воздействия стимулов на рецепторы и до получаемого ответа, в виде которого и выражаются знания [8, с. 7].

Младший школьный возраст является периодом, в рамках которого совершается множество такого рода преобразований и изменений. Одной из наиболее характерных особенностей формирования и дальнейшего развития познавательной сферы младшего школьника выступает перемещение психических процессов на более высокую ступень [7, с. 102].

Далее представляется целесообразным чуть более подробно остановиться на наиболее характерных чертах развития сферы мотивации младшего школьника.

Для того, чтобы сформировать сферу мотивации, для младшего школьника огромным значением обладает соотношение «понимаемых» и «реально действующих» мотивов, равно как и вычленение ведущих смыслообразующих мотивов, как их назвал А.Н. Леонтьев. Развитие ребенка младшего школьного возраста заключается в изменении психологической характеристики социальных и познавательных мотивов.

С точки зрения А.Н. Леонтьева мотивационная сфера может быть названа ядром личности, в силу чего именно исследование мотивационной сферы представляет собой один из наиболее обширных разделов психологической науки. Это связано с тем, что именно мотивация является определяющим фактором конкретного поведения человека, то есть, поведенческую активность индивида, направленную на то, чтобы достичь конкретных целей, имеющих прямую взаимосвязь с удовлетворением потребностей [4, с. 18].

Таким образом, изложенная выше концепция является объяснением происхождения и динамики сферы мотивации человека.

С точки зрения Л.И. Божович, мотивация представляет собой комплекс мотивов, которыми определяется собственно мотивационная деятельность. Соответственно, в понятие «мотивация» необходимо включать все существующие разновидности побуждений, а, именно: мотивы, интересы, потребности, стремления, влечения, мотивационные установки и др. [1, с. 14]. Понятие «мотив» представляет собой побудительную причину различных поступков и действий младших школьников. Именно мотив выступает в качестве причины постановки цели, в силу чего необходимо понимать отличие мотива от цели. Целью может быть названо то, на что направлена деятельность, в то время как мотив – это то, рази чего стремятся к достижению цели.

Соответственно, под мотивом необходимо понимать внутреннее побуждение индивида к таким видам активности, которые будут служить для удовлетворения конкретных потребностей, а под мотивацией – весь комплекс разнообразных побуждений в виде мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей и др.

Формирование и последующее развитие эмоционально-волевой и когнитивной сфер личности представляет собой сложный процесс, протекающий в рамках воздействия множества внутренних и внешних факторов. В качестве основных факторов внешнего воздействия можно назвать условия социальной среды, которая окружает ребенка, в то время как наиболее значимыми факторами внутреннего воздействия могут быть названы такие, как наследственность и особенности физического и психоэмоционального развития ребенка.

Одной из особенностей формирования и дальнейшего развития когнитивной сферы младших школьников выступает переход психических познавательных процессов на более высокую ступень.

Среди всей системы мотивов, являющихся основными для побуждения младшеклассников к учебной деятельности, можно выделить две разновидности мотивов, а именно: познавательные и социальные мотивы. При этом познавательные мотивы являются порождением самой учебной деятельности и, таким образом, обладают непосредственной взаимосвязью с содержанием и процессом учебы.

Одним из социальных мотивов, обладающих большой значимостью, может быть назван такой статусный мотив, который можно охарактеризовать как мотив «быть школьником». Нужно обратить внимание на то, что этот мотив, как правило, присущ только первоклассникам. Для того, чтобы этот мотив начал формироваться, огромной значимостью обладают внешние атрибуты статуса школьника, например: школьная форма, рюкзак,

учебники, письменные принадлежности, тетради и др. В качестве еще одной разновидности социального мотива можно назвать мотив хорошей отметки. Зачастую отметка из знака успешности/неуспешности с точки зрения познавательной деятельности школьника трансформируется в знак, оценивающий личность младшего школьникав целом. Часто этому способствуют педагоги, родители и иногда даже незнакомые люди, которые могут поинтересоваться отметками младшего школьника и выразить неудовольствие в том случае, если отметки, по их мнению, являются недостаточно хорошими. Все это может травмировать младшего школьника. В качестве еще одного мотива, имеющего социальный характер, можно назвать мотив конкуренции, т.е., утверждения младшего школьника среди одноклассников, который представляет собой свидетельство того, что младший школьник до сих пор не отошел от эгоцентрической позиции, которая состоит в том, что он стремится превосходить сверстников и получать среди них признание.

Особенности взаимосвязи и взаимодействия когнитивного (отношение к себе) и эмоционального (знания о себе) составляющих в самооценке ребенка младшего школьного возраста, трактуется исследователями неоднозначно. Максимально высокий уровень сформированности когнитивной составляющей может быть соотнесен либо с адекватно высокой, либо, наоборот, с сильно заниженной самооценкой. Самооценка младшего школьника, в свою очередь, оказывает влияние на уровень успешности его успеваемости в школе. Справедливо и обратное: уровень успеваемости младшеклассника коррелирует с формированием его самооценки. Иными словами, положительные подкрепления учебы младшего школьника не могут рассматриваться в качестве гарантии его высокой самооценки, однако, повышают вероятность такого исхода.

Однако, необходимо отметить, что если в процессе протекания различных учебных ситуаций у младшего школьника будет формироваться, главным образом, негативный опыт, то у него одновременно будет формироваться не только отрицательное представление о себе как об одном из субъектов учебной деятельности, но и крайне отрицательная общая самооценка. Низкая же самооценка, в свою очередь, будет активно влиять на избегание младшим школьником собственных достижений в силу того, что у его действий будет отсутствовать совместимость с самооценкой, что в результате приведет к постепенному росту дискомфорта и тревожности.

Одно из наиболее значимых мест у учащихся первого года обучения отводится социальным мотивам (мотивам социального сотрудничества), личным мотивам, а также учебно-познавательным мотивам. Примерно к окончанию второго класса (у некоторых учащихся – к окончанию начальной школы) в качестве ведущего мотива у подавляющего большинства младших школьников начинает выступать учебно-познавательный мотив во всем его многообразии.

От того, насколько хорошо развиты у младшего школьника познавательные процессы, зависит, насколько эффективно ребенок будет усваивать знания. В качестве базы овладения навыками учебной деятельности необходимо назвать систему, в рамках которой младшеклассники усваивают знания на уроках. Необходимо также обратить внимание на тот факт, что подготовка к такого рода переходу на новую ступень имеет место внутри рамок различных видов деятельности, а также в системе тех отношений учащегося начальной школы и взрослых, которые имеются на данный момент времени, а кроме того – в тесной взаимосвязи с соответствующими формами обучения и воспитания (URL: https://www.b17.ru/article/20346/).

Соответственно, можно предположить, что чем больше развита когнитивная сфера отдельного взятого ребенка младшего школьного возраста, тем более высокий уровень учебной мотивации будет у такого ребенка, и наоборот. Иными словами, младший школьник с высоким уровнем самооценки, чувствующий, что его достижения признаются и не обесцениваются, будет хотеть учиться и узнавать что-то новое, чем ребенок, самооценка которого находится на низком уровне и чей уровень когнитивного развития, таким образом, также является невысоким.

Заключение. Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать ряд выводов относительно особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников с различным уровнем когнитивного развития, а именно:

1. Мотивация учебной деятельность в младшем школьном возрасте начинает бурно развиваться. В этот период времени она находится в тесной взаимосвязи с самооценкой, которая, в свою очередь, является одним их наиболее важных компонентов когнитивного развития младшего школьника.

2. Можно предположить, что чем более высокий уровень когнитивного развития младшего школьника, тем более эффективной и устойчивой будет его мотивация к учению, поскольку в данном случае эта разновидность мотивации, оказывается тесно связанной с уровнем когнитивного развития младшего школьника, оказывая на него влияние, и наоборот.

3. В качестве перспективного направления исследований в данной сфере можно назвать полевые экспериментальные исследования с учащимися начальной школы, которые позволили бы проанализировать, насколько тесно взаимосвязан уровень мотивации младших школьников к учебной деятельности с их уровнем когнитивного развития.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 7-44.

2. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018 – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.

3. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – №1. – С. 15-25.

4. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). – М.: Ось-89, 2006. – 130 с.

5. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – СПб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.

6. Сорокоумова Е.А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 216 с.

7. Сорокоумова Е.А., Попова В.К. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – №2 (17). – С. 6-10.

8. Широкая А. Познавательная мотивация в учебной деятельности младших школьников.– URL: https://www.b17.ru/article/20346/ (дата обращения: 13.11.2021).

Опар О. И.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: bupick@gmail.com
Научный руководитель:
Ларионова Л. И.,
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Актуальность проблемы, рассмотренной в настоящей статье, определяется тем, что на сегодняшний день нет единой концепции исследования и формирования феномена эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте. В статье рассмотрены подходы к определению понятия «эмоциональный интеллект», изучены

особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста, а также представлены результаты собственного эмпирического исследования.В результате проведенной работы был сделан вывод, что младший школьный возраст является оптимальным возрастным периодом для развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональная сфера; эмоциональный интеллект; начальная школа; младший школьный возраст.

Abstract. The relevance of the problem discussed in this article is determined by the fact that today there is no single concept of research and formation of the phenomenon of emotional intelligence in junior school age. The article considers approaches to the definition of the concept of "emotional intelligence," studied the features of the emotional development of children of primary school age, and also presents the results of their own empirical study. As a result of the work, it was concluded that junior school age is the optimal age period for the development of emotional intelligence.

Keywords: emotions; emotional sphere; emotional intelligence; elementary school; junior school age.

Введение. Эмоции являются основой проявления оценочного отношения к существующим или возможным ситуациям объективной действительности. Эмоциональная реакция – это важнейший компонент коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми. Не случайно, первой формой человеческой активности в детском возрасте является именно эмоция.

Успешность деятельности ребенка в человеческом обществе напрямую зависит от его личностных качеств, в том числе от навыка распознавания эмоций окружающих его людей, умения входить в необходимые для ситуации эмоциональные состояния и уметь их контролировать. Описанные навыки и умения, а также само понимание эмоциональной сферы как собственной, так и других людей включает в себя понятие «эмоциональный интеллект». Эмоциональный интеллект способствует развитию детской одаренности, на что указывает в своих работах Ларионова Л. И. и др. [7, 8, 9].

На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе «эмоциональный интеллект» рассматривается как самостоятельная подструктура социального интеллекта, включающая в себя умение понимать собственные эмоции и эмоции других людей, различать и классифицировать их для того, чтобы использовать полученную информацию с целью управления мышлением и деятельностью.

Методика. В рамках настоящего исследования использовались следующие методы исследования:

– теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по теме исследования, синтез, классификация, сравнение и обобщение;

– эмпирические: проективная методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Ю. А. Афонькиной [1].

В 6-7 лет дети поступают в образовательное учреждение. В школе дети начинают активно учиться вместе со сверстниками, вследствие чего мышление детей становится осмысленнее, внимание становится целенаправленнее, а познавательная деятельность становится произвольнее. В то же время дети меняют свое окружение, образовательная деятельность становится основной в данном возрасте, а значительную часть своего дня дети проводят в стенах школы вместе со сверстниками, из-за чего происходит активное формирование социальных навыков и умений, дети учатся понимать других людей, взаимодействовать в образовательных целях. И. В. Емельянова и И. Ю. Кулагина [4] отмечают, что в этом возрасте дети учатся контролировать свои эмоциональные состояния.

Познавательная деятельность детей младшего школьного возраста имеет ряд особенностей, считает известный отечественный ученый Л. С. Выготский [3]. Мышление детей младшего школьного возраста повторяет мышление детей дошкольного возраста с той разницей, что у детей начинает развиваться конкретно-образное мышление. Для того, чтобы

образовательный процесс детей данной возрастной категории был эффективным необходимым является чтобы у детей были сформированы навыки восприятия и самоконтроля, что в свою очередь подразумевает достаточное развитие произвольности этих психических процессов. Однако, как правило, на сегодняшний день у детей, только пришедших в школу преобладает непроизвольное внимание, а вышеописанные навыки развиты в недостаточной мере.

В дальнейшем, в процессе образовательной деятельности мышление детей становится гибким, начинает проявляться критичность в отношении собственной деятельности, чему способствует развитие переживаний путем приобретения как положительного, так и негативного опыта. В первую очередь это связано с тем, что в коллективе сверстников и в рамках целенаправленной образовательной деятельности у ребенка начинает расширяться круг интересов вследствие планомерного развития.

Отечественный исследователь С. А. Яшина [11] в своей работе приводит мнение, что стремление детей к изучению окружающего мира вкупе с активным интеллектуальным развитием позволяет детям по-новому взглянуть на окружающую действительность. Исследователь также отмечает, что в процессе перехода от дошкольного образования к обучению в начальной школе для детей характерно выражение эмоциональной направленности, основанной на позициях «хорошо» и «плохо».

По мнению Г. М. Бреслава [2] эмоциональный интеллект и факторы его становления в младшем школьном возрасте могут быть обусловлены как социально, так и биологически. Под биологическими факторами исследователь понимает пол ребенка, возраст, особенности его развития, под социальными же исследователь понимает, детско-родительские отношения, отношения ребенка со сверстниками и взрослыми людьми, то есть непосредственно влияние окружающей социальной среды.

А. С. Обухов [10] считает, что основой гармоничного и всестороннего развития личности ребенка младшего школьного возраста является стремление ребенка к учету эмоционального состояния собеседника, ориентирование на него в процессе осуществления какого-либо вида деятельности; способность управлять свои эмоциональным состоянием, контролировать чувственные порывы; способность управлять взаимоотношениями с окружающими людьми – сверстниками и взрослыми. То есть, по мнению исследователя, развитие эмоционального интеллекта ребенка обуславливает уровень сформированности его личности.

Эмоциональная сфера детей также претерпевает серьезные изменения. Л. С. Выготский [3] обращает внимание на тот факт, что развитие эмоциональной сферы детей происходит в процессе обобщения эмоций, направленных на определенный объект. Проявление динамической стороны эмоций находит отражение в их глубине и устойчивости, в сравнении с дошкольным возрастом, таким образом, ребенок начинает учиться понимать и контролироваться собственные эмоции.

Непосредственное развитие эмоциональной сферы связано с развитием речевой деятельности ребенка, его навыков и умений общения. В процессе речевой деятельности ребенок осознает свои эмоции, понимает, как их контролировать, также речевая деятельность позволяет ребенку делиться своими переживаниями и потребностями. Каждое новообразование в области эмоциональной сферы, связанное с достижением нового возрастного этапа, находит свое отражение в эмоциях. Л. В. Корель [5] отмечает, что неудовлетворение потребностей ребенка может привести к развитию фрустрации.

Так как дети младшего школьного возраста только учатся контролировать свои эмоции для их поведения характерна несдержанность, что возникает в качестве недостаточного развития тормозных процессов в психике. С этим же связано возможное возникновение аффективных вспышек и таких состояний, как слезы, смех, плач. Данные состояния у детей являются еще недостаточно устойчивыми, вследствие чего быстро меняются.

Младшие школьники высоко восприимчивы к эмоциям окружающих, в целом же следует отметить, что возникновение их чувств во многом зависит от окружающей

обстановки. Так, яркие переживания у детей возникают в ходе наблюдения за эмоциями других людей и, тем более, непосредственное участие в этом самого наблюдателя.

М. В. Краснов и М. Н. Григорьева [6] подчеркивают, что наиболее важную роль в развитии эмоционального интеллекта детей возраста играет взаимодействие в коллективе сверстников и общение со взрослыми – педагогами, родителями. Исследователи полагают, что коммуникация является главным источником социализации эмоций ребенка, иными словами освоения принятых в обществе социальных эталонов выражения и понимания эмоций и эмоциональных состояний; общение же со сверстниками характеризуется более свободной манерой взаимодействия, отсутствием жёстких правил, ограничений и рамок, что способствует развитию эмоциональной открытости ребенка.

В целом же школьная жизнь благоприятно сказывается на развитии эмоционального интеллекта детей. Участие в школьной жизни, выполнение определенных обязанностей, общение со сверстниками – все это формирует у детей чувства ответственности и товарищества. Следует отметить, что формирование нравственных чувств у детей в младшем школьном возрасте происходит быстрее, чем они приобретают понимание нравственных норм, их нравственные чувства основаны на их личном жизненном опыте.

Развитие эмоциональной сферы ребенка вкупе с обществом сверстников расширяет не только его круг общения, но также и круг интересов. Благодаря социальному опыту эмоции детей становятся прочнее и сознательнее. Игра и общение со сверстниками перестают быть основными видами деятельности для ребенка в школе, так как на первое место выходи учебная деятельность и ее результаты. Такие психические качества, как доверчивость, исполнительность могут служить залогом успешной деятельности.

Результаты. Для выявления особенностей эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста нами было проведено эмпирическое исследования на базе МБОУ ГО Балашиха «СОШ №12» в 2 «А» классе численностью 28 человек. Исследование проводилось по методике диагностики эмоционального интеллекта «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Ю. А. Афонькиной [1].

Согласно методике исследования в рамках данной методики нами была проведена диагностика внутриличностного компонента эмоционального интеллекта детей посредством выявления способностей к демонстрации собственных эмоциональных состояний, и межличностного, где детям было необходимо определить эмоциональные состояния других людей.

Результаты исследования позволили сделать вывод, что 39,3% учащихся 2 «А» класса демонстрируют высокий уровень владения мимикой и пантомимикой. Дети данной группы справились со всеми заданиями, продемонстрировав эмоции объяснив их значение. Столько же детей – 39,3% – детей продемонстрировали средний уровень владения мимикой и пантомимикой, для некоторых детей данной группы было сложно изобразить *радость*, однако они смогли данную эмоцию объяснить, обратная ситуация была с эмоцией *удивление*, данную эмоцию дети смогли объяснить, однако им было сложно её продемонстрировать. Не все дети данной группы смогли полно рассказать о значении той или иной эмоции. 21,4% детей продемонстрировали низкий уровень владения мимикой и пантомимикой, они не могли убедительно изобразить эмоции, а также рассказать об их значении.

Следует отметить, что в ходе выполнения заданий первой и второй серии у детей, получивших высокие баллы в первом задании выполнение второго задания, не вызвало трудностей. Дети же с низким уровнем данного показателя часто отказывались от объяснения таких эмоций как *удивление* и *тревога*.

Анализ результатов исследования межличностного компонента эмоционального интеллекта показал, что Высокий уровень развития продемонстрировали 25% учащихся, средний уровень выявлен у 35,7% учащихся, а низкий – у 39,3%. В ходе исследования было выявлено, что для большей части детей представляет сложность отличить *удовольствие* от *радости*, другими словами, более половины класса эти эмоции путают.

По результатам проведенного исследования высокий уровень развития эмоционального интеллекта выявлен лишь у 32,2% детей, для детей данной группы не представляет сложности идентификация чужих эмоций и состояний, а также демонстрация собственных эмоций посредством изменения интонации или мимики, дети эмоционально открыты, раскрепощены, с интересом выполняют задания и общаются с педагогом. Средний уровень продемонстрировали 35,7% учащихся, для детей данной группы характерные некоторые сложности в идентификации похожих эмоций таких как *удивлениерадость*, а также *грусть* и *страх*. Низкий же уровень выявлен у 32,2% учащихся, дети часто отказывались от заданий, не могли объяснить те или иные эмоциональные состояния, а также испытывали серьезные затруднения с их демонстрацией. Таким образом, результаты исследования показали, что почти у трети детей в классе низкий уровень эмоционального интеллекта.

Обсуждение. Таким образом, анализ научных источников и результаты проведенного исследования показали, что для детей младшего школьного возраста характерна произвольность эмоциональных проявлений с сохранением выраженной впечатлительности и яркой эмоциональной составляющей. Следует также обратить внимание на сформированность у детей данной возрастной категории при нормальном развитии таких эмоциональных состояний, как: гнев, радость, раздражение, переживания, тревожность, агрессивность; чувство дружбы; проявления различных импульсивные реакции по различным причинам.

Итак, у детей младшего школьного возраста в повседневной деятельности преобладает жизнерадостное настроение и преимущественно положительные эмоции, однако у некоторых обучающихся в этом возрасте начинают проявляться аффективные вспышки, импульсивность или же, наоборот, вялость и апатичность в проявлении эмоций. Это происходит по причине того, что у ребенка существует расхождение между ожидаемыми притязаниями и их удовлетворением.

Переход ребенка к образовательной деятельности в школе является этапом в жизни ребенка, на котором преображается его жизнь – от игровой деятельности он переходит к образовательной. Такое преображение жизнедеятельности ребенка вкупе со способностями младших школьников к развитию позволяют нам сделать вывод, что младший школьный возраст является перспективным и богатым скрытыми возможностями периодом развития ребенка. Следовательно, именно высокая чувствительность, впечатлительность и яркость эмоций в младшем школьном возрасте определяет потенциал развития эмоционального интеллекта ребенка.

Заключение. Исследования влияния и развития эмоционального интеллекта в рамках учебно-воспитательного процесса являются актуальными на сегодняшний день как никогда. Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста способно оказать влияние на жизнь ребенка не только в стенах школы – в процессе общения с коллективом, педагогами и своими друзьями, но и вне её стен – в процессе взаимодействия с посторонними людьми, с родителями и близкими, а также с социумом в целом. Исследования, посвященные взаимосвязи эмоционального интеллекта с различными процессами, такими как адаптация к коллективу в начальной школе, позволяют иначе взглянуть на такие процессы и сделать их более эффективными, так как это позволит взглянуть на ситуацию глазами ребенка и понять, чего ему в данном случае не хватает.

Список литературы

1. Афонькина Ю. А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 6-17.
2. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М.: Смысл, 2016. – 672 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития. – М.: Юрайт, 2018. – 302 с.
4. Емельянова И. В., Кулагина И. Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 91-107.

5. Корель Л. В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. – Новосибирск: Наука, 2005. – 423 с.
6. Краснов М. В., Григорьева М. Н. Эмоциональный интеллект городских школьников // Вестник ЧГУ. – 2014. – № 2. – С. 281-285.
7. Ларионова Л. И., Зверев О. М., Богданов Д. В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «Сириус») // Одаренность: условия и факторы. – Самара: Институт изучения общественных явлений, 2020. – С. 71-76.
8. Ларионова Л. И., Савенков А. И. Психология одаренности и творчества: монография. – СПБ.: Нестор-История, 2017. – 288 с.
9. Ларионова Л. И., Сафронова М. А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7. – № 1А. – С. 76-82.
10. Обухов А. С. Становление субъектности младшего школьника в контексте образования // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – №1. – С. 3-12.
11. Яшина С. А. Эмоциональный интеллект и развитие Я-концепции школьников в современной школе // Психологическая наука и практика. – М.: Российский университета дружбы народов, 2018. – С. 333-337.

Потёмина Е. В.,
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: ekaterinapotem@gmail.com
Научный руководитель:
Цаплина О. В.,
Кандидат педагогических наук, доцент
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье приводятся исследования учебной мотивации детей младшего школьного возраста, а именно, учеников второго класса. Автор выделяет в качестве основных критериев учебной мотивации – отношение детей к школе; познавательная активность; интерес к предметной области познания. Раскрываются особенности применения игровых технологий в начальной школе, которые дают возможность учителю повысить мотивацию младших школьников к учебе, к определенной предметной области познания.

Ключевые слова: учебная мотивация, игровые технологии, младший школьник.

Abstract. This article provides research on the educational motivation of children of primary school age, namely, students of the second grade. The author singles out as the main criteria of educational motivation - the attitude of children to school; cognitive activity; interest in the subject area of knowledge. The article reveals the features of the use of gaming technologies in primary school, which enable the teacher to increase the motivation of junior schoolchildren to study, to a certain subject area of knowledge.

Key words: educational motivation, gaming technology, junior schoolchild.

Введение. Любая немотивированная или слабо мотивированная деятельность не может быть успешной или будет крайне нестабильной. Учебная деятельность не исключение, ведущие педагоги и психологи затронули проблему мотивации в учебной деятельности, вопросы ее формирования и развития, в результате чего сегодня во многих работах и исследованиях можно встретить множество толкований слов «мотив» и «мотивация».

При развитии учебной мотивации необходимо учитывать все аспекты. Результаты психолого-педагогических исследований (Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) показали, что младшая школьная возрастная группа имеет большие резервы для развития мотивационной сферы, в связи с чем проблема мотивации становится наиболее актуальной в младшем школьном возрасте.

Над проблемой мотивов на протяжении XX–XXI веков работали следующие ученые: У.МакДаугалл, (Великобритания), О.Уилсон (США), К.Лоренц (Австрия), Н.Тинберген (Нидерланды), К.фонФриш (Германия), З.Фрейд (Австрия), Э.Фромм (Германия-США), К.Хорни (Германия-США), К.Левин (Германия-США), Г.Олпорт (США), Г.Мюррей (США), А.Маслоу (США)), Дж.Уотсон, Б.Ф.Скиннер (оба – США), А.Бандура (Канада), Дж.Роттер, Д.МакКлеланд (оба – США), Х.Хекхаузен (Германия), Ф.Лазурский, Н.М. Ланге, Э.Енчмен, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн, А.Л. Маркова. Среди отечественных ученых необходимо отметить Т. Гладыш, Т. Грабовскую, М. Гриневу, В. Гулеватого, И. Зязюна, В. Кириленко, А. Киричука, И. Подласого, А. Пометун, А. Савченко.

Изучив литературу по анализируемой теме, можно прийти к выводу о том, что среди основных задач, стоящих сегодня перед современной российской системой образования, приоритетным должно быть формирование у учащихся положительной учебной мотивации. Без такой мотивации активность младших школьников в учебном процессе будет неэффективной.

В работах В. А. Крутецкого указано, что лучший способ организовать внимание ученика – это быть способным организовать учебную деятельность таким образом, чтобы у ученика не было времени, желания или возможности отвлекаться надолго [1]. Именно такими свойствами обладает игра и построенная на ее основе и принципах – игровая технология.

Игровые технологии – это уникальные формы обучения, которые позволяют повседневным этапам обучения и развития быть интересными и увлекательными. Игровая педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических методов, способов приемов обучения, воспитательных средств [1].

Цель нашего исследования состоит ввыявлении особенностей развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста в процессе использования игровых технологий на уроках русского языка.

Под термином «мотивация» мы понимаем совокупность побудительных факторов, определяющих активность личности. Мотивация — это интересы, потребности, стремления, эмоции, убеждения, идеалы, установки, побуждающие ученика к деятельности.

Мы считаем, что для формирования положительной мотивации учения следует применять различные методы, средства и приемы стимулирования. Выработка у учащихся желания учиться и получать новые знания является первоочередной задачей образования. С этой целью следует также внедрять новейшие технологии для стимулирования и выработки положительной мотивации. Правильная мотивация к обучению способствует повышению уровня успешности. Одним из эффективных видов инновационных технологий, используемых для формирования положительной мотивации к обучению, является игровые технологии [1]. Их использование на уроках в начальной школе соответствует естественным потребностям ребенка, ведь по своей природе игра — это важнейшая форма жизнедеятельности детей [6].

Игра имеет огромное значение в жизни ребенка, такое же как учеба, работа, профессия взрослого. Использование игровых технологий в классе способствует положительной мотивации познавательного интереса, развитию мыслительных процессов и эффективности обучения школьников. Отсюда следует, что использование игровых технологий на уроках является неотъемлемой частью учебного процесса.

Методика. Критериями учебной мотивации выступают: отношение детей к школе; познавательная активность; интерес к предметной области познания.

Для выявления уровня сформированности у младших школьников учебной мотивации был использован комплекс методик:

1. методика Н. Г. Лускановой с целью выявления отношения детей к школе;

2. методика А. А. Горчинской с целью исследования познавательной активности детей;

3. методика «Лесенка побуждений» А. И. Божовича и А. К. Марковой,целью которой является определить сочетание мотивов к учению у младших школьников;

4. методика «Настроение», целью которой является демонстрация личного отношения к изучению отдельных предметов.

Результаты. Рассмотрим основные результаты исследования. Исследование проводилось в ГБОУ школе №1248 г. Москвы с октября по ноябрь 2021 г. В эксперименте участвовало40 учеников вторых классов начальной школы: 20 человек – экспериментальная группа, 20 человек – контрольная группа.

Результаты диагностики двух классов по методике Н.Г. Лускановой для выявления отношения детей к школе.

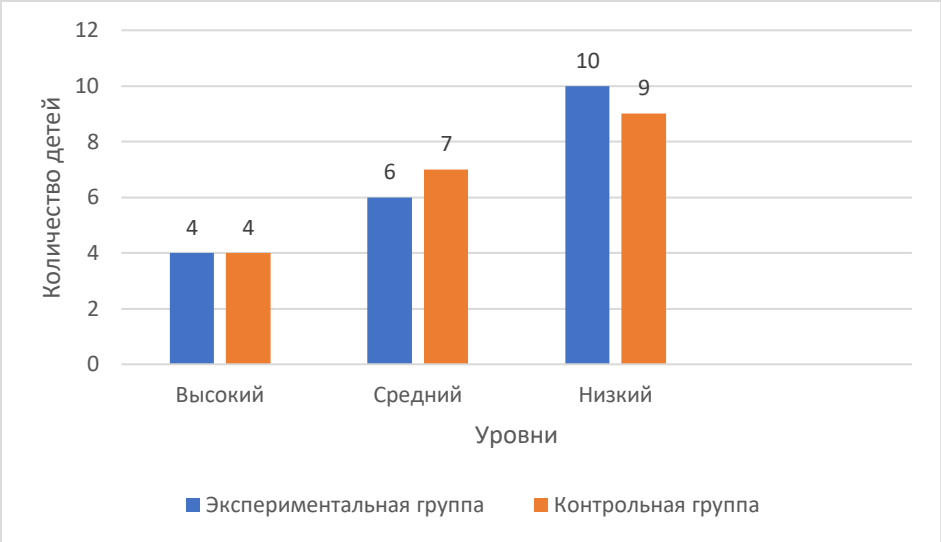


Рисунок 1. Уровни учебной мотивации обучающихся вторых классов по методике Н.Г. Лускановой

Анализ результатов, представленный на рисунке 1 показал низкий уровень учебной мотивации в экспериментальной группе у 10 детей, вконтрольной группе у 9 детей. Это говорит о том, что дети неохотно посещают школу, часто пропускают занятия, на уроках чаще занимаются посторонними делами. У таких детей имеются затруднения в учебной деятельности.

Показатели среднего уровня мотивации в экспериментальной группе– 6 детей, в контрольной– 7. Таких детей школа привлекает больше во вне учебной деятельности. Дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, но зачастую ходят в нее, чтобы общаться с друзьями, учителем. Им нравится чувствовать себя учеником, иметь красивый портфель, ручки, тетради.

Показатели высокого уровня мотивации в экспериментальной и контрольной группах одинаковые (4 чел.) Дети успешно справляются с учебной деятельностью, активно участвуют при выполнении заданий на уроках, школу посещают для получения знаний. Такие дети ответственные и целеустремленные.

По результатам данной диагностики можно сделать вывод о том, что преобладает количество детей с высоким уровнем учебной мотивации, то есть большинство детей позитивно относятся к школе, успешно справляются с учебной деятельность, им нравится учебный процесс.

Результаты диагностики по методике А.А. Горчинской для исследования познавательной активности обучающихся.

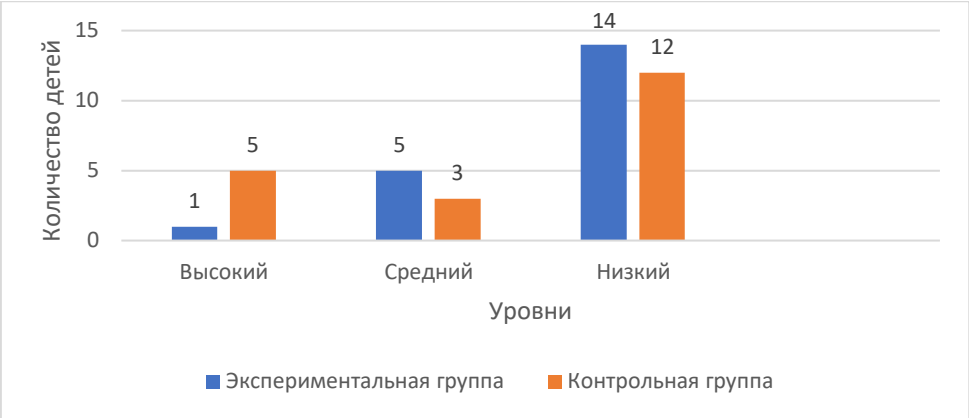


Рис. 2. Уровни познавательной активности обучающихся экспериментальной и контрольной групп по методике А.А.Горчинской

Результаты методики А.А.Горчинскойс целью исследования познавательной активности детей показали, что 14 детей в экспериментальной и 12 детей в контрольной группе имеют низкий уровень познавательной активности. Это говорит о том, что у детей отсутствует интерес к получению новых знаний, они не стремятся самостоятельно искать новую, незнакомую для них информацию.

Умеренно выраженный уровень познавательной активности у 5-ти детей из экспериментальной и у 3-их детей из контрольной группы. Эти дети редко выполняют сложные задания, возникает сложность при самостоятельном поиске ответа на сложные вопросы.

У 1 ребенка экспериментальной группы и у 5 детей контрольной группы преобладает сильно выраженный уровень познавательной активности, такие дети читают много дополнительной литературы, стремятся искать новую информацию, узнавать новое, чаще выполняют сложные задания.

Результаты диагностики по методике «Лесенка побуждений» А. И. Божович и А. К. Марковой представлены в таблице 1.

Таблица 1 –Результаты диагностики преобладания видов мотивов в экспериментальной и контрольной группах

Сочетание мотивов	**Группа**	
	Экспериментальная	**Контрольная**
Гармоничное	2 чел.	3 чел.
Доминирование социальных мотивов	9 чел.	9 чел.
Доминирование познавательных мотивов	9 чел.	8 чел.

По полученным данным можно увидеть, что в экспериментальной группе класс практически разделился пополам: 9 детей доминируют социальные мотивы и так же у 9 детей доминирование познавательных мотивов. Гармоничное же сочетание преобладает в контрольной группе.

Для диагностики по методике «Настроение» нами было выбрано 4 основных предмета начальной школы, такие как: математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир. Ученику предоставлялось право выбрать ту рожицу, которая соответствует чаще всего его настроению при изучении этого предмета, и подчеркнуть ее на листочке бумаги. Результаты приведены ниже в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики по методике«Настроение»

Группа / Предметы	Экспериментальная		Контрольная	
Математика	Хорошо	Плохо	Хорошо	Плохо
	10 чел.	10 чел.	11 чел.	9 чел.
Русский язык	Хорошо	Плохо	Хорошо	Плохо
	6 чел.	14 чел.	8 чел.	12 чел.
Литературное чтение	Хорошо	Плохо	Хорошо	Плохо
	13 чел.	7 чел.	15 чел.	5 чел.
Окружающий мир	Хорошо	Плохо	Хорошо	Плохо
	16 чел.	4 чел.	13 чел.	7 чел.

По полученным данным можно увидеть, что в экспериментальной группе большинство детей 14 чел. присвоили грустный смайлик такому предмету, как «русский язык», в экспериментальной группе мы видим почти такое же отношение, что соответствует низкому уровню мотивации по данному предмету. Положительное отношение в экспериментальной группе выявлено к уроку окружающего мира, 16 детей присвоили данному предмету улыбки, в экспериментальной группе к уроку литературного чтения было присвоено 15 улыбок, что свидетельствует о высокой мотивации к данным предметам.

Обсуждение. Мы считаем, что улучшению отношения детей к образовательному процессу, повышению их познавательной активности, формированию школьной интереса к предметной области познания может способствовать работа по разработке и внедрению комплекса различных игр. Содержанием данных игр будет являться материал по изучению русского языка, так как именно по этому предмету была выявлена низкая мотивация. Будут использоваться различные виды игр: словесные, настольно-печатные, квизы, квесты, викторины, игры с использованием мобильных устройств.

Практика показывает, что игровые технологии имеют широкие возможности, поскольку превращают учащихся из объекта педагогического процесса в активных субъектов собственного учения. Эти технологии могут включать самые разные виды учебных работ, что будет способствовать овладению содержания всех линий программы.

Игра имеет огромное значение в жизни ребенка, она имеет такое же значение, как учеба, работа, профессия взрослого. Использование игровых технологий в классе

способствует положительной мотивации познавательного интереса, развитию мыслительных процессов и эффективности обучения школьников[5]. Отсюда следует, что использование игровых технологий на уроках является неотъемлемой частью учебного процесса.

Изучив литературу по анализируемой теме, можно прийти к выводу о том, что среди основных задач, стоящих сегодня перед современной российской системой образования, приоритетным должно быть формирование у учащихся положительной учебной мотивации [6]. Без такой мотивации активность младших школьников в учебном процессе будет неэффективной, что обязательно отразиться на интеллектуальном развитии личности [2,3].

Заключение. На сегодняшний день главной целью новой школы является формирование конкурентоспособной личности. Одним из эффективных путей реализации этой цели является формирование положительной мотивации ученика к обучению. Начальное образование делится на 2 цикла, первый из которых адаптационно-игровой. Обучение здесь организовано через деятельность игровыми методами как в классе, так и за его пределами. Поэтому опыт реализации игровых технологий как важного фактора повышения мотивации к обучению является актуальным на современном этапе развития образования.

Список литературы

1. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение. – 352 с.

2. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.

3. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – Спб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.

4. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4-13.

5. 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.

6. Цаплина О.В., Иванова Е.В. Взаимодействие детского сада и школы в процессе организации предметно-пространственной среды с целью формирования активности ребенка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 76-80.

7. Щеулова Е.А. Развитие познавательных УУД младших школьников техникой «зентангл» // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1793-1795.

Пронина Т.И.,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: neptuniu@mail.ru
Научный руководитель:
Козырева Н.А.,
кандидат психологических наук,
доцент ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: nellydelf@mail.ru

РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ВЫЯВЛЕНИЕ ТАЛАНТЛИВЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К КОНКУРСУ «МОСКОВСКИЙ ДЕТСКИЙ ЧЕМПИОНАТ KIDSKILLS 2021»

Аннотация. В статье приводится разработанный авторами алгоритм подготовки старших дошкольников к конкурсу "Московский детский чемпионат KidSkills 2021".

состоящий из 7 шагов. Описаны материалы, которые разработаны для ознакомления детей с новыми профессиями.

Ключевые слова: ранняя профориентация, одаренные дети, KidSkills, старшие дошкольники.

Abstract. The article presents the author's algorithm for preparing senior preschoolers for the competition "Moscow KidSkills 2021 Children's Championship", consisting of 7 steps. The materials that are designed to familiarize children with new professions are described.

Keywords: early career guidance, gifted children, KidSkills, senior preschoolers.

Введение. Высокийтемп современной жизни, развитие информационных технологий стимулируют появление новых разнообразных профессий. Согласно ФГОС ДО [7], работа по ранней профориентации дошкольников осуществляется через познавательную, продуктивную и игровую деятельность детей, и способствует активизации интереса к различным профессиям, востребованными в современном обществе. Ранняя профориентация является одной из ступенек на пути к успешности во взрослой жизни.

Зиновьева А. А., Мазниченко М. А., и Шуванова В. П., описывая практику ранней профориентации в детских садах, указывают, что чаще всего онанацелена на «…знаниевую составляющую – ознакомление детей с профессиями и видами труда. Основными методами и технологиями выступают тематические занятия, сюжетно-ролевые игры, реальные и виртуальные экскурсии, встречи с профессионалами, чтение художественной литературы, организация проектной, исследовательской деятельности детей, экспериментирования и моделирования по тематике различных профессий и видов труда. При этом не обеспечивается включение детей в реальную (пробную) профессиональную деятельность, в различные виды труда – не только хозяйственно-бытового, но и профессионального» [1, с.43]. Они предлагают организовывать пробную профессиональную деятельность дошкольников (с учетом текущих запросов и перспектив развития регионального рынка труда) на базе детского сада и его социальных партнеров путем создания центров профессиональных проб, оснащенных реальным профессиональным оборудованием, инвентарем, инструментами, и с соблюдением условий безопасности и доступности для детей дошкольного возраста (СанПиН).

ФГОС ДО одной из приоритетных задач дошкольного образования определяет задачу сохранения и поддержки индивидуальности ребёнка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.Организация работы по выявлениюи поддержке талантливых, обладающих незаурядными способностями, одаренных детей, в дошкольном образовательном учреждении представляет собой сложную и многоаспектную проблему.

Именно педагог обязан увидеть и выявить грани одаренности, создать все условия для ее развития и реализации. Одаренность базируется на внутренних особенностях ребенка, внешние ее проявления возможны при высокой мотивации собственных достижений и при создании необходимых условий [6]. Для развития и реализации одаренности детей в ГБОУ Школа №1370 г.Москвы создаются образовательные услуги, развивающая среда, формирующая мотивацию детей к совершенствованию своих способностей[3].

Одним из лучших способов показать себя, продемонстрировать свой талант, свои творческие способности, является участие в конкурсе. Здоровая конкуренция помогает ребенку ставить цель и стремиться к ее достижению развивая свой талант, совершенствуя навыки и получая опытным путем новых знаний в выбранной области.

Что же такое конкурс? Можно сказать, что это процесс по определению лучшего из лучших в заданной компетенции. Его призвание выявить наиболее выдающихся личностей в области искусств, науки и спорта. В современном мире именно конкурсным методом определяется – какая компания будет строить дом, доставлять продукты в детские сады, кто из абитуриентов поступит в вуз и т.д. Чем раньше ребенок начнет принимать участие в конкурсных мероприятиях, тем проще ему будет во взрослом мире строить свою карьеру.

Много возможностей дает чемпионат рабочих профессий «KidSkills» [8]. В рамках этого чемпионата участникам предлагается познакомиться с профессиями взрослых, что уже соответствует ФГОС (ранняя профориентация).

Методика. Опишем разработанный нами алгоритм подготовки старших дошкольников к конкурсу "Московский детский чемпионат KidSkills 2021".Он предполагает следующие шаги:

Шаг 1.Ознакомление педагога с конкурсной документацией и выбор номинаций, в которых будет предложено принимать участие детям.

Стоит внимательно ознакомиться с положением о конкурсе и оценить, насколько это участие будет полезно наставнику и конкурсантам. Существует немало таких конкурсов, в которых победа не принесет хоть сколько-нибудь пользы участникам. "Московский детский чемпионат KidSkills 2021" предлагает и детям, и наставникам дистанционную и очную программы для подготовки к конкурсу, что уже выгодно отличает его от многих других. В возрастной категории 5-7 лет (Junior) у каждого ребенка будет шанс попробовать свои силы в различных компетенциях, а в последующие годы продолжить профессионально самоопределяться и совершенствовать свои способности на чемпионате WorldSkills в более старших возрастных категориях и новых профессиональных компетенциях.

Среди предложенных профессиональных компетенций мы выбрали для представления детям ГБОУ Школа №1370 как традиционные профессии, но очень интересно названные («Кондитерское дело», «Парикмахерское искусство**»,** «Поварское дело**»,** «Ресторанный сервис», «Технологии моды», «Флористика», «Малярные и декоративные работы»), так и новые профессии, вводящие детей в мир техники и технологий XXI века («Инженерия космических систем», «Мобильная робототехника», «Интернет вещей», «Инженерный дизайн CAD», «Электроника», «Изготовление прототипов», «Графический дизайн», «Сити-фермерство»). При выборе именно этих компетенций мы ориентировались на ранее проявленные детьми старшей группы интересы ииндивидуальные особенности, а также на то, что в команде должно быть два ребенка. То есть в дальнейшей работе нам надо было стремиться к тому, что к одному ребенку, уже проявившему интерес, например, к инженерии космических систем, предстояло заинтересовать этой профессией и найти как минимум второго (а лучше – еще несколько детей), чтобы можно было составить команду.

Шаг 2. Изучение педагогом описания выбранных профессий и заданий, которые будут предложены детям на конкурсе, и разработка программы ознакомления детей с выбранными профессиями.

Нами были разработаны следующие материалы для ознакомления детей с конкурсными профессиональными компетенциями: беседы о профессиях, презентации, сюжетно-ролевые игры, квесты, викторины (квизы), использовались настольные игры, мастер-классы.

В продуктивной деятельности мы использовали такие задания, как придумать и оригинально украсить торт (игрушечный), придумать и создать прическу для куклы, необычный наряд для нее, обувь, сумочку с использованием метода фокальных объектов [2]/

Приведем примеры видов некоторых разработанных нами материалов:

Компетенция «Инженерия космических систем» (эксперты в данной области осуществляют ряд вещей – от планирования и до пуска в эксплуатацию оснащения на орбите): нами разработаны презентации с красивыми видами космической техники, фактами из истории советской и российской космонавтики, викторины. После ознакомления с презентациями дети участвовали в викторинах «Космонавты», «Солнечная система», играли в сюжетно-ролевые игры «Космический центр», «Космическое путешествие», «Полёт в космос», настольные игры «Покорители космоса», «Космические дальнобойщики».

Компетенция «Мобильная робототехника» (эксперты в сфере робототехники занимаются сборкой, монтажом, программированием также сервисом робототехнических конструкций): мы использовали ЛЕГО-конструктор с программируемым модулем, и в программе wedo, играя, воспитанники осваивали компетенцию.

Компетенция «Изготовление прототипов» (специалисты создают опытные образцы или модели с целью их демонстрации, оценки внешнего вида и удобства использования, а также изучения перспектив реализации готового изделия): беседа с работающим в центре 3D-прототипирования родителем, экскурсия и демонстрация работы 3D-принтерас изготовлением выбранных детьми по каталогу сувениров, работа с 3D ручкой.

Компетенция «Инженерный дизайн» предполагает применения специального программного обеспечения с целью создания чертежей, а также рисунков, графических модификаций, промышленной документации и файлов, требуемых в индустриальном техническом дизайне. Дети научились составлять интересные композиции в авторской игре В. Кайе «Маленький дизайнер», рисовать в простых графических редакторах на компьютере.

Компетенция«Графический дизайн» (в сферу деятельности графического дизайнера входит создание визуальных композиций(логотипы, визитки, буклеты, каталоги и др.), а также оформление выставок и витрин, плакаты, вывески, билборды, рекламные щиты, навигационные схемы, упаковочные материалы, печатная продукция, веб-страницы и др.). Дети придумывали и рисовали визитки для своих родителей, для себя как будущих профессионалов в какой-либо области, создавали новые упаковки для любимых игр и игрушек, сладостей, участвовали в оформлении комнаты при подготовке к праздникам.

Компетенция «Технологии моды» (специалисты по созданию одежды и аксессуаров, отвечающих актуальным современным тенденциям и предпочтениям покупателе): дети научились подбирать ткани и придумывать фасоны одежды в сюжетно-ролевой игре «Модельер», придумывали и рисовали новые рисунки на ткани, знакомились с современной фурнитурой и декорировали сумочки.

Шаг 3. Подготовка и проведение занятий по ознакомлению детей с компетенциями конкурса и проведение внутреннего отбора желающих участвовать в конкурсе среди группы.

Разработанные нами материалы составили программу подготовки к конкурсу. Был составлен план проведения занятий, рассчитанный на 5 месяцев. На занятиях проводились наблюдения и фиксировалось желание детей дальше заниматься какой-либо профессией. Кого-то больше интересовало поварское дело и ребята могли по несколько часов оттачивать мастерство нарезания салатов и сбора канапе. Другим было интереснее работать с компьютером в виртуальном пространстве.

После ознакомления со всеми профессиями был сформирован список кандидатов на участие в конкурс.

Шаг 4. Изучение мотивации кандидатов на участие в конкурсе.

Для дальнейшего выбора команды определяемся с целью участия ребёнка в конкурс – безмотивации интерес к участию может затухнуть. Это должно быть что-то личностно важное для ребенка. Существует немало психодиагностических методик, которые помогут наставнику в выявлении мотив для участия.

Мы использовали методику «Сфера личностного развития» [4, с.14], которая позволяет педагогу оценить широту интересов ребенка, увлеченность задачей перфекционизм, лидерство, соревновательность, социальную автономность и юмор.

Преимущество получают ребята, которые не испугаются нового места, окружения незнакомых сверстников и взрослых, могут выполнить задания за отведенное время. Достаточно представить себя в такой ситуации, когда поставлена задача представлять честь школы, начинаешь нервничать. С такого рода задачами могут справиться дети с высокой степенью самоорганизации, у которых четко сформирован внутренний план действий, сформулирован навык саморегуляции и хорошая стрессоустойчивость. Так как работать предстояло на компьютере, детям было предложено поиграть, выполняя простейшие манипуляции с мышкой и клавиатурой: открыть папку, запустить программу, порисовать, подписать свой рисунок. На основе наблюдения можно было сделать вывод, кто является уверенным пользователем персонального компьютера. В условиях ограниченного времени на подготовку это является важным показателем конкурентоспособности ребёнка.

Шаг 5. Работа с семьями воспитанников.

