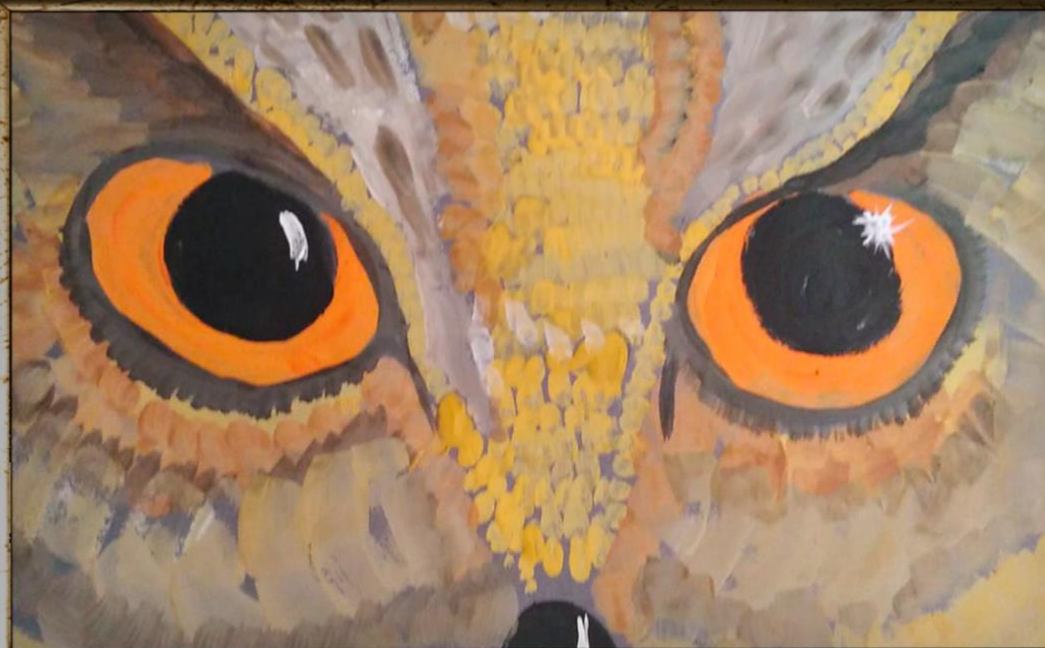


IV МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ОНЛАЙН-КОНФЕРЕНЦИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА



МОСКВА2022

15.11.2022



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. ЕЛЫЦИНА
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

IV международной научно-практической онлайн-конференции

15 ноября 2022 года

г. Москва

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 **П.В. Смирнова***

Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А.И. Савенкова, доцента П.В. Смирновой [Электронный ресурс]. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2022. – 337 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 IV Международной научно-практической онлайн-конференции «Психология одаренности и творчества». В сборник вошли статьи, посвященные фундаментальным научным проблемам психологии одаренности и творчества.

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

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

Караиванова М.А. (Пловдив, Болгария) Математика, исихазм и развитие мировоззрения одаренных в искусстве	9
Йорданова Н.Н. (Садово, Пловдивская область, Болгария) Исследование литературного творчества в трудах Михаила Димитрова	17
Сатова А.К. (Алматы, Казахстан) Амрин А.К. (Астана, Казахстан) Из опыта диагностики и развития способностей школьников «Навыки XXI века 4 «К» в Республике Казахстан	22
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ	
Егоров И.В. (Москва, Россия), Егорова А.И. (Москва, Россия), Наумова Д.В. (Москва, Россия), Павленко Т.А. (Москва, Россия) Сравнительный анализ показателей антисоциальной креативности студентов, обучающихся в педагогических и непедагогических ВУЗах	28
Романцова В.К. (Москва, Россия) Когнитивные характеристики личности в комплексе факторов ее подверженности индоктринации	35
Семенов И.Н. (Москва, Россия) Типология опыта когнитивно-личностного развития продуктивного мышления как ресурса человеческого капитала одаренных учащихся	43
Фролова Е.В. (Москва, Россия) Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости	48
РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	
Белавина Ю.Ю. (Москва, Россия) Развитие социального интеллекта младших школьников (на материале дисциплин, изучаемых в начальной школе)	56
Голова А.Г. (Москва, Россия), Бортник Л.Д. (Москва, Россия) Проблема генотипической и средовой детерминации развития одаренности	62
Даниарова М.В. (Йошкар-Ола, Россия), Чугунова Н.М. (Йошкар-Ола, Россия) Проектная деятельность как часть обогащающего образования в работе с одаренными детьми	68
Донцова Е.М. (Москва, Россия) Игра как метод развития креативности у музыкально одаренных детей младшего школьного возраста	72
Ершова Л.В. (Красногорск, Россия) Проявление стремления к значимости собственной личности в саморегуляции поведения творчески активных старших школьников	77
Карпова С.И. (Москва, Россия), Савенкова Т.В. (Москва, Россия) Развитие лидерской одаренности старших дошкольников в условиях социально-педагогического партнерства дошкольной образовательной организации и семьи	83

Козырева Н.А. (Москва, Россия), Цаплина О.В. (Москва, Россия) Модель внедрения инновационных разработок в образовательную среду как средство развития творческих способностей студентов	89
Краснова К.В. (Москва, Россия) Развитие одаренности младших школьников при дифференциальном подходе в условиях реализации смешанных образовательных технологий	95
Курганова Е.А. (Москва, Россия), Листик Е.М. (Москва, Россия), Трухин И.В. (Москва, Россия) Развитие ценностных ориентаций подростков со способностями к изучению физико-математических и медико-биологических дисциплин	101
Матросова А.А. (Москва, Россия), Семенов И.Н. (Москва, Россия) Психолого-педагогические подходы к изучению и развитию лингвистических способностей	106
Наумова Т.В. (Пятигорск, Россия) Развитие психомоторной одаренности дошкольника средствами компьютерных технологий	112
Няголова М.Д. (Велико Търново, Болгария) Вклад Михаила Арнаудова в психологию литературного творчества	117
Попов П.Л. (Иркутск, Россия), Черенев А.А. (Иркутск, Россия) Лучшие школы Российской Федерации: закономерности географического распределения	122
Суннатов Р.И. (Москва, Россия) Удовлетворенность отношением значимых взрослых как условие развития творческого ресурса школьников	127
Числова А.В. (Москва, Россия) Организация сетевого наставничества в проектной и исследовательской деятельности одаренных школьников	132
Шафигуллин Д.В. (Казань, Россия) Успешность адаптации одаренных обучающихся в коллективе	136
ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	
Азарова А.А. (Москва, Россия) Условия развития коммуникативных умений младших школьников в ходе коллективно-творческой деятельности»	142
Доний Е.И. (Москва, Россия) Прогностические возможности когнитивных характеристик в школьной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью	145
Кинзибаева М.В. (Москва, Россия) Музыкальное восприятие и понимание эмоций у младших школьников, обучающихся по общеобразовательной и специализированной программам	150
Сухова Е.И. (Москва, Россия), Сидоренко В.Н. (Москва, Россия) Создание образовательной среды для развития одаренных детей дошкольного возраста	155

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

- Аршинская Е. Л.** (Иркутск, Россия) Использование рефлексивных методов на различных этапах реализации проектно-исследовательской деятельности для формирования субъектности подростков 161
- Волкова Е. В.** (Томск, Россия) Театрализация как способ сотворческого взаимодействия в урочной и внеурочной деятельности при обучении иностранному языку 165
- Давыдова Г. И., Кошель Э. В.** (Ялта, Россия) Событийный принцип развития интегральной я-социализации одаренных детей в инклюзивном образовательном пространстве: рефлексивно-диалогический подход 170
- Кинцель Н.В.** (Степногорск, Казахстан) Использование лексического подхода в групповой работе при обучении иностранному языку в школе 176
- Лавров А. П.** (Москва, Россия) Цифровизация оценки решения экспериментальной творческой задачи по химии в парах обучающихся переменного состава 186
- Лазарева С.В.** (Томск, Россия) Развитие креативного мышления школьников при формировании функциональной грамотности на уроках английского языка 194
- Лукина И.Г.** (Москва, Россия) Рефлексивный дневник как инструмент рефлексивно-сотворческих технологий 198
- Лукьянова И. Н.** (Москва, Россия) Развитие продуктивного и репродуктивного мышления учеников 4-го класса: обобщение результатов 202
- Морозюк С. Н., Морозюк Ю. В., Кузнецова Е. С.** (Москва, Россия) Взаимосвязь детского творчества со стилем родительского отношения и рефлексией матери 207
- Парнявская Н.Н.** (Барыш, Россия) Построение образовательной среды, направленной на развитие творческих способностей младших школьников 212
- Печерица Э. И.** (Томск, Россия) Исследование в действии как основа методического сопровождения педагогов в освоении педагогики сотворчества 217
- Сухоруков А.С.** (Петрозаводск, Россия) Творческая самореализация: оценка родителями формирования внутренней и внешней мотивации ребенка 223
- Титов Н.А., Чернышева Л.А.** (Брянск, Россия) Методика формирования творческой продуктивности учащихся при решении химических задач в компьютерно-цифровой системе «CREO DATUM» 229
- Федорова Е.П.** (Москва, Россия) Творческое самовыражение как практика самопомощи в преодолении экзистенциальной тревоги 232

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ

- Кукушкина Ю. А.** (Москва, Россия) Мудрость профессионала: опыт психологического исследования 238
- Малый А.Н.** (Москва, Россия) Подходы к исследованию и критерии возрастных корреляций творческой продуктивности ученых 242
- Мунтян Н.С.** (Тирасполь, Приднестровская республика) Мотивация выбора помогающих профессий (на примере будущих педагогов и военных) 246
- Кинцель А.Е.** (Степногорск, Казахстан) Особенности психолого-педагогических аспектов подготовки учителя биологии к работе с одаренными обучающимися 253
- Песков В.П.** (Москва, Россия) Творческая продуктивность профессионала и профессиональное долголетие 260
- Поставнев В.М., Поставнева И. В.** (Москва, Россия) Личность ученого на этапе кризиса среднего возраста 267
- Ситаров В.А.** (Москва, Россия), **Маралова Т.П.** (Череповец, Россия) Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта с уровнем конфликтности и стратегиями поведения в конфликте у учителей 272
- Шахманова А.Ш.** (Москва, Россия) Актуальные проблемы подготовки педагогов в контексте реализации синергетического подхода 276

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

- Акпаева А.Б.** (Алматы, Казахстан), **Лебедева Л.А.** (Алматы, Казахстан) Система работы с текстовой задачей на уроках математики в начальной школе по УМК «Математика 1-4» авторов Акпаевой А.Б., Лебедевой Л.А. 283
- Вендина А.А.** (Москва, Россия), **Киричек К.А.** (Ставрополь, Россия) Развитие математической одаренности младших школьников средствами схематизации 289
- Дягилева Е.В.** (Москва, Россия) Стратегии совладающего поведения математически одаренных старших подростков 294
- Естемес К.А.** (Алматы, Казахстан) Использование краеведческого материала на уроках математики как средства развития познавательного интереса 299
- Низовцова А.Н.** (Рабат, Королевство Марокко) Высокие нравственные ценности как признак проявления математической одаренности 305
- Федоров Т.Ю.** (Самара, Россия), **Федорова Т.В.** (Самара, Россия) Дидактические возможности использования веб-приложения Geoboard в развитии воображения младших школьников 310

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

- Бакаева И.А.** (Ростов-на-Дону, Россия), **Савицкая Н.В.** (Ростов-на-Дону, Россия) Взаимосвязь родительского отношения и мотивации обучения в школе искусств 317

Волкова Е.В. (Томск, Россия) Театрализация как способ сотворческого взаимодействия в урочной и внеурочной деятельности при обучении иностранному языку	322
Гильманов С.А. (Ханты-Мансийск, Россия) Уединенное (секлюзивное) музицирование как творческая практика	326
Никитин А.А. (Хабаровск, Россия) Развитие у детей общей художественной одаренности в центре эстетического воспитания детей города Хабаровска	332

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

МАТЕМАТИКА, ИСИХАЗМ И РАЗВИТИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОДАРЁННЫХ В ИСКУССТВЕ

Предлагаемая статья посвящена проблемам в развитии художественной одарённости, которые возникают в дигитальном обществе. Их преодоление связано с ролью искусства как фактора, способствующего развитию личности и общества. С такой целью раскрывается философский заряд идеи о гармоничном единстве чувств и разума, определявшей на протяжении веков духовную миссию искусства.

Эта идея является предметом исследования в специализированных образовательных институтах для изучения музыки и изобразительного искусства. Применяется в процессе математического моделирования в органическом единстве разнородных дисциплинарных категорий.

В статье описывается эффект, который наблюдается в развитии одарённых к изучению искусства, при приобщении их к идее гармонии через трансдисциплинарный модельный подход.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, математическое моделирование, исихазм, духовность.

The proposed article is devoted to problems in the development of artistic talent that arise in the digital society. Overcoming them is connected with the role of art, as a factor contributing to the development of personality and society. With such a goal is revealed the philosophical charge of the idea of a harmonious unity of feelings and reason, which determined the spiritual mission of art over the centuries.

The idea is the subject of research in specialized educational institutions for the study of music and fine arts. It is applied in the process of mathematical modeling with organic unity of heterogeneous disciplinary categories.

The article shares the effect observed in the development of gifted art learners in engaging them with the idea of harmony through a transdisciplinary modeling approach.

Keywords: transdisciplinarity; mathematical modeling; hesychasm; spirituality.

Искусство в информационном обществе. Прогресс в современном обществе основывается на качественно новом отношении «человек – информация», в котором доминирует формализация: информация определяется как структура, а процессы обработки, сохранения и переноса технологизируются.

Искусство, реализованное с талантом, вдохновением и специфичной образованностью, не остаются в стороне от прогресса. Творческие процессы в различных искусствах постепенно аккумулируют возможности цифровых

технологий, и появляется дигитальное искусство, которое обогащает авангардистские тенденции XX века сплавом человеческой и технологической составляющих.

В то же время искусство становится широкодоступным благодаря цифровизации. Электронные устройства многократно увеличивают возможности человека быть слушателем/зрителем, превратиться в исполнителя... Они компенсируют отсутствие у него знаний, умений, а как будто и таланта. С помощью компьютера или синтезатора каждый имеет возможность произвести продукт, принять, что он имеет художественные достоинства и решить, что сам он является творцом в искусстве. Компьютерные изделия дешёвы, приобретают популярность и становятся предпочитаемыми. Уровень эстетических критериев снижается и человеческое творчество теряет территорию для общественного резонанса. Общественная среда становится неблагоприятной для развития художественной одарённости.

Развитие художественной одарённости в цифровой среде. Потребности, связанные с изучением искусства, трудно вписываются в доминирующие в обществе образовательные тенденции. Ускоренная цифровизация ориентирует мышление человека на объективность, рациональность, однозначность, а эти качества не свойственны искусству. Оно основывается на чувственности, переживаниях, художественности выражения, и в дигитальной среде развитие художественной одарённости падает в стагнацию.

Художественно одарённые молодые люди всё чаще сталкиваются с отсутствием взаимности в общении со своими сверстниками, с недооценкой и неглижированием со стороны общества. Их врождённое стремление к совершенству в гармонии слов, тонов, цветов, форм... начинает конфликтовать с углубляющейся у них демотивацией к развитию их специальной одарённости. Наступает кризис идентичности.

Преодолению кризиса способствует осознание искусства и его изучения как духовной миссии в пользу дигитального общества. Но в процессах электронизации и коммерсиализации человек отчуждается от самой идеи о духовной миссии. Чтобы приобщиться к ней, одарённые художественным талантом нуждаются, прежде всего, в ответе на два вопроса: *зачем и кому нужно совершенство в искусстве; в чём состоит и как достигается совершенство.*

Ответы на эти вопросы лежат в основе идеи, определявшей на протяжении веков духовную миссию искусства: *гармония достижима только в единстве чувственного и рационального.* Воспитательный потенциал этой идеи раскрывается при органическом единстве разнородных дисциплинарных категорий, овладеваемом в условиях *трансдисциплинарности, математического моделирования и творческой познавательной активности.* Для этого необходимо подходящее интегративное содержание, разработанное на основе утверждённых образовательных стандартов [3, ч. 2, с.216].

Единство чувственного и рационального порождает гармонию. Эта идея заложена в древнегреческой мифологии, которая кодирует и ответы на поставленные вопросы [4, т. I, с. 93; т. II, с. 178, 263].

Для чего и кому служит совершенство в искусстве? Математическая модель мифологической генеалогии показывает, что титанида Мнемосина (память) имеет девять дочерей-муз, и им она поведала послания богов. Музы переносят божественные истины своим искусством сквозь время, а *совершенство искусства делает божественные истины понятными людям.*

Аполлон одаривает своего сына Орфея эталоном совершенства – божественной лирой, с помощью которой он может подчинять живую и неживую природу и совершать подвиги. Но звуки лиры не являются данностью, их гармония достигается знаниями о настраивании струн – Линн учит Орфея, как это делать. *Ощущения и разум объединяются, чтобы достичь совершенного звучания.*

Какова суть совершенства? Этот вопрос исследует Пифагор в VI в до. н.э., занимаясь поиском закономерностей музыкальной гармонии в лире-эталоны. Он верит, что это законы всемирной гармонии и она достигается в единстве чувственного и рационального. Философ объединяет количество (*разумность*) и форму (*чувственность*) в одном понятии: *фигурное число*. Разрабатывает теорию фигурных чисел, устанавливает *тождественность между музыкальным тоном и числом* и с помощью числовых отношений стремится достичь и разгадать совершенную созвучность (отношение) двух тонов. Ему удаётся воспроизвести звучание орфеевой лиры, осмыслить его и исследовать на основе своих мистико-философских взглядов и сконструировать музыкальные гаммы. Таким образом, Пифагор становится основоположником музыкальной теории, задаёт объективные критерии чувственных ощущений и в их единстве воплощает совершенство [1, с. 251-257].

Два века спустя неопифагорейцы развивают идеи Пифагора, доказывая состоятельность результатов, достигнутых им с помощью своей теории о пропорциях и средних величинах. Неопифагорейцы вносят улучшения в музыкальную гамму и подтверждают связь между числовыми и музыкальными отношениями как инструмента для достижения совершенства в музыке [7, с. 24, 72].

Скульптор Поликлет воспринимает и переносит эту идею в мир изображений. Применяет её в каноне для определения размеров человеческой фигуры и сотворяет произведения непреходной художественной ценности. Гармония, воплощённая в единстве числовых отношений и музыкальных интервалов, приобретает материальную интерпретацию.

Органическая связь между числовыми и музыкальными отношениями является элементом культуры в различные исторические периоды. Археологические находки показывают, что за столетия до Пифагора жрецы Месопотамии и Древнего Египта встраивают благозвучные числовые отношения в ритуальную образность, с помощью которой почитают богов [2, с. 8].

Европейский Ренессанс возрождает античную идею о гармонии как благозвучии, достигаемом в единстве разума и чувств. Антропоцентрическое мышление гуманизма переосмысливает эту идею, отдавая перевес рациональной компоненте в ней. Гармония в числовых отношениях становится нормой в поиске красоты. Так рождаются архитектурные решения Л. Б. Альберти (1404 - 1472 г.) и А. Палладио (1508 - 1584 г.). *Красота для органов чувств превращается в цель для искусств* Ренессанса, осмысливает их общественное значение и определяет облик окружающей среды.

Но сформулированная древними греками идея о гармонии в тождественности числовых и музыкальных отношений наполнена значительно более глубоким смыслом. Его раскрывает *доктрина исихазма*, связывающая искусство с совершенствованием человеческой души.

Искусство и его роль в духовном совершенствовании. Исихастские видения относительно совершенствования души проясняются с помощью трансдисциплинарного модельного подхода: в процессе математического моделирования конструируется органическое единство разнородных дисциплинарных категорий (математики, теологии, истории, литературы, музыки, изобразительных искусств, биологии) и связывается с историческими ситуациями.

Математическая основа. Одним из основных инструментов для подобного моделирования является понятие *гомотетия*. Это геометрическое преобразование: h (т.О; к), определяется точкой: т.О – центр, числовое отношение: к – *коэффициент* и задаётся с помощью векторного равенства:

$$\vec{OM}_1 = k \cdot \vec{OM}$$

Гомотетия не перемещает центр: ($h(O) = O$), а относительно него в заданном коэффициентом масштабе растягивает или сжимает отрезок, плоскость, объём, сохраняя ориентацию или изменяя её на диаметрально противоположную.

Разнородные объекты, изображаемые отрезком/плоскостью или объёмом, подлежат гомотетическому моделированию, а в процессе моделирования выстраиваются гибкие представления об объектах и динамике их изменений и становятся предпосылкой для обобщения.

Применённое к музыке, хомотетическое моделирование с центром т. О (начальная длина струны) и различными коэффициентами раскрывает суть эстетической категории «благозвучие» и изменений человеческих представлений о созвучности, наступивших с течением времени (Рис.1, а).

ГОМОТЕТИЯ

$$h_n(O; k = L_n / L_m), n \in N$$



L - ДЛИНА СТРУНЫ

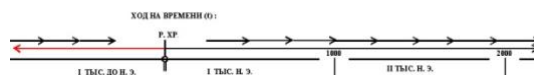
БЛАГОЗВУЧЬЕ

КОЭФФИЦИЕНТ БЛАГОЗВУЧИЯ – L_n / L_m

ЗНА $L_m = L$; $n \in N$

СТЕПЕНИ БЛАГОЗВУЧИЯ:

$$h_n = f(k); k = n / n+1$$



а) Благозвучие в музыке

б) Ход исторического времени

Рисунок. 1. Гомотетические модели

Моделирование с помощью другой гомотетии: h (Р.Хр.; $k = 10n$), для $n = 0, \pm 1, \pm 2, \pm 3 \dots$ связывает представления о хронологической оси с движением

по ней к будущему, к прошлому и с целесообразным «ускорением» или «замедлением» времени как носителя событийности. Подобное моделирование исторического времени способствует раскрытию причинно-следственных связей между факторами, имеющими разнообразную природу и различную удалённость во времени (Рис.1, б).

Гомотетическое преобразование исторического времени является объективной основой для интегративного моделирования исторических ситуаций, раскрывающих глубокий смысл исихастской идеи о гармонии.

Исихазм. Эта основная линия развития по существу разделила христианство на восточное и западное (XIII в.). И одни, и другие продолжают признавать установку о единстве и трансцендентности Святой троицы как проявления Божественности.

Западные христиане (Варлаам Калабрийский) принимают эту установку. Они проповедуют, что между Богом и человеком не существует ничего, кроме окружающего мира. По их мнению, стремление человека к Богу состоит в том, чтобы изучать устройство мира своим умом.

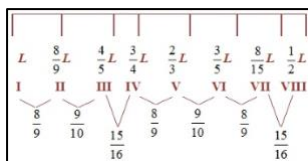
Исихасты (Григорий Палама) осмысливают Фаворский свет, с которым Христос является своим ученикам, как трансцендентную Божественную энергию, которая существует имманентно между Богом и человеком и проникает повсюду и во всё. Стремление к Богу для исихастов состоит в том, чтобы подчинить свой ум совершенствованию души, чтобы быть осенёнными Божественной энергией. Они проповедывают, что в возвышении своей души человек восходит на двадцать ступеней совершенствования (св. Иоанн Лествичек) и ступень за ступенью стремится к Богу.

Совершенство в исихазме. Подчинённая духовному возвышению доктрина исихазма пронизана единением чувственного и рационального, что определяет суть исихастского искусства. Носители византийской культуры, исихасты чужды светской суестьи. Они молитвенники и аскеты, верят, что Божья истина в красоте, ставят свои знания на службу духовности, стремясь к совершенству в слове, музыке, образе, архитектуре [6].

Об уровне развития, которое достигает исихазм, можно судить по делу болгарина-исихаста Йоанна Кукузеля Ангелогласния. Одарённый ангельским голосом и музыкальным слухом, он улавливает нюансы высот, на которых звучат музыкальные тоны, и ищет в них совершенную созвучность. Принимая числовые отношения в неопифагорейской гамме за относительные, Кукузель обобщает свой чувственный опыт в *теоретическом трактате*, (рис. 2): создаёт письменность (невменную нотацию) о высотных нюансах, разрабатывает полигласную систему и правила для её применения в песнопениях.

Теоретический трактат Кукузеля освобождает византийское церковное пение от схоластики, раскрывая ещё в начале XIV в. зонную природу слуха, доказанную в XX в. музыкальным теоретиком Н. А. Гарбузовым. В то же время Ангелогласния сам пишет песнопения и вкладывает в них своё стремление к совершенству. Его: «Болгарский распев» и «Полиелей болгарки» и сегодня

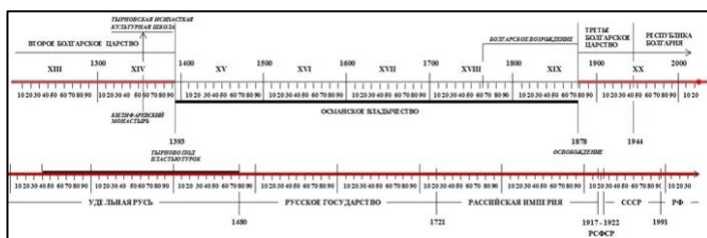
являются признанным эталоном совершенства в Византийском церковном пении.



а) Св. Ионна Кукузель; б) Натуральная диатоника; в) Невменная письменность; г) Колесо голосов.

Рисунок. 2. Ионна Кукузель Ангелогласия и его полигласная система

Рациональная основа исихастского искусства не явна в музыке, но ясно выражена в изобразительном искусстве. В своих монастырях, построенных в труднопроходимых местностях и в суровых условиях скал, монахам-исихастам удаётся расписывать внутренние стены келий с исключительным мастерством и знаниями, присущими высочайшим достижениям в византийской культуре. С помощью благозвучных музыкальных отношений они проектируют композиции из образов и тщательно их исполняют на грубой и неравной скальной поверхности (Рис. 3).



а) Путь к б) Меандр, построенный на входу; Рисунок 4. Болгария и Россия в период XIII – XX вв. музыкальных отношениях

Рисунок 3. Ивановский скальный монастырь

Просветительство исихазма. Исихасты не закрываются в самосовершенствовании, а служат Богу в распространении Его истины. Дело святых братьев Кирилла и Мефодия создаёт в Болгарии условия для такого распространения и в XIV в. превращает государства в святилище исихазма. Возникает Тырновская исихастская школа, где переводятся богослужебные книги, создаются тексты и песнопения, изображаются евангельские послания. Высокообразованные исихасты просвещают народ на понятном ему языке. Раскрывают Божии послания, воплощая чувства и разум в красоту слов, текстов, образов, музыки. Осмысливают искусство как духовную миссию для совершенствования души и приобщают людей к исихастской нравственности и эстетике. Просветительское дело исихастов возвышает духовный рост

болгарского народа и влияет на развитие православных народов. Дело исихастов дошло до нас как пример служения духовной миссии.

Духовная миссия искусства в информационном обществе. Искусство, при переходе общества от аграрного к индустриальному постепенно отступает перед наукой, его духовная миссия уходит на второй план и его роль движущей силы в развитии общества и личности ослабевает. В информационном обществе, где технологическому прогрессу сопутствует дегуманизация, эта роль приобретает актуальность.

Сочетание исихастской идеи о духовном совершенствовании с просветительством привлекательно для молодых людей, стимулирует развитие их особой и общей одарённости и поощряет их к изучению искусства как носителя духовности.

Интегративное изложение раскрытия древней идеи о гармоничном единстве чувств и разума допускает разложение информационных элементов, совместимых с образовательными стандартами. Отдельные элементы выявляют точки соприкосновения идеи о гармонии с различными дисциплинами: математикой, историей, философией, искусствами..., вписываются в курс их изучения и внедряют идею о гармоничном единстве чувственного и рационального в развитии мировоззрения изучающих искусство.

В то же время будущие творцы овладевают новым, адекватным общественным условиям интегративным подходом к познанию. Достигают разносторонней грамотности, которая повышает объективность их отношения к конкретным ситуациям и влияет на различные аспекты в их социальной адаптации.

Одним из этих аспектов является развитие способности к критическому мышлению в отношении вопросов, возникших в происходящих общественных процессах. Примером этого являются два вопроса, касающиеся периода: XIV в. – XIX в., которые циркулируют в современном общественном пространстве: «Была ли Болгария в Османской империи в рабстве?» и «Россия ли освободила Болгарию от турок?»

Выяснение этих вопросов основывается на знаниях о сути исихазма, утверждающего православие как основу культурно-цивилизационной модели, различной от западной.

Гомотетическое моделирование рассматриваемого исторического периода с помощью подходящего коэффициента даёт возможность осмыслить роль Болгарии в распространении исихазма, раскрыть и сопоставить её драматическую судьбу с судьбой России в тот же период (Рис. 4).

Когда турки наступают на Балканы, в Болгарии процветает Тырновская исихастская культурная школа (Рис. 2, а). Подготавливаются образованные богословы, распространяется литература, создаются высокие образцы исихастского искусства.

Османская империя захватывает болгарский народ и резко прерывает исключительный духовный подъём, в котором его находит. Ось времени показывает, что следуют века «османского владычества» без какого бы то ни

было болгарского духовного следа. Категорическое и продолжительное обезличивание народа достигается жестоким гнѐтом, под которым поколения чувствуют себя порабощёнными и хранят память о рабстве. Живые и по сей день, эти воспоминания дают свой ответ на вопрос: было ли османское владычество рабством для болгар.

При том же коэффициенте гомотетии модель времени показывает, что около века болгары и русские имеют сходную судьбу – иноверское угнетение. Но в этот период государственность русских княжеств сохраняется, и там болгары-богословы (св. Киприян, Григорий Цамблак) находят благодатную почву для исихазма. Они на понятном для народа литературном письменном языке распространяют богослужебные книги, исихастские философские послания и эстетику, и постепенно выстраивается основа для развития русского языка и культуры [5, с. 368].

Исихазм превращается в объединительный код, сформировавший духовную сущность единого русского народа и породивший тягу его к духовному родству с болгарскими.

Когда начинается война против Османской империи (1878–79 г.), русский народ душой принимает её как свою, освободительную для угнетённых братьев-христиан. Более 90 000 русских вместе с 1700 болгар проливают свою кровь на болгарской земле. Возрождается держава Болгария!

Русская империя имеет свои имперские интересы и руководствуется ими, но освобождает Болгарию, и не завладевает, а братски предоставляет ей территориальное, политическое и духовное пространство!

Интегративно разработанная идея о гармоничном единстве чувств и разума является предметом исследовательской деятельности, которая проводится с учениками и студентами специализированных учебных заведений для изучения музыки и изобразительных искусств. Наблюдения показывают, что применяемый трансдисциплинарный модельный подход адекватен изменениям, которые вызывает дигитализация в познавательной деятельности. Ризоматическое образное мышление повышает свою эффективность и способствует превращению информации в знание. С выявлением органической связи между научным познанием и искусством общая одарённость ориентируется на обогащение содержательной основы, мотивирующей развитие специальной одарённости. Духовность художественно одарённых ориентирована на благо общества.

Список литературы

1. Быстрый И.М. Школа духовно развитого человека. – София: Зора, 2001, с. 251–257.
2. Караиванова М.А. Трансдисциплинарный модельный подход для формирования духовности у будущих художников // Психология одаренности и творчества: Сб. научных трудов II Международной научно-практической конференции; науч. ред. чл.-корреспондента РАО, проф. А. И. Савенкова, доц.В.М. Поставнева. – М.: 2020. – 8 с.

3. Караиванова М. А. Трансдисциплинарный модельный подход к приобретению музыкальной грамотности // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: сб. материалы V Междунар. науч. конф. Красноярск, 21–24 сентября 2021 г.: в 2 ч. /под общ. ред. М. В. Носкова. – Красноярск – ч. 2, с. 516.

4. Мифы народов мира. // Гл. ред. С. А. Токарев. – Москва, 1988. – т.1. – 93 с., т. 2, 178. – 263 с.

5. Лихачов Д.С. Русская культура. – Санкт-Петербург: «Искусство-СПБ», 2007. – с. 368.

6. Нижников С.А. Исихазм в истории христианства на Руси. – Часть I, II // Пространство и Время. – 2017. – №№ 1-2-3-4, с. 2226–7271.

7. Пифагор и пифагорейците. // Гл. ред. И. Колев, Съст. Кашъмов А. И. Панчовски. – София, 1984. – 72 с.

Йорданова Н.Н.

Главный эксперт образования Общины Садова,
г. Садово, Пловдивская область, Болгария
e-mail: nikolina.iordanova@abv.bg

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В ТРУДАХ МИХАИЛА ДИМИТРОВА

В работе дан историко-психологический анализ изучения творчества болгарским психологом Михаилом Димитровым. Рассматриваются его научные публикации в данном направлении, 20-х – 30-х годов XX в. Показано, что его конструктивная критика идей болгарских психоаналитиков о творческом процессе, выявляет необходимость различения понятий сознательного и бессознательного, в психоанализе и в научной психологии. Делается вывод о научном вкладе М. Димитрова в построение оригинальной теории творческой личности.

Ключевые слова: история психологии, психология творчества, психоанализ, бессознательное, личность.

The paper provides a historical and psychological analysis of the study of creativity by the Bulgarian psychologist Mikhail Dimitrov. His scientific publications in this direction, during the 20s-30s of the 20 centuries are considered. It is shown that his constructive criticism of the ideas of Bulgarian psychoanalysts about the creative process reveals the need the difference between the concepts of the conscious and the unconscious in psychoanalysis and in scientific psychology. The conclusion is made about the scientific contribution of M. Dimitrov to the construction of the original theory of the creative personality.

Keywords: History of psychology, Psychology of creativity, Psychoanalysis, Unconscious, Personality.

Личность и дело академика Михаила Димитрова Дафинкичева (1881-1966) занимают своё достойное место в истории болгарской науки. Будучи

создателем и первым председателем Союза учёных Болгарии, своей общественной и научной деятельностью, М. Димитров способствует распространению болгарской гуманитаристики по всему миру. Его научное творчество оригинально и многообразно, а его разносторонние интересы проявляются в трех направлениях: в психологии, истории и философии. Благодаря владению иностранными языками: немецким, французским, русским, сербским и румынским, он принимает участие во многих психологических конференциях за границей, в том числе и в Одиннадцатом международном конгрессе психологии, в Париже, в 1937 г. [16]. Работает в сотрудничестве с известными европейскими психологами, как Анри Пьероном (Henri Piéron), Эрихом Иеншем (Erich Jaensch), Еужением Риньяно (Eugenio Rignano) и другими.

На протяжении более 20 лет, заведует экспериментальной лабораторией психологии Софийского университета и работает ассистентом общей и экспериментальной психологии кафедры систематической философии. Его исследования направлены на теоретико-экспериментальное изучение проблем эйдетики, памяти, восприятия, а также, эмоциональной экспрессии и аффективности, в целом. В контексте данной проблематики, немалую часть своих научных разработок, он посвящает вопросам психологии творческой личности.

Большое внимание уделяет поэтическому и публицистическому творчеству болгарских национальных революционеров XIX века, Христа Ботева и Любена Каравелова. Михаил Димитров общепризнанный специалист по вопросам эпохи, личности и дела Христо Ботева. Первая его публикация, посвященная этому болгарскому национальному герою, выходит в 1915 г. («Ботев в истории болгарской интеллигенции»), а первая книга по теме жизни и творчества поэта – в 1919 г., под заглавием «Христо Ботев. Идеи, личность, творчество» [2]. Еще в ней, Михаил Димитров предлагает совершенно новый подход к анализу личности и деятельности болгарского революционера, объединяющий точек зрения двух исследовательских линий – психологической и исторической. Благодаря этому, на материале исторических фактов, он прослеживает формирование личности поэта, его характерологических особенностей и таланта.

Анализируя его публицистических работ, опубликованных в газете «Слово» («Дума»), М. Димитров выявляет его общее мировоззрение, его общественно-политических взглядов [2]. Изучает социальные механизмы влияния русской общественной мысли 60-х и 70-х гг. XIX в., на идейное формирование его личности. Формулирует вывод о том, что на Ботева, как поэта и идеолога национальной революции, оказали влияние идеи несколько известных русских мыслителей, как А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева и М. А. Бакунина.

Наряду с этим, М. Димитров проводит подробный анализ специфических индивидуальных особенностей литературного таланта Х. Ботева, которые ярко выражаются в его юмористических публицистических текстах [11]. При помощи историко-психологической реконструкции, на

основе анализа множества документальных материалов и продуктов литературного творчества Христа Ботева, М. Димитров указывает, что личность его творческого гения, отличается исключительными способностями, становление которых является результатом общих культурных и политических стремлений эпохи. Своими исследованиями, посвященными творчеству Х. Ботева, М. Димитров становится одним из первых разработчиков психологии творчества, с позиций исторической психологии.

Одновременно с этим, он уделяет большое внимание и *изучению творческих способностей современных ему, поэтов и писателей. Интерес представляют его воспоминания о встречах с лирическим поэтом Димчем Дебеляновым [3] и с писателем Йорданом Йовковым [8].* Во время этих встреч и бесед, М. Димитрова интересуют особая экспрессивность голоса Д. Дебелянова, которая выдает личное отношение поэта к литературе, его энтузиазм в творческом процессе создания стихов. Беседуя с Й. Йовковым о творческом процессе, о его способе создания творческого продукта, он свою гипотезу о проявлении эйдетических образов у писателя и их роли, в процессе создания литературного произведения. По его мнению, эйдетика не только проявляется в данном процессе, но и составляет особый фон творческого настроения и даже вдохновения писателя.

К характеристикам процессуального аспекта творчества относятся и исследования М. Димитрова соотношения сознательного и бессознательного, в работе воображения творческой личности. Он считает, что в отличие от психоанализа, в психологии, невозможно говорить о полном противопоставлении сознательного и бессознательного, а наоборот: бессознательное, всегда связано с проявлением сознания или, по крайней мере, с чем то, не до конца осозанным. Очень часто, деятельность бессознательного результат спонтанного проявления мыслей и образов. В аффективной сфере, в условиях эмоционального подъема, бессознательное выступает в форме вдохновения. Следовательно, любой творческий процесс не проходит без его участия. В своем единстве обе фазы – сознательная и бессознательная, придают целостность данному процессу, в условиях которого, сознательное усилие готовит почву для возникновения бессознательных идей, связывающих сознание с новыми точками зрения [4].

В 30-е годы, когда болгарские психоаналитики, очень активно, публикуют свои работы, посвященные творчеству болгарских и русских писателей, и поэтов, М. Димитров осуществляет в их адрес, аргументированную и углубленную критику. Главную ошибку болгарских психоаналитиков Любомира Русева и Бука Исаева, он видит в том, что в центре психоаналитической теории творчества, они ставят удовлетворение бессознательных половых влечений и комплексов. В результате они оказываются не в состоянии объяснить ни одного факта и явления из области искусства. Обобщая суть публикаций Л. Русева, посвященные творчеству болгарского поэта П. К. Яворова, М. Димитров пишет: «Усвоив некоторые положения психоаналитической теории, он (Л. Русев) механически и

чрезвычайно скучно применяет их к работам каждого из авторов, с которыми имеет дело» [10: 427]. Хотя болгарские психоаналитики очень активно занимаются изучением литературного творчества, при анализе текстов они руководствуются уже готовыми «аналитическими шаблонами». Они совершенно некритично относятся к взглядам Фрейда. Именно в адресованной им критике, проявляется глубокое знание М. Димитровым основ и методологии психоанализа. Он один из немногих болгарских психологов, знакомых с терминологией Фрейда не только аналитического, но и доаналитического периода его работ. Посредством данной критики М. Димитров утверждает вывод о том, что психоанализ и научная психология нельзя отождествлять. Наиболее продуктивный подход в изучении литературного творчества принадлежит методологии научной психологии.

В 30-е годы, под влиянием философии Фридриха Ницше и национал-социалистических идей, одна часть болгарских психоаналитиков, связывает психоаналитические идеи с вопросом о превосходстве одной расы над другой, а также, с наличием творческих способностей лишь у представителей так называемых «высших рас» (Ив. Кинкел и др.). М. Димитров не остается безучастным и к этим реакционным учениям о творчестве и способностях, в частности. В своей статье «Раса и расовая психология» [7], он рассматривает вопрос о том, существуют ли действительно способные («высшие») и неспособные («низшие») расы, и в чем выражается значение расы для духовного и культурного развития отдельного народа. В результате подробного анализа М. Димитров формулирует вывод о том, что «антропологически не существуют чистые расы, и ни одна раса не остаётся неизменной, на протяжении долгого периода времени. Те расы, которые находятся в тяжёлых условиях и подложены на вырождение, могут восстановиться в более благоприятных условиях жизни [7: 186]. Действительно, формирование способностей осуществляется, под влиянием ряд социальных факторов, в том числе и в зависимости от социальной ситуации развития, но всегда на уровне конкретной личности. Поддерживая идею о индивидуально-личностном характере способностей, М. Димитров, специально подчеркивает роль темперамента в процессе их формирования. «Следовательно, пишет он, мы не можем сказать, какой темперамент преобладает у немецкого или французского народа? [7: 185]»

Подводя итог исследований Михаила Димитрова, посвященных литературному творчеству, необходимо учесть, что он последовательно утверждает возможности личностного подхода. Благодаря этому выявляет контраст двух разных точек зрения психоанализа и научной психологии. Определяет психоанализ, как форму современного мистицизма, выводящий все особенности личности от наследственных предрасположений. В психоанализе личность – это просто рефлекс, отражение биологических сил [9]. Преимущества точки зрения научной психологии, М. Димитров рассматривает в контексте учета влияния социально-исторической среды на творческое развитие личности. В каждом историческом моменте социальная среда предоставляет разные возможности для проявления задаток отдельной

личности. Таким образом, личность человека формируется не только в результате внешних социальных влияний, но скорее всего, благодаря возможностям их сочетаний с индивидуальными интересами человека, с направленностью его деятельности, с его целями.

Таким образом, Михаил Димитров строит оригинальную психологическую теорию личности, в которой, ведущее место отведено характеристикам и проявлениям творческим особенностям.

Список литературы

1. Белева Зл., Унджиев Ив. Михаил Димитров. Библиография. – С.: Изд-во. на БАН, 1958. – 124 с.
2. Димитров М. Христо Ботев: Идеи, личност, творчество. – С.: Ново училище, 1919. – 240 с.
3. Димитров М. С Димчо Дебелянов на фронта. Спомени. // Златогор. IV, 1923 - № 10 - С. 611 – 615.
4. Димитров, М. Значението на безсъзнателния момент в творчеството. // Литературни новини. 17 юни 1928 – бр. 39 – С. 1- 2.
5. Димитров М. Психоаналитично тълкуване на художественото творчество. // Философски преглед. 1933 - №5 – С. 422-433.
6. Димитров М. Люб. Русев: Художествената литература и психоанализа. София 1934. Стр. 32 // Философски преглед. 1934–№2 – С. 180-183.
7. Димитров М. Раса и расова психология. //Философски преглед. 1936. - №2 – С. 183- 186.
8. Димитров М. Йордан Йовков за своя начин на творчество. // Българска мисъл. XII, 1937 - № 9-10 - С. 580-581.
9. Димитров М. Що е личност? // Съвременна мисъл. VI, 1938 - №5 - С. 9 – 14.
10. Димитров М. П. К. Яворов в психоаналитично осветление. // Изкуство и критика II. 1939–№8 – С. 427–443.
11. Димитров М. Христо Ботев. – С.: Книжарница „Нов свят“, 1940 – 596 с.
12. Елисеева И. Н., Олейник Ю. Н. Изучение способностей и одаренности в опытной психологической лаборатории при военной академии РККА (1920–1924). // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. / Отв. Ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. – С. 183–193.
13. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. Москва: Институт психологии РАН, 2019. – 318 с.
14. Няголова М. Д. Основные тенденции развития болгарской психологии от Освобождения до 1948 г. // «История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее», «V Московские встречи» 30 июня – 3 июля 2009 г. / Под ред. А. Л.

Журавлева, В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 488–493.

15. Психология одаренности и творчества. Под ред. Л. И. Ларионовой и А. И. Савенков. Москва-Санкт-Петербург: Издательство Нестор – История, 2019. – 560 с.

16. Цанев Г. Михаил Димитров: личността на Ботева. Критически преглед. // Изкуство и критика I. 1938–№8 – С. 436-439.

17. Dimitrov, M. Oscillations dans la saturation des couleurs eidétiques. // Journal de psychologie normale et pathologique. XXXIV, 1937 – Volume 9-10 – p. 632-641.

18. Piéron H., Meyerson I. (Éds.) Onzième Congrès international de psychologie, Paris, 25-31 juillet 1937 : rapports et comptes rendus. – P.: Imprimerie moderne, 1938. – 571 p.

Сатова А.К.,

д.п.н., профессор, КазНПУ имени Абая, Алматы,

Амрин А.К.,

Академия Елбасы, Астана

e-mail: satova@mail.ru

ИЗ ОПЫТА ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ «НАВЫКИ XXI ВЕКА 4 «К» В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В статье раскрываются основные подходы к диагностике и развитию способностей современных школьников; подчеркивается актуальность и значимость развития у них таких способностей, как: критическое мышление, креативность, коммуникация и коллаборация, объединенных общим названием «Навыки XXI века: 4 «К».

В Казахстане в настоящее время разработан и внедряется в системе школьного образования инновационный социально-психологический проект «Служба Qabilet», миссией которого является содействие развитию и раскрытию интеллектуального и творческого потенциала детей и молодежи. Задачами проекта являются обеспечение доступа к диагностике и развитию способностей всех желающих детей школьного возраста через использование IT платформ. В статье раскрываются содержание, методики, в том числе, авторские, этапы и результаты реализации данного проекта.

Ключевые слова: школьники, способности, критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация.

The article reveals the main approaches to the diagnosis and development of the abilities of modern pupils; emphasizes the relevance and importance of developing such abilities as critical thinking, creativity, communication and collaboration, united by the common name "Skills of the XXI century: 4 "K".

Presently in Kazakhstan, an innovative socio-psychological project "Qabilet Service" has been developed and is being implemented in the school education

system, whose mission is to promote the development and disclosure of the intellectual and creative potential of children and youth. The objectives of the project are to provide access to the diagnosis and development of the abilities of all willing school-age children through the use of IT platforms. The article reveals the content, methods, including the author's, stages and results of the implementation of this project.

Keywords: pupils, abilities, critical thinking, creativity, communication, collaboration.

Введение

В XXI веке в мировом образовательном пространстве сформировались новые методологические подходы к определению сущности образования и его целей. Суть их была сформулирована на 20-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, где было принято новое определение понятия «образование», которое сегодня признано во всем мировом сообществе: «Образование – есть процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает индивидуального роста и социальной зрелости» [1]. Это определяет актуальность проблемы психологического изучения, диагностики и развития способностей школьников в системе современного образования.

Психологическая диагностика и развитие представляют собой изучение и обоснованное воздействие психолога на внутренний мир человека (его желания, переживания, когнитивные процессы) на основе понятия нормы психического развития для данного возраста. Данные, полученные в результате психологической диагностики, позволяют составить программу личностного роста школьника, его профессионально-личностного самоопределения. При этом психологическая диагностика школьника направлена преимущественно на выявление его индивидуальных потенциальных резервов и прогноза развития, с учетом общих закономерностей и механизмов психического развития ребенка.

Цель исследования. С целью реализации данных подходов в 2021 году в РК «Академией Ельбасы» разработан и внедряется инновационный социально-психологический проект «Служба Qabilet», миссией которого является содействие развитию и раскрытию интеллектуального и творческого потенциала детей и молодежи РК.

Цель проекта - создание системы равного доступа школьников из всех регионов к диагностике их способностей и профессиональной ориентации.

Методика. Предусмотрена поэтапная реализация проекта. Этапы реализации проекта:

Этапы	Годы	Наименование
I	2021	Комплекс психологических методик диагностики способностей «Навыки XXI века: 4 «К» детей 10-11 лет (разработка, модификация, адаптация)

II	2022	Комплекс психологических методик диагностики способностей детей 7-9 лет; (разработка, модификация, адаптация) Программа развития способностей «4К» детей 10-11 л.
III	2023	Комплекс методик диагностики профессионально-личностных склонностей и способностей подростков 12-14 лет Программа развития способностей детей 7-9 лет.
IV	2024	Комплекс методик диагностики профессионально-личностных склонностей и способностей старших школьников (15-17 лет) Программа развития способностей подростков 12-14 лет.

Остановимся подробнее на рассмотрении понятия «Навыки XXI века: 4 «К». Прежде его, отметим, что данный термин объединяет в себе ключевые компетенции личности: критическое мышление, креативность, коммуникацию и коллаборацию, которые выделены многими международными программами (New Vision for Education, Partnership for 21st Century Skills, ЮНЕСКО), как наиболее важные для современного человека.

Психологический анализ данных ключевых компетенций показывает, что структура их достаточно сложна и включает ряд характеристик. Так, например, Р. Эннис, выделяет следующие характеристики критического мышления: ясно выражаться; искать основания; стараться быть хорошо информированным; искать альтернативы; обладать открытостью ума; воздержаться от суждения при недостаточности оснований [2].

В Википедии можно найти следующее определение критического мышления: «Процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации для достижения ответа или вывода» [3].

Ведущая характеристика критического мышления – аналитические способности человека. Достаточно полную и обоснованную характеристику критического мышления дают Б. Рассел, Д.А. Браус и Д.Вуд, выделяющие в его структуре способности идентифицировать различные понятия, отношения, атрибуты, компоненты, выстраивать иерархию идей, находить ошибки, заблуждения и варианты их исправления [4-5].

Этот подход был положен в основу, разработанной нашим авторским коллективом, новой методики диагностики критического мышления «Идентификация отношений и понятий» (казахский и русский варианты) [6]. В настоящее время методика прошла апробацию с участием более 140 тыс. школьников, в том числе в дистанционном режиме.

Креативность рассматривается большинством авторов как способности человека создавать новые, в интеллектуальном и практическом плане,

продукты, выдвигать необычные, оригинальные идеи и находить нестандартные приемы, ресурсы или инструменты для решения проблем.

Креативность, по мнению американского ученого Э.П. Торренса, имеет сложную структуру, включающую способность не только чувствовать и определять проблемы, но и находить способы их решений, на основе выдвижения гипотез, их проверки и формулирования выводов, а также способность к обостренному восприятию дефицита, пробелов или противоречивости знаний, вызывающих у человека чувство напряженности [7].