Это является важной составляющей успеха. Безразличие родителей может подорвать у ребенка веру в себя, в свои силы. Ребенку важно поддержка самых близких людей, особенно в дошкольном детстве. Рассказы педагога об успехах их ребенка поможет вовлечь родителей в совместную работу [5]. Нами были разработаны и проведены беседы и мастер-классы для родителей «Как выявить талант у ребенка», «Как помочь развитию таланта ребенка», «Профориентация: помощь в выборе будущей профессии своего ребенка», «Конкурс как способ «погружения в профессию». Проведены также консультации родителей по выбранным компетенциям, беседы о методах обучения, о том, что уже освоил их ребенок и чему еще предстоит ему научиться.

На этом этапе работы некоторые родители отказывались от участия их детей в конкурсе. И мы продолжили работу с двумя детьми, чей выбор остановился на инженерном дизайне.

Шаг 6. Психологический настрой детей.

При всех плюсах конкурсов не стоит забывать о минусах: это всегда нервное напряжение и стресс для юного конкурсанта. Не каждый может спокойно принять проигрыш. Чтобы этого не происходило, нужна тщательная подготовка не только предметная, но и психологическая.

Мы можем говорить, что ребенок психологически готов к конкурсу если:

1. Он четко знает, что делать (отрабатывались примеры конкурсных заданий) и уверен в своих силах.
2. Может объективно оценить свои способности
3. Понимает, что критика в его адрес — это рекомендация, над чем еще стоит поработать, в чем пробелы его знаний, которые необходимо устранить.
4. Обязателен и аккуратен в работе
5. Умеет ставить перед собой задачи и поэтапно решить их, достигая результата.
6. Умеет эффективно распределить отведенное ему время
7. Положительный настрой на успех.

Настройте ребенка психологически. Успехи или неуспех выступления определяется психологическим настроем до и во время конкурса. Мы настраивали детей на позитивный результат.

Радостные переживания поднимают жизненный тонус, раскрепощают детей, способствуют проявлению артистических способностей. Разнообразные впечатления, полученные ребенком, утверждают его в том, что он знает, умеет, может показать свои возможности.

В процессе непосредственных занятий наставника и воспитанника мы ищем средства по достижению целей. На этом этапе активизируются возможности обучающегося, раскрывается его внутренний потенциал.У ребенка формируется эмоциональное отношение к профессиональному миру, ему предоставляется возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности.

Шаг 7. Участие в конкурсе.

Результаты. По итогам выступления на московском полуфинале наша команда наставник Пронина Т.И. , участники Афонина Олеся и Калинин Арсений прошла в финал конкурса, по результатам которого в конце декабря 2021года определится победитель.

Таким образом, обеспечивается включение детей в реальную (пробную) профессиональную деятельность.

Обсуждение. Соревновательность, конкуренция — важный фактор развития личности, укрепления и закалки характера. Через соревнование ребенок формирует собственное представление о своих возможностях, самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать, приобретает первый опыт «разумного авантюризма». Опыт побед и поражений, приобретаемый в ходе различных интеллектуальных состязаний, чрезвычайно важен для дальнейшей жизни талантливых и одаренных детей. Без него трудно рассчитывать на воспитание творца, не боящегося жизненных трудностей.

Ознакомление детей с уже известными им и новыми, современными профессиями может происходить на более высоком эмоционально-мотивационном уровне, если будет сопряжено с соревновательной деятельностью, участием в конкурсе.

Заключение. Разработанный нами алгоритм работы по подготовке детей к участию в конкурсе позволил провести отбор и успешно участвовать как в чемпионате рабочих профессий, так и в других детских конкурсах. Подготовленные материалы могут использоваться всеми педагогами в работе по реализации ФГОС ДОО для ранней профориентации детей, выявления и поддержки талантливых и одаренных детей.

Список литературы

1. Зиновьева А. А. Включение дошкольников в пробную профессиональную деятельность как средство ранней профориентации / А. А. Зиновьева, М. А. Мазниченко, В. П. Шуванова // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 5(101). – С. 18-31.

2. Козырева Н.А., Ключ Н.В. Использование метода фокальных объектов на занятии по проектированию игрушки [Электронный ресурс]// Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции.– М.: НАИР, 2018.– С.190-193. URL: https://acgi.ru/upload/iblock/118/118aaf8e68ce72bcd2c6a8e1393c6a5e.pdf(дата обращения:05.11.2021).

3. Козырева Н.А. Формирование игровой развивающей среды в дошкольной образовательной организации // Стандарты нового образования. Науч.-практ. журн. НИИСО МГПУ. –2014. –№ 2. –С. 24-29

4. Одаренные дети: сборник методик по выявлению способностей и одаренности детей / ГОУ ДОД Дом детского творчества «На реке Сестре»; Составители Л.Ф.Васильченко, Я.П. Атласова. – СПб.: ДДТ «На реке Сестре», 2014. –39с.

5. Работа ДОУ с семьей: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М.: Сфера, 2004. – 110 с.

6. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 232 с.

7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155». URL: https://ped-kopilka.ru/blogs/klyuka-natalija/fgos-doshkolnogo-obrazovanija.html(дата обращения: 05.11.2021).

8. Чемпионат рабочих профессий среди дошкольников и младших школьников «KidSkills». Электронный документ. URL: https://kidskills.worldskills.moscow/

Семенов И. Н.,
доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: i_samenov@mail.ru
Гришин И. С.,
аспирант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: igor0987@mail.ru
АбысоваВ. А.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail:vabysova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируются проблемы формирования в образовательном пространстве естественно-научного (логико-пространственного и инженерно-

технического) мышления одаренных учащихся на ранних этапах их когнитивного развития в проектируемых условиях межпоколенческого перехода от дошкольного к начальному образованию по инновационным учебно-развивающим программам.

Ключевые слова: естественно-научное мышление, решение логико-образных задач, решение инженерно-физических задач, интеллектуальные ресурсы межпоколенческого перехода, когнитивное развитие одаренных.

Abstract. The article describes the experience of formation in the educational space of natural-scientific (logical-spatial and engineering-technical) thinking of gifted students at the early stages of their cognitive development in the designed conditions of intergenerational transition from preschool to primary education according to innovative educational and development programs.

Key words: natural-scientific thinking, solution of logic-like problems, solution of engineering-physical problems, intellectual resources of intergenerational transition, cognitive development.

Введение. В современных условиях весьма востребованы специалисты инженерно-технических специальностей с высоким уровнем развития естественно-научного и математического мышления. Согласно достижениям возрастной психологии (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, А. И. Савенков, Д. И. Фельдштейн), чем раньше у детей начинают формироваться соответствующие научные знания и исследовательские приемы этих форм мышления, тем больше возможностейсоздается у учащихся как потенциальных субъектов будущей профессиональной деятельности, для продуктивного осуществления которой необходимы соответствующие когнитивные компетенции. Этим объясняется актуальность проводимого нами психолого-педагогического исследования формирования естественно-научного мышления одаренных детей на ранних стадиях их когнитивного развития.

Методика. Формирование и развитие личности в непрерывном профессиональном образовании сопровождается использованием таких разнообразных психолого-педагогических методов и технологий, как: 1) социокультурное проектирование образовательного пространства [12] для интеллектуально-личностного[6; 8] развития учащихся и профессионалов в информационно-технической среде цифровизации [14] социума; 2) психолого-педагогическое проектирование учебно-воспитательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных различий и способностей обычных и одаренных учащихся [2; 11]; 3) формирование приемов логико-пространственного[3;4] и инженерно-физического [10; 15] мышления на таких базовых ступенях непрерывного профессионального образования, как дошкольное [13] и начальное обучение [3]; 5) разработка педагогических технологий психологической поддержки и консультирования учащихся при их личностно-значимых межпоколенческих[12]переходах: от дошкольного детства к школьному обучению и далее – в периоды полового созревания и взросления, самоопределения и адаптации к послешкольной учебной, трудовой и семейной жизни, к профессионально-творческому развитию взрослой личности.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно современной общенаучной методологии [12] весьма конструктивны исследования поли-системных переходов между тесно взаимосвязанными и активно взаимодействующими, но различными объектами. В педагогической психологии примерами этому служат кросс-культурные и разновозрастные исследования когнитивного развития учащихся [2; 7; 11]. В возрастной психологии установлено, что различные аспекты адаптации и социализацииучащихся тем более эффективны, чем на более ранних этапах непрерывного образования они начинают формироваться и продолжают далее развиваться в учебно-воспитательном процессе. На основе этой исследовательской стратегии разрабатывается психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития учащихся, в данном случае, на его первоначальных этапах, а именно – у старших дошкольников и младших школьников в условиях обучения их пропедевтике естественнонаучного мышления, которое специально изучается в

человекознании (Г.С. Альтшуллер, Г. А. Берулава, И.П. Калошина, Т.В. Кудрявцев, В. Г. Разумовский, Э.С. Чугунова и др.). Осуществляемое нами социокультурное проектирование формирования естественно-научного мышления одаренных учащихся (старших дошкольников и младших школьников) в развивающей среде инновационного образовании определяется актуальностью настоящего психолого-педагогического исследования, состоящей в том, что обучение специальностям технического профиля в современных условиях цифровизации[14] социума становится наиболее востребованным. Это создает – в перспективе будущей социализации учащихся – более благоприятные возможности для учебной и профессиональной адаптации детей и молодежи. Поскольку изучение и формирование мышления ведется на всех основных ступенях непрерывного профессионального образования, то на каждой из них также должно – согласно методологическому принципу дополнительности – сопровождаться технологиями психологического обеспечения профессионально-деятельностного и коммуникативно-рефлексивного развития личности учащихся в процессе их непрерывного образования.

В нашей научной школе рефлексивной психологии мышления и педагогики развития профессионализма и творчества [3; 4; 5;6; 12; 13; 14; 15] накоплен проектно-исследовательский опыт психолого-педагогического изучения и развития мышления в непрерывном профессиональном образовании. При этом мы опирались на разносторонний опыт классической (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.Л. Гурова, В. П. Зинченко,Т. В. Кудрявцев. Я.А. Пономарев) и современной (Н. Г. Алексеев, А. В. Карпов, Л. И. Ларионова, А. Н. Поддьяков, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, Д. В. Ушаков, В.Д. Шадриков) когнитивной психологии, где разработана типология таких основных видов мышления, как: наглядно-действенное, наглядно-образное, пространственное, дискурсивное, понятийное, продуктивное, рефлексивное, интуитивное, эвристическое, духовное.

Среди них важный – и интересный для целей настоящего исследования – класс составляют используемые в инженерной деятельности[15] такие виды практического мышления, как: математическое, физическое, техническое, конструкторское, проектное, компьютерное, цифровое (Г.С. Альтшуллер, Ю.Д. Бабаева, Д.Н. Завалишина, Ю.К. Корнилов, О.К. Тихомиров и др.). С учетом этих достижений когнитивной психологии технической деятельности нами был выбран – для изучения в контексте цифровизии социума и формирования в дошкольном и начальном образовании ранних элементов человеческого капитала[14] – такие важные для технической деятельности виды практического естественно-научного мышления, как логико-пространственное и инженерно-физическое (Г.А. Берулава, В.Т. Кудрявцев, В.Н. Пушкин, В. Г. Разумовский, И. С. Якиманская). Они– наряду с мышлением математическим (В. Ф. Асмус, В.А. Крутецкий, В.В. Давыдов) и эргономическим (Н.Г. Алексеев, В.П. Зинченко, В.П. Мунипов, И.Н. Семенов) – составляют базу инженерного проектирования [12; 15].

С учетом этого опыта когнитивной психологии новизна настоящего исследования состоит теоретически в том, что при анализе естественно-научного мышления детей исследуемые различия в данном виде интеллектуальной деятельности, характеризуются при межпоколенческом[3] переходе детей от дошкольного обучения к начальному школьному – как важному кризисно-продуктивному периоду когнитивного развития и первоначальной социальной адаптации в системе непрерывного образования на самой ранней его стадии. Для достижения этих исследовательских целей с учетом достижений возрастной психологии и современного педагогического менеджмента были разработаны социокультурные проекты с включением таких методов, как: историко-научный анализ и разработка теории вопроса, социокультурное проектирование развивающей среды образовательного процесса, диагностика мышления и идентификация одаренности,нормативный анализ продуктивности решения типовых и творческих задач, психолого-педагогическая поддержка интеллектуально-личностного развития учащихся. Эти психолого-педагогические исследовательские проекты направлены на изучения и развития ранних форм естественно-научного мышления (логико-пространственного и инженерно-физического) на материале исследования двух групп

одаренных детей, обучающихся по специально разработанным развивающим программам инновационного образования, во-первых – в специальных классах и группах инновационной дошкольной подготовки и, во-вторых – в классах и группах учеников начальной школы.

Экспериментальной площадкой в проводимом И. С. Гришиным и И.Н. Семеновым [3; 4] исследовании такого базового компонента естественнонаучного мышления, как наглядно-действенное решение[2; 4] образно-логических задач (Л.Л. Гурова, С.В. Дмитриев, С.В. Кузнецов, И.Н. Семенов, А.В. Советов), явился столичный «Центр педагогического мастерства». Здесь проектировалось инновационное образовательное пространство интеллектуально-личностного развития одаренных учащихся для психолого-педагогического обеспечения эффективности их межпоколенческого перехода от дошкольного к начальному школьному образованию. При этом у групп одаренных дошкольников и младших школьников по разработанной И.С. Гришиным[3]диагностико-обучающей программе исследовались в процессе межпоколенческого перехода особенности их пространственного мышления и формировались его продуктивные приемы на материале решения специально сконструированных логико-образных задач [4].

Экспериментальной площадкой в проводимом В.А. Абысовой [1] с И. Н. Семеновым психолого-педагогическом исследовании естественно-научного мышления выступает курируемая ею «Лаборатория раннего инженерного образования» (в школе № 1412 г. Москвы). Здесь задается информационно-техническая среда развития физического мышления[10; 15] как элемента человеческого капитала. Функционально данная средняя школа является единым образовательным комплексом с дошкольным и школьным обучением учащихся. Это позволяет изучать изменения в когнитивном развитии детей и динамику инженерно-физических элементов их человеческого капитала в межпоколенческом переходе, в ходе которого учащиеся овладевают естественно-научным мышлением как основой освоения электромеханики, робототехники, цифровизации и другими сферами современной технической деятельности. Эта проектно-техническая практика формирования [1] элементов человеческого капитала, разрабатываемая на основе системно-развивающего подхода [5; 12], дополняется рефлексивно-коммуникативной практикой сопровождения интеллектуально-личностного[6; 8] развития учащихся в информационно-образовательной среде [14]. Она создается, в свою очередь, посредством психолого-педагогической практики социокультурного проектирования учебно-воспитательного процесса с учетом психолого-педагогических достижений и средств инновационного рефлексивно-деятельностного [12]человекознания.

Заключение. Итак, структура проводимого психолого-педагогического изучения естественно-научного мышления включает такие этапные компоненты его исследования, как: историко-научное и практико-ориентированное обоснование, теоретико-методологическая концептуализация, социокультурное проектирование, психолого-педагогическая организация учебно-воспитательного процесса. Психолого-педагогическое обеспечение его инновационных форм включает в себя диагностику и формирование логико-пространственного и физико-технического мышления – как ранних элементов человеческого капитала – у одаренных детей при стандартном и инновационном обучении в ходе межпоколенческого перехода учащихся от дошкольного к начальному школьному обучению в системе непрерывного личностно-ориентированного профессионального образования их когнитивного развития в современном социокультурном контексте проводимой ныне в стране цифровизации таких базовых сфер социальной практики, как: экономика, управление, наука, техника и образование. Поскольку в связи с цифровизацией обучения (особенно в дистанционной форме) актуальным сстановится целенаправленное дополнение его гуманизацией [5] образования, то одной из перспектив дальнейшего психолого-педагогического формирования естественно-научного мышления учащихся на ранних стадиях их когнитивного развитияявляется разработка психотехнологий обеспечения продуктивности рефлексии [6; 12] их благополучия [9] в целях осознания эмоционально-личностной [8] удовлетворенности от творческой поисково-исследовательской [6; 11] деятельности в

процессе поиска решения нестандартных логико-пространственных и инженерно-физических задач. Это служит экзистенциальным стартом накопления интеллектуально-личностных ресурсов будущего человеческого капитала одаренных детей в перспективе их предстоящего общего и профессионального образования.

Список литературы

1. Абысова В.А. Планирование и организация образовательной деятельностиразновозрастной группе при реализации вальдорфской методики// Современный детский сад. — 2015. – № 4. – С. 71.
2. Берулава Г. А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся. – Томск: ТГПУ, 1991. – 185 с.
3. Гришин И.С. Проблемы формирования пространственного мышления одаренных детей в дополнительном образовании. // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. / Отв. ред. А.И. Савенков. – М.: МНПУ, 2021. – С. 38-42.
4. Дмитриев С.В., Семенов И. Н., Кузнецов С. В. Рефлексивно-образная регуляция практического мышления// Мышление и общение в практической деятельности / Отв. ред. Ю.К. Корнилов. – Ярославль: ЯрГУ, 1992. – С. 19-21.
5. Дюков В.М., Семенов И.Н. Гуманизация дошкольного образования.– М.: Сфера, 2008. – 131 с.
6. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112-117.
7. Ларионова Л.И. Кросс-культурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 49-59.
8. Ларионова Л.И., Сафронова М. А. Имплицитные представления об интеллектуальной одаренности личности. // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. Т. 7. – № 1А. – С. 76-82.
9. Ларионова Л. И., Петров В.Г., ГорелышеваД. Ю.Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова //Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. – М..: ИП РАН, 2020. – С. 399-409.
10. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
11. Савенков А.И. Путь к одарённости. Исследовательское поведение дошкольников. – СПб., 2004. – 272 с.
12. Семенов И.Н. Человекознание, техникознание и рефлетехнологии как средства развития мышления и творчества в инновационном образовании // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 240-259.
13. СеменовИ.Н. Возрастные особенности развития рефлексии у одаренных детей и талантливых взрослых // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. –№ 3. – С. 32-38.
14. Семенов И.Н., Гришин И.С. Философско-психологические аспекты рефлексивно-педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования// Мир психологии. – 2021. – № 1. – С. 20-33.
15. Семенов И.Н., Советов А.В. Стили профессионального мышления в решении проектно-творческих задач // Новые исследования проблемы когнитивных стилей в психологии / Отв. ред. Берулава Г.А. – М..: РПО, 1995. – С. 32-42.

Федорова С.Ю.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, ГОУ ВО МО МГОУ, г. Мытищи, Московская обл.
E-mail: fedorovas@mgou.ru

РАЗВИТИЕ СПОРТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлены теоретико-методологические аспекты в развитии спортивной одаренности детей дошкольного возраста. Сформулирована проблема терминологических и критериальных дефиниций в контексте изучения проблемы спортивной одаренности в теории и методики физического воспитания дошкольников. Проанализирован опыт внедрения в практику дошкольного образования нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО «Готов к труду и обороне» 1 ступени. Показан опыт организации легкоатлетических забегов в рамках проекта «Бегом по Золотому кольцу» с участием детей 5-7 лет.

Ключевые слова: спортивная одаренность; физическое воспитание; спортизация; мотивация.

Abstract. The article presents theoretical and methodological aspects in the development of sports giftedness in preschool children. The problem of terminological and criterial definitions is formulated in the context of studying the problem of sports giftedness in the theory and methodology of physical education of preschoolers. The experience of introducing into practice of preschool education the standards of the All-Russian physical culture and sports complex of the RLD "Ready for Labor and Defense" of the 1st stage is analyzed. Shown is the experience of organizing track and field races within the framework of the project "Running on the Golden Ring" with the participation of children 5-7 years.

Keywords: sports talent; physical education; sportization; motivation.

Введение. Проблема одаренности является актуальной и рассматривается достаточно широко [3, 4], однако в тезаурусе рассматриваемого нами феномена детской одаренности именно спортивная одаренность наименее исследованное в теории и методике физического воспитания дошкольников явление. Обратившись к терминологическому глоссарию, мы увидим, что диапазон рассматриваемых проблем достаточно широк. Следует заметить, что на сегодняшний день у ученых и практиков нет единого подхода к терминологическому описанию явных способностей детей дошкольного возраста, проявляемых ими в физкультурно-спортивной деятельности. Спортивная одаренность (в исследованиях ученых также встречаются определения понятия «психомоторная одаренность», «двигательная одаренность», «телесно-кинестетический интеллект») очевидно коррелирует с другими видами одаренности (интеллектуальной, музыкальной, лидерской, и т.д.), степень этих корреляций требует экспериментального подтверждения.

Методика. В контексте рассматриваемой в статье проблемы возникает также ряд вопросов, требующих всестороннего изучения: Каковы предикторы и детерминанты спортивной одаренности дошкольников? В чем заключаются механизмы внедрения спортизации в систему физического воспитания дошкольников? Каковы критериальные принципы селекционного отбора в различные виды спорта? Как в современных условиях проводится тестирование физической подготовленности детей в дошкольных образовательных организациях на основе внедрения нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО «Готов к труду и обороне» 1 ступени? Как интегрировать достижения спортивной медицины и генетики в решение проблемы комплексного медико-психолого-социального сопровождения детей-дошкольников со спортивной одаренностью? Очевидна необходимость всестороннего решения рассматриваемой нами проблемы развития спортивной одаренности дошкольников. К

примеру, 28 октября 2021 г. прошел XIII международный симпозиум по спортивной медицине и реабилитологии под эгидой Первого МГМУ им.И.М.Сеченова», на котором обсуждались крайне важные проблемы травматизма и летальности в профессиональном спорте. Бесспорно, нам конечно бы хотелось, чтобы эти проблемы миновали детей, делающих свои первые шаги в спорте.

Раскрывая теоретико-методологические аспекты проблемы детской спортивной одаренности, необходимо акцентировать внимание на психофизиологических критериях отбора и ориентации детей к различным видам спорта [5]. К числу таких критериев относятся следующие: состояние здоровья (отсутствие противопоказаний к занятиям спортом, оптимальный возраст начала занятий тем или иным видом спорта, соответствие паспортного возраста биологическому, уровень физической подготовленности и развития двигательных качеств, обусловленных врожденными задатками, оценка координационных способностей и способности к сохранению равновесия тела, качество освоения технических элементов, антропометрические показатели (длина и масса тела, размах рук, ширина плеч), способность к выполнению монотонной работы, умение плавать или держаться на воде, мотивация к занятиям спортом, отношение родителей к занятиям детей спортом. Важнейшим из представленных выше критериев автору статьи видится мотивация к занятиям спортом. Тактика подготовки самых юных спортсменов по принципу «Не умеешь – научим, не хочешь – заставим» может самым непредсказуемым образом отразиться на личности юного спортсмена, его психоэмоциональном статусе. Именно поэтому выбор вида спорта для ребенка должен базироваться как на вышеперечисленных критериях, так и с учетом интересов ребенка, его предпочтений, темперамента. Не секрет, что такой выбор часто осуществляется родителями по территориальному принципу (ближе к дому, удобно добираться), за редким исключением, когда семья взвешенно подходит к выбору спортивной ориентации своего ребенка, что позволяет им сделать правильный выбор. Следовательно, данная совокупность критериев, должна найти своё отражение в теории и практике спортивной подготовки детей дошкольного возраста.

С точки зрения концептуального обоснования феномена спортивной одаренности важное место занимает концепция Г.Гарднера, в которой телесно-кинестетический интеллект (bodilykinestheticintelligence) рассматривается в целостном контексте множественного интеллекта [1]. Исследования отечественных ученых Смоленского государственного университета, под руководством профессора В.П.Губа, выявили аллельные гены в генотипе юных спортсменов, которые определяют кондиционные проявления психомоторной сферы (выносливость, способность к выполнению монотонной работы) [2].

Результаты.На сегодняшний день среди ученых и практиков активно обсуждается проблема внедрения в систему физического воспитания дошкольников нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО («Готов к труду и обороне») 1 ступени, ориентированный на детей 6-8 лет. Нами были проанализированы статистические данные по детям 6-7 лет, награжденных Золотым знаком отличия ВФСК ГТО, что является, на наш взгляд, бесспорным индикатором их спортивной одаренности. Согласно статистическим данным, соотношение детей, выполнивших нормативы 1 ступени и награжденных Золотым знаком отличия, и детей-дошкольников неуклонно возрастает в динамической прогрессии за последние пять лет – с 1428 детей в 2016 г. до 44922 детей в 2019-начало 2020 г. [7]. При этом доля дошкольников данной выборки составила соответственно от 3 до 5,9%, таким образом, показатели увеличились в два раза. Безусловно, данные тенденции заслуживают самого пристального внимания со стороны специалистов всех уровней, работающих с дошкольниками.

Обсуждение.Следует отметить, что с 2014 г. в нашей стране проводятся официальные соревнования по бегу на дистанции от 20 до 300 м, в которых принимают участие дошкольники 5-7 лет. В качестве примера можно привести опыт организации легкоатлетических забегов в рамках проекта «Бегом по Золотому кольцу». Данный проект набирает популярность среди непрофессиональных спортсменов, как индивидуальный

чемпионат, в котором участвуют взрослые и дети, начиная с четырех лет. Анализ участия детей дошкольного возраста в данных соревнованиях свидетельствует о том, что юные спортсмены преимущественно выступают на забегах на дистанции 300 метров. При этом представительство девочек и мальчиков, принявших участие в данных соревнованиях примерно равнозначно (44, 4 % и 55,6% соответственно). Анализ результатов преодоления дистанции 300 м показал, что у мальчиков и девочек 6-ти лет наивысшие результаты в детских забегах (62 и 66 сек соответственно) [6].

Заключение. Таким образом, следует вывод о том, что проблема развития спортивной одаренности дошкольников требует самого пристального внимания со стороны ученых и практиков.

Список литературы

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ИД Вильяме. 2007. – 512 с.
2. Губа В. Талант и «критические точки» генотипа // Наука и жизнь. – № 9. – 2013. – С.32-33.
3. Ларионова Л.И., Сафронова М.А. Имплицитные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т.7. – № 1А. – С. 76-82.
4. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. – СПб. [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.
5. Соколик И.Ю. Организационно-методические основы диагностики спортивной одаренности: дисс…докт.пед.наук. – Минск. – 1998. – 357 с.
6. Щепелев А.А. Легкая атлетика в системе дополнительного образования дошкольников / М.А. Правдов, А.А. Щепелев, Д.М. Правдов // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2018 г.) / ред.кол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. –С. 70-71.
7. Федорова С.Ю. Детерминанты проявления телесно-кинестетических навыков в дошкольном периоде онтогенеза личности // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Международной научно-практической конференции "XV Левитовские чтения": в 3-х томах. – М., 2020. – С.332-336.

ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ. ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ

Артемёнок Е.Н.
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент УО БГПУ, Минск
E-mail: artemenok@tut.by
Пунчик В.Н.
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент, ГУО РИВШ, Минск
E-mail: zelda@tut.by

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается проблема педагогического сопровождения одаренных учащихся в ракурсе сбалансированного применения диагностических и

педагогических инструментов с учетом последействия, содержащего педагогические меры, учитывающие механизмы поддержки и развития одаренности. Развиты представления о диагностике одарённости на основе интегративного параметра "учебные возможности", который позволяет на основе сбора данных из различных источников с помощью специально разработанного электронного комплекса "Диагностика учебных возможностей" осуществлять определение типологических групп учащихся, определять адекватные педагогические средства и способыпедагогического сопровождения учащихся на основе преобладающих педагогических стратегий. Были определены и охарактеризованы пять доминирующих типологических групп учащихся: лабильные, стимулируемые, организуемые, коллаборационные, генеративные, которые выступили основанием применения определенных педагогических стратегий: поддержка, стимулирование, руководство, сотрудничество, сотворчество, реализуемых через соответствующие модели-предписания(исследовательское, инновационное, рецептивное, инструментальное, релаксопедическое, культурологическое).Основной инструмент педагогической диагностики – компьютерный комплекс «Диагностика учебных возможностей» – прошел апробацию и подтвердил свою педагогическую и инструментальную целесообразность. Представленный подход позволяет осуществить переход от дифференциации и индивидуализации к персонификации процесса обучения одаренной личности, что доказано в процессе педагогического эксперимента в Минской педагогической гимназии №3.

Ключевые слова: диагностика, учебные возможности, дифференциация, персонификация, одаренные.

Abstract. The article reveals the problem of pedagogical support for gifted students from the perspective of a balanced use of diagnostic and pedagogical tools, taking into account the aftereffect, containing pedagogical measures, taking into account the mechanisms of support and development of giftedness. The ideas about the diagnostics of giftedness on the basis of the integrative parameter "learning opportunities" have been developed, which allows, based on the collection of data from various sources using a specially designed electronic complex "Diagnostics of learning opportunities", to determine the typological groups of students, to determine adequate pedagogical tools and methods of pedagogical support of the basis of the prevailing pedagogical strategies. Five dominant typological groups of students were identified and characterized: labile, stimulated, organized, collaborative, generative, which served as the basis for the use of certain pedagogical strategies: support, stimulation, leadership, cooperation, co-creation, implemented through appropriate prescription models (research, innovative, receptive, instrumental, relaxopedic, cultural). The main tool of pedagogical diagnostics - the computer complex "Diagnostics of educational opportunities" - was tested and confirmed its pedagogical and instrumental feasibility. The presented approach allows for the transition from differentiation and individualization to personification of the process of teaching a gifted person, which is proved in the process of a pedagogical experiment in Minsk Pedagogical Gymnasium No. 3.

Key words: diagnostics, learning capabilities, differentiation, personification, gifted.

Ведение. Целостность педагогического процесса связана с неизбежностью преобразования всех его составляющих при модернизации одного из них или изменении внешних условий его реализации. Актуальным направлением осуществления персонификации образовательного процесса одаренных учащихся является не только экспресс- и системная диагностика одаренности, но и адекватные ей последействия – педагогические меры, учитывающие механизмы поддержки и развития одаренности.

Для рассмотрения педагогического сопровождения организации процесса обучения одарённых важен педагогический контекст, так как можно констатировать доминирующее влияние факторов среды (коллектива класса, образовательной среды школы, педагогического стиля и пр.) на одаренного ребенка. Как показали проведенные исследования, одаренный ребенок имеет повышенные социальные риски, он особенно подвержен трансформационным преобразованиям среды. Новые тренды в образовании и целевые ориентиры для необходимого

фундамента успешного будущего личности, смена поколений актуализируют проблемууточнения социально-психологического портрета одаренного ребенка и адекватного выбора педагогических средств персонификации его процесса обучения и воспитания.

Идея персонификации разрабатывается как в зарубежной, так и отечественной педагогике (В.Ф. Габдулхаков, Т.Е. Титовец, А.Ю. Аксенова, Н.В. Примчук, М.Р. Илакавичус, В.А. Ясвин и др.). Отличительными чертами персонификации являются процессы «самости», а именно самоопределения, самоцелеполагания, самоуправления, саморефлексии обучающегося. Для педагогического сопровождения персонификации процесса обучения одаренных учащихся, объективность, оперативность, системность педагогической диагностики имеет решающее значение.

Исходя из педагогической действительности важно не только выявить одаренность, ее вид, переменные, которые свидетельствуют о одаренности ребенка, важно сопроводить педагога, работающего с обучающимся педагогическими инструментами, стратегиями и моделями-предписаниями, соответствующие индивидуальным особенностям обучающегося. Специфика системной педагогической диагностики учебных возможностей заключается не только в разноаспектном охвате переменных интегративного параметра учебные возможности, но и в последующем сопровождении организации педагогического взаимодействия.

Исследования специалистов свидетельствуют о том, что об одаренности, несмотря на дифференциацию сфер ее проявления, следует говорить как об интегративном личностном свойстве, имманентном потенциальному достижению высоких или выдающихся результатов в различных областях, которые и определяют тип одаренности: академическая, интеллектуальная, творческая, художественная, психомоторная, социальная и др. Также одаренность рассматривается в аспекте ее проявления: как актуальная одаренность (очевидно проявляющаяся) и как потенциальная (которая не сразу заметна или не выявлена).

При традиционной организации процесса обучения одаренность долгое время остается не выявленной, это является следствием того, что: процесс обучения не строится на основе оперативных диагностических данных о субъектах учения; из-за сложности психодиагностических методик процессдиагностики одарённостиресурсозатратен, и потому не получил широкого применения; учителям не предлагаются экспресс-диагностики, которые выявляют учащихся с потенциальной одаренностью того или иного типа. Одной из причин такого положения также является отсутствие единого подхода к определению структуры одаренности.

У понятия одаренность есть аналог – это термин «потенциал» или «возможности». Это соответствует модели одаренности, разработанной Дж. Рензулли, где вместо понятия “одаренность” используется понятие «потенциал» или «возможности»[2]. В данной модели структурными компонентами возможностей выступают: интеллект, творческость, мотивация. Так как одаренность – интегративное свойство, то для ее диагностики (определения наличия одаренности и ее типа) в условиях процесса обучения целесообразно использовать интегративный параметр, одним из которых выступает параметр “учебные возможности”.

На основе развития идей исследований Ю.К. Бабанского, З.И. Калмыковой, И.И. Цыркуна, М.В. Чередованами было сформулировано определение параметра и уточнен состав его структурных компонентов (обучаемость и учебная работоспособность),описана операционализация параметра, приведены критерии, переменные, показатели и соответствующие диагностические способы и средства(представлены в работе [1]).

Методика. С целью эффективной имплементации данной идеи в образовательный процесс был разработан электронный (компьютерный) комплекс "Диагностика учебных возможностей", который работает в режимах экспресс-диагностики и системной комплексной диагностики. Он содержит следующие тесты: «Ученик» (самодиагностика), «Учитель» (выполняется учителями-предметниками учащегося), «Психолог» (комплексные данные психологического обследования), а также «Медработник» (диагностические данные медицинского работника). Обобщенные данные хранятся в виде индексов в матрице-

накопителе, которая аккумулирует информацию, и на ее основе позволяет создавать диагностические карты, характеризующие индекс учебных возможностей каждого учащегося либо типологической группы как количественно, так и качественно, в зависимости от доминирующего профиля. Нами определены пять типологических групп учащихся, детерминируемые значением индекса учебных возможностей*G: лабильные(G ≤ 0,26), стимулируемые(0,26<G≤ 0,42), организуемые(0,42<G≤ 0,58), коллаборационные(0,58<G≤ 0,74), генеративные*(*0,74 ≤ G).*

Педагогическое сопровождение через типологическую группу выступает способом дифференциации, который на основе диагностики динамики развития переменных параметра учебные возможности и подбора адекватных педагогических средств сопровождения личности позволяет реализоватьперсонификацию в условиях коллективного обучения.Педагогическое сопровождение развития одаренности ребенка нельзя рассматривать обособленно от развития коллектива класса, учебной группы, образовательной среды всего учреждения образования. Поэтому выделение типологических групп (дифференциация), подбор адекватных моделей-предписаний (индивидуализация) и отслеживание каждого ребенка (персонификация) на наш взгляд является целесообразным.

Системная диагностика учебных возможностей, а также типа одаренности на их основе выступает современным педагогическим решением задачи персонификации образовательного процесса. В качестве общего контекста организации процесса обучения мы предлагаем ориентироваться на педагогические стратегии, которые реализуются на базе моделей-предписаний, учитывающих особенности учебных возможностей учащихся [2,с. 472].Использованиеэлектронного комплекса «Диагностика учебных возможностей» позволяет получить готовые решения о выборе адекватной педагогической стратегии организации обучения учащихся, которые отнесены к той или иной типологической группе. На уровне общего для каждой типологической группы организация процесса обучения может быть организована на основе пяти педагогических стратегий: поддержка, стимулирование, руководство, сотрудничество, сотворчество. На уровне особенного целесообразно применение соответствующих моделей-предписаний, которые выделяются на основании характера управления учебно-познавательной деятельностью учащихся и позволяют реализовать соответствующую стратегию образовательного процесса.Их соотношение подробно описано в работах[1], [3].

Результаты исследования и их обсуждение. Методика системной диагностики учебных возможностейпрошла апробацию в Минской педагогической гимназии №3. При организации процесса обучения были выявлены учащиеся, предрасположенные к различным типам одаренности. Данные учащиеся преимущественно находились в типологических группах «генеративные» и «коллаборационные».Далее была проведена работа по следующим направлениям: организация самодиагностики учащимися своих учебных возможностей; составление учащимися на основе полученных диагностических данных «Индивидуального плана саморазвития»; выбор адекватных стратегий организации процесса обучения учащихся, в соответствии с их типологической группой (на примере уроков педагогики). Результаты данной экспериментальной работы для экспериментального класса в составе 29 учащихся представлены на рисунке 1 в виде процентного отношения типологических групп на начало и конец учебного года.

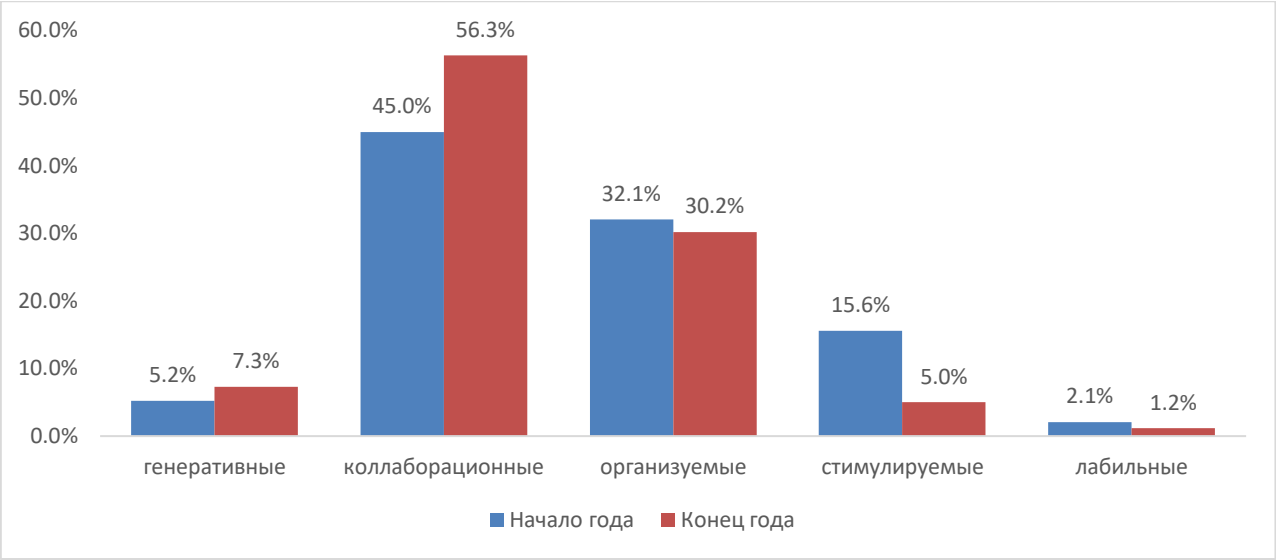


Рисунок 1 – Результаты педагогического эксперимента

Учащиеся, принадлежащие к типологическим группам «генеративные» и «коллаборационные», определяются как предрасположенные к наличию одаренности. На основе анализа численных показателей каждой переменной параметра «учебные возможности» можно определить, к какому типу одаренности есть предрасположенность. Однако следует учитывать, что такие типы одаренности как креативная, социальная и психомоторная могут присутствовать и у учащихся со средним уровнем учебных возможностей. Приведем краткую характеристику данных типологических групп учащихся, у которых в зависимости от показателей структурных компонентов учебных возможностей можно выявить одаренность того или иного типа: академическую, интеллектуальную, художественную, креативную, социальную, психомоторную.Безусловно, эти типы не исчерпывают всё многообразие одарённости, но могут помочь не только в диагностике типа одарённости учащегося, но и выявить у него те качества, которые можно стимулировать, развивать. При использовании взаимодополняющих методов диагностики можно выявить учащихся с незаурядными учебными возможностями.

Заключение. Таким образом, одаренные учащиеся отличаются друг от друга и типом, и степенью одаренности, следовательно, необходима своевременная диагностика этой специфики, что будет способствовать наибольшей персонификации процесса обучения. А это, в свою очередь, детерминирует реализацию потенциала и учебных возможностей обучающихся. Данное утверждение операционализировано и подтверждено в ходе проведенного педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Артеменок Е.Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГПУ, 2005. – 176 с.

2. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

3. Punchyk V. The organization of studying and research activities of students by the methods of pedagogical intellectics // European Journal of Behavioral Sciences. – 2019. – Num. 1. – Vol. 2. – P. 39–47.(DOI: http://www.doi.org/10.33422/EJBS.2019.05.13).

Бардынин Д. Н.,
Старший педагог дополнительного образования,
Направление «Алгоритмизация, программирование и ИКТ»,
ЦДО ОАНО «Лицей «СИРИУС», ФТ Сириус
E-mail: bardinin.dn@talantiuspeh.ru

ФРЕЙМИФИКАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА

Аннотация. Цель статьи – описать способ формализации проектных идей школьников в условиях прохождения краткосрочных образовательных программ. Автором обобщен практический опыт реализации школьных инженерных проектов, созданных в рамках образовательных программ ОЦ «Сириус». Автором вводится в научный оборот термин «фреймификация проекта». Показано, как с помощью фреймификации проекта становится возможным оперативно сформировать план работ, оценить требуемые компетенции, необходимые ресурсы, существующие дефициты. Для успешной реализации проектов учащимся следует не только сформулировать собственные идеи, но и разработать способы их реализации, что позволяет педагогу органично вписать в проект не только учебную информацию, но и очертить возможные направления будущих интересов подопечных. Научная новизна предложенного способа заключается в описании механизма организации междисциплинарных проектов школьников, попутно очерчивающего перспективы индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Результатом применения описанного подхода становится глубокая, инициативная работа школьников над своим проектом, позволяющая им осознать как свои реальные знания, так и области знаний, на данный момент изученные недостаточно. Использование автором фреймификации в целом ряде детских проектов позволило в сжатые сроки создавать уникальные прототипы. Учащиеся, работавшие над проектами, и использовавши фреймификацию, в свою очередь, продемонстрировали глубокое погружение в изучаемые темы, и смогли применять такие технологии, как «проектирование и сборка микроконтроллерной техники», «программирование микроконтроллеров», «разработка цифровых 3D-моделей», и т.п.

Ключевые слова: фреймификация, проектная деятельность, прототип

Abstract. The purpose of the article is to describe a way to formalize the project ideas of schoolchildren in the conditions of passing short-term educational programs. The author summarizes the practical experience of implementing school engineering projects created within the educational programs of the Sirius Educational Center. The author introduces the term "project framification" into scientific use. It is shown how, with the help of project framification, it becomes possible to quickly form a work plan, assess the required competencies, necessary resources, and existing deficits. For the successful implementation of projects, students should not only formulate their own ideas, but also develop ways to implement them, which allows the teacher to organically fit into the project not only educational information, but also outline possible areas of future interests of the wards. The scientific novelty of the proposed method consists in describing the mechanism of organizing interdisciplinary projects of schoolchildren, simultaneously outlining the prospects of individual educational trajectories of students. The result of applying the described approach is a deep, proactive work of schoolchildren on their project, allowing them to realize both their real knowledge and areas of knowledge that are currently insufficiently studied. The author's use of framification in a number of children's projects made it possible to create unique prototypes in a short time. Students who worked on projects and used framification, in turn, demonstrated a deep immersion in the topics studied, and were able to apply technologies such as "design and assembly of microcontroller equipment", "programming of microcontrollers", "development of digital 3D models", etc.

Keywords: framification, project activity, prototype

Введение. Активное развитие информационных технологий сопровождается повышенным интересом школьников всех возрастов к различным высокотехнологичным продуктам. Однако этот интерес не всегда приводит к изучению школьниками упомянутых технологий. Проектная деятельность школьников призвана обеспечить учащихся набором навыков, позволяющих продуктивно реализовывать собственные идеи, превращаясь из потребителей знаний в их творцов. Решение данной задачи лежит в различных плоскостях педагогической деятельности, однако автору представляется возможным продемонстрировать способ, явившийся результатом поиска путей создания со школьниками индивидуальных и групповых проектов с применением современных информационных технологий.

Для успешной реализации проектов учащимся требуется не только сформулировать собственные идеи, но и разработать способы их реализации, что позволяет педагогу органично вписать в проект не только учебную информацию, но и очертить возможные направления будущих интересов подопечных.

В ходе работы над определением наилучших форм проведения краткосрочных образовательных программ по инженерному направлению, автором были опробованы различные способы проведения проектных программ, в т.ч. плановый и сценарный подходы. Однако в условиях дефицита времени все эти способы давали неубедительный результат.

В процессе работы над технологиями визуализации учебной информации возник приём формализации проектной идеи до состояния, пригодного к реализации в виде продукта. Этот приём автором применялся под рабочим названием «фреймификация проекта». Данный приём не претендует на полноценную технологию [7, с.194], однако может быть использован как её элемент.

Фреймы, как описание определенной информационной структуры, используются в различных видах научной деятельности. Из первоначального определения фрейма, как системы представления знаний для искусственного интеллекта, предложенной Марвином Минским [8, с. 13-15], возникло множество вариантов его применения в социологии [3, с. 42-43], психологии [4, с. 216], лингвистике [9, с. 145], политологии [6, с. 13-44] и др.

В первоначальном определении М. Минского фрейм представляет собой структуру данных для представления стереотипной ситуации [8, с. 13-15], однако применительно к проектной деятельности нельзя говорить о стереотипной ситуации, поскольку проект - это, в первую очередь, поиск способа решить проблему, т.е. преодолеть уникальную ситуацию с отсутствием готового решения, что предполагает, что типовых алгоритмов пока не существует.

Методы. Для работы над учебным проектом автор применяет следующий подход: на этапе формулирования проектной идеи участниками рабочей группы высказываются предположения о способах решения существующей проблемы, а также формулируются различные идеи, помогающие, по мнению разработчиков, решить поставленную задачу.

Озвученные идеи, способы, методы, инструменты и т.д., становятся наполнением будущего фрейма проекта. В предложенном наборе разработчиками проводится перегруппировка информации, для дальнейшей систематизации структуры проекта. Выделяются общие элементы, оцениваются группы схожих элементов проекта, выявляются недостающие компоненты, определяются характеристики взаимных отношений элементов набора друг к другу. В сущности, разработчики строят схему знаний о проекте. Эта схема представляет собой неориентированный граф, вершинами которого являются обязательные элементы будущего проекта, подобно дереву каталогов в памяти компьютера, где диски, папки и файлы являются вершинами, а ребра показывают вложенность файлов и папок в папки и диски [5, с. 3].

Результаты и их обсуждение. В готовом виде фрейм проекта позволяет использовать его для реализации проектной идеи, например, в виде прототипа, если проект предполагает его создание. Готовый фрейм, содержащий в себе обязательную, критически важную для проекта информацию, может быть автоматически, с помощью специальных компьютерных

программ, преобразован в итоговый инженерный документ, позволяющий реализовать проект, создать готовый продукт, причём силами произвольных исполнителей. К примеру, для изготовления прототипа в виде изделия фрейм будет содержать полную информацию о внешнем виде изделия, конструкции, материалах, способе сборки и технологии эксплуатации, стоимости производства, требованиях к качеству сборки и уровню подготовки исполнителей, и т.д. В случае с проектами, предполагающими создание программного кода, готовый фрейм может выступать источником, исходным ресурсом для генерации программного кода. Это становится возможным при использовании, например, алгоритмического языка ДРАКОН [1, 2], где в состав фрейма можно включить исходные программные коды на языках высокого уровня. Интерпретирующий программный генератор, который в этом случае можно применять, анализирующий базу данных фрейма, позволяет автоматически создавать на основе фрейма проекта структурно и логически связанный программный продукт.

Важным результатом работы над созданием фрейма школьного проекта становится получение разработчиками разветвленной, многоуровневой схемы, содержащей не только элементы знания о будущем проекте, но и информацию о недостатке у команды разработчиков специфических знаний. Выявление таких дефицитов знаний позволяет учащимся при работе над проектом привлекать специалистов-экспертов профильных направлений, избирательно формулировать вопросы к ним, прорабатывать проблемные темы с пониманием будущих перспектив.

Использование автором фреймификации в целом ряде школьных проектов позволило учащимся в сжатые сроки создавать уникальные прототипы. Дети, работавшие над проектами, и использовавшие фреймификацию, в свою очередь, продемонстрировали глубокое погружение в изучаемые темы, и смогли применять такие технологии, как «проектирование и сборка микроконтроллерной техники», «программирование микроконтроллеров», «разработка цифровых 3D-моделей», «проектирование и использование робототехнических систем» и т.п. Одаренные школьники, демонстрирующие незаурядные результаты в спорте, науке, искусстве, ранее не обладавшие глубокими знаниями в инженерных и информационных технологиях, но участвовавшие в создании школьных проектов в Образовательном Центре «Сириус», в течение нескольких учебных занятий с помощью фреймификации успешно создавали оригинальные технические проекты, сочетающие в себе как школьный опыт разработчиков, так и их внешкольные компетенции.