Связывая креативность, в первую очередь, с интеллектуальным потенциалом личности, Дж. Гилфорд и Э.П.Торренс, выделили такие классические интеллектуальные способности человека как беглость, гибкость, оригинальность и абстрактность мышления, а также разработали широко известные и популярные диагностические тесты. Основываясь на подходах Дж. Гилфорда и П.Торренса, авторским коллективом разработана методика диагностики творческого мышления школьников «Если я буду супергероем». Данная методика также прошла апробацию с участием более 1000 школьников.

Коммуникация. Коммуникативные способности человека, также, как и критическое мышление, и креативность, представляют собой достаточно сложную структуру взаимосвязанных компонентов. Они проявляются в способностях: устанавливать и поддерживать контакт с другими людьми; слушать и понимать другого человека; передавать и принимать информацию с нужным смыслом; адекватно оценивать себя и других; принимать мнение другого, сопереживать, сочувствовать другим; взаимодействовать с членами коллектива, решать конфликты и др. [8],

Коммуникативные способности тесно связаны со способностью к сотрудничеству (англ. collaboration, cooperation). Сотрудничество - одна из стратегий поведения в конфликте, характеризующаяся стремлением и способностью личности учитывать потребности и интересы каждой из сторон и найти взаимно удовлетворяющее решение; противоположная стратегия – соперничество.

В психологии способность к сотрудничеству определяется как комплексное свойство личности, обеспечивающее взаимопонимание и согласованность людей в совместной деятельности и проявляющаяся в умении взаимодействовать (быть) с другими людьми ради сохранения отношений и достижения результата, выгодного всем сторонам.

В данном проекте нами использовалась авторская методика диагностики коммуникации и коллаборации «Искатели приключений», а также ряд известных современных психологических методик [6].

Результаты. Результаты проекта за 2021–2022 учебный год.

1. Разработана, апробирована и подготовлена к дистанционному использованию программа, включающая комплекс психологических методик диагностики способностей «4К» детей 10-11-летнего возраста, в том числе авторские методики.

2. Открыто 17 региональных Центров «Служба «Qabilet». Подготовлено 63 психолога-консультанта.

3. Осуществлена масштабная диагностика способностей «4К» - Критическое мышление, креативность, коммуникация и коллаборация» детей 10–11-летнего возраста на IT платформе. Зарегистрировалось пользователей: 183479. Проведена диагностика способностей: 149593 школьников.

Обсуждение

Следует отметить, что навыки и компетенции XXI века становятся важнейшим ресурсом экономики государств. Сформированность ключевых компетенций XXI века у населения, согласно статистическим исследованиям, значима для экономического роста государств, положительно влияя на рост ВВП. Успешной будет страна, которая быстро использует эти подходы в своей системе образования. При этом финансирование новых подходов - вопрос изменения приоритетов, а не поиска дополнительных средств.

Как показывают психологические исследования [9], современные школьники, далеко не в полной мере, отвечают выдвигаемым новой эпохой требованиям к личности.

Например, из более 140 тыс. школьников, прошедших в прошлом учебном году тестирование по проекту «Qabilet», менее 1 % показали высокие результаты по «4К». Это конечно не вызывает какой-либо тревоги, потому что большинство школьников демонстрировали нормативные показатели.

Но, к сожалению, есть определенная часть детей, у которых коммуникативные, творческие и другие способности остаются «в зоне ближайшего развития», а ведь это дети, которые уже достигли подросткового возраста и должны готовиться к профессиональному самоопределению.

Кроме того, в современную информационную эпоху, когда наблюдается значительное распространение различного вида «фейковой» информации в СМИ, факты лжи и обманов в межличностных отношениях, трудности анализа данных, критического мышления, могут иметь негативные последствия, как для отдельной личности, так и общества в целом. Поэтому, «новая школа» сегодня призвана демонстрировать такие системные изменения, как переход от оценивания обучения к оцениванию сформированности и развития навыков и компетенций XXI века.

Заключение

Анализ результатов проведенных исследований показывает необходимость серьезного внимания к данной проблеме именно в системе школьного образования. Успешность любой страны определяется принятием новых социально-психологических решений в системе образования. Иначе мы будем иметь поколение, не готовое к вызовам 21 века. В этих условиях миссия школьного образования: становление и развитие способностей и личности обучающихся с учетом индивидуальных и возрастных закономерностей.

Таким образом, разработка содержательных сторон «Навыков XXI века: 4 «К» и методов их психологического изучения, диагностики и развития, являются необходимыми и перспективными направлениями современной психолого-педагогической науки.

Список литературы

1. Панкрухин А. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию. – Alma mater, 1997. – № 1.
2. Ennis R. H. Critical Thinking Assessment / Fasko D. Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice. Hampton Press, 2003. ISBN 978-1572734609
3. Критическое мышление — Википедия <https://ru.wikipedia.org>
4. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. — СПб: Альянс «Дельта», 2003.
5. Браус Дж., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу / Д. Браус., Д. Вуд; пер с англ. - СПб.: NAAEF, 1994. - 499с.
6. Сатова А.К. Абишева Э.Д., Момбиева Г.А., Садыкова А.Б., Ингайбекова Т.А. Программа обучающего семинара по методике диагностики способностей детей 10-11 лет по «4К» / Учебно-методическое пособие для консультантов Службы «Qabilet» - Нур-Султан: Корпоративный Фонд «Академия Елбасы», 2021. – 84 с.
7. Torrance E. P. Torrance tests of creative thinking // Normstechnical manual. – Lexington, 1974.
8. Андреева, Г.М. Социальная психология - М., 2006
9. Satova A.K., Dzhusupova G.A., Satanov A.B., Sadykova A.B., Karkulova A. Psychological research of intellectual and creative abilities of younger school children / Proceedings of EDULEARN22 Conference. – 4th-6th July 2022, Palma, Mallorca, Spain. – p.0582-0586.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Егоров И.В.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: EgorovIV@mgpu.ru

Егорова А.И.

бакалавр лингвистики,

Москва

E-mail: egorihha1799@mail.ru

Наумова Д.В.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: NaumovaDV@mgpu.ru

Павленко Т.А.

кандидат психологических наук,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: PavlenkoTA@mgpu.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В статье представлены результаты поискового исследования на выявление особенностей проявления антисоциальной креативности у студентов педагогических вузов. Сравнение результатов проявления компонентов антисоциальной креативности студентов педагогических и непедagogических вузов показало, что студенты педагогических вузов чаще проявляют такой компонент антисоциальной креативности как ложь. Анализ этого компонента антисоциальной креативности, по ответам только шкалы «лжи» опросника показал, что студенты педагогических вузов осознают нарушение социальных норм морали, переживают, испытывают внутриличностный конфликт по этому поводу. Этот конфликт разрешается с помощью использования психологических защит личности. Студенты непедagogических вузов в ответах демонстрируют нормативные, социально одобряемые ответы. Также студенты непедagogических вузов продемонстрировали в своих ответах высокий уровень закрытости.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, шкала «лжи», студенты педагогических специальностей, психологические защиты, внутриличностный конфликт

The article presents the results of an exploratory study to identify the features of the manifestation of antisocial creativity in students of pedagogical specialties. Comparison of the results of the manifestation of the components of antisocial creativity of students of pedagogical and non-pedagogical universities showed that students of pedagogical universities more often show such a component of antisocial

creativity as a lie. The analysis of this component of antisocial creativity, according to the answers only to the "lie" scale of the questionnaire, showed that students of pedagogical universities are aware of the violation of social norms of morality, they experience an intrapersonal conflict about this. This conflict is resolved through the use of psychological defenses of the individual. Students of non-pedagogical universities in their answers demonstrate normative, socially approved answers. Also, students of non-pedagogical universities demonstrated a high level of secretiveness in their answers.

Keywords: antisocial creativity, students of pedagogical specialties, «lie» scale, psychological protection, intrapersonal conflict

Развитие креативности – это одна из самых востребованных и значимых тем, как научных исследований последних десятилетий, так и в решении прикладных задач в подготовке профессионалов в различных областях деятельности: маркетинг, дизайн, IT–технологии, коммуникативные системы, организация и развитие бизнеса, наука, образование и многих других сферах. Креативные решения особенно нужны в тех ситуациях, когда сложные проблемы невозможно решить привычными или принятыми в этой области методами и инструментами. Дж. Гилфорд [7] характеризовал креативность как общую творческую способность, которая включает, в том числе, как способность обнаружить проблему, так ее и решить. Результаты проявления креативности в основном рассматриваются как прогрессивные и направленные на благо человека, компании, общества в целом, в меньшей мере исследуются варианты проявления креативности для решения антисоциальных задач или антисоциальными способами.

McLaren R.B [9] один из первых начал говорить о том, что креативность может быть использована не во благо других людей и вообще приносить вред. Рассматривая взаимосвязь морали и креативности М. Ранко [10] отмечал, что может быть креативность, направленная на нарушение нравственных устоев, а могут быть ситуации, связанные с проблемами морали, требующие креативного разрешения. Иногда антисоциальную креативность рассматривают как два разных вида - негативную и вредоносную, в зависимости от осознанности или не осознанности намерения нанести вред. Вредоносная – использование креативности для намеренного нанесения вреда, а негативная – это побочное или случайное нанесение вреда в результате использования творческого потенциала. По мнению исследователей, антисоциальная креативность может реализовываться в поведении мести, злословии, буллинге, кибер-преступлениях, коррупции, мошенничестве [8]. На настоящий момент проблема подготовки квалифицированных педагогических кадров является чрезвычайно актуальной, поэтому важным представляется исследование антисоциальной креативности у студентов педагогических ВУЗов, как будущих учителей, чье предназначение состоит в частности в том, чтобы создавать условия для овладения детьми социальными нормами и ценностями, а также профилактики их возможного

антисоциального влияния на учеников в своей предстоящей профессиональной деятельности.

Целью настоящей статьи является выявление особенностей проявления антисоциальной креативности у студентов педагогических и непедагогических специальностей.

Анализ исследований показывает, что есть личностные, гендерные и возрастные особенности в проявлении антисоциальной креативности. Так в исследованиях Н.В. Мешковой, С.Н. Ениколопова и др. [4] было установлено, что у женщин предикторами антисоциальной креативности является агрессия, у мужчин – враждебность, у осужденных – враждебность и низкая выраженность ценностей социального фокуса [1], низкий уровень понимания своих эмоций [2], у кадетов – враждебность, макеавеллизм, низкий нейротизм, у полицейских – враждебность и агрессия [4]. У подростков и студентов предикторами антисоциальной креативности были названы низкий уровень самоконтроля, гедонистическая направленность личности, что вносит значимый вклад в показатели по шкале «Ложь» в составе антисоциальной креативности, а не умение учитывать интересы других людей, враждебность, склонность к манипулированию – в шкалу «Нанесение вреда» и «Злые шутки» в структуре антисоциальной креативности [2; 8].

Исследование девушек-студенток педагогических специальностей [3] с высоким уровнем антисоциальной креативности показал, что у них значимо ниже выражены ценности, относящиеся к социальному фокусу, а ценности личного фокуса выражены значимо выше, чем у девушек-студенток с низким уровнем антисоциальной креативности.

Дефицит исследований проявления антисоциальной креативности у представителей педагогических профессий, а также необходимость учитывать влияние педагогов на развитие учеников и, в частности, в вопросах формирования антисоциальной креативности и профилактики девиантного поведения, делает необходимым изучение особенностей проявления антисоциальной креативности на стадии профессионализации у студентов педагогических ВУЗов.

Таким образом, целью исследования стало сравнить проявления различных компонентов антисоциальной креативности студентов педагогических и непедагогических вузов и определить особенности этих проявлений у студентов педагогических вузов.

Выборку составили студенты 1–2 курсов, педагогических и непедагогических вузов (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Омск), обучающиеся на направлении «педагогическое образование» (60 человек). непедагогических вузов обучающиеся на направлениях «конфликтология», «юриспруденция», «экономика», всего 51 человек. Студенты обеих групп обучаются в вузе на бакалавриате. Средний возраст студентов в каждой группе 19 лет.

Методики: опросник Антисоциальной креативности (АСК). Методы математической статистики, используемые в исследовании: методы расчета

центральной тенденции (среднее, медиана, стандартное отклонение, дисперсия), t-критерий Стьюдента.

Описание результатов

В таблице 1 можно увидеть, что результаты по двум шкалам и интегральному показателю АК в обеих группах значимо не различаются.

Таблица 1. Выраженности среднего показателя и шкал антисоциальной креативности студентов педагогических и не педагогических специальностей

Шкалы АК	Значения в группе студентов педагогических специальностей (n=60) м-2;ж-58	Значения в группе студентов непедагогических специальностей (n=51) м-21;ж-30	Значения t-критерия Стьюдента
АК Шкала "нанесение вреда"	4,01	4,47	t эмп = 0,8
АК Шкала "ложь"***	6,52	5,04	t эмп = 2,8
АК Шкала "злые шутки"	3,14	3,59	t эмп = 1,1
АК Интегральный показатель АК	13,01	11,74	t эмп = 1,1

*** значимость различий на уровне 0,01

Вместе с тем значимые различия существуют по шкале «ложь». У студентов группы педагогических специальностей показатель по этой шкале выше (6,53), чем у студентов непедагогических специальностей. Можно обратить внимание, что «Интегральный показатель АК» в группе студентов педагогических специальностей чуть выше (13,01), при этом нет значимых различий с другой группой. То есть, можно это отметить как некоторую тенденцию. Таким образом, мы можем констатировать, что по шкале «лжи» в группе студентов педагогических специальностей показатель выше.

В этой связи представляется важным проанализировать содержание этой шкалы «лжи» (сами вопросы) и посмотреть, как же отвечали студенты этой группы на вопросы только по этой шкале в сравнении со студентами другой группы. Что позволит точнее разобраться с тем, какие проявления этой шкалы более выражены в группе студентов педагогических специальностей.

В таблице 2 представлены данные по сравнению показателей по шкале «ложь» АК в обеих группах выборки. Из этой таблицы можно увидеть, что значимые различия существуют по трем вопросам этой шкалы. И только по одному вопросу этой шкалы значимых различий нет – это вопрос, связанный с частотой возникновения идей о нарушении существующих правил.

Таблица 2.

Сравнение средних показателей по ответам на вопросы шкалы «ложь» АК студентов педагогических и не педагогических специальностей

Вопросы АК Шкалы «ложь»	Значения в группе	Значения в группе студентов	Значения

	студентов педагогических специальностей (n=60)	непедагогических специальностей (n=51)	t-критерия Стьюдента
Как часто вы придумываете отговорки, чтобы оправдать собственные поступки?	1,88	1,29	t эмп = 3,3**
Как часто у вас появляется беспокойство, что при обмане кого-либо ваша ложь может быть раскрыта?	1,92	1,27	t эмп = 3,3**
Как часто вы думаете о том, чтобы скрыть неблагоприятные поступки от окружающих?	1,63	1,20	t эмп = 2,2*
Как часто у вас возникают идеи нарушить правила, когда общепринятые способы не работают?	1,08	1,39	t эмп = 1,7

** значимость различий на уровне 0,01

* значимость различий на уровне 0,05

То есть, в обеих группах студенты отвечают, что у них не возникает идей нарушать существующие правила если эти правила, не работают. Три остальные вопроса шкалы «лжи» АК характеризуют беспокойство, переживания, отговорки и размышления о собственной лжи и сокрытии своих неблагоприятных поступков. В группе студентов педагогических специальностей часто встречающийся ответ «редко», в группе студентов не педагогических специальностей частый ответ «никогда».

Анализ результатов

По полученным результатам проявлений антисоциальной креативности можно говорить о том, что студенты педагогических специальностей в большей степени похожи на студентов непедагогических специальностей. И только по одному из компонентов Антисоциальной креативности отличаются. А именно, по компоненту «лжи». Важно отметить, что у студентов педагогических специальностей (в содержательном анализе ответов на

вопросы шкалы «лжи»), выражены признаки размышлений, переживаний, проявления совестливости, которые в целом характеризуют более выраженный уровень самосознания и рефлексии. Возможно эти проявления студентов педагогических специальностей, могут характеризовать и уже формирующееся профессионально-педагогическое самосознание, связанное с выраженным чувством совестливости, переживаний в ситуациях использования лжи и обмана. У студентов педагогических вузов формируются и нравственные ориентиры, которые сказываются на профессиональных ценностях и установках. При этом значимую роль начинают играть различные виды психологических защит, например, рационализация. Поэтому они склонны к самооправданию, к объяснению самим себе такого поведения для снижения высокого уровня эмоционального напряжения в связи с использованием лжи и обмана. В целом, эти данные согласуются с результатами наших предыдущих исследований о взаимосвязи ценностей и отдельных компонентов антисоциальной креативности будущих педагогов, в которых было показано: респонденты с высокими показателями ценности власти и значимости достижений используют ложь в своем поведении как компонент антисоциальной креативности [3; 6].

Вместе с тем, можно предположить, что студенты непедагогических специальностей, в ответах по этой шкале показали социально правильное мышление: «обманывать плохо. мы не обманываем. соответственно не переживаем, и, даже не размышляем, по этому поводу». В этом смысле, можно предположить, что студенты непедагогических специальностей, в ответах на вопросы шкалы «лжи» были не так откровенны. Также можно предположить, что студенты непедагогических специальностей, по каким-то причинам не готовы открыто говорить о своем опыте лжи, обмана и переживаний с этим связанных.

В целом, можно отметить, что освоение любой профессии связано с формированием особенностей личности характерных для этого типа деятельности, студент профессионально социализируется, обретая специфические, социально ожидаемые для этой профессии личностные качества.

Выводы

Профессия диктует модели поведения, которые, интериоризируясь, становятся установками, правилами и нормами, встраиваются в структуру профессиональной идентичности личности.

У студентов педагогических специальностей в ходе профессионализации формируется ряд личностных особенностей, в том числе, особым образом проявляющаяся антисоциальная креативность (такой компонент АК как, проявления обмана и лжи): с одной стороны, – желание «сохранить лицо», произвести благоприятное впечатление, быть нравственным человеком; с другой стороны, – человека, которому приходится иногда обманывать. Проявления переживаний, размышлений по поводу собственной лжи показывают существование внутриличностного конфликта,

осознание этой проблемы и работу психологических защит для сохранения эмоциональной стабильности личности.

Указанные выводы демонстрируют тенденцию в специфике проявления антисоциальной креативности студентов педагогических вузов, так как проведенное исследование носило поисковый характер. Для подтверждения или опровержения данных выводов авторы предполагают провести более репрезентативное и широкое исследование.

Список литературы

1. Бочкова М. Н. Эмоциональный интеллект и креативность: связь и взаимодействие на примере разных категорий осужденных. Психология и право. 2020. – № 10(1). – С. 90–100. doi:10.17759/psylaw.2020100108
2. Бочкова М. Н., Мешкова Н. В. Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков. Психолого-педагогические исследования. 2019. – №11(1). – С.93–106. doi:10.17759/psyedu.2019110108.
3. 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
4. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Кудрявцев В.Т., Кравцов О.Г., Бочкова М.Н., Мешков И.А. Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. – № 1. – С.60-72
5. Мешкова, Н. В., Шаповал, В. А., Герасименко, Е. А., Потарыкина, М. С., Мешков И. А. Личностные особенности и антисоциальная креативность на примере кадетов и сотрудников МВД. // Психология и право. 2018. – № 8(3). – С. 83–96. doi:10.17759/psylaw.2018080306.
6. Egorov I.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 // Psychology of Giftedness and Creativity 2020. SHS Web of Conferences 117, 01007 (2021). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111701007>
7. Guilford J.P. Creativity // American Psychologist. 1950. – № 5. – P. 35–45.
8. Hao, N., Tang, M., Yang, J., Wang, Q., & Runco, M. A. A new tool to measure malevolent creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale. Frontiers in Psychology. 2016. – №7. – P. 682. doi:10.3389/fpsyg.2016.00682
9. McLaren R.B. The dark side of creativity. Creativity Research Journal, 1993. – № 6(1–2). – P. 137–144. doi:10.1080/10400419309534472
10. Runco M. A. Creative morality: Intentional and unconventional // Creativity Research Journal. 1993. – № 6(1–2). – P. 17–28.

Романцова В.К.

аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: RomantsovaVK@mgpu.ru

Научный руководитель: Савенков А. И.

доктор психологических наук, профессор,

член-корреспондент РАО

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

КОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ В КОМПЛЕКСЕ ФАКТОРОВ ЕЕ ПОДВЕРЖЕННОСТИ ИНДОКТРИНАЦИИ

В статье приведены результаты разведочного теоретического анализа факторов подверженности личности индоктринации. Выделены условия восприимчивости личности к информационно-психологическому воздействию: актуальный личностный кризис, неудовлетворенность существующим социально-экономическим статусом, переживание неопределенности, потеря личной значимости. Выявленные факторы сгруппированы по блокам: средовые, психологические и социо-демографические характеристики. Делается вывод о том, что когнитивные факторы подверженности индоктринации следует рассматривать не изолированно, а включать их в комплекс факторов, наряду со средовыми, социо-демографическими, личностными. Выдвигается гипотеза о том, что когнитивные факторы оказывают влияние на конечный результат не напрямую, а являются модераторами связи личности, событий ее жизненного пути, средовых условий, с одной стороны, и подверженности индоктринации, – с другой. Гипотетическими факторами подверженности личности индоктринации могут быть структурные, процессуальные и стилистические аспекты познавательной сферы: когнитивная ригидность, полезависимость\полenezависимость, уровень развития понятийного мышления и др.

Ключевые слова: информационно-психологическое влияние, индоктринация, факторы индоктринации, когнитивный стиль, понятийное мышление.

The paper presents the results of exploratory theoretical analysis of those factors that influence the personal susceptibility to indoctrination. We identify the conditions of personal susceptibility to information-psychological influence: the current personal crisis, dissatisfaction with the current socio-economic status, the experience of uncertainty, the loss of personal significance. The identified factors have been grouped into the blocks: environmental, psychological and socio-demographic characteristics. We conclude that the cognitive factors of susceptibility to indoctrination need to be included to the explorational system along with environmental, socio-demographic characteristics and personal factors. It is hypothesized that cognitive factors do not influence the final result directly, but moderate the relationship between personality, events of life path, environmental conditions, on the one hand, and susceptibility to indoctrination, on the other hand.

Structural, procedural and stylistic aspects of the cognitive domain – cognitive rigidity, field dependence/independence, level of conceptual thinking, etc. – can be the hypothetical factors of personal susceptibility to indoctrination.

Keywords: information-psychological influence, indoctrination, factors of indoctrination, cognitive style, conceptual thinking.

Актуальность. Ещё в середине 50-х годов XX века психологи-практики, а позднее психологи-исследователи, обратили внимание на проблему манипулирования психикой, вербовки и контроля сознания. Сегодня информатизация общества, характеризующаяся огромным количеством разноаспектной информации и неопределенностью в части ее достоверности и истинности, выступает условием для расширения возможностей информационно-психологической манипуляции индивидуальным и массовым сознанием, цель которой – управление как общественными процессами, так и поведением отдельного индивида.

В силу актуализации проблемы информационно-психологического влияния на сознание человека детального изучения требуют условия, предикторы и факторы подверженности личности такому воздействию, т.е. индоктринации.

Проблема. Анализ научных исследований [1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24] обнаруживает следующую тенденцию: большинство исследователей указывает, что подверженность индоктринации обусловлена преимущественно средовыми и личностными факторами. Вместе с тем, рассматривая индоктринацию в рамках когнитивного подхода как информационный процесс, приводящий к трансформации не только личностных, но и когнитивных образований – убеждений, репрезентаций действительности, – необходимо задаться вопросом о роли собственно когнитивных характеристик личности в ее подверженности индоктринационному воздействию.

Цель исследования. Данная работа посвящена разведочному анализу российских и зарубежных исследований информационно-психологического влияния с целью выявления когнитивных характеристик, которые предположительно определяют подверженность личности индоктринации наряду со средовыми и личностными факторами. В перспективе планируется разработка теоретической модели факторов подверженности индоктринации в рамках комплексного подхода.

Результаты. Феномен индоктринации является предметом исследования ряда отечественных и зарубежных авторов [1, 3, 6, 7, 12, 14, 19, 23].

Явление информационно-психологического влияния изучается не только в области социальной и эволюционной психологии, но и философии, социологии, политологии, религиоведения, педагогики и других науках.

Сложность изучения феномена информационно-психологического влияния определяется преимущественно междисциплинарным характером его исследований, что обусловило отсутствие единого понимания данного

феномена. Для достижения поставленной цели в рамках настоящего исследования нами рассмотрены работы отечественных и зарубежных авторов, посвященные изучению того, каким образом личность может противостоять различным видам информационно-психологического воздействия: внушению, убеждению, идеологизации, индоктринации.

Теоретической основой исследования явилось представление об индоктринации как особом процессе социального влияния, предполагающем внедрение в сознание индивида или группы определенных доктринальных идей в обход критического восприятия реципиентов [6, 7, 19].

В современном психологическом дискурсе исследуется проблема негативного информационно-психологического воздействия в следующих контекстах:

- информационная безопасность в цифровой среде [9, 11, 12, 15];
- информационные войны [14];
- негативные социальные явления: радикализм, экстремизм, терроризм [1, 4, 8, 10, 13, 20, 21, 24];
- политическая пропаганда [3].

Следует обратить внимание на ряд *психологических* условий, которые, как правило, являются необходимыми для оказания успешного влияния на личность, но вместе с тем не являются достаточными: актуальный личностный кризис, неудовлетворенность существующим социально-экономическим статусом, переживание неопределенности, потеря личной значимости.

Как указано в ряде исследований [4, 8, 10, 13], определенное влияние также оказывают *социально-демографические характеристики* личности, подвергающейся индоктринации: пол, возраст, образование, уровень дохода, семейное положение, наличие детей, род деятельности.

ФАКТОРЫ СРЕДЫ. Мы разделяем взгляды ученых, уделяющих особое внимание факторам среды. Детерминирующая роль среды в формировании личности отражена в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и других отечественных психологов.

По результатам ряда исследований были выявлены следующие факторы, детерминирующие поведение и сознание людей, подвергшихся индоктринационному воздействию: агитационные мероприятия, семья и сверстники, контакты в школе, в тюрьмах, экономические причины, деятельность различного рода объединений закрытого типа, инфляция, рост цен, безработица, рождение и воспитание индивидуума в неполных семьях, насильственная вербовка, насилие в семье, увеличение социальных рисков, молодежные субкультуры агрессивного типа, девиантно-криминогенные субкультуры [8, 20].

Представленный в работах авторов широкий спектр разнообразных факторов требует определенной систематизации и выделения ключевых детерминант.

Нами произведена систематизация средовых факторов на основе модели экологических систем У. Бронфенбреннера [25], описывающая взаимодействие субъекта с внешней средой на различных уровнях. Уровни

среды включают в себя микросистему — семья и ближайшее окружение; мезосистему — взаимоотношение нескольких элементов микросистемы; экзосистему — общественные структуры, не составляющие ближайшее окружение, но тем не менее оказывающие влияние на личность (местные органы управления, производство, и т. д.); макросистему — культуру в целом. Обобщенно средовые факторы подверженности личности индоктринации представлены на Рис.1.

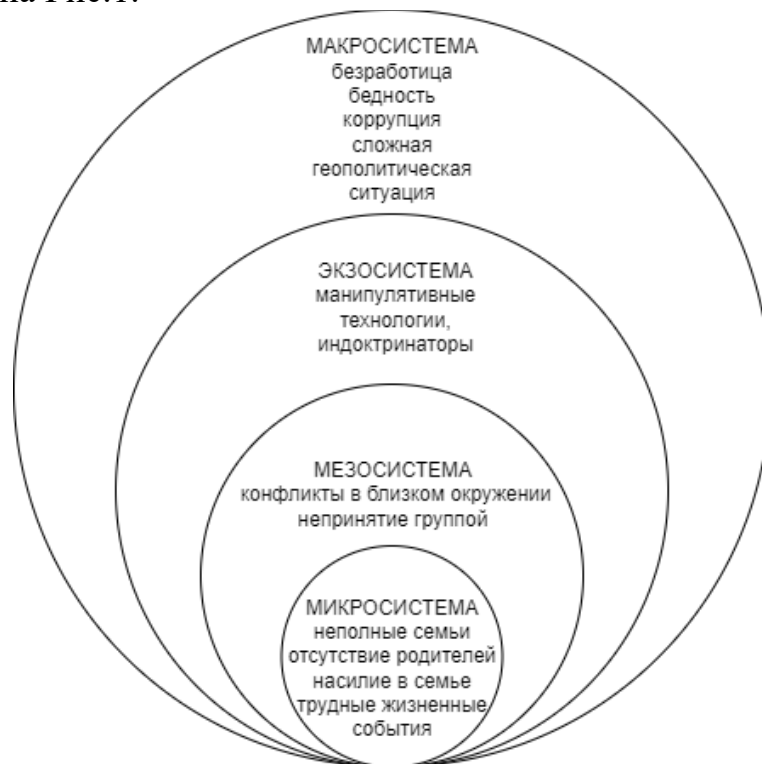


Рисунок 1 – Средовые факторы подверженности личности индоктринации.

Таким образом, на уровне микросистемы ключевыми факторами выступают неполная семья либо отсутствие родителей, насилие в семье, трудные жизненные события; на уровне мезосистемы – конфликты в близком окружении, влияние малых социальных групп; на уровне экзосистемы – деятельность акторов индоктринации: агитация, пропаганда, внедрение идеологии через СМИ, Интернет, вербовка; на уровне макросистемы – безработица, бедность, сложная геополитическая ситуация.

Однако осмысливать феномен индоктринации в рамках адаптивной парадигмы и грубой детерминистской трактовки психики представляется нам редуccionным подходом, поскольку игнорируется сложная динамика субъектной активности личности, которая описывается в рамках субъектно-бытийного подхода (самодетерминация, экзистенциальное самоопределение, преодолевающая активность, субъектная позиция).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ: ЛИЧНОСТНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ. Е. В. Камнева рассматривает негативное информационно-психологическое воздействие в контексте информационной безопасности, подразумевая под угрозой информационную среду, которая в силу своей

иллюзорности искажает адекватное отражение и восприятие субъектом окружающего мира и себя, и выделяет психологические факторы, обуславливающие подверженность такому воздействию. К психологическим факторам автор относит *ситуативные* (психические состояния, различные стрессогенные факторы, экстремальные условия и т. п.) и *внеситуативные* (личностные особенности) [9].

В результате изучения работ современных авторов [2, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24] нами обобщены результаты исследований и выделены следующие *личностные факторы* подверженности индоктринации:

- Мотивация: фрустрация потребностей (в безопасности, признании, престиже).
- Личностные качества: склонность к зависимому поведению, личностная беспомощность, высокая степень личностной тревожности, конформизм.
- Субъектность: кризис аутентичности, ложная субъектность.
- Субъектная позиция: утрата субъектной позиции.
- Субъектная активность: негативный вектор.
- Субъектные качества (дефицит этих качеств): толерантность к неопределенности, психосоциальная зрелость, экзистенциальное мировоззрение, способность к системной рефлексии.

Принимая во внимание тот факт, что индоктринация – информационный процесс, важно также обратить внимание на когнитивные способы переработки социальной информации. Одними из ключевых когнитивных характеристик, которые часто оказывают влияние на эффективность переработки информации, являются общие способности – интеллект и креативность. Логично предположить, что они должны служить препятствиями на пути индоктринационного воздействия.

Однако есть основания полагать, что это не совсем так. Ранее нами было проведено исследование интеллекта и креативности как предикторов подверженности индоктринации старшеклассников (на примере их индоктринации квазинаучной теорией). Результаты показали, что ни интеллект, ни креативность (ни обученность) не могут считаться достоверными предикторами подверженности индоктринации или существенным факторами, минимизирующими эффект индоктринационного воздействия [18].

По-видимому, не общие когнитивные способности, но более частные когнитивные характеристики личности всё же вовлечены в индоктринационный процесс, как можно заключить из анализа результатов имеющихся в данной области исследований [15, 17, 26, 27, 28, 29, 30]. Исходя из проведенного анализа мы можем выделить гипотетические *когнитивные факторы* подверженности индоктринации.

Содержательные характеристики когнитивной сферы человека:

1. Убеждения, представления, включая ценности;
2. Образ себя и образ мира.

Структурные и процессуальные характеристики когнитивной сферы человека:

3. Мышление – уровень развития понятийного мышления, «черно-белое» мышление, открытость\закрытость мышления;

4. Когнитивная ригидность (интеллектуальная скромность, потребность в когнитивной завершенности).

5. Когнитивные структуры – когнитивная сложность, абстрактность/конкретность понятийной системы, ее дифференцированность/интегрированность.

Заключение. Проведенный разведочный теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать следующие выводы:

1. Во многих исследованиях, в которых ставится задача выявления факторов информационно-психологического влияния, недостаточно учитывается или не определяется вовсе роль когнитивных характеристик личности в ее подверженности индоктринации.

2. Когнитивные факторы подверженности индоктринации следует рассматривать не изолированно, а включать их в *комплекс* факторов, наряду со средовыми, социо-демографическими, личностными.

3. По-видимому, когнитивные факторы влияют на конечный результат индоктринационного воздействия не напрямую. Мы предполагаем, что когнитивные характеристики являются *модераторами* связи личности, событий ее жизненного пути, средовых условий, с одной стороны, и подверженности индоктринации, – с другой.

4. Гипотетическими факторами подверженности личности индоктринации могут выступать структурные, процессуальные и стилистические аспекты познавательной сферы: когнитивная ригидность, полезависимость\полenezависимость, уровень развития понятийного мышления и др.

Список литературы

1. Ахметова Н. Б. Мировой опыт исследования радикализма среди молодежи // Инновационный потенциал молодежи: социальная, экологическая и экономическая устойчивость: материалы Международной молодежной научно-исследовательской конференции (Екатеринбург, 1–2 октября 2018 г.). – Е.: УрФУ, 2018. – С. 48–53.

2. Богатова Е. Б. К вопросу о социально-психологических предпосылках подверженности личности вербальному влиянию // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1152–1153.

3. Богатова Е. Б. Социально-психологические аспекты информационно психологического воздействия в условиях современной предвыборной кампании // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 16. – С. 161–164.

4. Гусейнов А. Ш. Психологические предпосылки зарождения и поддержания экстремистского мировоззрения молодежи // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3 (116). – С. 120–126.
5. Гусейнов А. Ш. Толерантность к неопределенности как регулятор субъектной активности личности // Международный научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика». – 2018. – № 12. – С. 127–130.
6. Двойнин А. М. Индоктринация в педагогическом контексте // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 5–6 апреля 2018 года) / Под ред. проф. А. И. Савенкова. – М.: Известия института ИППО, 2018. – С. 42–47.
7. Двойнин А. М., Буланова И. С. Психология индоктринации: подходы и современные направления исследований // Вопросы психологии. 2020. – № 4. – С. 3–15.
8. Зеленков М. Ю. Комплекс факторов, способствующих современному религиозному терроризму // Вопросы безопасности. – 2021. – №1. – С. 46–70.
9. Камнева Е.В. Информационно-психологическое воздействие средств массовой коммуникации на психическое состояние (на примере студенческой выборки) // Вопросы кибербезопасности. – 2016. – №5 (18). – С. 51–55.
10. Круглов А.Е. Молодежный радикализм – причины и факторы // Педагогический вестник. – 2002. – № 1.
11. Курдюкова В. Ю. Внушаемость и подверженность информационно-психологическому воздействию сотрудников правоохранительных органов: возможности психодиагностической оценки // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2021. – № 12. – С. 61–70.
12. Кутилин С. А. Проявления радикализма в информационном пространстве сети интернет как угроза национальной безопасности (на материалах Южного федерального округа) // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. – № 4. – С. 74–79.
13. Ланда Р. Г. Причины и факторы радикализации ислама // Ислам на современном Востоке: регион стран Ближнего и Среднего Востока, Южной и Центральной Азии. / Под ред. В. Я. Белокреницкого, А. З. Егорина. – М.: Ин-т востоковедения РАН: Крафт+, 2004. – С. 189–199.
14. Манойло А. В. Информационные войны и психологические операции. Руководство к действию. – М.: Горячая линия-Телеком, 2018. – С. 75–76.
15. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Когнитивные способы переработки социальной информации из интернет-сети в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 3 (31). – С. 57–68.
16. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Войскунский А. Е., Поскребышева Н. Н. Роль личностных особенностей подростков в

переработке социальной информации в интернет-коммуникации // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4 (32). – С. 3–15.

17. Павлова О. С., Хухлаев О. Е. «Мне известно, что мне ничего не известно». Социально-когнитивные предпосылки поддержки радикальных взглядов // Социальная психология и общество. – 2021. – №3. – С. 87–102.

18. Романцова В. К. Подверженность индоктринации старшеклассников с разным уровнем интеллекта и креативности (на материале индоктринации квазинаучными теориями): ВКР (магистратура) / Место защиты: МГПУ. – М., 2021.

19. Савенков А. И. Индоктринация личности // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 53–61.

20. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.

21. Столяренко Е. В. Факторы молодежного радикализма в России // Теория и практика общественного развития. – 2011. – ?? – С. 42–44.

22. Хусаинова С. В., Мухаметзянов И. Ш. Анализ психофизиологических характеристик подверженности влиянию (вербовке) учащейся молодежи // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3 (116). – С. 113–120.

23. Шаповал В. А., Курдюкова В. Ю. Информационно-психологическая устойчивость сотрудников полиции: определение понятия и концептуально-методологические подходы исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 3 (95). – С. 207–214.

24. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. – П.: Изд-во «Книжный мир», 2009.

25. Шиповская В. В. Беспомощность как фактор формирования экстремистских установок в подростковой среде // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 5 – С. 125–131.

26. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory // Annals of Child Development. – 1989. – №6. – P.188.

27. Leary M. R. Cognitive and Interpersonal Features of Intellectual Humility // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2017. – Vol. 43. – No. 6. – P. 793–813.

28. Stanley M. L., Sinclair A. H., Seli P. Intellectual humility and perceptions of political opponents // Journal of Personality. – 2020. – Vol. 88. – No. 6. – P. 1196–1216.

29. Zhang H. Intellectual humility and forgiveness of religious conflict // Journal of Psychology and Theology. – 2015. – Vol. 43. – No. 4. – P. 255–262.

30. Zmigrod L., Rentfrow P. J., Robbins T. W. Cognitive inflexibility predicts extremist attitudes // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. – No. MAY. – P. 1–13

31. Zmigrod L. The role of cognitive rigidity in political ideologies: theory, evidence, and future directions // Current Opinion in Behavioral Sciences. – 2020. – Vol. 34. – P. 34–39.

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

ТИПОЛОГИЯ ОПЫТА КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК РЕСУРСА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ОДАРОВЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Цель статьи – дифференциация теорий развития продуктивного мышления в исследовательской деятельности как ресурса человеческого капитала одаренных школьников и психолого-педагогических подходы к их когнитивно-личностному развитию в практике основного и дополнительного образования. Показана конструктивная роль таких инновационных направлений современного человекознания, как когнитивная психология, продуктивная педагогика и психодидактика в разработке теоретических основ и психотехнологий обеспечения развития продуктивного мышления в поисково-исследовательской деятельности. Средствами системной методологии построена типология таких основных психолого-педагогических подходов к обеспечению образовательной практики когнитивно-личностного развития продуктивного мышления, как: интеллектуалистский, личностно-ориентированный, коммуникативно-исследовательский, предметно-сетевой и междисциплинарно-комплексный. Охарактеризованы прецеденты эффективной реализации этих подходов в практике современного основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: продуктивное мышление; исследовательская деятельность; человеческий капитал; когнитивно-личностные ресурсы; опыт развития одаренности.

The purpose of the article is to differentiate the theories of the development of productive thinking in research activities as a resource of human capital of gifted schoolchildren and psychological and pedagogical approaches to their cognitive and personal development in the practice of basic and additional education. The constructive role of such innovative areas of modern human knowledge as cognitive psychology, productive pedagogy and psychodidactics in the development of theoretical foundations and psychotechnologies to ensure the development of productive thinking in search and research activities is shown. The typology of such basic psychological and pedagogical approaches to the provision of educational practice of cognitive and personal development of productive thinking as: intellectualist, personality-oriented, communicative-research, subject-network and interdisciplinary-complex. The precedents of the effective implementation of these approaches in the practice of modern basic and additional education are characterized.

Key words: productive thinking, research activity, human capital, cognitive and personal resources, experience in the development of giftedness.

В современном человекознании разработан ряд подходов к развитию способностей и реализующие их формы практической работы с одаренными учащимися, накапливающими в образовании компетенции и человеческий капитал в перспективе предстоящей профессиональной деятельности. Важным направлением обеспечения когнитивно-личностных аспектов этой работы является психолого-педагогическое изучение и развитие одаренности детей в процессе поисково-исследовательской деятельности (Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, В. Ф. Спиридонов, Д.В. Ушаков и др.). В истории науки это направление восходит к классической психологии продуктивного мышления (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Дункер) и к общепсихологической традиции его изучения российскими учеными (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, А.В. Брушлинский, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров), в т.ч. педагогическими психологами (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, З.И. Калмыкова, И.П. Калошина, И.Н. Семенов, И.С. Якиманская и др.). Эти достижения зарубежных и отечественных ученых послужили когнитивно-личностной основой для разработки в конце XX в. интегративной «Рабочей концепции одаренности» (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков).

В этом социокультурном контексте роста интереса к развитию одаренных детей на рубеже XX-XXI вв. в докторских диссертациях А.И. Савенкова по педагогике (1997) и психологии (2006) оформилось такое комплексное направление, как психология поисково-исследовательской деятельности [11], психодидактика [12] и продуктивная педагогика [10] образования. Эти разработанные А.И. Савенковым оригинальные когнитивно-личностные концепции конструктивно реализованы им в цикле экспериментальных исследований, в ряде учебных пособий и в системе психотехнологий диагностики, идентификации, развития интеллекта и поддержки личности одаренных детей. Ныне в XXI в. интенсивно изучаются различные аспекты одаренности учащихся, что служит базой для разработки разнообразных психолого-педагогических форм образовательной практики развития их творческих способностей. В связи с этим актуальны изучение и систематизация имеющегося опыта практической работы с одаренными учащимися в современном образовании. Новизна статьи – в применении методологии проектно-исследовательского [13] и когнитивно-личностного подходов [2; 8] к построению типологии практических форм [1; 14] психолого-педагогического обеспечения продуктивности поисково-исследовательской деятельности и развития личности одаренных учащихся в перспективе формирования их креативно-человеческого капитала [5;6] в контексте непрерывного профессионального образования. В результате анализа отечественного опыта обучения одаренных детей оказалось, что в нем применяются несколько основных подходов к разработке содержания и психотехнологий учебно-развивающих программ и их продуктивной реализации в современном образовании. В практическом плане определения перспектив модернизации образования необходимо подчеркнуть

эффективность организации ряда конструктивных прецедентов психолого-педагогического обеспечения когнитивно-личностного развития одаренных учащихся в процессе продуктивной исследовательской деятельности.

Так, на основе комплексной концепции продуктивной педагогики А.И. Савенкова [10] в его научной школе осуществляется теоретико-экспериментальное изучение и развитие исследовательской деятельности [11] учащихся как субъектов всех ступеней основного и дополнительного образования: дошкольников, школьников, студентов и повышающих профессиональную квалификацию психологов и педагогов. При этом в учебной поисково-исследовательской деятельности одаренных детей психодидактически обеспечивается как когнитивное формирование рационального мышления, так и развитие эмоционального интеллекта личности. Этот инновационный опыт теоретически и методически обеспечен серией монографий, учебников и учебных пособий А.И. Савенкова по проблемам развития поисково-исследовательской деятельности учащихся и педагогов, а также отражен в ряде курируемых им психолого-педагогических журналов и в циклах его научно-популярных статей и лекций (в школах, вузах, Доме ученых РАН и др.) по продуктивной психодидактике и современному человекознанию в целом.

В русле современной продуктивной педагогики [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 15 и др.] еще одним прецедентом эффективного обеспечения развития интеллектуальных способностей школьников является разработка А.З. Заком – на основе теории развивающего обучения В.В. Давыдова – психотехнологии «интеллектики» [6]. Она обеспечивает формирование продуктивности мышления школьников средствами методического руководства разработанного для учителей по дидактическому применению специальных «Рабочих тетрадей по развитию мыслительных способностей» учащихся на уроках с первого по одиннадцатый классы основной школы. Следуя философской концепции Э.В. Ильенко об «идеальном» и ее психодидактической реализации на основе теорий А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина и образовательной системы развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина, их ученик А.З. Зак [6] сделал акцент на формировании когнитивных аспектов продуктивного мышления школьников, обеспечивая эффективность рационалистического развития их интеллекта.

В отличие от этого интеллектуалистического подхода, И.С. Якиманская – будучи ученицей С.Л. Рубинштейна (определившего философско-психологические основы развития индивидуальности в субъектно-экзистенциальной концепции «Человек и мир») – сделала акцент на комплексное изучение взаимодействия как когнитивных, так и личностных компонентов формирования продуктивного мышления в обучении. Построив интегральную теорию личностно-ориентированного образования [15], И.С. Якиманская реализовала ее посредством психолого-педагогической разработки психодидактической технологии формирования приемов познавательной деятельности и творческих способностей при обучении

различным видам мышления (математического, технического, пространственного) в основном образовании школьников.

Другим психолого-педагогическим прецедентом комплексного развития когнитивно-личностных аспектов одаренности, но уже в дополнительном образовании служит многолетний опыт рефлексивно-психологического проектирования (на базе столичной гимназии № 1526 под руководством Т.Г. Болдиной и И.Н. Семенова) ежегодных научно-исследовательских конференций [14] одаренных школьников Южного округа г. Москвы с публикацией в 1997-2017 гг. двадцати междисциплинарных сборников их индивидуальных/групповых докладов и творческих проектов по широкому диапазону анализа актуальных для современной когнитивной науки проблем в сферах: естествознания, техникзнания, обществознания, человекознания (в т. ч. психологии и педагогики, чем обеспечивается развитие коммуникативно-исследовательских ресурсов человеческого капитала одаренных школьников.

Еще одним конструктивным примером этому служит организация на основе когнитивной психологии [2] в столичной Донской гимназии и Московском дворца детского и юношеского творчества международного научно-общественного движения энтузиастов продуктивной педагогики под названием «Исследователь». Данное движение реализует системно-методологическую концепцию исследовательской деятельности Н.Г. Алексеева, А.В. Леонтовича, А.С. Обухова [3] посредством многолетнего проведения ряда сотворческих конференций ученых, учителей, школьников с изданием сборников материалов. Этот опыт проектирования и развития исследовательской деятельности учащихся и педагогов также обобщается и транслируется в научно-популярном журнале «Исследователь/ Researcher» [13], что обеспечивает междисциплинарно-сетевое развитие одаренных детей.

Рассмотренные конструктивные типы психолого-педагогического обеспечения различных форм проектирования и реализации практической работы с одаренными детьми в целях эффективной организации условий для развития продуктивности их исследовательской деятельности способствуют формированию дивергентного мышления и творческой индивидуальности учащихся в процессе накопления в современном образовании когнитивно-личностного ресурса [7] их человеческого капитала.

Список литературы

1. Абысова В.А., Семенов И.Н. Разработка и трансляция психолого-педагогического опыта формирования человеческого капитала одаренных детей в инновационном образовании // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса / под ред. А.И. Савенкова. – М.: ИППО МГПУ, 2022. С. 184-189.
2. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения // Вопросы психологии. 1979. – № 2. – С. 164-169.

3. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. – № 1. – С. 24-33.
4. Гришин И.С., Семенов И.Н. Психология продуктивного мышления и решение учащимися творческих задач естественно-научного цикла // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса / под ред. А.И. Савенкова. – М.: ИППО МГПУ, 2022. – С. 17-22.
5. Гришин И. С., Семенов И. Н. Развивающая роль образно-логических игр в формировании у дошкольников пространственного мышления как когнитивного ресурса человеческого капитала // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. – Т. 11. – № 2А. – С. 128-143. [DOI: 10.34670/AR.2022.16.39.011]
6. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс формирования универсальных учебных действий в 1–4 классах. Методическое руководство. – М.: Интеллект-центр, 2013. – 64 с.
7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: НИИОПП, 1981. – 200 с.
8. Ларионова Л.И., Джафарова Ж.А., Семенов И.Н. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования // Шамовские педагогические чтения. В 2-х частях. Ч.1. – М.: МПГУ, 2022. – С. 53-58.
9. Подласый И.П. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. – М., 2003.
10. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей : автореф. дис. ... д. пед. наук – М.: МПГУ, 1997. – 37 с.
11. Савенков А.И. Путь к одарённости. Исследовательское поведение дошкольников. – СПб., 2004.
12. Савенков А.И. Психодидактика. – М. 2012.
13. Семенов И.Н. Рефлексивно-педагогическое проектирование развития исследовательской деятельности учащихся // Исследователь/Researcher. – 2009. № 3. – С. 73-88.
14. Семенов И.Н. Рефлексивно-психологическое проектирование продуктивного общения и доверия в научных конференциях школьников // Развитие личностных потенциалов и универсальных способностей учащихся в исследовательской и проектной деятельности / под ред. А. С. Обухова. – М.: МГПУ, 2018. – С. 58–61.
15. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

Фролова Е.В.

доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: frolov_@mgpu.ru

СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Статья посвящена исследованию творческих способностей студенческой молодежи и ее роли в обеспечении академической успеваемости студентов. Показано, что более высокий уровень успеваемости связан с повышением уровня отдельных показателей невербальной креативности (разработанность) и вербальной креативности (оригинальность, уникальность). Путем факторизации выявлена структура творческих способностей успевающих и неуспевающих студентов. В структуре творческих способностей неуспевающих студентов наблюдается дифференциация вербальной и невербальной креативности, они являются независимыми подструктурами, не имеющими взаимных связей. В структуре творческих способностей успевающих студентов выявлены «обратные связи» вербальной и невербальной креативности, что отражает асимметрию в работе познавательной сферы. Выявлено, что успеваемость студентов обнаруживает нелинейные связи с когнитивной гибкостью, которые модулируются уровнем интеллекта студентов.

Ключевые слова: творческие способности; академическая успеваемость; учебная деятельность; студенчество.

The article is devoted to study of student's youth creative abilities and its role in ensuring the student's academic progress. It is shown that a higher level of academic performance is associated with increasing in the level of individual indicators of non-verbal creativity (development) and verbal creativity (originality, uniqueness). By factorization, the structure of creative abilities of successful and unsuccessful students is revealed. In the creative abilities structure of underachieving students, there is a differentiation of verbal and non-verbal creativity, they are independent substructures that do not have mutual connections. In the structure of the creative abilities of successful students, "negative correlation" of verbal and non-verbal creativity was revealed, which reflects the asymmetry in the cognitive sphere's work. It was revealed that student performance reveals non-linear relationships with cognitive flexibility, which are modulated by the level of students' intelligence.