Заключение. Опыт внедрения предложенного подхода к работе со школьниками показал, что он позволяет существенно ускорить процессы формализации проектной идеи, одновременно выявляя проблемные места в будущей работе учащихся над проектом. Представляется перспективным расширение практики применения фреймификации проектов школьников на большинство предметов школьной программы, поскольку это позволит расширить многоуровневую базу знаний учащихся для создания проектов с глубокими межпредметными связями.

Список литературы

1. Бардынин Д.Н. Практика применения алгоритмического языка «ДРАКОН» для программирования устройств на базе платформы Arduino // Математика и информатика в образовании и бизнесе: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 23 апреля 2020 года. – Москва: Aegitas, 2020. – С. 39-44

2. Бардынин Д.Н. От компьютерной игры к информационной безопасности: идея практикума для школьников // #ScienceJuice2020: сборник статей и тезисов студенческой открытой онлайн–конференции, Москва, 23-27 ноября 2020 года. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 301-306

3. Батыгин Г. С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана / Гоффман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта: Пер. с англ./ Под р ед. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой; вступит. статья Г. С. Батыгина. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – С. 7-57

4. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Пер. с англ. М.: Смысл, 2000. – 476 с.
5. Буркатовския Ю. Б. Теория графов. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2014. – Т. 1. – 200 с.
6. Вахштайн В.С. Фрейм-анализ как политическая теория // Социология власти. 2013. – № 4. – С. 13–44
7. Малязина М. А. К вопросу уточнения понятия "фрейм" в образовании / М. А. Малязина // Практико–ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно–практической конференции, Тюмень, 17-18 марта 2016 г. / отв. ред. О. А. Селиванова. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2016. – С. 190-194.
8. Мински М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
9. Цурикова Л. В. Проблемы когнитивного анализа дискурса в современной лингв истике // Вестник ВГУ, 2001, № 2. – С. 128-157

Демидова Е.А.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: demidovaea@mgpu.ru
Научный руководитель:
Иванова О. А.,
доктор педагогических наук,
профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся – региональный этап Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы». Участие школьников 7 – 11 классов в конкурсе предоставляет им возможность получить опыт проектной и научно-исследовательской деятельности, раскрыть свойтворческий потенциал. Московский городской педагогический университет оказывает сопровождение участникам конкурса с 2019 года по четырем направлениям. Университетом спроектирована программа повышения квалификации для педагогов «Сопровождение обучающихся в конкурсе исследовательских и проектных работ обучающихся (на примере Московского городского конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся)», цель – оказание помощи и учебно-методической поддержки школьным командам (школьникам и педагогам) в подготовке проектных и исследовательских работ с использованием возможностей цифрового ресурса, под руководством экспертов конкурса, при активном участии студентов вуза, занимающих тьюторскую позицию по отношению к обучающимся.Совместное взаимодействие участников обучения, основанное на принципах взаимосвязанности и сотрудничества, дает в перспективе возможность развития системы наставничества в связке: эксперт (преподаватель образовательной организации высшего образования) – научный руководитель проекта (педагог общеобразовательной школы) – тьютор (студент) – обучающийся. Выстаивается модель экосистемы: совместная работа школьников, педагогов школы, преподавателей и студентов Московского городского педагогического университета по разработке проектов и учебных исследований, направленная на раскрытие творческого потенциала каждого участника от обучающегося и студента до педагога и преподавателя вуза, освоение методов организации проектной и исследовательской деятельности, развивается интерес обучающихся к науке и технологиям.

Ключевые слова: разработка идеи, проектная работа, обучающиеся, научный руководитель, тьютор, команда, экосистемный подход.

Abstract: Moscow City Competition of Research and Project Works of schoolchildren is a regional stage of the All-Russian Competition of Scientific and Technological Projects "Big Challenges".Schoolchildren from grades 7 to 11 can participate in this competition in order to get an experience in research and project activities and reveal their creative potential and abilities.

Moscow City University presented a professionaldevelopmentprogrammeforteachers "Assistance to schoolchildren in a competition of research and project works (based on the MCC). Thepurpose of thisprogrammeistohelp and support teams during the preparation of their project ideas using the capabilities of a digital resource. Theprogrammeisguidedby experts of the MCC and involves students of the Moscow City University who act as tutors. Such a collaboration of all participants, based on principles of interconnectedness and cooperation, in a long term gives an opportunity to develop a mentoring system with connection between an expert/mentor (a university professor) - a scientific director of a project (teacher) - tutor (student) – schoolchild.

That is how an ecosystem model is being built, creating a possibility for schoolchildren, students, teachers and university professors to reveal their potential whilst working on a project for the Moscow City Competition of Research and Project Works of schoolchildren, interest in science and technology.

Keywords: project work, research work, idea development, schoolchildren, supervisor, tutor, team,ecosystem approach.

Введение. Массовый спрос в обществе на «компетенции будущего»: «жесткие» (hardskills) и «гибкие» (softskills) навыки, позволяющие успешно действовать в условиях неопределенных социально-экономических и технологических изменений, приводит постепенно к изменениям в системе образования.«Мы должны перейти к более сложной модели образования, которая дает множество маршрутов и предоставляет человеку возможность вырастить себя как уникальную личность, развиваться и получать необходимые навыки в течение всей жизни. Это предпосылка, по которой возникают образовательные экосистемы. [4]», - так считает Павел Лукша.

Совместная проектная и исследовательская деятельность школьников является примером экосистемного подхода, позволяющаяобучающимся интегрировать теоретические знания и практические навыки, формировать навык работы в коллективе,приобщаться к современным достижениям науки. Обучение, которое осуществляется в деятельности, через самостоятельное приращение новых знаний, компетенций, переосмысление имеющегося опыта применительно к новым задачам важно для школьников, их участие в разработке проектов на конкурс научно-технологических проектов способствует формированию навыковпроектирования. Экосистемный подходисключает изолированное обучение и создает постоянные возможности для перекрестного сотрудничества и партнерства [6]. Организация проектной и исследовательской деятельности в школе направлена на совершенствование учебно-воспитательного процесса с целью развития творческой личности [7].

Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся (МГК)[5]проводится с целью выявления и развития у школьников творческого потенциала и интереса к проектной и научно-исследовательской деятельности [5].

МГПУ – ресурсный центр МГК оказываетучастникам конкурса научную и методическую поддержку проектной деятельности, при необходимости предоставляет оборудование и расходные материалы для выполнения проектных работ. Университетом обеспечивается сопровождение нескольких направлений МГК:

1. Большие данные, искусственный интеллект, финансовые технологии и машинное обучение;
2. Когнитивные исследования;
3. Нанотехнологии;
4. Умный город и безопасность[5].

Методика. Одним из инструментов работы по сопровождению проектной и исследовательской деятельности являются программы дополнительного образования. МГПУ разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Сопровождение обучающихся в конкурсе исследовательских и проектных работ обучающихся (на примере МГК)» [2] (далее – Программа).Программа реализуетсяв рамках инициативного проекта «Методическое сопровождение обучающихся 7-11 классов и их научных руководителей из числа педагогов общеобразовательных организаций города Москвы, студентов и профессорско-преподавательского состава МГПУ с использованием цифрового ресурса для участия в МГК»[1], победителя конкурса инициативных научно-исследовательских и организационно-методических работ и проектов среди научно-педагогических и иных работников МГПУ.

Цель Программы – оказание помощи и поддержки школьным командам в подготовке проектных работ по направлениям конкурса с использованиемвозможностей цифрового ресурса [2]. Сайт Программы предоставляет возможность участникам обучения в дистанционном формате, используя методические и учебные материалы (видеолекции, скрайбинги, инфографика, схемы, таблицы, рисунки), осваивать основы проектной и исследовательской деятельности и самостоятельно разрабатывать проектные и исследовательские работы для участия в МГК.

Формат Программы предполагает погружение взрослых (педагогов, преподавателей МГПУ и студентов вуза) в совместную с обучающимися проектно-образовательную среду. Совместное обучение на Программе педагогов и школьников происходит под руководством преподавателей МГПУ (эксперты МГК), при участиистудентов, занимающих тьюторскую позицию по отношению к обучающимся. Такое взаимодействие дает в перспективе возможность развития системы наставничества: *эксперт МГК/ наставник (преподаватель образовательной организации высшего образования) – научный руководитель проекта (педагог) – тьютор (студент) – обучающийся.* Основная цель наставничества – помощь педагогам в выстраивании партнерской системы отношений со школьниками. При такой организации познавательной деятельности на основе личностно-деятельностного подходаглавным принципом деятельности становится принцип сотрудничества, образовательной поддержке школьных команд, и, в частности, каждого ее участника, совместноедостижение позитивного результата обучения, раскрытиетворческого потенциала всех субъектов образовательного процесса.

Центром Программы обучения являются команда **обучающихся** (3–5 человек). Они исследуют проблему, выполняют практическую часть проекта, оформляют полученный результат. У участников команды следующие роли: спикер, генератор идей, таймкипер, аналитик,архитектор, редактор и другие.Генератор идей отвечает за поиск новых идей, планов и подходов. Таймкипер следит за временем и соблюдением регламента. Аналитикфиксирует результаты исследований, обрабатывает информацию. Архитектор придает законченную форму действиям команды, оформляет презентацию. Спикер презентует работу. Возможна ротация ролей.

Координирует работу обучающихся педагог. Его роль в проектной команде – *научный руководитель*. Педагоги на Программе обучаются приемам эффективной работы по проектированию конкурсных научно-технологических проектов, формируянавыки командной работы с распределением ролевых функций, навыки сотрудничества и партнерства с обучающимися, проведению совместной со школьниками проектной и исследовательской деятельности.

На Программе активно работают студенты МГПУ, их роль – *тьюторы*. Студенты организуют работу школьников, мотивируютк деятельности, оказывают необходимую поддержку. Тьюторы со школьниками проводят занятия по тимбилдингу, развивают навыки эффективной коммуникации и взаимодействия в команде, участвуют в обсуждениях команды, но не в разработке идеи проекта непосредственно. Их задача – работать с командой

обучающихся, а не с самим проектом. Свою работу тьютор обязательно координирует с педагогом.

Расширению возможностей команды способствует привлечение преподавателей высших учебных заведений, они на Программе выполняют роль **наставников** по отношению к педагогам. На Программе обучения они предлагают и педагогам, и студентам методы и приемы, которые могут быть использованы в работе с обучающимися, указывают на возможные ошибки и недочеты в работе научного руководителя со школьниками, а также подсказывают, как их устранить, проводят консультации школьных команд (формулировка проблемы, гипотезы и т.д.). При организации работы между участниками обучениявыстраивается определеннаясистема отношений. Педагог может обратиться за помощью кнаставнику. Преподавательвуза может подсказать, какие действия следует предпринять педагогу для побуждения обучающихся к успешной разработке проекта, посоветовать методические материалы по проведению проектной деятельности. Если на определенном этапе разработки потребуется научная информация, недоступная педагогу, наставник может лично включиться в обсуждение темы с обучающимися в рамках живого общения по дистанционной связи.

Результаты. При таком подходе к организации обучения на Программе выстаивается совместная работа школьников с педагогами, преподавателями и студентами МГПУ, создаются условия для развития субъектной позиции школьников, индивидуальной траектории исследовательской деятельности. Даннаяобразовательная экосистема основана на следующих принципах:

- принцип партнерства. Включение школьников в общую команду с педагогами школы, преподавателями и студентами МГПУ на основе самостоятельного определения с выбором ими направления МГК, определения темы проекта, над решением которого обучающиеся хотели бы работать, равноправным участием в обсуждении всех этапов работы над проектной работой.

- принцип равенства в обучении. Участие школьников в обучении по Программе совместно с педагогами (по желанию).

- принцип взаимообучения детей и взрослых. Взаимообучение педагогов и школьников в командах включает: распределение и выполнение командных задач (спикер, генератор идей, аналитик, архитектор, редактори др.); взаимоконсультации по содержанию и технологиям обучения; организацию различных форм внутрикомандной поддержки (деятельностная, организационная, содержательная).

Анкетирование участников Программы, проведенное после завершения обучения, показало, что все обучающиеся остались удовлетворены организацией процесса сопровождения, характером взаимодействия с педагогом и тьюторомудовлетворены 65% респондентов, 45% опрошенных обучающихся указали на то, что участие студентов создавало позитивную атмосферу в работе,оказывалоим моральную поддержку.На вопрос «Были ли у Вас затруднения во взаимодействии с педагогами в процессе разработки идеи проектной работы?» 100% обучающихся ответили отрицательно.Вместе с тем, 25 % респондентов отмечали затруднительность проведения совместных мероприятий в условиях сложившейся эпидемиологической ситуации, а также сложность выстраивания первоначальной коммуникации в связке: педагог – обучающийся – тьютор.

Заключение. По нашему мнению, выстраиваемая образовательная экосистема объединяет участников Программы обучения, «раскрывая их индивидуальный и коллективный потенциал: участники могут работать вместе для улучшения (образовательных) результатов с помощью современных технологий, используемых таким образом, чтобы они ускоряли, расширяли и усиливали обучение и инновации» [8], содержание Программы обеспечивает освоение слушателями методов организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, методов сопровождения этих видов деятельности, включая наставничество, коучинг, педагогическую поддержку интереса обучающихся к науке и технологиям.

Список литературы

1. Дни науки МГПУ — 2021: итоги конференции. URL:https://www.mgpu.ru/dni-nauki-mgpu-2021-itogi-konferentsii/ (дата обращения: 25.10.2021).
2. Инициативный проект ресурсного центра ИНО МГПУ URL: http://metod711mgpu.tilda.ws/dpo (дата обращения: 25.10.2021).
3. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся как приоритетное направление развития системы российского образования // Исследовательская работа школьников. – 2007. – № 4. – С. 6-10.
4. Лукша П. Экосистема – это сообщество сообществ/ Павел Лукша. - Учительская газета, №19 от 11 мая 2021.URL: https://ug.ru/pavel-luksha-ekosistema-eto-soobshhestvo-soobshhestv-2/(дата обращения: 25.10.2021).
5. Положение о Московском городском конкурсе проектных и исследовательских работ обучающихся.URL:https://clck.ru/YRyrg (дата обращения: 25.10.2021)
6. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. /Аспект: тренинговый портал Беларуси. URL: https://ta-aspect.by/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushhaya-praktika-dlya-budushhego-obrazovaniya (дата обращения: 25.10.2021).
7. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.
8. Сколково. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/ (дата обращения: 25.10.2021).

Дорогавцева Д. Б.,
Магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: dorogavceva@lyceum1557.ru
Научный руководитель:
Кудрявцев В. Т.,
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Цель представленного исследования -анализ современных, доступных инструментов для проектной деятельности одарённых учащихся в естественно-научной области. В условиях очного обучения с применением дистанционных технологий учащиеся сталкиваются с отсутствием необходимого для практических и исследовательских работ оборудования. Исследовательская деятельность в естественно-научной области подразумевает поисковую активность и дивергентное мышление в ситуации неопределённости, причём залогом успешности такой деятельности зачастую является наличие оборудования. Однако, в условиях оторванности от лабораторий, проектная деятельность учащихся в естественно-научной области вынужденно «замораживается». Прежде всего, это связано со спецификой естественных наук, предполагающих непосредственное экспериментирование с объектом исследования. Однако, большинство учащихся, между тем, всегда имеют доступ к современным технологиям, позволяющим проводить измерения инструментами, встроенными в смартфон. В статье проанализирован опыт использования различных видов мобильных приложений в работе с одарёнными детьми в естественно-научной исследовательской деятельности в условиях как очного, так и очного обучения с применением дистанционных технологий. Среди многообразия мобильных приложений выделены приложения, способствующие организации, сопровождению и непосредственно обеспечивающие инструментальную базу для исследовательской

деятельности. При этом наибольшую ценность для одарённых учащихся представляют приложения, использующие сенсоры смартфона для работы в качестве портативного многофункционального инструмента для экспериментирования. Приложения, содержащие сразу несколько инструментов для полноценных естественно-научных исследований, позволяют также развивать дивергентное мышление учащихся. В дальнейшем предстоит исследовать влияние многофункциональных приложений для измерений на развитие креативности и воображения одарённых учащихся в области естественных наук.

Ключевые слова: одарённые дети; мобильные приложения; проектная деятельность; очное обучение с применением дистанционных технологий; современные технологии в образовании.

Abstract.

The purpose of the presented research is to analyze modern, accessible tools for the project activities of gifted students in the natural science field. In the conditions of full-time education with the use of distance learning technologies, students face the lack of equipment necessary for practical and research work. Scientific research naturally implies divergent under uncertainty, and the access to equipment is the key of successful scientific research. However, in conditions of isolation from laboratories, students' project activities in the natural science field are "frozen". First of all this is due to the specifics of the natural sciences, which involve direct experimentation with the object of research. However, most students, always have access to modern technologies that allow measurements to be carried out with tools built into a smartphone. The article analyzes the experience of using various types of mobile applications in working with gifted children in natural science research activities in conditions of both full-time education and education with the use of distance technologies. Applications that can contribute to organization of scientific research by providing specific tools are highlighted in the article. At the same time, applications that use smartphone's sensor as a portable multifunctional tool are the most valuable for gifted students. Applications containing several tools for full-fledged natural science research at once also allow students to develop divergent thinking. In the future, it is necessary to investigate the impact of multifunctional measurement applications on the development of creativity and imagination of gifted students in the field of natural sciences.

Keywords: gifted children; mobile apps; project work; lockdown; distance learning; modern technologies.

Введение. Мы живём в эпоху стремительного технического прогресса и постоянного приращения научных знаний. В этом быстро меняющемся мире для стабильного экономического развития потребуется создание уникальных технологий и поиск нестандартных решений. В настоящее время перед системой образования стоит необходимость выработки новых образовательных стратегий, направленных на развитие у обучающихся навыков исследовательской деятельности, критического и креативного мышления, а также межличностной коммуникации.

Всем этим вызовам современности отвечает описанное А.И. Савенковым исследовательское обучение [3]. В настоящее время в системе российского образования идея исследовательского обучения реализуется прежде всего через проектную деятельность учащихся. Причём наиболее эффективно в проектной деятельности проявляют себя одарённые дети, обладающие исследовательскими способностями.

Однако развитие технологий не только ставит вызовы, но и предлагает решения. В условиях ограниченных временных и материальных ресурсов информационные технологии помогают в организации, а где-то и в реализации, проектной деятельности.

Методы. В качестве методики исследования многообразия современных технологий, применимых в проектно-исследовательской деятельности, выбран анализ стремительно растущего рынка мобильных приложений и апробация их в работе с одарёнными детьми.

Результаты. Среди приложений и программного обеспечения, которые могут быть использованы учащимися в процессе исследовательского обучения и работы над проектом,

можно найти множество различных ресурсов, облегчающих коммуникацию и взаимодействие или же представление и обработку результатов. Однако, встречаются и совершенно уникальные приложения, открывающие перед учащимися новые возможности для исследовательской активности. Особенно важным это становится при дистанционных или гибридных формах обучения, когда оторванность от лабораторий и реальных экспериментов чувствуется особенно остро.

В данной статье под проектной деятельностью будем понимать деятельность, направленную на получение уникального результата. При этом исследовательская деятельность учащихся подразумевает поисковую активность и дивергентное мышление в ситуации неопределённости. Готовые к проектной деятельности ученики, как правило, обладают и достаточно развитым конвергентным мышлением.

Отсюда при работе с одарёнными детьми разные типы приложений будут иметь разную ценность. Ресурсы для коммуникации, обработки данных и презентации результатов помогут решать вопросы межличностного взаимодействия, освободят время для исследовательской деятельности и творчества. Встроенные конструкторы дизайна, таблицы, фильтры и работа искусственного интеллекта позволяют учащимся легко и красиво представлять свои результаты. Однако, вряд ли данные приложения предполагают креативное использование.

Особняком стоят приложения, позволяющие получить виртуальный доступ в крупнейшие научные лаборатории. Такие приложения в проектной деятельности могут быть использованы за рамками стандартной виртуальной экскурсии (например приложение *АЭС российского дизайна*). Результат при этом будет зависеть от воображения самих учащихся.

Схожая ситуация с приложениями – виртуальными лабораториями по физике и химии (*VoltLab, BEAKERbyTHIX, Химия для детей* и другие). Одарённые учащиеся могут выйти за пределы предложенного функционала для использования приложений в проектной работе.

Для учащихся, увлечённых химией, можно найти не только виртуальные лаборатории, но приложения, помогающие составлять химические реакции, получать данные о химических и физических свойствах вещества *(Инструментальный ящик, Химия Х10 и другие).*

Однако наибольшую ценность для проектной деятельности представляют приложения-инструменты для исследования (*Phyphox, Магнитное поле и детектор постоянного тока, Компас, Тюнер n-TrackTuner, Люксметр Pro* и другие).

Эпидемиологическая ситуация 2020 года дала мощный толчок для развития этого направления. В результате пандемии учащиеся во всех странах оказались оторваны от лабораторного оборудования. Под угрозой оказалась система преподавания естественно-научных и инженерных предметов, поскольку моделирование не может заменить реальный эксперимент. Однако при этом практически каждый учащийся имеет под рукой инструмент, позволяющий заменить большинство лабораторных цифровых датчиков.

Современный смартфон оснащен множеством сенсоров: магнитного поля, ускорения, скорости вращения, звука, освещенности, а некоторые модели могут даже измерять давление. Мобильные приложения позволяют использовать эти встроенные датчики для экспериментов и проектной работы. При этом нестандартное использование гаджета становится толчком для выхода за рамки привычного и развития дивергентного мышления.

Французские коллеги из университетов Париж-Сакле и Бордо предложили новые формы практической работы, которые позволят студентам добиться большей автономии[4]. Студентам предлагалось провести практическую работу самостоятельно со смартфонами или платами Arduino с открытым исходным кодом для экспериментов с электроникой. При этом для большинства экспериментов требовался только смартфон.

Французские преподаватели отмечают положительные аспекты нового подхода - он меняет отношение ученика к науке и учителям. Воображение учащихся и учителей является единственным ограничением для подобных экспериментов. В результате студентами был предложен 61 способ измерить высоту здания!

Получается, что вполне тривиальный эксперимент в нестандартной образовательной ситуации послужил поводом для раскрытия творческого потенциала учащегося.

Обсуждение. С точки зрения практического применения смартфона для экспериментирования наиболее перспективным показало себя приложение *Phyphox (PhysicalPhoneExperimets)*. Главное его достоинство в том, что под одной оболочкой можно найти заготовки для множества экспериментов с различными сенсорами (см. рис 1, 2). Приложение русифицировано, отдельные опыты снабжены краткими инструкциями о работе датчиков. Данные можно получать в виде графиков, снимать значения отдельных полученных точек, экспортировать данные в виде таблиц. Таким образом, исследовательская деятельность обучающихся может быть поставлена на высоком уровне. Такие исследования по качеству исполнения не уступят проведённым на оборудовании компании «Научные развлечения» российского производства.

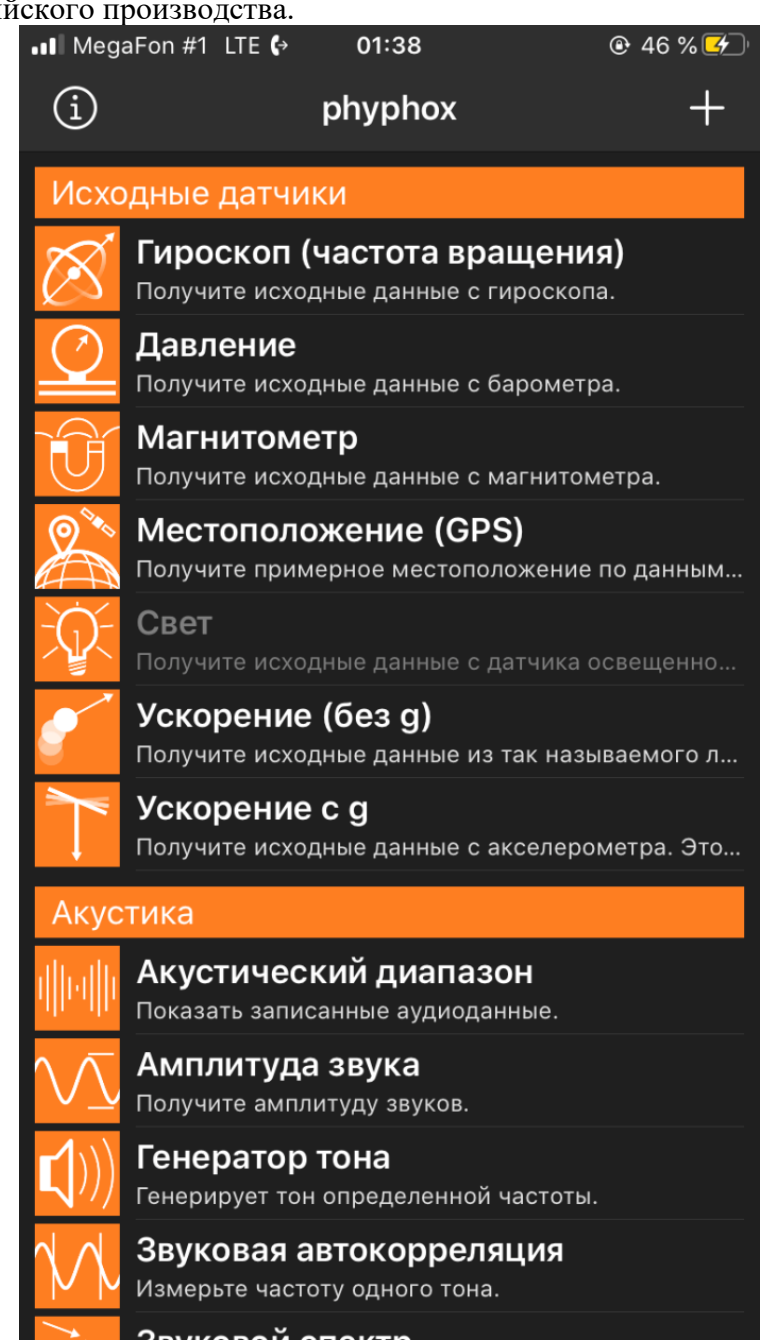


Рисунок 2. Некоторые вкладки Phyphox.

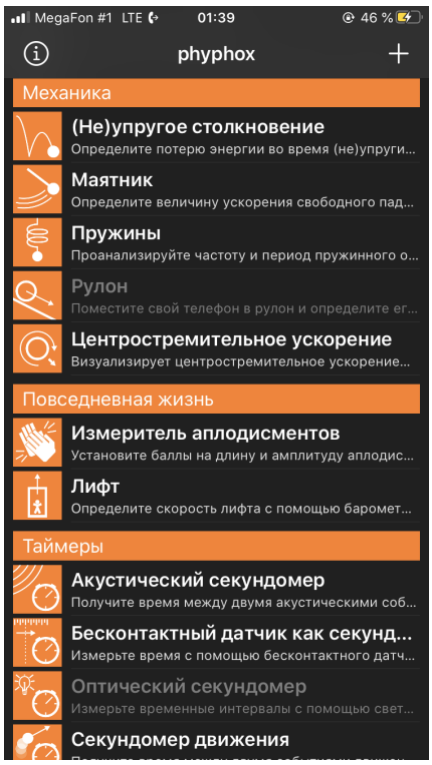


Рисунок 3. Некоторые вкладки Phyphox.

Подобный портативный инструмент открывает безграничные возможности для творчества исследователей.

Иллюстрации работы приложения: результат измерения угловой скорости вращения (смартфон вращался на компьютерном стуле, хорошо заметно плавное снижение угловой скорости) – рис. 3, а также результат измерения ускорения при колебательном движении (смартфон выступал в роли маятника, хорошо виден курсор снятия данных) – рис. 4.

Становится понятным, что применение мобильных приложений в проектной работе с одарёнными детьми будет развиваться и дальше. Достижения техники, искусственного интеллекта и машинного обучения призваны в дальнейшем освободить учащихся от рутинных операций и предоставить больше времени и ресурсов для творчества.

Рисунок 4. Измерение угловой скорости вращения.

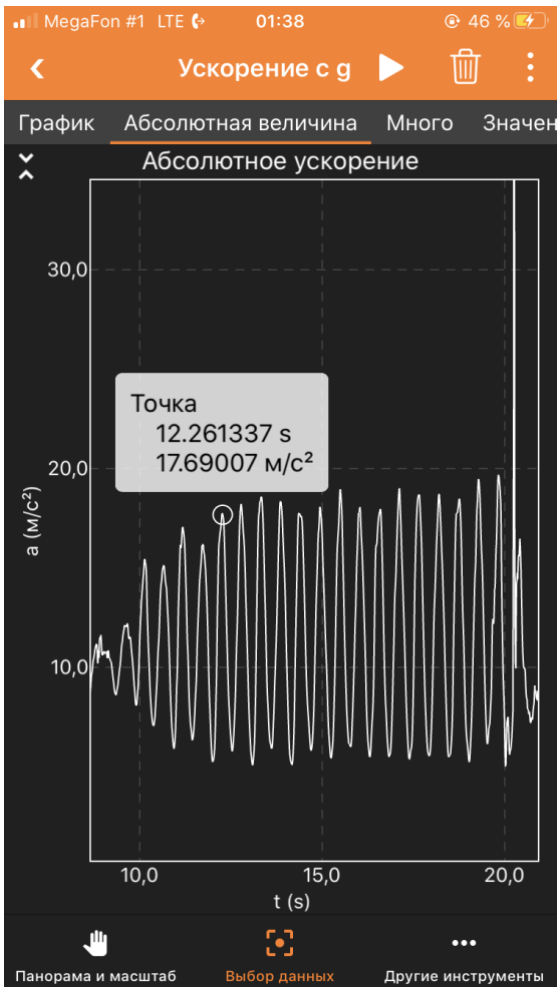


Рисунок 5. Измерение ускорения маятника.

Таким образом, в результате анализа существующего рынка мобильных приложений выделены наиболее перспективные типы приложений для работы с одарёнными детьми:

- для организации коммуникации и взаимодействия;
- для представления результатов исследования;
- виртуальные лаборатории;
- приложения-инструменты для экспериментирования.

Причём, последний тип приложений оказался наиболее перспективным для развития исследовательских способностей.

В исследовательском обучении и, в частности, в экспериментальной или проектной деятельности исследование не является просто набором методов, приемов и инструментов, позволяющих решать поставленные задачи. Исследование становится содержанием и смыслом деятельности, ведущим способом контакта с окружающим миром. И очень важно, чтобы технологии не ограничивали, а расширяли возможности учащегося на этом пути. Для этого требуется отбор ресурсов и осознанный уход от навязанной технологиями шаблонизации деятельности.

В условиях пандемии, при внедрении дистанционного обучения естественные науки рискуют превратиться в дисциплины чисто теоретические, что может пагубно отразиться на развитии исследовательских способностей потенциальных будущих учёных. Грамотное использование современных технологий поможет решить эту проблему и, возможно, выведет исследовательскую активность учащихся на совершенно новый уровень.

Заключение. Дальнейшие исследования использования многофункциональных приложений для измерений в работе с одарёнными детьми позволят разработать методики

развития креативности и воображения в области естественных наук на базе общедоступных цифровых инструментов.

Список литературы

1. Иргалиев, С. С. Организация проектной деятельности на уроке – новый тренд образования / С. С. Иргалиев, О. В. Опря. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 12 (250). – С. 259-263. – URL: https://moluch.ru/archive/250/57487/ (дата обращения: 08.06.2021).

2. Непрокина И.В. Проектирование как тренд современной системы обучения// КиберЛенинка – научная электронная библиотека – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-kak-trend-sovremennoy-sistemy-obucheniya/viewer (дата обращения: 08.06.2021).

3. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников [Электронный ресурс]. – Москва, 2007. –URL: http://www.alsak.ru/item/56–4.html(дата обращения: 08.06.2021).

4. Universite Paris-Saclay// Physics Reimaginet// Physics & Smartphone. – URL: http://hebergement.universite-paris-saclay.fr/supraconductivite/smartphone-physics-challenge/les-grands-themes/?lang=en (дата обращения: 08 июня 2021).

Краснова К.В.,
учитель начальных классов,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: kvkrasnova@bk.ru
Научный руководитель:
Ситаров В.А.
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ОДАРЁННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ И РЕСУРСОВ

Аннотация. Цель исследования – определить особенности эффективной организации деятельности по развитию одарённости младших школьников с применением различных Интернет-технологий и ресурсов. В статье затрагивается проблема развития одарённости младших школьников в условиях современного образования. В материале рассматриваются предпосылки эффективной организации работы по развитию одарённости младших школьников в условиях применения различных Интернет-технологий и ресурсов, приводятся их примеры, а также выделяются возможные трудности, которые могут возникнуть при планировании данной деятельности. На основании полученных данных были сформулированы условия и задачи организации процесса, способствующие развитию одарённости младших школьников, а также систематизированы Интернет-ресурсы, эффективные в данной работе.В результате исследования классифицированы следующие Интернет-ресурсы, применение которых будет целесообразно:электронные библиотеки, видео-каналы, образовательные порталы, Web-сайты образовательных организаций, Web-сайт преподавателя, проекты и программы для одарённых детей,образовательные социальные сети, порталы дополнительного образования, сервисы самоподготовки, материалы Городского методического центра и других образовательных Интернет-ресурсов. А также обозначеныпсихологические, дидактические и организационные условия эффективной организации работы при развитии одарённости младших школьников с применением Интернет-ресурсов и технологий, которые направлены на создание комфортной среды обучения младших школьников при развитии одарённости; обеспечение и организацию

индивидуализации и дифференциации их обучения; прирост объема знаний, умений и навыков; а также формирование готовности младших школьников к обучению в цифровой образовательной среде. Подчеркивается, что развитие одарённости, исключая применение Интернет-технологий и ресурсов становится затруднительным.

Ключевые слова: дифференциация обучения; одарённостьмладших школьников; Интернет-технологии и ресурсы.

Abstract. The purpose of the study is to determine the features of the effective organization of activities for the development of the giftedness of primary schoolchildren using various Internet technologies and resources. The article touches upon the problem of the development of the giftedness of primary schoolchildren in the conditions of modern education. The material examines the prerequisites for the effective organization of work on the development of the giftedness of junior schoolchildren in the context of the use of various Internet technologies and resources, gives examples of them, and also highlights the possible difficulties that may arise when planning this activity. On the basis of the data obtained, the conditions and tasks of organizing the process were formulated, contributing to the development of the giftedness of primary schoolchildren, as well as systematized Internet resources that are effective in this work. As a result of the study, the following Internet resources were classified, the use of which would be advisable: electronic libraries, video channels, educational portals, websites of educational organizations, a teacher's website, projects and programs for gifted children, educational social networks, portals of additional education, self-training services, materials of the City Methodological Center and other educational Internet resources. It also outlines the psychological, didactic and organizational conditions for the effective organization of work in the development of the giftedness of younger students using Internet resources and technologies that are aimed at creating a comfortable learning environment for younger students in the development of giftedness; provision and organization of individualization and differentiation of their education; an increase in the volume of knowledge, abilities and skills; as well as the formation of the readiness of junior schoolchildren to study in a digital educational environment. It is emphasized that the development of giftedness, excluding the use of Internet technologies and resources, becomes difficult.

Keywords: differentiation of education; giftedness of younger schoolchildren; Internet technologies and resources.

Введение. Одной из приоритетных задач государства и общества является развитие одарённости у детей, влияющее на развитие общества в целом, а также на совершенствование системы образования. Задача обеспечения развития различных способностей у младших школьников стоит перед каждым педагогом согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО). Педагоги должны уметь не только правильно устанавливать первоначальный уровень способностей обучающихся, но также их эффективно развивать и совершенствовать (URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/). На современном этапе развития системы образования в условиях применения смешанных образовательных технологий становится актуальным вопрос о том, как осуществлять данную деятельность при дистанционном или электронном обучении, какие Интернет-технологии и ресурсы эффективны в данной работе. Очевидно, развитие одарённости у младших школьников без применения Интернет-технологий и ресурсов при современной системе образования становится затруднительным.

Проблема организации деятельности по развитию одарённости у младших школьников в современное время совсем не новая, данной проблеме уже посвящено большое количество научных трудов и статей. Для её решения были предложены различные способы и методы повышения профессиональнойквалификации педагогов. Особое внимание авторы обращают на то, что в реализации идеи развития одарённостимладших школьников большая роль отводится высокой компетентностипедагогов в области методики преподавания развивающего обучения, которое в современном образовании невозможно без использования

Интернет-технологий и ресурсов. Также анализируя данную проблему исследователями подчёркивается, что важнейшим условием погружения детей в процесс творчества и стремления к познанию, является потребность в исследовательской и поисковой инициативе [1,2,3].

Анализ литературных источников и практики деятельности показал, что наилучшим вариантом в решении вопроса о развитии одарённости у младших школьников в условиях смешанных образовательных технологий является применение таких Интернет-технологий и ресурсов, которые основаны на методах творческого, проблемного, поискового, эвристического, исследовательского, проектного характера. Все перечисленные методы должны сочетаться с различными видами работы (индивидуальной, групповой, фронтальной)[4,5]. Эффективность организации деятельности педагога по развитию одарённости младших школьников зависит от того, как он способен организовывать работу в перечисленных выше условиях с применением различных Интернет-технологий и ресурсов.

В организации работы по развитию одарённости младших школьников нами положена идея постоянного совершенствования навыков педагогических работников в методике преподавания и организации развивающего обучения с использованием Интернет-технологий и ресурсов; а также идея поддержания условий, необходимых для организации данной деятельности в условиях применения смешанных образовательных технологий, что тем самым повысит и качество образовательного процесса в целом. Изначально в анализе обозначенной проблемы в общеобразовательной организации г.Москвы были применены анкетирование, наблюдение, беседы по проблеме исследования. Чтобы получить достаточно справедливую картинку проблемы организации деятельности по развитию одарённости младших школьниковсреди педагогов начального уровня образованияобщеобразовательной организации, были предложены различные вопросы с вариантами ответов: «Как Вы оцениваете уровень Вашейкомпетентностипо развитию одарённости детей с применением Интернет-технологий и ресурсов? Уделяете ли Вы достаточно внимания развитию одарённости в процессе обучения младших школьников? Если Вы достаточно уделяете внимания, то какие Интернет-технологии и ресурсы Вы рекомендуете при организации данной деятельности? и др.».

Методика. На начальном этапе исследования нами был проведен опрос по организации деятельности развития одаренности младших школьников с применением Интернет-технологий и ресурсов. Респондентам предлагалось выбрать наиболее эффективные Интернет-ресурсы и услуги, с помощью которых можно применять основные методы работы с одаренными детьми; а также требовалось определить преимущества и недостатки данной работы.

Результаты. Результаты опроса, проведенного в 2021-2022 учебном году, в общеобразовательной организации г. Москвы показали, что большая часть педагогических работников, к наиболее эффективным Интернет-ресурсам, которые можно использовать при организации работы с одарёнными детьми, относят:

— электронные библиотеки (МЭШ, РЭШ и др.);

— видео-каналы (образовательные каналы «Московский образовательный канал», «YouTube» и др.);

— образовательные порталы («Одарённость.RU» и др.);

— Web-сайты образовательных организаций;

— Web-сайт преподавателя;

— проекты и программы для одарённых детей (программа «Социальная программа развития и поддержки одаренных детей в области вокального искусства»и др.);

— образовательные социальные сети (Социальная сеть работников образования nsportal.ru и др.);

— порталы дополнительного образования (Единый национальный портал дополнительного образования детей и др.);

— сервисы самоподготовки («Мои достижения», «Яндекс-учебник», «Учи.ру» и др.);

— материалы Городского методического центра и других образовательных Интернет-ресурсов.

Также опрошенные педагоги отмечают, что оптимизировать их учебное время и время обучаемых возможно с помощью таких интерактивных интернет-услуг как электронная почта, электронные учебники, практикумы, словари, справочники, энциклопедии, мобильные приложения (в том числе чаты с преподавателями), а также онлайн-тестирования.

К преимуществам респонденты относят быстрый поиск и доступность информации, применение разнообразных видов деятельности, обширный выбор ресурсов, повышение познавательной мотивации обучаемых, а также отсутствие субъективности в онлайн-тестированиях.Организация обучения при развитии одарённости младших школьников в условиях Интернет-технологий и ресурсов, по мнению респондентов, должна решить несколько задач, направленных на создание комфортной среды обучения одарённых детей, соблюдение принципа индивидуализации и дифференциации обучения, а также прирост объема знаний, умений и навыков младших школьников.

Анализ научной литературы, а такжеполученных ответов позволил обозначить педагогические условия эффективной организации работы при развитии одарённости младших школьников в условиях применения Интернет-ресурсов и технологий, к которым относятся психологические, дидактические и организационные условия. Психологические условия включают в себя общую положительную мотивацию обучаемых использования различных Интернет-ресурсов и технологий, а также их стремление к самообразованию. К дидактическим условиям относится владение педагогом методики преподавания дифференцированного обучения при развитии одарённости младших школьников с использованием Интернет-технологий и ресурсов. Наличие среды, в которой возможна организация обучения по развитию одарённости с применением Интернет-технологий и ресурсов, есть организационное условие.

Однако необходимо отметить, что при организации данной деятельности имеется ряд трудностей, от решения которых зависит и качество проводимой работы, и результат в целом. На основе анализа научной литературы, а также ответов, полученных в ходе опроса, можно сформулировать следующие трудности: подготовка к занятию требует большие затраты труда у педагога; наличие недостоверной информации; недостаточный уровень информационной грамотности, как педагогов, так и обучаемых; отсутствие необходимой среды обучения. В дальнейшей работе по теме исследования будут спланированы способы преодоления данных трудностей.

Заключение. Таким образом, организацияобучения при развитии одарённости младших школьников с применением Интернет-технологий должна включать соблюдение описанных выше педагогических, дидактических и организационных условий. В результате чего с применением эффективных Интернет-технологий и ресурсов будут решены такие задачи как создание комфортной среды обучения младших школьников при развитии одарённости; обеспечение и организация индивидуализации и дифференциации их обучения; прирост объема знаний, умений и навыков; а также формирование готовности младших школьников к обучению в цифровой образовательной среде. Впоследствии, педагоги смогут не только оптимизировать учебное время при работе с одарёнными детьми, но и раскрыть потенциал младших школьников, как основы будущего государства.Деятельность современных школьных общеобразовательных организаций при правильной подготовке и планированиработы по развитию одарённости у детей с использованием Интернет-ресурсов способствует реализации важных задачдля обновления в обществе.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С.46-68.
2. Жукова О. Н. Развитие интеллектуальной одаренности школьников в условиях смешанного обучения информатике / О. Н. Жукова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(22). – С.104-108.
3. Зинкевич Е. Р. Инновационно-педагогические технологии в компетентностно-ориентированном образовании / Е. Р. Зинкевич, Л. М. Семенова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2019. – 104 с.
4. Смешанное обучение в вузе и школе // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и педагогическом вузе: коллективная моногр. / Смирнова И. М., Маняхина В. Г., Захарова Т. Б. и др. М.: Прометей, 2017. С.96–137.
5. Холодная М. А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность / М. А. Холодная // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С.149-164.

Журба Т.О.,
студент ИППО, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: zhukozol@gmail.com
Научный руководитель:
Лихачёв С.В.,
доктор филологических наук, доцент,
ИППО, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ОРИЕНТАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКИ МАКОТО ШИЧИДА

Аннотация. Цель настоящей работы – показать простоту имплементации нетрадиционных для российской образовательной системы и культуры элементов восточных практик (медитация, йога, дыхание), а также доказательно обосновать эффективность применения таких элементов в работе с одаренными детьми дошкольного и младшего школьного возраста. В статье изложены практические рекомендации по включениюподобных элементов в работу: в частности, рассматриваются методики правополушарной настройки на интеллектуальную деятельность по методике японского профессора МакотоШичида. Все рассмотренные приемы носят игровой характер, максимально просты в имплементации и практически не требуют дополнительных ресурсов. Рассматриваемые приемы могут быть использованы как до занятий интеллектуальной деятельностью, так и после них, а также сами по себе, независимого от занятий. Корректная настройка с использованием описанных приемов способствует более продуктивному протеканию умственной деятельности детей. Помимо описания практического применения элементов настройки, а также исследования их эффективности, статья дает концептуальное представление о методике Шичида, ее распространенности в российском педагогическом и родительском сообществе. Учитывая тот факт, что методика не имеет широкого распространения в России ее концепция и приемы предоставляют широкое поле для проведения дальнейших научных и практических исследований. По результатам таких исследований в обозримом будущем наблюдается большой потенциал для разработки прототипа программы дополнительного развития одаренных детей, основанной на положениях методики Шичида. Актуальность подобного

исследования обусловлена малой распространенностью применения подобного рода практик, а также метода Шичида в работе с детьми в России.

Ключевые слова: одаренные дети;дошкольники;начальная школа; технологии игрового обучения;медитативные практики;развитие памяти; развитие креативности; Макото Шичида.

Annotation. The purpose of this research is to show the simplicity of the implementation of non-traditional elements of Oriental practices(meditation, yoga, breathing) for the Russian educational system and culture, as well as to substantiate the effectiveness of the use of such elements in working with gifted children of preschool and primary school age. The article presents practical recommendations for the inclusion of such elements in the work: in particular, the methods of right-hemisphere tuning for intellectual activity according to the methodology of Japanese Professor Makoto Shichida are considered. All the techniques considered are of a playful nature, as simple as possible to implement and practically do not require additional resources. The techniques can be used both before and after intellectual activity, as well as by themselves, independently of classes. Correct adjustment using the described techniques contributes to a more productive course of mental activity of children. In addition to describing the practical application of the tuning elements, as well as the study of their effectiveness, the article gives a conceptual idea of the Shichida methodology, its prevalence in the Russian pedagogical and parent community. Considering the fact that the methodology is not widely used in Russia, its concept and techniques provide a wide field for further scientific and practical research. According to the results of such studies, in the foreseeable future there is a great potential for the development of a prototype program for the additional development of gifted children based on the provisions of the Shichida methodology. The relevance of such a study is due to the low prevalence of the use of such practices, as well as the Shichida method in working with children in Russia.

Key words:gifted children; preschool; primary school;game-learning technologies;meditation practices;memory skills; creativity skills; Makoto Shichida.

Одаренные дети дошкольного и младшего школьного возраста – это особая категория учащихся. Анализируя научные труды и публикации на тему детской одаренности, мы неизбежно сталкиваемся с тем фактом, что большинство авторов, рассматривая особенности работы с одаренными детьми, непременно рассматривают те трудности, с которыми сталкиваются педагоги в процессе работы с такими ребятами: это и проблема идентификации одаренного ребенка (особенно в младшем возрасте), и неадекватное родительское отношение к способностям ребенка, несоразмерная самооценка, социальная незрелость, эмоциональная возбудимость, нарушение внимания и т.д.[4, 6, 9, 11]. Помимо решения этих проблем, набор которых варьируется для каждого индивидуального случая, педагогу необходимо определять методы работы с одаренным ребенком, разрабатывать новые либо трансформировать имеющиеся приемы и методики.

Педагогическое сообщество (как теоретики, так и практики) рассматривает, как правило, следующие практические формы и приемы работы с одаренными детьми:

- творческая деятельность;
- факультативные занятия с сильными учащимися (тесты, задания);
- исследовательская работа;
- интеллектуальные марафоны;
- олимпиадная работа;
- индивидуальные планы;
- театрализованные постановки;
- конструирование;
- дискуссиии т.д. [10, с. 4-6; 11 ч. IV, с. 104].

Заметим, что все эти приемы имеют общую проактивную направленность: освоение ребенком все больших объемов информации, развитие имеющихся и приобретение новых

навыков. В то же время не так много внимания в методической и научной литературе уделяется практическим приемам, которые могут быть эффективно использованы педагогом для помощи одаренному ребенку младшего возраста. И прежде всего, помощи психологической, ведь глубокая индивидуальная и планомерная работа с психологом подчас недоступна многим одаренным детям в силу банальных организационных, материальных и социальных причин. Очень часто одаренный ребенок, не получая такой помощи дома и в учебном заведении, испытывает трудности адаптационного характера, иногда – замыкается и все больше отстраняется от социальных взаимодействий.

В настоящей статье мы бы хотели рассмотреть возможность использования отдельных практических элементов нетрадиционных для российской педагогической действительности, но традиционных в истинном смысле ориентальных практик при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, которые демонстрируют признаки одаренности, на основе методики Макото Шичида. Выбор темы обусловлен, прежде всего, глубоким практическим интересом к указанной методике, малой информированностью российского научного сообщества об этой методике, низким уровнем распространенности использования практических приемов восточных практик в обучении детей.

В каком-то смысле предлагаемая вашему вниманию статья, является продолжением и/или дополнением к ранее опубликованному нами материалу о методике Шичида, где были непосредственно рассмотрены примеры упражнений, которые могут быть использованы в том числе при работе с одаренными детьми младшего возраста(URL: http://izvestia-ippo.ru/zhurba-t-o-prakticheskoe-primenenie-sov/).В этой же публикации мы рассмотрели не сколько сами упражнения, предлагаемые методикой, сколько системный подход к построению учебного занятия и практические упражнения по настройке и подготовке ребенка к учебной деятельности, которые могут быть использованы до занятия, после него, а также независимого от него для гармонизации душевного состояния ребенка, расслабления, ментального отдыха.