Keywords: creative abilities; academic performance; learning activities; students.

Введение. Трансформация высшего образования предусматривает всестороннее развитие личности, способностей в процессе обучения, что делает данную психолого-педагогическую задачу одним из приоритетных направлений. Одним из путей реализации является внедрение дифференцированного подхода в обучении, опирающегося на знания

особенностей когнитивного развития, мотивации, творческих способностей, волевых качеств субъектов процесса обучения.

При прогнозировании эффективности обучения в вузе многие исследователи приходили к противоречивым результатам относительно факторов её формирующих, сосредотачивая свое внимание на каком-либо одном факторе или группе факторов [3]. Среди таких факторов творческие способности являются менее исследованной областью [2], а также одним из наиболее противоречивых по характеру выявляемых связей между уровнем развития творческих способностей и успешностью учебной деятельности студентов.

Аналитический обзор. Концептуализация креативности апеллирует к классическим представлениям Дж. Гилфорда как о способности к порождению множества различных идей. Более широкое осмысление творческих способностей позволяет определять их как способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем (М. Уаллах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Особый интерес представляет сопоставление показателей творческих способностей учащихся с их успеваемостью. Психологическим механизмом, обеспечивающим реализацию творческого потенциала в учебной деятельности, является доминирование познавательных потребностей по сравнению с другими типами мотивации. Это выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более высокой сензитивности к новизне стимула и ситуации, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает учащемуся непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, творческое порождение образов, которая завершается приобретением знания [7]

Исследования в указанной области чаще касаются школьной успеваемости и не дают достаточно однозначной картины о выявляемых взаимосвязях [2]. Было показано, что успехи в учебе у творчески одаренных детей, как правило, выше, чем у менее способных, однако, среди одаренных встречаются случаи более низкой успеваемости [7]. В подходе М.А.Холодной [5] творческие способности рассматриваются как один из типов интеллектуальной одаренности и автором выделены шесть типов учеников на основе соотношения уровня развития общего интеллекта и творческих способностей: "сообразительные", "блестящие ученики", "креативы", "компетентные", "талантливые", "мудрые" [5, с.167-168]. Поэтому вопрос о роли творческих способностей в обеспечении успешности обучения может быть переформулирован как наличие областей перекрытия пространств «блестящих учеников» и собственно «креативов».

В исследованиях М.А. Холодной также рассматривается соотношение показателей IQ и показателей креативности. Из приводимых данных следует, что в группах испытуемых с минимальным и средним значением IQ показатели конвергентных и дивергентных способностей положительно связаны между собой. А в группе испытуемых с высокими значениями IQ связь между этими показателями оказывается близкой к нулю, поскольку высокий IQ-уровень характеризуется широким размахом проявлений креативности. Иными словами, если низкий уровень развития конвергентных способностей означает, что креативность невозможна, то высокий уровень развития конвергентных способностей не гарантирует высокую креативность [5, с.150]. В дальнейшем при изучении школьников выяснилось, что высокая креативность на фоне низких конвергентных способностей может играть деструктивную роль, вызывая как снижение учебных результатов, так и появление внутриличностных и межличностных конфликтов. При этом сверхвысокие показатели дивергентного мышления могут свидетельствовать о креативной гиперкомпенсации [5, с.172].

Исследование взаимосвязи творческих способностей и академической успеваемости студентов также отражают противоречивый характер данной связи. Так, в исследовании Чаплина А.В. [6] выявлена прямая связь уровня креативности и успеваемости студентов. Более высокий уровень успеваемости студента, отражает одновременно и более высокий уровень креативного развития. Сходные, но более детализированные результаты приводят Е.В. Дудорова и К.В. Азерская [8]. Ими было обнаружено, что студенты (юноши) с высокой и низкой успеваемостью по гуманитарным дисциплинам различаются по ряду показателей креативности: «беглость», «оригинальность», «разработанность», которые выше у более успешных студентов.

В работе В.Я. Афанасьева и Н.В. Воронцова [1] показано, что при аудиторном обучении (в 2019 году) креативное мышление демонстрирует отрицательную корреляционную связь с показателями академической успеваемости у студентов. При переходе на дистанционное обучение (в 2020 году) роль креативного мышления оказывает позитивное влияние на адаптацию студентов к условиям удаленного обучения. Авторы поясняют, это тем, что в очном формате чрезмерная формализация учебного процесса и дистанцирование преподавателя для студентов с доминирующим креативным типом мышления будет приводить к ограничению личной свободы, активности и самовыражения и, как следствие, к снижению успеваемости.

Как видим, эмпирические исследования связи креативности с успешностью обучения в вузе немногочисленны, однако приведенные данные позволяют заключить, что креативность способствует успешности обучения, не являясь вместе с тем обязательным ее условием.

Цель работы - выявить особенности организации творческих способностей у студентов с разным уровнем академической успеваемости

Исследовательскую выборку составили 80 человек - студенты гуманитарного факультета Национального аэрокосмического университета

имени Н.Е. Жуковского «ХАИ», возраст исследуемых 19-21 год. Общая выборка была разделена на две крайние группы, на основании среднего балла успеваемости: 1) успевающие студенты, 30 человек; 2) неуспевающие студенты, 33 человека. Исследуемые со средними баллами успеваемости (17 человек) не учитывались в дальнейшем анализе.

В работе были использованы следующие *методы*: тест творческого мышления Е.П. Торренса, тест вербальной креативности С. Медника, тест когнитивной гибкости мышления А. Лачинса.

Результаты исследования. На первом этапе нами были установлены значимые различия двух исследовательских групп по показателям креативности (использовался критерий углового преобразования Фишера). Полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Значимость различий показателей креативности успевающих и неуспевающих студентов

Показатели	Неуспевающие , % (кол-во)	Успевающие, % (кол-во)	ϕ	p
Когнитивная гибкость мышления	84,8 (28)	93,3 (28)	1,09	
Беглость	90,9 (30)	96,6 (29)	0,97	
Гибкость	69,6 (23)	83,3 (25)	1,29	
Оригинальность	48,4 (16)	66,6 (20)	1,48	
Разработанность	21,2 (7)	46,6 (14)	2,16	<0,05
Оригинальность	6,1 (2)	20 (6)	1,71	<0,05
Уникальность	12,2 (4)	40 (12)	2,61	<0,01

Примечание: ϕ - критерий углового преобразования Фишера, p – уровень значимости.

Для углубленного анализа роли творческих способностей в формировании учебной успешности студентов нами была проведена факторизация пространства признаков, представленных в тестах творческого мышления Е.П. Торренса, вербальной креативности С. Медника и когнитивной гибкости мышления А. Лачинса. Результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2.

Факторная структура творческих способностей неуспевающих студентов

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Когнитивная гибкость мышления			0,63	-0,44
Гибкость (невербальная)		0,82		

Оригинальность (невербальная)		0,89		
Разработанность (невербальная)				0,94
Оригинальность (вербальная)	0,98			
Уникальность (вербальная)	0,93			
Успеваемость			0,88	
Вес фактора	24,2%	21,5%	17,9%	14,1%

Примечание: в таблицу вынесены только значимые результаты

Таблица 3

Факторная структура творческих способностей успевающих студентов

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Когнитивная гибкость мышления		0,67	0,46
Гибкость (невербальная)		0,80	
Оригинальность (невербальная)	-0,63	0,57	
Разработанность (невербальная)		0,49	
Оригинальность (вербальная)	0,96		
Уникальность (вербальная)	0,98		
Успеваемость			-0,92
Вес фактора	35%	23%	17%

Обсуждение. Исходя из полученных данных видно, что значимыми оказались различия в показателях разработанности, оригинальности, уникальности, более высокий уровень которых свойственен успевающим студентам. Таким образом, можно сделать вывод о том, что успевающим студентам присуще умение мыслить неординарно, конструктивно подходить к решению поставленной задачи оригинальным, абсолютно новым способом, что и определяет их высокие достижения в учебной деятельности.

Факторная структура творческих способностей у неуспевающих студентов включает 4 фактора. Ее особенностью является разделенность вербальной и невербальной креативности – они входят в состав разных факторов и не имеют взаимных связей. Рассмотрим выделенные факторы подробнее:

1. *Фактор вербальной креативности*, в состав которого вошли показатели вербальной креативности – оригинальность и уникальность. Данная связь ожидаема, так как, по мнению С. Медника, уникальность является высшей степенью оригинальности.

2. *Фактор невербальной креативности*, в состав которого вошли гибкость и оригинальность, это означает, показатель гибкости обуславливает способность оригинально решать проблему. Т.е. чем выше способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, тем выше вероятность создания чего-то нового, небанального.

3. *Фактор успеваемости*, в состав которого вошли показатели когнитивной гибкости мышления и успеваемости. Можно предположить, что

пластичность мышления, легкость и быстрота перехода от одного вида деятельности к другому дают возможность студентам усвоить большое количество разнообразного материала, и тем самым способствуют повышению успеваемости.

4. *Фактор мышления*, в состав которого вошли с обратными значениями показатели разработанности и когнитивной гибкости. Это означает, что высокая чувствительность к деталям (разработанность), акцентирование внимания на качестве работы снижает быстроту и легкость переключения с одного вида деятельности на другой. Таким образом, низкая учебная успеваемость в этой группе может быть обусловлена склонностью к детализации, что приводит к ухудшению процессуальных характеристик мышления.

Факторная структура творческих способностей успевающих студентов включает 3 фактора:

1. *Фактор вербальной креативности*, в состав которого вошли показатели вербальной оригинальности и разработанности с положительным знаком и невербальной оригинальности с отрицательным знаком. Такая связь может быть объяснена тем, что уровень вербальной креативности «тормозит» развитие невербальной креативности.

2. *Фактор невербальной креативности*, который включает когнитивную гибкость мышления и показатели невербальной креативности – гибкость, оригинальность, разработанность. Это означает, что пластичность мышления является фактором, обуславливающим высокий уровень творческих способностей невербального уровня.

3. *Фактор успеваемости*, в состав которого входят когнитивная гибкость и успеваемость с обратными знаками. Возможно, что вследствие слишком быстрой переключаемости от одного вида деятельности на другой, повышение количества идей снижается их качество. Выявленная закономерность противоположна аналогичной взаимосвязи, полученной в выборке неуспевающих студентов. Это может означать наличие более сложной связи между данными параметрами, чем линейная связь. Возможным объяснением может быть следующее: связь когнитивной гибкости с успеваемостью опосредуется уровнем интеллекта. Как было показано в наших предыдущих исследованиях [4] уровень интеллекта у неуспевающих студентов в целом ниже, чем у успевающих, и когнитивная гибкость компенсирует недостаток интеллектуальных способностей. У успевающих студентов уровень интеллекта находится на более высоком уровне развития, его вклад в успеваемость более значимый, чем других познавательных способностей и высокая когнитивная гибкость будет снижать уровень академической успеваемости. В целом, данный результат коррелирует с явлением, которое описано в работах М.А.Холодной на материале школьной успеваемости и креативности [5].

Общей закономерностью, выявленной в результате факторизации в группе успевающих студентов является наличие «конкурентных» связей (обратной корреляционной связи) между показателями вербальной и

невербальной креативности. Возможное объяснение данному феномену может касаться нейрологической природы указанных видов креативности: невербальная креативность в большей степени является функцией правого полушария мозга, вербальная – левого полушария. Таким образом, наличие конкурентных связей может быть следствием функциональной асимметрий мозга и работы познавательной сферы.

Выводы

1. Высокая учебная успеваемость связана с более высоким уровнем невербальной креативности (разработанность) и вербальной креативности (оригинальность, уникальность). Это означает, что способность выделения деталей в сложной структуре, склонность к поиску нетривиального, небанального решения задач, а также отыскание и открытие принципиально нового, являются факторами, способствующими повышению академической успеваемости.

2. В структуре творческих способностей неуспевающих студентов наблюдается четкая дифференциация вербальной и невербальной креативности, они являются независимыми подструктурами, не имеющими взаимных связей. В структуре творческих способностей успевающих студентов выявлены «конкурентная» связь вербальной и невербальной креативности, что отражает ассиметрию в работе познавательной сферы.

3. Учебная успеваемость студентов обнаруживает сложные нелинейные связи с когнитивной гибкостью, которые модулируются уровнем интеллекта. При невысоком уровне интеллекта у неуспевающих студентов когнитивная гибкость является фактором, повышающим учебную успеваемость и компенсирующим недостаток умственных способностей. При более высоком уровне интеллекта, свойственном успевающим студентам, высокий уровень когнитивной гибкости снижает учебную успеваемость.

Список литературы

1. Афанасьев В.Я., Воронцов Н.В. Влияние типов мышления и личностных качеств студентов на академическую успеваемость при дистанционном обучении в цифровой среде // Цифровая социология. – 2022. – Т. 5. № 1. – С. 76–86.
2. Психология одаренности и творчества: монография / Департамент образования г. Москвы, Гос. авт. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т" (ГАОУ ВО МГПУ), Ин-т педагогики и психологии образования; [под ред.: Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова]. - Санкт-Петербург [и др.]: Нестор-История, 2017. – 287 с.
3. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов ВУЗА // Вестник Московского университета: научный журнал / Ред. Н.Х. Розов, С.Д. Смирнов. – 2004. – №1. – С. 10–35.
4. Фролова Е.В. Структурные и функциональные особенности интеллекта студентов // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Спецвипуск: «Теоретико-методологічні засади дослідження особистості». – 2009. – № 6. – С. 185–190.

5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 264 с.
6. Чаплин А.В. Взаимосвязь креативности и уровня успеваемости младших юношей и девушек // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11 (часть 6) – С. 993–996
7. Щебланова Е. И. Концепция А. М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2018. –Т. 7, Вып. 1. – С. 26-29.
8. Dudorova E., Azerskaya K. Различия параметров креативности и агрессивности с различной академической успеваемостью по гуманитарным и математическим дисциплинам // Eurasian Union Scientists, 2021. – Т.1. Вып. 5/86. – С. 51–54.
9. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master's Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". 2020. P. 2023

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Белавина Ю.Ю.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: belavina.y@mail.ru

Научный руководитель: Виноградова И.А.

кандидат психологических наук, доцент

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИН, ИЗУЧАЕМЫХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

Техники развития социального интеллекта интенсивно внедряются в школьную практику, так как способность понимать других людей, успешно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми определяет жизненную успешность, способствует позитивной социализации человека. В статье представлен обзор методических пособий и приемов работы учителя по развитию социального интеллекта младших школьников с использованием материалов из разных предметных областей. Показана важность проведения интегрированных уроков, классных часов и занятий внеурочной деятельности через успешное взаимодействие в группах и командах, развитие социального восприятия, сопереживания и социальной выразительности детей младшего школьного возраста. При такой организации занятий дети осваивают содержание предмета, развивают способности самостоятельного приобретения и создания нового знания, учатся управлять собой, повышают компетентность в сфере коммуникаций.

Ключевые слова: социальный интеллект, младший школьный возраст, методы и приемы развития социального интеллекта.

Techniques for the development of social intelligence are being intensively introduced into school practice, since the ability to understand other people, successfully interact with peers and adults determines life success, promotes positive socialization of a person. The article presents a review of methodological aids and techniques of the teacher's work on the development of social intelligence of elementary schoolchildren and use materials from different subject areas. There is performed importance of teaching integrated lessons, class hours and overtime activities through successful cooperation with groups and teams, the development of social perception, empathy and social expression of primary school children. Pupils adopt the content of the subject, develop the ability to independently acquire and create new knowledge, to lead themselves, and improve their communication competence with that class organisation.

Keywords: social intelligence, primary school age, methods and techniques for the development of social intelligence.

Перед исследователями всегда стояла проблема множественности представлений о типах интеллекта. Пользуясь широтой трактовки интеллекта,

можно выделить его разнообразные подтипы: социальный, невербальный (пространственный, визуальный и т. д.) [4]. Проведенный анализ теоретических источников показывает, что понятие социальный интеллект трактуется по-разному. Выделяют следующие характеристики социального интеллекта: способность понимать других людей (Э. Торндайк, 1920); умно и успешно вести себя в отношениях (Д. Гоулман, 2021); прогнозировать поведение других (А.И. Савенков, 2004); входить в их положение, ставить себя на место другого (Р. Е. Vernon, 1933) [1, с. 61]. Социальный интеллект – способность, которая определяет дальнейшее развитие и жизненный путь ребенка; это система, механизм, сложный многофакторный конструкт, позволяющий действовать эффективно в различных жизненных ситуациях. Следует отметить то, в чем схожи многие авторы – в качестве структурных компонентов, как правило, выделяют сопереживание (А. И. Савенков, Д. Гоулман, Л.И. Ларионова, Дж. Стернберг) [3], социальную выразительность (Р. Риггио, А. И. Савенков), социальную перцепцию и способность к саморегуляции.

Согласно исследованиям Л. А. Ясюковой, можно выделить возрастные этапы становления социального интеллекта. Рассмотрим лишь те, которые касаются периода обучения ребенка в начальной школе:

I этап (7–9 лет) – формирование коммуникативных навыков, оптимизирующих общение ребенка в ограниченном, устойчивом ближайшем окружении. Возникающие на этом этапе социальные установки и отношение к людям нестабильны, зависят от устойчивости окружающей социальной среды и не эффективны за ее пределами;

II этап (9–10 лет) – первичное обобщение коммуникативного опыта, формирование системы социальных представлений, стабилизация стиля общения и взаимоотношений с окружающими людьми. Установки по-прежнему успешно используются лишь в среде, где возникли [10, с. 171].

Каким образом развивать социальный интеллект? Говард Гарднер пишет, что развивать его следует, не ограничиваясь строго дисциплинарным подходом, т. к. «прямая дорога познания менее эффективна, чем сложный лабиринт с несколькими поучительными тупиками» [2, с. 60]. Перечислим основные формы деятельности, помимо учебной, свойственные младшему школьному возрасту: игра в команде, индивидуальные соревнования; общение в группе, познание окружающего мира, творчество, конструирование.

В контексте развития социального интеллекта младших школьников интересен курс «Социальная компетенция» А. И. Савенкова. Автор предлагает систему занятий по развитию ценностных ориентаций, межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, эмоциональных проблем, поведенческих особенностей и стремления к самоактуализации [5, с. 150–151].

Весьма полезна серия рабочих тетрадей Т. П. Трясоруковой, направленная на формирование социально-личностных качеств детей 5–7 лет. Задания помогают распознавать эмоциональные состояния человека, причины их происхождения; развивать сопереживание близким людям, сверстникам, животным, героям сказок; развивать навыки продуктивного общения с

помощью вербальной и невербальной коммуникации; обогащать социально приемлемые формы поведения человека в социуме; расширять возможности регуляции своего поведения; формировать основы безопасного поведения в круге жизненных ситуаций [6, с. 3-4].

Схожая система работы представлена на интегрированных уроках в УМК «Перспективная начальная школа». Так в учебники по русскому языку включен целый блок «Азбука вежливости». В 1-м классе рассматриваются темы речевого этикета, их использование при общении [9, с. 54], во 2-м классе происходит закрепление правил речевого этикета в устной и письменной речи в зависимости от адресата и содержания [9, с. 60], в 3-м и 4-м классе – культура диалога, суждения в процессе общения, корректность высказываний, выражение своей точки зрения [9, с. 71].

Система специальных занятий «В пределах разумного», представленная в пособиях О. А. Холодовой, направлена на развитие познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы и социального интеллекта младшего школьника [7, с. 3–4]. На занятиях происходит создание положительного эмоционального настроения на процесс обучения; осознание значения средств общения; воспитание умения слышать и понимать окружающих [7, с. 10].

Остановимся на этом пособии немного подробнее. В своей практике стараемся дополнять предлагаемый в них материал. Например, во 2-м классе на одном из первых занятий рассматриваются правила комфортного существования в школе [7, с. 34–35]. Считаем, что, рассмотрев рисунки и назвав соответствующие правила, можно предложить дополнить сюжет каждого изображения (рисунок 1).



Рисунок 1 – Пример работы с пособием О. А. Холодовой «Правила комфортного существования в классе»

Так, к ситуации 1 ставим дополнительные вопросы: предположи, о чем говорит учитель и что отвечают дети? У нас получились следующие ответы: «Аня – умница!», «Я хочу ответить!», «Сколько будет 30+20?» и т. д. К ситуации 2 с изображением дневника с одними отличными отметками просим определить реакцию мамы на такой дневник: «Ах, какой ты молодец!», «Я так тобой горжусь», «Продолжай и дальше так» и т.п. 3-й рисунок сопровождался вопросом: чего, на твой взгляд, хотят дети? – кто-то отвечал одним словом «Кушать», кто-то дополнял «Подкрепиться после физкультуры», многие указывали свои любимые блюда. В 4-й ситуации мы просили детей подумать о том, что стало причиной дружеского рукопожатия мальчиков. Полученные ответы были разными: простое знакомство, приветствие утром в школьном гардеробе, примирение после ссоры, что тоже говорит о разных социальных ситуациях и приобретенном жизненном опыте. Ситуация 5 весьма неоднозначна, здесь нужно определить: что говорят и чувствуют ребята во время этой ситуации? – «Я – хулиган», «На, получай», «Ха-ха-ха», «За что ты так?», «Я все расскажу учителю» и др. Получив подобные ответы, стоит задуматься, не происходят ли в классе подобные вещи, пока учитель отвлекается на других. Возможно, нужно усилить свою бдительность и тщательнее следить за тем, чем занимаются ребята во время перемен и в свободное время.

В ситуации 6 ребятам предлагалось определить участников социального взаимодействия и подумать, что было после него. Второклассники предлагали: что на картинке изображена девочка с родителями и они отправляются за подарками к празднику, или она рассказывает, как прошел день в школе, или собираются пойти в кино, поэтому обсуждают выбор фильма и т. п. Важно, что все описанные ситуации носят позитивный характер. К последней ситуации 7 мы задавали следующий вопрос: для чего персонажи с картинки так двигаются? На наш взгляд, это был самый интересный вопрос, предполагающий множество ответов, начиная с самого простого – «репетируют» и «Танцуют «Ча-ча-ча», до «Чтобы принести радость себе и зрителям в зале» и «Для праздничного концерта ко Дню Матери». Считаем, что приведенные мнения обучающихся на поставленные вопросы, трактуются не только социальными ситуациями, представленными на изображениях, но и имеющимся жизненным опытом, навыками социального восприятия, сопереживания и социальной выразительности.

Интересно еще одно задание «Заповеди школьника» С. Соловейчика [7, с. 36]. В пособии детям предлагается прочитать правила, вписать вместо точек НЕ, запомнить правила. Мы решили дополнить это задание еще несколькими: обсудить каждое утверждение, аргументируя свою позицию; отметить «галочкой» зеленого цвета те правила, с которыми ребенок полностью согласен; отметить «восклицательным знаком» красного цвета правила, которые ребенок уже самостоятельно выполняет; отметить «минусом» коричневого/черного цветов правила, которые не соблюдают одноклассники (рисунок 2).

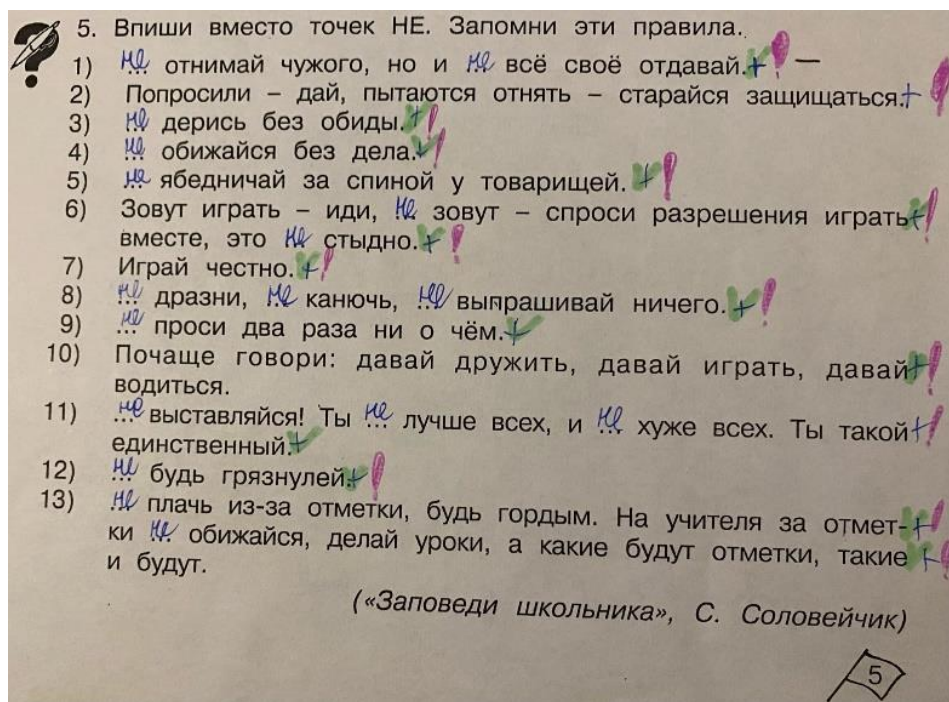


Рисунок 2 – Выполнение задания «Заповеди школьника» С. Соловейчика

Стоит отметить, что цветовое маркирование позволяет зрительно запомнить заповеди школьника и обратить внимание на самые важные для каждого ребенка. Таким образом, у нас получилось, что практически все в классе отметили зеленой галочкой и красным восклицательным знаком все перечисленные правила и обсудили в малых группах их значение в жизни классного коллектива. Что касается, негативного взаимодействия, отмеченного коричневым знаком «минус», оно было минимально: редко встречались «не обижайся без дела», «не выставляйся: ты не лучше всех и не хуже всех» и «не плачь из-за отметки».

Опишем возможности еще одной своей практико-ориентированной разработки, которая позволяет развивать социальный интеллект в совокупности с цифровой грамотностью. Современным школьникам важно умение кооперироваться с другими и решать проблемы, в этой кооперации проявлять себя; необходима практика культурного использования технических средств, возможностей и коммуникаций цифровой среды [8, с. 158]. Поэтому, начиная со 2-го класса, мы проводим занятия «Увлекательная информатика», одним из модулей которого выступает работа в графическом редакторе Paint. Познакомившись с основными инструментами и способами работы с ними, мы перешли к более сложному уровню: к предложенной картинке-раскраске с изображенной ситуацией социального взаимодействия, добавляем различные выноски и дописываем реплики, чувства, настроения и эмоции каждого участника, затем раскрашиваем картинку в соответствующей цветовой гамме (рисунок 3).



Рисунок 3 – Диалог «Подарок» с использованием цифровых ресурсов

Таким образом, обучающиеся получают возможность самостоятельно трактовать социальные ситуации общения различных персонажей; составлять диалог; интерпретировать полученные на уроках изобразительной деятельности знания о значении различных цветов, подбирая их под самостоятельно созданную ситуацию взаимодействия героев изображения; вносить необходимые изменения по мере выполнения работы; развивать навыки работы с ПК, а также формировать метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующий вывод, что в начальной школе социальный интеллект можно развивать не только на специальных занятиях, но и на обычных уроках литературного чтения и музыки через анализ поступков и поведения героев литературных и музыкальных произведений; математики и русского языка, описывая ситуации общения и взаимоотношения персонажей; окружающего мира – например, разбирая взаимосвязь живой и неживой природы, проводя аналогию с невидимыми нитями социального взаимодействия людей; классных часах, встречах, мастер-классах, каждый из которых позволяет развивать социальный интеллект.

Список литературы

1. Белавина Ю.Ю. Развитие социального интеллекта младших школьников в музыкально-обогащенной среде школы // #МАГиЯвгороде: проектирование и развитие городской образовательной инфраструктуры / Под ред. Е.В. Ивановой, И.А. Виноградовой. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 262 с.
2. Гарднер Г. Мышление будущего: Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни. – М.: Альпина Диджитал, 2006. – 180 с.

3. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.

4. 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. материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.

5. Савенков А. И. Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников – Ярославль: Академия развития, 2004. – 128 с.

6. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.

7. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.

8. Трясорукова Т.П. Эмоциональный интеллект. Развитие навыков социального поведения: рабочая тетрадь. – Ростов н/Д : Феникс, 2021. – 31 с.

9. Холодова О.А. Юным умникам и умницам. Курс «РПС» : Задания по развитию познавательных способностей (7-8 лет) : Методическое пособие, 2 класс. – М.: РОСТ, 2021. – 264 с.

10. Цаплина О.В. Психология воспитания детей младшего школьного возраста. – М.: Изд-во МГПУ, 2018. – 208 с.

11. Чуракова Н.А. Примерная рабочая программа по учебному предмету русский язык УМК «Перспективная начальная школа» 1-4 класс. М.: Академкнига, 2016. – 143 с.

12. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 181 с.

Бортник Л. Д.

Магистрант, МГПУ, Москва

E-mail: edu1693@mail.ru

Голова А. Г.

кандидат социологических наук, доцент,

РГГУ, Москва

E-mail: golova.a@rggu.ru

Научный руководитель: Цаплина О.В.

кандидат педагогических наук, доцент

МГПУ, Москва

ПРОБЛЕМА ГЕНОТИПИЧЕСКОЙ И СРЕДОВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

В статье делается обзор междисциплинарных подходов к изучению факторов, влияющих на раскрытие одаренности личности. Авторы описывают и анализируют эндогенные и экзогенные условия развития одаренности личности. Рассматривается инструментарий выявления факторов генотипической и средовой детерминации одаренности.

Определяется баланс между когнитивными и социальными компетенциями (познавательная деятельность, социальный и эмоциональный интеллект), необходимыми для развития одаренности. Актуализируются вопросы изменения условий для разного возрастного периода жизни человека, затрагивается вопрос влияния образовательной среды на становление потенциальной одаренности ребенка. Раскрывается актуальность механизмов становления не только всесторонне развитой личности, но и реализация ее задатков, склонности к определенным видам деятельности, что в свою очередь, имеет гуманитарный и экономический аспект.

Ключевые слова: генотип, детерминация, среда, способность, одаренность, когнитивная компетенция, социальная компетенция.

The article reviews interdisciplinary approaches to the study of factors influencing the disclosure of a person's giftedness. The authors describe and analyze endogenous and exogenous conditions for the development of a person's giftedness. The tools for identifying factors of genotypic and environmental determination of giftedness are considered. The balance between cognitive and social competencies (cognitive activity, social and emotional intelligence) necessary for the development of giftedness is determined. The issues of changing conditions for different age periods of a person's life are updated, the issue of the influence of the educational environment on the formation of a child's potential giftedness is touched upon. The relevance of the mechanisms for the formation of not only a comprehensively developed personality is revealed, but also the realization of its inclinations, inclination to certain types of activity, which in turn has a humanitarian and economic aspect.

Keywords: genotype, determination, environment, ability, giftedness, cognitive competence, social competence.

Проблемой генотипической и средовой детерминации занимаются ученые разных научных направлений. Современные исследования доказали, что и среда, и генотип влияют на формирование как личности, и в частности, ее когнитивных функций, так и одаренности в целом.

Одаренность в данной работе подразумевается, как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Это определение принадлежит Рабочей концепции одаренности под редакцией Д. Б. Богоявленской [6, с. 5]. Можно сказать, что одаренность — это определенная конфигурация способностей, которая при благоприятных обстоятельствах, может привести к высоким результатам в определенном виде деятельности: в творческой, интеллектуальной, социальной или трудовой. В данном контексте нет иерархии этих видов деятельности.

Актуальность раскрытия механизмов становления не только всесторонне развитой личности, но и раскрытия ее задатков, склонности к определенным видам деятельности, имеет и гуманитарный и экономический

аспект. Минимизируются затраты на подготовку успешного профессионала, лидера в своей области.

Многогранность используемых понятий предполагает мультидисциплинарный подход к ее осмыслению, поскольку связывает эндогенные и экзогенные условия формирования как свойств личности, так и развития ее одаренности. Надо отметить, что с одной стороны, встает задача – вообще понимание адекватной оценки наличия дара, его профиля (или направленности) и уровня его развития, что сегодня пытаются связать с пониманием работы мозга и его структур через инструментарий нейробиологии и физиологии, используя технические измерительные инструменты. В данном случае можно взять за основу работу Сергея Савельева «Изменчивость и гениальность» [7]. С другой стороны, подключен широкий комплекс методологии современных наук о человеке – когнитивная филология, психология, педагогика. А экзогенные факторы, то есть влияние внешней среды и условий развития (социальной, культурной, информационной) изучают социологи, культурологи, антропологи и даже врачи.

Наличие у ребенка задатков к узкой деятельности недостаточно для обеспечения его успехов во взрослой жизни [4]. Например, если мальчик может много часов чеканить мяч на весу, вовсе не означает, что он будет великим футболистом, поскольку данный вид спорта связан со сложным социальным взаимодействием. И даже талантливый музыкант без социализации не сможет реализоваться. Успешная воплощение одаренности не может быть без баланса развития когнитивных и социальных способностей, о чем свидетельствуют трагические судьбы многих гениальных персон.

Когнитивные функции связаны с познавательной деятельностью, обусловлены мышлением и интеллектом. Они свидетельствуют о том, как человек обрабатывает информацию, ее интерпретирует, объясняет или выстраивает причинно-следственные связи. Когнитивные компетенции, как способность овладения знаниями в предметной области, легли в основу системы оценки эффективности образовательных процессов.

Выделяют социальные компетенции, связанные с корректным восприятием и оценкой информации, и выработки собственных аффективных реакций и поведенческих стратегий в рамках социального взаимодействия (иногда их называют социальными когнитивными компетенциями). Это, так называемый, эмоциональный интеллект, связанный с пониманием интенций [5], эмоций и мотивов других людей и с формированием адекватных собственных реакций [8].

Общество концентрирует внимание на субъективных, внутренних и внешних условиях развития этой конфигурации способностей – одаренность к какому-то виду деятельности, когнитивные и социальные способности. Стоит задача определения сочетания факторов, как генотипических, то есть природной обусловленности разных уникальных качеств индивидуума, заложенных в том числе, благодаря наследственности, и факторов влияния среды, детерминирующие данные функции. Можно сказать, что генотип

включает в себя заложенные природой характерные особенности индивидуума, причем на общевиновом, групповом и индивидуальном уровне, а также программу его развития. С другой стороны, необходимо рассмотреть среду, как многозначное и многоуровневое понятие, включающее в себя культурную, социальную, образовательную, информационную, гигиеническую и др. среды.

Афоризм, приписываемый Александру Асмолову, «индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» показывает значение именно условий формирования личности [1, с. 9]. Под развитием личности в том числе как раз и подразумевается уровень ее мышления и интеллектуальных способностей, ее социализированность – на что ориентирована система образования и воспитания.

Но генотипические факторы не всегда учитываются при создании условий обучения. Исследования показывают, что необходимо учитывать даже групповые, природообусловленные свойства, например, полоролевые различия. По мнению Татьяны Черниговской существуют различия в структурах мозга мужчин и женщин и различные реакции на внешние условия, например, для обучения девочек необходимы более теплые температурные условия [9].

На индивидуальном уровне важно свойство «сензитивности» – чувствительности к разным условиям внешней среды, при этом генотип может разворачивать во времени генетическую программу, поэтому индивидуумы на разном жизненном цикле по-разному реагируют на влияние внешних факторов.

Среда в контексте данной работы — это многофакторное понятие и неотъемлемое условие выживания человека. Среда можно рассматривать на микроуровне, связанную непосредственно с ближайшим окружением (материальные, гигиенические, социальные условия) и на макроуровне, связанную с местом жительства, природными условиями, географией, политическим и экономическим строем. Хотелось бы обратить особое внимание на роль социальной среды: родителей, наставников, друзей, педагогов, тьюторов, тренеров и т. д.

Надо отметить, что вопросы влияния внешней среды на личность, в том числе различных раздражителей, затрагивались психологами и социологами с начала прошлого века. Можно вспомнить работу Г. Зиммеля «Большие города и духовная жизнь», где он доказывает, что многочисленные воздействия городской среды рожают различные девиации [3]. Индивидум по-разному взаимодействует с этой средой. Если ребенок был рожден в цирковой или музыкальной династии, то помимо генотипических свойств он получает органичные условия для развития наследуемых качеств. Другая ситуация, когда родители создают специальные условия, стремясь развить различные способности. Хочется выделить момент, когда индивид сам сознательно может менять среду, например, ищет комфортное место для работы, например библиотеку или усиливает график спортивных тренировок.

Значение социального взаимодействия для становления личности и раскрытия ее талантов можно посмотреть с позиции ряда теорий зарубежных и российских авторов: «значимого другого» (Г. Салливана, Г. Хаймана и др.), «отраженной субъектности» (В. А. Петровского и др.), «созвездие друзей» (Т. Уайлдера и др.). Конечно, можно назвать много других ученых, так или иначе изучавшие проблемы влияния референтных или авторитетных личностей и групп, или становления лидера, например, Ч. Кули, Дж. Мид, А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Поршнев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев, И. С. Кон, А. А. Кроник и Е. А. Кроник, Н.Н. Обозов.

Создание особых условий для развития способностей детей на современном этапе стоит перед всем человечеством, поскольку темп жизни и цифровизация вносят инновации в среду обитания и хозяйственную деятельность. Всемирный Банк в ежегодном Докладе о мировом развитии в 2019 году «Изменение характера труда» выявил необходимость освоения универсальных когнитивных и социально-поведенческих компетенций в условиях именно повсеместной цифровизации и поставил задачи о создании инструментов по развитию человеческого капитала во всех странах, как важнейшего ресурса повышения производительности труда в современной экономике [2]. Причем предлагаемые индикаторы «индекса человеческого капитала» в подходах банка связаны как с оценкой системы здравоохранения и образования в стране, что подкрепляется данными о средней продолжительности жизни, детской смертности, ростом детей, периодом обучения так и с результатами прохождения тестирования по методике Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). И тут надо понимать, что эта методика стремится не просто проверить остаточные знания и базовые навыки (например, чтения), а с помощью «проблемных» кейсовых заданий проверить способность применения выработанных когнитивных компетенций для конкретной межпредметной проблемной ситуации. Другая группа тестов посвящена социальным и коммуникационным компетенциям. И наконец, апогеем развития личности становятся универсальные адаптационные компетенции, позволяющие человеку создавать собственную траекторию развития, в том числе через обучение в течение всей жизни.

В современном мире создание условий для формирования необходимых компетенций и развития способностей связаны как с гигиеническим, материальным обеспечением учащихся, так и с качеством образования и увеличением продолжительности его. Генотипические исследования показывают, что эффективность образования зависит от возраста. Способность мозга к обучению с возрастом снижается. Поэтому инвестиции в здоровье, развивающие программы, питание на ранних стадиях обеспечивают более качественное развитие всех форм интеллектуальной деятельности. Для выявления социальной одаренности можно использовать социометрические методы Дж. Морено и его российских последователей (Я. Л. Коломинского, И. П. Волкова, В. А. Ядова, В. С. Кузьмина), которые позволяют оценить проявление личностных особенностей в группе, в том

числе авторитет, лидерство. Раскрытие одаренности идет вместе с конструированием идентичности личности, как осознание человеком самого себя через набор констант, в том числе связанных с референтными социальными группами.

Довольно спорный вопрос: каким релевантным механизмом оценивать достигаемые результаты? Очевидно, что они должны быть сопоставимы с определенными идеалами или же исключительно в соотношении со среднестатистическими характеристиками в некоторой совокупности, выбирая по разным признакам – возрастная когорта, профессиональное сообщество или уровень образования.

Современные технологические методы исследований позволяют более точно определить генотипические факторы, обрабатывать информацию о процессах, происходящих в структурах мозга, эти исследования помогают раскрывать механизмы реализации различных функций. Психологическая и социометрическая диагностика позволяет выявлять заложенные таланты. При этом, без творческого осмысления методов создания особых педагогических условий невозможно полноценное развитие личности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Смысл, 2019. – 448 с.
2. Доклад о мировом развитии (ДМР) 2019: Изменение характера труда. – Международный банк реконструкции и развития/Всемирный банк., 2019. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/publication/wdr2019> (Дата обращения: 30.10.2022).
3. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь. – М.: Изд-во Strelka Press, 2018. – 106 с.
4. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.
5. 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. материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.
6. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003. [Электронный ресурс] // URL: https://narfu.ru/school/deti_konchep.pdf (Дата обращения: 30.10.2022)
7. Савельев С.В. Изменчивость и гениальность. 3-е изд., стер. — М.: ВЕДИ, 2018. — 144 с.
8. Цаплина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных детей // Психология одаренности и творчества: сборник статей I Международной научно-практической конференции «Психология одаренности и творчества», Москва, 05–06 ноября 2019 года. – С. 253–257.
9. Черниговская Т.В. Лекции. – М.: Изд-во Лекторий «Прямая речь», 2018. – 230 с.

Даниарова М. В.,
директор 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: chuginova_nm@mail.ru
Научный руководитель: Швецова М.Н.,
кандидат психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ОБОГАЩАЮЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

В статье рассматриваются прикладные аспекты выявления, поддержки и обучения одаренных школьников. Целью работы является описание особенностей организации обогащающего образования в условиях сельского лицея для развития творческих способностей обучающихся. В первой части статьи изложены теоретические основы описываемого опыта. Во второй части работы освещены особенности организации проектной деятельности обучающихся как одной из составляющих обогащающего образования. В заключение статьи делается вывод о роли обогащающего образования в процессе выявления, поддержки и обучения одаренных школьников.

Ключевые слова: образовательная деятельность; творческий потенциал; методы обучения одаренных школьников; обогащающее образование; проектная деятельность.

The article discusses the applied aspects of identifying, supporting and teaching gifted students. The purpose of the work is to describe the features of the organization of enriching education in a rural lyceum for the development of creative abilities of students. The first part of the article outlines the theoretical foundations of the described experience. The second part of the work highlights the features of the organization of project activities of students as one of the components of enriching education. In conclusion, the article concludes about the role of enriching education in the process of identifying, supporting and teaching gifted schoolchildren.

Keywords: educational activity; creative potential; methods of teaching gifted schoolchildren; enriching education; project activities.

Вызовы, с которыми в последние годы сталкивается отечественная система образования, делают проблему развития интеллектуальных способностей подрастающего поколения особенно острой, поскольку от ее решения зависит не только устойчивое развитие нашей страны, но и ее безопасность [2]. В связи с этим по-прежнему актуальными в педагогической повестке остаются вопросы выявления, поддержки и обучения одаренных школьников [1].

Проблеме детской одаренности посвящены труды таких отечественных ученых, как Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, А. Г. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др. Новые направления к исследованию проблемы одаренности школьников можно обнаружить в работах Д. Б. Богоявленской, Е. П. Ильина, Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова, М. А. Холодной и др.

Вслед за Б. М. Тепловым в данной работе под одаренностью понимается «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [4, с. 16]. Как же обеспечить в школе высокий уровень развития интеллектуальных способностей? Одним из способов может стать обогащающее образование.

Вопросы обогащающего обучения освещались в работах зарубежных и отечественных ученых: Дж. С. Рензулли, Е. В. Бондаревской, Н. С. Лейтеса, М. А. Холодной и других. Н. С. Лейтес в книге «Психология одаренности детей и подростков» [3, с. 188] подробно описывает модель обогащающего образования, предложенную Дж. С. Рензулли. Модель включает три типа обогащения образования, каждый из которых предполагает решение специфических задач (таблица 1).

Таблица 1 – Типы обогащения образования

<i>Тип обогащения</i>	<i>Форма работы</i>	<i>Решаемые задачи</i>
Общая ориентировочная деятельность, позволяющая всем учащимся соприкоснуться с новым знанием	Фронтальная	Выявление и развитие интересов
Формирование умений и навыков, без которых невозможна реализация способностей	Фронтальная, групповая	Развитие познавательных и эмоциональных процессов
Удовлетворение специфических познавательных потребностей выдающихся по интеллекту детей	Индивидуальная	Развитие исследовательской активности

Высшим уровнем деятельности в модели обогащающего образования Дж. С. Рензулли является третий тип, рассчитанный на работу с детьми, стремящимися к самостоятельной работе, к более глубокому изучению, исследованию проблемы, вызывающей интерес у ребенка. На данном этапе ребенок становится исследователем, что позволяет осуществлять переход к активной субъектной позиции обучающегося в процессе обучения, а следовательно, максимально развивать его интеллектуальные способности. По мнению ученого [3, с. 189], важно организовать работу детей на третьем этапе так, чтобы школьникам была обеспечена возможность:

- применения знаний, творческих идей к самостоятельно выбранной теме;

- понимания того, что они изучают и как получают это знание;
- воплощения полученных результатов;
- самостоятельного планирования, организации, принятия решений и оценивания собственной работы;
- переживания чувства удовлетворения от проделанной работы, совместного творчества со сверстниками, педагогами, привлеченными специалистами.

Наиболее эффективно реализовать на практике третий тип обогащающего образования можно через организацию проектной деятельности. Проектная деятельность как часть обогащающего образования в ГБОУ Республики Марий Эл «Многопрофильный лицей-интернат» (далее – лицей) применяется с целью развития творческого потенциала обучающихся и предполагает обеспечение каждого лицеиста возможностями, ресурсами и поддержкой во время выполнения проекта как в лицее, так и за его пределами (на базе организаций – социальных партнеров). Для обучающихся, демонстрирующих высокие интеллектуальные способности, в лицее организована работа над исследовательскими проектами, которые направлены на решение творческих, исследовательских, личностных или социально значимых проблем и получение конкретного результата (продукта). В разные годы обучающиеся лица выполняли следующие исследовательские проекты (таблица 2).

Таблица 2

Исследовательские проекты, выполненные обучающимися лица в
разные годы

<i>Предметная область</i>	<i>Тема проекта</i>
Математика Информатика	Сопоставительный анализ разных способов количественной оценки флуктуирующей асимметрии. Оценка погрешности при вычислении числа π методом Монте-Карло. Аутентификация пользователя ПК по клавиатурному почерку
Естественные науки	Выявление оптимального валеологически-обоснованного способа заготовки яблок в домашних условиях для наибольшего сохранения витамина С. Усовершенствование и исследование фумигатора ЭНФ-031. Исследование зависимости параметра микротвёрдости тонких плёнок TiAlN, полученных методом магнетронного распыления. Оценка степени экстрагирования ионов тяжелых металлов из грибов в зависимости от способа приготовления
Филология	Влияние особенностей менталитета народа на его духовно-нравственное состояние.

	Разработка рекомендаций по предотвращению типичных речевых ошибок обучающихся. Разработка настольной игры серии «Любимый праздник моей семьи» для формирования семейных ценностей
Общественные и социальные науки	Разработка программы челленджа для устранения барьеров общения и взаимодействия в семье. Разработка благотворительной акции помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «Гуляй, ярмарка!». Разработка программы «Всё в твоих руках!», направленной на совершенствование мелкой моторики у обучающихся биолого-химического профиля

Работа обучающихся над проектами организована в несколько этапов: подготовительный – основной – заключительный.

На подготовительном этапе обучающиеся определяют с предметной областью и темой, актуальностью проблемы, целью и задачами, методами работы, содержанием будущего исследования. Основной этап предполагает сбор информации, ее анализ, обработку и обобщение, предварительную защиту на лицейском уровне, подготовку тезисов для публикации и текста доклада. Заключительный этап связан с представлением работы на форумах и научно-практических конференциях регионального или федерального уровня.

Особое внимание в организации проектной работы уделяется межпредметным исследовательским проектам, поскольку они позволяют в большей степени актуализировать предметные знания учеников и расширить, усложнить, углубить их, следовательно, обогащают образовательный процесс, развивают интеллектуальные способности школьников.

Исследовательская работа, сделанная обучающимися в течение учебного года, не остается незамеченной: все ребята становятся участниками праздника «Честь и гордость лица», а победители и призеры конференций получают заслуженные награды.

Об эффективности таким образом организованной проектной деятельности свидетельствуют результаты школьного теста творческого развития, разработанного автором курса «Основы научно-технического творчества», включенного в образовательную программу лицея. Тест проводится в начале и конце учебного года. Результаты 2021–2022 учебного года показали, что 83% (35 из 42 человек) обучающихся, выполняющих исследовательские проекты, демонстрируют средний, выше среднего и высокий уровни сформированности ключевых компетентностей, имеющих универсальное метапредметное значение для различных видов деятельности.

Другим показателем хорошо организованной проектной деятельности обучающихся в лицее являются победы на мероприятиях федерального уровня. Так, в 2017, 2018 гг. ребята становились победителями и призерами Всероссийского конкурса «ProСвет» (г. Москва), Первой международной проектной олимпиады «Ачалыш» (г. Казань), Всероссийского детско-

молодежного патриотического фестиваля «Молодые патриоты России» (г. Красноярск); в 2019 г. стали победителями Всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия» (г. Москва); в 2022 г. стали призерами Международного фестиваля «ТехноСтрелка» (г. Нижний Новгород). В 2020 г. получили Патент на полезную модель «Фумигатор».

Таким образом, проектная деятельность как часть обогащающего образования способствует развитию творческого потенциала детей и является одним из способов совершенствования системы образования по направлению выявления, поддержки и обучения одаренных школьников.

Список литературы

1. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования / Л.И. Ларионова, Ж.А. Джафарова, И.Н. Семенов // Шамовские педагогические чтения. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Москва, 2022. – С. 53–58.
2. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
4. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
5. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.
6. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – 536 с.

Донцова Е. М.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: dontsovaem@mgpu.ru

Научный руководитель: Ларионова Л. И.

Доктор психологических наук, профессор,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ИГРА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается влияние игры на развитие креативности у музыкально одаренных детей младшего школьного возраста. Показана важность феномена креативности для выявления и развития музыкально одаренных детей. Акцент делается на методах организации игровой деятельности, обеспечивающей развитие творческого потенциала школьника младшей школы. Креативность в игре связывается со способностью генерации новых идей, решения задач в ситуации

неопределенности и неизвестности. Многими исследователями установлено, что игра является одним из важных условий для дальнейшего развития креативности у одаренного ребенка младшего школьного возраста. В целях развития креативности ребенка были описаны специальные методы, необходимые для развития творческих способностей: метод эвристических вопросов, метод мозгового штурма, метод свободных ассоциаций.

Ключевые слова: креативность, творчество, игра, игровая деятельность одаренные дети, музыкальная одаренность.

The article deals with the influence of the game on the development of creativity for musically talented children of primary school age. It is shown that is very important to develop the creativity for the identification and manifestation of musically gifted children's talents. There is emphasis on the methods of organizing game's activities that ensure the development of the creative potential of a primary school student. Creativity in the game is associated with the ability to generate new ideas, solve problems in a situation of uncertainty and uncertainty. Many scientists have established that the game is one of the most important condition for the further development of creativity of the talented child in primary school age. In order to develop the creativity of the child, special methods that are necessary for the development of creative abilities were described: the method of heuristic questions, the method of brainstorming, the method of free associations.

Key words: creativity, creativity, game, game activity, talented children, musical talent.

Развитие креативной личности продиктовано задачами, которые ставит перед собой мир современной технологической цивилизации. Творческие люди, способные генерировать новые идеи представляют собой основной ресурс и решающий фактор прогресса и развития общества, сфер науки и культуры, всех областей производства и социальной жизни.

Проблемами развития детской одаренности в настоящее время интенсивно занимаются ведущие отечественные ученые (Д. Б. Богоявленская., Д. К. Кирнарская, Л. И. Ларионова, В. И. Панов, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков и др.)

Одаренный ребенок, в соответствии с рабочей концепции одаренности, – “это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности” [7, с. 5].

В психологии одаренности значительное количество исследований посвящено изучению музыкальной одаренности (Д. К. Кирнарская, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев, Б. М. Теплов и др.). Согласно Б. М. Теплову, “блестящий музыкальный слух, феноменальная память, пластичный и прекрасно скоординированный двигатель «аппарат», невероятная обучаемость и титаническая работоспособность являются показателями музыкальной одаренности” [9, с. 47]. Также ученые (Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.) подчеркивали, что музыкальная одаренность

включает в себя не только, сумму способностей ее составляющих, но и общие творческие способности личности.

Понятие креативности (дивергентного мышления) было введено в науку американским профессором психологом Дж. Гилфордом. [1]. Он определял дивергентное мышление как тип мышления, идущий в различных направлениях. Креативность рассматривалась им как универсальная познавательная способность, творческий потенциал личности, умение отказаться от стереотипных способов мышления.

Как отмечает Л. И. Ларионова, “понятие “творчество”, “креативность”, “творческие способности” содержательно отождествляются” [2, с. 105].

Креативность по мнению Л. И. Ларионовой, рассматривается «как глубинное свойство одаренной личности [3], позволяющее, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать свою одаренность, а с другой стороны, экстериоризировать личностный опыт, приобретенный в процессе интериоризации культурных ценностей, делать его достоянием социума и способствовать, таким образом, развитию культуры» [2, с. 122].

Одаренные дети от природы креативны, но, если не развивать и не поддерживать в них это качество личности в деятельности, эта способность может и не сформироваться. Креативность преимущественно развивается благодаря средовому воздействию, поэтому основная задача педагога состоит в том, чтобы создать благоприятные условия для самовыражения детей с высокой мотивацией к творческой деятельности [4]. Известно, что не все выдающиеся музыкальные деятели, проявляли свою одаренность в детстве. И часто именно условия их жизни и обучения способствовали дальнейшему развитию, которое позволило им в будущем создавать шедевры, меняющие представления о мире, творчестве, возвышающие и облагораживающие жизнь [8].

Средства в достижении цели развития креативности и приобретения творческого самовыражения ребенка могут быть самые разные, но прежде всего они должны отвечать его интересам и возрастным особенностям. Важнейшую роль в творческом развитии ребенка младшего школьного возраста может представлять игра, так как она все еще занимает значительное место в жизни ребенка наряду с учебной деятельностью.

Выдающийся отечественный ученый А. Н. Леонтьев доказал, «что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре. Забавляясь и играя, он обретает себя и осознает личность. Для детей игра - сфера социального и интеллектуального творчества, полигон общественного и творческого самовыражения» [5, с. 96].

Научно доказано (Л. И. Божович, Л. С. Выготской, Д. Б. Эльконин, Д. В. Менджерицкая и др.), что игра представляет собой основу для развития творчества, у ребенка нет иного пути личностного становления, кроме творческого, связанного с развитием воображения. Основные черты творческой личности приобретаются, сохраняются и проверяются в процессе игры.

Игра оказывает всестороннее влияние на развитие личности. Она способствует формированию культуры, духовно-нравственному, социальному, личностному, интеллектуальному и творческому развитию ребенка.

Игру как метод развития креативности в российской психолого-педагогической науке рассматривают такие научные направления как: креативная педагогика (А. Г. Алейников, В. В. Попов и др.); воспитание творческой личности (И. П. Иванов, В. А. Сухомлинский и др.); творческая педагогика (Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин и др.); проблемное обучение (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.); развивающее обучение (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).

Л. И. Ларионова [2], на основе анализа многочисленных работ ученых, занимавшихся проблемой одаренности и креативности, выделила основные критерии и показатели креативности. К ним могут быть отнесены: интеллектуальная, творческая инициатива; широта категоризации, умение строить разного рода ассоциации; беглость мышления, умение предлагать множество ассоциаций и решений; гибкость мышления, способность переходить достаточно быстро из одной категории в другую; оригинальность мышления.

Согласно данным особенностям, можно выделить определенные условия, стимулирующие развитие творческого мышления и креативности в игровой деятельности. К ним относятся: содействие ребенку в проявлении ответственности и независимости; мотивация на самостоятельную деятельность, предоставление работы с ситуациями в условиях открытости и незавершенности; поощрение к продуцированию неограниченного множества вопросов; содействие в создании и разработки оригинальных приемов, предметов, стратегий для последующей деятельности ребенка.

В целях развития креативности ребенка младшего школьного возраста многие исследователи (Г. Я. Буш, Ч. Вайтинг, А. Осборн, В. В. Попов, Ф. Цвикки и др.), предлагают использовать методы обучения детей специальным приемам и способам «творческого мышления».

Среди этих методов В. В. Попов [6] выделяют: эвристический метод к решению креативных задач, рационалистический метод Р. Декарта, вопросы А. Осборна, метод фокальных объектов, метод гирлянд случайностей и ассоциаций Буша, метод «мозгового штурма» и др.

Рассмотрим некоторые игры, влияющие на развитие креативности, в которых используется методы эвристических вопросов, «мозгового штурма» и свободных ассоциаций.

Эвристические игры

Главная задача в такой игре состоит в том, чтобы предоставить ребенку самостоятельно предложить возможные варианты решения задач, в которых нет определенной и однозначной разгадки. С помощью таких игр дети учатся мыслить творчески, искать нестандартные решения выхода из трудных ситуаций, действовать самостоятельно в условиях неопределенности. Один из примеров механизмов применения эвристического метода в игре, является

способ “разрушения” или “совмещения” шаблонов. Суть метода в том, что игрок сталкивается с определенными сложностями в ходе игры и, реагируя на “помеху” творчески, он находит неожиданное решение. Примером может служить такая игра, как “Интервью”. В этой игре игроки случайным образом вытаскивают слова, написанные на бумажных карточках, в которые нужно встроить в ту фразу, которая служит ответом на задаваемые другими игроками вопросы. Игрок набирает новые слова, и игра продолжается до тех пор, пока участник не засмеется или не сойдёт в ответе.

Игровое проектирование

Такие игры представляют собой совместное коллективное творчество, направленное на создание и/или разработку технологии какого-либо нового продукта или деятельности. Игра может осуществляться при помощи метода “мозгового штурма”, цель которого заключается в сборе как можно большего количества разнообразных идей. Основная цель игры – предоставить ребенку возможность для реализации собственного замысла проекта, путем творческого погружения в создание нового продукта. Примером может служить игра “Музыкальный конструктор”. По правилам участниками игры придумывается несуществующий музыкальный инструмент. У каждого участника есть своя зона ответственности: инженер проектировщик, инженер дизайнер, инженер по звуку. Вместе они собирают музыкальный инструмент в единую систему. Получается, команда работает как конструкторское бюро и результатом их деятельности может служить чертеж необычного музыкального инструмента.

Игры, в состав которых входит прием обыгрывания незаконченных изображений и игры на ассоциации.

Существует множество вариантов игры с ребенком по технике незаконченных изображений. Основная идея игры состоит в том, что ребенок заканчивает изображение рисунка по своему усмотрению, опираясь на свою фантазию и воображение.

Примером таких игр, могут быть такие игры как: “КляксоГрафия” или “Каракули”.

Игры на ассоциации, порождают по-настоящему продуктивные и творческие идеи в процессе зарождения новых ассоциативных связей. В таких играх от ребёнка требуется объяснить или показать с помощью слов, рисунков или жестов, загаданный объект. Примером, могут служить такие общеизвестные игры как “Имаджинариум” и “Друдлы”, где каждый игрок, рассматривая необычную картинку и используя образное мышление, дает определение тому, что там нарисовано.

Как показал анализ литературы, можно утверждать, что игра выступает эффективным методом развития креативности у музыкально одаренных детей младшего школьного возраста. Возможность разных способов действий в игре, не ограниченных строгими правилами, позволяет игроку найти возможность действовать по-новому и творчески решать задачи. В игре могут присутствовать разнообразные эффективные стратегии, позволяющие достичь результата в виде создания какого-либо нового продукта, будь то текст,

рисунок и т. п. При применении игр на развитие креативности, таланты ребенка и его творческие способности будут раскрываться и развиваться в том случае, если дети вовлечены в игру и им хочется найти как можно больше вариантов решения задачи; хочется самостоятельно решать свои вопросы и проявлять неординарность в действиях. Игра позволяет создавать необходимые условия и возможности для развития креативности у музыкально одаренных детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: ИД «Международные отношения», 2017. – 534 с.
2. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Ин-т психологи РАН, 2011. – 318 с.
3. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.
4. 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. материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.
5. Леонтьев А.М. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
6. Попов В.В., Круглов Ю.Г. Креативная педагогика. Методология, теория, практика. – М.: Лаборатория знаний, 2021. – 313 с.
7. Рабочая концепция одаренности. Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр, 1998. – 39 с.
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 334 с.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. С.47.

Ершова Л. В.

*доцент, кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой гуманитарных,
социально-экономических и естественно-научных дисциплин
Московского областного филиала РАНХиГС, г. Красногорск
E-mail: ershova-lv@ranepa.ru*

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕМЛЕНИЯ К ЗНАЧИМОСТИ СОБСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ТВОРЧЕСКИ АКТИВНЫХ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена изучению взаимосвязи стремления к значимости собственной личности со звеньями саморегуляции поведения творчески активных старших школьников. Стремление к личностной значимости

рассматривается как мотивационный конструкт, включающий три аспекта: значимость в себе, значимость для других и значимость для себя. Изучение саморегуляции поведения личности осуществляется через измерение основных регуляторных процессов (планирование, программирование, моделирование, оценка результатов) и регуляторноличностных свойств (гибкость, самостоятельность). Специфика взаимосвязи стремления к значимости собственной личности со звеньями саморегуляции поведения творчески активных старших школьников проявляется в более сложной системе данных связей, а также особой роли значимости для себя как аспекта стремления к собственной значимости в системе саморегуляции поведения творчески активных старших школьников.

Ключевые слова: творческая активность; саморегуляция поведения; стремление к значимости собственной личности; старший школьный возраст.

The article is devoted to the study of the relationship between the desire for the importance of one's own personality and the links of self-regulation of the behavior of creatively active senior schoolchildren. Striving for personal significance is considered as a motivational construct that includes three aspects: self-importance, significance for others and significance for oneself. To determine the individual system of self-regulation of voluntary activity in high school students, both basic regulatory processes and regulatory and personal properties of flexibility and independence were measured. The specificity of the relationship of the desire for self-importance with the links of self-regulation of the behavior of creatively active senior schoolchildren is manifested in a more complex system of these connections, as well as the special role of self-importance as an aspect of the desire for self-importance in the system of self-regulation of the behavior of creatively active senior schoolchildren.

Keywords: creative activity; self-regulation of voluntary activity; striving for personal significance; high school age.

Современные исследования творчества характеризуют его не только через критерии новизны, оригинальности его результатов, но и выделяют его существенную надинтеллектуальную – собственно личностную составляющую. Значимым критерием творчества, творческой активности становится критерий субъектных личностных изменений, смысловой трансформации, духовного осознания (например, душевная пластичность у А. А. Мелик-Пашаева [5], духовное осознание творчества у В. П. Зинченко [2], духовность как условие развития творческого потенциала личности у Л. М. Попова [6], чувство собственной значимости как голос души человека у А. С. Шарова [10] и др.).

Нами в качестве такого системообразующего начала творчески активной личности взято стремление к значимости собственной личности, предложенное А. С. Шаровым [9]. Данный выбор обусловлен многоаспектностью предлагаемого личностного конструкта, с одной стороны, включающего известные мотивы самопроявления творчества такие как

самоактуализация, самореализация, самоутверждение, стремление к превосходству и т. п., а с другой – подчеркивающего стремление личности к самооценности через поиск смыслов. А. С. Шаров определяет чувство собственной значимости как «глобальную детерминирующую основу выбора линии поведения и в целом жизнедеятельности человека» [10, с. 57].

Стремление к личностной значимости как системообразующий фактор творческого потенциала личности активно изучается в рамках научно-педагогической школы А. С. Шарова «Рефлексивно-регулятивный подход в психолого-педагогических исследованиях с позиции теории границ» [8]. В работах Ю. А. Кукушкиной исследуется взаимосвязь стремления к личностной значимости с творческим потенциалом продуктивных программистов [4], в исследованиях Е. А. Черкевич определяется роль стремления к собственной значимости в ситуации жизненного кризиса личности в юношеском возрасте [7]. Научная работа Л. В. Ершовой изучает влияние личностной значимости на саморегуляцию творческой активности в старшем школьном возрасте [1]. Казакова И. В. стремление к значимости собственной личности рассматривает как определяющий фактор выбора стратегий и стилей совладающего поведения в юношеском возрасте [3].

Мы полагаем, что укрепление стремления к значимости собственной личности проявляется и в саморегуляции поведения творчески активных старшеклассников.

Цель исследования изучить специфику взаимосвязи стремления к значимости собственной личности как мотивационного конструкта со звеньями саморегуляции поведения творчески активных старших школьников.

В исследовании приняли участие две группы старшеклассников. Одна группа была идентифицирована как творчески активные старшие школьники, вторая – как нормотипические. Общее количество респондентов – 68 человек. Отбор творчески активных школьников осуществлялся с учетом как объективной значимости продуктов их творческой активности (победы в конкурсах, фестивалях разного уровня), длительной (свыше 5 лет) подготовки по выбранным направлениям творческой активности, так и на основе результатов измерения творческой активности старшеклассников путем тестирования, анкетирования и экспертного опроса.

Измерение изучаемых характеристик у старшеклассников осуществлялось с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения - ССПМ», разработанного В. И. Моросановой, и методики по изучению тенденций человека к повышению личностной значимости А. С. Шарова.

Выявленные особенности стремления к значимости собственной личности и стилевое разнообразие саморегуляции творчески активных старших школьников подтвердило результаты, представленные ранее в проведенном диссертационном исследовании [1], что свидетельствует об объективности и устойчивости полученных эмпирических данных.

Проведенный корреляционный анализ позволяет говорить о сопряженности изучаемых параметров и выявляет наиболее сильные их взаимосвязи (табл.).

Таблица – Корреляционная матрица стремления к значимости собственной личности с аспектами саморегуляции поведения старшеклассников

Аспекты само-регуляции	Группы учащихся	1	2	3	4	5	6	7
Компоненты значимости								
Значимость в себе	ТА	0,227	0,123	0,234	0,337*	0,082	0,231	0,289
	НТ	0,215	0,154	0,218	0,274	- 0,231	- 0,132	0,298
Значимость для других	ТА	0,172	0,095	0,316	- 0,084	0,398*	- 0,418**	0,178
	НТ	0,374*	0,421*	0,299	0,300	0,399*	- 0,405*	0,499**
Значимость для себя	ТА	0,658**	0,173	0,429	0,201	- 0,046	0,226	0,674**
	НТ	0,222	- 0,176	0,345	0,195	- 0,005	0,189	0,191

Примечание 1. 1. Планирование 4. Оценивание результатов 7. Общий уровень саморегуляции и

2. Моделирование

5. Гибкость

3. Программирование

6. Самостоятельность

Примечание 2. * - при $p \leq 0,05$

** - при $p \leq 0,01$

Примечание 3. ТА – творчески активные

НТ – нормотипические

Анализ выявленных корреляционных связей позволяет увидеть различия в структуре и характере выявленных взаимосвязей. Так, для творчески активных старшеклассников характерна распространенная сеть статистически значимых взаимосвязей компонентов значимости собственной личности с аспектами саморегуляции их поведения. При этом, у нормотипических старших школьников выделяется ядерный компонент стремления к значимости собственной личности – значимость для других, –

который наиболее тесно связан с процессами и свойствами саморегуляции поведения. Общим для старшеклассников является наличие сильной взаимосвязи ($p < 0,01$) общего уровня саморегуляции с аспектами стремления к значимости собственной личности.

Значимое взаимодействие всех аспектов стремления к значимости собственной личности с изучаемыми регуляторными процессами и регуляторноличностными свойствами у творчески активных старшеклассников позволяет говорить о более сложном, разноплановом участии данного стремления в управлении собственным поведением.

Общими для обеих групп испытуемых выступила связь значимости для других, как аспекта стремления к значимости собственной личности, с такими свойствами саморегуляции поведения как гибкость и самостоятельность. Значимость для других, отражающаяся в ценностно-смысловом поле межличностного взаимодействия, чуткости к общественным нормам морали и правилам, уважении и любви к другому, проявляется в регуляторной гибкости, позволяющей трансформировать систему саморегуляции, адаптируя ее под изменяющиеся условия. Обратная значимая взаимосвязь значимости для других и регуляторной автономности как способности самостоятельно осуществлять саморегуляцию собственного поведения, опираясь на внутренние критерии выбора, свидетельствует о важности деперсонализации, способности посмотреть на ситуацию межличностного взаимодействия с позиции другого и осуществлять саморегуляцию поведения, опираясь на внешние критерии. Стремление к самопредставленности в обществе, к общественному самопроявлению (значимость для других) опирается в юношеском возрасте преимущественно на внешние критерии организации собственной активности, что объясняется выраженной потребностью старшего школьника в познании мира взрослых с целью решения базовых возрастных задач профессионального самоопределения и формирования мировоззренческих установок.

У творчески активных старшеклассников наблюдается связь значимости в себе с самооценкой и оценкой результатов своей активности, а также значимости для себя с процессом ее планирования. Стремление к познанию самого себя, своей индивидуальности (значимость в себе) у творчески активных старших школьников тесно связана с субъективными критериями успешности, что, как следствие, позволяет им достигать качественного результата. Стремление к самостроительству, оформлению собственного Я (значимость для себя) у данной группы школьников значимо связано с осознанностью планирования собственной активности, его реалистичностью. Творчески активный старший школьник активно экспериментирует в целеполагании и определении шагов по достижению поставленных целей, его планы реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, а цели отличаются самостоятельностью их постановки. Сильная связь значимости для себя с общим уровнем саморегуляции у творчески активных старших школьников подчеркивает особую важность данного аспекта стремления к значимости собственной личности.

Таким образом, специфика взаимосвязи стремления к значимости собственной личности со звеньями саморегуляции поведения творчески активных старших школьников проявляется в более сложной системе данных связей, особой роли значимости для себя как аспекта стремления к собственной значимости в системе саморегуляции поведения творчески активных старших школьников.

Результаты исследования полезны для понимания побудительных факторов регуляции собственной активности творческой личностью в старшем школьном возрасте. Особый интерес может представлять определение динамики реализации стремления к значимости собственной личности в саморегуляции деятельности и поведения творчески активной личности не только в период школьной жизни, но и на протяжении всего ее жизненного пути.

Список литературы

1. Ершова Л.В. Стремление к личностной значимости как фактор саморегуляции творческой активности старших школьников: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
2. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 588 с.
3. Казакова И.В. Мобилизация стремления к значимости собственной личности и стратегии совладающего поведения в юношеском возрасте // Образование из будущего: обучение, воспитание, развитие: сборник статей научно-практической конференции, посвященной 40-летию юбилею кафедры педагогики и кафедры психологии Омского государственного педагогического университета 23 ноября 2017 г. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. – С. 83–93.
4. Кукушкина Ю.А. Изучение взаимосвязи критического мышления и творческого потенциала личности // Психология XXI века: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов 22–24 апреля 2005 г. / Под ред. В.Б. Чеснокова. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 39–41.
5. Мелик-Пашаев А.А. Творчество: свобода и необходимость // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XXVI Международного симпозиума 13-14 апреля 2021 г. – М.: Изд-во ПИ РАО, 2021. – С. 19–25.
6. Попов Л.М., Устин П.Н. Духовность как условие развития многомерного потенциала одаренной личности // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв. ред. А.И. Савенков. – М.: Изд-во МГПУ, 2019. – С. 15–20.
7. Черкевич Е.А. Собираение «Я» и копинг-поведение в ситуации жизненного кризиса личности в юношеском возрасте // Горизонты

образования: материалы II Международной научно-практической конференции 22–23 апреля 2021 г. / Отв. ред. Н.В. Чекалева. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. – С. 33–36.

8. Чухин Е.Г., Черкевич Е.А. Научно-педагогическая школа А.С. Шарова «Рефлексивно-регулятивный подход в психолого-педагогических исследованиях с позиции теории границ» // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы региональной научно-практической конференции 31 марта 2020 г. / Отв. ред. М.Н. Никонова. – Омск: Изд-во СибЮУ, 2020. – С. 128–132.

9. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

10. Шаров А.С. Базовый феномен «Я-концепции»: чувство собственной значимости // Гуманитарные исследования. 2018. – №1 (18). – С. 55–58.

11. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master's Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". 2020. P. 2023

Карпова С.И.

*доктор педагогических наук,
профессор департамента педагогики
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: KarpovaSI@mgpu.ru

Савенкова Т.Д.

*кандидат педагогических наук,
доцент департамента педагогики
института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: Savenkovatd@mgpu.ru

**РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ**

В статье обоснована необходимость сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации с семьями старших дошкольников в процессе развития их лидерской одаренности, предусматривающего включение семьи как социального партнера и активного субъекта в образовательный процесс с целью интеграции ресурсов партнеров, координации совместных действий для достижения запланированных

результатов. Представлена модель развития лидерской одаренности старших дошкольников, структуру которой образуют три крупных блока: методологический, содержательно-технологический; оценочно-рефлексивный. Реализация модели в образовательной практике позволит расширить позитивный социальный опыт старших дошкольников, усилить мотивацию и интерес представителей семьи к созданию условий для позитивного развития лидерского потенциала своего ребенка как предиктора его будущей жизненной успешности.

Ключевые слова: лидерская одаренность, программа, социально-педагогическое партнерство.

The article substantiates the need for cooperation between teachers of a preschool educational organization and families of older preschoolers in the process of developing their leadership talent, which provides for the inclusion of the family as a social partner and an active subject in the educational process in order to integrate partners' resources, coordinate joint actions to achieve the planned results. A model for the development of leadership giftedness in older preschoolers is presented, the structure of which is formed by three large blocks: methodological, content-technological; appraisal-reflexive. The implementation of the model in educational practice will expand the positive social experience of older preschoolers, increase the motivation and interest of family members in creating conditions for the positive development of their child's leadership potential as a predictor of his future success in life.

Keywords: leadership giftedness, program, social and pedagogical partnership.

В научных исследованиях детское лидерство как психолого-педагогический и социальный феномен рассматривается с различных позиций:

- как вид специальной одаренности, устойчивое психическое образование личности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.И. Панов, А.И. Савенков, В.С. Юркевич, L. Addison, J. Billsberry, M. Bonney, N. Hensel, H. Rosselli и др.);
- как социальная одаренность (Abrams, B. Clarke, D. Sisk, J. Feldhusen и др.);
- как динамическая характеристика малой группы, следствие и результат внутригруппового взаимодействия, ролевой дифференциации в группе (R. Stogdill, А.Л. Уманский и др.).

Отечественными учеными лидерские проявления в дошкольном возрасте исследовались с позиции взаимоотношений детей в коллективе (Н.П. Аникеева, В.Ф. Ануфриева, Р.А. Максимова, П.И. Матусик, В.С. Мухина, Т.В. Сенько, А.П. Усова и др.). Проблеме развития лидерского потенциала и формирования лидерских качеств у дошкольников посвящены исследования М.А. Викулиной, М.Н. Емельяновой, А.Г. Залевской, А.И. Савенкова и др., в них предложены методы и формы педагогической работы по развитию

лидерства в дошкольном возрасте (игры, тренинги, исследовательская деятельность и др.).

Эффективность совместной деятельности ребенка со сверстниками для развития социального интеллекта и позитивной социализации старших дошкольников доказана в исследовании Т.Д. Савенковой [3].

Ученые подчеркивают необходимость сотрудничества педагогов с семьями воспитанников, выстраивание педагогической деятельности по формированию положительных лидерских качеств в соответствии с социальной ситуацией развития каждого ребенка в семье, его индивидуальными особенностями, во взаимодействии с семьями воспитанников [2;5].

Мы рассматриваем лидерскую одаренность как вид социальной одаренности – интегральной личностной характеристики, проявляющейся в наличии у ребенка высокого уровня интеллектуального развития (продуктивное мышление, когнитивная гибкость, способность к рефлексии), повышенной эмоциональной восприимчивости, мотивации к общению и взаимодействию со сверстниками, организационных способностях.

Лидерская одаренность в старшем дошкольном возрасте является динамическим личностным образованием, развивающимся в совместной деятельности ребенка со сверстниками под руководством взрослого (педагога). Выстраивая работу с дошкольниками по развитию лидерской одаренности, мы опираемся на положение, согласно которому лидерский потенциал заложен в каждом ребенке, поэтому взрослым (педагогам, родителям) следует создать условия для его проявления и позитивного развития [4].

Нами была разработана модель развития лидерской одаренности старших дошкольников в условиях социально-педагогического партнерства дошкольной образовательной организации и семьи.

Методологическую основу составили положения деятельностного, системного, личностно-ориентированного, диалогического, рефлексивного и программно-целевого подходов:

- в соответствии с деятельностным подходом развитие лидерской одаренности дошкольников происходит в различных видах детской деятельности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.);

- системный подход предполагает выстраивать педагогическую работу по развитию лидерской одаренности как системный процесс, включающий взаимосвязанные компоненты (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Л. И. Новикова и др.);

- личностно-ориентированный подход направляет на исследование личности ребенка и выстраивании образовательного процесса по развитию лидерской одаренности в соответствии с возрастными и личностными особенностями (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.Г. Савина, В.И. Слободчиков и др.);

- диалогический подход позволяет рассматривать взаимодействие педагогов и семьи как равноправные партнерские отношения, предполагающие выработку совместных способов решения актуальных проблем в обучении и воспитании ребенка (М.М. Бахтин, А.М. Виноградова, В.А. Петровский, А.А. Ухтомский и др.);

- рефлексивный подход обуславливает относиться к проблеме лидерства как феномену группового взаимодействия, ориентирует педагогов на формирование рефлексивной позиции субъектов в ходе их включения в различные виды совместной деятельности, осуществляемые в различных ситуациях и обеспечивающие возможность реализации лидерского потенциала ребенка (А.Л. Уманский);

- программно-целевой подход (Е.В. Малыхина, И.К. Шалаев и др.), предполагает разработку и реализацию программы по развитию лидерской одаренности старших дошкольников с привлечением семьи в качестве социального партнера.

Модель включает в себя три крупных структурных блока: методологический, содержательно-технологический; оценочно-рефлексивный.

Методологический блок представлен методологическими подходами (деятельностный, системный, личностно-ориентированный, диалогический, рефлексивный, программно-целевой) и принципами к выстраиванию педагогической работы по развитию лидерской одаренности старших дошкольников (индивидуализации, дифференциации, интеграции, сотрудничество, сотворчество).

Содержательно-технологический блок включает программу по развитию лидерской одаренности старших дошкольников («Путь к успеху») и этапы ее реализации. Структуру программы образуют два модуля. Первый модуль содержит занятия для старших дошкольников, в процессе которых их не только знакомят с содержанием понятия «Лидерство» и личностными качествами лидера, но и предоставляют возможность каждому, исходя из его интересов и склонностей, исполнить роль лидера в различных видах совместной деятельности со сверстниками. Например: организация игры, выполнение задания в процессе трудовой, художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной и др.). В конце каждого занятия педагог проводит рефлексивные беседы с детьми, в ходе которых развивает их адекватную самооценку своих действий и действий сверстников.

Второй модуль программы ориентирован на представителей семьи, включает несколько мероприятий (анкетирование, семинары, круглый стол и др.), в процессе которых педагог выявляет мнение родителей по проблеме воспитания лидерских качеств у детей и формирует компетенции в области развития детского лидерства.

Третий модуль программы включает организацию и проведение совместной волонтерской деятельности всех участников образовательных отношений (дошкольников, педагогов, родителей). В процессе разработки

содержания данного модуля целесообразно использовать методические рекомендации Н.П. Гришаевой по реализации педагогической технологии позитивной социализации дошкольников «Дети-волонтеры» [1].

Создание под руководством взрослых команд (отрядов) старших дошкольников - волонтеров с соответствующими атрибутами (эмблемой, символическим призывом «Хотим помочь!», «Доброе сердце» и др.), участие в волонтерских акциях (изготовление праздничных подарков для детей-инвалидов, пожилых людей в домах престарелых, больных онкологических центров и т.д.), содержит в себе высокий педагогический потенциал для воспитания положительных лидерских качеств у детей. Включение и активное участие родителей в волонтерской деятельности является очень важным примером модели просоциального поведения.

На первом этапе реализуются первые два модуля программы одновременно, на втором этапе – третий модуль программы.

Оценочно-рефлексивный блок содержит педагогический мониторинг динамики развития лидерской одаренности (интеллект, креативность, эмоциональная восприимчивость, мотивация к общению и взаимодействию со сверстниками, способность к организации совместной деятельности со сверстниками). Диагностика проводится перед началом реализации программы (начало учебного года) и по ее завершению (конец учебного года). Результаты обсуждаются совместно с родителями и педагогами дошкольного учреждения.

Основными условиями реализации модели выступают:

- организация в дошкольном учреждении системы методического сопровождения взаимодействия педагогов и семьи по реализации программы развития лидерской одаренности старших дошкольников (сценарии и методические рекомендации к проведению различных форм организации совместных мероприятий ДОО с семьями);

- организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС), предполагающей ее наполнение дидактическими средствами (детской художественной литературой, видеофильмами, рассказывающими о поступках героев, обладающих лидерскими качествами; оснащение атрибутами для игр, костюмами для игровой и театрализованной деятельности, стимулирующими воображение детей к организации игровых ситуаций и проявления лидерских качеств).

Модель развития лидерской одаренности старших дошкольников представлена на рисунке 1.

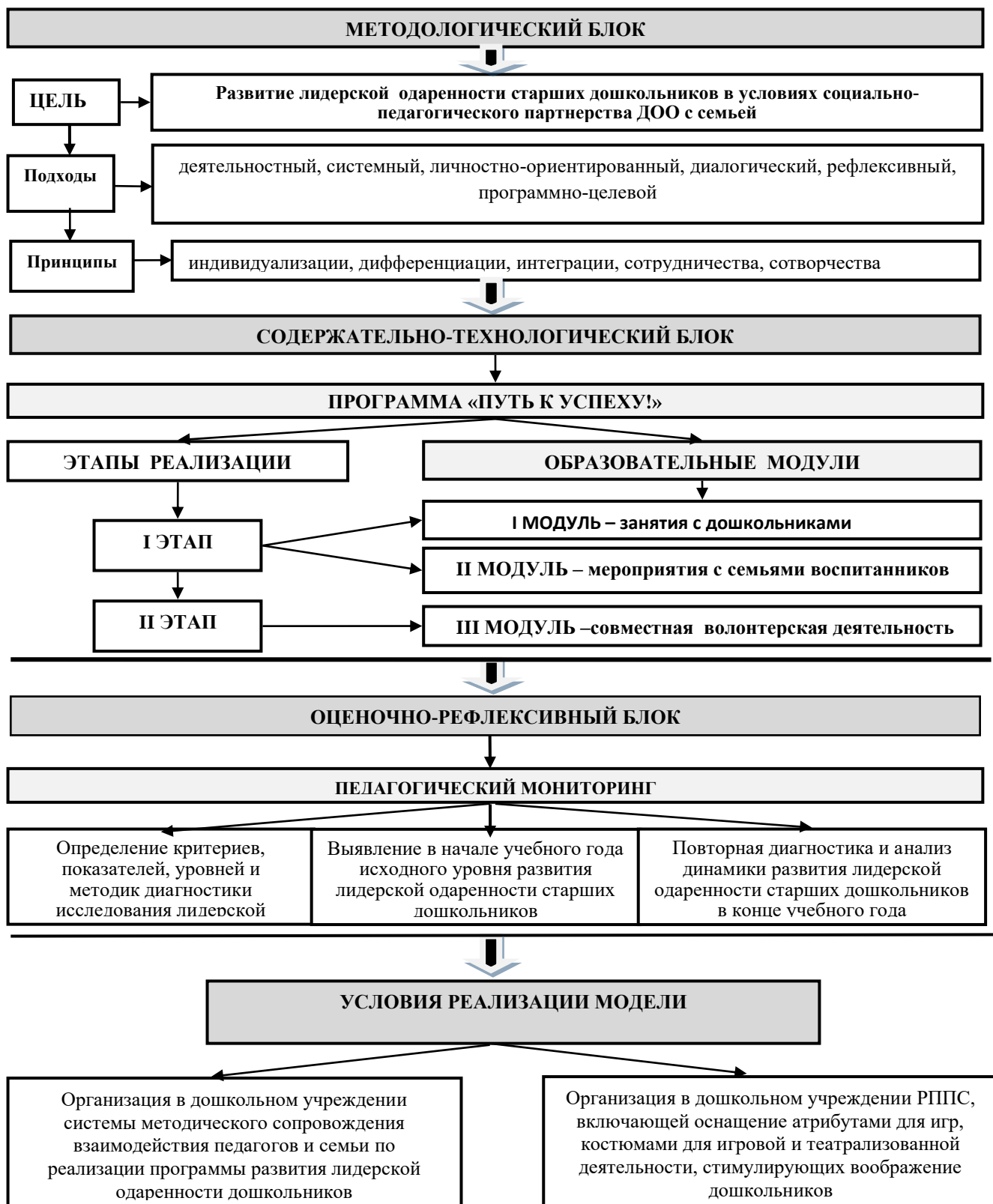


Рисунок 1. Модель развития лидерской одаренности старших дошкольников в условиях социально-педагогического партнерства дошкольной образовательной организации и семьи

В результате включения семьи как активного субъекта образовательных отношений в педагогический процесс возможно значительно расширить положительный социальный опыт старших дошкольников, усилить мотивацию и интерес представителей семьи к созданию условий для позитивного развития лидерского потенциала своего ребенка как предиктора его будущей жизненной успешности.

Список литературы

1. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребёнка в дошкольной образовательной организации. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 184 с.
2. Савенкова Т.Д., Карпова С.И. К вопросу о развитии лидерства у детей в старшем дошкольном возрасте // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №8. – С.100-105.
3. Савенкова Т.Д. Совместная деятельность как фактор развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников. – М.: Lap Lambert LTD, 2019. – 130 с.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности. Учебник. Серия: Профессиональное образование. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
6. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь// Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С.28–38.

Козырева Н.А.

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

Цаплина О.В.,

*кандидат педагогических наук,
доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: tsaplinaO@mgpu.ru*

МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ РАЗРАБОТОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В статье представлен опыт работы МГПУ со студентами по выявлению и развитию их творческих способностей. Авторами разработана модель организации работы с одаренными студентами, включающая субъекты и объекты педагогической деятельности, специфику предметных дисциплин курсов, мотивационные факторы. Описаны этапы проектирования игр и игрушек: создание замысла игры, предварительное

проектирование, эскизное проектирование. Даны примеры игр, разработанные магистрами и бакалаврами МГПУ. Приводятся трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели вуза при проектировании игр и игрушек, а именно техническое проектирование и макетирование, апробация макета игры или игрушки и его коррекция. Авторами затрагивается вопрос перспектив дальнейших разработок игрового оборудования студентами и внедрение инновационных разработок в образовательную среду.

Ключевые слова: творческие способности студентов; одаренность; сопровождение одаренности; инновации студентов; стартап-студия.

The article presents the experience of the Moscow State Pedagogical University with students in identifying and developing their creative abilities. The authors have developed a model for organizing work with gifted students, including the subjects and objects of pedagogical activity, the specifics of the subject disciplines of the courses, and motivational factors. The stages of designing games and toys are described: the creation of a game concept, preliminary design, preliminary design. Examples of games developed by masters and bachelors of Moscow State Pedagogical University are given. The difficulties that students and teachers of the university face when designing games and toys are given, namely, technical design and layout, approbation of the layout of a game or toy and its correction. The authors touch upon the issue of prospects for further development of gaming equipment by students and the introduction of innovative developments in the educational environment.

Keywords: creative abilities of students; giftedness; accompaniment of giftedness; student innovation; startup studio.

В современных условиях высшие учебные заведения большое внимание уделяют выявлению способностей, одаренности и талантов студентов, развитию личности будущего специалиста с помощью творческой деятельности. Крайне важны педагогические условия, которые преподаватели создают в образовательном пространстве вуза для обеспечения возможности студентам целенаправленно развивать свои способности, достигать значимых результатов в процессе учебной и внеучебной деятельности (конкурсы, фестивали, олимпиады и др.) [4, 6].

В Московском городском педагогическом университете (МГПУ) развитие творческих способностей студентов происходит в процессе сотрудничества преподавателей и студентов, в частности, в рамках магистратуры профиля подготовки «Интеллектуальные игры» (институт педагогики и психологии образования – ИППО), элективного курса для бакалавров «Игрофикация в образовании».

Нами разработана концептуальная модель организации работы с одаренными студентами, которая состоит из четырех компонентов:

1) Субъекты педагогической работы: студенты с определенными способностями, на основании которых их можно отнести к одаренным;

педагог, обладающий достаточным уровнем компетентности для поддержки и развития способных и одаренных студентов в образовательном процессе.

2) Объект педагогической работы: конкретные способности, которые являются компонентами одаренности студентов и требуют педагогической поддержки в их сохранении и развитии в рамках образовательного процесса.

3) Специфика предметных дисциплин курсов. При разработке содержания дисциплин и практических творческих заданий по геймификации образования, проектированию игр и игрушек были учтены специфические особенности построения их программ [8].

Во-первых, направленность студентов на их социально ориентированную потребность – необходимость освоения профессии – для погружения их в социальную среду образовательных учреждений не только как исследователей игр, но и как авторов-разработчиков.

Во-вторых, использование социального заказа со стороны образовательных учреждений и отечественных предприятий индустрии детских товаров для формулирования значимых тем для разработки современной игровой среды.

4) Мотивационные факторы. Здесь учитываются, во-первых, психологические особенности способных и одаренных студентов, которые побуждают их ставить перед собой амбициозные задачи в достижении профессионального мастерства. Во-вторых, возможность сетевого сотрудничества с организациями, которые создают конкурсные мероприятия и организационные возможности для достижения социальной успешности студентами (бизнес-инкубаторы, акселераторы, Ассоциация предприятий индустрии детских товаров).

Для реализации этой модели выбраны методы и приемы, позволяющие повышать эффективность продуктивной творческой деятельности студентов, включения их в научно-исследовательскую работу, конкурсные мероприятия вне вуза. В частности, при обучении будущих педагогов методам и методикам проектирования игр некоторые из них создают собственные творческие проекты, разрабатывают новые игры и игрушки [9]. Изготовление их макетов и апробация правил игр в социуме, с детьми и взрослыми, может быть представлена и как зачетное задание на экзамене, и как проектная выпускная квалификационная работа. Некоторые работы представляются на международные выставки, конкурсы, получают заслуженные награды. При этом появляется возможность диагностировать более успешных студентов как одаренных на основании уровней их достижений в одной или нескольких сферах – интеллектуальной [5] и академической деятельности, творческого (или продуктивного) мышления, опираясь на определение одаренности в «Рабочей концепции одаренности» как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [7, с. 7].

В 2021 г. более 10 макетов игр студентов МГПУ были представлены на 26-й Международной выставке «Мир Детства».

В 2022 г. творческие достижения наших студентов и преподавателей отмечены наградами отраслевой Ассоциации (АИДТ) на 27-й Международной выставке товаров для детей «Мир Детства».

Студенты разрабатывают игры для разного возраста детей, используя различные технологии и материалы [9]. Например, «Мягкий конструктор» О.Дорошенко для развития творческого мышления дошкольников выполнен из джинсовой ткани с наполнителями. О. Ольшевский разработал «Жабий квест» для дошкольников и младших школьников, который предполагает пластмассовые игровое поле для наполнения водой и аксессуарами. Настольная игра для развития регулятивных универсальных учебных действий Аржаниковой Е. выполнена из плотного картона и используется на тренингах тайм-менеджмента для подростков. В процессе воплощения творческого проекта магистрантки С. Болтасовой ученики 2-го класса сами разработали несколько настольных игр, что крайне важно для воспитания молодого поколения в духе конкурентоспособности в инновациях [1]. М. Демещенко, используя текстильные салфетки, разработала компактную игру для развития социального интеллекта детей младшего школьного возраста, которую можно брать с собой в гости или поездку и играть в любом месте.

Таким образом, в учебном процессе магистратуры «Интеллектуальные игры» нами успешно реализованы следующие этапы проектирования игр и игрушек.

1. Создание замысла игры.

Формулируется основная идея: на что будет направлена игра и возрастная аудитория игроков. Происходит осмысление функций, задач игры (педагогических, дидактических, психологических, развивающих, воспитательных), игровых механик (как игрок «технически» будет достигать цели, какими действиями, движениями).

2. Предварительное проектирование.

- выбор аналогов игры и их сравнительный анализ с определением недостатков, которые надо преодолеть в своей разработке, и тех интересных аспектов, которые можно будет использовать;
- выбор вида игры из просмотренных аналогов;
- разработка игровых механик, физических принципов действия и характеристик игры.

3. Эскизное проектирование.

Предварительный дизайн игрового поля, игрового пути, героев, аксессуаров.

Уточняются игровые механики, цель игры и способы ее достижения.

Производится подбор игровых заданий, проблемных ситуаций для их преодоления, разрабатывается система поощрения игроков к нужным действиям. Формулируются основные правила игры и апробируются с игроками соответствующего возраста.

Эскизный проект защищается автором-разработчиком на зачете, экзамене, или в качестве ВКР проектного вида.

Однако следующие этапы проектирования игр и игрушек невозможно реализовать в рамках учебного процесса ВУЗа, а именно:

4. Техническое проектирование и макетирование.
5. Апробация макета и коррекция.
6. Тиражирование игры и внедрение в систему образования.

У наших студентов имеются десятки идей игр, которые нуждаются в дизайне, макетировании, изготовлении опытной партии и апробации с последующей коммерциализацией [3]. Одаренным авторам нужна помощь, сопровождение развития творческих способностей для доведения их идей до готового инновационного продукта и его производства (выпуска), коммерциализации разработки – тиражировании продуктов их творчества на другие образовательные учреждения.

Для решения проблемы дальнейшего развития творческих способностей студентов нами разработана модель внедрения инновационных разработок в образовательную среду – проект Стартап-студии «Новые игры» в ИППО МГПУ. При этом мы опирались на программу Минобрнауки по развитию стартап-студий в технологических университетах «Стартап как диплом», которая реализуется с 2020 г. (<https://minobrnauki.gov.ru>). Проект соответствует одному из приоритетных направлений научно-исследовательской деятельности Университета, в частности – реализация инновационной политики МГПУ.

Планируется создать самовоспроизводящуюся систему коммерциализации разработок в области образовательных игр для пополнения инновационной развивающей среды образовательных учреждений города Москвы новыми играми. Уникальность проекта в том, что коммерциализировать будут продукты творчества студентов гуманитарного вуза, а не технологического.

Стартап-студия «Новые игры» будет заниматься развитием инициатив студентов по генерации инновационных проектов и созданию стартапов, защитой и регистрацией интеллектуальной собственности [2] на имя МГПУ, коммерциализацией новых игр в системе образования Москвы [3].

Для начала необходимо разработать и организовать систему внутреннего сетевого сотрудничества и взаимодействия среди институтов МГПУ для создания готового к тиражированию инновационного продукта. Для помощи авторам новых игр из ИППО и других институтов (студентов элективов) будут привлечены:

- 1) студенты-дизайнеры из института культуры и искусств;
- 2) студенты-юристы из института делового администрирования, института права и управления;
- 3) студенты-менеджеры элективов по образовательным стартапам и управлению проектами.

В процессе апробации игр также будут участвовать студенты педагогических специальностей (география, биология, начальная школа и др.).

Естественно, что все участвующие в процессе создания готовой к тиражированию новой игры студенты также будут развивать свои творческие,

организационные, коммуникативные, лидерские и специальные способности, что приведет к повышению качества человеческого капитала выпускников МГПУ. Все взаимодействие будет происходить под руководством преподавателей МГПУ, в рамках учебных процессов институтов, которые предстоит скоординировать.

Потребителями результата проекта станут детские сады и школы системы образования Москвы, а также студенты МГПУ – авторы новых разработок и участники стартапов, которые получают первый успешный опыт практического тиражирования своих творческих продуктов.

На первый цикл коммерциализации проектов в форме стартапов нужно от 2-х до 3-х лет. Разработан календарный план выполнения проекта, который состоит из следующих этапов:

1-й этап – ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ.

2-й этап – ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ.

3-й этап – ОСНОВНОЙ.

Выводы.

Разработанная модель внедрения инновационных разработок в образовательную среду способствует развитию творческих способностей будущего специалиста, проявлению у автора творческой самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового игрового оборудования и внедрения его в образовательную среду Москвы [3].

В результате выполнения проекта:

1. Авторы разработок (студенты и магистранты МГПУ) получают первый успешный опыт инновационного предпринимательства в образовательной среде, который будет их мотивировать к дальнейшему развитию своих творческих способностей, созданию новых инноваций и их внедрению в образование.

2. МГПУ будет иметь в активе интеллектуальную собственность (патенты на полезные модели и изобретения), которые уже коммерциализируются, что позволит демонстрировать их в отчетах по инновационной деятельности [3].

3. Система образования г.Москвы получит опытную партию инновационной продукции игр для использования в учебном процессе по разным учебным предметам (школы), в дополнительном образовании, а также для развития и воспитания детей в детском саду.

Список литературы

1. 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. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2016. – С. 110–115.

2. Козырева Н.А. Потенциал геймификации в педагогическом вузе для создания объектов интеллектуальной собственности // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2020. – № 7. – С. 45–58/

3. Козырева Н.А. Проектирование студентами МГПУ инновационной образовательной среды мегаполиса // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы IX международной научно-практической конференции. 2022. Режим доступа: <http://izvestia-ippo.ru/kozyreva-n-a-proektirovanie-studenta/>

4. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.

5. 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. материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.

6. Листик Е.М. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами // Е.М. Листик, Е.А. Курганова / Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №4. – С. 96–99

7. Рабочая концепция одаренности / Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин [и др.]. – 2-е издание, расширенное и переработанное. – М.: ООО "Издательство МАГИСТР", 2003. – 94 с.

8. Савенков А.И., Поставнев В.М., Воропаев М.В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы: Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р. – Москва, 2018. – С. 35–39.

9. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ, Москва, 10 апреля 2020 г. – Москва: Институт педагогики и психологии образования, 2020. – С. 80–85.

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 ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Цель исследования – определить особенности эффективной организации деятельности по развитию одаренности младших школьников в

условиях реализации смешанных образовательных технологий. В статье затрагивается проблема развития одаренности младших школьников в условиях цифровизации образования. В материале рассматриваются предпосылки эффективной организации работы по развитию одаренности младших школьников в условиях реализации смешанных образовательных технологий, а также выделяются преимущества и возможные трудности, которые могут возникнуть при планировании данной деятельности. На основании полученных данных были определены оптимальные модели смешанного обучения при развитии одаренности младших школьников в условиях смешанных образовательных технологий: «Ротация», «Перевернутый класс», «Автономная группа». В ходе исследования выявлены условные этапы психолого-педагогической деятельности, к которым относятся подготовительный (1 класс), оценочно-коррекционный (2–3 классы) и итоговый (4 класс) этапы.

Ключевые слова: смешанные образовательные технологии; смешанное обучение; электронного и дистанционное обучение; индивидуализация и дифференциация обучения; одаренность младших школьников.

The purpose of the study is to determine the features of the effective organization of activities to develop the giftedness of younger students in the context of the implementation of mixed educational technologies. The article touches upon the problem of the development of giftedness of younger schoolchildren in the context of the digitalization of education. The material discusses the prerequisites for the effective organization of work on the development of giftedness of younger students in the context of the implementation of mixed educational technologies, and also highlights the advantages and possible difficulties that may arise when planning this activity. Based on the data obtained, the optimal models of blended learning were determined for the development of giftedness of younger students in the context of mixed educational technologies: "Rotation", "Flipped classroom", "Autonomous group". In the course of the study, conditional stages of psychological and pedagogical activity were identified, which include preparatory (grade 1), evaluation and correctional (grades 2-3) and final (grade 4) stages.

Key words: mixed educational technologies; blended learning; electronic and distance learning; individualization and differentiation of education; giftedness of younger students.

Развитие детской одаренности – остается одной из важнейших государственных задач в обществе. В ее решении ключевая роль отводится педагогу, который в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования должен уметь и определять начальный уровень развития способностей обучающихся, и эффективно планировать деятельность по дальнейшему развитию и совершенствованию способностей детей. Современная система образования строится на основе использования инновационных технологий, новейших методик обучения, использование которых приведет к достижению качественного образовательного результата.

Так в процессе цифровизации образования возникло электронное и дистанционное обучение, имеющее различные возможности для эффективной организации педагогической деятельности в условиях современной образовательной среды и преимущества по сравнению с обучением, основанным на классно-урочной системе. Возможность использования электронных и дистанционных образовательных технологий отражается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012). При этом на данной стадии развития системы образования невозможно полностью отказаться от традиционных методов обучения, основанного на прямом взаимодействии педагога и обучающихся в классе [1; 5; 5].

С целью развития одаренности младших школьников в условиях цифровизации образования возникает проблема поиска соответствующих современных образовательных технологий, которые сочетают в себе преимущества традиционного обучения на основе классно-урочной системы и возможности электронного и дистанционного обучения. В связи с чем осуществление эффективной деятельности по развитию одаренности младших школьников на современном этапе образовательной системы является затруднительным без использования технологий электронного и дистанционного обучения.