Прежде чем перейти к описанию конкретных приемов, рекомендуемых для практического применения педагогами в рамках учебного процесса, хотелось бы чуть более подробно рассказать о самом концепте методики Макото Шичида и ее авторе, учитывая, что данная методика, к сожалению, не получила такого же широкого распространения в России, как, например, методики Домана, Монтессори, Никитина и других.

Макото Шичида (1929–2009, в некоторых источниках также встречается более близкий к японскому, но менее привычный российскому слуху вариант произношения фамилии ‘Ситида’), – японский учитель, профессор, более сорока лет своей жизни посвятивший трудам в области развития правого полушария мозга у детей. За годы своей педагогической деятельности он написал большое количество книг и публикаций, однако, только четыре из них были переведены на английский язык, и ни одна – на русский. Соответственно, методика долгое время не применялась в Европе и России и даже до сих пор для многих остается неизвестной.

По нашему глубокому убеждению, методика МакотоШичида – это больше чем методика, это по-настоящему целая философия. Шичида предлагает на раннем этапе не вкладывать в ребенка знания (не учить его алфавиту или трем языкам в три года, как рекомендуют некоторые, так называемые, «методики суперраннего развития», «гении с пеленок» и прочие), а развивать само умение обучаться и запоминать. Занятия по методике развивают воображение, фантазию, даже интуицию. Более того, особое значение придается взаимному доверию и уважению между участниками процесса. Все занятия по методике Шичида основаны на развитии правого полушария мозга и активизации межполушарных связей. И вот почему. Как известно, правое полушарие характеризуется целостным восприятием поступающей информации, без анализа, без разложения ее на «множители». Правое полушарие способно «восстановить» из частей целое, является источником образного мышления, рождает ассоциации. Как в научной литературе, так и в околонаучном педагогическом сообществе существует мнение, что из-за раннего перевода детей на логико-рациональное мышление уже в начальных классах дети активно теряют творческий

потенциал, начинают мыслить более шаблонно, им сложнее искать нестандартные подходы к решению задач [1, с. 18]. «Именно эти дети наиболее креативны, одарены в самых разных областях высоким творческим потенциалом, способны нетрадиционно решать задачи, обладают развитой интуицией и способностью к дивергентному мышлению. Их речь образна и эмоциональна, они тонко чувствуют и выдвигают альтернативные идеи» [8, с. 19]. Однако в то же время «они имеют повышенную эмоциональную чувствительность. Были годы, когда именно такие дети «выдавливались» из общеобразовательных школ… По словам академика Н.Н. Трауготт: «Левополушарное третирование загубило генофонд нации» [8, с. 19]. Как видим, дети с преобладающим правополушарным развитием часто демонстрируют признаки, присущие одаренным детям. Именно поэтому развитие одаренных детей с помощью методики Шичида, видится особенно актуальным.

Наивысшую эффективность методика имеет при комплексном применении у детей с шести месяцев до шести лет, когда межполушарные связи в мозге формируются наиболее интенсивно. Тем не менее, формирование и укрепление нейронных связей между полушариями мозга ребенка продолжается, в среднем, до восьми – восьми с половиной лет и завершается лишь в подростковом возрасте [3, с. 185-206].

Сама философия Шичида, направленность методики на взращивание творческого начала в маленьком человеке, на уважение его желаний и порывов во многом перекликается для нас с концепцией творческой одаренности, разработанной замечательным советским и российским психологом Алексеем Михайловичем Матюшкиным: «…концепция позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных; позволяет раскрыть одаренность как общуюпредпосылку творчества в любой профессии, в наукеи в искусстве; раскрыть одаренность как предпосылку становления и развития творческой личности. Она позволяет по-другому подойти к обучению и воспитанию одаренного ребенка, использовать весь накопленный научный материал для психологической помощи ему…» [5, с. 29-33].

Методика Шичида имеет множество нюансов и особенностей, которые обусловлены страной происхождения ее автора. При первичном ознакомлении с методикой многие приемы могут представиться несколько эзотерическими, но на самом деле их можно адаптировать под реалии любой культуры.

Одной из самых популярных восточных практик, известных широкому кругу лиц, является практика медитации, дыхания и йоги. Методика Шичида использует отдельные элементы медитации, дыхательные практики для настройки на основное занятие, повышения концентрации и снятия физического и психоэмоционального напряжения у ребенка. Такие элементы готовят мозг к переходу от левополушарного восприятия к правополушарному. Самые эффективные занятия всегда получаются после сна, что, конечно, больше применимо для дошкольников. Игровой характер присущ всем используемым элементам. Итак, рассмотрим основные из их.

Музыка с альфа-волнами. Альфа-волны (или альфа-ритм)– это мозговые волны (ритм головного мозга) в полосе частот 8-12 Гц. Альфа-волны чаще всего регистрируются у людей, находящихся в состоянии спокойного бодрствования (особенно в затемненном помещении, с закрытыми глазами), медитативном состоянии и в первой фазе медленного сна (дремоте) [7, с. 97]. Биологи, нейробиологи, психологи, сомнологи и другие ученые исследуют альфа-волны человека и животных, устанавливая устойчивые взаимосвязи альфа-ритмов с различными проявлениями сознания и психики. Часто состояние высокой концентрации и спокойствия, присущее альфа-ритму, демонстрируется людьми творческих профессий: музыкантами, художниками.

Музыка с альфа-волнами используется в телесных практиках йоги и в медитации. Французский отоларинголог Альфред Томатис выявил, что музыка Моцарта в наибольшей степени соответствует характеру альфа-ритмов человеческого мозга [12].

Шичидав своих трудах рекомендует музыку Джеффри Томпсона [13]. Однако при подборе композиций педагогу важно обратить внимание, что музыка нужна именно с

обработкой альфа-волнами, так как не вся музыка Томпсона обработана именно таким способом. Композиции Deva Premal (немецкая исполнительница медитативной музыки направления нью-эйдж, URL: https://devapremalmiten.com/) и LiquidMind (исполнитель Чак Уайлд, URL: https://liquidmindmusic.com/) также подходят для использования в рамках методики.

Композиции рекомендуется включать за десять минут до основного занятия, во время самого занятия – уменьшить громкость, оставив проигрывание в фоновом режиме, в конце занятия – выключить.

Дыхательные упражнения. Дыхательные техники, заимствованные из хатха-йоги и адаптированные под ребенка, помогают улучшить вентиляцию легких, насытить кровь и мозг кислородом [2, с. 8]. Совсем необязательно повторять те упражнения, которые предусмотрены в йога-практике, т.к. они достаточно сложны (даже для детей одаренных). Ребенку можно предложить задувать свечу, пускать мыльные пузыри, дуть через соломинку на ватные помпоны, дуть на ленточки, перья, полоски бумаги, подвешенные на палочки, бурлить в стакане с водой через соломинку. Для совсем маленьких детей можно вырезать из бумаги туловище осьминога и подвесить к нему ленточки-ножки, чтобы при дуновении он ими шевелил. Можно таким же образом сделать облачко с дождиком или подвесить крошечные колокольчики, чтобы они начали звенеть. Дети постарше могут уже просто делать несколько глубоких вдохов и выдохов.

Шар энергии. Наиболее оригинальное упражнение. В нем ребенку нужно закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов, затем энергично потереть ладошки друг о друга, а когда ребенок почувствует тепло между ладонями, начать «лепить шар» словно снежок, визуализируя энергетический поток. Когда шар становится очень большим, им можно умыться, подбросить и поймать или даже «съесть». Это упражнение, вы можете просто преподнести его как игру, которая позволяет сосредоточиться. Например, можно попросить ребенка представить, что он зверек (птичка/рыбка/зайчик) и летит по небу сквозь облака/плывет вдоль кораллового рифа/скачет по лесной опушке. Можно попросить ребенка кратко описать, как и где он себя представляет. Такие визуальные образы и фантазии тоже прекрасно способствуют «переходу» в правое полушарие.

Автор настоящей статьи сама практиковала и до сих пор практикует со своими детьми многие упражнения методики, и с большой радостью наблюдает, что методика постепенно получает свое распространение в России: некоторые центры развития детей, частные образовательные учреждения, а также многие мамы самостоятельно используют методику или отдельные ее элементы для занятия с детьми, их гармоничного развития. Огромный вклад в популяризацию методики в России внесла Елизавета Черникова, продвигая методику на популярном ресурсе для родителей babyblog.ru, а также в социальных сетях. Многие примеры упражнений основаны на материалах, размещенных на личном сайте Елизаветы (URL: http://supermom.ru). Программа работы с детьми по методу МакотоШичида, разработанная Елизаветой, используется крупным московским детским центром.

Резюмируя вышеизложенное, учитывая своеобразие и индивидуальность методики Шичида, ее нацеленность на правополушарное развитие ребенка, раскрытие творческого потенциала в любой сфере деятельности, вне зависимости от того, в чем ребенок наиболее успешен, и в то же время простоту ее имплементации на практике (как с точки зрения процесса подготовки материалов, так и с учетом небольших временных затрат) считаем рациональным обратить внимание педагогов, занимающихся с одаренными детьми на простые медитативные техники, заимствованные из традиционных практик Востока, способствующие успокоению, расслаблению ив то же время повышению внимания и концентрации у одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В дальнейшем методика Макото Шичида может быть адаптирована и интегрирована в российскую образовательную систему в качестве программы дополнительного развития одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста. Именно в разработке

прототипа такой программы нам видится область дальнейших научных и практических исследований.

Список литературы

1. Алешина Т.А. Функциональная межполушарная асимметрия и развитие творческого мышления подростков на уроках математики. Диссертация. Москва, 2007.– 215 с.
2. Гусев Е.И., Маликов В.М. Восточные психосоматические техники и современные психологические практики // Психология и Психотехника, № 2, 2021. –С. 1-10.
3. Ковязина М.С., Балашова Е.Ю. Межполушарное взаимодействие при нормальном и отклоняющемся развитии: мозговые механизмы и психологические особенности // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / Под ред. И. Н. Боголепова. Научный мир Москва, 2009. –С. 185–206.
4. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 127 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. №6, 1989. – С. 29-33.
6. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
7. Психология. Под ред. Дружинина В.Н. Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. –СПб.: 2009. – 656 с.
8. Системный подход к проблеме одаренности в практической деятельности образовательного учреждения / Под редакцией И.Г. Баевой: Учебно-методическое пособие. – СПб., 2014. – С. 19.
9. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. – 212 с.
10. Щербакова О. А. Работа с одаренными детьми в начальной школе: формы и методы. // Журнал «Проблемы педагогики», № 3 (14), 2016. –С. 4-6.
11. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. –136 с.
12. Alfred Tomatis. The somatic and psychic reactions to industrial noise. Archives des maladies professionnelles de médecine du travail et de sécuritésociale, 1959. – 20 p.
13. Makoto Shichida. Right Brain Education in Infancy. Elex Media Komputindo, 2013. ISBN13 9786020208800. – 168 p.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

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

РЕФЛЕКСИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация. Вне зависимости от тех факторов, которые стоят за проблемами в поведении, обучении и общении одаренных подростков, семья одаренного подростка во всех случаях имеет непосредственное отношение к развитию его личности, в том числе это касается фактора психологического благополучия подростка, по данным наших исследований напрямую зависящего от характера детско-родительского взаимодействия в семье. Цель

исследования, описываемого в статье, связана с изучениемособенностей отношений подростков (направленности личности), имеющих проблемы сексуально-девиантного характера. В структуре самооценки ихличности был выявлен «комплекс функциональной незрелости», связанный с низкой самоценностью, когнитивной дисфункцией и утратой доверияна фоне проблемного родительского фактора. Показана возможность применения рефлексивно-диалогических технологий для психолого-терапевтической коррекции отношений личности одаренных подростков, имеющих сексуальные девиации.

Ключевые слова: одаренные подростки, психосексуальные девиации, рефлексивные отношения, рефлексивно-диалогические технологии.

***Abstract**. Regardless of the factors that are behind the problems in the behavior, learning and communication of gifted adolescents, the family of a gifted teenager in all cases is directly related to the development of his personality, including the factor of psychological well-being of a teenager, according to our research, directly dependent on the nature of child-parent interaction in the family. The purpose of the study described in the article is related to the study of the characteristics of adolescent relationships (personality orientation) with problems of a sexually deviant nature. In the structure of self-esteem of their personality, a "complex of functional immaturity" was revealed, associated with low self-worth, cognitive dysfunction and loss of trust against the background of a problematic parental factor. The possibility of using reflexive dialogic technologies for psychological and therapeutic correction of personality relationships of gifted adolescents with sexual deviations is shown.*

***Keywords**: gifted teenagers, psychosexual deviations, reflexive relationships, reflexive-dialogic technologies*

Введение. В современных отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных проблеме одаренности школьников, делается акцент на роли взрослого, его компетентности и заинтересованности, в том числе в овладении технологиями развития социальной мотивации и саморегуляции школьников с высоким интеллектом [17], [16]. С этой точки зрения в исследовании A. Ziegler и H. Stoeger подчеркивается наличие двух факторов – внутреннего и внешнего, где внешний фактор определяется характером общения ребенка со значимыми взрослыми на ранних этапах развития, и способностью взрослого трансформировать нежелательные тенденции в развитии творческого потенциала ребенка [19]. С другой стороны, в исследовании T.Baudson и F.Preckel подчеркивается фактор неумелого внедрения в психоэмоциональные проблемы подростка с высоким интеллектом, что чревато риском «удвоения» статуса психологического неблагополучия [14]. В концепции рефлексивного диалога дается характеристика рефлексивной направленности по дисгармоническому типу, с дефектом межличностных отношений, а также разработано направление рефлексивно-диалогических технологий, где целью является развитие рефлексивных отношений (качественных человеческих отношений, по К.Роджерсу), выступающих терапевтическим фактором психологического благополучия подростков [2], [4], [5]. На основании рефлексивно-инновационной модели «Кристалл» [12] нами разработано многоцелевое применение базовой модели рефлексивного диалога и вариативных рефлексивно-диалогических технологий (социорефлексики), где фактор рефлексивного отношения выступает личностным ресурсом развития творческой направленности личности [5, С.162-173].

Методика. В проведенном нами пилотажном эксперименте, целью которого была фиксация психологических отношений подростков 15–17 лет с ранним половым дебютом, использовался вариант методики Дж. Келли, где в репертуарной решетке применялся набор таких элементов как: Моя семья, Сын/Дочь, Мать, Отличник в учебе, Главный член семьи Друг,Человек который нравится, а также такие ценностно-временные параметры самооценки как: "Я прошлое", "Я реальное", "Я возможное", "Я идеальное". Для характеристики направленности и самооценки личности подростков применялись также такие формальные

показатели личностной системы конструктов как коэффициент когнитивной сложности, коэффициент целостности и коэффициент самопринятия.

Было показано, что систему связей между конструктами у этих подростков характеризует слабый тип отношений, что, по Келли, выступает как отсутствие способности принимать самостоятельные решения, а также связано с избеганием ошибочных ожиданий за счет дестабилизации окружающего мира, который становится в известной мере бессмысленным. Сильный «родительский» фактор (напряженная потребность в "материнском" к себе отношении) определяет поведение подростков, которое осуществляется в атмосфере страха нарушения табу, причем, в одних случаях, это может быть связано с выбором в пользу легко доступной цели, в других, наоборот, выбор будет определяться труднодостижимым мотивом. Уход в фантазии (в том числе, сексуальные)выступает,с нашей точки зрения,у подростков психологической защитой, вытеснением неудовлетворяющей их реальности. Ценностно-смысловая структура личности подростков характеризуется широким диапазоном качеств, отражающих негативные эмоциональные состояния и оценки себя и других, сниженный уровень самопринятия и высокий уровень рациональной самооценки.

Исследование показало, что раннее начало половой жизни сопрягается у интеллектуальных подростков с особенностями их внутренней жизни: они не действуют ситуативно, по настроению. Напротив,подростки, с достаточно сложным и противоречивым внутренним миром, включающим ощущение одиночества и потребности понимания вопросов любви, духовной близости, дружбы, рационализируют свои поступки.При этом они имеют «напряженный» родительский фактор, где их самоценность сильно снижена, что отражается в отсутствии корреляция между конструктами "нравится" и "похож на меня". Также отсутствие доверительных отношений с родителями проявляется в феномене «параллельной» системы ценностей, суть которого в том, что находясь в пространстве Идеального Я, ценности «не работают», т.е. лишены отношения.

Рефлексивно-диалогическое взаимодействие включает несколько составляющих, обусловливающих работу творческого механизма, это, прежде всего, диалогический контакт, выступающий «фоном» для становления рефлексивных отношений, обеспечивающий позитивный характер эмоционального переживания подростка в процессе взаимодействия, самоэффективный (не шаблонный) характер поведения взрослого (педагога, родителя), со-бытийныйпроцесс взаимодействия с воспитанником. Знак эмоционального переживания важен, так как отрицательные эмоции направлены по преимуществу вовнутрь, на их субъективный компонент, а задача рефлексивно-диалогического взаимодействия связана с процессом экстериоризации чувств подростка в условиях совместного творческого решения задачи.

В своем исследовании, направленном на коррекцию отношений проблемного подростка в семье (проводился «парный» тренинг мама-подросток) мы предположили, что на фоне развития рефлексивных отношений мамы с подростком будет происходить развитие познавательного интереса к решению творческой задачи, а также изменение отношений, развитие творческой направленности личности подростка. Процесс взаимодействия (порядок взаимодействия, функции речевых высказываний, способы взаимодействия — стиль, тональность, модальность) фиксировался посредством 6-ти шаговой технологии рефлексивно-диалогического взаимодействия [2].

Результаты. Дискурсивный анализ протоколов показал, что:1) преобладание непродуктивных низкого уровня направленности эмоциональных высказываний взрослого в отсутствии содержательных высказыванийопределяет не рефлексивный результат решения задачи и снижает уровень направленности личности подростка; 2) наличие в процессе взаимодействия проблемно-содержательных высказываний на фоне непродуктивных эмоциональных суждений низкого уровня направленностиможет приводить к успешному решению задачи без качественных изменений направленности личности; 3) сочетание содержательных проблемно-смысловых высказываний на фоне коммуникативно-смысловых эмоциональных высказываний в процессе взаимодействия не только приводит к успешному

решению задачи, но и подкреплению творческого вектора направленности личности подростка;4)различной интенсивностью и разнонаправленностью положительных и отрицательных эмоций объясняется влияние переживаний подростка на познавательные процессы, которые проявляются, в одном случае, как сужение сознания, снижение самовосприятия, познавательная конфронтация, в другом – как рефлексивные отношения подростков, выясняющие границы собственного знания и незнания.

Заключение. Смысл рефлексивных отношений заключается в том, что их влияние обеспечивает мобилизацию рефлексивной самооценки, не восприятие ситуации решения задачи как опасной (конфликтной), готовности к творческому взаимодействию, что обеспечивается Диалогом – свободой в общении, непосредственностью, легкостью, непринужденностью воспитателя, способностью сочетать рефлексивную работу и спонтанность.

Снятие ограничений свободы в рефлексивном диалоге повышает эмоциональное самочувствие подростка, усиливает интерес к взаимодействию и мотивацию к творчеству.

Свобода в общении связана с событийностью совместной деятельности, с деятельностью по самоактуализации педагога, с высокой степенью принятия себя и другого, ответственностью за результат и последствия общения, умением сочетать игровые и деловые виды общения, интенсивную рефлексивную работу и спонтанность в зависимости от индивидуальных особенностей партнера, специфики взаимодействия

Такое взаимодействие не ограничено временем встречи: контакт может быть продолжен за пределами реального взаимодействия, когда его результаты достигаются спустя какое-то время после непосредственной ситуации общения.

Это характеризует рефлексивно-диалогические технологии как наиболее оптимальный стиль общения с одаренными подростками, обусловливающий подкрепление творческой направленности их личности, когда фигурой является определенное проблемное содержание взаимодействия, фоном же – эмоционально-побуждающее, уверенное и уважительное отношение к Другому. Именно во взаимодействии аккумулируются, сходятся и концентрируются трудности возраста, как собственно подростковые, так и те, которые испытывает социум по отношению к одаренному подростку.

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 мортидных 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 молодёжи: 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., Щебланова 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//Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная/ под ред.Я.А.Пономарева. – М., 1990. – С.64-91.

13. ХазоваС.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: 10.1177/00169862083 26556.

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. NewYork: 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. Expertisierungals Adaptions- 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.

Лукьянова И. Н.,
аспирантка, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: ira.luk.2012@mail.ru
Научный руководитель:
Степанов С. Ю.
доктор психологических наук, профессор
ГАОУ ВО МГПУ и МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва

ТВОРЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье автор анализирует значение развития творческого мышления, выделяет ведущие внутренние и внешние факторы для развития репродуктивного и

творческого мышления. Автор предполагает, что включение в школьную программу творческих задач и рефлексивных способов решения с применением сотворческого подхода приведет к взаимообусловленному развитию творческого и репродуктивного мышления младших школьников. Целью работы является отражение результатов констатирующего этапа эксперимента по развитию творческого и репродуктивного мышления. Автор делает обзор современного состояния проблемы творческого мышления и роли рефлексии в развитии как творческого, так и репродуктивного мышления. Раскрывается значение двусоставных метапредметных задачи необходимость их включения в школьную программу. В статье описываются первичные результаты исследования. Автор анализирует полученные значения показателей мышления и приходит к выводу о необходимости дальнейшего исследования поставленной проблемы, переходу на формирующий этап эксперимента.
Ключевые слова: творческое мышление; репродуктивное мышление; взаимообусловленность; творческие задачи; рефлексия.

Abstract. In the article, the author analyzes the importance of the development of creative thinking, identifies the leading internal and external factors for the development of reproductive and creative thinking. The author suggests that the inclusion in the school curriculum of creative tasks and reflexive solutions using a co-creative approach will lead to the interdependent development of creative and reproductive thinking in younger students. The aim of the work is to reflect the results of the ascertaining stage of the experiment. The article examines the conditions for the development of creative and reproductive thinking. The author reviews the current state of the problem of creative thinking and the role of reflection in the development of both creative and reproductive thinking. The importance of two-component metasubject tasks in the development of creative and reproductive thinking of primary schoolchildren is revealed, as well as the need to include such tasks in the school curriculum. The entrance diagnostics of fourth grade pupils was carried out on a sample of 64 people. The control and experimental group consisted of 32 people. The article describes the primary results of the study and provides an analysis of the state of creative and reproductive thinking in the control and experimental groups of students. The author analyzes the obtained values of the indicators of thinking and comes to the conclusion that further research of the problem posed, the transition to the formative stage of the experiment is necessary.

Keywords: creative thinking; reproductive thinking; interdependence; creative tasks; reflection.

Введение. Сегодня огромное практическое значение представляет разработка способов формирования иразвития *творческого мышления*.

Исследования в области организации творческого мышления [Пономарев, Семенов, Степанов, Зарецкий и др.] позволили дифференцировать как научно-предметное содержание познавательной деятельности, так и его интеллектуально-рефлексивную смысловую регуляцию [2]. Обеспечение развития и главное саморазвития личности осуществляется путем рефлексии, внутреннего фактора развития мышления. Согласно исследованиям В.В. Давыдова [1], И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова [6, 7] и других психологов *рефлексия* является механизмом мыслительной деятельности при решении как типовых, так и творческих задач. Рефлексия позволяет человеку осмыслить собственное поисковое решение, обеспечивает переход от содержания мыслительного процесса, к его смыслу [6]. Однако, при постановке цели развития мышления, на естественное протекание мышления будут оказывать влияние не только внутренние, но и внешние факторы. *Творческую задачу* мы отнесем к важным внешним фактором развития, поскольку в результате психологических исследований удалось выяснить, что проблемность ситуации задачи, стоящей перед человеком, оказывается главным условием разворачивания им продуктивного мыслительного процесса [2, 3, 6].

Таким образом, *задача* выступает важнейшим условием, а также инструментом психолого-педагогического воздействия на характер мышления.

В рамках нашего экспериментального исследования, направленного на изучение взаимообусловленности креативного и репродуктивного мышления у младших школьников,

были разработаны *двусоставные задачи,* направленные, с одной стороны, на репрезентацию предметных знаний, умений и навыков, предусмотренных образовательным стандартом начального образования; а с другой стороны, на активизацию творческого потенциала учащегося.

Соответственно данные задачи относятся к предметно-творческим задачам, направленным ина развитие *репродуктивного мышления*, и на актуализацию *творческой деятельности* [4, 5]. При их решении младшие школьники могут не только воспользоваться базовыми знаниями по таким предметам как окружающий мир и математика, но и окажутся в условиях неопределенности и возможности осуществить поиск нескольких вариантов решения. Детям необходимо будет формировать идеи по выходу из сложной ситуации. Каждая задача имеет сюжетную линию отражающую реальную жизненную ситуацию, в ходе осмысления которой ребенок сначала использует свои предметные знания и умения определенного уровня функциональной грамотности, а далее обучающийся вынужден, преодолевая мыслительный стереотип своего опыта, перейти на продуктивный уровень размышления.

Соответственно составные задачи учитель предлагает решать детям в два этапа. Первый этап предполагает работу с условиями задачи. Учащимся необходимо выделить из текста задачи вопрос, на который их нужно дать ответ, используя предметные знания и условия ситуации, описанные в задаче. Важно подчеркнуть, что при формировании, отборе и подготовке задач для эксперимента, мы исходили из целесообразности приблизить их содержание к реальным ситуациям, с которыми ученики могут столкнуться в жизни, а значит получить дополнительную причину с интересом подойти к поиску ответа на поставленные в них вопросы.

Первый этап работы с задачей характерен для предметно-операционного уровня мышления [2]. Учитель оказывает направляющую помощь в работе с содержанием задачи и выделении репродуктивного вопроса. Учитель, по необходимости вступая в диалог с ребенком, выступает в роли скорее фасилитатора и помощника, стараясь не разрушить самостоятельного размышления школьника. Результат первого этапа решения задачи заведомо известен экспериментатору и является однозначным, однако второй этап решения задачи носит творческий характер, и учитель вместе с детьми впервые для себя обсуждает варианты и идеи, возникающие в процессе поиска. Тем самым здесь имеет место быть сотворческий поиск решения как для учителя, так и для учеников. Процесс решения задачи на втором этапе имеет открытый характер. Работа, направленная на понимание текста задачи, учащихся и учителя совместная. Далее учащиеся самостоятельно ищут решение и ответ к первой части задачи. На первый этап – а именно на работу по пониманию условий задачи – учитель дает 10-15 минут. И для решения задачи устанавливается определенное время –либо 5, либо 10 минут, в зависимости от сложности задачи. Интервал времени фиксируется. Таким образом, дети имеют возможность, как и учитель, отслеживать ход времени.

После выполнения первого этапа учитель не проверяет верность решения. Учащиеся переходят ко второму этапу выполнения задачи, где они сталкиваются с ее творческой стороной – где нет единственного способа решения. Дети выдвигают идеи и их критически анализируют, находя недостатки в каждой идее. Согласно инструкции учителя перед детьми ставится цель: сначала выдвинуть как можно больше возможных идей, далее найти у каждой идеи максимальное количество недостатков и, наконец, выбрать из них наиболее подходящую, которая позволит решить сформированную проблему наилучшим образом.

Тем самым предметно-творческие задачи позволяют использовать продуктивную модель обучения, разработанную Оржековским П.А. и Степановым С.Ю., при которойличностные качества обучающегося не менее важны, чем интеллектуальные[4, 5].

Осмыслить и переосмыслить каждую свою идею младшему школьнику позволяетмеханизм рефлексии. Данный механизм дает возможность преодолеть возникающие затруднения в поиске наиболее полного и творческого решения.

Каждая задача предполагаетдве линии оценки качеств творческого и репродуктивного мышления младших школьников. Первая линия предполагает выделения и оценку действий репродуктивного характера, которые можно исследовать при верном/неверном решении задачи обучающихся. Вторая – метапредметная творческая – линия предполагает количественную оценку множества решений (параметр дивергентности), выдвигаемых в ходе поиска наиболее подходящего. Мыслительные действия дивергентного характера проявляются в поиске множества вариантов решения одной и той же задачи. Критические мыслительные действия проявляются в процессе проработки каждой предложенной идеи, путем выявления недостатков в каждом предложенном решении, которые также количественно оцениваются. К максимально полному и творческому решению задачи ученика приводит выстраиваемая им цепочки дивергентных и критических мыслительных действий. Таким образом, оценка уровня творческого мышления обучающихся основывается на подсчете креативных действий, совершенных учеником при решении одной задачи, и осуществляется суммированием показателей дивергентности и критичности мышления [4] младшего школьника.

В рамках своего исследования мы рассматриваем творческие задачи как проблемные жизненные ситуации, для нахождения выхода из которых важную роль играет совокупность дивергентных и критических действий с использованием механизма рефлексии. Двусоставные задачи были разработаны для разграничения репродуктивных и продуктивных шагов учащегося.При этом они сконструированы так, чтобы учащиеся могли воспользоваться на творческом этапе тем результатом, который был получен на репродуктивном этапе решения.

Предметно-творческие задачи могут быть использованы как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности. Задачи адресованы ученикам 4 класса. Структура развивающего курса предполагает решение двух задач в неделю – это 66 задач за учебный год. Всего в курсе нами подготовлено68 занятий.

Методика. На констатирующем этапе эксперимента было выбрано две группы учащихся 4 класса. Одна группа выступает экспериментальной, вторая – контрольной. Входное тестирование детей происходило по двум направлениям:

1)тестирование уровня творческого мышления с помощью модифицированных батарей тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса в адаптации Е.Е. Туник[9].

2) входное исследование решения первой двусоставной творческой задачи по показателям репродуктивного (верность/неверность ответа) и творческого мышления (дивергентность, критичность, оригинальность, адекватность (точность)).

В исследовании приняли участие 64 человека. Условно обозначим 4 «А» (n=32) и 4«Б» (n=32) классы. 4 «А» класс выступает у нас контрольным, а 4 «Б» – экспериментальным.

Для сравнения результатов входного тестирования экспериментальной и контрольной групп мы применили U-критерий Манна-Уитни. По результату анализа 7 субтестов, при статистической значимости 0,05, мы получили несущественные различия между выборками. Данные результаты характерны как для семи субтестов, так и для решения двухсоставной творческой задачи. Репродуктивное мышление и показатели творческого мышления были проанализированы отдельно. Здесь также были выявлены статистически незначимые различия контрольной и экспериментальной выборки. Данные вычисления позволяют нам сделать вывод о том, что контрольная и экспериментальная группа статистически равны по исходному уровню развития творческого и репродуктивного мышления (табл. 1 и табл. 2).

Результаты.

Таблица 1. U-критерий Манна-Уитни. Тест Дж. Гилфорда и Е. Торренса

	Субтест 1	Субтест2	Субтест3	Субтест4	Субтест5	Субтест6	Субтест7
Uкр.	0	0	0	0	0	0	0
Uэмп.	476	468	439	465,5	229	493	496,5

Таблица 2. U-критерий Манна-Уитни. Решение двусоставной задачи

	Репродуктивность	Дивергентность	Критичность	Оригинальность
Uкр.	0	0	0	0
Uэмп.	463,5	458,5	509	528,5

Для исследования корреляции показателей модифицированного теста Туник Е. Е. с показателями, которые мы выделяем при решении двусоставных творческих задач, нами был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. По результатам анализа гибкости, беглости (дивергентности) и оригинальности мы получили слабую прямую связь (табл. 3).

Таблица 3. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена

	Гибкость	Беглость	Оригинальность
p	0,371	0,401	0,480

По результатам входного тестирования мы получили низкие показатели как на репродуктивном этапе решения задачи (преобладает частично верный ответ), так и на творческом. Дети совершают арифметические ошибки и ошибки в логике решения задачи. На творческом этапе учащиеся подошли к задаче с большим интересом, однако дети столкнулись с трудностью при вербализации своих предметных знаний и жизненного опыта. Ребята заканчивали работу над задачей до окончания времени несмотря на то, что идей выдвинуто было максимально 6 (встречается у 8 учащихся из 64), а 16 детей из 64 не смогли сформулировать ни одной идеи (9 человек из экспериментальной группы). Данный вывод подтверждает и результат модифицированного теста Дж. Гилфлорда и Е. Торренса, по которому среднее значение интегрального вербального показателя составило 38 сырых баллов, а интегральный образный показатель – 66 баллов. Можно предположить, что каждый ребенок имеет творческий потенциал, но не всегда может его выразить в словесной форме. Изучение полученных тестовых результатов свидетельствует о пониженном уровне средних значений у испытуемых: беглость 43,08 (нормативный показатель 52,4), гибкость 16,11 (нормативный показатель 25,6). Показатель оригинальности незначительно выше нормативного уровня 30,46 (нормативный 28).

Обсуждение. Из полученных данных мы видим, что интегральный образный показатель значительно превышает интегральный вербальный показатель. Таким образом, дети испытывают сложности в процессе размышления, формулирования мысли в словесной (письменной) форме. Экспериментальная и контрольная группы статистически равны. Показатели контрольной группы незначительно превышают показатели экспериментальной группы. Возраст испытуемых 9-10 лет. Обе группы показали более высокие результаты на репродуктивном этапе решения задачи. На творческом этапе у обучающихся возникли трудности. У обеих групп интегральный образный показатель значительно превышает интегральный вербальный показатель. У обеих групп такие показатели творческого мышления как: дивергентность (количество ответов) оригинальность и критичность на низком уровне. Полученные данные свидетельствуют как о низком развитии творческого мышления, так и отрудностях в применении усвоенных предметных знаний и умений. Причина этого, по-видимому, кроется в том, что у школьников имеет место быть низкая степень усвоения знания, а следовательно, нет осознанности и свободы во владении своим «предметным багажом», и, кроме того, отсутствует навык применения уже усвоенного знания в жизни или в процессе решения творческих задач.

В дальнейшем исследовании нам предстоит проанализировать причины возникающих у школьников трудностей, связанных с тем, что знание остается «собственностью» книги или учителя, но не ребенка, который может воспользоваться своими знаниями, умениями и навыками только в изученном алгоритме.

Гипотезой для дальнейшего исследования стало предположение о том, что развитию творческого мышления у младших школьников будет способствовать регулярная

актуализация у них интереса к продуктивному мышлению и усилий по применению осваиваемых в школе знаний в процессе решения предметно-творческих задач, а также в речевое оформление (устное и письменное) мыслительных действий, как способа организации их рефлексии. Данная гипотеза учитывает тот факт, что описанные выше задачи, дети решают с удовольствием и подходят к данной деятельности с интересом.

Таким образом, нам предстоит проверить предположение о том, что включение в школьную программу начального образования предметно-творческих задач и рефлексивных способов организации процесса их решения на основе сотворческого подхода [8] приведет к взаимообусловленному развитию как творческого, так и репродуктивного мышления младших школьников.

Заключение. В рамках данного исследования *взаимообусловленность* мы понимаем как возможность совместного развития как репродуктивного, так и творческого мышления. Другими словами, с одной стороны, развитие творческого мышления будет повышать у детей осмысленность использования репродуктивных знаний и как следствие возможности их применения для решения учебных и жизненных задач. С другой же стороны, расширение объема предметных знаний и умений будет способствовать тому, что развиваемая метакомпетентность по продуктивному решению творческих задач приобретет содержательное наполнение и личностную значимость.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424с.

2. Исследование проблем психологии творчества: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т психологии; [Отв. ред. Я. А. Пономарев]. - М. : Наука, 1983. –336 с.

3. Матюшкина А. А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О. К. Тихомирова, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2008. –№2. –С. 102-112.

4. Оржековский П.А., Степанов С.Ю, Мишина И.Б.Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век, 2020. –№3 – С.2-14.

5. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. Проблема цифровизации динамических параметров развития мышления школьников// сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 1. – М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. – С 22-30.

6. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психология творчества: общая,дифференциальная, прикладная: колл. монография. – М.: Наука. – 1990. – 250 с.

7. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. –№2. – С. 35-42.

8. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – №4. – С.85-93.

9. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер: ил. – (Серия практическая психология), 2013. –320 с.

Печерица Э. И.,
кандидат педагогических наук,
ОГБУ ТОИПКРО, Томск,
E-mail: inostr@edu.tomsk.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ В ОСВОЕНИИ ОДАРИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья представляет проект института повышения квалификации по оказанию методической поддержки педагогам в освоении педагогики сотворчества. Обсуждаются результаты деятельности профессиональных сообществ педагогов, представлены этапы и сотворческие эффекты проекта.

Ключевые слова: педагогика сотворчества; повышение квалификации педагогов; методическая поддержка

Abstract: This article presents the experience of the Institute of advanced teachers training at methodological support of educators introduced techniques of co-creative pedagogy in their teaching practice. The results and co-creative effects of teachers' project work within their professional communities are considered.

Key words: co-creation; professional development of teachers; methodological support

В современном образовании тематика работы педагога с одаренными детьми преимущественно рассматривается с позиций обеспечения особых условий, создания и функционирования специальных образовательных центров, в которых обучаются дети, наделенные выдающимися по сравнению с остальными сверстниками дарованиями.Наряду с этим, в государственных образовательных стандартах (ФГОС) и профессиональном стандарте педагога подчеркивается значимость владения профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; использование в практике своей работы психологических подходов: культурно-исторического, деятельностного и развивающего [3].

То есть, согласно требованиям стандартов предполагается, что педагог должен обладать личностными и профессиональными компетенциями, благодаря которым будут создана комфортная среда для развития каждого ученика. В этой связи целесообразно обратиться кпедагогикесотворчества как ресурсу, способному одарить педагога подобными умениями, что в свою очередь, послужит развитию дарований и способностей у обучающихся.

Следует отметить, что в современном цифровом потоке и многоголосье предлагаемых технологий одаривающая педагогика сотворчества стоит на твердых и жизнеутверждающих основаниях развития гуманистических идей, связанных с образованием Человека, сформулированных в работах К.Д.Ушинского, Л.С.Выготского, В.А. Сухомлинского и других. Учеными отстаивалась ценностная позиция о том, что педагог может одаривать и наделять талантами своих учеников, если умеет создавать зону ближайшего развития ребенка в процессе взаимодействия и общения с ним. В последствии эта концепция развивалась и достраивалась в гуманной педагогике Ш.А. Амонашвили, развивающем обучении А.А. Леонтьева, В.Д. Давыдова, вариативном образовании А.Г. Асмолова, а также других ученых и педагогов-практиков, сторонников личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Так, например, А.А. Леонтьев говорит о принципе коллективности, согласно которому учебный процессвыступает как коллективный процесс, в котором участники (учащиеся и учитель) вступают во взаимные отношения, ведущие к их взаимному обогащению [1].

Сторонниками педагогики сотворчества утверждается, что при ее реализации талант ребенка и педагога рождается в процессе образовательного взаимодействия, в ходе межличностной событийности [4]. Главная особенность педагогики сотворчества, обозначенная в трудах ее основоположника С.Ю. Степанова, состоит в том, что не только учитель создает зону ближайшего развития для ученика, но и наоборот: учащийся для учителя

может создавать зону не только ближайшего, но и отдаленного развития. Педагогика сотворчества – это «следующий шаг по отношению к педагогике сотрудничества, которая строится на гуманистических ценностях, представлениях о субъект-субъектном взаимодействии, на общепризнанном в отечественном образовании личностно-ориентированном подходе» [5, с.91].

Многолетний педагогический опыт автора данной статьи в качестве школьного учителя и методиста в системе повышения квалификации позволяет утверждать, что современный педагог чаще всего испытывает не недостаток, а избыток информации об эффективных образовательных технологиях. Многие исследователи также отмечают, что в связи с «всеобщей цифровизацией» наблюдается другая негативная тенденция: педагоги пытаются внедрять все и сразу, сочетая несочетаемое. А для того, чтобы доказать свою состоятельность в вопросах информационно-коммуникационных технологиях, они не всегда методически грамотно и обоснованно, но крайне активно насыщают свои уроки так называемыми цифровыми методиками [7]. В этой связи совершенно справедливо звучит предостережение А.А. Леонтьева о том, что недостаточное внимание к личности школьника в процессе обучения, преимущественная ориентация применяемых методов обучения на деятельность учащегося нередко в ущерб вниманию к его личности может обернуться большими педагогическими просчетами [1].

Методика. Помощь учителю в сложных вопросах выбора методов обучения может выстраиваться на основе обращения к концепции педагогики сотворчества [6, 8]. Это требует преобразований в системе дополнительного профессионального образования и неформального образования педагогов в различных профессиональных сообществах, а также пересмотра подходов к внутрифирменному обучению «на рабочем месте», то есть в образовательной организации практикующего педагога. Нами разработано и реализовано несколько региональных проектов, направленных на решение вышеназванных задач, один из них был осуществлен в2017-2020 гг. на базе Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников и ориентирован на апробацию и внедрение педагогики сотворчества в образовательные практики томских учителей [2].

Результаты. В рамках статьи хотелось бы остановиться на некоторых выводах и рекомендациях, относительно этапов и «одаривающих эффектах» взаимодействия учителей в контексте педагогики сотворчества внутри профессиональных сообществ проекта.

1. Этапы методической поддержки учителей в рамках проекта целесообразно выстраивать в логике исследования в действии. Срок реализации каждого этапа примерно от одного до трех месяцев, в целом для реализации проекта требуется один учебный год.

Целевой ориентир **первого этапа проекта** «Основы педагогики сотворчества» - погружение педагогов в детальное изучение данной концепции. В противовес существующей на современном этапе «гонке» педагогов за технологиями, приводящей к хаотичному и поверхностному овладению набором фрагментарных знаний, мы предложили план поэтапной и целенаправленной деятельности: Шаг 1. Изучить предложенный пакет методической литературы о педагогике сотворчества, формах организации коллективной работы на специально созданном Интернет-ресурсе проекта «Педагогическая навигация».Шаг 2. Выбрать и описать одну из технологий педагогики сотворчества, апробировать в практике, проанализировать, описать результаты и выводы. Шаг 3. Написать рефлексивное эссе по результатам апробации для ресурса «Педагогическая навигация».

Второй этап проекта «Первый опыт сотворчества» нацелен на рефлексию собственного педагогического опыта и регулируется следующей логикой заданий педагогам. Шаг 1. Создать банк видеозаписей собственных уроков (1-2 урока). Шаг 2. Осуществить просмотр видеозаписей своих уроков, проанализировать самостоятельно, обменяться видеозаписями с коллегами в контексте ответа на вопросы: Как влияет используемый педагогический стиль на мотивацию обучения у учеников? Какие эмоции используются? Как влияют применяемые подходы (технологии, приемы) на развитие личности учителя и ученика?

Шаг 3. Обменяться видеозаписями с коллегами и проанализировать урок одного из коллег в контексте ответа на вышеназванные вопросы.

Третий этап проекта «Результаты и перспективы» проводится с целью анализа опыта первичного применения педагогами сотворческих технологий, обсуждения положительных сторон и выявленных проблем. Шаг 1. Результаты наблюдений фиксируются в педагогических дневниках. Шаг 2. Проводятся фокус-группы под руководством методистов. Шаг. 3 Формируются проблемно-творческие группы (ПТГ) на основании выявленных профессиональных интересов и проблем, которым педагоги желают посвятить свое дальнейшее исследование.

На четвертом этапе педагоги работают внутри своих ПТГ, поочередно выступая в роли наставников или подопечных в зависимости от реализуемых задач и мероприятий. Расширяется арсенал осваиваемых сотворческих технологий, посредством применения в практике выявляются особенности реализации принципов педагогики сотворчества и т.д.

2. Одаривающая педагогика сотворчества в системе методической поддержки учителей. Реализация проекта позволила на основе наблюдений и других форм диагностики зафиксировать не только данные, свидетельствующие о повышении качества образовательных отношений между педагогами и их учениками, родителями, но и наметившийся рост академической успеваемости школьников. Определенные изменения и обновления произошли также в профессиональных умениях педагогов, их личностных качествах, что в нашем исследовании мы условно назвали «одаривающими эффектами педагогики сотворчества». В таблице 1 представлены данные относительно позитивных изменений в профессиональных компетенциях педагогов.

Таблица 1 – Особенности влияния педагогики сотворчества на профессиональные умения педагогов в проекте методической поддержки

Ориентиры педагогики сотворчества	**Содержание деятельности педагогов**	**Одаривающий эффект**
Созидательные ценности, принципы сотворчества	Изучение педагогами основ, принципов и технологий педагогики сотворчества. Рефлексивные сессии проектных групп педагогов.	В процессе совместного изучения, обсуждения, критического осмысления опыта педагоги открывают новые ориентиры, основания для преобразований в реальной практике обучения.
Педагогическое общение	Семинары, педмастерские по основам педагогического общения: каксоздавать наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, как обеспечивать благоприятный эмоциональный климат обучения,преодолевать «психологические барьеры», обеспечивать управление социально-психологическими процессами.	Происходит обновление коммуникативных умений: -речевое и неречевое поведение. - психолого-педагогические навыки общения; -эмоциональный фон, педагогический такт; Вместо психологического выгорания обнаруживается здоровьесозидающий эффект.
Креативное и новое в образовательном процессе, открытость и готовность к изменениям.	Педагогическое проектирование на основе методики открытых заданий. Педагоги учатся разрабатывать «открытые задания» для учеников и самостоятельно выполняют профессиональные практико-ориентированные задания в формате «исследования в действии».	В индивидуальной и коллективной деятельности педагогов в результате взаимообмена мнениями, рождаются креативные решения по профессиональным затруднениям.

Соразвивающая позиция по отношению к ученику, коллеге	Взаимное посещение уроков, их анализ. Создание видеозаписей собственных уроков, их анализ с позиции «взгляда со стороны». Практикование принципов и технологий педагогики сотворчества, их анализ.	Открываются способности к изменениям и преобразованиям собственной практики. Новый тип восприятия коллег, учеников - источниками взаимного развития и взаимной рефлексии, взаимного воспитания и взаимообучения. Новый тип взаимоотношений с коллегами на основе сотворчества, а не конкуренции.
Способность к рефлексии, к переосмыслению стереотипов и бессознательных ограничений собственного мышления и общения, сознаний и деятельности	Моделирование, реализация, анализ педагогических кейсов и ситуаций из реальной практики апробации педагогики сотворчества. Выполнение профессионально-ориентированных заданий, требующих творческих усилий, преодолению затруднений, проблем. Написание авторских и групповых рефлексивных педагогических эссе по аспектам педагогики сотворчества в Интернет-ресурсе «Педагогическая навигация» и получение отклика, отзыва коллег.	Возрастает рефлексивность педагога. Преодолеваются стереотипы о себе как о педагоге «неспособном меняться», что их недостатки являются «неизменными» качествами, которые сложно преодолеть; проявляются таланты и дарования сотворческого учителя. Примеры преодоленных педагогами стереотипов:недостаточные навыки коммуникации, слабые организаторские способности, авторитарный стиль общения.

Заключение. Представленные в таблице результаты проекта свидетельствуют о том, что педагогика сотворчества выступает ресурсом системных изменений в обновлении и повышении эффективности учреждений повышения квалификации. В партнерстве с предметными ассоциациями педагогов можно сконструировать специальные образовательные модули, посвященные исследованию и практическому воплощению одаривающей педагогики сотворчества. К отдельным достоинствам подобных проектов можно отнести их вклад в развитие коммуникации между педагогическим и научным сообществом, дополнительным и неформальным профессиональным образованием в решении задач профессионального роста учителей.

Список литературы:

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
2. 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.: МАНПО, 5 за знания, 2020. –С. 492-496.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" –URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/(дата обращения 02.10.2021).
4. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования.Материалы для педагогических размышлений; вып. 2. – Биробиджан: БГПИ, 2003. – 160 с.
5. Степанов, С. Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии //. Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85–93.

6. Степанов, С.Ю. и др. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: колл. монография / С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, Т.А. Соболевская и др. // Под научной ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2017. – 292 с.

7. Степанов, С.Ю. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: колл. монография / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков и др. // Под научной ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.

8. Степанов, С.Ю. Ключи педагогики сотворчества / С.Ю. Степанов, Г.А. Разбивная. – М.: ИПРА, 2010. – 118 с.

Раевская Е.А.,
кандидат психологических наук, доцент,
ФБГОУ ВО ПетрГУ, Петрозаводск
E-mail: raevskaya_nazar@mail.ru

ПРИМЕНИМОСТЬ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИВ УНИВЕРСИТЕТСКОМ КУРСЕ ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ НЕПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье, в контексте проблемы применимости рефлексивно-сотворческих технологий развития одарённости в университетском курсе психологии для непсихологических специальностей, раскрываются конкретные методы, обеспечивающие возможность генерирования новых идей студентами в ходе учебных занятий; развития их способностей. Обосновывается приоритет развития одарённости каждого человека, в том числе студентов вузов. Рассматриваются наиболее эффективные методы – хронотопы разворачивания рефлексии: моделирование проблемных ситуаций на основе рефлексивного самоанализа студентов; рефлексия по итогам социодраматизации проблемных ситуаций и социографирования; позициональная дискуссия; полилог; образная рефлексия; самооценка; рефлексивные элементы; комбинирование рефлексивного и объективного заданий, позиция AlterEgo. Представлена, на основе анализа десятилетнего опыта практического применения рефлексивно-сотворческих методов на базе Петрозаводского государственного университета, возможность реализации во взаимодействии преподавателя и студенческой аудитории диалогического и полилогического общения; возможность создания множественных ситуаций для разворачивания рефлексии в ходе изучения учебного материала, а также включения студентов в активную позицию исследователей. Показано, что применение рефлексивно-сотворческих методов обеспечивает формирование компетенций, определённых для курса психологии в учебных планах бакалавриата и магистратуры различных непсихологических специальностей.

В статье отмечается, что вопрос о применимости и эффективности рефлексивно-сотворческих технологий, как совокупности психолого-педагогических установок, ещё востребует научного экспериментального исследования. Подчеркнуто, что данные технологии не заменяют классических лекционных и практических форм занятий.

Ключевые слова: рефлексивно-сотворческие технологии; одарённость; психология; хронотоп, вуз.

Abstract. The article reveals specific methods for generating new ideas by students during training sessions. The possibility of developing the abilities of university students by reflective and co-creative technologies is shown. These technologies for the development of giftedness are shown on the example of a university course in psychology for non-psychological specialties. The priority of the development of the giftedness of each person, including university students, is noted. The most effective methods for the development of reflection are considered. Among them is the modeling of

problem situations. Reflection on the results of sociodramatization and sociography is also presented. The role of positional discussion is shown; polylogue; figurative reflection; self-esteem; combining reflective and objective tasks; positions of the Alter Ego. The article is written on the basis of 10 years of experience with the use of reflective-co-creative methods at Petrozavodsk State University. The article shows the possibility of creating multiple situations for the deployment of reflection in the course of studying the educational material. It is noted that the use of reflexive-co-creative methods provides the formation of competencies defined for the course of psychology in various non-psychological specialties.

The article notes that the question of the applicability and effectiveness of reflexive-co-creative technologies as a set of psychological and pedagogical attitudes will still require scientific experimental research. It is emphasized that these technologies do not replace classical lecture and practical forms of training.

Key words: reflective and co-creative technologies; giftedness; psychology; chronotope, university.

Введение. Изменения, происходящие в системе высшего образования на современном этапе, востребуют новых подходов, призванных обеспечить условия для рефлексивного диалогического и полилогического взаимодействия преподавателя и студентов, которое являетсянеобходимым условием развития системы образования, наряду с реформированием управления, модернизацией программ и увеличением финансирования. Современные образовательные инновационные технологии призваны не только транслировать существующие (уже открытые) знания, но и обеспечивать возможность генерирования новых идей; «выращивания» нового знания в ходе учебных занятий (как аудиторных, так и дистанционных) самими учащимися.

Личностно-ориентированное творческое образование эффективно для различных категорий обучающихся, но для одарённых студентов оно оказывается наиболее востребовано, так как позволяет максимально раскрыть их способности, что в свою очередь является залогом прогресса современного общества в долгосрочной перспективе. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных психологов по проблеме одарённости (А. Бине, Б. М. Теплова, Д. Б. Богоявленской, Н. С. Лейтеса, Л. Терстоуна), выделяются два подхода в понимании одарённости: с одной стороны – как исключительныхслучаев развития способностей, выраженности таланта, а с другой – как нормы любого человека. В настоящее время в Российской Федерации,в действующемосновополагающем документе, направленном на поддержку одарённых «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» (2012)основным признан второй подход: «Каждый человек талантлив. Его успех в жизни зависит от того, будет ли выявлен его талант, получит ли он шанс использовать свою одаренность» [1, 2]. Такое понимание одарённости, определённое на нормативном правовом уровне как государственная стратегия, должно учитываться при организации образовательного процесса в вузе. Одарённость, присутствующая в каждом студенте как индивидуальная личностная характеристика, должна развиваться и проявляться в академических успехах, а также через результативность профессиональной деятельности.

Курсам психологических дисциплин, несмотря на снижение количества часов на их реализацию, отводится всё более важная роль в формировании общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций по стандарту ФГОС ВО 3 (3++). Таким образом, очевидной становится задача поиска образовательных технологий, обеспечивающих выполнение государственного заказа.

К инновационным образовательным технологиям, применимых в условиям новых образовательных стандартов, можно отнести рефлексивно-сотворческие технологии (С. Ю. Степанов, С.Н. Маслов,Е. А. Яблокова, 1993) [3], методологически обоснованные функционально-динамической(Степанов С.Ю., Семенов И. Н., 1985) [2] и структурно-уровневой концепцией (В. Лефевр, 1991) рефлексии.

Отвечая на вопрос, что нового привносят рефлексивно-сотворческие технологии в образовательный процесс в классическом университете, можно отметить, что их включение в структуру учебного занятия обеспечивает открытие молодыми людьми в курсе личностно-значимого содержания. Данные технологии, через актуализацию рефлексии (личностной, интеллектуальной, кооперативной, коммуникативной, экзистенциальной (Степанов С.Ю.,Семенов И. Н., 1985)) [2], обеспечивают изменение представлений о себе и других в процессе обучения. Их применение способствует активизации учебного процесса, поддержанию устойчивого интереса к курсу, развитию мотивации (в том числе и профессиональной). Рефлексивно-сотворческие технологии, несмотря на то, что в их основе лежит дискурсивное мышление, усиливают роль эмоционально-волевой сферы учащихся в образовательном процессе, так как обеспечивают переосмысление их жизненного опыта и усиливают личностную значимость профессионального обучения. Также важно подчеркнуть, что в психологии творчества актуализация рефлексии напрямую связывается с развитием креативности.Для полноценного развития способностей молодому человеку важно осознавать себя как человека одарённого, творческого, чему также способствует развитие рефлексии и связанного с ней самосознания.

Методика. Рефлексивные процессы неотделимы от личности, поэтому многие авторы подчёркивают принципиальную «нетехнологизируемость» рефлексивных методов, уникальных для каждого субъекта, индивидуального или коллективного. Такой подход, хотя и должен быть признан правомерным, однако является одной из причин недостаточно широкого внедрения рефлексивно-сотворческих методов в образовательный процесс. Существующее объективное противоречие между востребованностью рефлексивно-сотворческих методов в образовательном процессе в высшей школе и сложностью их технологизации частично решается путём включения системы рефлексивных приёмов, упражнений, заданий, игр – хронотопов разворачивания рефлексии – в содержание учебного занятия, что позволяет утвердительно ответить на вопрос о применимости рефлексивно-сотворческих технологий развития одаренностив университетском курсе психологии для непсихологических специальностей.

Среди рефлексивно-сотворческих методов (Степанов С.Ю. и др., 1993)[3], применимых в образовательном процессе в вузе в преподавании курса психологии для непсихологических дисциплин можно отметить:

- моделирование проблемных ситуаций на основе рефлексивного самоанализа студентов;
- рефлексию по итогам социодраматизации проблемных ситуаций;
- рефлексию по итогам социографирования;
- позициональную дискуссию;
- полилог;
- образную рефлексию;
- самооценку;
- рефлексивныйэлемент – задание, ситуация;
- комбинирование рефлексивного и объективного заданий;
- реализацию позиции AlterEgo.

Опираясь на успешный опыт применения нами указанных методов опишем наиболее целесообразные способы их эффективного применения в образовательном процесса высшей школы.

Моделирование проблемных ситуаций на основе рефлексивного самоанализа студентов наиболее эффективно в начале курса или в его завершении. Этот метод позволяет выявить ожидания от профессии, готовность к трудовой деятельности, затруднения, выделить психологическую составляющую профессиональной деятельности. Может служить основанием для корректировки содержания курса, в зависимости от субъективной значимости тем для студентов.

Социодраматизация и социографирование смоделированных проблемных ситуаций позволяют учащимся выявить их психологическое содержание, а также связи и отношения субъектов, оказавшихся в них. В результате применения данного метода обеспечивается проекция и мысленная интеграция (перспективная рефлексия) приобретенных в ходе обучения компетенций в контекст будущей профессиональной деятельности.

Полилог – всегда удачное решение для задачи организации групповой дискуссии, групповой рефлексии по теме. Особенность полилогического дискурса (Степанов, 1980) заключается в возможности наращивания смыслов и содержательных идей при обсуждении проблемного вопроса за счёт соблюдения принципа движения коллективного дискурса «от наименее – к наиболее компетентному участнику».

*Позициональная дискуссия с*пособствует активизации работы в группе через поиск решения проблемы в условной позиции. Применима для обсуждения итоговых работ студентов (докладов, презентаций, предзащит и т.д.). Представляет собой реализацию гегелевской триады «тезис – антитезис – синез»,когда слушатели в двух группах получают условные позиции «апологета» и «критика», а докладчик, после высказывания различных мнений,может целостно оценить результат своего выступления.

Образная рефлексия удачна для работы, например, по теме «Характер». Позволяет группе подобрать целостные образы хорошо известных всем сказочных персонажей, рефлексивно соответствующих описанию акцентуированных типов (классификация К. Леонгарда).

Рефлексивные задачи, методики и упражнения, включённые в практическое или лекционное занятие, позволяют экспериментально исследовать особенности творческого мышления и рефлексии. Например, в теме «Мышление» можно предложить студентам в группе решить задачу на глубину и обширность рефлексии («Мудрецы и колпаки»)или задачу на творческие мышление «Драгоценная цепочка»[3, 219].

Связанные рефлексивные элементы (задачи, методики, упражнения). Например, в теме «Воображение» могут быть выполнены упражнения на оперирование образами, упражнение «Радуга» (К. Фопель, 2004)[4]на выявление жизненной цели, «Заброшенный магазинчик» (К. Фопель, 2004)[4]на выявление вытесняемых содержаний «Я», а в конце – например, система планирования из самоменеджмента (например, «Пирамида Франклина»). Занятие направлено на развитие личностной и экзистенциальной рефлексии.

Рефлексивное и объективное задание

Изучение темы «Внимание» позволяет сравнить результаты самооценки продуктивности внимания и результатов выполнение теста Бурдона [5, 95-104]. Интересно, что, как правило, объективные результаты оказываются выше самооценки или (реже) совпадают с самооценкой. Студенты объясняют сниженную самооценку тем, что преподаватели часто указывают им на невнимательность.

По теме «Память» также интересно применение *чередующихся объективных заданий и последующей рефлексии*. Например: сначала студенты запоминают списки слов (наборы картинок) без обучения. Затем следует обсуждение полученных результатов – групповая рефлексия, в ходе которой, как правило, удаётся выявить мнемотехники, применяемые студентами и обсудить эффективность их использования в учебной деятельности. После этапа самодиагностики проводится обучение различным приёмам запоминания; сравниваются результаты, достигнутые при помощи мнемотехник и первичные. В конце работы снова проводится групповая рефлексия. Практика показывает, что результаты самооценивания мнемических возможностей, оказываются, как правило, ниже объективных результатов студентов, полученных в ходе выполнения тестовых заданий.

Позиция Alter Ego позволяет активизировать обсуждение в группе в случае имеющихся затруднений: часто студенту легче говорить от лица другого человека, или предоставить возможность однокурснику высказаться от своего имени.

Результаты. Оценка результативности рефлексивно-сотворческих методов, применённых в образовательном процессе в Петрозаводском государственном университете

(ПетрГУ) в период с 2011 по 2021 гг., в течение которого обучение по курсу психологии прошло около 3000 студентов различных направлений подготовки из семи образовательных институтов ПетрГУ, показала, что академическая успеваемость, явка студентов на занятия по дисциплине находятся на достаточно высоком уровне. При выполнении итоговых работ отмечается интерес и желание выступить перед аудиторией. Выраженной экзаменационной тревожности, как правило, не наблюдается. Также можно отметить, что студенты отвечают на вопросы по пройденным темам без предварительной подготовки; считают, что материал им понятен, что они его знают; отмечают курс как интересный. Выражают пожелания, чтобы большее число преподавателей применяли похожие технологии в работе.

Обсуждение. Среди позитивных изменений в учебном процессе можно также отметить, что:

— меняется характер взаимодействия преподавателя и аудитории с монологического на диалогическое и полилогическое;

— реализуется возможность создания множественных ситуаций для разворачивания рефлексии, а также включения студентов в активную позицию исследователей;

— уменьшается объём учебного материала, репродуктивно воспроизводимогостудентами;

— организуется творческий процесс; активизируется творческое мышление, развивается познавательный интерес;

— изложение преподавателем учебного материала субъективно воспринимается студентами как вывод, подведение итогов их работы – то есть, как открытие субъективно нового, а не трансляция готового знания;

— подготовленный преподавателем учебный материал дополняет, раскрывает, наполняет новыми фактами и закономерностями результаты мыследеятельности студентов;

— обеспечивает формирование компетенций, определённых для курса психологии в ОПОП различных непсихологических специальностей.

Заключение. Десятилетний опыт применения рефлексивно-сотворческих методов в образовательном процессе в университете показал их высокую эффективность, привлекательность для студенческой аудитории. Однако практика выявила и некоторые существенные ограничения их применимости.

Во-первых, вопрос о применимости и эффективности рефлексивно-сотворческих технологий как совокупности психолого-педагогических установок, определяющих соответствующий набор и компоновку рефлексивных форм, методов, способов, приемов обучения, специфических воспитательных средств, основанных преимущественно на самовоспитании, ещё нуждается в научном экспериментальном изучении.Во-вторых, к факторам, ограничивающим распространениерефлексивно-сотворческих технологий, следует отнести сложность подготовки преподавателей, владеющих ими.В-третьих, встроить рефлексивно-сотворческие методы в ход аудиторных занятий, учитывая жёсткие временные рамки, проблематично, так как процесс разворачивания индивидуальной и, особенно, групповой рефлексии сложно регламентировать по времени; ещё более эта задача усложняется при реализации курса в дистанционном или гибридном формате.В-четвёртых, практическая реализация описываемых методов показала личностную неготовность части студентов к обучению с применением рефлексивно-сотворческих технологий. И, в-пятых, важно подчеркнуть, что данные технологии не заменяют классических лекционных и практических занятий.

Подводя итог, необходимо отметить перспективность реализации рефлексивно-сотворческих технологий в профессиональном обучении в вузе. Курс психологии, включённый в учебные планы программ бакалавриата и магистратуры различных направлению подготовки, через рефлексивно-сотворческие методы обеспечивает открытие в учебной деятельности и в профессии личностно-значимого содержания, развитие

профессиональной мотивации. В целом можно сделать вывод, что рефлексивно-сотворческие технологии решают задачу создания условий для развития одарённости студентов вузов.

Список литературы

1. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантовhttps://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Federal%20lows/koncepcia_talantov.pdf (дата обращения 4.12.2021)

2. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов // Вопросы психологии. 1985. – №3. – С. 31 – 40.

3. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы / С. Ю. Степанов, С. Н. Маслов, Е. А. Яблокова. – М. : Луч, 1993. – 63 с.

4. Тюрин П.Т. Творческие задачи: многообразие решений и неоднозначность интерпретаций // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskie-zadachi-mnogoobrazie-resheniy-i-neodnoznachnost-interpretatsiy (дата обращения: 04.12.2021).

5. ФопельК. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего. М. :Генезис, 2013. – 210 с.

6. Хомская Е.Д., Терехов В.А. Внимание // Практикум по психологии / под ред. А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.

Чурзин А.В.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: churzin.av@yandex.ru
Научный руководитель:
Степанов С.Ю.
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва.

РЕФЛЕКСИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье автор интерпретирует результаты, полученные в ходе проведенного исследования влияния рефлексивной организации педагогического совета на педагогическую деятельность.

Ключевые слова: педагогический совет; педагогическая деятельность; рефлексивная организация; технология развития.

Abstract: in the article, the author interprets the results obtained during the study of the influence of the reflexive organization of the pedagogical council on pedagogical activity.

Keywords: pedagogical council; pedagogical activity; reflexive organization; development technology.

Введение. Актуальность применения инновационных методов в общеобразовательных учреждениях одна из первостепенных задач, которая стоит перед педагогами. Наиболее эффективным методом, который способствует решению поставленной задачи, является организация педагогического совета в формате рефлексивной практики. Именно данный формат способствует запуску процессов развития и использования инноваций в педагогической деятельности. Одновременно с этим педагогический совет в формате рефлексивной практики позволяет не только решать задачи развития и совершенствования образовательной системы, освоения педагогами новых методических инструментов, но и представляет собой психолого-педагогическую поддержку учителя и его взаимодействия с учениками.

Методика. В рамках магистерской диссертации было проведено опытно-экспериментальное исследование, в ходе которого необходимо было определить и доказать эффективность рефлексивных технологий организации и развития профессионально-педагогической деятельности учителя.

Исследование проводилось на базах МБОУ МЛГ №33 г.о. Мытищи (экспериментальная группа), МАОУ гимназия №9, г. Королев (контрольная группа)

Применительно к поставленной задаче развития педагогической деятельности, был разработан и апробирован сценарий педагогического совета (см. табл. 1) согласно методологии рефлексивной психологии и правилам сценарирования сотворческих событий, разработанных С.Ю. Степановым [3, 5]. Кратко опишем основные пункты сценария.

Тема: «Рефлексивная организация педагогического совета как технология развития педагогической деятельности»

Дата сценарирования 18.12.2020:

Участники: Педагогишколы.

Проблемная область:

1. Преобладание традиционных методов в работе с учениками.
2. Отсутствие компетентностей в области рефлексивных технологий.
3. Взаимодействие педагогов с учениками.

Цели и задачи:

1. Познакомить педагогов с рефлексивными технологиями.
2. Настроить педагогов на использование рефлексивно-сотворческих методов приработе с обучающимися.
3. Сформировать общие знания о влиянии рефлексивных технологий на профессиональное мастерство педагогов.

«Подводные камни» (риски и психологические препятствия):

– Консерватизм педагогов, ихнежелание менять репродуктивную позицию нарефлексивно-инновационную.

Таблица 1 – Сценарий педагогического совета рефлексивного формата

Формы	Содержание	Время
Пленум	Начало. Слово организатора.	10:00-10:10
	Презентация по развитию педагогической деятельности на примере инноваций в формате рефлексивно-сотворческих технологий. Сопровождение презентации текстом, в котором отображены ключевые аспекты применения рефлексивно-сотворческих технологий. Раскрытие глубинного психологического смысла рефлексивно-сотворческих технологий.	10:10-10:50
Рефлепрактика	Исходя из заранее подготовленного материала, проводить рефлепрактику следует с учетом аспектов рефлексивно-сотворческих технологий. На примере рефлексивно-позициональной дискуссииироработать актуальную проблему или задачу, связанную с повышением эффективности учебного процесса Продемонстрировать возможности развития педагогической деятельности посредством рефлексивных технологий.	10:50-11:05 11:05-11:25
Работа в трех группах	Следовать методике проведения технологии рефлексивной позициональной дискуссии.	11:25-11:50

		11:50-12:10
Пленум	Предъявление результатов групповой работы педагогов. Общее обсуждение того, как использование рефлексивно-сотвочреских технологий влияет на профессиональное мастерство учителя.	12:10-12:40
	Итоговая рефлексия в форме ответов на вопросы: • что мы извлекли из работы на педсовете, • какие рефлексивные технологии применимы ворганизации работы на уроке, • что из пережитого на занятии можно и нужно применять на своих уроках и как, • как рефлексивные технологии могут влиять на педагогическую деятельность в целом	12:40-13:00

Результаты. После проведения педагогического советав рефлексивномформате, была проведена оценка его продуктивности среди педагогов экспериментальной группы, результаты отображены на рисунке 1.

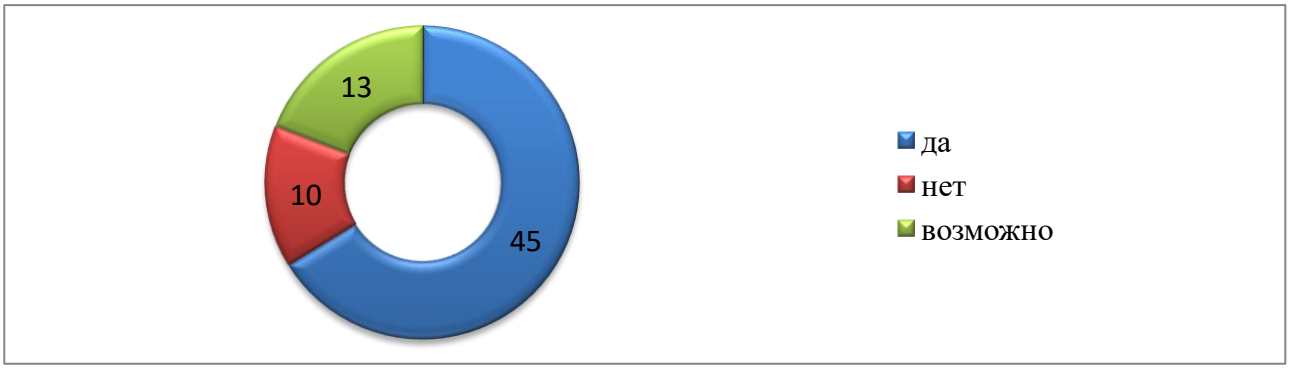


Рисунок 1. Оценка готовности педагогов к использованию рефлексивно-сотворческих технологий

Из полученных результатов видно, что 66.17% участвующих в педсовете педагогов подтвердили свою готовность к использованию рефлексивно-сотворческих технологий в учебном процессе. Данные результаты дают нам возможность убедиться в продуктивности рефлексивного педсовета в этой части.

Так же педагогам было предложено оценить эффективность рефлексивного форматаотносительно традиционного педсовета, результаты отображены на рисунке 2.

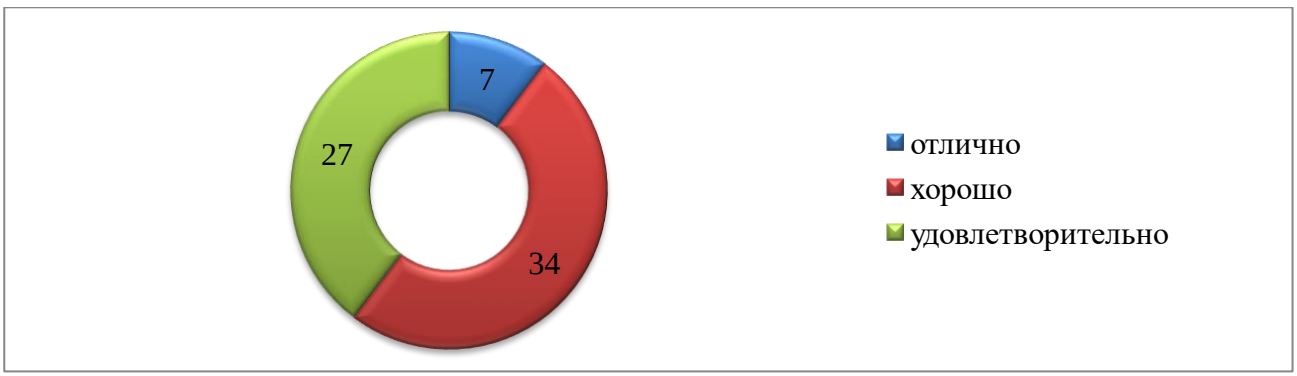


Рис. 2. Оценочные мнения педагогов по формату педсовета

Из полученных результатов видно, что60.2% педагогов дали положительную оценку эффективности данного формата.

Для более объективной оценки использования рефлексивных технологий педагогами, был проведен видео-мониторинг уроков.

В ходе мониторинга, были проанализированы занятия 10 классов «контрольной группы» и 10 – «экспериментальной».

Обсуждение. Результаты «после» проведения рефлексивного педсовета показывают, что педагоги экспериментальной группы, стали активно задействовать в своей профессиональной деятельности рефлексивные технологии. Однако стоит заметить, что большинство педагогов применяли лишь некоторые аспекты данных технологий. Педагоги контрольной группы, напротив, использовали только традиционные методы организации учебной деятельности.

Особое внимание уделялось оценке успеваемости учащихся. Так были проанализированы показатели успеваемости учащихся экспериментальной группы в течение 6 недель «до» проведения рефлексивного педсовета и 6 недель «после» его проведения.

Аналогичным образом, была проанализирована динамика успеваемости контрольной группы обучающихся, педагог которой не принимал участие в рефлексивном педсовете, но участвовал в педагогических советах, проводимых втрадиционном формате.

На примере 2 «В» класса (экспериментальной группы) и 5 «Б» (контрольная группа) рассмотрим полученные результаты.

На уроке учитель начальных классов проводит урок литературного чтения. Из анализаего видеосъемки видно, что на уроке используется традиционная методика закрепления материала, характеризующаяся тем, что учащиеся по выбору учителя отвечают на поставленный вопрос.

В такой работе задействованы лишь 40% общего количества детей в классе, остальные 60% в работе не участвуют.

Учащиеся, которые активно участвуют в работе, полноценно усваивают предложенный учителем материал, а соответственно те, кто не участвует, материал не усваивают или делаю это значительно хуже. Можно сделать предположение, что группа детей, не участвующая в работе по время урока, имеют более низкие отметки по сравнению с более активными учениками, а значит понижает среднеарифметические показатели успеваемости всего класса. Чтобы проверить эту гипотезу мы проанализировали оценки контрольной и экспериментальной групп обучающихся за 6 недель до и за 6 недель после участия преподающих у них педагогов в педсовете: одного в «традиционном» (преподающего в контрольной группе обучающихся), а другого в «рефлексивном» педсовете (преподающего в экспериментальной группе обучающихся).

Среднеарифметическая успеваемость всего 2В класса (экспериментальная группа) по предмету «Литературное чтение» *до проведения рефлексивного педсовета* оказалась равна 3.47 баллам.

После же участия в рефлексивном педсовете учитель стална своих уроках активно взаимодействовать с учениками в рефлексивном формате групповой работы. Данный формат обладает сходством с такими рефлексивными технологиями как:

- рефлексивно-творческий полилог[2, 3];
- рефлексивная позициональная дискуссия[4, 5].

С помощью таких технологий все учащиеся задействованы и активно принимают участие в процессе урока.

Проведенный анализ успеваемости детей у педагога, применявшего эти методы организации урока, дает нам возможность утверждать, что данный урок более продуктивен, относительно традиционного формата, поскольку среднеарифметическая успеваемость 2В (экспериментальная группа) по предмету «Литературное чтение» после проведения рефлексивного педсовета увеличилась до 4,33 баллов. Статистическая достоверность такого сдвига была проверена и подтверждена с помощью критерия знаков на уровне p=0,01.

Таким образом, результаты класса экспериментальной группы, подтверждают эффективность рефлексивных методов, освоенных педагогом на рефлексивном педсовете.

Далее рассмотрим результаты контрольной группы на примере 5Б класса. Среднеарифметическое значение успеваемости в этом классе по русскому языку до проведения педсовета в традиционном формате оказалась равна 3.41 баллам.

После же проведения традиционного педсовета среднеарифметическая успеваемость всего класса 5Б (контрольная группа) по русскому языку не только не возросла, но даже незначительно снизилась и оказалась равной 3,32 баллам. Правда данный сдвиг согласно подсчитанной статистике по критерию знаков имеет недостоверный характер. Однако это не мешает сделать вывод о том, что традиционные форматы педагогических советов мало эффективны с точки зрения развития профессионального мастерства учителей, т.к. из полученных результатов видно, что у класса экспериментальной группы общая успеваемость повысилась, а у класса контрольной группы средняя успеваемость практически не изменилась и даже незначительно снизилась.

Заключение. Таким образом, подводя итог проведенного исследования, можно с уверенностью сказать, что рефлексивный педсовет является эффективным инструментом развития педагогической деятельности, благодаря которому, педагоги фактически меняют репродуктивную модель проведения уроков [1] на инновационно-рефлексивную [3], что в свою очередь дает положительные результаты относительно эффективности педагогической деятельности.

Список литературы

1. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник / Н.Ф. Голованова. – М.: Academia, 2019. – 352 с.

2. Растянников, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве: монография /А.В.Растянников,С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. –М.: ПЕРСЭ, 2002. – 320с.

3. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 178 с.

4. Степанов, С.Ю. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопросыпсихологии. – 1991. – № 5. – С.25-28.

5. Степанов, С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: колл. монография / И.В. Рябова, Т.А. Соболевская и др. // под научной ред. С.Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2017. – 292 с.

Гурская Т.В.
магистр психологии, старший преподаватель,
кафедры предметных наук и психологии,
МГИРО, РБ, г. Минск
педагог-психолог 2-ой кв. категории
E-mail: gurskaya10.04.78@mail.ru

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО МНОГОГРАННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В период интенсивного развития информационных технологий мы едва поспеваем за темпом изменений в мире. Стоит отметить, что несмотря на активную динамику этих изменений, искусство остается постоянным наследием человечества. Динамика в искусстве невозможна без развития творческого потенциала личностей. Создание новых и адаптация хорошо забытых старых творческих методов педагогического

взаимодействия с участниками образовательного процесса на ранних этапах становления личности ребенка способствует закладки крепкого фундамента для развития творческого потенциала ребенка. Театрализованная деятельность один из наиболее универсальных способов развития личности ребенка в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: творчество, одаренность, театрализация, информационные технологии.

Abstract. During the period of intensive development of information technologies, we can barely keep up with the pace of changes in the world. It is worth noting that despite the active dynamics of these changes, art remains a permanent heritage of mankind. The development of art is impossible without the development of the creative potential of individuals. The creation of new and adaptation of well-forgotten old creative methods of pedagogical interaction with participants in the educational process at the early stages of the formation of a child's personality contributes to laying a strong foundation for the development of a child's creative potential. Theatrical activity is one of the most universal ways of developing a child's personality in the preschool education system.

Keywords: creativity, giftedness, theatricalization, information technology.

Развитие современного общества в сфере информационных технологий идет семимильными шагами. Данный факт оставляет отпечаток и на развитии человечества в целом. Под удар обрушившегося водопада информации попадают прежде всего дети. Перед современной системой образования наиболее актуальны задачи повышения мотивации к обучению, нравственно-идеологическое воспитание, развитие эмоционального интеллекта и пр. К сожаление общепринятые методы не всегда являются действенными.

Стоит отметить, что среди детей активно набирают такие современные направления, как киберспорт, создание всевозможных эмокоманд и прочих субкультур. Уместно говорить об образовании конструктивных течений, связанных непосредственно с современными технологиями, но и большая доля подобных увлечений несет и деструктивную функцию. Не все современные новообразования доступны каждому ребенку ввиду его индивидуального психофизического развития. Отсюда, вытекает избирательность в освоении современных модификаций информационных технологий, что так же может привести к расслоению в детских коллективах и психологическому дискомфорту. Применяя наиболее универсальные методы взаимодействия с детьми, можно способствовать всестороннему развитию личности. Одним из таких методов и является театрализация в образовательном процессе.

На протяжении всего обучающего процесса в учреждениях образования всё чаще поднимается вопрос о том, что необходимо использовать все имеющиеся педагогические ресурсы для эффективного развития ребёнка. Дошкольное образование не является исключением, а даже наоборот. Именно в дошкольном возрасте закладываются начальные ключевые компетенции. Дошкольный возраст – уникальный период интенсивного, всестороннего развития ребёнка.

Особое место следует уделить интеграции искусств как метод способствующий раскрытию внутренних качеств личности и самореализации ее творческого потенциала. Сторонниками данного подхода являются Л. С. Выготский, Р.И. Жуковская, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов и другие. Л.С. Выготский говорил: «Мир театра – есть тропинка к внутренним чувствам ребенка, его душе». Все это свидетельствует об актуальности проблемы образования и воспитания дошкольников средствами театрального искусства, как средством развития творческого потенциала детей дошкольного возраста. Зачастую «хорошо забытое старое» становится новым открытием.

Используя театрализованную деятельность в системе обучения и воспитания дошкольников, решается комплекс взаимосвязанных задач во всех образовательных областях.

Формируются социально-коммуникативные навыки, что способствует созданию положительных взаимоотношений между детьми в процессе деятельности, развитию их эмоций.

Активизируется познавательное развитие в частности таких психических функций как внимание, память, мышление, воображение, восприятие.

Особое место занимает актуальное на данный момент речевое развитие воспитанников, чему содействует использование детьми монологической и диалогической речи. Происходит косвенное обогащение словарного запаса.

Создание выразительного художественного образа способствует эстетическому развитию ребенка.

В работе с детьми используются различные методы и приемы. Такие как беседа, что побуждает воспитанников думать и говорить, оценивать поступки своих сверстников, а подчас и взрослых, прививается навык к дифференциации что можно, а что нельзя, что хорошо, а что плохо. Чтение и анализ художественных произведений, по которым осуществляется постановка спектакля. Игры и игровые упражнения. При помощи игры можно решать самые разнообразные задачи: одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки; для другого – школой формирования привычек нравственного поведения и развития гуманных отношений со сверстниками в целом. Проигрывание этюдов, передающие различные характеры и качество человека. Театрализованная деятельность (игры-драматизации, театр игрушек, настольный театр, пальчиковый театр, теневой театр и др.), несет в себе огромный опыт отношений человека с окружающим миром.

Хочется отметить еще один немаловажный фактор – это тесное взаимодействие с родителями. Проблема детско-родительский отношений актуально по сей день. В погоне за материальными благами, желанием дать своему чаду все самое современное, дорогое мы забываем об основе основ – общении. Невольное вовлечение родителей в процесс театрализации позволяет в некоторой степени смягчить данную проблему. Именно родители способствуют созданию костюмов, повторению монологов дома. Все это способствует укреплению детско-родительских отношений, что благоприятно сказывается на психологическом здоровье ребенка. Так же стоит отметить динамику в эмоциональном развитии самих пап и мам, подобные приятные хлопоты дают возможность переключится с бытовых и рутинных хлопот на реализацию своего собственного творческого потенциала.

Возможна реализация творческого потенциала для любой категории детей, даже с ограниченными возможностями. Например, для ребенка с нарушением речи можно подобрать такую роль, где не требуется словесного сопровождения, при этом участвуя в совместной деятельности ребенок чувствует себя востребованным в коллективе.

Для меня как для руководителя и педагога-психолога наивысшей наградой за работу являются довольные лица детей и их восклицания: «Ну знаете ваш театр – это что то, я буду туда ходить!!», а, так же слова благодарности от родителей, которые впервые услышали своего ребенка со сцены и в недоумении говорили: «Вы знаете, это первый стишок, который Уля рассказала самостоятельно и перед всеми.». Хочется отметить, что на данный момент эта девочка преодолела свою робость и смело заявляет о себе, в ее словах звучит уверенность в своих силах. Вот это и есть результат проделанной работы.

Хочется закончить статью цитатой нашего земляка Л. С. Выготского: «Не следует забывать, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении».

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 504 с.

2. Машевская С.М. Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников //Начальная школа: до и после. – №4. – 2010. – С.22-26.

3. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2001. – 336 с.

Кукушкина Ю.А.,
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии
ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

МУДРОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. В статье представлена современная ситуация изучения феномена мудрости как в зарубежных, так и в отечественных трудах ученых. Показано, что сущность и роль мудрости в жизнедеятельности людей изначально изучались в рамках философского дискурса, гдев понятии «мудрость» выделяют как практический, так и теоретический компонент и неразрывно связывают с духовностью человека. Новый контекст у данного феномена появляется с развитием психологических исследований. К настоящему времени большое количество эмпирических исследований выполнено зарубежными авторами, в отечественной психологической литературе представлены в основном теоретические концепции мудрости. Рассматривается несколько теоретико-методологических подходов к мудрости, представленных в работах П. Балтеса, Р.Стернберга, М.Ардельт, М.А.Холодной, Л.И.Анцыферовой, Д.А.Леонтьева, М.К.Акимовой, Н.Н. Мехтихановой. В статье анализируются подходы к описанию самого конструкта «мудрости», а также ставится проблема соотношения понятий «мудрость» и «возраст», анализируются исследования взаимосвязи мудрости с разными этапами взросления человека. В зарубежных исследованиях мудрость часто обозначают как высокоуровневый результат практического интеллекта, но ведущими компонентами в структуре мудрости также признаются и личностные факторы. Мудрость рассматривается как свойство целостной личности. Отечественные исследователи также рассматривают мудрость как практически ориентированную характеристику человека, которая проявляется в житейских ситуациях как умение решать разнообразные жизненные вопросы. В структуре мудрости присутствует когнитивный компонент, но также не менее важное место занимают и личностные черты. Показано, что, несмотря на определенную специфику каждого подхода в определении понятия «мудрость», существует значительная степень совпадения определений. Большинство исследователей отмечают, что мудрость – интегральная характеристика личности и высокий уровень мудрости был обнаружен как среди респондентов ранней взрослости, так и среди пожилых, поэтому исследователями делается вывод, что появление мудрости не обязательно связано с пожилым возрастом.

Ключевые слова: мудрость; возраст, жизненный опыт; интеллектуальная одаренность; личностный потенциал; имплицитные знания

Abstract. The article presents the current situation in the research of the phenomenon of wisdom in both foreign and domestic works of scientists. It is shown that the essence and role of wisdom in people's life were initially studied within the framework of philosophical discourse, where both practical and theoretical components are picked out and are indissolubly related to human spirituality. A new context for this phenomenon appears with the development of psychological research. Nowadays, a large number of empirical studies have been carried out by foreign authors; in the domestic psychological literature theoretical concepts of wisdom are mainly presented. Several theoretical and methodological approaches to wisdom represented in the works of P. Baltes, R. Sternberg, M. Ardelt, M. A. Kholodnaya, L. I. Antsyferova, D. A. Leontiev, M. K. Akimova, N. N. Mehtikhanova. The article analyzes approaches to describing the very construct of "wisdom", and also poses the problem of the relationship between the concepts of "wisdom" and "age", and discusses the researches of the relationship between wisdom and different stages of human adulting. In foreign studies, wisdom is often referred to a high-level result of practical intelligence, but personal factors are also recognized as the leading components in the structure of wisdom. Wisdom is viewed as a

characteristic of an integral personality. Russian researchers also consider wisdom as a practically oriented characteristic of an individual, which manifests itself in everyday situations as the ability to solve various life issues. There is a cognitive component in wisdom, but personal traits are also important. It is shown that, despite the certain specificity of each approach in defining the concept of "wisdom", there is a significant degree of agreement of definitions. Most of the researchers note that wisdom is an integral characteristic of personality and a high level of wisdom was found both among respondents of early adulthood and among the elderly, so researchers conclude that the appearance of wisdom is not necessarily associated with old age.

Keywords: wisdom; age; life experience; intellectual giftedness; implicit knowledge

На сегодняшний день, такое сложное и многомерное понятие как мудрость редко звучит на психологических площадках и форумах, но в исследованиях, посвященных изучению поздних периодов жизни человека, практического и социального интеллекта, компетентности и творчества данная тема неизменно обращает на себя внимание.

В обыденном представлении мудрость часто ассоциируется с пожилым возрастом, возникает образ некоего умудренного жизнью старца, философа и мудреца. И тем более, на наш взгляд, возникает необходимость изучения современного состояния проблемы данного феномена для понимания его места в категориальном аппарате психологической науки.

Долгое время категория мудрости изучалась и обращала на себя внимание в философском дискурсе. Начиная с древнейших цивилизаций мудрость представлялась важной ценностью практической повседневной жизни человека. Она являлась отражением тех норм и порядков общежития, которые помогали постигать жизнь, решать насущные проблемы, добиваться необходимых результатов. Мудрость представала перед людьми, с одной стороны, в виде практических советов в повседневной жизни, в ремесле, в правлении. С другой – в утонченном и нравственном состоянии ума, в глубоком понимании природы и смысла человеческого существования.

Мы можем проследить обращение к феномену мудрости в древних цивилизациях Востока – в Древнем Египте, в древнееврейской культуре, у китайских мыслителей, в обширной буддийской философии. Здесь мудрость связывают с определенным образом жизни, ориентированным на самосовершенствование и ведущим к вершинам духовного развития. Также к понятию мудрости обращались все мыслители античной цивилизации, начиная с Сократа, Платона и Аристотеля. Они связывали мудрость со знанием истины относительно правильного образа жизни.

И вот, на пересечении двадцатого и двадцать первого веков интерес к феномену мудрости попадает в проблемное поле психологической науки. Ведь все проявления мудрости, представленные в философии, неразрывно связаны с ее носителем, с человеком и поэтому нуждаются в психологическом обосновании. Ее научное обоснование как психологического феномена позволит существенно обогатить и расширить границы понимания таких понятий как интеллект, зрелость, компетентность, одаренность.

Методика. Настоящее исследование носит теоретический характер, где в качестве основного инструмента исследования используется метод анализа теоретических источников. Рассмотрение эволюции представлений исследователей разных стран, анализ и обобщение различных позиций, позволяют прояснить современное понимание феномена мудрости.

Результаты исследования и их обсуждение. Активное начало изучения феномена мудрости происходит в западной психологии, где проводится большое количество эмпирических исследований, в которых изучается, что обычно люди вкладывают в понятие мудрости. Изучением имплицитных представлений мудрости занимались как в когнитивном направлении, связывая мудрость с практическим интеллектом, так и в иных направлениях, где в качестве основных особенностей мудрости выступали личностные черты данного образования.

После многочисленных исследований П.Балтес и его коллеги из Берлинского института развития человека объединили результаты имплицитных концепций и определили мудрость

как экспертное знание фундаментальной практики жизни, которое представляет собой знание о всестороннем развитии человека, об основных ценностях и нормах жизни, о взаимодействии в социуме и направленности личности [13]. В последних работах мудрость рассматривается ими как свойство целостной личности. Работы П.Балтеса и его коллег стали первой серьезной попыткой измерить этот феномен через стандартизированные процедуры. В итоге ими делается заключение, что мудрость – это высокоценная выдающаяся способность понимания фундаментальных экзистенциальных проблем, касающихся смысла и течения жизни [13].

В отечественной психологической литературе представлены в основном теоретические концепции мудрости (М.А.Холодная, Л.И.Анциферова, Д.А.Леонтьев, М.К.Акимова). Так, М.А.Холодная определяет мудрость как специфическое состояние интеллектуальной зрелости, проявляющееся в контексте обыденной жизни и являющееся результатом длительного и уникального процесса накопления жизненного опыта, а также является высшей ступенью становления интеллектуальной одаренности[9, с.183]. В теории интеллекта М.А.Холодной мудрость является интеграцией различных форм опыта, когда идет аккумуляция различных жизненных впечатлений, переживаний, событий, рефлексии себя и познания мира. Ожиганова Н.В. также считает, что мудрость является ключевым элементом высших интеллектуальных способностей и относит ее к категории духовных способностей [7].

Для другого известного отечественного ученого Людмилы Ивановны Анциферовой мудрость предстает как развивающееся свойство личности, в жизни которой непрерывно происходит практическое осмысление и познание мира, глубокая чувствительность к необъяснимым проявлениям жизни, переработка своего и чужого жизненного опыта, а также понимания и постижения себя и психического других людей[2]. Это необходимо, когда требуется принять решение или вынести суждение в ситуации неопределенности, и мы не можем этого сделать, основываясь на логически обоснованном знании, а нужно предугадать, интуитивно почувствовать. Мудрый человек, по мнению Л.И.Анцыферовой, понимает, что миру свойственно неожиданное, он понимает и принимает неопределенность человека и мира [2].

Говоря о мудрости, Леонтьев Дмитрий Алексеевич определяет ее как интегральную характеристику личностного потенциала, обусловленную взаимодействием и балансом между интеллектуальными и личностными характеристиками [4]. Он также делает акцент, что важно не только то, как мы что-то делаем, например, извлекаем опыт, перерабатываем свои впечатления, вырабатываем навык извлечения смыслового содержания из жизни и т.п. Он также ставит важный вопрос – что мы делаем и зачем. Ведь успешное решение задач не требует мудрости. По мнению Дмитрия Алексеевича, мудрость нужна там, где необходимо выйти за пределы заданного, расширить контексты. Мудрость релевантна личностной зрелости, тесно связана с понятием саморегуляции, рефлексией границ, а также балансом убеждений и опыта, интереса к себе и другим [4].

Отечественные исследователи рассматривают мудрость как практически ориентированную характеристику человека, которая проявляется в житейских ситуациях как умение решать разнообразные жизненные вопросы. Жизненный опыт является основой мудрости [1], он представляет собой приобретение знаний и умений их использовать, в нем отражены социально-психологические нормы и требования той культурной среды, где живет человек. В мудрости присутствует когнитивный компонент, но также не менее важное место занимают и личностные черты. Мудрость представляет собой динамично развивающуюся психологическую систему, где важным элементом является дар предчувствия, предугадывания [2]. Мудрость – это не состояние, а траектория развития.

Возрастной аспект мудрости рассматривался многими учеными, интересующимися данным феноменом. В качестве одного из первых, кто ввел понятие мудрости в психологию называют Э.Эриксона. Он изучал личность и ее развитие во взрослом и пожилом возрасте. И главным приобретением в пожилом возрасте, по мнению Э.Эриксона, является появление мудрости, которая включает отстраненный взгляд на мир, выход за рамки собственных интересов[11].В интеллектуальной парадигме Р.Стернберга мудрость – это высокоуровневый

результат практического интеллекта [9]. Главной чертой мудрости является использование неявного, имплицитного знания о себе, о других и о ситуационных контекстах. Чтобы вынести мудрое решение (суждение) требуются значительные неявные знания для достижения общего положительного результата, выигрыш и польза для всех заинтересованных лиц [9]. И, видимо, предполагается, что большим количеством неявного знания обладают люди среднего и старшего возраста.

Однако максимально эмпирически и теоретически изученным является подход П.Балтеса в «Берлинской парадигме мудрости». На основании результатов, полученных этими авторами при изучении соотношения мудрости и возраста, делаются следующие выводы: значительное количество молодых людей имеют предпосылки к развитию мудрости, но далеко не все достигаютдействительно высокого уровня[13]. Первые признаки мудрости обнаруживаются уже в возрасте ранней взрослости, и они достаточно сильно связаны с интеллектом. Однако за рамками периода ранней взрослости интеллект перестает быть предиктором мудрости. Другие факторы становятся более значимыми. Например, личностные факторы: открытость опыту, креативность, определенные когнитивные стили и др. Такой же вывод делает другой западный психолог М. Ардельт. Для исследования различий между разновозрастными респондентами по уровню мудрости она использовала разработанную ею методику измерения мудрости по трем компонентам модели мудрости: когнитивному, рефлексивному и аффективному. В итоге она не обнаружила различий между студентами и людьми пожилого возраста. Однако ею были отмечены некоторые особенности старших участников исследования, которые показали более высокие значения по рефлексивной и аффективной шкале. А также для более мудрых старших респондентов было характерно позитивное развитие на основе уроков из жизненного опыта [12].

Проблема соотношения возраста с категорией мудрости у отечественных исследователей тоже вызывает значительный интерес. М.А.Холодная обращает внимание, что становление мудрости – это медленный процесс, обретение мудрости – результат достаточно длительного процесса накопления жизненного опыта, наполненного прожитыми чувствами, мыслями, полученными специфическими знаниями, впечатлениями, переживаниями трудных ситуаций. В пример онаприводит слова Де Гроота, что более глубокие знания в области шахмат у экспертов – это результат многочисленных игр и изучения шахматных позиций в течение длительного времени [10, с.184]. Говоря о накоплении и простраивании ментального опыта, М.А.Холодная отмечает, что механизмы, связанные с его трансформацией– это «медленные» механизмы и требуется целая жизнь, чтобы стать мудрым человеком.

Л.И.Анцыферова, анализируя опыт работы К.Юнга и других выдающихся психологов, указывает, что развитие мудрости в период поздней взрослости опирается на растущую целостность личности, на расширение ее психологической масштабности[3]. Важно отметить, что по мнению Л.И.Анцыферовой, целостность личности может проявляться и в молодости, а также у кого-то в период средней взрослости. Также она пишет в своей работе, что мудрость – это вершинное образование особого рода, где вершина – не самая высокая точка, после которой начинается спуск (спад). Вершина ассоциируется у автора с кроной дерева, которое постоянно растет. Мудрость – это растущее вершинное образование интегрированной личности[3].

В России современные и самые обширные работы по изучению мудрости проводятся М.М. Мехтихановой и ее коллегами в Ярославском государственном университете на факультете психологии. Ими проанализированы и обобщены теоретические вопросы феномена мудрости, сформулирован теоретический концепт «мудрости», а также разработана и стандартизирована опросная методика измерения уровня мудрости. Мудрость трактуется Н.Н. Мехтихановой как «особое когнитивное образование субъекта, образующееся в ходе его жизненного пути, отражающее результаты функционирования практического интеллекта во взаимосвязи с личностными чертами, направляющее и оптимизирующее индивидуальное развитие, и обеспечивающее успешность в практической стороне жизни» [6, с.125]. В рамках этих работ изучается связь мудрости и конкретных личностных характеристик и способностей

человека, а также возрастной аспект. Так, в исследовании Н.Н.Мехтихановой и М.А.Смульсон обнаружена некоторая тенденция увеличения выраженности мудрости с возрастом, с другой стороны отмечается, что лица с высоким уровнем мудрости присутствовали в разных возрастных группах[5]. На материале изучения творческой продуктивности ученых преклонного возраста показано, что включенность человека в творческую деятельность и отношение к жизни как творчеству выступает в качестве значимой характеристики мудрости [8].