На основе анализа литературных источников и практики деятельности было выявлено, что одним из наилучших вариантов успешного преодоления данной проблемы является обучение с использованием смешанных образовательных технологий, то есть технологии смешанного обучения [1; 2; 3; 5; 6]. Под обучением в условиях смешанных образовательных технологий мы понимаем такое обучение, в котором интегрируются все высокоэффективные приемы и преимущества традиционного обучения в классе с прямым взаимодействием педагога и обучающихся, а также возможности электронного и дистанционного обучения. Исследователями данной проблемы отмечается, что данные компоненты смешанного обучения образуют неразрывное целое [2; 5; 6]. Поэтому в условиях смешанного обучения становится возможным преодоление слабых сторон традиционного обучения при развитии одаренности младших школьников. А именно:

- усвоить больший объем информации во внеаудиторное время;
- сэкономить время на проверку заданий с помощью цифровых образовательных ресурсов, при этом соблюдая принцип объективной проверки;
- организовать самостоятельную работу обучающихся в соответствии с его уровнем обучаемости, возможность применения индивидуального подхода.

Анализируя обозначенную проблему в общеобразовательной организации г. Москвы нами были применены такие методы как анкетирование, наблюдение и беседа по проблеме исследования. На основе данных, полученных в ходе опроса на начальном этапе исследования по проблеме развития одаренности младших школьников в условиях смешанных образовательных технологий, были определены как сильные, так и слабые

стороны смешанного обучения по сравнению с традиционным обучением, основанном на взаимодействии педагога и обучающихся только в процессе классно-урочной системы обучения.

Данные, полученные в ходе проведенного опроса в 2022–2023 учебном году в общеобразовательной организации г. Москвы, показали, что большинство педагогических работников едины во мнении о том, что при развитии одаренности младших школьников рационально использовать технологию смешанного обучения. К сильным сторонам смешанного обучения можно отнести следующие преимущества в:

- гибкости (самостоятельном выборе и планировании изучения необходимого учебного материала);
- индивидуальности (возможности подобрать оптимальный темп, время и продолжительность обучения для каждого обучающегося);
- доступности (реализации образовательных потребностей обучающихся независимо от места нахождения и времени);
- мобильности (эффективном осуществлении обратной связи между педагогом и обучающимся);
- технологичности (применении современных информационных и телекоммуникационных технологий);
- массовости (обучении одним педагогом неограниченного числа обучающихся посредством интернет-технологий и ресурсов);
- творчестве (возможности создать положительный эмоциональный настрой и комфортные условия для творческой самореализации как обучающихся, так и педагога в процессе электронного и дистанционного обучения) [4];
- интерактивности (активности обучающегося в цифровой образовательной среде без педагога).

В ходе исследования, а также опираясь на опыт реализации смешанного обучения в России, были выделены оптимальные модели для развития одаренности младших школьников в условиях реализации смешанных образовательных технологий в общеобразовательных организациях. Перечислим и кратко опишем каждую из моделей:

- «Ротация» (чередование очного взаимодействия с личным общением педагога и обучающихся и электронного или дистанционного обучения);
- «Перевернутый класс» (при отсутствии существенных отличий в уровне усвоения знаний обучающимися сначала дети осваивают теоретический материал вне общеобразовательной организации с использованием электронных образовательных ресурсов, а отработкой практических навыков занимаются уже на учебном занятии в классе вместе с педагогом);
- «Автономная группа» (при наличии различий обучающихся по определенным особенностям, например уровню сформированности ИКТ-компетентности, психологическим особенностям, обучающихся и учебное пространство необходимо поделить на группы, при этом выделить зоны, как

для традиционного занятия, так и для занятий в условиях электронного или дистанционного обучения).

Несмотря на большое количество возможностей и преимуществ смешанного обучения в современной образовательной среде, данная технология имеет и некоторые трудности в ее организации, которые были выявлены на основе анализа научной литературы и данных, полученных в ходе опроса. К недостаткам смешанного обучения и трудностям его реализации относятся: замена прямого взаимодействия и коммуникации педагога и обучающегося связью в цифровой образовательной среде, приводящая к ограничению обучающихся усвоению норм культуры общения; отсутствие подтверждения в том, что обучающийся выполнял задание полностью самостоятельно; наличие большого количества недостоверной или искаженной информации в сети Интернет и др.

Далее условно представим выявленные в процессе исследования этапы психолого-педагогической деятельности по развитию одаренности младших школьников в условиях реализации смешанных образовательных технологий по учебным предметам в начальной школе, к которым относятся подготовительный (1 класс), оценочно-коррекционный (2–3 классы) и итоговый (4 класс) этапы. Обратим внимание на то, что этапы представлены условно, возможны небольшие изменения во временном интервале:

1 этап: подготовительный (1 класс). На данном этапе изучается уровень интеллектуального развития, памяти, мышления, речи, способности к творчеству, структура учебной мотивации обучающегося. Данная информация собирается и анализируется педагогом, школьным психологом, родителями и самим обучающимся. Деятельность с использованием смешанных образовательных технологий ведется пока не систематически, а лишь для общего знакомства обучающихся с правилами и принципами ее работы.

2 этап: оценочно-коррекционный (2–3 классы). После того как необходимая информация была собрана, она уточняется и конкретизируется. В зависимости от используемой модели смешанного обучения дети могут дифференцироваться на группы по уровню усвоения учебной информации. Следует отметить, что обучающимися могут посещаться индивидуальные или групповые объединения дополнительного образования с целью подготовки к различным конкурсам и олимпиадам. На данном этапе педагог, реализующий смешанную технологию обучения, является тьютором – наставник, руководитель и посредник для обучающихся. Роль педагога состоит в том, что сумеет скорректировать и поддержать самостоятельное обучение, руководить познавательной деятельностью обучающихся в электронном и дистанционном формате. Также могут привлекаться и другие специалисты (учителя-предметники и педагоги дополнительного образования).

3 этап: итоговый (4 класс). На данном этапе, как результат проводимой работы, должен наблюдаться интерес обучающегося к учебным предметам и решению учебно-познавательных задач (как пример, высокие показатели интеллекта и креативности по соответствующим тестам; результативное принятие участия в различных городских и региональных конкурсах и

олимпиадах школьников). Модели смешанного обучения продолжают использоваться.

Таким образом, организация обучения при развитии одаренности младших школьников в условиях смешанных образовательных технологий оптимальна при реализации таких моделей как «Ротация», «Перевернутый класс», «Автономная группа» по выявленным в процессе исследования этапам психолого-педагогической деятельности: подготовительный (1 класс), оценочно-коррекционный (2–3 классы) и итоговый (4 класс). В результате чего при развитии одаренности в условиях смешанного обучения становится возможным преодолеть недостатки традиционного обучения в классе. Справедливо подчеркнуть, что под развитием одаренности младших школьников имеется в виду развитие потенциала каждого обучающегося, а раскрытие потенциала младших школьников впоследствии способствует достижению важных государственных задач обновления в обществе.

Список литературы

1. 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.
2. Краснова К.В. Обучение младших школьников на основе смешанной образовательной технологии // Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. – М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. – С. 540–543.
3. Краснова К.В. Развитие одаренности младших школьников в условиях интернет-технологий и ресурсов // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 03 ноября 2021 г. – М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2021. – С. 90–93.
4. Ларионова Л.И. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллекта с показателями психологического студентов / Л.И. Ларионова, В.Г. Петров, Д.Ю. Горельщикова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 2–1. С. 23–33.
5. Скрыпникова Н.Н. Технология смешанного обучения: актуальность и проблематика // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 3. – С.74–78.
6. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
7. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С.3–12.

Курганова Е. А.,
кандидат психологических наук
ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: KurganovaEA@mgpu.ru,
Листик Е. М.,
доцент, кандидат психологических наук
ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: ListikEM@mgpu.ru,
Трухин И. В.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
E-mail: TrukhinIV@mgpu.ru,
Научный руководитель:
Ларионова Л. И.
профессор, доктор психологических наук
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ СО СПОСОБНОСТЯМИ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются вопросы становления ценностных ориентаций в ходе личностного и раннего профессионального самоопределения в подростковом возрасте. Раскрывается проблема выбора приоритетных ценностей в структуре ценностно-смысловых ориентаций у подростков, обучающихся в классах разного профиля. Цель исследования заключается в определении различий в ценностных ориентациях подростков со способностями к изучению физико-математических и медико-биологических дисциплин. В тексте представлен анализ результатов диагностики ценностных ориентаций, который позволяет сделать выводы о наличии значимых различий в системе выбора приоритетных ценностей между подростками со способностями к изучению физико-математических и медико-биологических дисциплин. Основные выявленные различия находятся в ориентации на эстетические ценности у подростков, изучающих естественно-научные дисциплины, по сравнению с подростками с физико-математическим профилем. Подростки, обучающиеся в классе медико-биологического профиля в целом демонстрируют более высокий уровень значимости изучаемых ценностей, в сравнении с подростками класса физико-математического профиля.

Ключевые слова: ценностные ориентации, дети подросткового возраста, способность, физико-математические дисциплины, медико-биологические дисциплины.

The article discusses the issues of the formation of value orientations in the course of personal and early professional self-determination in adolescence. The problem of choosing priority values in the structure of value-semantic orientations in adolescents studying in classes of different profiles is revealed. The purpose of the study is to determine the differences in the value orientations of adolescents with

abilities to study physical, mathematical and biomedical disciplines. The text presents an analysis of the results of the diagnosis of value orientations, which allows us to draw conclusions about the presence of significant differences in the system of choosing priority values between adolescents with abilities to study physico-mathematical and biomedical disciplines. The main differences identified are in the orientation towards aesthetic values in adolescents studying natural science disciplines, compared with adolescents with a physical and mathematical profile. Teenagers studying in the class of medical and biological

Keywords: value orientations, adolescent children, ability, physical and mathematical disciplines, medical and biological disciplines.

Педагогами и психологами отмечается, что подросткам 13–14 лет свойственно чувство взрослости, которое позволяет им думать о себе, как о более зрелой личности и формулировать собственные ценности и смыслы своей деятельности. В данном возрасте происходит интенсивное формирование жизненной и мировоззренческой позиции. В то же время подросток остается достаточно импульсивным, склонным к неустойчивому поведению [4]. В данной статье нам представляется важным исследовать содержательные характеристики и виды ценностей, которые подростки, обучающиеся в классах физико-математического и медико-биологического профилей транслируют как наиболее важные для себя. Все они прошли процедуру отбора в профильный класс и продемонстрировали необходимый уровень общих и специальных способностей.

В нашем исследовании мы ставим перед собой вопрос: есть ли различия в преобладающих видах ценностей у подростков, которые выбрали данные профили обучения в рамках ранней профессиональной ориентации и какие методы будут наиболее эффективны в ходе развития и становления ценностных ориентаций подростков?

Исследование проводилось в апреле-мае 2022 г. в гимназии г. Раменское. В выборку вошли 60 человек, из них 30 обучающихся (13,5–14,5 лет) из класса с профилем изучения физико-математических наук и 30 обучающихся из класса с профилем медико-биологических дисциплин. Среди них 34 мальчика и 26 девочек.

Важно отметить, что ценностные ориентации в подростковом возрасте претерпевают интенсивные изменения и приобретают более устойчивый характер осмысленности, базирующийся на приоритетных интересах подростка [2, с. 5].

Многочисленные определения понятия «ценностные ориентации» сводятся в целом к пониманию их как важного мировоззренческого компонента личности, выражающего ее предпочтения, стремления и направленность [1; 2, с. 3; 5; 6, с. 92].

В нашем исследовании нам важно было понять, с точки зрения оценки содержательных характеристик ценностных ориентаций, каким подросток себя видит, что чувствует по отношению к себе и к миру?

Мы предполагаем, что подростки, прошедшие раннюю дифференциацию по профориентации и определившие свой профиль подготовки будут демонстрировать отличия в выборе основных ценностей. Мы предполагаем, что существует определенная специфика в развитии разных видов ценностей в зависимости от выбранного профиля обучения.

Основным методом исследования являлся метод письменного опроса, были использованы: Опросник «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой, методика «Диагностика ценностных ориентаций подростков» В. Ф. Сопова Л. В. Карпушиной [3, с. 28].

Данная батарея методик позволила определить приоритетные ценности среди разных видов ценностей (эстетических, социальных, когнитивных, материальных, индивидуалистических, витальных, ценностей самоутверждения).

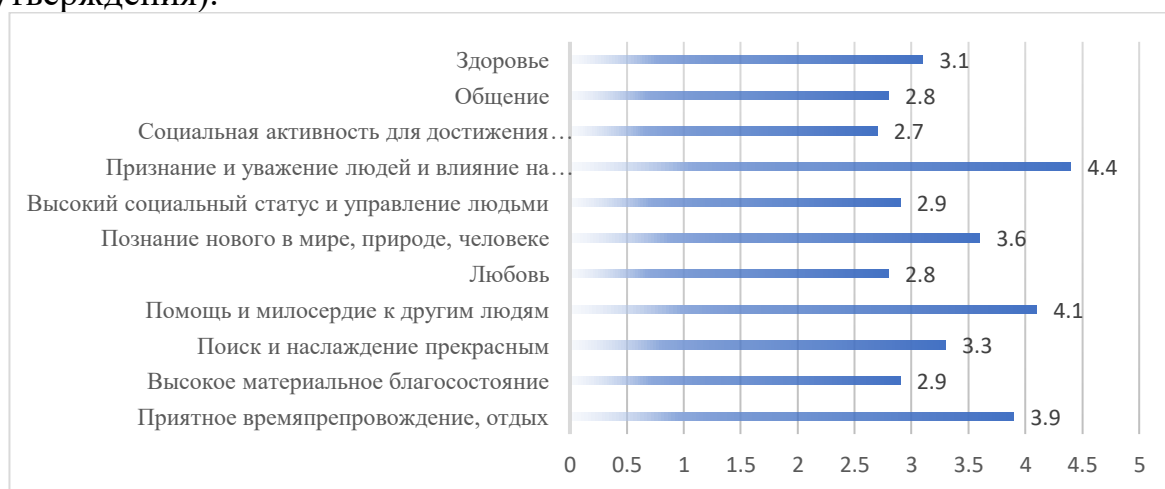


Рис.1 – Средние значения по ценностным ориентациям подростков (опросник С. С. Бубновой)

Анализ результатов диагностики выборки в целом по опроснику «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубновой показал, что более всего у подростков преобладает ориентация на 3 из 11 представленных ценностей; по ним выявлены наиболее высокие средние значения:

- признание и уважение людей и влияние на окружающих (4,4);
- помощь и милосердие к другим людям (4,1);
- приятное времяпрепровождение, отдых (3,9) (рис.1).

Две из трех перечисленных ценностей, которые оказались актуальными для подростков, связаны с ориентацией на социальные ценности, такие как ценность самоутверждения, альтруистическая ценность). Это отражает специфику возраста, поскольку в 13–14-летнем возрасте, по периодизации Д.Б. Эльконина, ведущей деятельностью являются интимно-личностное общение. Третья ценность «приятное время препровождение, отдых» относится к индивидуалистическим ценностям, но опосредованно связана с социальными ценностями, так как для подростка приятное время препровождения связано с ведущей деятельностью, то есть с общением в среде сверстников в референтных группах.

Самая низкая значимость для подростков была выявлена по следующим ценностям: социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (2,7); любовь (2,8); общение (2,8) (рис.1). На основании выделенных ценностей, как неактуальных для подростков, можно сказать, что данная картина, на первый взгляд, кажется противоречивой, поскольку включает все социальные ценности. Например, ценностная ориентация на достижение позитивных изменений в обществе не важна для подростков в связи с отсутствием потребности в этом возрасте что-то менять в обществе, отчасти нежеланием подростков брать на себя ответственность, а также кризисными социальными явлениями. С одной стороны, они хотят быть взрослыми, с другой стороны, не хотят брать на себя ответственность, в том числе за позитивные изменения в обществе, поскольку перед ними лежат более актуальные для них задачи выбора их будущего, будущей профессии. Что касается таких социальных ценностей, как любовь и общение, то нами получены достаточно неоднозначные данные о том, что они в данной выборке оказались неактуальными. Мы столкнулись с некоторым феноменом, который требует более глубокого изучения и проведения дополнительных методик, либо характеризует данную конкретную выборку, в которой выражены прагматичные ценностные ориентации, позволяющие высоко оценивать свои личностные и интеллектуальные возможности, реализующие потребности в самоутверждении (ценностная ориентация на признание и уважение людей и влияние на окружающих).

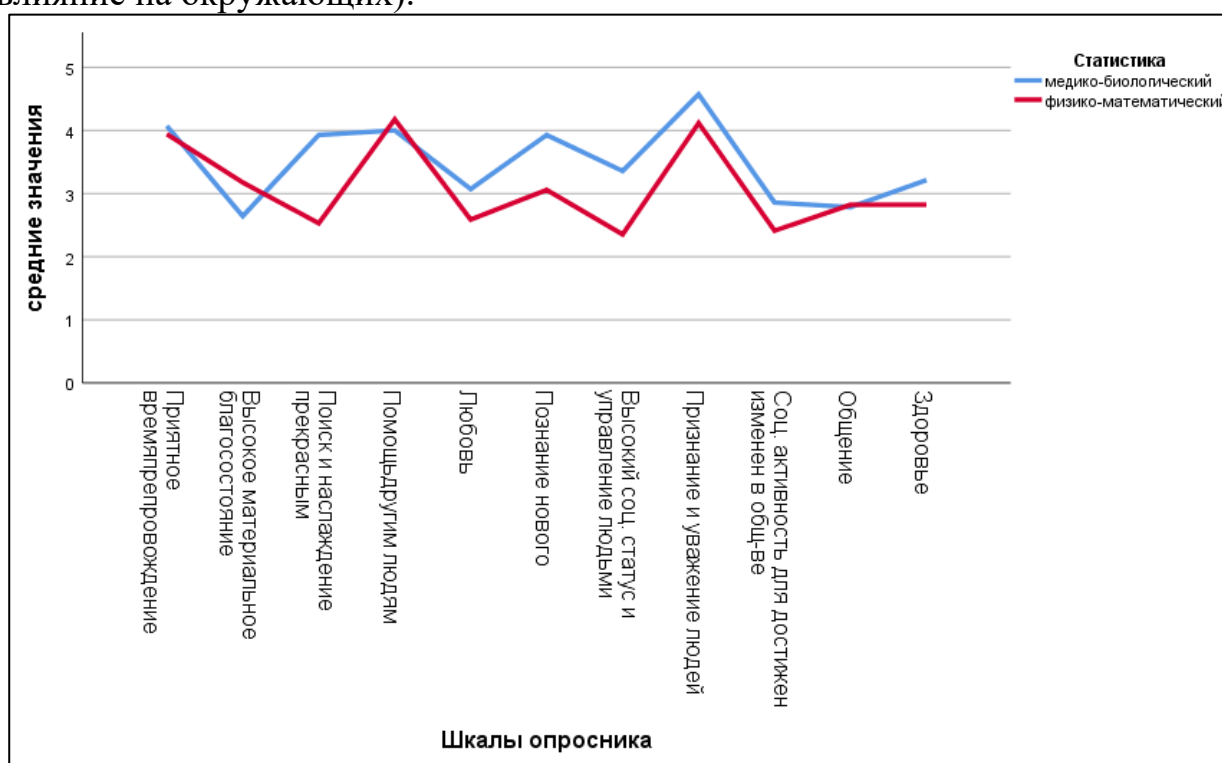


Рис. 2 –Ценностные ориентации подростков из медико-биологического и физико-математического классов

На рисунке 2 можно увидеть, в чем наблюдаются различия у подростков со склонностью к изучению медико-биологического и физико-

математического профилей. Подростки, проявляющие способности к изучению медико-биологических наук, более склонны к поиску и наслаждению прекрасным (эстетическая ценность), познанию нового в мире, природе, человеке (когнитивная ценность). Это подтверждает и корреляционный анализ Спирмена, который показал отрицательную корреляцию между профилем класса и значениями шкалы «Поиск и наслаждение прекрасным» $r = -0,439$.

Для подростков со способностями к медико-биологическим наукам также важнее, чем для подростков с физико-математическими способностями, такая ценность, как высокий социальный статус и управление людьми (ценность самоутверждения).

В целом график средних значений по всем ценностным ориентациям у обучающихся класса медико-биологического профиля выше по сравнению с графиком подростков из класса физико-математического профиля. Среднее значение по всем шкалам, отражающим ценностные ориентации, у подростков, изучающих медико-биологические дисциплины, выше среднего обучающихся на физико-математическом профиле (соответственно 3,49 и 3,09). Значимых различий выявлено не было, это отражает лишь некоторую тенденцию к более сформированным ценностным ориентациям у подростков медико-биологического профиля.

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью второго опросника, не дал значимых различий и тенденций к ориентации на те или иные ценности у обучающихся в разнопрофильных классах. Это позволяет заключить, что наше исследование требует уточнения и дополнительных методов исследования. В ближайшей перспективе мы планируем провести диагностику ценностных ориентаций подростков, опираясь на индивидуальную форму работы с обучающимися. На данном этапе мы можем сделать выводы о том, что существуют различия между подростками со способностями к изучению физико-математических и медико-биологических дисциплин, которые выражаются в том, что подростки, изучающие естественно-научные дисциплины более склонны к удовлетворению эстетических потребностей, поиску и наслаждению прекрасным.

Список литературы

1. Акбаева А.М. Особенности ценностных ориентаций у подростков из неблагополучных семей и подростков из полных семей / А. М. Акбаева, Ф. Х. Койчуева, А. М. Урусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PSMN322.pdf>.
2. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: автореф. канд...психол. наук: 19.00.05. Москва, 2013. – 32 с.
3. Елдынова Н.Д. Изучение ценностных ориентаций подростков: сборник диагностических методик. 2013. – URL: <https://goo.su/GR0QcS>

4. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.

5. 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. материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.

6. Середович Е.С., Киселёва О.В. Сравнительный анализ уровней развития морального сознания, личностной автономии и ценностных ориентаций подростков и юношей // Reflexio. 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 92–105. – DOI 10.25205/2658-4506-2019-12-2-92-105

Матросова А. А.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: alina-info@bk.ru

Семенов И. Н.,

доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: i_sanov@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Цель исследования – в выявлении и характеристике психологических особенностей развития лингвистических способностей младших школьников в современных условиях дистанционного образования и, как следствие, в определении эффективности методов экспериментальной диагностики, раскрытия особенностей развития и формирования лингвистических способностей младших школьников как интеллектуально-личностных ресурсов их человеческого капитала. Новизна статьи в том, что в отличие от интериоризации интеллектуально-мнемических приемов усвоения иностранных языков, обеспечиваемой в традиционной дидактике преподавания иностранных языков, в результате анализа различных психолого-педагогических подходов к нему, обосновывается необходимость акцента на изучение и развитие интеллектуально-личностных ресурсов человеческого капитала учащихся, включая не только языковые знания и навыки, но и лингвистические компетенции, учебно-познавательную мотивацию, эмоциональное мышление, индивидуальные особенности, коммуникативное и информационное взаимодействие. На психолого-педагогическое обеспечение этого направлена разработанная методика диагностико-развивающего формирования лингвистических способностей в инновационном образовании младших школьников, апробированная в процессе экспериментального дистанционного преподавания английского языка в условиях пандемии.

Ключевые слова: лингвистические способности; одаренные дети; психолого-педагогические подходы; человеческий капитал; дистанционное образование.

The purpose of the study is to identify and characterize the psychological features of the development of linguistic abilities of younger schoolchildren in modern conditions of distance education and, as a result, to determine the effectiveness of experimental diagnostic methods, to reveal the features of the development and formation of linguistic abilities of younger schoolchildren as intellectual and personal resources of their human capital. The novelty of the article is that, in contrast to the internalization of intellectual and mnemonic methods of learning foreign languages, provided in the traditional didactics of teaching foreign languages, as a result of the analysis of various psychological and pedagogical approaches to it, the need for emphasis on the study and development of intellectual and personal resources of students' human capital, including not only language knowledge and skills, is justified. but also linguistic competencies, educational and cognitive motivation, emotional thinking, individual characteristics, communicative and informational interaction. The developed methodology of diagnostic and developmental formation of linguistic abilities in the innovative education of younger schoolchildren, tested in the process of experimental distance teaching of English in the conditions of a pandemic, is aimed at psychological and pedagogical support of this.

Keywords: linguistic abilities; gifted children; psychological and pedagogical approaches; human capital; distance education.

Важным направлением современной возрастной и педагогической психологии одаренности [1; 5; 6; 14; 15 и др.] является изучение проблем развития лингвистических способностей и языкового творчества [2; 9; 11]. Анализ этих психолого-педагогических проблем восходит к научным школам А. А. Потебни, Г. Г. Шпета, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Н. И. Жинкина, А. Р. Лурии, П. Я. Гальперина, Б. С. Мейлаха, Т. Н. Ушаковой. В итоге, в психолингвистике принято считать, что язык является важным социально-психологическим феноменом, который проявляется практически во всех жизненных сферах и детерминирует познание всего, что его окружает. Именно по этой причине в настоящий момент времени языковые знания служат в качестве актуального предмета психолого-педагогического исследования в области психологической науки и образовательной практики, нацеленной на формирование речевой компетентности в процессе усвоения русского (Т. В. Ахутина, Е. Д. Божавич, А. Н. Ждан, А. К. Маркова) и иностранного языка (И. А. Зимняя, М. К. Кабардов, А. А. Леонтьев). Актуальность настоящего исследования обусловлена: 1) необходимостью изучения и выявления возрастных и психологических особенностей развития лингвистических способностей в современных условиях дистанционного обучения и в контексте развития человеческого капитала учащихся; 2) важностью учета результатов такого рода исследований для психологического обеспечения

педагогической практики обучения иностранному языку на первых этапах школьного образования.

В психолингвистике ряд авторов (М. Г. Каспарова, И. Г. Овчинникова, Р. П. Мильруд, С. С. Юрьева и др.) отмечают, что теории психических процессов личности, которые важны для изучения любого языка, служат ключевой задачей ее разработки для обеспечения образования. В таком случае вполне возможно заранее определить индивидуальные черты и особенности конкретного ребенка, его задатков, а также выявить его одаренность для того, чтобы применить своевременные меры по развитию как общих, так и лингвистических способностей, в том числе когнитивно-лингвистических элементов их человеческого капитала [7]. Это в перспективе профессионального образования и будущей трудовой деятельности способствует также психологическому благополучию [3; 4] учащихся в процессе цифровизации современного информационного социума [1; 12].

Проблема, затрагивающая развитие способностей – это рассмотрение взаимосвязи между тем, насколько человеку удаётся овладеть тем или иным навыком и его характерными отличительными особенностями или, другими словами, предрасположенностями [2; 13; 14; 15]. Более того, рассматриваемая проблема так же связана с формированием необходимых условий психолого-педагогического характера для диагностики и развития лингвистических способностей. На фоне разработки в традиционной дидактике [8 и др.] интеллектуально-мнемических технологий преподавания иностранных языков в современном человекознании ведется анализ проблемы способностей и психолого-педагогических подходов к ее изучению с учетом индивидуальных особенностей одаренности [5] учащихся в образовательном контексте развития личности [15] и ресурсов ее человеческого капитала [12; 13]. Изучение проблемы способностей имеет наибольшую актуальность для модернизации современной общеобразовательной школы, ибо в таком учреждении до сих пор нет дифференциации предметов и направлений для детей, исходя из их интересов и склонностей, что психологически влияет на благополучие [3; 4] учащихся.

Проблеме изучения способностей и одаренности в отечественной психологии посвящены труды как классиков психологии: (Л. С. Выготский, В. М. Экземплярский, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, А. М. Матюшкин, В. Э. Чудновский), так и современных ученых (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная и др.). По определению С. Л. Рубинштейна [10], способность представляет собой «сложное синтетическое образование», это «закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельности». Согласно уточнению Н. С. Лейтеса [6]: «Способности — свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности». Его учитель, Б. М. Теплов, утверждает, что способности представляют собой «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого», которые «имеют отношение к успешности выполнения какой-либо

деятельности или многих деятельностей» [14]. В результате исследований их научных школ накоплен конструктивный опыт, как в разработке проблемы общих способностей, так и в конкретном – психолого-педагогическом – изучении специальных способностей, а также в разработке реализующих их диагностических и развивающих образовательных психотехнологий (Э. А. Голубева, В. И. Кириенко, Н. В. Кузьмина, Л. И. Ларионова, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова и др.).

В научных школах современной психолингвистики (Т. В. Ахутина, Е. Д. Божович, И. А. Зимняя, М. К. Кабардов, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова и др.) разрабатывается множество психотехнологий обучения русскому и иностранным языкам. При этом особую проблему составляет изучение и учет лингвистических способностей учащихся для повышения эффективности обучения иностранным языкам. Наиболее ярко это проявляется у одаренных детей особенно младших классов, что установлено в исследованиях последователей концепции способностей и одаренности Б. М. Теплова [14] – возрастного психолога Н. С. Лейтеса [6] и психолингвиста М. К. Кабардова [2]. В русле развития их подхода к диагностике и развитию одаренности учащихся в онтогенезе цель настоящей работы – в анализе различных аспектов изучения лингвистических способностей, которые содействуют успешному усвоению языков, развитию коммуникативных навыков и чувству языка [9; 11 и др.]. В целом, это способствует развитию интеллекта и индивидуальности учащегося как его языковых компетентностей [2] и когнитивно-личностных ресурсов человеческого капитала [13].

В современной психолингвистике под лингвистическими способностями понимают личностно-психологические и специфические характеристики отдельного индивида, которые отличаются свободным усвоением языков и лёгким его применением в процессе коммуникаций [2]. По общепринятым критериям лингвистические способности делят на речевые (коммуникативные) и собственно языковые (национальные), которые подразделяются на фонетический, лексический и грамматический аспекты, исходя из иерархического строения языка. Также, важно подчеркнуть то, что каждый вышеупомянутый вид имеет сложное строение и включает в себя как общий (интеллектуальный), так и специальный (языковой) компонент. Все лингвистические способности имеют неразрывную связь и составляют единый механизм. Так, М. К. Кабардовым [2] были выделены десять составляющих этих способностей: в первую группу входят фонетические, грамматические, лексические и стилистические способности – они и соотносятся с основными аспектами языка; вторую группу составляют способности чтения, слушания, говорения, письма – они связаны с речевыми процессами; а третья группа включает в себя иноязычное мышление и чувство языка, которые являются основными способностями.

В данный момент определить лингвистические способности у конкретного человека довольно сложно. Но, несмотря на это, учёные выделили ряд характеристик, которые указывают на наличие некого

преимущества к изучению иностранных языков у определённого индивида. К таким характеристикам относятся: 1) умение четко различать звуки и их оттенки; 2) хорошая память; 3) словесно-логическое мышление. Ряд методистов преподавания иностранных языков (Э. Г. Азимов, Е. И. Пассов и А. Н. Щукин [8]) акцентируют принципы индивидуализации и дифференциации процесса обучения, а также отмечают, что повышение мотивации к изучению языка оказывают прямое воздействие на развитие языковых способностей. При чем, данные формы организации учебной деятельности возможны и доступны для преподавателя и учащихся в рамках дистанционного образования. Ибо исследование и изучение его особенностей стало весьма актуальным ныне в связи с распространением коронавирусной инфекции в период пандемии COVID-19 и переходом учебных заведений на новый формат дистанционного обучения, особенно в период пандемии.

В современных условиях цифровизации социума [12] после вспышки коронавирусной инфекции частота коммуникаций между учащимися и преподавателями сократилась, что оказало неблагоприятное влияние [3; 4] на формирование и развитие способностей как лингвистических, так и каких-либо других. При этом младшие школьники довольно тяжело перенесли переход к дистанционному обучению, так как они могут сохранять концентрацию внимания непродолжительное время [1]. Именно поэтому важно уделить особое внимание выявлению особенностей развития лингвистических способностей у младших школьников как ментальных ресурсов их общения и мышления. Этим определяется актуальность настоящего исследования лингвистических способностей, в том числе как ресурсов их человеческого капитала [7; 12], накапливаемого в процессе образования в условиях дистанционного обучения, что определяет важную перспективу дальнейшего психолого-возрастного исследования одаренности.

Психолого-педагогическая проблема настоящего исследования была сформулирована в результате анализа различных подходов в педагогической психологии лингвистических способностей (Е. Д. Божович, И. А. Зимняя, М. К. Кабардов, Г. В. Рогова, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, Т. Н. Ушакова и др.). Оказалось, что современные исследования недостаточно раскрывают особенности развития лингвистических способностей у младших школьников в рамках дистанционного обучения и, как следствие, не разработаны его специфические методы – как диагностические, так и развивающие. В этом направлении нами осуществляется теоретико-экспериментальное исследование [7] лингвистических способностей младших школьников как интеллектуально-личностных ресурсов их человеческого капитала в процессе обучения иностранному языку психолого-педагогическими средствами разработанной А.А. Матросовой авторской методики интенсификации формирования иноязычных компетенций при дистанционном преподавании младшим школьникам английского языка в условиях пандемии.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М., 2003. – 335 с.
2. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07. – М., 2001. – 354 с.
3. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллектов с показателями психологического благополучия студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т.9. – № 2–1. – С. 23–33.
4. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия студентов // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Под ред. А. Л. Журавлева и др. – М.: ИП РАН, 2020. – С. 339–409.
5. Ларионова Л.И., Савенков А.И., Семенов И.Н. Концептуально-персонологическая дифференциация основных направлений современной психологии и педагогики одаренности // Психология одаренности и творчества. Сборник трудов III Межд. научно-практической онлайн-конференции. / Научные ред.: А.И. Савенков, В.М. Поставнев. – М.: ИППО МГПУ, 2021. – С. 7-12.
6. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 9-18.
7. Матросова А.А., Семенов И.Н. Психолого-педагогические проблемы развития лингвистических способностей одаренных учащихся как элементов их человеческого капитала // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм / Под ред. М.К. Кабардова и др. – М.: ПИ РАО, 2021. – С. 138–142.
8. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
9. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Пенягина Е.Б. К проблеме развития лингвистических способностей в онтогенезе // Вестник ПТУ. Психология. – Пермь, 1998. – С. 42-50.
10. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3 – 15.
11. Румянцева М.В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 188 с.
12. Семенов И.Н., Гришин И.С. Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования // Мир психологии. – 2021. – № 1 – 2 (105). – С. 20-33.
13. Семёнов И.Н., Туровцев Н.В. Типология профессионально-творческих ресурсов человека в дифференциальной психологии способностей Б.М. Теплова // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. / Под ред. М.К. Кабардова и др. – М.: ПИ РАО, 2017. – С. 151–155.

14. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 9–20.

15. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Педагогика, 1986.

Наумова Т.В.,

кандидат психологических наук,

ФГБОУ ВО ПГУ, Пятигорск

E-mail: 89187545401@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Автором рассмотрены современные вопросы развития психомоторной одаренности дошкольника средствами компьютерных технологий. Методика развития психомоторной одаренности состоит из тщательно отобранных игр, заданий, упражнений выполняемых на игровом компьютерном тренажере «PlayStation Move» в категории игр «праздник спорта». В исследовании сделан акцент на то, что компоненты психомоторной одаренности успешно развиваются в процессе занятий на игровой консоли при соблюдении ряда психолого-педагогических условий. Игра – ключевая деятельность дошкольника. Игровая деятельность – фундамент развития и формирования способностей в дошкольном детстве. В работе автор выстраивает игровую деятельность с учетом индивидуальных особенностей каждого дошкольника. Развитие психомоторной одаренности средствами компьютерных технологий осуществляется в совместной работе обучающего и обучаемого как субъекта образования.

В статье рассмотрена авторская психолого-педагогическая методика, развития психомоторной одаренности дошкольника, характеризующая ее актуальность. Автором ставится вопрос о необходимости широкого применения игрового потенциала компьютерного тренажера «PlayStation Move» в развитии одаренности как качественно-своеобразного сочетания психомоторных способностей, от которого зависит успех в игровой деятельности.

Ключевые слова: психомоторная одаренность; компьютерные тренажеры; дошкольник.

The author considers modern issues of development of preschooler's psychomotor endowments by means of computer technologies. The methodology for the development of psychomotor giftedness consists of carefully selected games, tasks, exercises performed on the «PlayStation Move» game computer simulator in the category of sports festival games. The study focuses on the fact that the components of psychomotor giftedness are successfully developed in the process of training on the game console, subject to a number of psychological and pedagogical conditions. Play is a key activity for a preschooler. Game activity is the foundation

for the development and formation of abilities in preschool childhood. In the work, the author builds game activities, taking into account the individual characteristics of each preschooler. The development of psychomotor giftedness by means of computer technologies is carried out in the joint work of the teacher and the student as a subject of education.

The article considers the author's psychological and pedagogical methodology, the development of psychomotor endowment of a preschooler, which characterizes its relevance. The author raises the question of the need for a wide use of the gaming potential of the «PlayStation Move» computer simulator in the development of giftedness as a qualitatively peculiar combination of psychomotor abilities, on which success in gaming activity depends.

Keywords: psychomotor giftedness; computer simulators; preschooler.

Актуальной задачей в психолого-педагогическом сообществе является поиск эффективных методов развития психомоторной одаренности дошкольника с применением современных компьютерных технологий, на основе жизненной потребности ребенка быть сильным, смелым, быстрым, ловким во взаимосвязи со сверстниками и внешним миром. Психомоторную одаренность характеризует комплекс двигательных способностей, проявляющихся в самостоятельной и организованной двигательной деятельности. Развитие психомоторной одаренности является системным процессом, требующим профессионального роста, и глубоких знаний в данной области [2, 6].

Использование игровых компьютерных тренажеров позволяет на новом уровне эффективно и качественно развивать психомоторную одаренность дошкольника, поскольку являются мощным фактором обогащения интеллектуального, психического и психофизиологического роста. Разнообразие игрового потенциала компьютерных тренажеров при воздействии на дошкольника способствует развитию и формированию компонентов психомоторных способностей. Максимальный эффект от взаимодействия дошкольника и компьютерного тренажера достигается в игре, а игра в свою очередь является ведущей деятельностью в дошкольном детстве [4].

Целью исследования является развитие психомоторной одаренности дошкольника средствами дидактического потенциала компьютерного тренажера «PlayStation Move», в категории игр «праздник спорта» с помощью методики целенаправленного развития психомоторных способностей. Актуальность исследования подтверждается необходимостью интегрировать компоненты информационно-образовательной среды, игровые компьютерные тренажеры в образовательную деятельность дошкольных образовательных организаций, а также создания психолого-педагогических условий для индивидуализации психомоторного развития каждого дошкольника [7].

В работе мы использовали игровой потенциал консоли «PlayStation Move». Данное игровое устройство было получено дошкольной

образовательной организацией № 39 «Буратино» города Пятигорска в виде гранта для насыщения контента информационно-образовательной среды.

«PlayStation Move» – это сверхчувствительный к движению игровой контроллер, оснащенный камерой, которая осуществляет мониторинг активности контроллера, в трехмерном пространстве распознавая образы. Благодаря трехмерной сверхчувствительности «PlayStation Move» достигается максимально точное выполнение двигательного действия не только по траектории движения в трехмерной проекции, но и по прилагаемой мышечной силе, скорости, координации.

В дошкольном детстве продолжается модернизация компонентов психомоторных способностей, поэтому мы обратили внимание на многообразие игровых заданий, способствующих развитию координации, скорости, выносливости, силы в категории игр «праздник спорта». «Праздник спорта» – игра, в которой дошкольник участвует в таких видах спорта как настольный теннис, волейбол, лыжный спорт. Возможности игровой консоли позволяют регистрировать успешность игры, отражая тренировочный эффект от ее воздействия.

Игры категории «праздник спорта» успешно развивают психомоторную сферу дошкольника, посредством ритмичных движений в игре ребенок выражает эмоции, реализует энергию, развивает психомоторную одаренность, а также личностные качества. Получая гамму разнообразных впечатлений от игрового опыта, дошкольник становится более гармоничным, естественным, успешным в своем дальнейшем развитии [1].

На начальном этапе в занятиях на игровой консоли задача обучающегося заключается в освоении правильной имитации различных двигательных действий. Далее следует этап самостоятельного выполнения игровых двигательных действий. А затем наступает этап совершенствования игровых приемов и тактических замыслов в игре с виртуальным соперником.

Все применяемые нами игры категории «праздник спорта» ранжировались от простого к сложному, соблюдая этапность обучения. «Праздник спорта» позволяет дошкольнику физически участвовать в различных спортивных состязаниях в одиночных играх, парных играх, в играх с виртуальным соперником развивая психомоторную одаренность.

В игре настольный теннис для управления ракеткой используется контроллер «Playstation Move». На первом этапе дошкольник осваивает стойку теннисиста, правильную хватку контроллера, разучивает движения для отбивания мяча. Игра характеризуется ритмичными движениями рук, а также силой и быстротой реакции применяемой для удара по мячу. Помимо того, что необходимо удерживать теннисный мяч в зоне своей видимости, так же необходимо молниеносно принимать решения в тактической сфере при достижении успеха.

Игра в волейбол эффективна в развитии психомоторной одаренности дошкольника тем, что заставляет активно двигаться и повторять вполне классические для волейбола движения: нижнюю подачу, верхнюю подачу, передачу (пасс) с прыжком над сеткой и тому подобные. Благодаря игровому

потенциалу виртуального волейбола, возможности развития психомоторной сферы дошкольника безграничны. Игра подталкивает дошкольника выполнять игровые задания на высоком эмоциональном уровне, передавая ощущения реальной жизни [3].

В игре лыжный спорт дошкольника привлекает красочный и разнообразный пейзаж трассы. Игра начинается на горной вершине с ярким солнцем, где-то внизу, у подножия горы, раскинулась деревушка, неподалеку от нее усыпанные снегом ели и подмерзшее озеро. Сугробы совсем как настоящие: идти по снегу сложно, в нем можно утонуть. Лыжный спорт, а точнее спуск по горнолыжному склону способствует развитию мышечной силы ног, а также взрывной силе мышц ног. Игровые задачи в лыжном спуске связаны с напряжением мышечных волокон нижних конечностей благодаря специальной спусковой группировке лыжника.

Все отобранные нами игры имеют динамический характер, регулируются трехмерной сверхчувствительностью игрового контроллера, имеют временные ограничения, подчиняются регламенту, правилам и судейству. Набор очков в категории игр «праздник спорта» зависит от скоординированных скоростных и силовых действий, связанных с тактическими приемами.

Целенаправленное развитие психомоторной одаренности дошкольника игровым потенциалом компьютерного тренажера «Playstation Move» сопровождалось применением психотехнических приемов, связанных с непредсказуемыми изменениями траектории полёта и силой отбиваемого мяча в сторону соперника. В работе на компьютерном тренажере мы делали акцент на развитии психомоторных компонентов (быстроты, силы, координации), а также на управлении тактического замысла игры с соперником, важно вовремя «поймать» и перехитрить виртуального противника. Решение тактических задач в играх динамического характера «праздник спорта» развивает у дошкольника мышление и учит тактическому прогнозированию. Таким образом, выполнение простых приемов отбивания мяча, на начальном этапе обучения, постепенно перерастает в быстрый, сильный, скоординированный, непредсказуемый удар. Развитие психомоторных компонентов и полное овладение игровой ситуацией мы достигли при двухразовых занятиях в неделю.

Наша методика включает в себя первоначальное инструктирование, апробацию и первые, базовые движения в тренировочных занятиях. Далее формируется развитие психомоторных навыков, которое на всех этапах обучения сопровождается набором очков и оценкой эффективности игровой деятельности.

Проводимые нами занятия структурированы, имеют цели, задачи, а также включают в себя:

- дозированное применение двигательных, игровых заданий в индивидуальном ритме каждого дошкольника;
- выполнение дыхательных упражнений, в занятиях на компьютерном тренажере;

- выполнение комплекса психомышечной разминки;
- выполнение осознанных телесно-ориентированных движений в работе с игровым контроллером;
- выполнение комплекса расслабляющих упражнений для глаз.
- выполнение всех заданий и упражнений на компьютерном тренажере в сопровождении педагога.

В прагматической успешности мы регистрировали изменения психомоторной сферы после курса обучения методами функциональной диагностики:

- на уровне психофизиологических процессов изменения скоростных показателей мы регистрировали стандартным психофизиологическим тестом «Определение скорости реакции по Душанину»;
- изменения силовых показателей регистрировали стандартным психофизиологическим тестом «Силовая динамометрия»;
- изменения координационных способностей мы фиксировали психофизиологическим тестом «Проба Ромберга».

Успешность психомоторной одаренности мы отслеживали по всем показателям.

Накопительный и более устойчивый эффект психомоторной одаренности мы фиксировали в состязании «Киберфест для одаренных малышей», которое ежегодно проводится среди детских дошкольных образовательных организаций г. Пятигорска.

Анализируя полученные данные, можем сказать, что лучшим способом формирования у дошкольника представлений о пространственных отношениях являются игры и игровые упражнения. В играх категории «праздник спорта» с виртуальным соперником, дошкольник развивает умение точно ориентироваться в пространственных и временных отношениях. Применяемые двигательные действия, имеют количественные выражения, поэтому у дошкольника формируются конкретные представления о параметрах, характеризующих двигательное действие. При помощи выполнения всевозможных перемещений развивается «мышечное чувство», благодаря которому нагрузка дозируется по величине, пространству и времени, отвечая на ситуацию в игре. В зависимости от используемых игр и игровых ситуаций дошкольник выполняет работу по дифференцированию выполняемых двигательных действий. Мышечное чувство является главным источником информации о движениях [5].

Сформированные психомоторные способности служат основой для овладения наиболее рациональными двигательными действиями, а в дальнейшем надежной реализацией двигательной программы в тренировочных условиях и соревновательной деятельности. Методика развития психомоторной одаренности в занятиях на компьютерном тренажере «Playstation Move», может найти свое применение в психолого-педагогической и образовательной сфере дошкольной образовательной организации. Апробированные в работе методы диагностики могут быть использованы для определения уровня развития психомоторной одаренности

и успешности овладения новыми психомоторными навыками в достижении результатов.

Список литературы

1. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.
2. 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. материалы международной научной конференции. – Самара, 2020. – С. 71–76.
3. Мухина С.Н. К проблеме развития психомоторной сферы детей в современном дошкольном образовании // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №1. – С. 22–27.
4. Наумова Т.В. Развитие психомоторных способностей детей дошкольного возраста в условиях информационно-образовательной среды: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Татьяна Валентиновна Наумова. Саратов, 2020. 220 с.
5. Озеров В.П. Психомоторное развитие молодежи. Монография. – Ставрополь: Сервисшкола, 2009. – 248 с.
6. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
7. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избранные труды: В 2-х т. – М., 1981. – Т.1 – С. 22–24.
8. Цаплина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных детей // Психология одаренности и творчества: сборник статей I Международной научно-практической конференции «Психология одаренности и творчества», Москва, 05–06 ноября 2019 года. – С. 253–257.

Няголова М. Д.,

*кандидат психологических наук, доцент истории психологии,
ВТУ имени Святых Кирилла и Мефодия, г. Велико Търново, Болгария
E-mail: mdnyagolova@mail.bg*

ВКЛАД МИХАИЛА АРНАУДОВА В ПСИХОЛОГИЮ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА

В работе дан историко-психологический анализ изучения творчества болгарским ученым Михаилом Арнаутовым. Рассматриваются его научные публикации первой половины XX в. в данном направлении. Показано, что он построил целостную систему категориального аппарата психологии литературного творчества, на основе сочетания литературно-критического и собственно психологического анализа. Проанализирован его подход изучения таких фундаментальных проблем психологии творчества, как генезиса

литературного таланта и механизмов творческого процесса. Делается вывод о научном вкладе М. Арnaudова в построение оригинальной теории индивидуального развития и проявления креативности личности.

Ключевые слова: история психологии, психология творчества, психология личности, дифференциальная психология, гениальность, воображение.

The paper gives a historical and psychological analysis of the study of creativity by the Bulgarian scientist Mikhail Arnaudov. His scientific publications in this direction, the first half of the XX century are considered. It is shown that he builds an integral system of the categorical apparatus of the psychology of literary creativity, based on a combination of literary-critical and proper psychological analysis. His approach to studying such fundamental problems of the psychology of creativity as the genesis of literary talent and the mechanisms of the creative process is analyzed. The conclusion is made about the scientific contribution of M. Arnaudov to the construction of the original theory of individual development and the manifestation of personality creativity.

Keywords: history of psychology, psychology of creativity, personality psychology, differential psychology, genius, imagination.

Психология творчества – одно из ведущих направлений в чрезвычайно богатом научном наследии академика Михаила Петрова Арnaudова (1878–1978). Этому исследовательскому вопросу он посвятил ряд своих публикаций на протяжении почти полувека. Начало положено в 1916 г., исследованиями «Развитие литературной психологии» и «К психографии Яворова». Следующий шаг к изучению творческого процесса был сделан в монографии «Введение в литературоведение» (1920), в которой психологический и эстетический подходы были объединены в науку о творчестве [1; 8].

В начале 1930-х годов М. Арnaudов опубликовал свой фундаментальный труд «Психология литературного творчества» [2] и продолжил новыми исследованиями, посвященными жизни и творчеству П. К. Яворова [3]. В 1938 г. выходит в свет его работа «Творчество и критика: литературные портреты и характеристики», в которой он излагает свою концепцию понимания понятия творческой личности [4, с. 1–22].

Книга Михаила Арnaudова «Психология литературного творчества» – одна из самых значимых работ в этой области, как в Болгарии, так и за рубежом. За время, прошедшее после публикации первого издания в 1931 г., она стала предметом многочисленных филологических и культурных исследований. К сожалению, историография болгарской психологии не уделила ей того внимания, которого она заслуживает. На сегодняшний день нет работ, посвященных психологическому характеру этого произведения и его оценке с точки зрения психологии.

В 1970 г. книга «Психология литературного творчества» была переведена на русский язык издательством «Прогресс», Москва.

Не только в «Психологии литературного творчества», но и во всех своих многочисленных публикациях, наряду с литературно-критическим анализом,

М. Арнаудов последовательно применяет и психологический подход к изучению личности авторов самых известных произведений западноевропейской, русской и болгарской литературы эпохи Нового времени. Цель настоящей статьи проанализировать выводы болгарского ученого о содержании основных понятий, составляющие структуру психологии творчества и психологии литературного творчества, в частности.

Генезис литературного таланта

Один из главных вопросов психологии творчества – это вопрос его становления. М. Арнаудов рассуждает о природе творчества, отмечая, что в философии и поэтике оно часто понималось, как дар маститости или как особый вид безумия. Опираясь на труды по научной психологии, он обсуждает возможность того, что литературные и поэтические дары и гениальность передаются по наследству. Цитирует теории наследственности в психологии таких авторов, как Теодюля Рибо «Психологическая наследственность» и Эрнста Кречмера «Гениальные люди».

В конце обзора Арнаудов занимает наиболее разумную из возможных позиций по этому вопросу, отмечая, что: «для полного расцвета сил решительное значение имеют два фактора: один сугубо личный, лежащий глубоко в недрах духа и неисповедимый, и другой коллективный, а именно общественные условия и благоприятная для развития атмосфера. Обычно последний фактор, как бесспорная основа для развития таланта, значительно превосходит все, что является семейной традицией и влиянием родителей» [5, с. 30].