Заключение. Исходя из проведенного анализа зарубежных и отечественных исследований феномена мудрости, мы видим, что проблема мудрости привлекает внимание ученых в контекстеизучения высокой продуктивности человека, личностных и интеллектуальных способностей, вершинных образований личности. Основнойакцент делается на определении самого конструкта «мудрости», созданию методов ее измерения, изучению связи мудрости и ее возникновения с разными этапами взросления человека.Изучив работы, где обращается внимание на взаимосвязь возраста и мудрости можем отметить, что большинство современных ученых своими исследованиями доказывают, что высокий уровень мудрости встречается у лиц разных возрастов, мудрость не обязательно появляется с возрастом. Мудрость обнаруживается у людей как возраста ранней взрослости, так и вплоть до глубокой старости. В тоже время, на наш взгляд, требует своей разработки и изучения тема исследования факторов, детерминирующих развитие мудрости. Особый интерес представляет изучение особенностей личностных и когнитивных характеристик, которые отражают специфику накопления жизненного опыта для становления мудрости наразных возрастных этапах.

Список литературы

1. Акимова М.К., Персиянцева С.В.Жизненный опыт человека как основа мудрости // Евразийский союз ученых. Психологические науки. 2020 г. – С.33-36.
2. Анцыферова Л.И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного Я и призвания человека // Психологический журнал. Том 26. №3. 2005. – С.5-14.
3. Анцыферова Л.И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. Том 25. №3. 2004. – С.17-24.
4. Леонтьев Д.А.Мудрость как интегральная характеристика личности. Личностный потенциал: структура и диагностика. / Под ред. Д.А. Леонтьева, Смысл, М., 2011. – С. 92-106.
5. МехтихановаН.Н., Смульсон М.Л. Мудрость – свойство пожилых и адаптированных? // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013 – Т. 19. – № 3. – С 36–40.
6. Мехтиханова Н.Н., Смульсон М.Л. О взаимосвязи мудрости и успешности // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 124–128.
7. Ожиганова Г.В. Психология молчания и продуктивная жизнедеятельность в контексте мудрости// Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Костромской государственныйуниверситет. 2019 г. – С. 51-55.
8. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: Монография. – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с.
9. Практический интеллект / Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. И доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

11. Эриксон Э.Г. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
12. ArdeltM. Areolderadultswiserthancollegestudents? Acomparisonoftwoagecohorts. J. AdultDev. 2010. V. 17. P. 193–207.
13. Smith, J., &Baltes, P.B. (1990). Wisdomrelated knowledge: Age/cohort differences in responses to life planning problems.DevelopmentalPsychology, 26.– P.494–505.

Мартьянова Г. Ю.,
доцент, кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: g.martyanova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей временной ориентации психологов. Цель – изучение временной ориентации молодых и опытных психологов – реализуется в двух исследовательских сериях: при сравнении экспериментальных групп в спокойные периоды жизни и при адаптации к ситуации пандемии COVID-19. Доказывается, что в стабильных жизненных обстоятельствах временная ориентация молодых специалистов и опытных психологов сбалансирована. Несмотря на незначительную динамику параметров временной ориентации в ситуации пандемии общий профиль остается гармоничным и у молодых, и у опытных психологов. Связь степени адаптированности к ситуации неопределенности и ориентации на определенное время жизни прослеживается только по выборке опытных психологов и касается позитивного прошлого, фаталистического настоящего и будущего: чем выше показатели данных временных ориентаций, тем оптимальнее адаптация психологов к средовым и профессиональным условиям. Конструктивность временной ориентации в напряженных обстоятельствах жизни опытных психологов определяется направленностью на ресурсность прошлого опыта и перспективное планирование из будущего.

Ключевые слова: временная ориентация; адаптация; баланс временной ориентации; пандемия COVID-19.

Abstract. The results of an empirical study of the peculiarities of the temporal orientation of psychologists are presented. The goal - to study the temporal orientation of young and experienced psychologists - is implemented in two research series: when comparing experimental groups in quiet periods of life and when adapting to the situation of the COVID-19 pandemic. It is proved that in stable life circumstances the temporal orientation of young specialists and experienced psychologists is balanced. Despite the insignificant dynamics of the parameters of temporal orientation in a pandemic situation, the general profile remains harmonious for both young and experienced psychologists. The degree of adaptation to a situation of uncertainty and orientation to a certain life span can be traced only in a sample of experienced psychologists and concerns the positive past, fatalistic present and future: the higher the indicators of these temporal orientations, the more optimal adaptation of psychologists to the environmental and professional conditions of the pandemic. The constructiveness of temporal orientation in the tense circumstances of the life of experienced psychologists is determined by the focus on the resourcefulness of past experience and long-term planning from the future.

Keywords: temporary orientation; adaptation; balance of temporal orientation; pandemic COVID-19.

Введение. Одна из базовых характеристик зрелой личности – это умение выстраивать временное пространство, гармонично соотносить субъективный опыт со временем собственной жизни.

Временная ориентация личности чаще всего определяется как мотивационная тенденция. Так, по Ф. Зимбардо, временная перспектива – это система ценностей и установок когнитивной, эмоциональной и социальной направленности [2].Как совокупность мотивационных объектов временной оси, детерминирующих активность личности в настоящем, временную ориентацию понимает Ж. Нюттен [5].

Рассмотрение временной ориентации как мотивационной тенденции поднимает важный вопрос – наличие баланса в восприятии и оценке времени, который обеспечивает устойчивость и субъектной активности в целом, и ситуационной в частности. Сбалансированная временная ориентация создает оптимальные условия для психологического и физического здоровья [8], способствует гибкой адаптации к жизненным условиям, самоэффективности и самоактуализации [4], вызывает ощущение ценности субъектного опыта [10].

Наш исследовательский акцент сделан на анализе временной ориентации в трудной жизненной ситуации. Несмотря на то, что в литературе отсутствует единое представление о том, что происходит с временной ориентацией в подобных ситуациях, авторы едины во мнении, что негативный ситуационный контекст дезориентирует временное пространство личности. Максимальной стрессовой нагрузкой отличаются ситуации высокой степени новизны и неопределенности, в которых отсутствует возможность контролировать происходящие изменения.Для анализа временной ориентации психологов была выбрана ситуацияпандемии COVID-19. Цель – изучить особенности временной ориентации молодых и опытных психологов в спокойные периоды жизни и при адаптации к трудной жизненной ситуации.

Методика. Исследование включало 2 серии, вкаждой из которых осуществлялось сравнение экспериментальных групп по показателям временной ориентации.

В первой серии принимали участие психологи в возрасте 24–29 лет с опытом работы от 2 до 7 лет (молодые специалисты, 101 чел.) и психологи в возрасте 38–51 года с опытом от 10 до 17 лет (опытные психологи, 99 чел.). Исследование проводилось в октябре – ноябре 2019 г., в относительно спокойные периоды жизни испытуемых. Диагностикавыраженности временной ориентации осуществлялось с помощью модифицированного О. В. Митиной и А. Сырцовой варианта методики ZTPI Ф. Зимбардо (Zimbardo Time PerspectiveInventory).

Вторая экспериментальная серия проводилась в апреле – сентябре 2021 г. Временная ориентация изучалась в ситуации пандемии COVID-19.Критерием репрезентативности выборки стала степень адаптированности испытуемых к ситуации пандемии: выборку составили испытуемые, изначально показавшие оптимальный уровень адаптации как к средовой нагрузке, так и к измененияmв профессиональной деятельности. Для изучения адаптированности (как результата приспособления к трудным обстоятельствам) использовались методики оценки психофизиологического состояния, самоотчеты испытуемых и опросники эффективности профессиональной деятельности.

Испытуемыми во второй серии выступили адаптированные к пандемии молодые специалисты 27–32 лет с опытом практической психологической деятельности от 3 до 7 лет (112 чел.) и адаптированные к пандемии опытные психологи 39–52 лет с опытом от 9 до 18 лет (107 чел.).

Результаты исследования и их обсуждение

Таблица 1 – Сравнение групп испытуемых по параметрам временной ориентациив спокойные периоды жизни

Параметры временной ориентации	Средние значения по группам		t–критерий
	Молодые специалисты	Опытные психологи	
Негативное прошлое	3,75	2,84	1,87
Позитивное прошлое	3,47	3,88	1,54
Гедонистическое настоящее	4,30	3,52	2,88*
Фаталистическое настоящее	2,24	2,36	1,12

Будущее	4,37	3,54	3,15*

* при p ≤0,01

Значения по параметрам временной ориентации в обеих группах равномерно распределены и не превышают среднего уровня. При этом молодые специалисты более ориентированы на гедонистическое настоящее и будущее. Несмотря на значимые различия по данным параметрам профили временной ориентации как у молодых специалистов, так и у опытных психологов сбалансированные. Таким образом, в спокойные периоды жизни психологи вне зависимости от возраста и опыта работы сохраняют оптимальность мотивации, гармоничное восприятие времени жизни и ориентируются во временном пространстве в соответствии с требованиями ситуации.Ссылаясь на мнение Е. Л. Солдатовой, о том, что личность, достигшая идентичности, воспринимает свою жизнь целостно, не идеализируя отдельные временные отрезки [7], можно говорить, что психологи как профессиональная группа отличаются продуктивной и реалистичной временной ориентацией в спокойные периоды жизни.

Таблица 2 – Сравнение групп испытуемых по параметрам временной ориентации в ситуации пандемии

Параметры временной ориентации	Средние значения по группам		t–критерий	Корреляции со степенью адаптированности к пандемии	
	Молодые специалисты	Опытные психологи		Молодые специалисты	Опытные психологи
Негативное прошлое	3,68	2,75	2,54	0,024	0,072
Позитивное прошлое	3,51	4,62	3,28*	0,101	0,361*
Гедонистическое настоящее	2,13	3,64	3,35*	0,287	0,021
Фаталистическое настоящее	2,16	3,21	4,25*	0,120	0,378*
Будущее	2,71	3,69	3,33*	0,261	0,375*

* при p ≤0,01

Анализ данных по выборке адаптированных к пандемии психологов обозначил большие различия между группами по сравнению с данными спокойного периода жизни. Они заметны в отношении позитивного прошлого, гедонистического настоящего, фаталистического настоящего и будущего. Количественные показатели у молодых специалистов незначительно снижаются, в то время как у опытных, наоборот, повышаются. Вместе с тем в обеих группах значения показателей не выходят за границы среднего уровня, что косвенно подтверждает мысль о сохранении по всей выборке баланса временной ориентации. Наиболее значимые изменения наблюдаются в группе опытных психологов, обусловленные повышением значения позитивного прошлого и фаталистического настоящего, и в группе молодых специалистов, показавших отрицательную динамику ориентации на будущее. Рассматривая корреляции, важно выделить наличие статистически значимых коэффициентов только по группе опытных психологов: отмечается положительная связь с ориентацией на позитивное прошлое, фаталистическое настоящее и будущее.

Увеличение средних значений позитивного прошлого по группе опытных психологов говорит о том, что они в ситуации неопределенности чаще обращаются к своему ресурсному опыту, отражая его через призму успешногосовладания с жизненными трудностями. Соглашаясь с мнением Н. Г. Кондратюк и др., о том, что при высокой степени самоактуализации личности позитивное прошлое преобладает над негативным [3], можно

предположитьсохранение в мотивационной сфере опытных психологов стремления к реализации себя даже в самых непростых обстоятельствах жизни.

Фаталистическое настоящее как мотивационная тенденция опытных психологов связана скорее всего с восприятием угрозы онтологической безопасности самой ситуации пандемии, в которой принятие происходящего может рассматриваться какспособ совладания с напряжением ситуации. Полученные нами данные о связи фаталистического настоящего со степенью адаптированности испытуемых несколько противоречат данным А. К. Болотовой и М. Р. Хачатуровой, доказавшим, что ориентация временной перспективы личности на фаталистическое настоящее значимо коррелирует с выбором неадаптивных эмоциональных и поведенческих стратегий [1]. С учетом того, что в выборку вошли только успешно адаптированные специалисты, их ориентация на принятие фаталистичности ситуации не может рассматриваться как фактор несовладания с напряжением пандемии.

Факт ориентации личности на будущее признается оптимистичным большинством исследователей временной перспективы. H. Markus,P.Nuriusполагают, что если отсутствует уверенность в возможности контролировать будущее событие, то человек не планирует в настоящем его достижение [9].Данное утверждение авторов приобретает особую актуальность в пандемию, когда чрезвычайная неопределенностьисключает контроль за происходящим здесь-и-сейчас и обусловливает повышение напряжения и тревоги, поэтому ориентация на то, что подобное будет возможно в будущем становится актуальным мотивом достижения личностной эффективности. Это подтверждается и последними исследованиями М. А. Падун и др., показавшим, чтоориентация на будущее как система целей и планов в сочетании с активностью их реализации соотносится с достижением позитивного аффекта и эмоционального благополучия [6].

Заключение. Подводя итог, обозначим основные результаты и перспективы исследования временной ориентации психологов.

В относительно спокойные моменты жизни молодые и опытные психологи отличаются по показателям ориентации на гедонистическое настоящее и будущее, более свойственныемолодым специалистам. Вне зависимости от возраста и опыта работы психологи имеют сбалансированную временную ориентацию.

Значимыми между группами в период пандемии становятся различия в восприятии позитивного прошлого, гедонистического и фаталистического настоящего и будущего, которые чаще проявляются у опытных психологов.Именно их адаптация к неопределенности ситуации сопряжена с временной ориентацией. И у молодых, и у опытных психологов сохраняется в пандемию баланс временной ориентации, что придает их мотивационной сфере конструктивную направленность.

Полученные данные об особенностях временной ориентации психологов требуют уточнения по мере разворачивания ситуации пандемии: важным исследовательским аспектом становится анализ детерминант устойчивости временной перспективыспециалистов. И прежде всего требуется ответить на вопрос о роли креативности психолога в целостном временном пространстве личности.

Список литературы

1. Болотова А. К., Хачатурова М. Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 1. – С. 69–76.

2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.

3. КондратюкН.Г., ЦыгановИ.Ю., КолесниковаИ.М., МоросановаВ.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18.–№ 1. – С. 7–24.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24

4. Мартьянова Г. Ю. Самодетерминация субъекта напряженной ситуации: антропопсихологический подход // Психология и Психотехника. – 2016. – № 10. – С. 829–833. doi: 10.7256/2454-0722.2016.10.22070URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22070

5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

6. Падун М. А., Гагарина М. А., Зелянина А. Н. Опосредующая роль регуляции эмоций и временной перспективы во взаимосвязи между темпераментальными чертами и эмоциональными состояниями // Экспериментальная психология. – 2020. – Том 13. – № 4. – С. 36–51. doi:10.17759/exppsy.2020130403

7. Солдатова Е.Л. Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 16–30.

8. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.

9. Markus H., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. – 1986. –Vol. 41(9). – P. 954–969. doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954

10. Shirai T., Nakamura T., Katsuma K. Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood // Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now. – 2012. – Vol. – 54. – № 3. – P. 274–284. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00528.x

Новикова Н.Е.,
преподаватель,
ГАОУ ВОМГПУ ИСПО им. К.Д. Ушинского, Москва;
E-mail: whail@mail.ru

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИИКАЦИОННАЯ РАБОТА КАК ТОЧКА ПЕРЕСЕЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТА И НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается руководство выпускными квалификационными работами проектного характера как возможная форма научного творчества при организации работы с обучающимися педагогического колледжа, выпускная квалификационная работа проектного характера как «акме» профессионального развития будущего учителя начальных классов, воспитателя дошкольной образовательной организации, педагога-хореографа, молодого специалиста, выпускника, завершившего этап среднего профессионального образования, сделана попытка обозначить точки пересечения научного творчества обучающегося и руководителя выпускной квалификационной работы, прослеживается значимость научного творчества на этапе профессионального становления.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа; среднее профессиональное образование, научное руководство, научное творчество.

Abstract. The article considers the management of final qualification works of a project nature as a possible form of scientific creativity in the organization of work with students of a pedagogical college, final qualification work of a project nature as an "acme" of professional development of a future primary school teacher, preschool educator, choreographer, young specialist, graduate who has completed the stage of secondary vocational education, an attempt is made to identify the points of intersection of the student's scientific creativity and the head of the final qualification work, the significance of scientific creativity at the stage of professional formation is traced.

Keywords: final qualifying work; secondary vocational education, scientific leadership, scientific creativity/

Введение. Современные образовательные организации требуют от молодого специалиста демонстрации на практике широкого спектра компетенций, в том числе, компетенций исследователя. Нет сомнений, что исследовательская деятельность это особая творческая активность одного или нескольких участников, результатом которой является открытие неизвестного [3]: от самого очевидного до самого неординарного и, даже, противоречивого.

Среднее профессиональное образование готовит специалистов-практиков для разных ступеней образования. Молодой специалист через 3-4 года обучения готов к собственной педагогической деятельности. Стоит отметить, что в педагогическом колледже достаточно направлений и форм работы со студентами, которые позволяют им подойти к итоговой государственной аттестации и продемонстрировать требуемый уровень сформированности общих и профессиональных компетенций (курсовые работы, волонтерская деятельность, разнообразные виды практик и многое другое) – готовность к дальнейшему творчеству в педагогической деятельности.

Практически на всех этапах обучения, в большинстве форм организации профессионального обучения в колледже студентов сопровождает педагог: преподаватели учебных дисциплин, методисты практик, консультанты, научные руководители курсовых и выпускных квалификационных работ. И это важно, поскольку, дальнейшее собственное творчество, в том числе, педагогическое или научное, базируется наинтериоризированных знаниях, умениях, навыках.

Методика. Одной из форм работы, итогом в получении профессионального образования, является выпускная квалификационная работа [2, с.13]. Данную работу можно считать своеобразным «акме» профессионального развития обучающегося на ступени среднего профессионального образования. Выполнение выпускных квалификационных работ проектного характера позволяет максимально творчески подойти к решению многих задач, поставленных перед студентом. Стоит отметить, что выпускная квалификационная работа является особым видом познавательной деятельности, предполагающая системное мышление, максимальную осознанность, самостоятельность, инициативность, субъектность, умение и готовность пойти на некоторый риск, долю самоиронии и пр.

Результаты. Несколько лет назад в педагогических колледжах при Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московском городском педагогическом университете» было принято решение о проектном характере выпускной квалификационной работы. Данный формат позволяет максимально творчески подойти к работе, результатом которой является создание педагогического продукта (проекта). Предполагается, что создаваемый педагогический продукт–авторский, в связи с чем, будущий молодой специалист имеет возможность проявить собственное педагогическое и личное творчество, что подтверждается системой обнаружения заимствований.

Вариантами проектов могут быть: серия методических разработок к урокам, занятиям во внеурочной деятельности, тетради для упражнений по всем методикам преподавания, методические разработки экскурсий, в том числе, с применением цифровых технологий, сборники игр и упражнений, реализованных в образовательных сервисах, содержание для симуляторов, программы для реализации во внеурочной деятельности и многое другое.

Данный формат позволяет избежать трудностей при выполнении выпускной квалификационной работы опытно-практической, опытно-экспериментального характера: нарушение стиля научного сочинения, например, логики изложения теоретического материала, неточностей или грубых ошибок в формулировках пунктов содержания работы. К сожалению, студентам не удается избежать трудностей при формулировании методологического аппарата (проблема, цель, объект, предмет, задач исследования и пр.).

Как начинающий исследователь, выпускник педагогического колледжа сталкивается с указанными трудностями сразу же после формулировки темы квалификационной работы. Задача научного руководителя в этот момент – оказать помощь в решении проблемных

ситуаций: объяснить особенности каждого компонента методологического аппарата, подсказать верный путь в формулировке параграфов содержания, неоднократно обратить внимание на требования в оформлении текста работы и списка литературы. В процессе такого межличностного взаимодействия и студент, и руководитель решают ситуации проблемного характера: как урегулировать разное понимание решаемых вопросов, как подстроиться по опыт, индивидуальные особенности друг друга.

Обсуждение. Самым важным моментом, с нашей точки зрения, является подготовка педагогического продукта. Работа над идеей, формой, структурой, содержанием, дальнейшей реализацией и представлением результатов – открытие возможностей для профессиональной реализации выпускника, первый опыт серьезного научного познания, попытка осознать себя исследователем в интересующей его теме. Для научного руководителя, процесс и результат такой творческой работы студента – постоянный тонус своего мастерства, возможность находиться в потоке актуальных психолого-педагогических и методических проблем, путь движения к новому в своей профессиональной деятельности.

Опыт подготовки студентов педагогического колледжа к защите выпускной квалификационной работы проектного характера позволяет констатировать, что проектирование собственного практико-ориентированного педагогического продукта:

1) дает возможность «говорить» с будущим специалистом-практиком на одном языке,
2) снижает риски непонимания требований научного руководителя,
3) повышает мотивацию к исследовательской деятельности, а также уверенность в себе в ходе презентации собственных результатов,
4) создает условия для самопознания себя как начинающего научного деятеля;
5) способствует самореализации в научном творчестве.

Заключение. Стоит отметить, что данный формат выпускной квалификационной работы требует от научного руководителя сформированности следующих качеств:

1) достаточно высокая научная эрудиция и систематическое отслеживание перспективных направлений в своей области знаний;
2) научно-педагогическая и методологическая подготовка;
3) успешный опыт научного руководства;
4) высокие моральные качества и добросовестность как исследователя;
5) навыки организационно-управленческой деятельности;
6) личностные качества (дисциплинированность, самоконтроль, работоспособность, стремление ободрить, поддержать, понять обучающегося, потребность совершенствоваться и воспринимать опыт обучающегося как молодого коллеги);
7) понимание того, что научный руководитель является примером для подражания [1, с. 29].

Таким образом, создавая условия для участия студентов педагогических колледжей в научной работе, результатом которой является выпускная квалификационная работа проектного характера, реализуется не только процесс создания духовных и материальных ценностей, но и потенциал будущих педагогических кадров.

Список литературы

1. Зырянов В.В. Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // Высшее образование в России. 2019. - №10. - С. 25-37.
2. Ипполитова Н.И., Разливинских И.Н., Стерхова Н.С.Характеристика выпускной квалификационной работы бакалавра в форме портфолио // Мир науки.2017. -Т.5. - № 5. С. 13.
3. Савенков, А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников / А. И. Савенков. – Москва: Дом Федорова, 2016. – 128 с. – ISBN 9785393017583.

Поставнева И.В.,
доцент, кандидат психологических наук,
доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Москва)
PostavnevaIV@mgpu.ru
Поставнев В.М.,
доцент, кандидат психологических наук,
доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Москва)
postavnevv@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ТВОРЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ В ПРЕКЛОННОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В настоящей статье представлен анализ исследований по проблеме творческого долголетия, приводятся результаты исследования социально-психологических условий творческой продуктивности человека в преклонном возрасте. Цель исследования. Выявить и теоретически обосновать социально-психологические факторы творческой продуктивности в старшем возрасте. В качестве метода исследования нами используется теоретический анализ результатов исследований известных отечественных и зарубежных авторов, а также анализ результатов эмпирических исследований современных авторов. Показано, что исследователи достаточно критично относятся к результатам выведения закономерностей научной продуктивности ученых, исходя исключительно из их возраста. Отмечается, что важным аспектом проблемы творческого долголетия является анализ процессов психологического старения в их связи с социальными изменениями, сопутствующими этому возрасту. Анализ подходов к пониманию феномена творческого долголетия показал, что наряду с пессимистическими представлениями о творческой продуктивности пожилых в науке и практике обосновывается и оптимистический взгляд на возможности творческой самореализации человека на протяжении всего периода жизни, и в том числе, в период старости.

Ключевые слова: творческая продуктивность; пожилой возраст; развитие творческих способностей.

This article presents an analysis of research on the problem of creative longevity, provides the results of a study of the socio-psychological conditions of a person's creative productivity in old age. The purpose of the study. Identify and theoretically justify the socio-psychological factors of creative productivity in older age. As a research method, we use a theoretical analysis of the results of studies of famous domestic and foreign authors, as well as an analysis of the results of empirical studies of modern authors. It has been shown that researchers are quite critical of the results of deriving the laws of scientific productivity of scientists, based solely on their age. It is noted that an important aspect of the problem of creative longevity is the analysis of the processes of psychological aging in their connection with social changes associated with this age. An analysis of approaches to understanding the phenomenon of creative longevity has shown that along with pessimistic ideas about the creative productivity of the elderly in science and practice, an optimistic view of the possibilities of creative self-realization of a person throughout the entire period of life, including in old age, is justified.

Keywords: creative productivity; older age; development of creative abilities.

Введение. В структуре населения экономически благополучных стран стремительно изменяется соотношение экономически активных и пожилых граждан. Существенное влияние на рост научного интереса к проблеме творчества человека, условий его становления и развития на поздних этапах онтогенеза оказали идеи известных физиологов и психологов: И. П. Павлова, Э. Фромма, В. Франкла, Г. Селье, Н. М. Амосова, Б. Г. Ананьева, А. Маслоу и др.

Цель исследования. Выявить и теоретически обосновать социально-психологические факторы творческой продуктивности в старшем возрасте.

При анализе источников, посвященных психологическим проблемам старения, мы будем исходить из следующих принципиальных положений.

Во-первых, в качестве основания нашего анализа избран тезис о социальной обусловленности развития личности на протяжении всего периода жизни и способности личности к безграничному развитию. Данный тезис получил развитие в работах отечественных и зарубежных психологов – Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, Э. Фромма, В. Франкла, Э. Эриксона и др.

Известный отечественный психолог, заложивший методологические основы изучения целостной личности на протяжении всего периода онтогенеза, Б. Г. Ананьев подчеркивал конкретно-историческую сущность личности [1].

Во-вторых, мы исходим из тезиса Л. И. Анцыферовой о нелинейности развития личности в пожилом возрасте. Автор отмечает, «… личностное развитие представляет собой двухколейный процесс, включающий перемещение субъекта в плоскости сознания и даже поведения назад, к своему прошлому, с последующим возобновлением поступательного движения» [2]. В данном контексте речь идет о переосмыслении пройденных жизненных этапов и позитивной интеграции опыта. Позитивная интеграция предыдущих этапов жизни позволяет сформировать жизненные установки на позитивное отношение к поздним годам жизни.

В-третьих, мы полагаем, что творческая продуктивность личности в пожилом возрасте обусловлена развитием и интеграцией нравственного сознания и норм морали по двум линиям – логико-когнитивной и эмоционально-эмпатической. Таким образом, как отмечает Л.И. Ларионова, интеграция этих двух линий развития морали является одной из ключевых задач личности в преклонном возрасте [8]. При этом значимым аспектом реализации логико-когнитивной линии является развитие критического мышления[7].

Методика. Настоящее исследование носит теоретический характер, где в качестве основного инструмента исследования используется метод анализа теоретических источников. Рассмотрение эволюции представлений исследователей разных стран и эпох анализ и обобщение различных позиций авторов, позволяют прояснить современное понимание феномена творческой продуктивности в старшем возрасте.

Результаты. К середине XX века в психологии сложилось мнение о том, что творческий потенциал человека растрачивается к пятому десятилетию его жизни. До недавнего времени считалось, что наиболее благоприятным для мировых достижений в науке является период от 20 до 40 лет. Подобные выводы о наивысшей научной продуктивности в молодые годы, на наш взгляд, в большей мере отражают социальные условия жизнедеятельности и научного творчества ученых. В меньшей мере такие аргументы отражают творческий потенциал человека и его реализацию в течение всего онтогенеза, в том числе в преклонном возрасте.

Отечественные и зарубежные психологи в своих исследованиях представили убедительные доказательства двух диаметрально противоположных точек зрения на творческие возможности человека в поздние периоды жизни. Так, один из первых отечественных исследователей творческой продуктивности ученых на поздних этапах онтогенеза Н. Я. Пэрна [12], проанализировав биографии большого числа ученых, сделал вывод: самая высокая творческая активность ученых приходится на 39 лет, а в последующие годы наблюдается спад творческой активности и продуктивности. В тоже время, исходя из данных, собранных ученым, научная продуктивность неодинакова у представителей гуманитарных и точных наук. Отмечается, что раньше добиваются успеха, как правило, представители точных наук. Значительно позже творческие успехи и признание приходят к гуманитариям, психологам и философам.

Сходные результаты получены в исследованиях Х. Лемана, который показал, что наивысший период творческой активности у исследователей точных наук приходится на молодые годы [6].

Дискриминационные выводы по отношению к перспективам творческой продуктивности людей, переступивших рубеж шестого десятилетия, высказал нобелевский лауреат, английский врач Уильям Ослер. Это «врач» счел пользой для общества устранение из социальной жизни граждан старше 60 лет. Таким образом, в результате многочисленных и зачастую предвзятых подсчетов достижений знаменитостей в научном сообществе и обыденном сознании сложились представления о том, что пожилой человек не способен к творчеству.

Следует отметить, что сами исследователи достаточно критично относятся к результатам выведения закономерностей научной продуктивности ученых, исходя исключительно из их возраста. В частности, Х. Леман отмечает необходимость учета вклада старших коллег в успех молодых ученых, наличие научно-технической базы и возможность приобщиться к перспективной научно-исследовательской традиции.

Вместе с пессимистической линией в изучении творческой продуктивности человека в пожилом возрасте получили развитие исследования, свидетельствующие о принципиально иной динамике социально-психологического развития пожилого человека. В истории науки и искусства существуют многочисленные примеры сохранения творческих способностей в позднем возрасте [3]. Ярким примером такого варианта жизни и творческой продуктивности является история научного творчества Джерома С. Брунера, получившего признание как разносторонний ученый с широким кругом научных интересов.

Авторы, не склонные рассматривать онтогенез как линейный процесс с пиком творчества в молодом и среднем возрасте, предлагают помимо возраста принимать в расчет и обстоятельства жизни ученого (ранняя смертность, социальные катаклизмы и др.). Такому мнению есть множественные подтверждения. В этой связи представляется перспективной художественная классификация отечественного писателя М. М. Зощенко [5]. В книге «Возвращенная молодость» М. М. Зощенко делает продуктивную попытку дать ответ на вопрос о возможности сочетания продолжительной жизни и творческого долголетия. По его мнению, люди, у которых наряду с творческой активностью сформирован высокий уровень интеллекта, рефлексии и саморегуляции, живут долгую и продуктивную жизнь. При этом свою собственную жизнь эти люди организовывают сами же. Ранняя гибель или самоубийство творческих людей, считает М. М. Зощенко, происходит от переутомления и неумения управлять собой в заданных условиях. Писатель раскрывает, на первый взгляд, простой секрет продолжительной творческой жизни, суть которого в точности, порядке и организации своей собственной жизни. На языке психологии сходный тезис сформулирован В. Н. Дружининым [4], который отмечал, что особенное и типическое в творческих личностях, а также особенности их жизненного пути определяются взаимодействием субъекта сознательной деятельности и бессознательного творческого субъекта. Автор полагает, что явное преобладание в структуре личности творческого начала над рефлективным интеллектом может привести к творческому спаду и сокращению времени активной жизни. Таким образом, возможная причина ранней смерти многих творцов может состоять в несформированности у них способности к саморегуляции. М. М. Зощенко приводит внушительные списки выдающихся ученых и деятелей искусства, биографии которых убедительно иллюстрируют обоснованность его предположений.

Обсуждение. В настоящее время накоплен большой объем исследований, посвященных проблеме творческого долголетия. Однако, несмотря на обилие эмпирических материалов, обосновывающих внутренние психологические и внешние социальные причины различной продолжительности творческой жизни человека, вопрос о творческом долголетии не имеет однозначного ответа. Особый исследовательский интерес представляют работы Л. А. Рудкевича [13], который показал наличие связи между общим уровнем научных достижений исследователей и устойчивостью всей интеллектуально-творческой сферы к старению. Такие ученые сохраняют высокую творческую активность до самого преклонного возраста. При этом, автор отмечает, что весомым фактором, определяющим творческую продуктивность, является система социальных связей пожилого человека. Для лиц, сохраняющих высокую

творческую продуктивность на протяжении всего периода профессиональной деятельности, свойственно не замыкаться в границах семейных и узкопрофессиональных интересов. В современных условиях творческая личность в преклонные годы, проявляя социальную активность, способна найти применение своему потенциалу во взаимодействии с макросоциальной средой.

Ряд зарубежных исследователей также имеют оптимистичный взгляд на проблему творческого долголетия. Так, в работе американского геронтопсихолога I. C. Reed [16] обосновывается тезис о том, что творческие способности человека развиваются на протяжении всей жизни.

Еще одним важным аспектом проблемы творческого долголетия является анализ процессов психологического старения в их связи с социальными изменениями, сопутствующими этому возрасту.

Особое значение в жизни пожилого человека имеет система ценностных ориентаций личности, уровень духовно-нравственного развития и открытость миру. Психологическим условием творческой продуктивности в пожилом возрасте выступает эмоциональная стабильность и удовлетворенность жизнью.

Таким образом, способность личности совершать нравственные выборы в движении к постижению смысла жизни, можно назвать одним из предикторов творческого долголетия.

Выявленная закономерность имеет важное теоретическое и практическое следствие. Каковы причины ранней утраты творческого потенциала у одних людей и его сохранение у других? В чем причина заметных различий продуктивности представителей различных наук? Какие психологические условия поддерживают высокий уровень творческой активности человека в течение жизни? Как должна измениться социальная среда и сфера производства, чтобы труд пожилых людей был им посилен и востребован обществом и государством?

В контексте нашего исследования представляется целесообразным рассмотреть проблему творческого долголетия, исходя из предположения о том, что само творчество является условием продолжительной активной жизни.

Применительно к профессиональной педагогической деятельности к факторам, влияющим на творческое долголетие личности, В. А. Ситаров [15] относит ранний выбор будущей педагогической профессии, понимание и реализация педагогической деятельности как творчество, направленное как усиление существования другого человека педагогическое взаимодействие и самоопределение личности педагога, осуществляемое через самореализацию в профессиональной деятельности.

В работах отечественных исследователей на эмпирическом материале показано, что среди обязательных составляющих субъектности стареющего человека потребность актуализировать собственный *творческий потенциал* занимает особое место. Так, Г. Ю. Мартьянова [9] подчеркивает важность исследования связи зависимости параметров саморегуляции и креативности на поздних этапах онтогенеза. В этой связи включенность человека в творческую деятельность в позднем онтогенезе рассматривается нами [10, 11] как важное условие продолжительной продуктивной жизни. В современных эмпирических исследованиях показано, что период высших достижений современных ученых приходятся на время жизни от 58 до 78 лет [14].

Заключение. Таким образом, в пожилом возрасте реализация творческого способа жизни обеспечивает поступательность развития личности, поскольку позитивные изменения жизненного пространства стареющего человека приводят к развитию новых субъектных способностей и формированию новой жизненной позиции, которая предполагает адекватное расширение границ личностного пространства, возможностей самоосуществления.

Позитивным результатом противостояния социальным стереотипам старости является интеграция всех ресурсов личности на основе духовно-нравственного отношения к миру и жизни.

Анализ подходов к пониманию феномена творческого долголетия показал, что наряду с пессимистическими представлениями о творческой продуктивности пожилых в науке и

практике обосновывается и оптимистический взгляд на возможности творческой самореализации человека на протяжении всего периода жизни, и в том числе, в период старости.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр. в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 17-178.
2. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
3. Двойнин А. М. Классику мировой психологии Джерому С. Брунеру – 100 лет // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 4. – С. 104–107. – doi: 10.17759/pse.2015200410
4. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. – М.: Изд-во Академия, 1996. – 224 с.
5. Зощенко М. М. Комментарии и статьи к повести «Возвращённая молодость» // Собр. соч. в 2-х т.– Екатеринбург: «У-Фактория», 2003. –Т.2 – С. 5-172
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.
7. Кукушкина Ю.А. Исследование вклада критического мышления в успешность решения профессиональных задач экспертами. В сборнике: Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции . 2020. С. 210-214.
8. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография; под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 125-137.
9. Мартьянова Г. Ю. О связи креативности и осознанной саморегуляции при адаптации к ситуации выхода на пенсию// Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. 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. 533-537.
10. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3 (33). – С. 63-75.
11. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: Монография. – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с.
12. Пэрна Н. Я. Жизнь человека (Из дневниковых записей); сост., биогр. очерк и примеч. О. В. Иодко; Санкт-Петербургский архив Российской акад. наук. – СПб: Санкт-Петербургский Архив РАН, 1993. – 172 с.
13. Рудкевич Л. А. Возрастная динамика творческой продуктивности: автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб., 1994. – 17 с.
14. Савенков А.И., Воронцов М.А. Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 2 (36). С. 41-53.
15. Ситаров В. А. Факторы творческого долголетия в педагогической деятельности // 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. 547-550.
16. Reed I. C. Creativity: Self-perceptions over time // International Journal of Aging and Human Development. – 2005. 60. – PP. 1-18

Авдеева Д. В.,
руководитель СНО «Формула успеха» ИПиО,
студентка 5 курса кафедры начального образования
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет.
darua-avdeeva@mail.ru
Научный руководитель: Сабирова Э. Г.,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет.
sabirovaelli@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ КИБЕСПОРТИВНЫХ ИГР

Аннотация. Развитие способностей у младших школьников является важным аспектом в образовательном процессе. В современных реалиях компьютерные и информационные технологии проникают во все сферы деятельности человека. Киберспорт признан официальным видом спорта во многих странах и основан на видеоиграх. Подрастающее поколение заинтересовано в быстроразвивающимся виде спорта.

Авторы статьи акцентируют внимание на применении элементов киберспортивных игр для развития математических способностей у младшего школьника. Целью данного исследования является описание элементов киберспортивных игр в процессе обучения математике.

Статья может представлять интерес для учителей начальной школы, учителей математики, администрации школ, а также для студентов педагогических направлений подготовки для понимания важности применения элементов киберспортивных технологий в образовательном процессе младших школьников.

Ключевые слова: математические способности, элементы киберспорта, младший школьник, компьютерные игры, образовательный процесс.

Abstract. The development of abilities in younger students is an important aspect in the educational process. In modern realities, computer and information technologies penetrate into all spheres of human activity. Esports is recognized as an official sport in many countries and is based on video games. The younger generation is interested in a rapidly developing sport.

The authors of the article focus on the use of elements of e-sports games for the development of mathematical abilities in a younger student. The purpose of this study is to describe the elements of e-sports games in the process of teaching mathematics.

The article may be of interest to elementary school teachers, mathematics teachers, school administrators, as well as for students of pedagogical training areas to understand the importance of using elements of cybersport technologies in the educational process of younger students.

Keywords: mathematical abilities, elements of e-sports, junior schoolchildren, computer games, educational process.

Введение. Современные психологи считают, что развитие способностейу ребенка — этовсегда результат сложного взаимодействия социальной среды и наследственности. Для эффективного развития познавательной среды младшего школьника хорошим вариантом является организация и проведение действий, направленных на познание школьника. Согласно мнению, Л. С. Выготского, все дети талантливы от природы, а, чтобы развить и сохранить имеющиеся задатки у ребенка, необходимо раскрыть его навыки за счет создания творческого образовательного пространства[2].

Младший школьный возраст является наиболее благодатным для подготовки детей к изучению систематического курса математики и сензитивным периодом для формирования

ключевых математических понятий. Исследования, проводимые с младшими школьниками, показывают, что правильная организация образовательной деятельности школьника позволяет обеспечить развитие элементарных математических представлений у ребенка. При этом стоит уделить внимание развитию речи ребенка (овладение математическими терминами), развитию начальных умений индуктивного и дедуктивного мышления, формированию познавательных интересов и способностей у школьника.

На современном же этапе развития общества особый интерес уделяется развитию киберспортивных технологий. Киберспорт — это необычный вид спорта, который набирает свою популярность и не требует особой физической подготовки. Компьютерный спорт – это вид соревновательной деятельности на основе компьютерных видеоигр. Использование элементов киберспортивных игр хорошо тренируют у ребенка память, реакцию, внимание, а также учат логически мыслить и принимать быстрые решения в критических ситуациях. Используя киберспортивные игры, младший школьник развивает в себе огромное количество качеств и учится эффективной работе в команде. Все это способствует развитию математических способностей.

Методика. Приступая к работе, мы выдвинули гипотезу о том, что математические способности можно и нужно развивать в процессе вовлечения их в киберспортивные игры. При этом необходимым и достаточным условием является активность и творческая деятельность учащихся в ходе специально подобранных игр, требующих проявления и напряжения определенных компонентов математических способностей.

Прежде, чем приступить к отбору киберспортивных игр, мы, опираясь на труды Крутецкого В.А. выделили ключевые компоненты (своего рода предикторы) оценки математических способностей.

1) отвлеченное восприятие математическихзадач, быстрое «считывание»внешнихструктур задачи;

2) обобщение арифметического материала; отношений и арифметических действий;

3) быстрое сокращение умозаключений и системы последовательных действий; гибкое оперирование числовой и знаковой символикой;

4) быстрое последовательно расчленённое логическое рассуждение, основанное на потребности выстраивать доказательство, обосновывать суждения, делать выводы;

5) стремление экономить умственные усилия, решать математические задачи экономно, рационально, а ход рассуждений выстраивать ясно и просто;

6) способность разворачивать ход рассуждений с прямого на обратный ход мысли, так называемая способность к обратимости мыслительных процессов;

7) креативность, не шаблонность мышления; гибкость познавательных процессов, а также способность быстро переключаться с одного умственного действия на другое;

8) обобщенная математическая память. Предположительно, специфические особенности математической памяти обусловлены спецификой математической науки. К таким специфическим особенностям, прежде всего, стоит отнести: память на обобщения, память формализованные структуры, память на логические схемы, память на преобразования;

9) склонность к выполнению пространственных преобразований, напрямую связанную с геометрическими преобразованиями [4].

Отбор киберспортивных игр, мы осуществляли, опираясь на результаты исследований, проведенных на выборке детей, обучающихся в начальных классах.

Данные исследований последних лет (Васенина С. И., Дроговцова Н. О и др.) убеждают нас в том, что развитие математических способностей у школьника продиктованы потребностью современного общества в новой творческой личности, обладающей математическими способностями и креативностью, умением находить нетривиальные пути решения проблемы. С помощью применения элементов киберспортивных игр можно эффективно развивать математические способности у младших школьников.[1, 3].

В.А. Тестов пишет, что математические способности зависят от уровня сформированности математического мышления у младшего школьника. Профессор обращает

внимание на то, что формирование математических способностей должно происходить через использование специально подобранных нестандартных задач, которые развивают различные виды мышления и др. [5].

Стоит внимательно подходить к выбору интеллектуальных компьютерных игр, приложений и платформ для развития математических способностей, т. к. большинство из них бесполезны и ориентированы на выполнении шаблонных заданий и основаны на запоминании. Александр Маркеллов основатель проекта «Математические тропинки» создал подборку интеллектуальных игр, в нее вошли:

1. Funexpected. (Целью игры является развитие математического мышления. Приложение создано двумя выпускницами мехмата МГУ. Игра основана на путешествии, где школьники осваивают понятия логики, геометрических форм, счет и теорию множеств. Сложность заданий соответствует индивидуальному темпу обучения ребенка. Приложение обещает регулярно выпускать обновления).
2. Fietemath. (Целью игры является изучение состава числа. В игре школьники изучают состав числа и определяют суть функции сложения через игровую форму, где младшему школьнику предлагается складывать на корабль грузы определенного веса.).
3. Slice fraction и Slice fraction 2. (Приложение разработано учеными из Университета Квебека и направлено на изучение дробей младшими школьниками в игровой форме. В игре школьникам необходимо выполняя математические действия (решение головоломок, состоящих из дробей) спасать мамонтенка. В данном приложении уровни разработаны так, что младшему школьнику, действительно придется думать, а не нажимать кнопки наугад.).
4. Mathgame. (Это тренажер для тренировки таких математических операций как сложение, вычитание, умножение и деление. Приложение отлично развивает навыки счета. В тренажере есть статистика успешно выполненных заданий.).
5. Prodigy. (Цель игры внедрение игровых форм в неигровой контекст: изучение математике в начальной школе. Для данной игры требуется знание английского, однако в ней собраны математические задания с 1 по 8 класс, которые развивают более 1400 навыков у школьников. В данной игре дети могут выполнять квесты индивидуально или объединяясь в команды,зарабатывать бонусы и пр.).
6. Wuzzittrouble. (Игровое приложение разработано Стэнфордским математиком Китом Девлиноми его командой. Игра направлена на исследование ребенком таких математических понятий и операций: множители и кратные числа, сложение и вычитание и др. Для игры необходимы знания английского, но и интуитивно можно понять суть заданий. Задания развивают гибкость подхода в работе с числами, стратегию решения математических задач. Школьник должен выполнять действия и спасти обезьянку.).

Обсуждение. Компьютерные технологии являются современным интеллектуальным «орудием», которое позволяет младшему школьникупрокачать свои информационные навыки и перейти на новый, продвинутый, уровень. Использование кибеспортивных игр и приложений на уроках математики в начальной школе или во внеурочной деятельности способствует развитию активного математического словаря, изучению иностранного (английского) языка, развитию мелкой моторики, воображения, памяти, внимания, речи, наглядно-действенного и логического мышления, пространственного ориентирования. Киберспортивная игра, приложение, платформа представляет собой обучающую программу, заполненную предметным содержанием в интеллектуально игровой форме. Играя в компьютерные игрыу детей, развивается ряд способностей: организаторские, конструкторские, математические, творческие.

Заключение. Завершая краткий методический обзор и интерпретируя результаты, констатируем, что развитие математических способностей у младшего школьника эффективнее сделать чрез применение элементов киберспортивных игр. Необходимо уделить внимание на основательный подход к выбору киберспортивных игр для развития математических способностей. Использование компьютерных технологий в развитии

младшего школьника формирует у него ряд полезных навыков. Однако некоторые вопросы требуют дальнейшего исследования, например, каким набором компетенций нужно обладать учителю и самим школьникам для эффективного использования элементов киберспортивных игр на уроках математики.

Список литературы

1. Васенина, С. И. Развивающие компьютерные игры как средство математического развития детей дошкольного возраста / С. И. Васенина. —// Молодой ученый. — 2015. — № 20.1 (100.1). — С. 8–10. — URL: https://moluch.ru/archive/100/22522/ (Дата обращения: 16.10.2021)
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.
3. Дроговцова, Н. О. Познавательный диалог в компьютерной игровой среде / Н. О. Дроговцова, Е. А. Тупичкина // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 2. – С. 49 - 57.
4. Крутецкий, В.А., Психология математических способностей школьников [Текст]. – Москва: Просвещение, 1968. – 431 с.
5. Тестов, В.А. Перспективы науки и образования, 6 (12). 2014. С. 60-67DateViews 15.10.2021 https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskaya-odarennost-i-ee-razvitie

Давоян И.Л.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: davoyanil@mgpu.ru
Научный руководитель:
Романова М.А.
доктор психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние групповой и индивидуальной форм работы на развитие позитивной социализации личности младших школьниковна уроках математики. В работе показано, что социализация учеников начальной школы может быть осуществлена в рамках организация групповой работы для создания ситуации партнёрства и взаимного уважения в учебном процессе. Процесс развития позитивной социализации личности младших школьников рассмотрен как социально-педагогическое явление. В статье раскрывается понятие «социализация».В основе рассмотрения определения «социализация» автор внедряет формулировку «позитивная социализация личности младших школьников», которое им рассматривается как разработка вхождения учащегося начальных классов в социальную общество, в следствии которого происходит освоение определенной концепции познаний, социальных общепринятых мерок, стереотипов поведения, которые устанавливают исполнение определенных социальных ролей, знакомство с духовно-моральными культурными ценностям, которые позволяют ему поступать в образа полноправного члена общества. Статья ориентируются на концепции к осознанию действий социализации, изучения и развития личности обучающегося в начальной школе, а также взаимосвязи между ними. Особая роль отводится влиянию уроков математики на личность младшего школьника. Обосновано применение групповой и индивидуальной форм работы при изучении математики для позитивной социализации личности младших школьников.

Ключевые слова: развитие, позитивная социализация, личность, младшие школьники, урок, математика.

Abstract. This article examines the influence of group and individual forms of work on the development of positive socialization of the personality of primary schoolchildren in mathematics lessons. The work shows that the socialization of primary school students can be carried out within the framework of the organization of group work to create a situation of partnership and mutual respect in the educational process. The process of developing positive socialization of the personality of primary schoolchildren is considered as a socio-pedagogical phenomenon. The article reveals the concept of "socialization". At the heart of considering the definition of "socialization", the author introduces the definition of "positive socialization of the personality of primary schoolchildren", which he considers as the process of entry of a primary school student into the social environment, after which the mastery of a specific system of knowledge, socially recognized standards, standards of behavior that determine the implementation specific social roles, familiarization with spiritual and moral cultural values, allowing him to act as a full member of the environment. The article deals with the concepts of understanding the actions of socialization, learning and the formation of the personality of a student in primary school, as well as the relationship between them. A special role is given to the influence of mathematics lessons on the personality of a younger student. The use of group and individual forms of work in the study of mathematics for the positive socialization of the personality of younger schoolchildren has been substantiated.