Однако он прямо подчеркивает, что «благоприятные социальные предпосылки были связаны с расой», но отвергает возможность расистского понимания проблемы, включая расовую теорию творчества Эрнста Кречмера [5, с. 35].

Арнаудов завершает главу об общих предпосылках творческой личности утверждением, что «творчество – это здоровье, творчество – это борьба со всем болезненным, творчество – это прояснение и душевное очищение, катарсис» [5, с. 49]. Из этого проистекает и его вывод о том, что гениальность подтверждает закон единства и типичности человеческих способностей, здравый ум и нормальную логику, которые относятся к незыблемым началам творческих достижений.

С этой позиции он переходит к рассмотрению психологических условий и проявлений личности художника.

Общие психологические и специфические концепции в изучении творчества

Арнаудов уделяет значительное внимание взаимосвязи между литературным творчеством и художественным восприятием. Его интересует соотношение «восприятие-личность» и даже, рассматривает восприятие как «элементарный опыт каждой личности». Он также, обращает внимание на субъективную сторону восприятия в литературном творчестве, отмечая, что очень часто механизм художественного восприятия отличается бессознательными характеристиками.

Он использует термин «зрительные впечатления», который можно назвать специфическим термином для психологии творчества, утверждая, что зрительные впечатления занимают важное место среди разнородных восприятий, которые приводят к построению наших концепций или идей из круга внешнего опыта. С эволюционной точки зрения, эти впечатления — главное, от чего зависят зачатки нашего мышления. На них, основываются и художественные наблюдения за сюжетами жизни, их использование при изображении характеров отдельных персонажей литературных произведений.

Изучая соотношения воображения и памяти, автор обсуждает природу воображения в терминах фантазии, ассоциации, воспроизведения памяти и т. д. Он не принимает теорий об ассоциативном характере воображения. Указывает, что воображение, возможно, не единственный фактор творчества, но важный его фактор [5, с. 220–231]. В результате выделяет несколько типов воображения, называя их соответственно: «сказка», «одухотворение», «романтическое чувство природы», «эмпатия», «галлюцинации» [5].

Подробно рассматривает проблему участия воображения в так называемом «художественном реализме», указывая, что именно оно и проявляется в форме творческого воображения и находится в зависимости от целостности, согласованности и гармонии. Механизм творческого воображения сводится к «соответствию», «изобретению», «фантастическому реализму», «чистому символизму».

М. Арнаутов выражает свое отношение и к очень актуальной для 30-х годов проблеме бессознательного, в литературном творчестве. В психологическом плане он анализирует отношение сознательных и бессознательных проявлений художественной мысли, подобно психологической закономерности фигуры и фона. То, что в восприятии играет роль фона, в представлениях проявляется как бессознательное.

В критическом свете М. Арнаутов рассматривает психоаналитическое учение З. Фрейда о творчестве. Он не соглашается с его подходом понимать бессознательное, как преобладающее в человеческой психике, а сознательное — как состоящее лишь из отдельных проявлений, единичных актов психической жизни.

Реализация творческого процесса

Углубленно изучает М. Арнаутов реализацию самого творческого процесса. Помимо технической и стилистической работы над текстом, он уделяет большое внимание созданию художественного произведения, с психологической точки зрения. Выделяет основные этапы творчества, в процессуальном аспекте. В этой связи он отмечает, что многое зависит от мотивации настроения творческой личности, а также, от самого интонационного тона настроения. В своей глубине это «бессознательная энергия», которая оказывает определяющее влияние на стихосложение [5].

Арнаутов приводит множество примеров, свидетельствующих о том, что и в прозе, творческий процесс имеет «ритмико-мелодические элементы», сводящиеся к последовательности «музыка — слово — содержание» [5]. Следовательно, эмоциональный фактор в развитии творческого процесса

представлен через различные формы настроения. Он отличается бессознательным характером. Реализация продуктивности по времени, строго индивидуальна и специфична для каждого художника, поэта и писателя. Мыслительные операции творческой личности, также, происходят в различных временных последовательностях.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что во всех своих обобщающих и более конкретных исследованиях психологии литературного творчества, Михаил Арнаудов демонстрирует глубокое и систематическое знание научной психологии. Его аналитическая точка зрения, сформирована в результате сочетания новейших достижений психологии личности, общей и дифференциальной психологии с европейскими теориями литературного творчества начала XX в. По сей день, все его труды остаются примером исключительно добросовестного и всестороннего изучения психологии творчества.

Список литературы

1. Антонов Н. Трудът на Михаил Арнаудов «Психология на литературното творчество» и мястото му в науката за художественото мислене // Изследвания в чест на академик Михаил Арнаудов. Юбилеен сборник / Редакционна колегия: П. Зарев, Г. Димов, И. Конев. – София: БАН, 1970. – С. 25–35.
2. Арнаудов М. Психология на литературното творчество. – София: Печатница «Гутенберг», 1931. – 567 с.
3. Арнаудов М. Из живота на П.К. Яворов. Нови приноси към биографията и характеристиката на поета. – София: Придворна печатница, 1934. – 123 с.
4. Арнаудов М. Творчество и критика. – София: «Хемус», 1938. – 295 с.
5. Арнаудов М. Психология литературного творчества. – М.: Изд-во «Прогресс», 1970. – 654 с.
6. Арнаудов М. Избрани произведения. Том Първи. – София: «Български писател», 1978. – 333 с.
7. Гечева К. Михаил Арнаудов. Биобиблиография. – София: Академично издателство «проф. Марин Дринов», 2000. – 275 с.
8. Илиев А. Спомени за академик Михаил Арнаудов // Изследвания в чест на академик Михаил Арнаудов. Юбилеен сборник / Редакционна колегия: П. Зарев, Г. Димов, И. Конев. – София: БАН, 1970. – С. 15–24.
9. Ларионова Л.И., Трофимова Н.И. Проблема активизации когнитивных ресурсов детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса / Под редакцией А.И. Савенкова – М.: ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2018. – С. 197–202.
10. Ларионова Л.И. Риски адаптации одаренных обучающихся // Психология одаренности и творчества. / Под редакцией А.И. Савенкова и В.М. Поставнева. – М.: Известия ИППО, 2020. – С. 16–21.

11. Ожиганова Г.В. Эмоциональный фактор творческого процесса. // Методология комплексного человекознания и современная психология / Под редакцией А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – С. 424–434.

12. Олейник Ю.Н. Изучение индивидуальности человека в русской психологической мысли и науке // Сборник доклады от Научната конференция TechCo – Lovetch 2019 / Том 2, Под ред. на П. Пенчев. - Г.: Университетско изд-во «Васил Априлов», 2019. – С. 126–129.

Попов П. Л.

кандидат философских наук, старший научный сотрудник
ИГ СО РАН, г. Иркутск
E-mail: plp@irigs.irk.ru

Черенев А. А.

кандидат географических наук, старший научный сотрудник
ИГ СО РАН, г. Иркутск
E-mail: tcherenev@irigs.irk.ru

ЛУЧШИЕ ШКОЛЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье рассмотрено распределение лучших школ, попавших в топ-200 Российской Федерации, характеризующихся наибольшей конкурентоспособностью выпускников при поступлении в высшие учебные заведения, на уровне макрорегионов, регионов и населенных пунктов. Отмечена значительная неоднородность распределения лучших школ, заключающаяся в их сосредоточении в Москве, Санкт-Петербурге и городах Московской области, крупных агломерациях Поволжья, Урала и Западной Сибири. Значительно отстают Центральное Черноземье, Юго-Запад, Северо-Восток Европейской части России, Восточная Сибирь. Наибольшим отставанием характеризуются Дальний Восток, Северо-Запад, Северный Кавказ. Как правило, такие школы находятся в федеральных и (или) региональных столицах, чаще имеющих не менее 1 миллиона жителей. В населенных пунктах, не имеющих статуса городов, школ попадающих в топ-200 нет.

Ключевые слова: средние школы, топ-200, макрорегионы, распределение, лучшая школа РФ.

The article considers the distribution of the best schools in the top 200 of the Russian Federation, characterized by the greatest competitiveness of graduates when entering higher education institutions, at the level of macro-regions, regions and localities. A significant heterogeneity of the distribution of the best schools is noted, consisting in their concentration in Moscow, St. Petersburg and the cities of the Moscow region, large agglomerations of the Volga region, the Urals and Western Siberia. The Central Chernozem region, the South-West, the North-East of the European part of Russia, and Eastern Siberia lag far behind. The Far East, the

North-West, and the North Caucasus are characterized by the greatest lag. As a rule, such schools are located in federal and (or) regional capitals, more often having at least 1 million inhabitants. There are no schools in the top 200 in localities that do not have the status of cities.

Keywords: secondary schools, top 200, macro-regions, distribution, the best school of the Russian Federation.

Изучение одаренности детей, создание условий для развития их способностей, обеспечение максимального равенства возможностей в доступе к таким условиям – актуальные задачи [2]. Одним из инструментов продвижения в этом круге проблем является географический подход – выявление закономерностей территориального распределения лучших школ России и факторов, на это распределение влияющих [5]. Нами учтено 200 лучших (согласно рейтингу агентства Raex за 2022 год [4]) школ РФ. При составлении рейтинга за основу была принята конкурентоспособность учеников при поступлении в лучшие вузы.

Лучшие средние школы, это вполне очевидно – кузница немалой части будущей научной, политической, экономической элиты страны. Часть учеников таких школ составляют одаренные дети, мотивированные, стремящиеся к получению качественного образования [1].

Распределение многих социально-экономических показателей необходимо учитывать на разных территориальных уровнях: макрорегионов, регионов, населенных пунктов [3].

Размещение школ рассмотрено на уровне совокупности макрорегионов и на уровне совокупности населенных пунктов. Макрорегиональное рассмотрение дает возможность составить самую общую картину, уровень населенных пунктов позволяет ее детализировать. Макрорегионов (или экономических районов) в Российской Федерации обычно насчитывают около 10. Мы используем, с некоторыми изменениями, сетку экономических районов, составленную Госпланом в 1963 году. Как отдельные макрорегионы мы рассматриваем федеральные столицы (Москву и Санкт-Петербург), в силу их значительной специфики.

Как видно из таблицы 1, неоднородности территориального распределения лучших школ на макрорегиональном уровне значительны.

Таблица 1 – Распределение лучших средних школ (топ-200) по макрорегионам Российской Федерации

<i>Макрорегион</i>	<i>Количество школ в первой сотне «топ-200»</i>	<i>Количество школ во второй сотне «топ-200»</i>	<i>Количество школ «топ-200», на 1 млн. жителей макрорегиона (первая/вторая сотня)</i>
Центральное Черноземье	1	4	0,08/0,32
Центральное Нечерноземье	16	15	1,14/1,07

Москва	34	22	2,67/1,74
Северо-Запад	0	0	0/0
Северо-Восток Европейской части	1	1	0,26/0,26
Санкт-Петербург	9	8	1,67/1,49
Юго-Запад	3	0	0,19/0
Северный Кавказ	0	0	0/0
Поволжье	15	14	0,66/0,61
Урал	11	14	0,59/0,75
Западная Сибирь	7	13	0,48/0,89
Восточная Сибирь	2	3	0,23/0,35
Дальний Восток	0	1	0/0,20

Резко выделяются в лучшую сторону, по количеству элитных школ в отношении к численности населения, Москва, Санкт-Петербург и Центральное Нечерноземье. Москва, кроме того, лидирует и по абсолютному количеству таких школ. Далее, обращают на себя внимание сильные позиции Поволжья, Урала и Западной Сибири. Отстающими являются Северо-Запад и Северный Кавказ, Дальний Восток, средние позиции занимают Центральное Черноземье, Восточная Сибирь, Юго-Запад, Северо-Восток Европейской части России. Таким образом, можно отметить тяготение элитных школ к федеральным столицам, и к срединной части страны (Волго-Урало-Западносибирскому ареалу).

Но в пределах макрорегионов имеются значительные неоднородности в размещении таких школ по субъектам РФ, в эти макрорегионы входящим. Так, Центральное Нечерноземье представлено в топ-200 почти исключительно Московской областью, единственным исключением является 1 школа в Ярославской области в г. Ярославле, занимающая 112-е место. Во Владимирской, Ивановской, Костромской, Тверской, Смоленской областях, составляющих остальную часть данного макрорегиона, школ, входящих в топ-200, нет. Поволжье представлено школами, находящимися в Республике Татарстан, Нижегородской, Самарской, Саратовской, Волгоградской, Пензенской, Кировской областях, Республиках Мордовия, Калмыкия, Чувашской республике. Урал – школами Свердловской, Челябинской, Оренбургской областей, Пермского края, Республики Башкортостан и Удмуртской республики. Западная Сибирь – Новосибирской, Томской, Тюменской, Кемеровской областей, Ханты-Мансийского Автономного округа. Восточная Сибирь – Красноярского края, Республики Саха и Забайкальского края. Отметим отсутствие таких школ в Иркутской области, несмотря на ее значительный научный, экономический, культурный потенциал. Дальний Восток представлен одной школой Хабаровского края.

В Таблице 2 содержится список населенных пунктов, в каждом из которых имеется не менее 2-х школ, попадающих в топ-200, и некоторые сведения об этих пунктах.

Таблица 2 – Населенные пункты, лидирующие по количеству школ, попадающих в топ-200

<i>Населенный пункт</i>	<i>Количество школ в топ-200 (первая/вторая сотня)</i>	<i>Административный статус</i>	<i>Численность населения</i>
Екатеринбург	3/7	столица региона	1544376
Новосибирск	2/6	столица региона	1633595
Казань	4/2	столица региона	1308660
Томск	2/4	столица региона	556478
Челябинск	2/1	столица региона	1189525
Самара	2/4	столица региона	1173299
Ростов-на-Дону	3/0	столица региона	1142162
Одинцово	½	город областного подчинения	471529
Якутск	½	столица региона	355443
Уфа	2/0	столица региона	1144809
Саров	2/0	Закрытое административно-территориальное образование	96099
Долгопрудный	1/1	город областного подчинения	120907
Сергиев Посад	1/1	Центр округа	101756
Оренбург	1/1	столица региона	543654
Химки	1/1	город областного подчинения	257128
Ижевск	1/1	столица региона	623472
Киров	1/1	столица региона	468212
Набережные Челны	0/2	город республиканского значения	548434
Обнинск	0/2	город областного подчинения	121508

Таким образом, лидирующие позиции занимают города-миллионеры (но не все такие города). Города меньших размеров, попавшие в группу лидеров, почти всегда являются или региональными столицами, или находятся в Московской области. Нетипичных случаев три – Саров, Набережные Челны, Обнинск. Но и первые два находятся в регионах, столицами которых являются города-миллионеры.

Общее число населенных пунктов, в которых находятся школы, попадающие в топ-200 – 62, их них – 2 федеральные столицы, 29 региональные столицы, 18 – города, находящиеся в Московской области, в ряде случаев спутники Москвы. Остальные – города, различного статуса. Ни одно село не имеет школы, попавшей в топ-200. Напомним, что в РФ в сельской местности проживает около 25% населения.

Территориальное распределение школ показывает, в каких субъектах РФ, в каких городах, в каких типах населенных пунктов возможностей развития одаренности детей больше.

Подведем итог: географическая картина распределения лучших школ в РФ характеризуется значительной неоднородностью. Она заключается в выраженном сосредоточении таких школ в Москве, Санкт-Петербурге, городах Московской области, в некоторых крупных центрах – региональных столицах, особенно находящихся в Волго-Урало-Западносибирском ареале.

Список литературы

1. Ларионова Л.И. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова / Л.И. Ларионова, В.Г. Петров, Д.Ю. Горелышева // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М.: Издательство: Институт психологии РАН, 2020. – С. 399–409.

2. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.

3. Попов П.Л., Черенев А.А. Динамика численности населения региональных столиц в современной России // Социодинамика. 2020. – № 7. – С.51-61. DOI: 10.25136/2409-7144.2020.7.33463.

4. Топ-200 школ России. Рейтинг школ России по конкурентоспособности выпускников. [Электронный ресурс]. – https://raex-rr.com/education/schools/russian_schools/rating_of_schools_by_graduates_competitiveness(дата обращения 1.11.2022).

5. Черенев А.А., Попов П.Л. О распределении лучших вузов и средних школ по макрорегионам Российской Федерации // Успехи современного естествознания. 2020. – №8. – С.69–73. DOI: 10.17513/use.37460.

6. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master's Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". 2020. P. 2023

Суннатова Р.И.,
доктор психологических наук,
профессор департамента психологии
Института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: sunrano@mail.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОТНОШЕНИЕМ ЗНАЧИМЫХ ВЗРОСЛЫХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО РЕСУРСА ШКОЛЬНИКОВ

Целью нашего исследования было изучение удовлетворенности отношением родителей и педагогов, выражающееся в принятии и поддержке школьников, как психолого-педагогического условия, способствующего личностному развитию, рассматриваемого как предиктор творческого ресурса школьника. В исследовании приняло участие 269 учащихся 8-11 классов. Были использованы методики: «Личностный ресурс школьников» и «Учебная лень, или Причины нежелания учиться». Статистически значимые связи между характером оценки удовлетворенности отношением значимых взрослых и причинами нежелания учиться у школьников выявлены по параметрам: – отсутствие веры в свои способности хорошо учиться, – экстернальный локус контроля. Которые, в свою очередь, традиционно рассматриваются как психолого-педагогические условия, блокирующие развитие креативности/творческого потенциала школьников, а именно, формирование мотивации и способности к преодолению трудностей. Показано, что наличие принятия и поддержки со стороны значимых взрослых, формируя удовлетворенность, создает у обучающихся чувство веры в свои возможности, что в целом способствует развитию творческого потенциала школьника.

Ключевые слова: творческий ресурс; удовлетворенность отношением; значимые взрослые.

The purpose of our study was to study the satisfaction with the attitude of parents and teachers, expressed in the acceptance and support of schoolchildren, as a psychological and pedagogical condition that promotes personal development, considered as a predictor of a student's creative resource. The study involved 269 students in grades 8-11. The following methods were used: "Personal resource of schoolchildren" and "Educational laziness, or Reasons for unwillingness to study". Statistically significant links between the nature of the assessment of satisfaction with the attitude of significant adults and the reasons for unwillingness to learn from schoolchildren were revealed by the parameters: – lack of faith in their ability to study well, – external locus of control. Which, in turn, are traditionally considered as psychological and pedagogical conditions that block the development of creativity / creative potential of schoolchildren, namely, the formation of motivation and ability to overcome difficulties. It is shown that the presence of acceptance and support from significant adults, forming satisfaction, creates in students a sense of

faith in their abilities, which generally contributes to the development of the student's creative potential.

Keywords: creative resource; relationship satisfaction; meaningful adults.

В современных исследованиях психологии творческая одаренность выступает как сложное, интегральное явление, включающее как интеллектуальные (концепция структуры интеллекта Дж. Гилфорда, модель «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли, модель «Таксономия целей обучения» Б.С. Блума, «Когнитивно-аффективная модель» Д. Уильямса и др.), так и личностные (К. Тэйлор, К. Кокс, Э. Роу, Л. В. Шавинина и др.) аспекты. В исследованиях второго направления творческая одаренность описывается через перечисление ряда личностных качеств. А. И. Савенков, обобщая большой ряд исследований, отмечает, что «одаренность представлена тремя кругами, символизирующими интеллект, креативность и мотивацию, а средства развития («коврик», под этими тремя, пересекающимися кругами) – разные» [6, с. 60]. Можно перечислить еще ряд авторов, чьи исследования посвящены изучению психолого-педагогических условий творческой и о путях ее развития [2, 3, 5, 7, 1, 4, 9, 10 и др.].

Использование термина «детская одаренность» подразумевает творческий (интеллектуальный и не только) потенциал каждого ребенка. Об определенном уровне одаренности или степени развития этого потенциала можно говорить применительно к каждому ребенку. И это делает проблему развития детской одаренности важнейшей педагогической задачей, актуализирующийся тем, что дети с разным уровнем одаренности могут достигать высших уровней академической и жизненной успешности, при определенных условиях [6].

Я. А. Пономарев, определяя креативность как качество личности, обращает внимание, что для его развития и совершенствования необходима соответствующая деятельность во взаимодействии субъектов, включенных в одну деятельность, причем, именно взаимодействие в этой деятельности становится источником развития [5]. Учет этого аспекта предопределяет необходимость определения особенностей и характеристик взаимодействия, которое наиболее эффективно для развития креативности. Традиционно, таким условием развития творческого ресурса личности, принято считать организацию взаимодействия школьников и взрослых в соответствии с принципами гуманистической психологии. Е. Torrance, L. Rose и Н. Lin в программе по развитию креативного мышления для детей, в зависимости от способа обучения, выделили в качестве необходимого условия изменение отношений между учителем и учениками, создание специального творческого «климата» в классе, и создание мотивации к творчеству, использование соревнований и поощрения.

Целью нашего исследования было изучение удовлетворенности отношением родителей и педагогов, как психолого-педагогического условия, способствующего развитию творческого ресурса школьников. Мы предположили, что возможно, удовлетворенность школьников отношением

значимого взрослого, выражающееся в принятии и поддержке их, выступает в качестве условия личностного развития, рассматриваемого как предиктор творческого ресурса.

Исследование проведено в двух школах г. Москвы в 2021–2022 учебных годах, в котором приняло участие 269 учащихся 8-11-х классов.

Методики: 1. «Личностный ресурс школьников». Шкала: «Удовлетворенность отношением значимых взрослых. 2. «Учебная лень, или Причины нежелания учиться». Методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» состоит из 9-и шкал, охватывающих возможные причины или условия, порождающих пассивность школьника в учебной деятельности. Лень внешне проявляется одинаково: отсутствует активность, не выполняется та или иная деятельность, ее выполнение откладывается, но за внешне однотипным поведением могут лежать различные психологические причины [8]. Показатели внутри шкальной согласованности Альфа-Кронбаха по шкалам первой методики составляют ,834 и ,876; по второй соответственно от ,773 до ,850; в целом по методике ,826.

Таблица 1 – Распределение причин снижения активности школьников 8–11 классов в учебной деятельности (в %; n = 269)

Уровень	Шкалы методики								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Низкий	5,8	21,1	15,4	26,9	13,5	34,6	14,4	7,8	11,5
Средний	73	67,3	75	55,7	59,6	55,7	61,5	40,4	65,3
Высокий	21,1	11,6	9,6	17,3	27	9,6	25	51,9	23,1

Примечание:

1. Сниженное понимание значения школьного обучения.
2. Вера ученика в свои возможности хорошо учиться.
3. Оценка школьником своей позиции субъектности/объектности в системе школьных отношений. Низкие баллы – ученик чувствует себя объектом для педагога.
4. Особенности самочувствия школьника. Низкие баллы – неважное самочувствие.
5. Отношение к преодолению трудностей в учебе. Низкие баллы свидетельствуют о том, что ученик не хочет и не намеревается преодолевать трудности в учебе.
6. Оценка отношения педагогов. Низкие баллы – неудовлетворенность отношением педагогов.
7. Инфантильно-гедонистическая позиция школьника. Низкие баллы – инфантильно-гедонистическая позиция школьника.
8. Педагогическая запущенность. Низкие баллы – высокий уровень педагогической запущенности.
9. Уровень развития познавательной потребности. Низкие баллы – низкий уровень познавательной потребности.

Как видно из данных таблицы 1, доминирующими причинами учебной лени являются: – школьникам не хватает позитивного, одобряющего отношения педагогов, особенно в те моменты, когда учебный материал не понятен, когда пропустил объяснение учителя. Около 35 % школьников оценили отношение педагогов как неудовлетворительное; – плохое самочувствие учащихся 26, 9%; – низкий уровень веры в свои возможности хорошо учиться 21 %.

Поскольку основные результаты описательной статистики соответствуют необходимым показателям надежности, то можно перейти к решению исследовательской задачи. Результаты корреляционного анализа показывают наличие статистически значимых связей между выделенными нами причинами учебной лени и характером оценки удовлетворенности отношением значимых взрослых.

Таблица 2 – Связи между характером оценки значимых отношений и причинами нежелания учиться у школьников 8–11-х классов (п=269)

Примечание: * - уровень значимости при $p < 0,05$;

** - уровень значимости при $p < 0,001$;

№	Оценка отношения Причины лени	Учителе й	Родителе й
1	Не понимание смысла школьной учебы: «Не нужно»	-,302**	-,376**
2	Отсутствие веры в себя: «Не смогу»	-,390**	-,451**
3	Экстернальный локус контроля: «Не от меня зависит»	-,311**	-,516**
4	Состояние: плохое самочувствие	-,401**	-,414**
5	«Трудно само организовать»	-,199*	-,376**
6	Неудовлетворенность отношением учителей — «И не буду делать»	-,508**	-,467**
7	Стремление к комфорту ничего, не делая.	-,286**	-,289**

Статистически значимые связи между характером оценки значимых отношений и причинами нежелания учиться у школьников выявлены по тем особенностям (неудовлетворенность отношением значимых взрослых; отсутствием веры в свои способности хорошо учиться; экстернальный локус контроля), которые традиционно рассматриваются как психолого-педагогические условия, способствующие развитию креативности/творческого потенциала школьников, в частности, мотивации, способности преодоления трудностей и наличие особой творческой атмосферы в классе, под которой подразумевается принятие, поддержка и создание у обучающихся чувства веры в свои возможности.

Приведем примеры исследований коллег, результаты которых в определенной мере аналогичны нашим результатам. В исследовании S. Emadian, N. Pasha доказана взаимосвязь между стилем привязанности, я-концепцией и академической прокрастинацией, а сочувствие значимых

взрослых к ребенку рассматривается как источник его успеваемости в школе [10]. В исследовании С. Н. Морозюк [4] и И. В. Смолярчук [7] показано, что эмоциональное и психологическое благополучие ребенка, а также конструктивность рефлексии родителя могут рассматриваться как фундамент/условия развития детских творческих способностей. Одним из выводов диссертационного исследования Е. В. Алфеевой [1] было: особенности семейного воспитания оказывают существенное влияние на темп и динамику развития различных показателей творческого потенциала и личностного развития ребенка трех-семи лет. Стили «Отвержение» и «Ожидание неудач» неблагоприятны для развития способностей ребенка дошкольного возраста. В исследовании В. И. Тютюнника [9] показано, что главным фактором развития потребности и способности к творчеству является содержание взаимоотношений ребенка со взрослым. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности.

Результаты нашего исследования и коллег показывают, что удовлетворение потребности в позитивном внимании, реальной заинтересованности в личных переживаниях школьников, чувство нужности и отсутствие авторитарного стиля взаимодействия, может рассматриваться как одно из значимых условий, определяющих формирование активности личности, мотивации к освоению академической информации, т. е. предикторов творческого потенциала личности.

Выявлено, что неудовлетворенность подростка отношением значимых взрослых, может рассматриваться условием, характеризующего эмоционально-действенное состояние, которое не только препятствует активности субъекта учебной деятельности, но и снижает познавательную мотивацию и веру в свои возможности, что в свою очередь выступает блоком для развития творческого ресурса школьников.

Список литературы

1. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста. Диссер. на соискание уч. степени канд. психол. наук. М. 2000. – 148 с.
2. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горельшева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллектов с показателями психологического благополучия студентов. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т.9. – № 2–1. – С.23-33.
3. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горельшева Д.Ю. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. – Москва, 2020. – С. 399–409.
4. Морозюк С.Н., Кузнецова Е.С. Взаимосвязь детского творчества со стилем родительского отношения и рефлексией матери // Психология одаренности и творчества: сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. член-

корреспондент РАО, профессор А.И. Савенков, профессор Л.И. Ларионова. – М.: Известия ИППО, 2019. – С. 119-124.

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

6. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 440 с.

7. Смолярчук И.В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник ТГУ. – 2009. – выпуск 5 (73). – С. 173-180.

8. Суннатова Р.И., Шукова Г.В., Мдивани М.О., Лидская Э.В. К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8–11-х классов // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4. – № 1. – С. 21–30. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30>

9. Тютюнник В.И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: Автореф. дис. д-ра наук. – М., 1994. – 23 с.

10. Emadian S. O., Pasha N. F. The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination // Humanities. – 2016. – Т. 3. – №. 1. – С. 32-38.

Числова А.В.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: ChislovaAV@mgpu.ru,

Научный руководитель:

Сергеева Т.Ф.,

доктор педагогических наук, профессор

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возможности сетевого наставничества в развитии и самореализации одаренных детей: овладение проектными и исследовательскими компетенциями, освоение навыков научной коммуникации и командной работы, презентации результатов научных и проектных работ. Перечислены преимущества использования программных продуктов при организации дистанционной формы сетевого наставничества. Представлена модель сетевой проектной школы, реализующей технологию сетевого наставничества как проектирования развивающей сети, участниками которой являются обучающийся, учитель (тьютор) и наставник. Описаны направления и содержание ее деятельности, механизмы взаимодействия участников с использованием различных цифровых инструментов и сервисов. Раскрыто содержание образовательного курса по методологии проектной и исследовательской деятельности и определена

тематика сетевых проектов учащихся на основе учета их познавательных потребностей и интересов.

Ключевые слова: сетевое наставничество; сетевая проектная школа; одаренные дети; проектная и исследовательская деятельность.

The article deals with the possibilities of network mentoring in the growth and self-realization of gifted children: mastering project and research competencies, mastering the skills of scientific communication and teamwork, presenting the results of scientific and project work. The advantages of using software products in organizing a remote form of network mentoring are listed. A model of the Network Project School is presented, which implements the technology of network mentoring as the design of a developing network, the participants of which are a student, a teacher (tutor) and a mentor. The directions and content of its activities, the mechanisms of interaction between participants using various digital tools and services are described. In the article disclosed the content of the educational course on the methodology of project and research activities. The topics of student's network projects are determined based on their cognitive needs and interests.

Keywords: network mentoring; network project school; gifted children; project and research activity.

Развитие одаренных школьников остается актуальной педагогической задачей в связи с их высокими познавательными и образовательными потребностями, а также развитием технологий [3]. Сегодня одной из перспективных технологий работы с одаренными детьми является технология наставничества, которое известно с глубокой древности как форма обучения старшими младших прикладным знаниям, необходимому поведению, инструментальным навыкам, формирования у них жизненных ценностей и позитивных установок. В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий наставничество сегодня приобрело новый формат работы и новый дизайн, появились различные его виды, разработана нормативно-правовая база для реализации наставничества в сфере образования [5, 6]. Один из новых видов наставничества — сетевое наставничество, которое является наиболее перспективным направлением в организации проектной и исследовательской деятельности одаренных обучающихся.

Мы рассматриваем сетевое наставничество как один из видов наставничества, объединяющего наставников в «развивающую сеть» и создающую условия развития и самореализации одаренных обучающихся в процессе проектной и исследовательской деятельности. Элементами сети выступают проблематика исследований, контакты и отношения, общие смыслы и ценности, принципы и механизмы взаимодействия, ресурсная база [2].

Взаимодействие участников программ сетевого наставничества может осуществляться как в очной, так и дистанционной форме с использованием программных продуктов и сервисов [1, с. 27]. Использование программных продуктов позволяет обеспечить:

- самопрезентацию в научном сообществе;
- поиск: наставников и партнеров, научных данных, базы и оборудования для проведения исследования, исследовательских проектов и задач, информации о конкурсах исследовательских проектов и конференциях, в которых можно принять участие, научной коммуникации [4, с. 62];
- обмен научной информацией;
- взаимодействие;
- экспертную оценку полученных результатов;
- помощь в публикации научных результатов.

Исходя из предположения, что эффективность проектной и исследовательской деятельности одаренных детей может быть повышена посредством создания сетевой проектной школы, объединяющей в рамках одного проекта обучающегося, учителя и наставника-эксперта, в октябре 2021 г. на базе Ассоциации педагогов, работающих с одарёнными детьми, была открыта сетевая школа для учащихся 7-10 классов.

В ходе работы была разработана модель сетевой проектной школы, включая концепцию, организационную структуру, механизм взаимодействия участников, программное обеспечение и др. Были созданы направления и план деятельности сетевой проектной школы, макет образовательной программы.

Набор учащихся в Сетевую проектную школу осуществляется из образовательных организаций различных регионов РФ, Казахстана и Болгарии. Перед началом работы определяется тематика сетевых проектов. В процессе работы осуществляется консультационное сопровождение наставниками проектной деятельности наставляемых в течение учебного года, затем осуществляется защита проектов на заключительном этапе Международного конкурса «Математика и проектирование» в номинации «Сетевые проекты».

Участник подключается к проекту вместе с учителем школы, в которой обучается. Для одарённых детей и учителей предлагается курс «Методология проектной и исследовательской деятельности». Он включает в себя 25 занятий, на которых рассматриваются в том числе вопросы организации научной коммуникации, представления и презентации результатов с помощью различных цифровых инструментов. На рисунке представлены темы некоторых занятий курса.

№ п/п	Тема
1.	Как создать проект: от идеи до воплощения
2.	Формируем проектную команду
3.	Договариваемся о способах общения и взаимодействия
4.	Управление проектом
5.	Модели исследовательской деятельности
6.	Модели проектной деятельности
7.	Как найти сторонников или правила научной коммуникации
8.	Работа с научными источниками информации
9.	Дизайн проекта
10.	Социальные сети для именитых и начинающих учёных
11.	Как оценить эффективность проекта
12.	Представление результатов проекта
13.	Секреты хорошей презентации
14.	Публикация результатов проекта

Рисунок 1 – Темы занятий в курсе «Методология проектной и исследовательской деятельности»

Также участникам предлагаются различные онлайн-курсы в соответствии с их интересами и образовательными потребностями, например, «Решение исследовательских задач по геометрии с использованием программы Geogebra» и «Создание мультимедийного лонгрида на платформе Readymag».

Наставником (наставниками) проекта предлагаются для каждой группы обучающихся проектные задания. Учитель выступает в качестве тьютора проекта, координирующего выполнение проекта одаренными детьми. Каждая группа учащихся разрабатывает свое проектное задание, которое является частью общей проектной (исследовательской) проблемы. При необходимости участники получают консультацию от наставника (наставников). Занятия с наставниками проводятся по отдельному плану по согласованию с участниками проекта.

Тему проекта и наставника участник сам выбирает из предложенных в соответствии со своими интересами и предпочтениями. В 2022–2023 гг. были предложены следующие направления:

- Математика для жизни и бизнеса.
- Геометрический Geocaching.
- Математические секреты продавцов и хитрости покупателей.
- Музей занимательной математики.
- Цифровые инструменты.
- Историко-географическое погружение.
- Жизнь сквозь призму.
- Мои открытия в математике.

Взаимодействие участников, учителей и наставников осуществляется с помощью различных сервисов видеоконференций (ZOOM, Microsoft Teams, Яндекс.Телемост и др.). Каждая проектная группа определяет для себя оптимальный вариант взаимодействия из предложенных сервисов и платформ.

Сетевая проектная школа позволяет сформировать самообучающееся сообщество, способное к продуцированию и решению исследовательских задач, получения нового знания, обеспечивающее личностный и профессиональный рост каждого участника.

Список литературы

1. Зенкина С.В., Герасимова Е.К., Панкратова О.П. Сетевая проектно-исследовательская деятельность обучающихся. – М.: Юрайт, 2020. – 152 с.
2. Колосова Е.В. Менторинг как форма работы с одаренными детьми // Известия ВГПУ. – 2018. – №2 (279). Гуманитарные науки. Психологические науки. – С. 208–210.
3. Ларионова Л.И. Психология одаренности и творчества. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2017. – 288 с.
4. Сергеева Т.Ф., Мамий Д.К., Пронина Н.А. Сетевая проектная школа как модель организации проектной и исследовательской деятельности математически одаренными учащимися // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2021. – Вып. № 4 (24). – С. 60–65.
5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
6. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.

Шафигуллин Д.Ф.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Казань

E-mail: dfshafigullin@litsey2.ru

Научный руководитель: Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: larionova.lign@yandex.ru

УСПЕШНОСТЬ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ

В статье дан анализ изучения успешности адаптации одаренных обучающихся в коллективе. Рассмотрены особенности социально-психологической адаптации детей в условиях интернатной формы обучения. Отмечена зависимость эффективности обучаемого в учебной деятельности и его психоэмоционального благополучия от успешности адаптации в коллективе. Дана характеристика учебного заведения и детей, на базе которых осуществлялось исследование. Описаны методы исследования. При обработке данных построены «Социометрические» матрицы, результаты которых представлены в виде диаграмм. Был проведен анализ результатов исследования, на основании которых сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: адаптация, успешность адаптации, одаренные обучающиеся, одаренные обучающиеся в коллективе, социометрия.

The article analyzes the study of the success of adaptation of gifted students in a team. The features of the socio-psychological adaptation of children in the conditions of boarding school are considered. The dependence of the effectiveness of the student in educational activities and his psycho-emotional well-being on the success of adaptation in the team is noted. The characteristics of the educational institution and the children on the basis of which the study was carried out are given. Research methods are described. When processing the data, "Sociometric" matrices are constructed, the results of which are presented in the form of diagrams. The analysis of the results of the study was carried out, on the basis of which the relevant conclusions were made.

Keywords: adaptation, success of adaptation, gifted students, gifted students in a team, sociometry.

Актуальность исследования проблемы развития одарённости обусловлена качественными изменениями, происходящими в обществе, новыми современными технологиями, отвечающими всем запросам человека 21 века. Возрастает потребность в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих ставить и решать новые задачи. Вклад одаренных людей в решение насущных проблем обогащает нашу жизнь во всех ее проявлениях и выводит ее на качественно новый уровень.

В настоящее время проблемой изучения одаренных детей занимаются известные российские психологи: Л. И. Ларионова [1, 2, 3], А. И. Савенков [4], Е. И. Щебланова [4] и др.

Проблема обучения одаренных актуальна во всем мире. В настоящий момент существуют разные формы обучения одаренных детей в условиях общеобразовательной школы: 1) на основе принципов дифференциации и индивидуализации; 2) в отдельно выделенных классах; 3) в смешанном классе. Также существует интернатная форма обучения, где обучающиеся отделены от семьи. Интернатная форма обучения отличается от других тем, что дети привыкают к новым изменившимся условиям жизни, к новому учебному заведению, учителям, одноклассникам. Все эти виды адаптации играют важную роль в развитии личности одаренного ребенка. Социально-психологическую адаптацию мы понимаем как взаимное приспособление личности к коллективу и коллектива к личности. Важно отметить, что от успешности адаптации обучающегося в коллективе будет зависеть эффективность ребенка как в учебной деятельности, так и его психоэмоциональное благополучие.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей-интернат №2» Московского района г. Казани. Это нетиповое инновационное образовательное учреждение для одаренных детей с круглосуточным пребыванием воспитанников.

Учебное заведение реализует программы основного и среднего (полного) общего образования, принимая на обучение мальчиков, окончивших 5-й класс общеобразовательной школы на основе конкурса.

За 30 лет работы Лицей стал центром притяжения одаренных детей не только города Казани и Республики Татарстан, но и других регионов Российской Федерации. На данный момент в лицее обучаются 287 учащихся – это дети из 21 района Республики Татарстан и 11 регионов Российской Федерации. Отбор учащихся осуществляется на конкурсной основе в 2 этапа.

Согласно исследованию конкурентоспособности выпускников агентства RAEX в этом году Лицей входит в 50 лучших школ России в сфере «Социальные и гуманитарные направления» и 50 лучших школ России в сфере «Медицина».

В исследовании принимали участие 24 ученика 5 «А» класса, из них 100% мальчики возраста 11-12 лет, математического направления. Большинство детей показали выдающиеся результаты в олимпиадах по математике на Республиканском уровне. Исследование проходило в период с 30 сентября 2022 года по 5 ноября 2022 года.

Для исследования уровня адаптации детей к коллективу была выбрана диагностическая методика «Социометрия» Дж. Морено [1].

Рассмотрим методический инструментарий подробнее.

Социометрия Морено (имеет много модификаций), применяется для оценки межличностных эмоциональных связей в группе. Социометрическое исследование проводится учителем или классным руководителем с помощью заранее сформулированных вопросов (критериев), которые связаны с учебой, отдыхом, трудовой деятельностью.

Цель социометрического опроса заключается в выборе каждым учащимся товарища (партнера) для совместной деятельности и отдыха. Сделанный школьником выбор показывает, кому из одноклассников он отдает предпочтение и пользуется ли при этом взаимностью, а математическая обработка данных позволяет выявить некоторые количественные характеристики: социометрический статус ученика в классе, взаимность выбора, степень удовлетворенности межличностными отношениями и другие.

В рамках настоящего исследования были использованы 2 вопроса, а именно:

1. «С кем бы ты из присутствующих одноклассников выполнил проектную работу?».

2. «Кого из присутствующих в классе одноклассников, ты бы позвал на свой день рождения?».

Межличностные отношения в коллективе бывают деловые и личные. Деловые отношения были оценены по первому вопросу, а личные на основе ответов на второй вопрос.

При обработке данных были построены таблицы Таблица 1 и Таблица 2. По вертикали в ней указываются зашифрованные фамилии всех учащихся класса, а по горизонтали их порядковый номер по списку. На соответствующих пересечениях выделением обозначают тех, кого выбрал

каждый учащийся в качестве своего партнера. Данная таблица позволяет подсчитать количество выборов у каждого школьника, что, в свою очередь является показателем популярности учащегося в классе.

Таблица 1 – Социометрическая матрица деловых отношений в классе

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1		+		+										+										
2			+						+														+	
3				+			+											+						
4					+							+					+							+
5						+			+							+								
6			+				+										+	+						
7								+									+		+					
8				+															+					+
9		+															+						+	
10		+							+											+				
11			+							+									+					
12				+									+				+							
13														+			+		+					
14	+			+											+									
15				+					+															
16		+							+												+			
17		+							+								+							
18			+		+				+															
19				+			+	+																
20	+									+	+											+	+	
21									+	+							+							
22		+							+											+				
23									+				+	+										
24			+	+								+												
Количество полученных выборов	2	6	4	10	1	0	2	1	11	2	0	3	2	3	1	7	2	2	4	1	2	1	3	2
Из них взаимных	1	0	1	2	0	0	1	1	3	1	0	2	1	1	1	2	0	1	2	1	2	1	1	1

Таблица 2 – Социометрическая матрица личных отношений в классе

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1		+		+					+					+										
2			+						+			+									+			
3				+										+				+						
4			+														+						+	
5					+				+									+	+					
6			+			+			+												+			
7							+		+							+			+					
8				+				+						+										+
9		+		+													+							
10							+	+												+				
11					+								+							+				
12				+				+									+							
13				+										+			+							
14	+			+											+									
15							+	+																
16							+	+													+			
17		+		+				+																
18			+		+			+																
19				+								+									+			
20				+																	+	+		
21								+							+									+
22		+						+												+				
23		+						+					+											
24								+										+			+			
Количество полученных выборов	1	4	3	10	2	0	1	2	15	0	0	2	1	6	1	3	3	3	2	2	7	1	0	3
Из них взаимных	1	1	2	1	1	0	1	0	2	0	0	0	0	2	1	2	1	2	0	1	2	1	0	1

Социометрический статус детей по уровням подробно представлен ниже:

«Звезды» - дети, получившие максимальное количество выборов.

«Предпочитаемые» - выше среднего значения выборов.

«Оттесненные» - ниже среднего.

«Изолированные» дети, не получившие выборы.

Анализ матриц позволяет понять место члена коллектива в его иерархии, а также отношение к нему остальных участников коллектива.

Согласно результатам проведенного исследования был посчитан коэффициент сплоченности по следующей формуле:

$$КУ = \frac{26}{72} \times 100\% = 36\%$$

Анализ результатов исследования показал, что в классе преобладает низкий уровень психологического климата. В дальнейшем был рассчитан социометрический статус учащихся и составлена таблица с уровнями социометрического статуса в 5 «А» классе для деловых и личных отношений, результаты представлены в Рисунках 1 и 2.



Рисунок 1. «Показатели социометрического статуса детей. Деловые отношения»

Как видно из Рисунка 1, половина детей в классе – оттесненные, то есть получили выборов меньше среднего по группе значения. 8,3% детей – являются изолированными. Этих учеников практически никто не выбирал, а выборы, сделанные ими, ни разу не были взаимными. 33% детей относятся к категории предпочитаемых. Звезд в 5 «А» класса оказалось 8,3%.

Далее было сделано то же самое для личных отношений в классе.

В представленной таблице можно видеть, что больше трети детей в классе 37,5% учеников – предпочитаемые, ровно столько же оттесненных. 8,3% детей – являются изолированными. В классе 16,7% звезды. Представим данные наглядно на Рисунке 2.

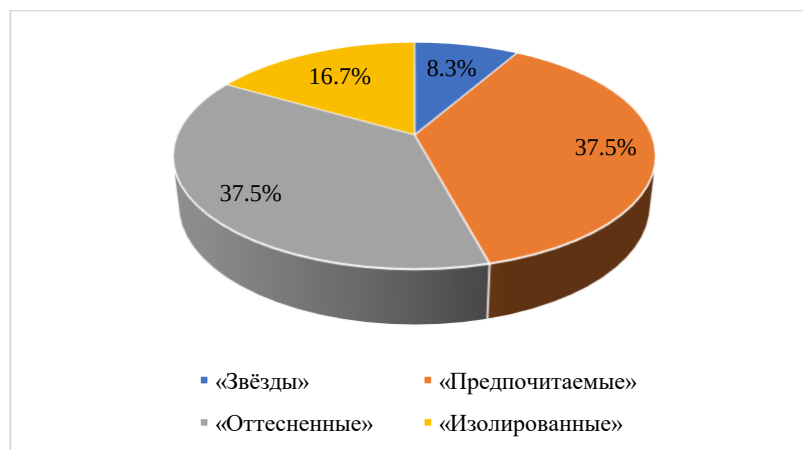


Рисунок 2 «Показатели социометрического статуса детей. Личные отношения»

Звезды – это те дети, у которых получилось хорошо адаптироваться. У предпочитаемых наблюдается позитивная адаптация. У оттесненных – адаптация на низком уровне, а у изолированных обучающихся наблюдаем дезадаптацию.

Проведенное исследование показало, что адаптация детей в 5 «А» классе носит проблемный характер, а уровень сплоченности коллектива низкий. Полученные результаты легли в основу программы работы с детьми, направленной на сплочение коллектива и повышения уровня адаптации обучающихся.

Список литературы

1. Ларионова Л.И., Алаева Н.А., Швецова Е.В., Теоретические подходы и методики по изучению одаренных детей. Учебное пособие. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2001. – 244 с.
2. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллектов с показателями психологического благополучия студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т.9. – №2–1. – С. 23–33.
3. Ларионова Л. И., Петров В. Г., Горелышева Д. Ю. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. – М., 2020. – С. 399–409.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – 2-е изд., испр. и доп. – М. Изд-во: ЮРАЙТ, 2019. – 334 с.
5. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.
6. Щепланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 245 с.

ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Азарова А. А.,
магистр, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: azarovaaa@mgpu.ru
Научный руководитель: Смирнова П.В.
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ КОЛЛЕКТИВНО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье представлен анализ отечественной психолого-педагогической литературы по актуальной сегодня проблеме развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста. В статье приведены и раскрыты подходы ученых к определению понятий «коммуникация» и «коммуникативные навыки и умения», их основные составляющие и классификации. Также в статье отмечены основные особенности младшего школьного возраста, которые помогают развивать коммуникативные навыки. Отмечаются основные условия формирования коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативные навыки, коллективно-творческая деятельность, младший школьный возраст, развитие.

This article presents an analysis of the Russian psychological and pedagogical literature on the current problem of the development of communicative skills in children of primary school age. The article presents and reveals the approaches of scientists to the definition of the concepts of "communication" and "communication skills and abilities", their main components and classifications. The article also highlights the main features of primary school age, which help to develop communication skills. The main conditions for the formation of communicative skills are noted.

Keywords: communication, communication skills, communication skills, collective creative activity, primary school age, development.

Младший школьный возраст – это самый благоприятный возрастной период человека для развития социальных навыков, усвоения речевых и коммуникативных умений, социализации в обществе [1, с. 247] (URL: <http://elib.gnpbu.ru>). Данный период условно определяется в следующем возрастном промежутке: от 6–7 лет до 10–11. В младшем школьном возрасте происходит резкий скачок по сравнению с дошкольным возрастом: смена социальной роли, новые требования, интенсивный физический рост. Ребенок

приобретает свой определенный социальный статус, новые интересы и ценности.

Рассмотрим основные условия развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста в ходе совместной творческой деятельности. Но прежде, разберемся с основными терминами и их классификациями. В своих работах А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, А.А. Бодалев [2, с. 452] определяли термин «коммуникация» как средство связи объектов материального и духовного мира, процесс передачи информации и ее обмена в обществе с целью воздействия на него. «Коммуникативные навыки и умения» – это осознанные действия субъектов общения и их способность выстраивать верное поведение согласно задачам общения. Так, коммуникативные навыки являются способами выполнения тех или иных речевых действий, которые отражают готовность индивида к общению [5, с. 45].

В ходе теоретического анализа, коммуникативные умения можно определить как способность к общению, к взаимодействию с другими людьми. Так, выделяют следующие основные коммуникативные умения: речевые (способность понимать и слушать собеседника, а также формулировать ответное суждение); невербальные (верное использование поз, жестов и мимики); правила речевого этикета.

По мнению Л.Р. Мунировой [3, с. 86] коммуникативные умения подразделяются на следующие группы: группа информационных (умение выражать просьбы, поздравления, приветствие, умение вступать в общение с незнакомыми людьми, быть вежливым и т.д.); регуляционно-коммуникативных (умение согласовывать свои действия и потребности собеседника, оценивать свои результаты и т.д.); аффективно-коммуникативных (умение делиться своими чувствами, проявлять отзывчивость, сопереживание и т.д.). Представленная коммуникация наиболее полно отражает содержание коммуникативных умений.

В целом коммуникативные умения объединяют в себе желание и умение вступать в контакт с окружающими, а также знание норм и правил поведения при общении. Общим во всех подходах к данной проблеме в психолого-педагогической литературе являются компоненты общения и их практическая направленность.

Пик интенсивного развития коммуникативных навыков приходится на младший школьный возраст. В этот период дети приобретают новые стили и формы общения, расширяют круг своего общения. Ребенок уже активнее вступает в коммуникацию с учителями, сверстниками, отстаивает свою точку зрения. В младшем школьном возрасте меняется ведущая деятельность, социальная ситуация развития, что приводит к более целенаправленному общению. В это время преобладают два основных вида социальных взаимоотношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети» [6, с. 34]. У детей младшего школьного возраста коммуникативные умения развиваются благодаря способности выражать свои мысли и использовать языковые средства в речи. Важной особенностью коммуникации у младших школьников

является сохранение интереса к игре, что является еще и отличной возможностью отработать те или иные учебные умения. Развитие коммуникативных умений затрагивает все этапы формирования личности младших школьников, что приводит к самостоятельности и уверенности в себе, а также в свободе самовыражения.

Основными формами коммуникации у младших школьников являются беседы, коллективные игры, дискуссии, творческие дела, групповая работа. Особое место в развитии коммуникативных навыков занимает внеурочная деятельность под руководством учителя или педагога-психолога, где дети могут свободно выражать свои мысли, участвовать в обсуждениях, играх, вести диалог, взаимодействовать в группах, парах. Это позволит не только сплотить младших школьников, а также развить у них способность к межличностному взаимодействию, к коммуникации.

Основными условиями развития коммуникативных умений у младших школьников являются следующие: владение педагогом основными знаниями о механизмах и структуре коммуникации как процессе общения; включение в коллективно-игровую деятельность; стимулирование детей к общению, где основным средством выступает ситуация успеха; благоприятный климат в группе; формирование и поддержание позитивного эмоционального настроя у детей при взаимодействии друг с другом; формирование доверия к взрослому как к партнеру по общению через совместную деятельность, а также учет сензитивных периодов развития коммуникабельности у детей. Важную роль играет внешкольная деятельность, которая позволяет знакомить детей с коммуникативной культурой разных людей. Педагогические условия должны создавать предметно-развивающую среду, где ребенок совместно со сверстниками и педагогами сможет сформировать высокий уровень коммуникативных умений. Не менее важным условием для успешного развития в сфере общения у детей выступает совместная работа с родителями. Например, совместные экскурсии, коллективные походы в театр, кинотеатр и т.д.

Особое внимание хотелось бы уделить именно коллективно-творческой деятельности, как основному методу сплочения и формирования коммуникативных умений. При работе в группах младшие школьники получают новые позитивные впечатления, новый опыт и новые положительные эмоции, что в целом благоприятно влияет на взаимоотношения в группе. Коллективная творческая деятельность для учеников младшего школьного возраста является основной возможностью налаживания контактов со сверстниками [4]. Вариантами такой деятельности может выступать подготовка «газеты класса», дискуссия на тему «Я и другие», игра «Киностудия», где дети смогут сплотиться, объединившись в группы, а также проявить свои творческие и лидерские способности. Совместная деятельность позволяет ребенку раскрыть свой потенциал и наиболее ярко проявить свои способности. Такие занятия также способствуют углублению полученных ранее знаний и умений, помогают выявить и развить

организаторские способности и способность к самостоятельной практической деятельности.

Подводя итог, следует отметить, что с началом учебной деятельности, у ребенка появляется новая жизненная позиция и социальная роль, следовательно, возникает необходимость в развитии новых коммуникативных знаний и умений. Проведенный теоретический анализ отечественных трудов показал, что особо важным условием для развития коммуникативных умений на данном возрастном этапе является включение младших школьников в коллективно-творческие дела.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс] – URL: <http://elib.gnpbu.ru> (дата обращения 22.10.2022).
2. Жданова Е.Н. Диагностика развития коммуникативных, организаторских и общеучебных умений младших школьников. – М.: Изд-во Студенческая наука и XXI век, 2017. – С. 451–453.
3. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. канд. пед. наук – М., 2018. – 205 с.
4. Савенков А.И., Смирнова П.В., Айгунова О.А. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка. – М.: Экон-информ, 2014. – 90 с.
5. Серегина Д.А. Формирование речевой культуры младших школьников в условиях воздействия СМИ [Электронный ресурс] – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240526> (дата обращения 20.10.2022).
6. Янгирова В.М., Бейгул Л.А. Педагогические условия развития коммуникативных умений младшего школьника // Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития: Материалы III Международной научной конференции. – 2020. – С. 33–35.

Доний Е. И.,

аспирант, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва

E-mail: doniiekaterina@gmail.com

Научный руководитель: Шумакова Н. Б.

доктор психологических наук,

профессор ФГБОУ ВО МГППУ, Москва,

ведущий научный сотрудник ПИ РАО, Москва

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ШКОЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ

Актуальность темы исследования заключается в анализе проблемы – роли когнитивных характеристик, способствующих развитию высоких

достижений в разных видах деятельности на разных ступенях развития Цель работы – изучить роль когнитивных характеристик в академической и специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью. Участники исследования – 108 учащихся 5-х и 7-х классов: с художественно-изобразительной одаренностью. В группе младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью выявлены когнитивные предикторы академической и специальной художественной успешности как в 5-м классе, так и спустя два года. Когнитивные предикторы специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью отличаются от когнитивных предикторов их академической успешности. При этом, выявлен универсальный когнитивный предиктор для академической и специальной художественной успешности.

Ключевые слова: когнитивные предикторы академической успешности; когнитивные предикторы специальной художественно-изобразительной успешности; младшие подростки; скорость переработки информации; художественно-изобразительная одаренность.

The relevance of the research topic lies in the analysis of the problem – the role of cognitive characteristics that contribute to the development of high achievements in various types of activities at different stages of development. The aim of the research is to study the role of cognitive characteristics in the academic achievement and special achievement in visual arts of younger adolescents with giftedness in visual arts. The study participants were 108 students of the 5th and 7th grades with giftedness in visual arts. In the group of younger adolescents with giftedness in visual arts, cognitive predictors of academic achievement and special achievement in visual arts were identified both in the 5th grade and two years later. Cognitive predictors of special achievement in visual arts differ from the cognitive predictors of academic achievement. Nevertheless, a universal cognitive predictor of academic achievement and special achievement in visual arts is defined.

Keywords: cognitive predictors of academic achievement; cognitive predictors of special achievement in visual arts; younger adolescents; information processing speed; giftedness in visual arts.

Тезисы к кандидатской диссертации.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ)
в рамках научного проекта № 19-313-90002-19*

Введение

Поиск прогностических когнитивных характеристик или предикторов академической успешности и достижений учащихся имеет давнюю традицию. В ряде современных работ показано, что в академическую успешность школьников вносят значимый вклад как базовые (скорость переработки информации, рабочая память, чувство числа), так и общие (интеллект, креативность) когнитивные характеристики [1; 3; 6; 9; 11; 14]. Относительно

одаренных учащихся наблюдается нехватка исследований вклада когнитивных характеристик в успешность в школе [2].

В то же время исследования на выборке учащихся младшего подросткового возраста представляют особый научно-практический интерес [7; 8]. Например, в этот период часто решается вопрос о поступлении в специализированные школы [4]. Художественно-изобразительная одаренность, как пример специальной одаренности, также нуждается в дальнейшем изучении в виду ее ранней специализации [10].

Таким образом, *актуальность темы исследования* заключается в анализе проблемы, разрабатываемой в рамках системно-деятельностного подхода к изучению способностей и одаренности – роли когнитивных характеристик, способствующих развитию высоких достижений в разных видах деятельности на разных ступенях развития (Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова).

Объект исследования – академическая и специальная художественная успешность младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью. *Предмет исследования* – когнитивные характеристики как предикторы академической и специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью. *Цель исследования* – изучить роль когнитивных характеристик в академической и специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью. *Гипотеза* – когнитивные предикторы специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью отличаются от когнитивных предикторов академической успешности. *Задача эмпирического исследования*: выявить когнитивные предикторы академической и специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью в 5-м классе и спустя два года.

Методика

Выборка. В исследовании приняли участие 108 младших подростка с художественно-изобразительной одаренностью, учащиеся 5-го и 7-го классов.

Методики. Для изучения сформированности базовых когнитивных характеристик применялась компьютеризированная батарея тестовых заданий, адаптированных в лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Психологический институт РАО» под руководством Т.Н. Тихомировой [6].

Для диагностики развития флюидного интеллекта применялись Стандартные Прогрессивные Матрицы Равена [5].

Для исследования дивергентной креативности использовалась методика «Образной и вербальной креативности» (ОВК) Н.Б. Шумаковой [12; 13].

Для оценки общей креативности (конвергентной) применялся рисуночный тест Урбана (ТСТ-DP, Test for Creative Thinking and Drawing Production) [15].

Академическая успешность по отдельным образовательным предметам анализировалась на основании годовых учительских оценок. *Специальная*

художественная успешность по отдельным художественным предметам анализировалась на основе годовых экспертных оценок преподавателей школы. В работе использовался регрессионный анализ (SPSS 27.0, 28.0), метод продольных срезов.

Результаты

В группе младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью выявлены когнитивные предикторы академической и специальной художественной успешности как в 5-м классе, так и спустя два года. Когнитивным предиктором академической успешности (средний показатель) в 5-м классе стал флюидный интеллект, когнитивными предикторами успешности в математике – флюидный интеллект и способность определять число на числовой прямой.

Результаты в отношении способности определять число на числовой прямой дополняют картину о наименее изученной когнитивной характеристике – «чувство числа» – в контексте ее влияния на успешность в обучении. Когнитивным предиктором академической успешности в алгебре в 7-м классе выступила скорость переработки информации. Она же выступила предиктором успешности в русском языке как в 5-м, так и в 7-м классе. Когнитивным предиктором специальной художественной успешности (средний показатель) и успешности в живописи в 5-м классе выступил флюидный интеллект.

Конвергентная креативность выступила предиктором специальной художественной успешности (средний показатель) в 7-м классе, что, вероятно, обусловлено усложнением художественно-изобразительного материала и необходимостью более целостного его осмысления от одного года обучения к другому.

Скорость переработки информации выступила предиктором успешности в рисунке как в 5-м, так и в 7-м классе. Чтобы быть успешным, художнику необходимо уметь работать быстро, что и наблюдается у художественно-одаренных учащихся, которым каждый день надо сделать до 30 набросков помимо обязательного домашнего задания по специальным художественным предметам.

Заключение

В настоящем исследовании выявлено, что когнитивные предикторы специальной художественной успешности младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью отличаются от когнитивных предикторов их академической успешности. При этом, выявлен универсальный предиктор для академической и специальной художественной успешности. Научная новизна исследования состоит в выявлении когнитивных предикторов академической и специальной художественной успешности у младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью в 5-м классе и спустя два года.

Теоретическая значимость исследования: расширение представлений о прогностической роли когнитивных характеристик в академической и

специальной художественной успешности у младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью.

Практическая значимость исследования: выделены когнитивные предикторы, которые могут использоваться в качестве «мишеней» для психолого-педагогического сопровождения в группе младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью.

Перспективы дальнейшего исследования должны заключаться в изучении гендерных различий и увеличении выборки младших подростков с художественно-изобразительной одаренностью.

Список литературы

1. Алексеева О. С. Академическая успешность и когнитивные способности у младших школьников // Вестник РГГУ. 2021. – № 1. – С. 51-64.
2. Арцишевская Е. В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными способностями // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2008. – С. 7-12.
3. Двойнин, А. М. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? // Психологическая наука и образование. 2022. – Том 27. – № 2. – С. 42–52. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.20222702>
4. Мелик-Пашаев А. А. Художник в каждом ребенке: цели и методы художественного образования. – М.: Изд-во «Просвещение», 2008. – 175 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
6. Тихомирова Т. Н. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. – СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2017. – 312 с.
7. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Изд-во «Юрайт», 2016. – 408 с.
8. Цукерман, Г. А. Вопросы психологии. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» // Возрастная психология. – 1998. – № 3. – С. 17–31.
9. Cheng D. Examining the differential role of general and specific processing speed in predicting mathematical achievement in junior high school // Journal of Intelligence. – 2022, – V. 10, – P. 1-10. doi: [org/10.3390/jintelligence10010001](https://doi.org/10.3390/jintelligence10010001)
10. Preckel F. Talent development in achievement domains: A psychological framework for within and cross-domain research // Perspectives on Psychological Science. – 2020. – V. 15. – P. 691-722. doi: [org/10.1177/1745691619895030](https://doi.org/10.1177/1745691619895030)
11. Rinderman H. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: testing of causal, hypotheses using structural equation models // Intelligence. – 2004. – V. 32. – P. 573-589. doi: [10.1016/j.intell.2004.06.0](https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.06.0)
12. Shumakova N. Creativity in Intellectually gifted primary school children and gifted children in art / N. Shumakova. In S. Malykh, E. Nikulchev

(Eds.) // Psychology and Education – ICPE 2018. International Conference on Psychology and Education European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2019. – P. – Vol. 49. – P. 629-635. – URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.72> (Access date: 21.09.2022).

13. Shumakova N. Cognitive characteristics, creativity and academic achievements in intellectually gifted primary schoolchildren // The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. – 2020. – P. 736-745. doi: 10.15405/epsbs.2020.11.02.90

14. Tikhomirova, T. Predicting Academic Achievement with Cognitive Abilities: Cross-Sectional Study across School Education // Behavioral Science. – 2020, – Vol. 10, article 158. – P. 1-13. doi:10.3390/bs10100158

15. Urban K. K. Assessing creativity: the Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP) // International Education Journal. – 2005. – Vol. 6 (2). – P. 272-280.

Кинзибаева М. В.,

Магистрант 2 курса, ГАОУ ВО МГПУ ИППО, Москва

E-mail: KinzibaevaMV@mgpu.ru

Научный руководитель: Смирнова П. В.,

канд. психол. н., доцент департамента психологии

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПРОГРАММАМ

Статья посвящена исследованию музыкального восприятия и пониманию эмоций как направления целостного становления личности младших школьников. Целью исследования явилось рассмотрение особенностей музыкального восприятия и понимания эмоций у младших школьников. Представлены результаты пилотажного эмпирического исследования по музыкальному восприятию и пониманию эмоций у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной и музыкальной школах. В статье показана взаимосвязь понимания эмоций у учащихся общеобразовательной школы как компонента восприятия музыки и эмоционального интеллекта, что требует дальнейшего исследования и подтверждения. Определено дальнейшее направление изучения особенностей музыкального восприятия младших школьников, его взаимодействие с основными структурными компонентами эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, музыкальное восприятие, младший школьный возраст, музыкальные способности, понимание эмоций.

The article is devoted to the study of musical perception and understanding of emotions as a direction of integral formation of the personality of younger schoolchildren. The purpose of the study was to consider the peculiarities of musical

perception and understanding of emotions in younger schoolchildren. The results of a pilot empirical study on musical perception and understanding of emotions in younger schoolchildren studying in general education and music schools are presented. The article shows the relationship between the understanding of emotions in secondary school students as a component of music perception and emotional intelligence, which requires further research and confirmation. The further direction of studying the features of musical perception of younger schoolchildren, its interaction with the main structural components of emotional intelligence is determined.

Keywords: *emotional intelligence, musical perception, primary school age, musical abilities, understanding of emotions.*

В современном мире в условиях развития общества проблема изучения музыкальных способностей становится приоритетным научным направлением наравне с общими творческими способностями, так как музыка — это активное средство эмоциональной коммуникации и развития, а заложенные в ней переживания выступают разновидностью нового невербального знания. В музыкально-педагогической практике под основными музыкальными способностями понимаются музыкальный слух и память, чувство ритма. В качестве основной способности, образующей центр музыкальности, является восприятие музыки [6]. Этот сложный процесс включает взаимодействие нескольких функциональных структур и специфику проявления у младших школьников, что отражено в схемах 1,2.

Схема 1.

Структура восприятия музыки

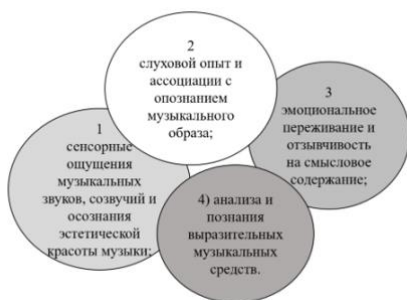


Схема 2.

Специфика восприятия музыки у младших школьников



В качестве задатков музыкальных способностей у младших школьников может выступать сензитивность, влияющая на чувственное восприятие музыки. Современные исследователи [2; 6; 7] подчеркивают данную способность, позволяющую младшему школьнику эмоционально ощущать действительность, и быть впечатлительным.

Младший школьный возраст характеризуется следующими эмоциональными характеристиками: 1) эмоциональная отзывчивость на происходящие события; 2) непосредственность в выражении эмоций; 3) проявление аффективного поведения; 4) эмоционально окрашенное восприятие. Эмоциональная характеристика младших школьников позволяет выделить основные структурные компоненты эмоционального интеллекта, которые находятся в стадии развития: понимание эмоций, отзывчивость,

рефлексия, эмпатия. Понимание эмоций является основополагающим структурным компонентом восприятия музыки и эмоционального интеллекта, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

Понимание эмоций: восприятие музыки и эмоциональный интеллект.

Понимание эмоций (восприятие музыки)	Понимание эмоций (эмоциональный интеллект)
Определение: способность определять эмоциональное содержание музыкального произведения	Определение: способность определять причину появления и эмоций
Задачи: 1) определять эмоции в музыке и идентифицировать их; 2) осознавать внутренние переживания в процессе и отделять их от эмоционального содержания произведения; 3) расширять представления о многообразии эмоций в музыкальном искусстве.	Задачи: 1) идентификация эмоций; 2) осознание содержания и правильного истолкования смысла эмоций; 3) определение возможной причины их возникновения.
Способствует развитию компонентов : 1. Сопереживание эмоционально-смысловому содержанию произведения, лирическим героям 2. Оценка музыкального произведения на основе музыкально-слухового опыта/ индивидуальные особенности восприятия; 3. Эмоциональное отношение к музыкальному произведению; 4. Осмысление эмоционального содержания.	Способствует развитию компонентов: 1. Эмпатия по отношению к другим людям; 2. Рефлексия своего внутреннего состояния; 3. Эмоциональная отзывчивость; 4. Распознавание эмоций

В современной программе обучения начальных классов общеобразовательной школы основные задачи освоения предмета «музыка» следующие: формирование эмоционально-ценностной отзывчивости на эстетическую красоту жизни и предметы искусства; приобщение к общечеловеческим духовным и художественным ценностям; формирование культуры осознанного восприятия музыкальных образов. Особое внимание уделяется эмоциональному развитию учащихся: формированию эмоционально-ценностной отзывчивости на «прекрасное в жизни и в искусстве» и на развитие эмоционального интеллекта в «единстве с другими познавательными и регулятивными УУД» [4].

Программа обучения в музыкальной школе подразумевает получение дополнительного образования, выполняет несколько задач: 1) выявление одаренных к музыке детей, подготовка к дальнейшему профессиональному образованию; 2) обучение детей, не планирующих получать профессиональное музыкальное образование. Обучение по предпрофессиональной программе построена на принципах непрерывности и систематичности. В отличие от общеобразовательной программы имеет взаимосвязанную систему различных узкоспециализированных занятий по теории, сольфеджио, основному инструменту, хору или инструментальному ансамблю в зависимости от выбора программы.

Сейчас в психолого-педагогических исследованиях рассматривается связь музыки с отдельными компонентами эмоционального интеллекта: с эмоциональной отзывчивостью [1] и эмпатией [3], как особыми способами

восприятия искусства в процессе различных видов музыкальной деятельности [7].

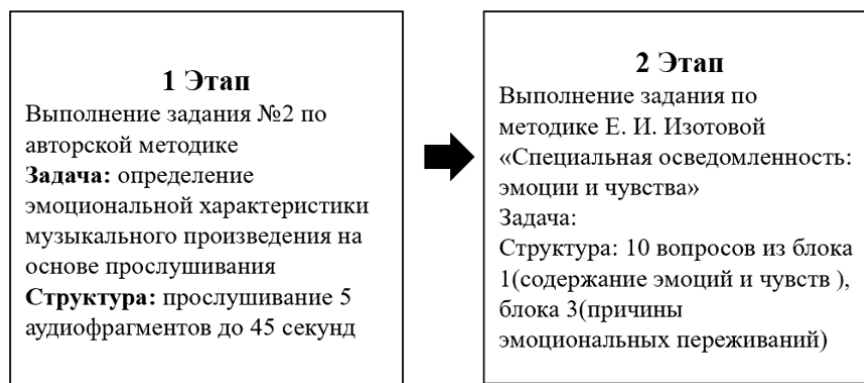
На данный момент отсутствуют исследования, раскрывающие особенности компонентов эмоционального интеллекта и музыкального восприятия у младших школьников в процессе обучения. Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование. Предполагается, что учащиеся с высоким уровнем развития музыкального восприятия обладают более высокими показателями понимания эмоций.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы им. Чернышева и на базе музыкальной школы им. Глиэра. В пилотажном исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста, обучающихся 2 класса. Было составлено две группы: 1) учащиеся 7-9 лет 2 класса музыкальной школы (7 мальчиков и 3 девочки); 2) учащиеся 8 лет 2 класса общеобразовательной школы, не посещающие музыкальную школу и какие-либо дополнительные занятия по музыке (5 мальчиков и 5 девочек).

Эмпирическое исследование проводилось с использованием следующих методик: Методика Е. И. Изотовой «Специальная осведомленность: эмоции и чувства»; Авторская методика, направленная на выявление понимания эмоциональной характеристики музыкального произведения на основе прослушивания. Этапы исследования представлены на схеме 4.

Схема 4

Этапы пилотажного исследования

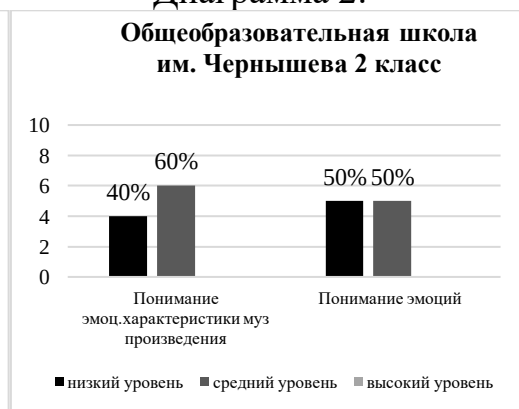


Результаты исследования представлены на диаграммах 1 и 2.

Диаграмма 1.



Диаграмма 2.



Согласно полученным данным, у младших школьников, обучающихся по программе музыкальной школы: абсолютное значение (100 %) имеет средний уровень развития понимания эмоциональной характеристики музыкальных произведений и понимание эмоций; отсутствуют результаты низкого уровня понимания эмоций в двух показателях; присутствует незначительный показатель высокого уровня (20%) по показателю понимания эмоциональной характеристики музыкальных произведений.

У младших школьников, обучающихся по программе общеобразовательной школы выявлены низкие показатели понимания эмоций; преобладающее значение (60%) имеет средний уровень понимания эмоциональной характеристики музыкальных произведений, отсутствуют результаты высокого уровня понимания эмоций в двух показателях; понимание эмоций имеет равные показатели среднего и низкого уровня развития.

Анализ результатов показал, что у младших школьников наиболее выражен средний уровень показателя понимания эмоций, что говорит о развитии данного компонента у учащихся. Выявлены отличия в уровне развития понимания эмоций в музыкальных произведениях, связанные с направленностью обучения: у учащихся музыкальной школы был выявлен высокий уровень.

В проведенном исследовании показана взаимосвязь понимания эмоций у учащихся общеобразовательной школы как компонента восприятия музыки и эмоционального интеллекта, что требует дальнейшего исследования и подтверждения. Необходимо дальнейшее изучение особенностей музыкального восприятия младших школьников, его взаимодействие с основными структурными компонентами эмоционального интеллекта.

Перспектива направления дальнейшего исследования может быть направлена на усовершенствование образовательной программы по музыке в общеобразовательной школе и отражать разработку содержания методов и средств по развитию эмоционального интеллекта младших школьников в процессе занятий по музыке.

Список литературы

1. Агапова Д. С. Развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников на уроке музыки // Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества: материалы Международной студенческой научно-практической конференции/ – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2021. – С. 149–152.
2. Андерсон М. Н. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников в современных реалиях: обзор исследований // Гуманитарный научный вестник, 2021. – № 5. – С. 95–99.
3. Дядченко М. С. Развитие эмпатии на уроках музыки в начальной школе как фактор становления чувственной сферы личности обучающихся // Kant, 2021. – № 4(41). – С. 255–261.

4. Примерная рабочая программа начального общего образования Музыка (для 1—4 классов образовательных организаций) Министерство Просвещения Российской Федерации, Москва, 2021. – 339 с.
5. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Смирнова П.В. и др. Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности младших школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. – М.: ИППО, 2020. – 180 с.
6. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Отв. ред. Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, В.А. Кольцова, О.Е. Серова. М.: Наука, 2003. – 379 с.
8. Филистович О. А. Сензитивность младшего школьного возраста для формирования творческой активности // Психология обучения. 2011. – № 9. – С. 30–43.
9. Муханова О. А. Сущность развития эмоциональной сферы начинающего музыканта // Педагогический журнал. 2019. – Т. 9. – № 1–1. – С. 224–229.

Сухова Е. И.

*доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
E-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru*

Сидоренко В.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
E-mail: 080507.111v@gmail.com*

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Целью настоящей статьи явилась потребность руководителей/методистов дошкольных организаций в рассмотрении проблемы, связанной с организацией эффективной образовательной среды детского сада и особенностей ее создания с учётом ограниченного пространства групповых комнат в помещении дошкольных организаций; рассмотрено использование современных образовательных технологий в вариативной, полифункциональной развивающей предметно-пространственной среде группы, других помещений детского сада; формы работы с одаренными детьми, роль педагога в выстраивании взаимодействия в семьях воспитанников по их включению в досуговые, конкурсные мероприятия для представления результатов творческого поиска детей; комплекс условий для создания эффективной образовательной среды в дошкольной организации; субъектность позиции ребенка как индивидуального

права иметь возможность собственного видения для решения обозначенной им проблемы.

Ключевые слова: образовательная среда; вариативность образовательной среды, образовательные технологии.

The purpose of this article was the need for leaders / methodologists of preschool organizations to consider the problem associated with the organization of an effective educational environment for kindergarten and the features of its creation, taking into account the limited space of group rooms in the premises of preschool organizations; the use of modern educational technologies in the variable, multifunctional developing subject-spatial environment of the group, other premises of the kindergarten is considered; forms of work with gifted children, the role of the teacher in building interaction with the families of pupils for their inclusion in leisure, competitive events to present the results of the creative search for children; a set of conditions for creating an effective educational environment in a preschool organization; the subjectivity of the child's position as an individual right to have the opportunity of his own vision to solve the problem he has identified.

Keywords: educational environment; variability of the educational environment, educational technologies.

Современные подходы исследователей к проблеме природы и развития детской одаренности, возможности выявления и создания адекватных условий для ее реализации в дошкольной организации находятся центре внимания отечественных педагогов и психологов.

В дошкольной педагогике к понятию «одарённый ребёнок» часто относят детей, которые отличаются собственными интересными и яркими идеями, достижениями (либо наличие внутренних предпосылок для подобных достижений) в том или ином виде деятельности.

Для возможности реализации ребёнком собственных интересных идей желательно в дошкольной организации создать условия, при которых в полной мере он может раскрывать свои способности. К таковым условиям можно отнести организацию пространства детской реализации, которая обладала бы высокой степенью неопределённости и потенциальной вариативности, где неопределённость способствовала бы поиску собственных ориентиров и отхода от готовых форм, а вариативность образовательной среды характеризовалась бы образцами креативного поведения, его результатов, а также нахождения различных путей решения поставленных задач [3].

Только тогда дети уверенно себя чувствуют в воплощении собственных идей, когда взрослые косвенным образом, словно «случайно» провоцируют ребят найти выход/решение в педагогических ситуациях нетрадиционными методами/приемами или использовать те или иные игровые технологии. Для того, чтобы дети настроились на работу обычно педагоги создают комфортную обстановку, способствующую проявлению индивидуальности каждого ребенка или группы детей, если они выражают желание в реализации единого проекта/идеи [4].

Конечно, стимулирующим фактором для организации разнообразной деятельности воспитанников, выступает насыщенная и вариативная развивающая предметно-пространственная среда. Не редко приходится сталкиваться с высказыванием педагогов о том, что в групповых комнатах нет возможности размещать необходимое количество различного оборудования для организации исследовательской и проектной деятельности детей. Однако, анализ размещения мебели и игрового материала в группах детского сада показывает, что размещение оборудования для игровой деятельности детей, не редко представлено статично и на протяжении учебного года практически не меняется, в то время, как образовательная среда требует постоянного предметно-информативного обогащения (материального, информационного, доступного и постоянно сменяемого и т.п.) для активизации трансформационных возможностей среды, которая способна к различным преобразованиям.

К сожалению, руководители/методисты в детских садах не обучают педагогов тому, что пространством детской реализации может выступать не только развивающая предметно-пространственная среда групповой комнаты, но и другие помещения детского сада: участки для прогулки детей, музыкальный и спортивный залы, рекреации, помещения, где проходят факультативные занятия и т.п. Для проведения интересных мероприятий для дошкольников и развитию у них творческих способностей, в зависимости от места расположения, можно использовать различные технологии. Например, «День без игрушек», «Говорящая стена/среда», «Читающая стена», «Сквозные технологии», «Stem/Steam-технологии», «Артхлам», «Азбука», «Реджидотехнология», «Кванториум»(для дошкольников), «Линейный календарь», «Волшебная лупа», «Обучение в движении», «Корзина идей», «Групповая кукла», «Семейная коробка», «Сказочные лабиринты Воскобовича», «Кулинарный класс» и т.п.

Обычно дети привыкают играть с образными игрушками и готовыми игровым материалом/оборудованием, а когда у ребенка вдруг под руками его не находится, это вызывает недоумение. Но педагоги могут специально провоцировать отсутствие готовых (магазинных) игрушек и предлагать детали конструктора или предметы для нетрадиционных техник, например, в изобразительной деятельности, для создание театрального костюма к празднику, оформление элементов одежды (из бумаги) или подбор необходимого оснащения для путешественника (по выбору направления, например, «Путешествие на другую планету», «Исследование морских просторов», «Сказочные миры прошлого», «Как я себе представляю профессию геолога (врача, учителя, водителя» и др.).

Собственно, речь идет о том, что образовательной средой для дошкольника может стать как насыщенная развивающая предметно-пространственная среда групповой комнаты, так и специально отведенные помещения для проведения занятий в системе дополнительного обучения (клубы по интересам, интерактивная библиотека, в которых могут проходить отдельные встречи с интересными людьми (художниками, писателями,

учителями, врачами, музыкантами и т.п., которые в т.ч. могут быть и родителями детей данной группы).

При организации образовательной среды педагогам важно помнить, что успех их деятельности зависит от умения создавать положительный микроклимат в детском коллективе, стимулирующий и поощряющий проявление индивидуальности, заботливое и внимательное отношение к каждому воспитаннику.

Для поддержания творческой инициативы у детей желательно включать в целостный образовательный процесс и развивающие программы с дополнительными направлениями, например, развивающий диалог, развивающие беседы, критическое мышление, креативное мышление, гибкое планирование и т.п. Как правило, это авторские программы, включающие подбор мероприятий для детей, методические рекомендации для педагогов и родителей. В подобных программах всегда предлагаются нетрадиционные методы и приемы реализации детских идей, а также вариативные игровые технологии. Главное при реализации подобных программ, чтобы педагоги (взрослые) в окружающей среде умели четко выделять и представлять в выгодном свете каждый результат/продукт детской деятельности (исследовательской проектной, игровой и др.).

Стимуляцией реализации детской активности не редко выступают мероприятия, подготовка к которым связана с самостоятельной/свободной деятельностью детей. Например, технология «Я – наставник» или «Ожившие картины», где ребятам из группы предлагается презентовать тот вид деятельности или профессию, которую хотелось бы выбрать. В «Оживших картинах» дети, часто вместе с родителями, как помощниками, выбирают какой-то известный портрет/иллюстрацию картины и подбирают на себя одежду, интерьер, словно «оживляют», примеряют образ на себя и представляют оригинал первоисточника и образ, который получился. Так, например, «Мир Жюль Верна» художника иллюстратора В. Любарова «оживил» ребенок шести лет вместе с мамой. В нашем случае тесное сотрудничество с семьями воспитанников всегда выступает прекрасным дополнением для стимулирования творческой активности дошкольников, а значит и способствует развитию детской одаренности, в т.ч. и для ребят со скрытыми формами одаренности.

На практике, не всегда работая с одарёнными детьми, взрослым (воспитателем, педагогом) признается нестандартность мышления, логики ребенка, как и его субъектность, индивидуальное право формирующейся личности иметь возможность собственного видения для решения обозначенной им проблемы.

Особенность работы с одарёнными детьми не может строиться в логике субъект (взрослый) – объектного (ребенок) взаимодействия, поскольку ребенок в совместной творческой деятельности со взрослым будет воспринимать его как партнера, на равных, в противном случае, плодотворной совместной деятельности не получится. Только благодаря такому взаимодействию происходит переход с наращиванием «знаний – умений –

навыков», как следствие из цели образования в средство развития творческих способностей, причем обращается внимание на то, что педагог, учитывая индивидуальные особенности воспитанников, максимально ориентируется на стимуляцию творческого начала как регламентированной, так и в нерегламентированной деятельности [2].

Для поддержания интересов одаренных детей к предлагаемой деятельности педагоги расширяют использование в своей работе таких приемов как: проблемно-игровые ситуации, усложненные варианты дидактических игр, моделирование и др. на более высоком уровне трудности для детей конкретного возраста, однако оценивание полученных ребёнком результатов осуществляется исходя из его субъективных возможностей.

Для поддержания конструктивной образовательной среды в работе с одарёнными детьми в дошкольных организациях желательно вдумчиво подходить к подбору кадров педагогов. Это должны быть достаточно высококвалифицированные, опытные профессионалы, которые могут создать наиболее благоприятные условия для формирования атмосферы взаимопонимания (принятие), возможностей неожиданной, спонтанной экспрессии, творческой реализации полученного продукта, и такой воспитатель может позволить себе дать аргументированную оценку анализа действий ребёнка [1].

Роль педагога при разработке содержания и методик нетрадиционной образовательной деятельности, состоит в том, чтобы максимально создать условия, при которых каждый ребенок вовлекается в самостоятельный поиск при организации разнообразной интеллектуальной деятельности, а также стимулирует поисковую и исследовательскую активность, поддерживает различные варианты форм вопросов и разнообразные задания. Особое внимание педагогам следует уделять публичному представлению результатов творческой деятельности детей. Таковыми могут выступать: интеллектуальные конкурсы, викторины, олимпиады, защиты проектов/исследовательских работ и др., в т. ч. для ребят, которые занимаются в условиях дополнительного образования.

Рассмотрев отдельные аспекты создания образовательной среды для одарённых детей дошкольного возраста, мы вполне можем задаться вопросом, а каким нам представляется современный детский сад для организации активной деятельности таких ребят? На отдельные позиции данного вопроса мы уже ответили выше, но хотелось бы отметить, что пытливость ума ребёнка никогда не стоит на месте и педагогам желательно предоставить возможность ближе приобщиться к окружающему ребят социуму, позволить активнее исследовать все, что находится вокруг них. Например, «Как живут деревья в нашем парке?», «О чём разговаривают растения?», «Почему птиц не очень хотят жить в городе?», «Почему улицы вокруг детского сада имеют такие названия?». Дети с желанием делятся между собой интересующими их проблемами и с этой целью объединяются в некую, порой временную, детскую общность, в то время как педагогам желательно поддерживать такое

сообщество со своей своеобразной формой общения, языком, смыслами и опытом.

Таким образом, создание образовательной среды для развития одаренных детей, это прежде всего, организация пространства детской реализации, где ребёнок чувствует себя субъектом, имеющим возможность удовлетворять свои познавательные интересы, потребности и стремления, что делает его активным человеком, способным применять и восполнять необходимые знания, умения и навыки, развивая критическое мышления, ориентироваться в информационном пространстве. Педагог в образовательной среде выполняет роль сопровождающего от детской инициативы до ее реализации, предоставляя каждому воспитаннику прохождение познавательного маршрута в своем темпе, а также, при необходимости, предоставление многократного его повторения от погружения ребёнка в привлекательное для него направление деятельности, раскрывая более полно спектр горизонтов выбранной деятельности, до возможности соблюдения индивидуальности в темпах развития, создавая психологическую комфортность, которая предполагает снятие стрессообразующих факторов для детей в неординарными способностями.

Список литературы

1. Карпова С.И., Сухова Е.И. Развитие детской одаренности в отечественной системе образования// Вестник Тамбовского университета Серия Гуманитарные науки 2018. № 1. С. 30–42.
2. Мазунова Л. К. Опыт раскрытия потенциала одаренности детей в системе дошкольного образования / Л. К. Мазунова // Преподаватель XXI век. - 2018–№ 1 - С. 208–217
3. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — с. 336
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX — начала XX в. / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова // Одаренный ребенок. - 2016–№ 3 - С. 6-12.
5. Сухова Е.И., Халикова К.К. Развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста посредством детского экспериментирования// Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы 10 международной научно-практической конференции (г. Чебоксары, 4 декабря 2016 г.) Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. №4 (10). С. 257–259.
6. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master's Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". 2020. P. 2023

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

*Аршинская Е. Л.,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО ИГУ, Иркутск
E-mail: larshinskaya@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Представлены результаты исследования, направленного на изучение и поиск методов формирования субъектных качеств личности в подростковом возрасте. Изучена возможность формирования атрибутов субъектности (самоценности, креативности, опосредованности, целостности, автономности, активности) в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности с использованием рефлексивных методов – рефлексивного тренинга, рефлексивной дискуссии. Представлены авторские упражнения, которые использовались в процессе проведения рефлексивного тренинга на подготовительном и заключительном этапах реализации проекта. Представлена динамика изучения сформированности атрибутов субъектности «до» и «после» проведения работы над проектом. Эмпирические данные подтвердили выдвинутое предположение о том, что использование рефлексивных методов способствует личностному развитию подростков. Положительная динамика отмечена во всех атрибутах субъектности, наиболее значимые изменения проявляются в атрибутах активности и автономности. Полученные данные позволяют говорить о перспективности исследований в данном направлении.

Ключевые слова: рефлексивный тренинг, рефлексивная дискуссия, субъектность личности, подростковый возраст, проектно-исследовательская деятельность.

The results of a study aimed at studying and searching for methods for the formation of subjective personality traits in adolescence are presented. The possibility of forming attributes of subjectivity (self-worth, creativity, mediation, integrity, autonomy, activity) in the process of implementing design and research activities using reflexive methods – reflexive training, reflexive discussion, the method of reflexive inversions is studied. The author's exercises are presented, which were used in the process of reflexive training at the preparatory and final stages of the project implementation. The dynamics of studying the formation of subjectivity attributes "before" and "after" the work on the project is presented. Empirical data confirmed the assumption that the use of reflexive methods contributes to the personal development of adolescents. Positive dynamics is noted in all attributes of subjectivity, the most significant changes are manifested in the

attributes of activity and autonomy. The data obtained allow us to speak about the prospects of research in this direction.

Keywords: reflexive training, reflexive discussion, personality subjectivity, adolescence, design and research activities.

Становление активной, творческой личности достаточно сложный и продолжительный процесс, период школьного обучения – это время, когда у ребенка появляется возможность осознать и раскрыть свой потенциал. Проектно-исследовательская деятельность осуществляемая в рамках реализации ФГОС в образовательных учреждениях является достаточно перспективной для развития не только интеллектуальных и творческих способностей, но как средство развития субъектности личности, что предполагает готовность проявлять активность, самостоятельность, сознательность в выборе целей и способов их достижения; умение нести ответственность за свой выбор и др.

Согласно определению, данному Т. В. Кузнецовой проектно-исследовательская деятельность – это «совместная учебно-познавательная деятельность педагога и учащегося по проектированию и реализации индивидуального или коллективного исследования, направленного на решение личностно-значимых образовательных задач и создание конкретного продукта» [1]. В самом определении данного вида учебной активности заложено основание для организации сотворчества педагога и обучающихся. Школьники совместно с педагогом учатся проектировать, планировать, осуществлять реализацию своего исследования, создавать и представлять свой уникальный «продукт».

В процессе нашей работы мы обратили внимание на то, что использование рефлексивных методов помогает решать не только задачи успешной реализации проекта, но и создает условия для личностного развития обучающихся, способствует развитию умения анализировать и определять свой личностный потенциал, формирует устойчивость к критическим оценкам, способствует формированию адекватной самооценки, помогает личности определить стратегии своего дальнейшего развития. В своей работе мы использовали рефлексивные методы, описанные И. Н. Семеновым, С. Ю. Степановым, такие как рефлексивная позиционная дискуссия в процессе которой осуществляется сложная коммуникация, предполагающая умение проводить аналитическую экспертизу; рефлексивный тренинг – предполагающий использование рефлексии как средство для анализа и понимания своего внутреннего мира и мира других [2, 3].

В течение нескольких лет нами осуществляется реализация проектно-исследовательской деятельности с обучающимися седьмых – восьмых классов, работа проводилась в рамках дополнительного образования, в малых группах восемь – десять человек. Зависимыми переменными в нашем исследовании явились такие компоненты субъектности: самооценность, креативность, опосредованность, целостность, автономность, активность. Рефлексивные методики были включены во все этапы работы над проектом.

Рефлексивный тренинг проводился дважды на подготовительном и на заключительном этапах работы. На подготовительном этапе в процессе прохождения тренинга школьники должны были актуализировать свой исследовательский опыт, осознать личные достижения в исследовательской деятельности, узнать, как видят и оценивают другие участники тренинга их возможности и способности, обучающиеся должны были как можно больше узнать о своем потенциале. Примеры заданий, которые должны были выполнить школьники на рефлексивном тренинге.

1. «Что я знаю о себе». Цель: осознать сильные качества личности, которые проявляются в различных сферах деятельности. В этом упражнении ученику необходимо трижды закончить предложение: «Я самый лучший мастер...» и подросток должен рассказать группе о том, что у него лучше всего получается а) в учебной деятельности, б) в досуговой деятельности, в) в общении с окружающими.

2. «Что обо мне знают другие». Цель: узнать и осознать сильные качества личности, которые замечают окружающие. Участники тренинговой группы по очереди высказывают свое мнение о том, что на их взгляд лучше всего получается у их товарища в различных сферах деятельности, ученики трижды должны закончить предложение: «Я думаю, что ты самый лучший мастер ...».

3. «История моих увлечений». Цель: провести рефлексивный анализ познавательных увлечений и полученного опыта. Каждый участник составляет список увлечений, которым он когда-либо посвятил свое время и у него остались результаты (продукты) этой активности, например, модель самолета, коллекция, макет и т.д. Данные заносятся в таблицу «История моих увлечений», где отмечается, чем увлекался школьник, в каком возрасте, какой опыт был получен, пригодятся ли в дальнейшем полученные знания и опыт.

4. «Мои исследования». Цель: осуществить рефлексивный анализ, участия в проектно-исследовательской деятельности, отметить и оценить свои сильные качества, определить затруднения.

Каждый участник письменно отвечает на вопросы:

1. Участвовал(а) ли ты в проектной деятельности, в каком классе?
2. Тема проекта (ов)?
3. Какие качества помогли успешно справиться с проектом?
4. Что мешало?
5. Чему научился?

Затем проводится обсуждение в группе, по результатам которого школьники должны отметить с кем из членов группы у них возникли одинаковые затруднения. По этому критерию формируются мини группы, в которых происходит обсуждение способов преодоления этих трудностей. Результаты обсуждения представляют группе.

На заключительном тапе работы проводилось это же упражнение, только участники должны были провести рефлексивный анализ результатов своего только что реализованного проекта.

На основном этапе работы над проектом была проведена рефлексивная дискуссия. Каждая группа представляла промежуточный вариант своего проекта, участники других групп могли внести альтернативные предложения и дополнения по его усовершенствованию. Для этого были разработаны правила участников дискуссии: критика должна быть конструктивной, критикуем не авторов, а конкретные стратегии, способы достижения цели, действия; несогласие должно иметь основания, необходимо объяснить почему не согласны авторами проекта; предложения должны быть а) конструктивными, б) реалистичными, учитывать временные возможности и ресурсы группы.

В процессе дискуссии школьники учились проводить всесторонний анализ деятельности своих товарищей, отрабатывали навыки ведения конструктивного диалога, стремились аргументировать свою позицию. Подростки приобретали навыки уверенного поведения, способность стратегически мыслить, учились активно проявлять такие субъектные качества личности как инициативность, способность выражать свою авторскую позицию, ценить себя и свои достижения, осуществлять творческие преобразования в себе, умение осуществлять интеграцию с другими, не ущемляя их интересов и сохраняя свои границы.

Для оценки результативности проведенной работы нами было проведено изучение динамики развития субъектности личности и отдельных ее атрибутов с помощью опросника М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности» [4]. Данный опросник позволяет провести оценку сформированности субъектных качеств личности по шести критериям: активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самооценнность.

Средние значения атрибутов субъектности личности представлены на рисунке 1, статистическая достоверность отличий оценивалась с помощью критерия t-Стьюдента.

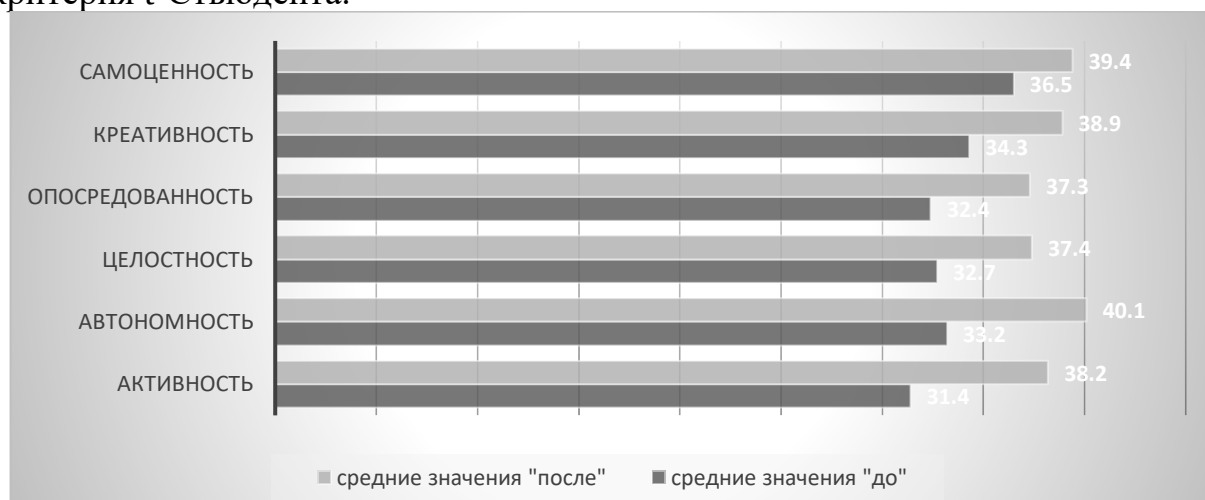


Рисунок 1. Средние значения атрибутов субъектности личности «до» и «после» реализации проектно-исследовательской деятельности
Анализ полученных данных позволяет сделать выводы о том, что использование рефлексивных методик в процессе реализации проектно-

исследовательской деятельности позитивно влияет на формирование всех атрибутов субъектности. Наиболее значимое влияние оказывают на формирование атрибутов активности ($r_s = 2,71$, при $p \leq 0,01$), что проявляется в способности выражать авторскую позицию, атрибута автономности ($r_s = 2,64$, при $p \leq 0,01$), который проявляется в способности быть независимым и самостоятельным в деятельности. Положительная динамика отмечена в атрибутах целостности ($r_s = 2,91$, при $p \leq 0,01$), это позволяет говорить о том, что обучающиеся стали дифференцировать свои личные границы, соблюдая интересы других; опосредованности ($r_s = 2,06$, при $p \leq 0,05$), таким образом, в процессе работы над проектом подростки овладели навыками саморегуляции и самоуправления в деятельности; креативности ($r_s = 2,14$, при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о готовности изменяться и совершенствоваться, в атрибуте самооценности ($r_s = 2,22$, при $p \leq 0,05$), отмечена положительная динамика, что позволяет сделать вывод о том, что подростки научились ценить себя и свои достижения.

Таким образом, использование на всех этапах реализации проектно-исследовательской деятельности рефлексивных методов способствует личностному росту обучающихся, формированию субъектных качеств личности, которые позволяют человеку быть автором своей жизни. Положительная динамика атрибутов субъектности подтверждает перспективность дальнейших исследований в этом направлении.

Список литературы

1. Кузнецова Т. В. Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2011. 24 с.
2. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопр. психологии. 1985. № 3.
3. Семенов И. Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. М., 1982.
4. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 168 с.

Волкова Е. В.,

учитель английского языка, МАОУ лицей №7, Томск

E-mail: volkovaelenavalentinovna@mail.ru

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СОТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье описывается педагогический опыт применения метода театрализации в урочной и внеурочной деятельности. Даются практические советы и рекомендации по организации сотворческого взаимодействия учителя и учащихся посредством приёмов театрализации, условия

эффективного применения. Автор приводит примеры некоторых полезных упражнений по применению метода на уроках, способствующих развитию внимания, воображения и творческих способностей обучающихся. Автор обращает внимание на «плюсы» возрастных особенностей младших школьников. Подробно описывает все этапы театральной деятельности и преимущества применения метода при обучении иностранному языку. В качестве подтверждения эффективности данного метода приводятся итоги проведённого анкетирования участников, рассматриваются возможные виды деятельности учащихся в будущем как результат применения метода театрализации в начальной и средней школе.

Ключевые слова: практический опыт; взаимодействие; театрализация; сотворчество; творческие способности.

The article describes the pedagogical experience of the theatricalization method at the curricular and extracurricular activities. Practical tips and recommendations on the organization of co-creative interaction between the teacher and students by means of the techniques of theatricalization, the conditions of effective application are given. The author gives examples of some useful activities on applying of the method at the lessons, promoting development of attention, imagination and creative abilities of students. The author draws attention to the "pluses" of age-related features of young schoolchildren. All the stages of theatrical activities and the benefits of the method in the teaching of a foreign language are described in detail. The results of the students' survey are given to confirm the effectiveness of this method, the possible kinds of students' activities in the future are considered as the result of the theatricalization method in elementary and middle schools.

Keywords: practical experience; interaction; theatricalization; co-creation; creative skills.

В настоящее время задача учителя заключается в создании условий для активного познания, поиска информации и добывания знаний учащимися. В связи с этим главной проблемой педагога становится подбор методов и инструментов обучения способных создать ситуации для получения обучающимися практического опыта.

Считаю, что одним из наиболее эффективных способов в данном случае может быть метод театрализации, при котором происходит взаимодействие учащихся с учителем и одноклассниками.