Keywords: development, positive socialization, personality, younger students, lesson, mathematics.

Введение. Проблема социализации личности находится в центре внимания педагогической науки и образовательного процесса. А проблема позитивной социализации личности младшего школьника становится одной из актуальных. Родители и педагоги в наше время особенно обеспокоены тем, чтобы ребенок, вступающий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным.

Вопрос позитивной социализации личности младших школьников сосредоточен в центре внимания образовательного процесса. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает освоение обучающимися конкретных частей общественного опыта, исследуемого в рамках отдельной дисциплины, – знаний, умений, навыков, опыта постановления вопросов и креативной работы. Согласно данной фактору образовательные учреждения в условиях ФГОС нацелены на формирование ситуаций с целью становления личности, способной к общественно-современной самореализации в окружении, которая выражается желанием ребенка осуществить себя как составляющая социума, в основе социальной компетентности. Развитие позитивной социализации личности младших школьников на уроках математики – один из способов достижения поставленной цели.

Социализация – это процесс, который определяет основу развития личности. Усвоение языка, общественных общепризнанных мерок и ценностей, тех форм поведения, которые установлены в данном обществе, то есть, социализация есть и процессом, и результатом. В ходе социализации человек становится членом общества, с особыми правами и обязанностями [3].

В младшем школьном возрасте совершается последующее усовершенствование произвольной психологической регуляции действия, возникают умения простого рассмотрения своего действия (рефлексия). У обучающегосявозникает вероятность взглянуть со стороны на себя, на собственные действия, последствия, проследить собственные воздействия в противоположном порядке, возможность вернуться к началу. Соответственно, со временем действия ученика перестает быть бесхитростным и прямолинейным, нарастает осмысленность поступков, действий, эмоций. К психологическим новообразованиям детей младшего школьного возраста причисляют вдобавок духовный план действий. При этом у ученика образовывается изменение с исполнения действий в наружном плане к исполнению их во внутреннем плане. В начальной школе школьник приобретает способность продемонстрировать итоги индивидуальных деяний, никак не приводя их в выполнение [1, с. 152].

Все без исключения новообразования взаимосвязаны и в окончательном результате объединяются к появлению новейшего степени самосознания ребенка, предопределенного овладением различными методами произвольной саморегуляции. Обучающийся начинает понимать, что он не один, и пребывает в концепции человеческих взаимоотношений, то есть у него возникает переживание за чувства собственного достоинства.

Необходимость развития позитивной социализации личности младших школьников на уроках математики вызвана тем, что в начальных классах ученики ещё попросту неспособны контактировать друг с другом, выслушать своего собеседника, высказывать собственные ощущения, правильно проявлять свое отношение на высказывания и поступки других людей, и в результате, коллективно заключать выводы, координировать конфликты, прибегая к компромиссам.

Методика. Для решения установленной проблемы мы можем применить групповую и парную формы деятельность – результативная постановка работы обучающихся, таким образом отвечает настоящей организации работы взрослых. При данном увеличивается учебная и познавательная мотивация учащихся, уменьшается степень тревожности, боязни быть неуспешным, малограмотным в постановлении тех или иных вопросов.

Математика обучает закономерно размышлять, и это значит, сможет помочь дать оценку в различных жизненных ситуациях, совершить прогноз и сделать правильный вывод. Для учеников начальных классов математика не самоцель, а фактическое управление действиями, гарантия эффективного продвижения к будущей поставленной цели.

Отношения обучающихся на уроках математики создаются с учётом личных данных каждого младшего школьника, на базе общего партнёрства и творчества. Развивается умственная способность ученика к самостоятельному получение новых познаний, жизненных установок и готовности к последующему самообразованию.

Для групповой формы работы подходят задания, имеющие несколько способов решения, задачи с неполным условием или не имеющие решения, с лишними данными.

Например, урок на тему «Решение задач разными способами (деление суммы на число)» в 3 классе. Учебное занятие начинается с целеполагания, распределения ролей, функции всех участников. Класс разделяется на разноуровневые группы - отделы. Во процессе урока актуализируются познания обучающихся, проделываются задачи в соответствии с выделенными группами, при этом исход одной группы применяется другой. Задачи практического характера призывают к общему обсуждению и заключению, креативного использования познаний. При подведении итогов осуществляется самооценка, взаимооценка учебной работы. Занятие заканчивается рефлексией. В подобной деятельности сформированы требование с целью формирования у ребенка социальной культуры, проявления инициативы и желания гарантировать результат группы, готовности к психологическому контакту и взаимопомощи, самооценки особенности личного труда с позиции её вклада в общий итог работы.

Задание на уроке может быть следующим: решите задачу разными способами «По детской железной дороге пришли прокатиться 30 девочек и 40 мальчиков. В каждый вагон сели по 10 человек. Сколько вагонов заняли дети?». 1 способ: посчитаем сколько всего детей 30+40=70, затем узнаем сколько вагонов заняли мальчики и девочки вместе 70:10=7. Также можно записать выражением (30+40):10=70:10=7(вагонов); 2 способ: посчитаем сколько вагонов заняли девочки 30:10=3, затем узнаем сколько вагонов заняли мальчики 40:10=4, а после найдем ответ 3+7=4. Также можно записать выражением (30+40):10=30:10+40:10=3+4=7 (вагонов).

Совместные учебные задачи приучают к групповому характеру работы в классе. Сотрудничество учащихся способствует развитию привычки к объективности и честности. Положительная взаимосвязь соответствует сложившемуся типу взаимоотношений между школьниками. Совместная работа в группе нацеливает на кооперативную мотивацию деятельности и взаимовыручку.

К помощи в социализации личности младшего школьника так же следует относить и индивидуальный подход в обучении математике, который подразумевает построение учебной деятельности по соотношению с особенностями и возможностями, учитывает степень развития ученика. Именно индивидуальная работа учителя со школьником на урокахсодействует последовательному внедрению обучающегося в социальное общество, подразумевает развитие баз поведения, отношений с ровесниками, с неизвестными людьми. Такая работа может проводиться и при помощи карточек с заданиями, нестандартных задач, творческих работ, индивидуальных проектов [2, с. 72].

Карточка может содержать решение выражений:

(16 + 20) : 4 =
(12 + 16) : 4 =
(25 + 10) : 5 =
(40 + 20) : 20 =
(40+8) : 2 =
(40+4) : 4 =

Результаты. Важным фактором, который приводит к благополучному осуществлению личного подхода в обучении, в главную очередность представляется непосредственно преподаватель. Уравновешенный тон призыва к учащемуся, похвала за успешный результат, фразы одобрения, считаются лучшим методом, который рождает огромный успех, чем вызывающее отношение, ор и критика, совершенные в внезапной манере. Любой младший школьник, в особенности слабенький, должен не сомневается в том, что педагог наблюдает его достижения, даже небольшие, всякому преуспеванию довольствуется совместно со ребёнком. Бесспорно эта точка зрения не должна уменьшать требовательности к обучающемуся. Данные совокупные утверждения в особенности значимы при индивидуальном подходе к ученику.

Обсуждение. Таким образом, позитивная социализация личности младших школьников средствами группой и индивидуальной работы на уроках математики содействует подходящей адаптации, сравнительно стремительному установлению контактов, оптимистичному восприятию людей, убирает уровень беспокойности, увеличивает положение детей в социуме, гарантирует наиболее большие итоги в каждом варианте работы.

Заключение. Совершенно понятно, что весь труд по развитию позитивной социализации личности младших школьников на уроках математики, оказывать содействие подъему качества математических познаний учеников начальной школы, подготавливает обучающихся ко общественному взаимодействию, формирует возможности сопоставлять собственные стремления с кругом интересов окружения.

Изучение математики улучшает единую культуру мышления, подтягивает ее, приучает человека закономерно анализировать, развивает у него достоверность и осознанность аргументации.

Список литературы

1. Матвеева О. Н. О социализации младших школьников в современных условиях// Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2010. – № 16 (20). - С. 151-157.

2. Пестышева А.В. Реализация индивидуального и дифференцированного подходов при обучении математике младших школьников в контексте их социализации // Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области. 2021. - №18. – С.69-73.

3. Романова М.А., Давоян И.Л. Развитие позитивной социализации младших школьников средствами мультимедиа технологий // VIII Всероссийская научно-практическая конференция «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса». 2021. [Электронный ресурс]: URL: http://izvestia-ippo.ru/romanova-m-a-davoyan-i-l-razvitie-pozit/ (Дата доступа 20.10.2021)

4. Романова, М. А. Социокультурные ресурсы мегаполиса как фактор позитивной социализации детей и подростков / М. А. Романова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 2(56). – С. 120-135. – DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.07.

Позина Т. Е.
магистрант, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
E-mail: tatyana.kozlova@psga.ru
Научный руководитель:
Федорова Т. В.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
E-mail: fedorova@pgsga.ru

ПАЛОЧКИ КЮИЗЕНЕРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Необходимость видеть проблемы, выходить за пределы привычного способа рассуждений, применять знания в новых условиях – все это характеризует мышление творческое. Перечисленные умения нужны человеку в жизни, важны и для умственного развития, и для обучения. Развитие творческого мышления – актуальная задача начального математического образования. Целью настоящей статьи является демонстрация возможностей развития творческого мышления обучающихся начальной школы средствами учебно-игрового пособия «Палочки Кюизенера». Показано значение эвристических заданий в решении проблемы развития творческого мышления младших школьников при обучении математике, позволяющих выявлять математически одаренных учеников. Такие задания характеризуются открытостью, многовариантным характером решения, получением субъективно нового творческого продукта. При решении творческих заданий создаются такие ситуации интеллектуального затруднения, в которых ученики вынуждены анализировать задачную ситуацию с целью выявления существенных признаков, моделировать новый способ действия по решению предложенной задачи, комбинировать имеющиеся способы действий для применения в новой ситуации. Приведены примеры творческих конструктивных заданий с использованием учебно-игрового пособия «Палочки Кюизенера», позволяющих вовлекать младших школьников в активную творческую деятельность, развивать комбинаторные и конструктивные умения, воображение, творческое мышление. Намечены перспективы дальнейшего исследования способов решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: развитие творческого мышления; младшие школьники; творческие конструктивные задания; палочки Кюизенера.

Abstract. The need to see problems, to go beyond the usual way of reasoning, to apply knowledge in new conditions - all this characterizes creative thinking. All these skills are necessary for a person in life, are important for both mental development and learning. The development of creative thinking is an urgent task of primary mathematical education. The purpose of this article is to demonstrate the possibilities of developing creative thinking of primary school students by means of the educational and game manual «Kuizener Sticks». The importance of heuristic tasks in solving the problem of the development of creative thinking of younger schoolchildren in teaching mathematics, allowing to identify mathematically gifted students, is shown. Such tasks are characterized by openness, the multivariate nature of the solution, and the receipt of a subjectively new creative product. When solving creative tasks, such situations of intellectual difficulty are created in which students are forced to analyze the problem situation in order to identify essential features, model a new way of action to solve the proposed problem, combine existing methods of action for use

in a new situation. Examples of creative constructive tasks using the educational and game manual «Kuizener Sticks» are given, which allow involving younger schoolchildren in active creative activity, developing combinatorial and constructive skills, imagination, creative thinking. The prospects for further research of ways to solve this problem are outlined.

Keywords: development of creative thinking; junior schoolchildren; creative constructive tasks; Kuizener sticks.

Введение. Сейчас как никогда востребованы люди, умеющие видеть и предлагать неординарные способы решения проблем, мыслить нестандартно. Креативность, одна из характеристик одаренности, названа навыком, необходимым для жизни в 21 веке [5], поскольку позволяет человеку быть конкурентоспособным, позволяет выдерживать конкуренцию той организации, где он работает, и государству, где он живет [7].

Становится очевидным: развитие творческого мышления – важная задача становления человека, и, следовательно, одна из важнейших задач современного образования.

В психолого-педагогических исследованиях термин «творческое мышление» выделяется среди понятий: оно упоминается в контексте развития одаренности и способностей, связано с понятием «творчество», фигурирует там, где обсуждается проблема осуществления личностно-ориентированного подхода к образованию, но вместе с тем остается недостаточно изученным, малоразработанным. Его трудно дифференцировать среди различных понятий психологии [10]. Нет единой точки зрения на определение этого понятия.

Однако не вызывают сомнения результаты исследований ученых об особенностях этого процесса.

Мышление, творческое, в том числе, возникает, когда у человека недостаточно имеющихся знаний, способов действия, то есть в ситуации интеллектуального затруднения, проблемы. Действительно, началом творческого поиска, запускающим процесс мышления, позволяющим осуществлять целеполагание, планирование, контроль и оценку служит возникшая проблема или вопрос [2].

Это мышление, связанное с генерацией собственных оригинальных идей, их оценкой и выявлением среди них наиболее ясных [11], с открытием или созданием нового субъективного знания [3], всегда приводит к субъективно новым результатам [8].

Такое мышление следует отличать от мышления репродуктивного [4]. Большой свободой в решении проблем, преодолением стереотипов и шаблонов характеризуется именно творческое или эвристическое мышление [9].

Креативное (творческое) мышление – способность воображать и изобретать новые инновационные способы решения проблем, находить ответы на вопросы или выражать новые смыслы через приложение, синтез или перепрофилирование знаний [5].

Это высшая форма развития мышления; оно одновременно и продуктивное, и версионное, и гипотетическое, и дивергентное [10].

Человек с развитым творческим мышлением без труда и особых усилий может находить новое в уже известном; ему свойственно видеть разные способы решения задач, предлагать новые; он обладает способностями к ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности [1].

Учеными выделены характеристики эвристического мышления (оригинальность, разработанность идей, гибкость, быстрота) [3], а также критерии креативного продукта (идеи): оригинальность, осмысленность, трансформация, объединение [9].

Психологическими исследованиями определено, что основы творческого мышления закладываются в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

В современной психолого-педагогической литературе акцентируется внимание на определении средств вовлечения обучающихся, в том числе, начальной школы, в творческую деятельность, рассматриваются вопросы организации такой деятельности и управления ею.

Исследования Л.С. Выготского, Н.Н. Поддьякова, Е.С. Ермаковой и других педагогов, психологов, методистов убеждают: специально организованная, целенаправленная

систематическая работа с детьми младшего школьного возраста создает благоприятные условия для развития их творческого мышления.

Однако практика обучения младших школьников показывает, что недостаточное использование игр и заданий творческого характера в начальном математическом образовании ведет к снижению уровня творческого потенциала детей, тормозится их творческое и интеллектуальное развитие, а творческое мышление, если и развивается, то нецеленаправленно, стихийно.

Методика. Известны различные современные дидактические средства, способствующие развитию творческого мышления младших школьников. Это развивающие игры В.В. Воскобовича, Б.П. Никитина и Л.А. Никитиной, игры-головоломки, различные виды конструкторов. Дидактическое пособие «Палочки Кюизенера» является одним из них и применяется традиционно и преимущественно при организации образовательной деятельности дошкольников. Мы предлагаем использовать это учебно-игровое пособие в процессе математического образования учеников начальной школы, считаем эффективным средством развития творческого потенциала обучающихся.

Занятия со счетными цветными палочками Кюизенера помогают развивать приемы умственных действий, память, воображение, мелкую моторику младших школьников, способствуют развитию их счетной деятельности, позволяют, в том числе, организовывать творческое конструирование детей.

Для успешного развития творческого мышления детей младшего школьного возраста при обучении их математике необходимы задания, которые вовлекают учеников в творческую или эвристическую деятельность, помогают им применять знания в новых условиях, выявлять новые и различные способы решения задач, находить ориентировочную основу действий, получать субъективно новый творческий продукт. Это эвристические (творческие) задания, т.е. такие задания, за решением которых кроется необходимость придумать, сочинить, сделать что-то оригинально, необычно, самостоятельно.

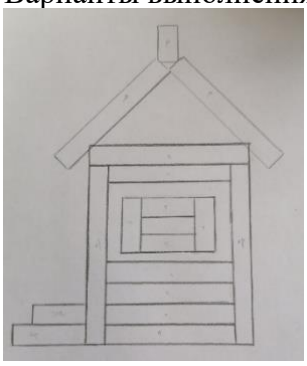
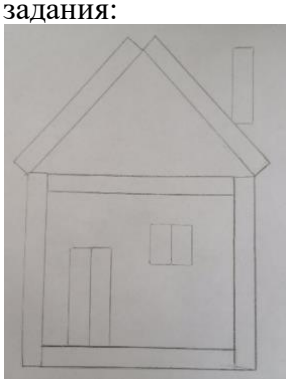
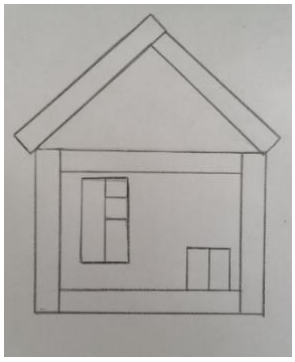
Ценность таких заданий в том, что на один поставленный вопрос может быть получено несколько верных ответов. Другими словами, это задания дивергентного типа.

Каким образом возможно организовать процесс творческого конструирования с целью развития творческого мышления обучающихся в начальном математическом образовании? Мы предлагаем ученикам творческие задания, в ходе которых они должны придумать как можно больше вариантов его выполнения, используя учебно-игровое пособие «Палочки Кюизенера».

Приведем примеры творческих конструктивных заданий математического содержания для младших школьников, используем сюжет и героев историй о Незнайке и его друзьях.

1. Винтик, Шпунтик и Знайка решили разработать чертежи, чтобы построить дома для малышей-коротышей. Представьте варианты чертежей.

Варианты выполнения задания:

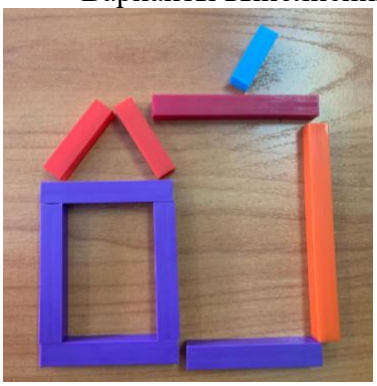
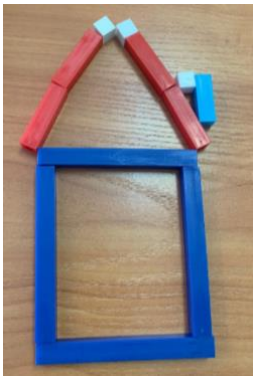




Как будут выглядеть дома из палочек согласно чертежам? Сложите. Используйте цветные палочки.

2. Для постройки своего дома Ворчун решил взять двенадцать палочек, Небоське понадобилось десять палочек, а из пятнадцати цветных палочек строил свой дом Авоська.

Какие могут быть варианты построек? Предложите. Объясните, кому какой дом принадлежит. Можно ли узнать о характере малышей по постройке?

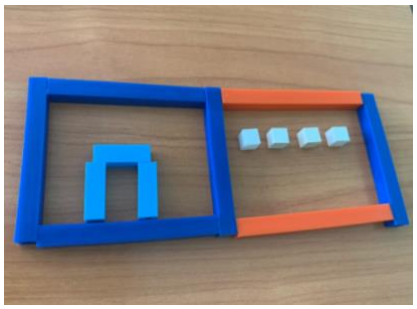
Варианты выполнения задания:

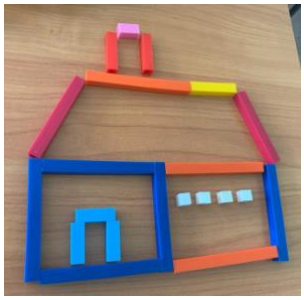
3. Малышки-жительницы Зеленого города Синеглазка, Ромашка, Маргаритка и Галочка тоже захотели построить дом. Согласно проекту, крыша состоит из равных треугольников из 9 одинаковых палочек (образец не дается). Помогите построить один большой дом для малышек, используя цветные палочки. Предложите разные варианты.

Будет ли дом для малышек отличаться от дома для малышей-коротышей?

4. Стекляшкин построил часть дома, а какой должна быть крыша не придумал. Ему очень хотелось прямо из дома наблюдать за звездами, вести наблюдения за Луной. Достройте крышу из палочек. Предложите разные варианты.



Вариант задания. Торопыжка решил помочь астроному Стекляшкину. И предложил достроить дом так (фото или иллюстрация). Рассмотрите. Как вы думаете, сможет ли Стекляшкин наблюдать за Луной и звездами прямо из дома? Или крышу необходимо перестроить? Предложите свои варианты.



В этой ситуации педагог использовал не только цветные палочки и представил ученикам творческое конструктивное задание, но и организовал дискуссию, применяя в практике начального математического образования один из активных методов обучения, способствующий развитию творческого мышления младших школьников.

Обсуждение. Таким образом, моделирование из палочек по собственному замыслу развивает у младших школьников способности к генерированию и разработанности идей, даёт детям возможность выдвигать предположения и самостоятельно их проверять, конструировать некоторый новый продукт.

Поиск новых способов решения задач позволяет повышать уровень развития творческого мышления обучающихся.

Это подтверждается различными исследованиями: с математической креативностью связывают способность школьников решать недостаточно структурированные и нестандартные задания, а способностью видеть и предлагать новые и рациональные способы решений прикладных задач обладают творчески одаренные ученики [6].

По мнению В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева, неотъемлемым компонентом развитого математического мышления является креативность; творческое мышление способствует умственному развитию ребенка, а включенное в единый контекст творческого развития детей становится одной из линий осуществления преемственности между дошкольным и начальным математическим образованием [6].

Заключение. Таким образом, педагоги начального образования, применяя в математическом образовании обучающихся рассмотренные нами эвристические задания и подобные им, будут способствовать развитию творческого мышления младших школьников.

В дальнейшем, в рамках рассматриваемой нами проблемы, возможно выявление условий развития творческого мышления в математическом образовании старших дошкольников и младших школьников, разработка комплекса соответствующих творческих заданий с использованием учебно-игрового пособия «Палочки Кюизенера», а также с применением других средств и активных методов обучения как для детей старшего дошкольного возраста, так и для младших школьников.

Список литературы

1. Андреева, Ю.В. Становление представлений о продуктивном мышлении // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 147-151.

2. Вострикова, Н.М. Понятие «Мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 255-259.

3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 368 с.

4. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.— Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 512 с.

5. Креативное мышление. Сборник эталонных заданий. Выпуск 1: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [Г.С. Ковалёва, О.Б. Логинова, Н.А. Авдеенко, С.Г. Яковлева]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.; СПб.: Просвещение, 2021. – 126 с.

6. Лейкин, Р. Оценка математической креативности у школьников старших классов / Р. Лейкин // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 108-119.

7. О формировании способности восприятия глубины, объема, пространственной перспективы образов плоскостных изображений как базовой составляющей технологии развития креативного потенциала человека / М.Г. Фазлыйяхматов, Л.М. Попов, Л.И. Овчинникова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16. – № 1. – С. 129-144. – DOI 10.26907/esd16.1.1.

8. Усольцев, А.П., Шамало, Т.Н. Формирование инновационного мышления школьников в учебном процессе // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 17-30.

9. Холодная, М.А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (О развитии идей В.Н. Дружинина) / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 5-14.

10. Чернецкая, Н.И. Творческое мышление как высшая форма мышления // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – Выпуск № 2. – С. 225-230.

11. Ячина, Н.П. Формирование творческой социально ответственной личности / Н.П. Ячина, А.Н. Хузиахметов // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3(41). – С. 133-136.

Никитин А.А.,
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО ХГИК, Хабаровск,
E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

«ВНУТРЕННЯЯ» И «ВНЕШНЯЯ ФОРМА» В ДЕТСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается опыт исследования внутренней и внешней форм, обнаруживающих себя в художественном творчестве ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в различных видах искусства – изобразительном и танцевальном искусстве, музыке, литературном творчестве. Положения и выводы, приведенные в статье, продиктованы ходом и результатом экспериментальной работы по развитию способностей детей вышеназванного возраста создавать внутреннюю и внешнюю формы в процессе художественного творчества, проведенной в период 2015-2020 гг. в Центре эстетического воспитания детей г. Хабаровска. В статье дана характеристика 1) внутренней формы – нематериальной первоосновы творчества, формирующейся в процессе эстетического освоения окружающей действительности и произведений искусства через восприятие выразительного – предметов, живых существ, явлений, резонирующих с внутренними миром ребенка; 2) характеристика внешней формы, материализующей творческий замысел ребенка и внутреннюю форму; 3) результаты эксперимента.

Ключевые слова: художественное творчество, детская художественная одаренность, «внутренняя» и «внешняя» формы.

Abstract.This article examines the internal and external forms that manifest themselves in the artistic creativity of a child of preschool and primary school age in its various forms – visual and dance art, music and literary creativity. The provisions and conclusions given in the article are dictated by the course and result of experimental work on the development of the abilities of children of the above-mentioned age to create internal and external forms in the process of artistic creativity, carried out in the period 2015-2020 at the Center for Aesthetic Education of Children in Khabarovsk. The article describes 1) the internal form – the immaterial primary basis of creativity, which is formed in the process of aesthetic development of the surrounding reality and works of art through the perception of expressive objects, living beings, phenomena that resonate with the inner world of the child; 2) the characteristics of the external form that materializes the creative intent of the child and internal form; 3) the results of the experiment.

Keywords: artistic creativity of the child, children's artistic talent, "internal" and "external" forms.

Введение. Проблема взаимосвязи внутренней и внешней форм в структуре детской художественной одаренности ранее прямо не поднималась в научных исследованиях. Частично ее касался Р. Арнхейм в своем труде «Искусство и визуальное восприятие» [1], А.А. Мелик-Пашаев в монографии «Мир художника» [3], автор данной статьи в учебном пособии «Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте» [4]. Понимание особенностей этих связей, их природы способствует более успешному развитию детской художественной одаренности, рождению ярких, выразительных творческих работ.

Детская художественная одаренность – возрастная или индивидуальная – выражает себя через внешнюю и внутреннюю форму. Внешняя форма есть явленность внутренней формы в материале того или иного вида искусства. Внутренняя форма у ребенка рождается чаще всего от встречи с выразительными объектами, предметами, явлениями окружающей действительности, которые оставляют след в сознании ребенка как результат их эстетического восприятия. Сучок, кувшинка, куст, цветок, рассвет и закат, многообразие флоры и фауны открывается пытливому взгляду ребенка через богатство форм, носящих для него содержание

и смысл. Эти формы могут быть статичными и динамичными. Они выражают себя через телесную форму, знак, символ, материал или действие. Материальная основа воспринимаемых ребенком внешних форм, рождающих в его воображении художественные образы, требуют поиска материала и выразительных средств, воссоздающих свойства их прообраза.

Методика. С 2015 года по 2020 в Центре эстетического воспитания детей г. Хабаровска проходил эксперимент по развитию способности детей дошкольного и младшего школьного возраста создавать «внутреннюю» и «внешнюю» формы в процессе художественного творчества в различных его видах – изобразительном, танцевальном искусстве, живописи, литературном творчестве и музыке. Эксперимент проходил в двух направлениях – создании спонтанной свободной формы и заданной (по модели, образцу, заданному алгоритму). В ходе эксперимента использовались различные способы, технологии создания внутренней и внешней форм – стимульно-продуктивные, свободных ассоциаций и др. Эксперимент показал перспективность обоих направлений, учитывающих возраст, индивидуальные особенности детей, их тяготение к материалу того или иного вида искусства.

Результаты исследования.

Внутренняя форма

Внутренняя форма – это нематериальная первооснова любого творчества, его «первоформа», а творчество есть воссоздание, объективация первообраза во внешней форме, извлечение его из небытия и материальное воплощение в наличной действительности.

У одаренных детей внутренняя форма нередко является идеальной формой, стихийной силой, которая есть осуществляемый закон, необходимость. Эта сила, по утверждению К. Юнга, властно прокладывает себе путь, становясь живым организмом, «автономным комплексом, который в качестве обособившейся части души ведет свою самостоятельную, изъятую из иерархии сознания психическую жизнь» [5, с.29]. Идеальная форма есть движущая сила развития, проецирующая себя на деятельность и обладающая собственной энергийностью. Она задана и имеет виртуальный характер.

Внутренняя идеальная форма формируется в процессе эстетического освоения мира, которое связано с накоплением опыта эмоционально-ценностного переживания встреч с действительностью и произведениями искусства, вызывающими энергетический резонанс, активацию эмоциональной сферы, сопряженной со всеми другими психическими сферами личности.

В основе эстетического отношения к действительности, по утверждению А.Ф. Лосева, лежит способность воспринимать выразительное – предметы, явления, живые существа, их свойства, вызывающие у человека душевный отклик, резонирующие с его мыслями и чувствами. Выразительное есть выявление предметной сущности вещи, явления, их внутренняя (идеальная, сверхчувственная) и внешняя форма, конфигурация противоположно заряженных элементов, стремящихся к разрешению, разрядке напряжения, как полагает Р. Арнхейм.

Формы объективации «выразительного» в действительности:

– чувственно-визуальные (предметы, их положение и расположение, символы, знаки, события, живые существа, их облик и поведение);

– акустические (звуки, речь, музыка);

– тактильные;

– моторные;

– обонятельные (запахи, ароматы);

– вкусовые ощущения.

Возможна следующая классификация выразительного (психологический аспект):

– «мономодальная выразительность», воздействующая на один сенсорный канал;

– «полимодальная выразительность» – совокупность различных модальностей, воздействующая на несколько или на все сенсорные каналы, их «букет», создающий

комплексное впечатление – «перцептивную модель» (Р. Арнхейм) посредством звуков, красок, форм, запахов, ароматов.

Выражение всегда динамично и подвижно, по утверждению А.Ф.Лосева. Оно обладает энергийной природой и связано с движением. Следует выделить внешние и внутренние формы выразительного движения.

Движения внешние, визуально воспринимаемые в предметных формах:

1) движение как природное явление – ураган, смерч, молния, шторм, дождь, метель, природный ландшафт с его изменениями, настроением, обилием сменяющих друг друга красок, эмоциональных нюансов, движения живых существ (зверей, животных, насекомых, рыб, земноводных и т.д.);

2) процессуальное объективированное действие человека – жест, мимика, пластика, походка, профессиональные действия;

3) движение материальных объектов, созданных человеком.

Движения внутренние, как скрытый динамичный процесс:

1) ощущения, чувства, эмоции, переживания, представления, образы воображения, мышление (движения «изнутри»);

2) движение как основа образа, основополагающий элемент в его генезисе, структуре;

3) как константная статичная форма, существующая, например, в живописи, скульптуре, архитектуре, парковом искусстве, где имеется внутреннее движение, обусловленное наличием различных «визуальных сил» (Р. Арнхейм), осуществляющих себя в субъектном мире реципиента;

4) воля и воображение – силы, порождаемые внутренним миром субъекта, действие которых обусловлено его индивидуальными свойствами и целеполаганием.

Эстетическое восприятие действительности рождает внутреннюю форму – образы, которые «обрабатываются», совершенствуются воображением и мышлением, а затем обретают жизнь во внешней форме.

Внешняя форма

Внешняя форма творческого продукта ребенка есть не только каркас, схема или определённый алгоритм творчества, но, прежде всего, динамика развёртывания становящегося смысла, приходящего из небытия в бытие. Внешняя форма, ее выбор, разнообразие зависят от жизненного и художественно-эстетического опыта ребенка, интереса к возможностям материала в формостроительстве юного творца.

Внешняя форма детского творчества чаще всего воспроизводит формы, с которыми ребенок встречался, которые он видел. Так, в поэтическом творчестве он заимствует ритм и рифмы, в музыкальном творчестве – целостную форму или понравившийся оборот, в танцевальном искусстве – движения, которые знает и которыми владеет. Если сюжеты и образы придумываются ребенком из головы и не имеют визуальной, звуковой или двигательной опоры, то они представляют собой комбинацию знакомых элементов. Придумывая, например, образ фантастического зверя, дети могут «приделать» ему голову дракона, хвост крокодила, а лапы медведя или тигра

Обсуждение. Как показал эксперимент, мир ребёнка – это мир Красоты, но это мир его Красоты и путь восхождения к высоким человеческим ценностям неизбежно проходит через него. Психологу и педагогу необходимо знать особенности детской художественности, которая иная, нежели у взрослых. Суть её в том, что ребёнок улавливает, в первую очередь, выразительный облик воспринимаемых предметов или явлений и передаёт их доступными ему средствами, подчас далёкими от представлений о красоте взрослых. Специфика детской художественности — одухотворение предметов «вещного мира», неожиданность ассоциаций, особенное представление о совершенной форме, изобразительность, опора на предметный мир, повествовательность, непосредственность в передачи впечатлений, вольная модификация известных сюжетов. Это целостный мир в его освоенном пространстве, – мир, любящий ребёнка, существующий для него; мир чистых красок, гармонии, добра и красоты. Это отсутствие прямой перспективы, реальных пропорций предметов, «примитивизм» и

декоративность в изобразительном искусстве, острое чувство ритма, идеомоторное начало, обнажённая экспрессия в поэтическом, музыкальном, танцевальном искусстве и актёрском лицедействе.

Художественное творчество является для ребёнка способом освоение языка, мышления в его вербальных и невербальных формах — знаках и символах. В художественном творчестве детей реализуются все три способа репрезентации деятельности: образ, язык, действие. Художественное творчество есть для ребёнка форма познавательной игры с элементами мира и материалом искусства, в которой он чувствует себя свободным, независимым, реализующим свои чувственные фантазии и замыслы.

Для творческого воображения ребёнка дошкольного возраста и младшего школьного характерно использование таких приёмов создания художественных образов и «внешней формы» как гиперболизация, акцентирование и агглютинация; для подростков — метафора, аналогия, аллегория, символизация.

Создание внешней формы потребовало следующих качеств:

1) инициативы в выборе материала творчества;

2) волю к форме, критерием оценки которой является степень проявления стремления создать законченную творческую работу;

3) умение создать выразительную художественную форму, используя различные технологии ее построения, в которой замысел получает адекватное художественное воплощение.

Умение выбрать нужный материал опиралось на чувство материала, знание его свойств и особенностей, которые формируются в процессе практических действий, требующих оперирования материалом изобразительного и прикладного искусства, словом, музыкальными звуками, движением, жестом, природным материалом.

Волевая активность определялась потребностью объективировать творческий замысел и мотивацией, мобилизующей волевые усилия. Содержанием обучения в этом направлении стал поиск педагогом стимулов, созвучных интересам ребенка, побуждающих его создать выразительную форму в качественном оформлении для ее презентации, вызывающем интерес и одобрение окружающих.

Определяющую роль в создании формы играло содержание художественной работы – сюжет, фабула, образное мышление, раскрывающее отображаемое явление или предмет через ассоциации, сравнение, иносказание, перенос качеств и свойств одного объекта или явления на другой.

Заключение. С накоплением опыта, наряду с образным мышлением, у детей, участвующих в эксперименте, сформировалось композиционно-конструктивное мышление, опирающееся на владение языком искусства, выкристаллизовавшиеся в том или ином его виде структуры, а также формообразующее мышление, связанное с созданием целостной формы, знанием законов её образования, например, принципов, использующих сопоставление контрастного и схожего материала. Эти виды мышления опирались на специальные знания, практический опыт, представления о технической стороне того или иного вида художественного творчества.

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Архитеркута-С. 2007, 391 с.
2. Лосев А.Ф. Из ранних произведений. М.: Правда. 1990, 410 с.
3. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция. 2000, 135 с.
4. Никитин А.А. Художественная одарённость и ее развитие в детском возрасте. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. Спб.: Питер, 2018. 352 с.
5. Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество // Самосознание европейской культуры XX века. М.: Издательство политической литературы. 1991, с. 28-46.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Ахрамович М.И.,
исследователь педагогических наук, государственное учреждение образования «Минский городской педагогический колледж», Минск
E-mail: ahram72@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки учителя начальных классов в рамках образовательного учреждения, где студент приобретает специальность, и в рамках, где происходит его профессиональное становление. Цель статьи: показать разные акценты подготовки и важность системной работы в данном направлении. Также приводятся данные экспертного опроса изучения эффективности подготовки учащихся педагогического колледжа к работе с высокомотивированными учащимися.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка; одаренность; высокомотивированность.

Abstract.The article deals with the training of primary schoolteachers within the framework of the educational institution in which the student acquires a speciality and within the framework in which his or her professional development takes place. The purpose of the article is to show the different accents of training and the importance of systematic work in this direction. There are also presented the data of an expert survey of the effectiveness of the preparation of pedagogical college students to work with highly motivated students.

Keywords: psychological and pedagogical training; giftedness; highly motivated.

Введение. Раскрытие таланта одаренных детей – миссияначальной школы XXI века, которая крайне сложна в достижении. Мало увидеть высокомотивированного учащегося, следует еще сохранить его уникальный талант, найти пути, которые помогут учителю начальных классов выстроить «траекторию индивидуального образования».

Каждый ребенок имеет свои способности, реализация которых возможна лишь при наличии определенных социальных условий. Среди этих условий важнейшей является психолого-педагогическая подготовка педагога к работе с высокомотивированными учащимися.

В области психологии одаренности исследователи выделяют наиболее важные умения учителя, работающего с одаренными учащимися: знание природы одаренности, ее проявлений, потребностей одаренных детей, знакомство с новыми разработками по проблемам обучения и развития высокомотивированных учащихся, применение новых технологий развития творческого мышления, установление связей между познавательными и аффективными процессами [1, с. 67].

Принимая во внимание множественное количество научных работ в области одаренности, очевидно, что каждый ребенок с момента прихода в школу должен получить педагогическую поддержку своему развитию. Учитель начальных классов просто обязан постоянно стремиться к познанию особенностей развития и возможностей учащихся, что послужит фундаментом эффективного педагогического содействия талантливых воспитанников.

Методика. Психолого-педагогическую подготовку учителя начальных классов к работе с высокомотивированными учащимися можно представить двумя блоками: подготовка в рамках образовательного учреждения, в котором педагог приобретает профессию; подготовка в самом образовательном учреждении, где он работает.

В учреждениях образования, где ведется работа по поддержке одаренных учащихся, осуществляется системная педагогическая подготовка учителей в данном направлении. В таких школах функционируют специальные педагогические лаборатории, основными направлениями которых являются: организация психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся и педагогов; работа разнообразных кружков, факультативов, занятий по интересам, в которых ребята имеют уникальную возможность для развития своего таланта и дальнейшего саморазвития и самосовершенствования; организация и проведение предметных олимпиад, предметных недель, учебной исследовательской деятельности, международных конкурсов; проведение педагогически конференций, семинаров, вебинаров, педагогических трибун по проблемам детской одаренности; выпуск тематического журнала с дополнительным практическим материалом; организация сотрудничества со СМИ и научно-методическими изданиями с целью популяризации и распространения опыта работы развития и поддержки способностей одаренных детей; организация и проведения конкурса педагогического мастерства «Педагог для Таланта».

Учителя следует готовить и к работе с родителями одаренного ребенка. Эффективно организовывать работу с законными представителями поможет ряд целенаправленных мероприятий. Темы желательно подбирать конкретные, нестандартные и интересные. Дифференцированными формами проведения психолого-педагогического просвещения родителей могут стать такие мероприятия, как вечера вопросов и ответов, малая академия для родителей, творческие встречи, родительский ринг, дискуссионный клуб, индивидуальные и тематические консультации. Чем больше разнообразных мероприятий по развитию творческой одаренности будет в арсенале педагога начальных классов, тем успешнее он будет работать в данном направлении.

Важную роль в воспитании и обучении одаренных детей играет переживание успеха и связанного с ним признания, поэтому следует включать в подготовку учителей специальные тренинги, связанные с мотивацией надежды на успех.

Педагогам, которые работают с одаренными учащимися, необходимо также обладать соответствующими творческими способностями, умением модифицировать собственную деятельность, обладать профессиональной интуицией, эмпатией, критичностью мышления, иметь собственный творческий стиль, постоянно совершенствовать свои познания в разных областях знаний, активно внедрять в образовательный процесс информационные технологии [2, с. 75].

На этапе обучения для реализации психолого-педагогической подготовки учителя к работе с высокомотивированными учащимися необходимо: 1) введение в образовательный процесс подготовки будущего педагога начальных классов современных педагогических технологий; 2) использование методов проблемного обучения, деловых игр с целью включения будущего учителя в реальную профессиональную практику; 3) привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности [3, с. 205].

Образовательный процесс подготовки учителя начальных классов рекомендуется строить на идеях личностно-ориентированного, развивающегося обучения с целью формирования субъектно-творческой позиции педагога в процессе его профессиональной подготовки, использовать модульно-рейтинговую систему обучения, расширяя индивидуальный опыт творческой деятельности будущего специалиста, приобщая к научно-поисковой деятельности [4, с. 54].

Овладение подобным содержанием позволит учителю начальных классов управлять образовательным процессом высокомотивированного учащегося, акцентируя внимание на потребностях одаренного учащегося. Организация подобной целевой образовательной деятельности будет способствовать раскрытию глубины таланта и созданию ситуации успеха педагога и его воспитанника.

Результаты. Для изучения эффективности подготовки учащихся педагогического колледжа к работе с высокомотивированными учащимися выпускникам былопредложено ответить на ряд вопросов.

На вопрос: «Что мотивирует Вас при работе с одаренным ребенком?», 82% респондентов ответили: «Положительный результат деятельности», 68% - значимость и ясность цели, 65% - признание нужности работы в данном направлении.

Критика, отсутствие признания демотивирует 67% респондентов, некомпетентность руководителя – 59%, бестактность родителей – 35%. Неудачи в работе огорчают и нет желания продолжать работу с одаренным ребенком у 15% опрошенных.

Очевидно, что решающую роль в мотивации работы с одаренными учащимися учителя играют удовлетворенность результатами труда и признание, компетентность руководителя. Самыми распространенными причинами дискомфорта в профессиональной деятельности в данном направлении оказываются отсутствие признания, критика, некомпетентность и бестактность.

Результаты опроса позволяют сделать вывод о значимости включения в психолого-педагогическую подготовку учителя начальных классов как мотивационного компонента, так и способов нейтрализации демотивирующих влияний.

Также стало возможным определить предпочтительные формы психолого-педагогической подготовки выпускников педагогического колледжа исходя из проведённого экспертного опроса. В рамках данного вопроса респонденты выделяют наиболее эффективными такие формы, как самообучение(14,15 %), дистанционное обучение (8,56 %), семинары (7,94 %), тренинги (7,69%), интерактивные практикумы (6,20%) (рисунок 1)[5, с. 10].

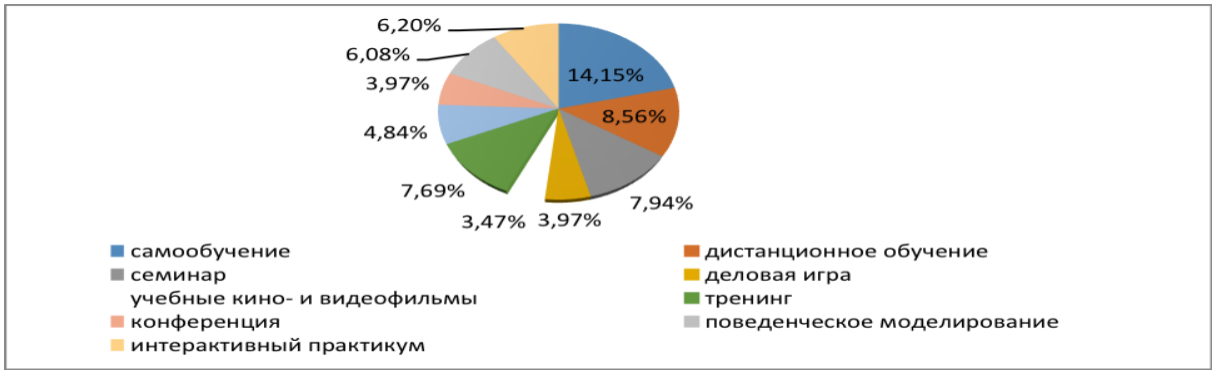


Рисунок 1 – Мнение респондентов экспертного опроса относительно эффективности методов психолого-педагогической подготовки педагога в работе с одаренными учащимися

Результаты опроса информантов относительно места проведения психолого-педагогической подготовки не однозначны: практически половина (57%) выбирают обучение на рабочем месте и немногим меньше (43%) – в учреждениях получения образования.

Заключение. Обобщая результаты экспертного опроса эффективности подготовки выпускников педагогического колледжа к работе с высокомотивированными учащимися и многочисленные научные труды по данной проблеме, можно констатировать, что западающим звеном и существенным недостатком подготовки являются как слабая психолого-педагогическая подготовка, так и деформация в сфере профессионально-педагогического общения. Следовательно, следует усилить работу в корректировке выявленных проблем.

Таким образом, в ходе системной психолого-педагогической подготовки учителей начальных классов к работе с высокомотивированными учащимися в учреждениях образования не только повышается уровень знаний и умений педагогав вопросах выявления и раскрытия одаренности детей, но обеспечивается рост профессионального самосознания самих педагогов. Учитель, обладающий творческим потенциалом и знающий, как обучать одаренного учащегося, эффективно формирует мотивацию у своих воспитанников, содействует их успешности.

Список литературы

1. Шкетик Е.В. Игра как средство развития креативности учащихся среднего специального учебного заведения // Право. Экономика. Психология. – 2015. – № 2. – С. 65-70.
2. Бараева Е. И., Ершова М. В., Маковчик С. Н. Педагогическая практика: учебно-методическое пособие. – Минск, 2007. – 98 с.
3. Малахова И.А. Развитие креативной личности в социокультурной сфере: педагогический аспект. – Минск: Белорусский государственный университет культуры и искусств, 2006. – 325 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
5. АхрамовичМ.И. Коммуникативные техники в работе преподавателя // Дополнительное образование взрослых: международные тенденции и национальные приоритеты (дополнения): сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию БГПУ, Минск, 22–23 ноября 2019 г. / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка; редкол.: И. В. Шеститко [и др.]; науч. ред. И. Б. Стрелкова. – Минск: БГПУ, 2020. – С. 4-11.

Волкова О. Е.,
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: AljasovaOE@mgpu.ru
СухининаА. А.,
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: MalyshevaAA@mgpu.ru
Научный руководитель:
Семенюк Н. М.
кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИСКУССТВА

Аннотация. В статье обозначена актуальность проблемы развития познавательного интереса у детей; отмечены особенности развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста; рассмотрены возможности развития познавательного интереса дошкольников средствами искусств; приведены примеры технологии работы с детьми по ознакомлению с произведениями искусства; рассмотрены особенности изучаемого материала с учетом возрастной специфики дошкольников. Выделены и охарактеризованы компетенции педагога, необходимые для развития познавательного интереса дошкольников в процессе ознакомления с произведениями искусства.

Ключевые слова: познавательный интерес; произведения искусства; урок изобразительного искусства; дошкольный возраст; профессиональные компетенции.

Abstract. The article identifies the relevance of the problem of the development of cognitive interest in children; the features of the development of cognitive interest in preschool children are noted; the possibilities of developing the cognitive interest of preschoolers by means of arts are considered; examples of the technology of working with children to familiarize themselves with works of art are given; the features of the studied material are considered taking into account the age specifics of preschoolers. The competencies of the teacher necessary for the development of the cognitive interest of preschoolers in the process of familiarization with works of art are highlighted and characterized.

Keywords: cognitive interest; works of art; art lesson; preschool age; professional competencies.

Введение. Вопросы и проблемы, связанные с развитием познавательного интереса, занимают одно из важных мест в педагогике и психологии. Если познавательный интерес ребенка не растет, если его не интересует взаимодействие с окружающим миром людей, природы и вещей, то накопление жизненного опыта, впечатлений, которые являются основой системы знаний о мире, становится невозможным. Проблема развития познавательного интереса – одна из наиболее трудных в педагогике. Интерес является индивидуально-психологической характеристикой человека, в свою очередь познавательные интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к объекту познания и самому процессу обучения. Развивая познавательный интерес у дошкольников, мы стремимся вызвать у них положительные эмоции к деятельности, потребность познавать предметы и явления окружающего мира, понять их суть, установить взаимосвязи.

Нередко молодые педагоги сталкиваются с проблемой нежелания детей выполнять задания, они быстро теряют интерес и не проявляют необходимой эмоциональной и познавательной вовлеченности. Дети с высоким уровнем познавательного интереса легче и точнее запоминают материал, быстро и образно его воспроизводят.

В ФГОС ДО целевыми ориентирами работы с дошкольниками являются развитие у детей любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий, становление сознания, развитие воображения и творческой активности. Этим обоснована актуальность выбранной нами проблемы.

Роль познавательного интереса заключается в том, что он является средством и мотивом продуктивной и творческой деятельности. Ряд исследователей отмечают, что многие проблемы в обучении детей обусловлены недостатками в развитии у них именно познавательного интереса. В своих работах Г.И. Щукина отмечает, что познавательный интерес может проявляться как:

- средство повышения обучаемости (дошкольники, который с интересом учат новый материал, познают окружающий мир, активно участвуют на занятии, лучше запоминают информацию, а также их знания, умения надолго остаются в памяти);
- мотив учебной деятельности (дети проявляют стремление к изучению всего нового из-за того, что им интересно);
- устойчивое качество личности (дошкольники обладают ненасыщаемой познавательной потребностью; они все время хотят чем-то заниматься, что-то изучать, познавать, думать, решать и т.д.).

Основное предназначение педагога – сформировать познавательный интерес как устойчивое качество личности. Осуществляя работу по развитию познавательного интереса дошкольников в процессе ознакомления с произведениями искусства, педагог должен учитывать, что этот процесс многовекторный и протекает по разным направлениям:

- повышение внутренней и внешней мотивации, через развитие интересов ребенка;
- работа по формированию познавательных действий, в том числе универсальных учебных действий;
- развитие творческой стороны личности, воображения;
- расширение представлений об окружающем мире, о предметах и людях вокруг и их взаимодействии, о себе, как отдельном субъекте и как части социума.

Реализация каждого из направлений обеспечивается подбором определенного комплекса условий, педагогических технологий, а также освоением педагогом необходимых компетенций.

Познавательный интерес дошкольников в области художественно-эстетического развития в большей степени проявляется в виде *наблюдения или тактильного исследования объектов искусства и преобразования различных материалов.* Ребенок, рисуя каракули, исследует собственные возможности, в дальнейшем учится рисовать ровные линии и превращать их в нужные ему рисунки. Смешивая краски, проводит своего рода эксперимент, исследуя возможности цветов.

Методика. Будущий педагог, знакомящий детей с миром искусства, должен владеть современными образовательными технологиями. Рассмотрим применение технологии *проектной или исследовательской деятельности* в развитии познавательного интереса дошкольников. Для знакомства с произведениями искусства можно использовать как проекты, подготовленные детьми совместно с родителями, представленные ребенком перед группой, так и проекты, которые создаются совместными усилиями всей группы в процессе занятия. Например, «Радуга в коробке», «Загадочные инструменты художника» и другие проекты. Также можно создать проект «Детские художники 20 века», где каждый ребенок будет рассматривать картины художников и искать сходства и отличия от работ у других детей. Педагог в данном случае помогает детям оформить их умозаключения в форму проекта.

Метод экспериментирования. Ребенок под присмотром педагога, пробует свои творческие силы в любой направленности, которая ему приходит в голову. Например: на что похожа эта клякса, какие бываю линии, что из них можно сделать, во что можно превратить отпечаток вашей ладошки и другое. Данная методика имеет огромный потенциал в работе с детьми дошкольного возраста, ведь экспериментирование одна из ведущих деятельностей в дошкольном возрасте. Она способствует развитию представлений детей о взаимоотношении объектов друг с другом, идет обогащение личного опыта ребенка, что способствует не только росту познавательного интереса, но и развитию памяти, мышления, моторики и эмоциональной сферы ребенка. Говоря об ознакомлении ребенка с произведениями искусства, мы с помощью экспериментов не только знакомим его с разными видами творчества, но и способствуем усвоению взаимосвязи между ними.

Не стоит забывать про главный вид деятельности учащихся ДОО. Правильно организованная *игровая деятельность*, связанная с творчеством, непременно способствует развитию познавательного интереса. Для организации игровой деятельности, посвященной знакомству с произведениями искусства, педагог должен уметь правильно формулировать цель и правила игры. Здесь имеет место театрализованная, сюжетная игра, в которой дети разыгрывают сцены по мотивам увиденных картин [5, с. 71]. Можно организовывать игры под музыкальные произведения, заостряя внимание детей на выборе музыки [6, с. 131]. Настольно-печатные игры для развития умения сравнивать и различать формы, узоры, элементы рисунков «Узоры Дымки» или «Народное творчество», «Найди пару», «Дорисуй фигуру», «Кляксы» и др.

Отдельно стоит остановиться на *творческой деятельности, как самостоятельной технологии работы с детьми*. Это процесс предметно-преобразовательной деятельности, в котором задействованы и общение, и игра, развитие воображения и мотивационно-эмоциональной стороны личности ребенка. В художественных образах дети учатся отражать действительность, мы получаем возможность воспитывать определенное отношение к событиям и явлениям нашей жизни, через осознание и принятие различных чувств самого ребенка и других людей. В дошкольном возрасте ярко выражен интерес ребенка к творчеству и познавательным действиям с различными материалами, подражание взрослым, тяга к оставленному следу на бумаге или пластилине и появление в результате этого ассоциативного образа, появление первых замыслов, фантазий. В творческой деятельности ребенком движет естественная потребность человека в самовыражении, желанию выразить новые впечатления, позитивные и негативные эмоции.

Экскурсии в художественные галереи, музеи, выставки, как ни что другое обогащает детей духовно и способствует повышению познавательного интереса. А использование современных информационных технологий позволяют нам посетить интересное нам мероприятие, не выходя за пределы учебного кабинета. Компьютерные технологии так же расширяют возможности показать и рассказать о многих произведениях искусства, используя аудио и видео материалы, показывая фотоматериалы, применяя интерактивные задания для развития творческого потенциала детей.

Результаты. Педагог должен сам хорошо разбираться в композиции картины, уметь рассказывать о цветовой гамме, настроении которое она передает, в структуре прочитанного произведения, уметь интонацией передать настрой поэта в стихотворении. То есть самому обладать широкими знаниями в мире искусства. Старшие дошкольники хорошо выделяют цвета, могут связать его с настроением, через цветовую гамму дети нередко оценивают эстетические достоинства картины, что нередко приводит к тому, что «светлые» картины детям кажутся более привлекательными, чем «темные». Педагог должен быть готов объяснить, как цвет влияет на настроение, и почему автор выбрал именно такую гамму. Наиболее трудным моментом работы с картиной является композиционное построение картины. Педагог должен научить детей всматриваться в картину, устанавливать зависимость между композицией и основной идеей.

Частой ошибкой молодого педагога является: отсутствие вводной беседы и шаблонные вопросы. Огромное значение при работе с произведениями искусства имеет вопрос, с которым взрослый обращается к детям. Работая с картиной/ рассказом/ стихотворением/ глиняной фигуркой не имеет значения, педагог должен четко понимать логику построения диалога, к чему должен прийти ребенок, какие чувства у него должен вызвать этот предмет, что нового о нем он должен узнать и т.д., то есть должен пробудить в ребенке мыслительный процесс, те или иные чувства, желание к действию. Рассматривание, беседы, обыгрывание разнообразных художественных образов тоже имеют сильное познавательное воздействие [2, с. 38].

Для раскрытия художественного образа при анализе произведений живописи и графики, стоит использовать схему анализа композиции, которая содержит ряд вопросов:

1. Общие вопросы, содержащие общие сведения о картине и авторе.
2. Вопросы, развивающие умение детей самостоятельно анализировать содержание картины.
3. Вопросы, направленные на личный опыт ребенка.

Говоря о познавательном интересе, мы наблюдаем ряд особенностей его протекания, связанных со спецификой возраста. В период дошкольного возраста у детей происходит постепенное образование целого ряда новых психологических механизмов деятельности и поведения, а именно: сознательное управление своим вниманием и удержание его на конкретных предметах, благодаря чему, улучшается ориентировка во внешней среде, эмоциональное к ней отношение; большая самостоятельность и зависимость от социального окружения; развитие воображения; постепенная замена игровой деятельности на учебную, а также возникает новый тип мотивации – иерархия мотивов.

Дети дошкольного возраста руководствуются своими сиюминутными желаниями, они не могут откладывать удовольствие сейчас, ради чего-то лучшего в будущем. При организации образовательной деятельности детей или досуга, необходимо *учитывать их возрастные особенности и возможности*. Отношение к ребенку должно быть уважительным, как к полноценной личности, необходимо давать им возможность свободно мыслить, не бояться сделать ошибку. По возможности педагог должен обогащать предметно-пространственную среду (среда должна соответствовать возрасту воспитанников; уметь трансформироваться; должна нести функциональные возможности; быть вариативной, доступной, насыщенной и безопасной), способствующую активному развитию детей, внешне стимулировать познавательный интерес ребенка [1, с. 16].

Рассматривая педагогические условия развития познавательного интереса, можно выделить следующие:

- продуманные дидактические занятия. У педагогов большой сектор выбора форм занятий: занятие-экскурсия, занятие-путешествие, занятие-игра, соревнование и т.п. Также можно выбирать различные методы и приемы работы с детьми (наглядность, устные беседы, применение хоровых ответов, коллективная работа, работа с мини-группами или индивидуально). На занятиях нужно использовать все групповое пространство.
- Педагог должен внимательно относиться к каждому ребенку, поддерживать неуверенных в себе воспитанников. Робкие, не коммуникабельные дошкольники на занятиях часто открыто

не проявляют свой интерес из-за своей неуверенности и страха привлечения внимания. Безусловно, задачей воспитателя является раскрепостить детей, включить их в активную работу, помочь им в достижении успеха.

- Для активизации и развития познавательных интересов детей, важное значение играют принципы, на которых строится образовательный процесс. Опора на принципы развивающего обучения, когда детям предоставляются не готовые знания или информация и не сама деятельность по подражанию и образцу, а познавательные задачи (игровые обучающие ситуации), способы решения которых дошкольники должны искать самостоятельно, приобретают здесь решающее значение.

В группах младшего дошкольного возраста используют ознакомление с доступными произведениями живописи и графики, с книжной иллюстрацией. В процессе чтения книг идет эмоциональная оценка художественных образов.

В средней группе дети ближе знакомятся с профессией художника. Дети могут узнавать и называть явления и предметы окружающего мира в художественных образах, оценивать эмоциональную составляющую этих образов.

Дошкольники старшей и подготовительной групп развивают и расширяют свое эстетическое восприятие. Идет отделение образцов отечественной живописи от зарубежных. Картины отечественных художников представлены в различных жанрах живописи и представляют средство для развития у детей интереса к изобразительному искусству.

В своей профессиональной деятельности педагог должен учитывать ряд компонентов, которые поощряют развитие познавательного интереса:

- положительные эмоции (необходимо искренне хвалить, радоваться успехам детей, проявлению их активности);
- разнообразие оценок (необходимо отмечать положительные стороны, а недостатки выражать без каких-либо отрицательных эмоций. Любой недостаток должен рассматриваться как недочет, который необходимо исправить, доработать, изменить, все это нужно должным образом объяснить ребенку, направить его деятельность, замотивировать на получение новых знаний для исправления тех или иных ошибок);
- свобода в рамках определенных правил (можно воспитанникам позволить творить, но четко обозначив границы).

Знакомство дошкольников с предметами искусства обладает большим педагогическим потенциалом. Таким образом, применять искусство в образовательном процессе можно в качестве:

- стимула, активизирующего другие виды познавательной активности;
- художественной репрезентации явлений природы или жизни человека;
- фона, оформления чего-либо;
- ответной реакции (изобразите свое отношение к чему-либо, передайте настроение с помощью красок и др.).

Используя предметы искусства в процессе развития познавательного интереса дошкольников, мы способствуем обучению творчески мыслить, выстраивать логические цепочки, преодолевать затруднения. У детей возникают положительные эмоции по отношению к учебным занятиям, процессу обучения в целом, как следствие развивается познавательная активность и творческая сторона личности.

Заключение. Таким образом, мы пришли к выводу, что, осуществляя работу по развитию познавательного интереса дошкольников, педагог должен обладать рядом профессиональных и общепрофессиональных компетенций:

1. Педагог сам должен хорошо разбирать в теме искусства, знать направления и виды, уметь отличать их, быть культурно развитым человеком, обладать знаниями по истории изобразительного искусства и следить за развитием современного искусства [7, с. 15].
2. Педагог, обладающий творческим мышлением, должен развивать творческое мышление в детях, работая с мотивацией детей, грамотно и спокойно помогая решать трудности, возникающие в процессе ознакомления с предметами искусства и последующей работе.

должен хорошо владеть различными техниками, приемами, средствами изображения, уметь решать художественно-творческие задачи, которые возникают в ходе работы с детьми.
3. Поощрять творческий подход, поддерживать баланс между творческим решением и формированием изобразительной грамотности, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей каждого учащегося.
4. Педагогу важно развивать интерес и потребности в общении с искусством, формировать понимание о том, что изобразительная грамотность и художественная культура пригодиться всем.
5. Необходимы базовые компетенции, свойственные любому педагогу: быть ответственным, коммуникабельным, обладать способностью видеть и решать проблемы, иметь гуманное отношение к детям, быть доброжелательным и позитивным.

Список литературы

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения: ее сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.

2. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2012. № 5. – С.36-39.

3. Гриценко З.А. Читательское развитие ребенка дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – С. 19-27.

4. Купарадзе Н.Ц. Формирование любознательности у детей старшего дошкольного возраста (на материале ознакомления детей с произведениями художественной литературы): Дис. канд. пед. наук. – Тбилиси, 2017. – 121 с.

5. Семенюк Н.М. Музыка и движение в социально-коммуникативном развитии дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения». – 2017. – № 2. – С. 69-72.

6. Семенюк Н.М. Современные подходы к развитию творческого восприятия музыки у детей дошкольного возраста / Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции. ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ, ГАОУ ВО МГПУ г. Москвы «Московский городской педагогический университет». – М.: Изд-во «Спутник+», 2016. – С. 130-134.

7. Семенюк Н.М. Эстетическая направленность профессиональной подготовки педагога: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Семенюк Наталья Михайловна. – М., 2004. – 26 с.

8. Смирнова Е.О. Детская психология. – СПб.: Питер, 2012. – 632 с.

9. Штанько И.В. Художественно-эстетическое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС. Методическое пособие – М.: УЦ Перспектива, 2015. – 280 с.

10. Соколовская И.Н., Кивилёва А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // XIX Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. По общей ред. В.Н. Скворцова, Л.М. Кобрина. Изд-во Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – СПб: 2015. – С.89-92.

Гусейнова А.А.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: quseynovaa@list.ru
Научный руководитель:
Демидова Н.И.,
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент департамента
педагогики ГАОУ ВО МГПУ,Москва

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЯ К СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЬИ С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ

Аннотация: В статье обоснована актуальность проблемы подготовки педагогических кадров к сопровождению семей, воспитывающих одаренных детей. Определены стратегические направления, принципы подготовки воспитателей к сопровождению семей, воспитывающих одаренных дошкольников в системе образования.

Ключевые слова: одаренный ребенок; воспитатель; сопровождение семьи.

Abstract: The article substantiates the relevance of the problem of training teachers to accompany families raising gifted children. Strategic directions and principles of training educators to accompany families raising gifted preschoolers in the education system are defined.

Keywords: gifted child; educator; family support.

Введение. На сегодняшний момент проблему подготовки педагогических кадров к работе по сопровождению с одаренными детьми можно назвать особенно актуальной. В условиях современного быстроменяющегося мира наша страна остро нуждается в преумножении интеллектуального потенциала страны. Активные процессы цифровизации, которую можно обозначить как новое уникальное состояние социума, рождает новые реалии во всех сферах жизнедеятельности [3, с.62]. Все это способствует развитию одаренных детей и требует обновления российского образования. Такие дети способны стать гражданами, которые будут способствовать развитию российского общества [6].

В современных условиях институт семьи становится жизненно важным для будущего развития страны и общества в целом. В семье зарождаются начальные навыки социального поведения ребенка, родственные взаимоотношения, формируются привычки, черты характера, особенности психики [3, с. 13]. В семье закладываются многие моральные основы будущей личности, и развиваются задатки. Соответственно, воспитательная работа должна осуществляться совместно с семьями детей в образовательных организациях [2, с.20]. В Концепции дошкольного воспитания (1989г.) были определены подходы к взаимодействию с семьями воспитанников, согласно которым семья является приоритетным институтом воспитания ребенка тогда, как детский сад оказывает поддержку, помощь семье в воспитании, обучении и развитии дошкольников. Данный подход нашел отражение в действующем Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования, в основе которого предусмотрено осуществление сопровождения семьи воспитанников.

Методика. Методисты отмечают, что взаимодействие семьи и воспитателя дошкольной организации открывает новые возможности индивидуального роста ребенка. Поддерживают естественное развитие реакций процессов состояний личности. Семья, которая воспитывает ребенка дошкольного возраста, должна получать необходимые методические рекомендации и коррекцию социально-педагогической деятельности. Лишь благодаря сопровождению семьи со стороны воспитателей возможно обеспечение нужного ухода за детьми и организация правильного процесса воспитания дошкольников. Один из трендов – реализация дифференцированного подхода в сопровождении семьи, исходя из их особенностей, потребностей, запросов. Поэтому данный подход должен быть реализован в отношении семьей, воспитывающих одаренных детей, поскольку от педагогической

компетентности родителей, от того, насколько они готовы создать условия для раскрытия и развития творческого потенциала личности своего ребенка зависит их будущее.

Взаимодействие воспитателя с семьями одаренных детей является сложным и непрекращающимся процессом. Педагогом следует учитывать тенденции развития современного института родительства, в частности, папы и мамы подчас руководствуются собственными амбициями в воспитании и развитии ребенка, воспринимая его как инвестиционный проект, потребности, интересы ребенка, его реальные возможности игнорируются. Соответственно педагогам целесообразно осуществлять сопровождение семьи, которое позволит родителям осознать свои установки в воспитании и развитии дошкольников, отрефлексировать свою воспитательную деятельность. Педагог доносит до родителей, как важно принимать своих детей такими, какие есть. У семьи в данном случае особая роль – содействие развитию. Практические задачи воспитателя - оказание всяческой поддержки семьи, которые имеет способного и одаренного ребенка.

Подчеркнем, что деятельность воспитателя по сопровождению семьи с одаренным ребенком очень разнообразна и универсальна. Прежде всего, она должна быть направлена на решение проблем организации не только группового, но и индивидуального обучения, а также на моделирование образовательного процесса. В то же время ключевым звеном является то, что главное – это не объект работы, а личность самого ребенка, обладающего особыми способностями и, следовательно, особыми потребностями.

Работа с родителями одаренных детей ведется по следующим направлениям:
- организуется информационная среда;
- совместно проводится практическая деятельность детей и их родителей.

При сопровождении семей одаренных детей воспитатель также объясняет им значение исследовательской активности ребенка, что в первую очередь важно научить дошкольника приобретать знания, то есть развивать исследовательскую деятельность. Такая деятельность должна носить продуктивный характер, быть направлена на то, что ребенок хочет сам знать в первую очередь. В дошкольном возрасте проявление исследовательской активности – нормальное естественное состояние ребенка, который настроен на то, чтобы познавать мир. Еще К.Д. Ушинский писал о том, как важно учение активное, которое осуществляется на основе «собственного опыта» [7, с. 75].

Результаты. Пока исследовательская деятельность в самих образовательных организациях ведется в недостаточной мере, мало используется на практике. Зачастую безраздельно господствуют традиционные методы обучения. Рационально объединять их с исследовательским подходом, который способен раскрыть потенциал ребенка [6, с. 67].

Обсуждение. Подготовка воспитателя к сопровождению семьи с одаренным ребенком осуществляется как при получении профессионального образования, так и в рамках повышения квалификации. Подготовка квалифицированного специалиста включает:

- обучение воспитателя специфике работы с детской одаренностью;
- изучение теоретических и практических проблем диагностики одарённости;
- обучение созданию образовательной среды, разработке необходимых заданий, проведению занятий с одаренными детьми;
- изучение актуальных теорий и концепций одаренности, разновидностей одаренности (музыка, спорт, интеллектуальная работа и др.);
- обучение определению задатков таланта и их развитие в каких-либо сферах;
- обучение работе как индивидуальной с одаренными детьми, так и в группе;
- овладение методами воспитания и социализации одаренных детей, созданию образовательного пространства;
- обучение проектированию и развитию маршрутов сопровождения одаренного ребенка, семьи;
- изучение основ взаимодействия семей воспитанников и воспитателей с другими специалистами в данной области;

– обучение составлению рекомендации для семей, направленных на развитие одаренности.

В современных условиях воспитателю необходимо постоянно повышать свою квалификацию, изучать современные тенденции образования, в том числе, по сопровождению семей с одаренными детьми.

При подготовке воспитателей к сопровождению семей следует помнить, что творческую одаренную личность в первую очередь воспитывают творческие люди [8, с.162].

С целью повышения компетентности педагогического коллектива проводятся:

– конкурсы профессионального мастерства педагогов, работающих с одаренными детьми;

– мастер-классы;

– тематические семинары и другие мероприятия, на которых педагоги могут поделиться опытом сопровождения одаренных детей.

Стоит отметить, что опыт повышения квалификации образовательных организаций своих педагогических кадров по проблеме сопровождения семей с одаренными детьми недостаточно большой в целом по России. Одновременно существует ряд программ, на основе которых осуществляют обучение по работе с одаренными детьми.

Одной из важных составляющих подготовки воспитателя к работе по сопровождению семьи, в которой присутствует одаренный ребенок, является система поддержки и стимулирования в будущем педагогов, которые работают с одаренными детьми.

Можно перечислить ряд общих проблем, которые связаны с подготовкой педагогического коллектива к сопровождению семьи, имеющей одаренного ребенка [4]:

1. Относительно определения результатов обучения:

– в недостаточной мере разработан перечень компетенций, которые нужны воспитателю при работе с одаренным ребенком;

–отсутствует разработка и тестирование на практике ряда технологии оценки навыков, которые смогут позволить выявлять «слабые» места воспитателя и устранять их в последствии при помощи учебных программ;

2. Относительно содержания образовательной программы педагогического коллектива по сопровождению семьи с одаренным ребенком:

– недостаточно развиты сферы организации процесса выявления одаренных детей, необходима разработка дополнительных общеобразовательных профильных программ, нужно сформировать исследовательскую базу, которая поможет развить одаренность при участии семей воспитанников;

– не решены различные аспекты развития одаренных детей, когда нет взаимодействия педагога и родителя, когда нет методической поддержки данной работы по развитию одаренных детей;

– нужно пересмотреть программу курсов повышения квалификации воспитателей.

3. Относительно организации учебного процесса и внедрения вариативных форм обучения, повышения квалификации воспитателей:

– важно уделять больше внимания изучению профессиональных потребностей педагогов, которые работают с семьями, имеющими одаренных детей;

– обеспечение мобильности, гибкости системы, которая позволит повысить квалификацию воспитателей и качественно обучить педагогический коллектив, основа при этом – единые требования и профессиональные стандарты;

– важно обновление технологий обучения и особое внимание должно акцентироваться на дистанционном обучении.

Также следует отметить, что нужна информационная поддержка воспитателей и семей, с которыми они проводят работу, в том числе сюда включены и виртуальные образовательные курсы. Рационально организовывать подготовку воспитателей к сопровождению семьи с одарёнными детьми по следующим принципам [5, с.50]:

1. Единства и дифференциация обучения общеобразовательного и социального с целью первичной подготовки всех специалистов к работе с семьями одаренных детей;

2. Этапность обучения (все образовательные ступени);

Факторы, влияющие на подготовку воспитателей к сопровождению семей с одаренными детьми и упитывающиеся в процессе обучения:

– формирование необходимой профессионально-личностной позиции воспитателя;

–продуманная система консультирования и тренингов с целью формирования у воспитателя навыков самопознания и самоконтроля и удовлетворения потребности в саморазвитии;

– создание творческой атмосферы для педагогов в ДОО;

– обмен опытом.

Заключение. Стоит отметить, что очень важна информационная компетентность семьи одаренного ребенка, так как именно родителя, родственники в первую очередь будут оказывать эффективную поддержку и способствовать развитию потенциала одаренных детей. Соответственно от воспитателя требуется необходимая помощь. Если эта помощь будет предоставлена на практике, родители будут убеждены в том, что в случае возникновения затруднений, они смогут обратиться к воспитателю либо другому специалисту в дошкольном учреждении для получения консультативной помощи. Работа воспитателя с родителями по сопровождению одаренного ребенка остается одной из ведущих. При этом главное – компетентность педагога и его заинтересованность в соответствующей работе.

На сегодняшний день важно создание единой методики для воспитателей по развитию и обучению одаренных детей. Также важно внедрение в образовательный процесс оценки и выявления среди дошкольников одаренных детей, что требует дополнительного исследования и изучения.

Список литературы

1. Указ Президента РФ № 204 URL: http://www.kremlin.ru (дата обращения 09.10.21).

2. Демидова Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени. кандидата педагогических наук. Москва – 2003.

3. Демидова Е.И. Роль семьи в модернизации современного общества // Власть. 2015. – №8 – С.13-20.

4. Савенков А.И. Заметки о репродуктивных и продуктивных методах обучения// Исследователь/Researcher. 2018. – №3 – С.66-69.

5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников.– Самара: «Учебная литература», 2004.– 80 с.

6. Савенков А.И. Что такое одаренность // Журнал Высшей школы экономики. 2007. – № 4 – С. 161–164.

Егоров И.В.,
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
E-mail: EgorovIV@mgpu.ru
НаумоваД.В.,
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
E-mail: NaumovaDV@mgpu.ru
ПавленкоТ.А.,
кандидат психологических наук,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
E-mail: PavlenkoTA@mgpu.ru
Рассказова И.Н.,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО ОмГПУ, Омск, Россия
E-mail:irnikras@rambler.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ ЛИЧНОСТИ И АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье анализируются данные, полученные в ходе исследования связи антисоциальной креативности с базовыми убеждениями личности. Проанализированы подходы отечественных учёных о влиянии личности педагога на личность учащегося в ходе их взаимодействия. Отмечено, что одним из факторов, определяющих влияние на личность, является слово, а именно его смысловая нагрузка. В слове проявляются убеждения личности, когнитивные схемы. Они, с одной стороны, определяют восприятие ситуации и себя в ней, с другой стороны – являются основой поведения. Базовые убеждения личности – это вера в доброжелательность мира, вера в самоценность личности, вера в осмысленность мира. Теоретический анализ исследований показал, что когнитивные схемы могут влиять на проявление антисоциальной креативности. Если вера в доброжелательность мира выше, то это приводит к снижению желания защищаться, либо любым другим способом проявлять антисоциальную креативность.В эмпирической части исследования использовались методы тестирования (опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности»; «Шкала базовых убеждений») и методы математической статистики (корреляционный анализ). Результаты говорят о том, что в ходе профессиональной подготовки необходимо развивать такие качества у будущих педагогов как эмпатия, толерантность.Атакже профессиональные навыки в области общения – управление конфликтами, эмоциональной регуляции.

Ключевые слова:личность; базовые убеждения;антисоциальная креативность; будущие педагоги, общение, когнитивные схемы.

Annotation. The article analyzes the data obtained during the study of the connection between antisocial creativity and the basic beliefs of the individual. The approaches of native scientists about the influence of a teacher's personality on a student's personality during their interaction have been analyzed. It is noted that one of the factors determining the influence on a personality is a word, namely its semantic load. A word manifests the beliefs of a personality, cognitive schemes. On the one hand, words determine the perception of the situation and oneself in it, on the other hand, they are the basis of behavior. The basic beliefs of a person are the belief in the benevolence of the world, belief in the intrinsic value of a person, belief in the meaningfulness of the world. A theoretical analysis of research has shown that cognitive schemas can influence the manifestation of antisocial creativity. If the belief in the benevolence of the world is higher, then this leads to a decrease in the desire to defend, or in any other way to show antisocial creativity. We used testing methods (questionnaire "Behavioral features of antisocial creativity"; "Scale of basic beliefs") and methods

of mathematical statistics (correlation analysis) in the empirical part of the study. The results indicate that in the course of professional training it is necessary to develop such qualities in future teachers as empathy and tolerance as well as professional skills in the field of communication such as a conflict management, emotional regulation.

Key words: personality; basic beliefs; antisocial creativity; future educators, communication, cognitive schemas.

Введение. Анализ феномена антисоциальной креативности достаточно подробно представлен в наших предыдущих публикациях [2; 8].В отечественной науке проблемой антисоциальной креативности занимаются сравнительно недавно. Исследования последних лет всё убедительнее показывают, что поведение людей определяется помимо других факторов антисоциальной креативностью, то есть желанием людей доминировать, проявлять власть, управлять[3; 4].Для этого люди готовы лгать, мошенничать. Безусловно, данная особенность личности будущих педагогов нуждается в коррекции, поскольку она негативно будет влиять на формирование личности обучающихся. Для этого необходимо понимание факторов, ее обуславливающих. На формирование антисоциальной креативности могут оказывать влияние различные факторы. С нашей точки зрения одним из таких факторовявляются базовые убеждения личности, «отражающие» ее представления о мире и опосредующие ее поведение. Поэтому в данной статье мы проверяем данное предположение.

Глубинное убеждение или базовая установка – это ключевое представление человека о мире и о самом себе. Формируются они в результате взаимодействия с родителями и обретают устойчивый характер, влияя на жизненные цели и способ их достижения. Сложившиеся когнитивные схемы детерминируют опыт и поведение человека, а также содержание мышления и эмоций.Глубинные убеждения личности, с одной стороны, предвосхищают восприятие индивидом внешних событий, он может их оценить и на основе этого у него сложится отношение к ним, с другой стороны, - убеждение может меняться под влиянием этих внешних обстоятельств [6]. Исследования в рамках когнитивной психологии (Найссер, Брунер, Норман) показали, что убеждение является и объясняющим конструктом, через призму которого человек воспринимает окружающий мир [7]. Когнитивная схема влияет и на воспроизведение увиденного и услышанного (Бартлетт), под её влиянием непонятная или непривычная информация человеком доводится до понятных для него конструктов. При этом первоначальная информация начинает обретать другой смысл и значение[7] Дж Келли вводит термин личностный конструкт. Благодаря ему человек может прогнозировать, оценивать или контролировать всё, что происходит вокруг человека и с ним самим[7].С. Эпштейн и Р. Янофф-Бульман выделили 4 базовых убеждения личности: в доброжелательности мира;в справедливости мира;убеждение в том, что другим людям можно доверять; и убеждениев собственной значимости[9; 10]. Данные базовые убеждения педагогов, несомненно, будут влиять на формирование представлений у обучающихся об окружающем мире и людях. Это связано с авторитетом, значимостью педагога и общения с ним.

В отечественной психологии учёные неоднократно обращались к теме условий общения, имеющих личностно – формирующее значение. В педагогической среде взаимодействие учитель-ученик является весьма насыщенным и по содержанию и по времени, которое проводят ученики и учителя вместе. Особое место занимают исследования В.Н. Мясищева, который анализировал условия, повышающие и понижающие эффект взаимовлияния участников межличностных отношений. В его подходе слово оказывает влияние на поведение и регулирует его. Особо важно смысловое содержание слова, оно предвосхищает отношение человека к сказанному, оно связано с прошлым опытом человека, а как следствие и с его убеждениями. Важное значение имеет и то, как партнёр по общению воспроизводит услышанное. Воспроизведённое начинает обретать личностное значение, формируются ассоциативные связи на основе индивидуального опыта и человек либо демонстрирует внушаемость, либо создание своего когнитивного конструкта[5].

А.А. Бодалёв в книге «Личность и общение» утверждает, что в ходе общения участники так или иначе преследуют определённую цель. Деятельность учителя на уроке всегда основывается на цели. Результат взаимодействия учитель-ученик определяется этими целями. Бодалёв А.А. отмечал, что общение — это вид деятельности, в котором происходит развитие личности, поэтому особую значимость обретает контекст общения и личности участников взаимодействия, их профессиональные установкии убеждения [1].

Мы предположили, чтоодним из определяющих факторов проявления антисоциальной креативности могут выступать базовые убеждения личности.

Цель исследования: изучение выраженности проявления асоциальной креативности у будущих педагогов и ее взаимосвязи с базовыми убеждениями.Описание выборки -109 девушек и 2 юноши, студенты педагогических ВУЗов г. Москвы и г. Омска РФ, средний возраст 19, 5 лет.

Методы. В исследовании использовалисьметодики:опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (М. Ранко в адаптации Мешковой Н.В.,Ениколопова С.Н. и др.);шкала базовых убеждений (Р. Янофф-Бульман, адаптация О. Кравцовой).

Для выявления взаимосвязи был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты.

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь асоциальной креативности с базовыми убеждениями

Методики	Переменные	Поведенческие особенности антисоциальной креативности			
		Шкала «нанесение вреда»	Шкала «ложь»	Шкала «злыешутки»	интегральныйпоказатель АК
	Возраст	-,061	-,178	-,179	-,199*
Шкала базовых убеждений (Р. Янофф-Бульман)	"отношение к благосклонностимира"	-,195*	,016	-,196*	-,113
	"отношение к осмысленностимира"	,074	,014	-,112	-,008
	"убеждение в ценности собственного «Я»"	,151	,043	,093	,086

* значимость корреляции на уровне 0,05

У респондентов, уверенных в благосклонности и справедливом устройстве мира, в меньшей степени проявляется склонность к нанесению вреда ($r = -,195$, $p \leq 0,05$), использованию злых шуток ($r = -,196$, $p \leq 0,05$) при разрешении сложных ситуаций в общении с другими людьми.

Обсуждение. 1.Методика Янофа–Бульмана построена на идее о том, что показателем психологического здоровья является понимание и принятие человеком мира как безопасного, базовое чувство безопасности. Эта методика позволяет, скорее, выдвинуть предположения о факторах проявления антисоциальной креативности разных типов. Можно предположить, что человек предъявляет к себе достаточно высокие требования (убеждение в ценности собственного «Я»), которым в реальности ему сложно соответствовать. В ситуации несоответствия он испытывает фрустрацию, и желая защитить себя и собственный «Образ Я»

от негативных переживаний, прибегает ко лжи как механизму психологической защиты, направленному на устранение негативных эмоций. Он пытается убедить себя в правильности своего поведения, либо находит ему самооправдание, либо вытесняет в бессознательное мысли и чувства, связанные с нежелательным с точки зрения социума или самого человека поведением. В разных культурах честность является характеристикой достойного человека и это транслируется через разные каналы и уровни инкультурации.Вместе с тем в различных культурах есть масса примеров оправдания лжи, например, в русских сказках. Эта неоднозначность сказывается в поведении людей разного возраста.

2.Данные показывают, что меньше всего хочется нанести вред окружающим или зло шутить тем, кто убежден в том, что мир добр. В нашей выборке у будущих учителей выражена именно этаособенность. Кроме того, видно, что чем люди моложе, тем меньше в их поведении выражены показатели антисоциальной креативности ($r = -,199$, $p \leq 0,05$).

3. Можно говорить о том, что предупреждение проявлений антисоциальной креативности у будущих педагогов может быть связано с профессиональным отбором по уровню выраженности у кандидатов, желающих работать учителями, такого профессионально важного убеждениякак: убеждение в том, что мир добр. Данное убеждение можно рассматривать как профессионально важное для работы в образовании.

Заключение. Полученные данные позволяют выстроить перспективы приоритетов в профессиональном обучении. Будущим педагогам необходимо владеть навыками коммуникации, управления конфликтами, а также навыками безоценочного общения. Для того, чтобыбыть достойным примером для своих воспитанников современному учителю необходимо показывать на собственном примере умение использовать вышеперечисленные навыки. А также ему необходимо осознание собственных базовых установок, убеждений для того, чтобы своевременно корректировать те из них, которые оказывают негативное влияние как на его собственную жизнь и отношения с миром, так и на тех, с кем он работает.

Список литературы

1. Бодалёв А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт// Бодалёв А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с. – С. 75-80.
2. Егоров И.В., Наумова Д.В., Павленко Т.А., Рассказова И.Н. Система ценностей девушек-студенток педагогических вузов с разным уровнем антисоциальной креативности//Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 375-389. doi:10.32744/pse.2021.3.26.
3. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 67—76. doi: 10.17759/pse.2017220508.
4. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 25—40. doi: 10.17759/pse.2018230603.
5. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии//Тезисы симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развитие контактов между людьми». – Л., 1970. – С. 114-116.
6. Падун М., Тарабрина Н. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности. //Московский психотерапевтичсекий журнал. 2003. –№3. – С. 121-140.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. Питер Пресс, 1997 – 608 с.
8. EgorovI.V., Naumova D.V., Pavlenko T. A., Rasskazova I.N., Kuts S.A. The connection between antisocial creativity and values of students of pedagogical specialties//SHS Web of Conferences 117, 01007 (2021) Psychology of Giftedness and Creativity 2020. https://doi.org/10.1051/shsconf/202111701007.

9. EpsteinS. (1990). Cognitiveexperientalself-theory. In L. A. Pervin (Ed.) Handbook of personality: Theory and research (p.165-192). New York: Guil-ford.

10. Janoff-Bulman R. (1998). Rebuilding shattered assumptions after traumatic life events: coping processes and outcomes. In: C.R.Snyder (Ed.) Coping: Thepsychology of what works. N.Y. Oxford University Press.

Москалева А. А.,
Магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
Воспитатель ГБОУ Школа 2075, Москва
e-mail: moskaleva.a.a@gmail.com
Научный руководитель: Сухова Е. И.,
доктор педагогических наук,
профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития творческих способностей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.Так как именно ранний возраст – 2-3 года – является ключевым периодом, во время которого закладывается фундамент личности. Организация развития творческих способностей детей должна основываться на игровой совместной деятельности, с помощью разнообразных средств, методов и приёмов. На основе анализа педагогической литературы были выделены специальные и общие способности, которые возможно сформировать лишь при правильно организованных педагогических условиях. Нами были выделены педагогические условия развития творческих способностей детей раннего возраста: материально-технические условия (среда); социально-экономические; психологические; а также готовность педагога к данной деятельности. Целью работы является определение компонентов формирования готовности педагога к созданию условий для развития творческих способностей детей раннего возраста (2–3 года). Готовность педагога рассматривается учёными как синтез свойств и способностей личности, которые включают в себя комплекс специальных знаний, умений, навыков и настроя к определённым действиям. В процессе исследования были выделены следующие компоненты для определения уровня сформированности готовности педагога к развитию творческих способностей детей: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Данные компоненты позволят следить за динамикой формирования готовности педагога к развитию творческих способностей детей 2-3 лет в процессе деятельности. Полученные результаты исследования могут стать основой для создания образовательной среды развития творческих способностей детей раннего возраста, с учётом выделенных нами педагогических условий.

Ключевые слова :творчество, способности, творческие способности детей, готовность, мотивация.

Abstract: The article examines the features of the development of creative abilities of children of early (younger) age in a preschool educational institution. Since it is the early age – 2–3 years – that is the key period during which the foundation of the personality is laid. The organization of the development of children's creative abilities should be based on joint play activities, using a variety of means, methods and techniques. Based on the analysis of pedagogical literature, special and general abilities were identified, which can be formed only with properly organized pedagogical conditions. We have identified graying pedagogical conditions for the development of creative abilities of young children: material and technical conditions (environment); socio-economic; psychological; as well as the teacher's readiness for this activity. The aim of the work is to determine the components of the formation of the teacher's readiness to create conditions for the development

of the creative abilities of young children (2–3 years old). The readiness of a teacher is considered by scientists as a synthesis of the properties and abilities of a person, which include a complex of special knowledge, skills, abilities, and attitude to certain actions. During the research, the following components were identified to determine the level of formation of the teacher's readiness for the development of children's creative abilities: motivational-value, cognitive, activity and reflective. These components will allow you to monitor the dynamics of the formation of the readiness of the teacher of an additional educational institution in the process of activity. The obtained results of the study can become the basis for creating an educational environment for the development of the creative abilities of young children, taking into account the pedagogical conditions we have identified.

Keywords: creativity, ability, creativity of children, readiness, motivation.

Введение. В эпоху глобализации, цифровизации и других процессов развития современного общества, ключевой задачей образовательного процесса является развитие творческой, нестандартно мыслящей личности, способной на активное познание окружающей реальности и творческой экстраполяции полученных знаний, умений и навыков в новых условиях.

Творчество – важная составляющая деятельности человека, а творческие способности как правило являются высоким показателем личностного развития. Поэтому формирование творческих способностей необходимо начинать с раннего возраста, так как именно в дошкольном возрасте ребёнок более восприимчив и чувствителен к любым творческим проявлениям, что подтверждается в трудах педагогов – Ветлугиной Н. А., Выготского Л. С., Давыдова В. В., Запорожца А. В., Рубинштейна С. Л., Теплова Б. М. и т.д., а также подкрепляется на государственном уровне.

Творчество является «глубинным свойством творческой личности», как отмечал Теплов Б. М., и является исключительно индивидуально-психологической особенностью личности человека [5, с. 27]. В толковом словаре Ожегова С. И. понятие *творчество* рассматривается как создание качественно новых по замыслу культурных, материальных и духовных ценностей [3, с. 234]. Важным отличием творчества от других видов деятельности является уникальность результата.

Однако, в любом творчестве необходимы способности. При этом способности могут не ограничиваться имеющимся запасом знаний, умений и навыков, и часто зависят от задатков личности (анатомо-морфологические, физиологические и психические свойства мозга), которые являются необходимым условием для динамичного развития способностей, в том числе творческих.

Методика. Способности могут тяготеть к определённым видам деятельности, в этом случае их называют специальными способностями (способность к научной деятельности, к музыкальной, изобразительной и т.д.). Общими способностями называют возможность формирования специальных способностей при правильно организованных педагогических условиях для их развития: материально-технических, социально-экономических, психологических и т.д.

Ранний возраст детей является самым важным периодом в формировании творческих способностей, так как в это время закладывается фундамент личности, зарождаются элементы фантазии. Кроме общего развития ребёнка (развитие мелкой моторики, артикуляция, координация и пластика, расширение словарного запаса, образных ассоциаций, адаптации в коллективе) в этом возрасте возможно обнаружить одарённость ребёнка к определённой творческой деятельности.

Организация развития творческих способностей может быть основана на различных методах и приёмах, в центре которых будет совместная деятельность участников образовательного процесса.

В 2-3 летнем возрасте развитие творческих способностей проводится в определённой игровой ситуации (сюжет сказки, история), что пробуждает у ребёнка интерес к процессу,

выполняя роли и условия игры, познавая ту или иную творческую область (музыка, изобразительное искусство, хореография и т. д). Игра – наиболее естественное, привычное состояние для ребёнка, она вызывает интерес и побуждает к активным действиям. Играя, ребёнок ка бы непреднамеренно усваивает знания, приобретает умения и навыки [2, с. 40].

Учитывая физическую активность детей 2-3 лет, и непродолжительную устойчивость внимания, занятия строятся по принципу частой смены заданий и видов деятельности. Это позволяет избежать перенапряжения, а также помогает лучше осваивать творческую сферу, благодаря использованию различные видов памяти (эмоциональной, образной, двигательной, словесно-логической) [2, с. 40].

Важным педагогическим условием формирования творческих способностей детей 2–3 лет является готовность педагога, способного организованно и целенаправленно осуществлять данный вид деятельности.

Понятие *готовность* в педагогике рассматривается как установки личности (Узнадзе Д. М.), а также как способности к определённой деятельности (Левитов Н. Д.). В целом готовность к любой деятельности рассматривается учёными как синтез свойств и способностей личности, которые включают в себя комплекс специальных знаний, умений, навыков и настроя к определённым действиям (Дьяченко М. И,Санжаева Р. Д.,Узнадзе Д. Н. и др.). Однако, в отличие от способностей, готовность будет зависеть в большей степени не от личностных качеств (задатков), а от уровня имеющегося опыта, умений и навыков и т. д.

Результаты. *Компоненты готовности педагога.* Основываясь на исследованиях готовности как педагогической категории, для определения и оценки готовности педагога к развитию творческих способностей детей 2–3 лет выделим следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный (Абульханова-Славская К. А.,Леонтьев А. Н.,Рубинштейн С. Л., Сластенин В. А. и др.).

Данные компоненты представляют собой структуру, системообразующим элементом которой является целеполагание. В нашем случае целью является сформированность готовности педагога к развитию творческих способностей детей 2–3 лет.

Мотивационно-ценностный компонент. Категория ценности присуща исключительно человеку, поэтому являются особо значимой в созданном человеком мире. Поэтому определение и самоопределение личностных ценностей в любой человеческой деятельности является крайне важным этапом.

С определением ценностей связан анализ взаимоотношений внешних и внутренних мотивов и стимулов к активной потребности личности к деятельности. Следовательно ценностные установки, мотивация и цели являются определением готовности педагога к развитию творческих способностей детей раннего возраста.

Когнитивный компонент. Этот компонент является ведущим в формировании развития личности. Он зависит от многих факторов (уровень практического опыта, психологической и педагогической подготовки, ЗУН и т. д.).

Деятельностный компонент. Данный компонент раскрывается в содержательной части комплекса умений (способы, приёмы) и навыков, которые необходимы педагогу для развития творческих способностей детей 2–3 лет. В данном случае это совокупность нравственных и моральных норм, регулирующих выполнение профессиональной деятельности, умение выстраивать взаимоотношения между всеми субъектами образовательной деятельности, умение идентифицировать чувства и мотивы субъектов образовательной деятельности, умение применять целесообразные способы и приёмы для достижения цели.

Рефлексивный компонент. Данный компонент проявляется в самооценке собственной профессиональной деятельности педагога, способности к самоанализу эффективности способов организации формирования и развития творческих способностей детей 2–3 лет. Анализ и при необходимости внесение корректировок созданных педагогических условий, в которых осуществляется развитие творческих способностей детей.

Обсуждение. Ключевым аспектом будет выступать готовность педагога к созданию оптимальных условий для формирования творческой среды, способной влиять на развитие творческих способностей детей 2-3 лет в различных видах деятельности.

Из вышесказанного следует, что, учитывая мотивационно-ценностные, когнитивные, деятельностные и рефлексивные компоненты, возможно оценивать готовность педагога к развитию творческих способностей детей 2–3 лет.

Заключение. Таким образом, будет решаться важная задача современного образования в формировании творческой, нестандартно мыслящей личности, способной на активное познание окружающей реальности. Данные компоненты позволят следить за динамикой формирования готовности педагога к развитию творческих способностей детей 2-3 лет в процессе деятельности. Полученные результаты исследования могут стать основой для создания образовательной среды развития творческих способностей детей раннего возраста, с учётом выделенных нами педагогических условий.

Список литературы

1. Беловолов В. А. Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности как качество личности / В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. 2007. – № 5. – С. 132–139.

2. Гончарова М. С. Развитие музыкальных способностей детей от 3,5 до 5 лет/ Мобильные технологии в музыкальном образовании // Учебное пособие // LAP LAMBERT AcademicPublishing. 2017. – С. 40.

3. Гончарова М. С. "Педагогические условия" как методологическая проблема в современном исследовании // Научные школы института педагогики: Сборник статей Третьих Всероссийских педагогических (Герценовских) чтений, Санкт-Петербург, 18 апреля 2019 года / Под редакцией И.В. Гладкой, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – С. 158-165.

4. Имедадзе И. В. Вопросы возрастной и педагогической психологии: Л.С. Выготский и Д.Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2019. – Т. 15. – № 2. – С. 4-13. – DOI 10.17759/chp.2019150201.

5. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Текст]: 50000 слов / Сост. С. И. Ожегов; Гл. ред. акад. С. П. Обнорский; Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. - Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1949 (Образцовая тип. им. Жданова). – 968 с.

6. Поцелуйко А. В. Развитие творческих способностей детей раннего развития средствами нетрадиционной техники рисования / А. В. Поцелуйко // Актуальные аспекты современной науки: сборник материалов XIII-й международной научно-практической конференции, Липецк, 28 октября 2016 года / Научно-исследовательский центр «Аксиома». – Липецк: Общество с ограниченной ответственностью "РаДуши", 2016. – С. 17-20.

7. Ошкина А. А. Динамика в готовности воспитателей дошкольных образовательных организаций к формированию основ здорового образа жизни у детей // Карельский научный журнал. 2019. – Т. 8. – № 4(29). – С. 46-50. – DOI 10.26140/knz4-2019-0804-0012.

8. Рудина Е. Е. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста / Е. Е. Рудина, И. Ю. Иванова // Символ науки: международный научный журнал. 2016. – № 7–1(19). – С. 108–111.

9. Сидоренко Н.В. Пластилинография как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования : сборник статей по материалам XXXIV международной научно-практической конференции, Москва, 24 апреля 2020 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Интернаука", 2020. – С. 97-104.

10. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т.– Москва: Педагогика, 1985.

11. Чоповдя О. С. Развитие творческих способностей детей на занятиях хореографией // Научный альманах. 2020. – № 3-1(65). – С. 73-76.

12. Шинкарева Н. А. Особенности готовности педагогов дошкольной организации к развитию логического мышления детей дошкольного возраста / Н. А. Шинкарева, Т. В. Дробязгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 85-88. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0020.

III Международная научно-практическая онлайн-конференция
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

3 ноября 2021

Сборник научных трудов участников II международной научно-практической конференции Москва, 3 ноября 2021 г.;
под научной редакцией члена-корреспондента РАО,
профессора А. И. Савенкова и доцента В.М. Поставнева

Электронный вариант