Совместная деятельность учащихся и учителя приобретает творческий характер, учитель и ученики становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга [1, с. 170; 5]. Сторонниками педагогики сотворчества утверждается, что при её реализации талант ребёнка и педагога рождается в процессе образовательного взаимодействия, в ходе межличностной событийности [4].

Как отмечал А.Н. Леонтьев, «... в обучении, чтобы не формально усвоить материал, надо не пробыть, а прожить обучение, надо, чтобы обучение вошло в жизнь ребёнка, имело для него личностный смысл» [2, с. 89].

Театрализация как средство активизации обучения в условиях школьного образовательного процесса является особой формой педагогического моделирования; системой комплексного использования всех выразительных средств театрального искусства [3].

Театрализация способствует созданию различных ситуаций реального речевого общения. Ребята получают возможность активно проявлять себя в выдуманных миниатюрах, переживать свою роль по-настоящему, всё это способствует развитию чувств, эмоций, скрытых качеств обучающихся.

Применение театрализации предполагает активность, творческую свободу, благоприятную атмосферу и эмоциональную близость, и становится средством для развития одарённости учащихся. Кроме того, позволяет решить такие проблемы как: развитие речи, памяти, творческих способностей школьников, межличностных отношений, способности к сопереживанию. У учащихся формируется эстетический вкус, прививается любовь к литературе и театру.

Метод театрализации следует начинать применять при обучении иностранному языку уже в начальной школе, так при закреплении алфавита можно поиграть в театральную игру «печатная машинка».

Для игры педагог распределяет все буквы алфавита между учениками. Затем называет слово, которое уже знакомо классу. Услышав слово, учащиеся имеющие буквы из этого слова встают по очереди, хлопают в ладоши и называют свою букву.

Задача детей соблюдать порядок букв услышанного слова. Играя, обучающиеся легче запоминают буквы, слова и их написание. Игра развивает внимание и терпение, что очень важно при изучении иностранного языка.

Младшие школьники с готовностью и интересом повторяют всё за учителем, этим стоит пользоваться и уделять особое внимание дикции и интонации, учить их голосом ставить точку, вопросительный или восклицательный знак, заучивать скороговорки, стихотворения, песни.

Ещё один из приёмов театрализации, это упражнение «слушаем». Например, при просмотре видео или прослушивании аудио записи необходимо обращать внимание учащихся на различные звуки сопровождающее видео или аудио запись.

Посторонние звуки помогают детально представить услышанное, погрузиться в просмотр видео. Считаю, что упражнение способствует развитию внимания и воображения.

При изучении глаголов можно демонстрировать их действиями и жестами, показывать как открыть или закрыть книгу, прыгать, бежать, поднять руки и т.д. Учащиеся повторяют движения и, таким образом, хорошо запоминают глаголы.

На среднем этапе обучения при изучении времён это упражнение можно сопровождать вопросами «Что я делаю (л)? Что делает (ла) Маша?» и составлять предложения, а не просто называть отдельные слова или составить рассказ, если тема пройдена.

В прошлом году совместно с второклассниками нами был поставлен мини-спектакль «Звёздный свет» из пяти действий («Сон», «Вечеринка», «Домик на дереве», «Цирк» и «Путешествие») по приложению УМК «Английский в фокусе». Оригинальность спектакля заключается в простых речевых ситуациях общения взятых из учебника. Уникальность в том, что все ученики могут принять в нём участие.

В течение полугода мы с ребятами с привлечением классного руководителя (для решения организационных вопросов и связи с родителями учеников) и родителей (помощь в создании костюмов и декораций) работали над постановкой. Совместно с ребятами было придумано название «Детки из класса 424», так как сценка демонстрирует повседневную жизнь школьников, а 424, это номер кабинета, в котором они учатся.

При работе над постановкой использовались следующие этапы театральной деятельности:

1. Знакомство со сценарием.
2. Работа по снятию языковых трудностей. Лексика и грамматика использовалась из учебника, поэтому школьники не испытывали особых затруднений при заучивании текста.
3. Первичное прослушивание. Интонационная выразительность роли, темп, особенности каждого персонажа.
4. Распределение ролей. Роли распределялись по желанию, способностям и артистическим данным учащихся.
5. Индивидуальная работа. Отработка выразительного чтения реплик каждого участника.
6. Групповая работа. Выразительное чтение по ролям.
7. Репетиции. Заучивание роли наизусть, проработка произношения, запоминание своей очерёдности выступления. Продумывание и создание декораций, костюмов, работа над презентацией. К созданию декораций и костюмов были привлечены родители ребят, так как детям очень важно участие родителей в общем деле. Считаю, что это способствовало объединению детей и родителей.

8. Выступление на сцене.

9. Рефлексия. В качестве рефлексии проводилось анкетирование участников, а также было снято и смонтировано видео. Данное видео является рефлексивным контентом обучающихся и может использоваться для того, чтобы заинтересовать других учеников участвовать в школьных спектаклях.

Видео доступно по ссылке: <https://youtu.be/SdrIv2hu0QQ>.

Хотелось бы отметить, что в процессе чтения сценария по ролям школьники стали запоминать свою очерёдность, а во время репетиций постепенно запоминали слова и к концу работы над сценкой некоторые ребята смогли выучить не только свои роли, но и роли своих одноклассников. Кроме того, репетиции способствовали сплочению детского коллектива.

Результаты проведённого анкетирования показывают, что метод театрализации мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка. 100% школьников выразили желание участвовать в театральных постановках

в будущем. Большинство ребят (89%) отметили, что при работе над сценкой легче и надолго запоминаются слова. 87% учеников считают, что участие в инсценировках это отличная возможность для времяпрепровождения и общения с друзьями. 100% опрошенных хотели бы, чтобы школьных спектаклей было больше.

Таким образом, можно сделать вывод, что театрализация является эффективным методом преподавания в урочной и внеурочной деятельности при обучении иностранному языку, который способствует сплочению коллектива, повышает познавательную активность и творческую инициативу учащихся.

Участие в театральных постановках позволяет им получить практический опыт и в дальнейшем при поддержке учителя заниматься исследовательской деятельностью, создать собственные творческие проекты.

Список литературы

1. Кремер Е. З. Сотворческий проект – новый формат рефлексивной поддержки педагогов. / С. Ю. Степанов, А. Е. Кремер. // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 25-34.
2. Леонтьев А. Н. О сознательном отношении к учению: Хрестоматия «Возрастная и педагогическая психология». – М.: Академия, 2003.
3. Михалева О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 177 с.
4. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Материалы для педагогических размышлений; вып. 2. / В. И. Слободчиков – Биробиджан: БГПИ, 2003. – 160 с.
5. Степанов С. Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии / С. Ю. Степанов // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85-93.
6. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.
7. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master's Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". 2020. P. 2023

Давыдова Г. И.

*доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры социально-педагогических технологий и педагогики
девиантного поведения ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет имени В.И. Вернадского», Ялта.*

E-mail: galynadavydova@yandex.ru

Кошель Э. В.

*аспирант, ГПА (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет имени В.И. Вернадского», Ялта.*

E-mail: frau.koshel2017@yandex.ru

СОБЫТИЙНЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ Я- СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: РЕФЛЕКСИВНО- ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Инновация в виде инклюзивного образования культивировалась в российскую образовательную практику усилиями тех, кто сегодня в первую очередь отстаивает ценности такой формы образовательной интеграции, а именно, необходимость инклюзии для детей-инвалидов и детей с ОВЗ, прежде всего, защищали родители детей с особыми потребностями. Вместе с тем сегодняшние данные о проблемно – социализирующем потенциале семьи, воспитывающей ребенка с различными нарушениями развития, ставят проблему формирования интегральной Я-социализации подростков с «особыми потребностями», предполагающей событийный принцип «триады» (родитель-педагог-ребенок) в развитии творческой направленности личности. Включающая эмоционально-ценностное отношение к себе, а также особенность самопредъявления целей и мотивов социального поведения, направленность личности определяет характер социализации личности, выступающий как пристрастность отношений индивида (термин введен Н.И. Непомнящей) [7]. Развитие интегральной Я-социализации в процессе развития творческой направленности личности связано с формированием беспристрастного (рефлексивного) отношения человека к себе, а также осмысленно-познавательного отношения к окружающему миру.

Рефлексивные отношения в развитии интегральной Я-социализации одаренных подростков предполагают необходимость событийной поддержки семьи и школы в процессе их творческого приспособления к реальности, где под творчеством понимаются такие изменения в отношении к себе и в социальных отношениях, которые выступают как результат диалогического переосмысления негативных стереотипов в межличностных отношениях.

Ключевые слова: акцентуированная направленность личности подростков, отклоняющаяся социализация, событийный принцип развития интегральной Я-социализации.

Innovation in the form of inclusive education was cultivated into Russian educational practice by the efforts of those who today primarily defend the values of

this form of educational integration, namely, the need for inclusion for disabled children and children with disabilities, primarily defended by parents of children with special needs. At the same time, today's data on the problem-socializing potential of a family raising a child with various developmental disorders pose the problem of forming an integral Self-socialization of adolescents with "special needs", assuming the event principle of the "triad" (parent-teacher-child) in the development of the creative orientation of the individual. Including an emotional-value attitude towards oneself, as well as a feature of self-expression of goals and motives of social behavior, the orientation of the personality determines the nature of the socialization of the individual, acting as the partiality of the individual's relationships (the term was introduced by N.I. Nepomnyashchey) [7]. The development of integral Self-socialization in the process of developing the creative orientation of the individual is associated with the formation of an impartial (reflexive) attitude of a person to himself, as well as a meaningful and cognitive attitude to the world around him.

Reflexive relationships in the development of integral Self-socialization of gifted adolescents suggest the need for event-based support of family and school in the process of their creative adaptation to reality, where creativity is understood as such changes in self-attitude and in social relations, which are the result of a dialogical rethinking of negative stereotypes in interpersonal relationships.

Keywords: accentuated orientation of the personality of adolescents, deviant socialization, event-based principle of the development of integral Self-socialization of adolescents.

Введение. Как показывают исследования, позиция родителей детей с различными нарушениями развития часто отличается сиюминутностью, ригидностью и неадекватностью, в семье используются невротические модели воспитания, которые в виде акцентуированных форм направленности обнаруживаются при поступлении детей в образовательное учреждение [2], [3], [5], [6], [7], [10], [11]. Появление у ребенка диагноза, являющегося безусловным фактором стресса для семьи, вызывает необходимость пересмотра привычного уклада жизни, в том числе переосмысления социальной позиции семьи. Исследователи говорят о таких позициях родителей, как: «бегство», связанное со стремлением избегать прямых контактов, «агрессия», связанная с попыткой дискредитации общественных норм и ценностей, «фильтрация», как отношение, связанное с принятием норм, соотносимых преимущественно с собственными представлениями должного, «флексибильность» [1].

Минимизация значения обстоятельства, связанного с влиянием абьюзивных семейных отношений на характер социализации подростка с ОВЗ, который «адаптируясь», находит в своем особом положении «зону комфорта», свою «вторичную выгоду», - чревато упущением времени, сведением вопроса к «фатальной» дезадаптации одаренного подростка, а также смещением акцента психолого-педагогической работы. Наше исследование на контингенте подростков с высоким уровнем рефлексивной способности и

акцентуированным характером направленности выявило стили отклоняющейся социализации подростков на фоне специфики культуры семейных отношений.

Цель исследования обосновать применение событийного принципа рефлексивно-диалогического подхода в терапевтической коррекции способов взаимодействия в семье одаренных подростков, показать симптоматику развития акцентуированной направленности личности подростков (Я-социализации) с особыми потребностями на фоне деструктивных отношений в семье, выделить формы отклоняющейся социализации подростков.

На контингенте подростков 11-14 лет, показавших высокий уровень рефлексивной способности в ситуации ролевой игры, было проведено исследование, на основании которого выделено содержание акцентуированной направленности личности подростков и профиль семейного влияния, обуславливающий форму отклоняющейся социализации подростков. Было проведено анкетирование родителей, беседа по опроснику Кеттелла (вариант С), предложена ситуация семейного консультирования, где в процессе решения задачи (на материале кубиков Коса) требовалось взаимное (родителя и подростка) согласование шагов для действия по образцу. С целью анализа характера направленности (Я-социализации), ценностного и социального отношения в структуре направленности личности была использована методика репертуарных решеток Дж.Келли.

Выделены три формы семейных отношений и стоящих за ними форм отклоняющейся социализации одаренных подростков: *бескомпромиссные* – проявляются в негативном отношении к обучению, агрессивном поведении подростка в школе и дома; *созависимые* – на фоне гиперопеки в семье направленность личности проявляется в расторможенности, эгоцентризме, нарциссизме; *инвалидизирующие* – такая форма отношений связана с приобретением подростком на фоне соматического заболевания, невротического симптома «ухода в болезнь», включенного в семейную систему необходимых отношений. Гиперболизация угрозы здоровью ребенка во всех случаях выполняет «условно полезную функцию» психологической защиты, избавляя взрослых от необходимости изменения стереотипов в личных отношениях.

Приведем пример: форма семейных отношений: «бескомпромиссные».

Артур, 12 лет. Врожденная патология ОДА. Единственный ребенок в семье. Со слов матери, родился от осложненной беременности, с токсикозом, в нервной обстановке конфликтных отношений в семье, нормальными родами. С младенчества был беспокоен, плаксив, позиция отца (военный) неуклонно-беспрекословная: «мальчик должен вырабатывать характер, должен учиться быть сильным и самостоятельным». Артур развивался быстро. В школу пошел охотно, первое время был «отличником». После III класса успеваемость стала снижаться, подросток стал конфликтовать с учителями, участвовал в буллинге в качестве главного действующего лица, срывал уроки, задавая «провокационные» вопросы учителям. К концу V класса школа

настаивала на «психическом нездоровье» мальчика, мотивируя его плохой дисциплиной, нежеланием учиться.

Со слов родителей подростка, находясь на грани развода, живут «ради ребенка». Артур интеллектуально развит, многим интересуется, лидер по натуре, друзей имеет за пределами школы. По просьбе бабушки охотно помогает по дому, но напоминание родителей об уроках воспринимает «в штыки», резко меняется в настроении, возбуждается, кричит: «Уйду от вас, я вам не нужен, я же плохой! «Да куда угодно, хоть в спецшколу, хоть в тюрьму – только не в школу и не с вами...».

Анализ репертуарной решетки показал рассогласование содержания «Я идеального» и «Я реального» (низкий коэффициент корреляции) несовместимый характер ценностного содержания и самооценки, которая является адекватной, но не регулирует поведение, поскольку лишена значимости.

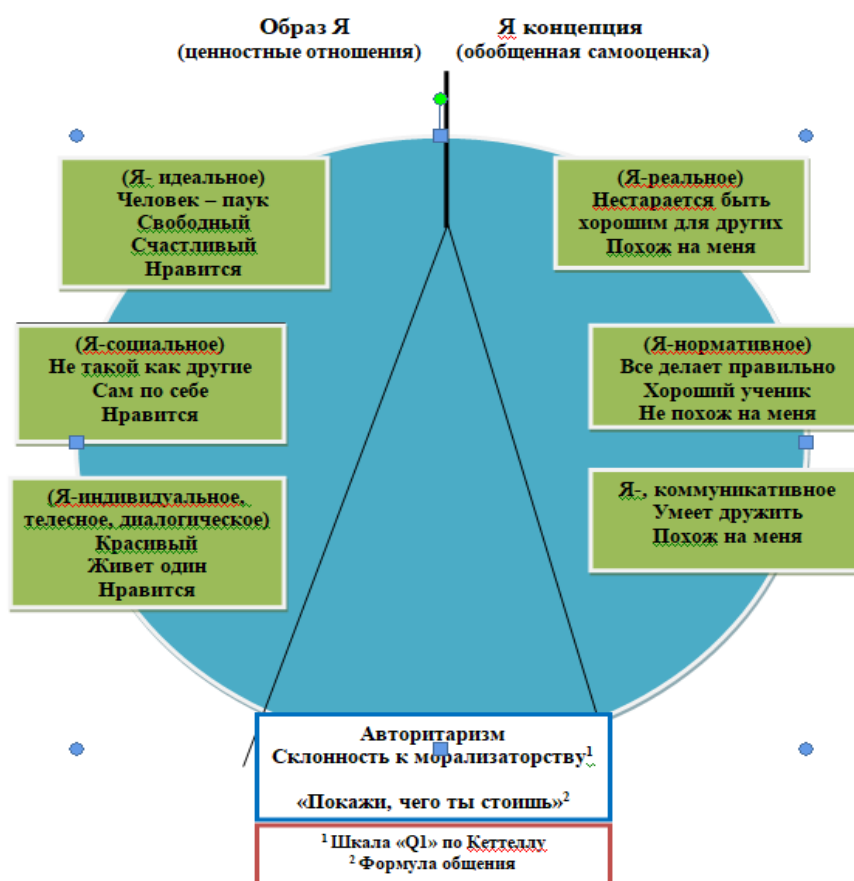


Рис.1 Структура отношений «Бескомпромиссные»

На уровне высокого уровня рефлексии в ролевых играх показал акцентуированную форму самопредъявления (завышенный уровень притязаний). В репертуарной решетке значимость ценностного отношения, с высокой факторной нагрузкой (0.8) Я-идеального («человек-паук», «свободный», «счастливый», «нравится»), Я-социального («не такой как другие», «сам по себе», «нравится»), Я-индивидуального – «красивый»,

«живет один», «нравится». Самооценка (Я-концепция) представленная элементом Я-реальное («не старается быть хорошим для других»), Я-нормативное («все делает правильно», «хороший ученик», «не похож на меня») и Я-коммуникативное («умеет дружить, похож на меня») присутствует с низкой факторной нагрузкой (0,1) что говорит об отсутствии субъективной значимости самооценки, ее не регулятивном характере.

Отношение к себе подростка некритично, определяется иррациональными мотивами, в частности своего особого предназначения и ничем не ограниченной свободы (Человек-паук). Учитывая бескомпромиссный характер взаимоотношений в семье, можно объяснить этим обстоятельством напряженное стремление подростка к уединению, свободе самовыражения и самореализации в отношениях за пределами школы. В ситуации необходимости совместного решения задачи подростком и родителями, позицию «согласования» последних можно представить в виде формулы высказывания: «ты же у нас умный, вот покажи, на что ты способен...».

Личностный профиль родителей (по Р.Кэттелу) определяет шкала регидности- Q1: возможную новизну воспринимают как угрозу стабильности отношений, где доминируют авторитаризм, склонность нравоучениям и морализаторству.

В основе такой формы отклоняющейся социализации подростка – бескомпромиссная позиция семьи, приводящий к невротизации и отрыву от реальности непрерывно воспроизводящийся конфликт в семье, следствием выступает отношению к школе, учителям и родительскому контролю. Ядро бескомпромиссной позиции родителей в данном случае иррациональное, в его основе затяжной конфликт в супружеских отношениях, движимый ложным мотивом – вылечить упрямство сына.

ВЫВОДЫ. Выявлена тенденция развития отклоняющейся социализации одаренных подростков с особыми потребностями, выступающая как симптом семейного неблагополучия, выполняющий «условно полезную функцию» психологической защиты в обстановке гиперболизированной заботы о ребенке в семье, «отменяющей» необходимость пересмотра стереотипов собственных отношений взрослых. Таким образом, сам подросток, «адаптируясь» к своему особому статусу в семье, формирует неадекватные притязания и неадекватное (акцентуированное) самопредъявление, становясь субъектом своей отклоняющейся Я-социализации.

Результаты исследования представляют новый аспект в диагностике и развитии интегральной Я-социализации одаренных подростков с особыми потребностями в русле рефлексивно-диалогического подхода, обуславливающего событийное развитие направленности личности, необходимость более гибкой работы педагогов и психологов, рефлексивную коррекцию отношений ««подросток-семья-школа», инициацию к конструктивному контакту с учетом общей психотерапевтической работы с семьей.

Список литературы

1. Бикметов Е.Ю., Сизоненко З.Л., Юлдашева О.Н. Социализация в семье детей с ограниченными физическими возможностями//Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4.
2. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог как ресурсно-психотерапевтический подход в развитии психологического благополучия одаренных подростков / Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г. – С.310-314
3. Давыдова Г.И. Рефлексивная модель развития направленности личности в инклюзивном образовании/Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. Материалы V международной научно-практической конференции (Ялта, 17-19 сентября 2022 г.)
4. Давыдова Г.И., Жилкина Р.О. Технологии психотерапевтической работы по преодолению стрессовых расстройств //Гуманитарные науки – Научно-практический журнал. – № 2 (50). – 2020 – С.149–154
5. Давыдова Г.И., Мельник О.В. Интегральная Я-социализация лиц с инвалидностью как фактор безопасной образовательной среды: модель рефлексивного диалога в инклюзивном образовании//Мир психологии, – №1, – 2019, – С.278-288
6. Давыдова Г.И., Ковров В.В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога// Образование. Наука. Научные кадры –№1 – 2022 – С.176-186
7. Давыдова, Г.И., Самыгин С.И. Формирование личности в теории и практике рефлексивно-диалогического подхода: монография – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 220 с.
8. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления//Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965.
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – Спб., 1916.
10. Каганова Т.И., Мостовая Л.И. «Школьный невроз» как реалья современного начального образования//Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей. – Новосибирск, Сибак, 2015
11. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основа семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005
12. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд. – Л., 1983. – 256 с.
13. Непомнящая Н.И. Становление ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
14. Семенов И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности: монография – НПО «МОДЭК», 2000
15. Семенов И.Н., Репецкий Ю.А., Репецкая А.В. Тренинг-практикум «Экзистенциальный опыт осознанности и осмысления»: теоретические

основы, возможности и апробация в работе с одаренной молодежью//Мир психологии, – №1, 2019, – С.246-264.

16. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Диалогическое общение в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987.

УДК 37.022

Кинцель Н.В.

учитель английского языка категории
педагог-мастер КГУ «Школа-гимназия № 6
имени Абая Кунанбаева»,
магистр педагогических наук.
г.Степногорск, Акмолинская область, Казахстан
E-mail: n.kintsel@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье исследуются психолого-педагогические аспекты обучения английскому языку. Автор анализирует проблему активизации коммуникативной деятельности на уроке за счет использования совокупности групповой работы совместно с использованием лексического подхода. В статье исследуются теоретические основы данных подходов, так же, как и практические способы их внедрения.

В качестве результатов исследования автор формулирует рекомендации по учету всех вышеупомянутых аспектов преподавания английского языка в соответствии с уровнями таксономии Блума, которая определяет деятельность обучающихся на уроке, начиная от простых заданий до коммуникации на продуктивном этапе.

Ключевые слова: лексический подход, групповая работа; навыки; вопросы высокого порядка; обучение английскому языку, таксономия Блума.

Abstract. The article deals with the psychological and pedagogical aspects of learning English. The author analyzes the problem of activating communicative activity in the classroom through the use of a set of group work using a lexical approach. The article discusses the basic principles of these approaches, as well as their practical use.

As a result of the study, the author formulates recommendations for considering all the above aspects of teaching English in accordance with the levels of Bloom's Taxonomy, which determine the activities of students in the classroom, depending on simple tasks to communication with productive activities.

Key words: lexical approach, group work; skills; high order questions; teaching English, Bloom's Taxonomy.

Введение

Великий педагог И. Г. Песталоцци озвучил свое понимание о школе и подходах к обучению следующими словами: школа должна воспитать ученика, который, пользуясь полученными знаниями, сможет успешно применить их на практике, привить ему навыки метасознания, чтобы он чувствовал себя гармонично и мог самореализоваться в социуме [21]. Его слова по-прежнему остаются актуальными, соответствуя принципам конструктивистского подхода в обучении. Из этого вытекает вопрос: а какой должна быть сама школа для такого ученика? Какие сильные стороны и конкурентные преимущества предоставляет она ученику? Какие стороны нужно улучшить или изменить?

Если сузить данную проблему применительно к обучению иностранному языку, то проблемные вопросы будут звучать приблизительно следующим образом: как побудить учащихся к активной, личностно-осмысленной деятельности? Учитель-практик ответит, что реализовать это возможно, разумно сочетая использование традиционных методик преподавания с элементами новых стратегий. Технология критического мышления, направленная на развитие навыков метапознания учащихся, достаточно давно вошла в педагогическую практику, и ее отдельные элементы, к которым относятся стратегия групповой работы и использование высоких вопросов, в последнее время рассматриваются под новым фокусом и занимают прочное место в образовательном процессе. Цель каждого заинтересованного в результатах своей работы учителя-практика — провести интересный, насыщенный урок, помочь ученику овладеть языком, что подразумевает, в первую очередь, умение говорить, развитие коммуникативной компетенции, которую учащийся с успехом сможет реализовать в жизненной ситуации. Поэтому для учителей английского языка стратегия интерактивный подход и умение задавать вопросы на уроке имеет особое значение. В процессе обучения английскому языку наибольшего успеха в восприятии и усвоении учебного материала можно добиться в результате межличностного познавательного общения и взаимодействия всех участников коммуникации. Такое взаимодействие основывается на интеракции, когда практически все учащиеся вовлечены в процесс общения и познания, и имеют возможность понимать и высказывать свое мнение по изучаемой теме, по поводу того, что они знают и думают. Подобное взаимодействие учащихся на уроке происходит в условиях работы в группе, в парах, когда, решая задачи, они имеют возможность задавать друг другу вопросы. Таким образом, вносится позитивный вклад в учебный процесс, происходит обмен идеями, способами деятельности, рефлексией. Атмосфера доброжелательности и сотрудничества позволяет учащимся не только получать знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит её на более высокие формы коммуникации и кооперации. В этом смысле стратегии групповой работы и использования вопросов высокого порядка направлены на усиление практической стороны языковой деятельности.

Результаты исследования

Теоретическую основу исследования составили: общенаучные труды педагогов-исследователей, раскрывающие:

— использование лексического подхода и обоснование его выбора в обучении английскому языку (М. Льюиса [22], Хью Деллара [18], Бена Зиммера [24]);

— использование продуктивных форм обучения (Дж. Дьюи [4], И.А. Зимняя [5], И.Я. Лернер [8], А. Маслоу [11], А.М. Матюшкин [12], П.И. Пидкасистый [14], А.Н. Поддьяков [15], К. Роджерс [16], Д.Б. Эльконин [17] и др.);

— роль мотивации в организации деятельности (Ю.К. Бабанский [1], В.С. Ильин [7], А.Н. Леонтьев [9], А.К. Маркова [13] и др.);

— работы по исследованию коммуникации подростков и старшеклассников в сети Интернет (Е.В. Данильчук [3], Е.Н. Ибрагимова [6], Е.А. Локтюшина [10] и др.);

Эффективно работающие формы групповой работы на уроке особенно проявляются при вовлечении в деятельность слабых учеников, которые получают больше возможностей проявить себя, чем при фронтальной форме работы, для продуктивного обсуждения рассматриваемых проблем. Как подтверждают исследования [4], более слабые ученики в группах высказываются чаще, чем обычно, они не боятся говорить и задавать вопросы одноклассникам. Это подтверждает проявление их активности, позволяющей успешнее приращивать знания, развивать умения и навыки. Исследования подтверждают, что групповая форма обучения даёт большой эффект не только в обучении, но и в воспитании учащихся [4]. Учащиеся в одной группе привыкают работать вместе, вырабатывают для себя правила комфортной и успешной работы, учатся находить общий язык и преодолевать сложности общения. Групповая работа снимает внутреннее напряжение школьников, скованность, дискомфорт, которые являются основными препятствиями для коммуникации на английском языке. Создается благоприятная атмосфера для учеников, чтобы реализовать свой интеллектуальный потенциал.

Другим фактором, способствующим развитию коммуникативной компетенции учащихся, является систематическое использование лексического подхода на уроках английского языка. В обучении английскому языку в разные периоды превалировали разнообразные подходы. Наиболее известные из них были грамматико-переводной и коммуникативный, релевантные преподаванию английского языка. Их использование обуславливалось объективными причинами развития общества и образования. Но, как и любое явление, данные подходы к обучению показали, как свои преимущества, так и недостатки. Наблюдая результаты обучения школьников путем применения грамматико-переводного подхода, педагоги и психологи обращали внимание на нежелание обучающихся высказывать свои мысли и строить речь из-за боязни сделать грамматическую ошибку. Напротив, использование коммуникативного подхода было сфокусировано на стимулировании обучающихся к говорению, что привело к большему

раскрепощению в построении речевых структур, но недостатком явилось игнорирование грамматических правил, а также уместного для конкретной ситуации употребления коллокаций. К сожалению, результатом явилось то, что зачастую речь обучающихся звучит как неграмотный набор не подходящих друг другу по ситуации и цели высказывания слов. И при этом, сами обучающиеся не осознают, что их речь абсолютно не аутентична, соответственно, не развиваются их навыки успешной коммуникации, хотя они используют хорошо выученные, но отдельные слова по теме, не связанные семантически и ситуационно. Учитывая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что коммуникативная компетенция школьников, рассматриваемая в рамках современных подходов к обучению, на практике представляет собой лишь отдельные, разрозненные элементы деятельности учащихся. В данной ситуации использование на уроках лексического подхода в обучении могло бы стать ключевым фактором изменения учебной ситуации в лучшую сторону.

Актуальность данной темы связана с недостаточностью изучения применения лексического подхода на уроках английского языка. Это происходит, с одной стороны, потому, что многие учебно-методические комплексы не оснащены в достаточной мере набором аутентичных структур, так называемых «*language chunks*» для постоянного применения обучающимися. Так же зачастую в учебно-методических комплексах отсутствуют или представлены минимально задания, соответствующие высоким уровням таксономии Блума, которые предполагают использование обучающимися данных аутентичных структур [2]. Многие учителя, не имея достаточно опыта, не пытаются восполнить данные недостатки учебно-методических комплексов за счет самостоятельного введения и использования на уроке аутентичных структур для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Наша педагогическая практика показывает то, что систематическая организация групповой работы с использованием лексического подхода в виде предоставляемых по лексическим темам наборам аутентичных фраз для рециркуляции лексики способствует более глубокому усвоению учебного материала: ученик, проговаривая информацию, составляя вопросы на ее основе, пересказывая ее одноклассникам, лучше ее усваивает. Кроме того, работа в группе способствует возникновению интереса к процессу учения, поскольку предполагает специально подготовленные учителем задания для групповой работы, к ученикам приходит чувство удовлетворённости не только своими результатами, но также и самим процессом обучения. Таким образом, групповая работа и использование высоких вопросов в процессе выполнения заданий создают у учащихся ситуацию успеха. Рациональный расход времени обеспечивается за счет целесообразного целеполагания уроков в соответствии с таксономией Блума [2], и исходя из этого, создания логичной структуры каждого урока, включающей в себя задания на освоение всех уровней таксономии с использованием лексического подхода в виде заданий к имеющимся темам учебно-методических комплексов, что дополняет и усиливает активизацию учебного процесса. Как упоминалось ранее,

целесообразно использовать все имеющиеся возможности для создания оптимальных педагогических условий для внедрения лексического подхода в обучение, а именно: интерактивных заданий, парной и групповой работы и т.д. Также для достижения высоких результатов имеет значение системность в использовании вышеуказанных аспектов.

Также можно утверждать, что применение лексического подхода в определенной мере решает проблему недостаточной сформированности ораторских навыков, поскольку задания с использованием лексического подхода подразумевают употребление в устной и письменной речи определенного набора фраз по теме, выстроенного логически в речи, а это может быть критерием ответа обучающегося и инструментом оценивания ответа. Соответственно, использование таких заданий может стать фактором развития навыков планирования своей деятельности на уроке английского языка, и ораторских навыков обучающихся вообще.

Обсуждение

Педагогические исследования доказывают, что через освоение стратегии использования вопросов высокого порядка, соответствующих уровням таксономии Блума, обучающиеся смогут развить коммуникативную компетенцию, а также навыки критического мышления [5]. Возникает вопрос о том, как качественно развивать коммуникативную компетенцию, чтобы речь школьников была действительно осмысленной, грамотно оформленной и аутентичной, поскольку сами по себе вопросы высокого порядка также являются аутентичными клише, и обучающимся нужно понимать, в какой разговорной ситуации целесообразно использование того или иного клише или фразы.

Наблюдая работу на уроке, можно отметить, что даже школьники с высоким уровнем обученности и одаренности не всегда могут применить знания на практике, грамотно сформулировать мысль, если поставлены в нестандартную ситуацию, а не просто выполняют упражнения учебника на знание и понимание, число которых преобладает над упражнениями на анализ и создание учебного продукта. Когда учитель пробует применять такие подходы, как групповая или парная работа с использованием аутентичных заданий, это не вызывает у обучающихся отклика, поскольку связано с неумением перефразировать, структурировать речь из-за недостаточного уровня критического мышления и неумения использовать фразы-клише и рециркулировать лексику, отсюда возникает проблема низкой мотивации обучающихся. В ходе анализа полученных данных нами был сделан вывод о необходимости обучения детей навыкам рециркуляции активной лексики с опорой на интерактивную деятельность, какой является групповая или парная работа. Комбинированное использование всех вышеперечисленных подходов дополняет и усиливает их эффективность в обучении английскому языку. В данной ситуации навык освоения и применения аутентичных структур языка через использование лексического подхода в обучении может являться фактором формирования и развития эффективных коммуникативных навыков обучающихся. В пользу данного утверждения необходимо привести выводы,

касающиеся диалогового обучения, которые исследовались Н. Мерсером, как-то: беседа с учителем и другими учениками вовлекает ученика в деятельность, развивающую его мышление, навыков общения, рассуждения и обучения в целом [23].

Еще одним фактом, доказывающим актуальность выбранной темы, а именно: проблема низкой мотивации, это исследования Национальной тренинговой лаборатории США, сформулированные в знаменитой «Пирамиде обучения», определяющей групповое обсуждение как вид работы, дающий 50%-ное усвоение материала, а обучение других учащихся — как вид работы, дающий 90%-ные усвоение материала урока [19].

Наблюдаемый на уроке «слабый» ученик, чьи ораторские качества на английском языке были не лучшими, вызвался с другими участниками группы, среди которых был «сильный» ученик, делать презентацию, компенсируя невысокие ораторские качества активностью. То есть, совместная работа «сильных» и «слабых» положительно сказывается на мотивации «слабых» учеников. Наблюдения за «средней» ученицей показали, что она активно участвовала в обсуждении в группе, письменно фиксировала результаты обсуждения и составляла презентацию, и, хотя не сразу, но все же решила защищать презентацию вместе с одноклассниками. Было отмечено, что один из учеников, считающийся «средним» из-за низкой мотивации к обучению, проявил себя активно, подробно аргументируя выставленные другим командам оценки. «Слабому» и «сильному» ученикам было предложено высказать мнение посредством «голоса ученика». Их высказывания описали положительное эмоциональное восприятие, отличное от наблюдений за классом в начале менторинга. Ученики объяснили, что теперь понимают принципы оценивания, осознают, что в группе работать комфортнее. Анализ урока подтвердил высокую обученность учащихся, но также и выявил шаблонность их мышления, что проявилось в неумении применить нестандартный способ решения задания, в неумении применить знания лексических и грамматических структур для выяснения незнакомой информации на уроке английского языка. Это связано с тем, что не у всех учащихся проявляется навык составления высоких вопросов. Ученики относятся к категории принимающих, а не воздействующих, хотя обладают достаточно высоким творческим потенциалом, который нуждается в развитии, основываясь на требованиях к навыкам «модели ученика 21 века», обоснованным ОЭСР [20].

Предоставляя обучающимся наборы аутентичных фраз вместе с лексикой конкретной темы, которая дополняет данные фразы («*language chunks*») до полноценных предложений, педагог обеспечивает первоначальное усвоение лексики конкретной темы, начиная с заданий, соответствующих низшим уровням таксономии, реализуя так называемую «*controlled practice*». Далее, под контролем педагога, обучающиеся должны перейти к заданиям уровня «Применение» по таксономии, так называемым «*semi-controlled practice*» на основе «*language chunks*», с учетом грамматических нюансов, если есть такая необходимость, реализуя рециркуляцию активной лексики. Развитие навыков

обучающихся строить высказывания, используя данные лексические блоки стимулирует коммуникацию даже на первоначальном этапе усвоения лексики и способствует развитию беглости речи, поскольку обучающимся не нужно концентрироваться на отдельных формах частей речи, входящих в «language chunks». Как показывает опыт, чем чаще происходит для обучающихся рециркуляция активной лексики во всевозможных вариантах, тем быстрее пополняется аутентичными фразами лексический запас. Когда обучающийся в течение урока выполнил достаточное количество заданий на рециркуляцию лексики, наступает переход к «freer practice» и «free practice». На данном этапе, уже достаточно уверенно оперируя «language chunks», обучающиеся могут составлять свои высказывания, без помощи педагога, чья роль сводится к мониторингу и коррекции, если есть необходимость в этом.

Чтобы убедиться, что все учащиеся вовлечены в процесс, и они достаточно четко осознают само задание, учителю следует постоянно контролировать обучение с помощью Concept Checking questions. Таким образом, учитель понимает, что учащиеся смогли разграничить по смыслу извлеченные из текста фразы или предложения, которые могут быть схожими по смыслу и запутать ученика. Отвечая на Concept Checking questions, учащиеся проговаривают и поясняют смысл каждого извлеченного предложения или фразы, и только обращаются к чтению текста. Далее, используя Instruction Checking questions, учитель напоминает учащимся про алгоритм выполнения задания, как-то: стоит ли читать весь текст, чтобы понять соответствие фразы/предложения и абзаца и т.д. Учащиеся поясняют, что для этого нужно прочитать лишь предыдущее предложение и последующие предложения, поскольку эти два предложения уже дают четкое понимание основной идеи, которая заключена в самом параграфе. Работая таким образом, учащиеся с таким заданием справляются максимум в течение 7-10 минут, независимо от объема текста. Развивая навыки поискового чтения, мы также затрагиваем и другие виды речевой деятельности, в данном случае, это говорение, поскольку класс дает пояснения выбора правильного ответа, используя сложные предложения с «because», «so», доказывая, какому именно абзацу соответствует извлеченное предложение или фраза.

Далее представлены клише для пояснения выбора для такого типа заданий:

Useful language (cliché) for giving opinions (Teaching Speaking while doing Reading tasks):

- The main idea of the previous sentence was .../In the previous sentence it was mentioned (stated) that... .
- The following sentence states that... .
- So (Thus), option A (sentence A) is suitable for this gap because it.. (supports the main message (main idea) of the abstract).

Таких клише может быть немного, поскольку, как показывает практика, учащиеся не могут запомнить сразу все, то есть, их нужно вводить постепенно. Достаточно двух-трех фраз, которые ученики, постоянно используя, переводят в свою долговременную память. В течение времени учитель сможет заметить,

насколько увереннее они высказывают свои пояснения, поскольку учащиеся привыкают использовать эти языковые структуры, и с каждым разом такие задания для них становятся более привычными и не вызывают волнение или стресс.

В проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» ОЭСР выделила такие важные компетенции «модели ученика 21 века», как способность к выбору решений и действий, развитие метапознания, то есть понимания своих стратегий обучения, саморегуляция собственной познавательной деятельности на основе знания ее особенностей [20]. В свою очередь, метапознание формирует у учащихся метасознание, навыки конструктивистского мышления, то есть осознание, навык обучения тому, как учиться и применять знания в течение всей жизни для собственного блага и блага государства. Все это предполагает наличие базовой грамотности и глубокого концептуального понимания. Учащийся со сформированным метасознанием способен решать жизненные проблемы на основе усвоенных знаний, ориентироваться в системе ценностей, решать проблемы подготовки к профессиональному образованию, основываясь на своих знаниях и умениях, быть гибким в изменчивых условиях современной экономики. Внедрение этих аспектов в практику — это важный долгосрочный вызов для современного образования и каждого учителя в отдельности. Во главу угла успешных образовательных систем ставится ученик и его деятельность на уроке, его персональный образовательный процесс.

Заключение

Групповая работа организует коллективную деятельность учащихся. Выполняя учебную задачу, мини-коллектив группы, соответственно, объединяет свои усилия, где каждый вносит свой вклад согласно распределению ролей в группе. Данная деятельность обучает школьников, во-первых, навыкам сотрудничества с людьми разного характера, набора личностных и «профессиональных» (на уровне школы) качеств, умению организовать и поддерживать благоприятный психологический климат внутри группы для достижения цели, самореализации и повышения собственной мотивации учащихся. Во-вторых, осуществление стремления школьников к сотрудничеству через выполнение «профессиональных задач», связанных с преподаванием дисциплины, в данном случае, английского языка, формирует их личность.

Чтобы вовлечь всех учащихся в работу, не следует предоставлять им готовый перевод. Более эффективным способом вовлечения являются так называемые Concept Checking questions по содержанию абзаца или текста. Также целесообразно приведение учителем примеров синонимов к незнакомому слову вместо предоставления перевода его на русский язык. Далее, школьники сами могут предоставить дефиницию новых слов, а учитель, таким образом, получает доказательство их верного или неверного понимания значения новых слов. Если слабый ученик не может предоставить дефиницию на английском языке, то он может сделать это по-русски, но основная часть группы справляется с заданием на английском языке, если

такая практика ведется систематически. При детальной работе с текстом следует приучать учащихся, чтобы они поясняли основную идею абзацев текста, используя разговорные клише. Для этого они просматривают первое и последнее предложения для формулировки своего мнения, а затем уже просматривают весь абзац, чтобы выяснить детали и дать определение незнакомым словам. Для введения незнакомой лексики используется алгоритм MPF (Meaning — Pronunciation — Form), то есть сначала учитель предоставляет дефиницию, синоним или ситуацию на английском языке. Только в самом крайнем случае используется русский язык. Затем, если произношение слова вызывает затруднение, проводится его хоровое проговаривание, а также учитель обращает внимание на особенности форм данного слова и случаи его употребления, если такие есть. Также важно для учащихся на уроке практиковаться в нахождении ключевых слов в каждом абзаце. Учащиеся делают это в ответ на просьбу учителя предоставить доказательства и детали их выбора правильного ответа. То есть, учащиеся выполняют так называемые «meaningful tasks». Работая таким образом, они способны достаточно легко справляться с переводом и пониманием больших по объему текстов. Если объем незнакомых слов большой, то будет более продуктивно заранее составить их список для большей наглядности. Таким образом, лексический подход для введения новых слов — это очень динамический процесс, который должен тщательно контролироваться учителем.

Следующий постер содержит необходимые учащимся клише для выражения мнения. Имеет смысл разместить его в классе, чтобы даже слабые учащиеся уверенно могли воспользоваться данными фразами. Со временем, учителю рекомендуется расширить и дополнить варианты клише для расширения словарного запаса учащихся.

Useful language (cliché) for giving opinions (Teaching Speaking while doing Reading tasks):

- The 1st sentence in the paragraph presents/states the idea that .../In the last sentence it was mentioned (stated) that... .
- So, the main idea of the paragraph is... .
- (Thus), Heading 1 is suitable for this paragraph because it... (supports the main message (main idea) of the paragraph.

Что касается постановки высоких вопросов в учебной деятельности, то их использование обоснованно самой психологией обучения. Каждый учащийся индивидуально воспринимает информацию, но, в процессе приращения знаний, ему необходимо высказываться, выяснять, уточнять, делать выводы и т.д., что предполагает постановку высоких вопросов. Умение качественно сформулировать вопрос достаточно сложно, и учителю, и ученику на этом нужно фокусироваться в течение всего хода урока, как в групповой работе, так и на форуме. Теоретическое обоснование и применение на уроке понятия «исследовательской беседы» с использованием высоких вопросов подробно описывал такой исследователь как Н.Мерсер [23]. С точки зрения поэтапного формирования знаний наиболее эффективно осмысление материала учащимся

осуществляется в форме внешней речи для других, т. е. когда он задает вопросы и излагает мысли вслух, получая реакцию других учащихся.

Возможности групповой работы совместно с использованием лексического подхода в обучении английскому языку достаточно обширны и зависят от целесообразного использования ее на разных этапах урока, а самое главное - от творческого потенциала учителя.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. - 245 с.
2. Блум, Б. Таксономия образовательных объектов. - М.: Просвещение, 1991.
3. Данильчук, Е. В. Информационные технологии в образовании: Уч. пос. — Волгоград, 2002.
4. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской; Под ред. (и с предисл.) Н. Д. Виноградова. — М.: Мир, 1915.
5. Зимняя И. А. 3-62 Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.
6. Ибрагимова, Е.И. Способность субъекта учебной деятельности к профессиональному саморазвитию. Автореф. дисс. канд психол. наук / Казан. гос. ун-т. Казань, 2006.
7. Ильин, В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сб. науч. тр. Волгоград: ВГПИ, 1984.
8. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981.
9. Леонтьев, А.Н. Категория деятельности в современной психологии. - М.: Педагогика, 1979. - 59 с.
10. Локтюшина, Е.А. Цели и содержание современного языкового образования / Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования: издается с июля 1937 / Ред. Р.С. Бозиев. — 2013
11. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008.
12. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
13. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983.
14. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. — М.: Педагогика, 1980.
15. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд., испр. и доп. М.: PER SE, 2006.
16. Роджерс К. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта — перевод с англ. — Санкт-Петербург, «Альянс «Дельта», 2003. - 211с.

17. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.
18. Hugh Dellar, Andrew Walkley. Teaching Lexically: Principles and practice. Pages 120-124.
19. О профессоре Дейле // URL: <http://www.openlesson.ru/?p=16822>
20. Стратегия развития компетенций ОЭСР в Казахстане. Оценка и рекомендации // URL: https://www.oecd.org/countries/kazakhstan/OECD-Skills-Strategy-Kazakhstan_Russian.pdf (дата доступа: 20.12.22)
21. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 2-х т. Т. 1 / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. — М.: Педагогика, 1981 //URL: <https://clck.ru/32fs4D> (дата доступа: 20.12.22)
22. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. — Hove: Language Teaching Publications, 1997. — С.203-206.
23. Neil Mercer. An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. Language and Education, 2021.
24. Zimmer B. Chunking//URL: <http://www.nytimes.com> (дата доступа: 20.12.22)

Лавров А. П.,

аспирант, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва

E-mail: alex19971550@gmail.ru

Научный руководитель: Оржековский П. А.

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

ФГБОУ ВО МПГУ, Москва

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ ПО ХИМИИ В ПАРАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРЕМЕННОГО СОСТАВА

В данной статье описан процесс подготовки к цифровизации оценивания вклада обучающихся в решение экспериментальных творческих задач по химии в 8 классе средней школы. Данный процесс рассматривался на примере экспериментальных творческих задач, которые решались в условиях сотворчества обучающихся в парах переменного состава. Целью работы стало выявление вклада каждого ученика в решение экспериментальной творческой задачи. В результате работы были созданы специальные поправочные коэффициенты, определяющие роль каждого учащегося в решении творческой задачи. Также была проведена апробация применения данных коэффициентов в процессе работы с обучающимися 8-х классов, анализ которой описан в данной статье на примере вариантов решения задачи по теме «Чистые вещества и смеси».

Ключевые слова: цифровизация, экспериментальные творческие задачи по химии, оценивание поиска решения.

The article describes the process of preparing for digitalization of assessing the contribution of school students who solve the experimental creative tasks in chemistry in the 8th grade. This process is described on the example of experimental creative tasks that are solved during the co-creation of students in pairs of variable composition. The purpose of the work was to identify the contribution of each student to solving an experimental creative problem. As a result of the work, special correction factors were created that determine the role of each student in solving a creative problem. The application of these coefficients in the process of working with students of 8th grade was also tested. The analysis of this test is described in this article on the example of solutions of the task on the topic "Pure substances and mixtures."

Keywords: digitalization, creative tasks, experimental creative tasks in chemistry, rating.

В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения особую актуальность в обучении химии приобретает подготовка обучающихся к решению разнообразных учебных проблем, которая сможет помочь им в будущем в различных жизненных ситуациях.

Средством такой подготовки в обучении химии являются экспериментальные творческие задачи, при решении которых обучающиеся учатся использовать полученные знания по химии в незнакомых ситуациях, зачастую отличающихся парадоксальностью или требующие осуществления поиска в условиях неопределённости.

Н.А. Титовым [4] было установлено, что экспериментальные творческие задачи по химии наиболее продуктивно решаются в условиях сотрудничества в парах переменного состава. Для создания подобного сотрудничества используется разработанный И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым [3] рефлексивный диалог, при котором сами учащиеся участвуют в выявлении проблемной ситуации при решении задачи, и ищут её разрешение. Работа педагога сводится к трём направлениям.

1. Помощи в выявлении учебной проблемы.
2. Регулированию процесса высказывания идей.
3. Культивированию рефлексии – то есть организации осмысления и переосмысления учащимися своих и чужих идей.

В итоге проблема решается или переходит на новый уровень осмысления. Только при совместной выработке представлений о предмете может происходить продвижение учащихся в понимании сути учебной проблемы в выработке способов ее решения и, следовательно, их творческое развитие.

При решении экспериментальных творческих задач на уроках химии в парах учителю трудно выявить роль каждого учащегося в процессе поиска решения. Обычная отметка по пятибалльной шкале не годится для адекватного оценивания обоих учащихся, работающих в условиях творческого сотрудничества. Дело в том, что обучающиеся, особенно в подростковом возрасте, могут воспринять любую отметку эмоционально, она может вызвать

негативную реакцию и даже стресс, а предположить результат творческой деятельности порой затруднительно.

Поэтому на сегодняшний день актуально разработать способ оценивания результатов творческой деятельности обучающихся при решении экспериментальных творческих задач по химии.

Сделать это поможет внедрение различных цифровых технологий оценивания творческого развития обучающихся. На сегодняшний день уже существует цифровая система «Сreo Datum» (создана при поддержке РФФИ, грант №19-29-14136), которая позволяет собирать и моментально обрабатывать получаемые результаты творческой мыслительной деятельности как отдельного учащегося, так и всего класса в on-line режиме. Нам только нужно «научить» цифровую систему оценивать вклад каждого учащегося, работающего в той или иной паре. Для этого была проведена достаточно большая работа.

Прежде всего, для учета значительной нелинейности в зависимости количества выдвинутых обучающимися идей и затраченных ими усилий для решения задачи было предложено использование ряда Фибоначчи [4], который является общепризнанной последовательностью, отражающей быстрое неравномерное возрастание признака [3]. При этом первый член ряда отбрасывался т.к. по значению он совпадал со вторым и не отражал роста при изменении признака. В результате в настоящий момент последовательность выглядит следующим образом: 1, 2, 3, 5, 8, 13 и т.д. и представляется в виде таблицы 1 для оценки основных характеристик творческого развития обучающихся: дивергентности D (предложение решений, соответствующих различным моделям) и конвергентности К (степени проработанности каждой идеи решения).

Таблица 1. Количественная оценка решения экспериментальной творческой задачи

Дивергентность Конвергентность	Идея 1	Идея 2	Идея 3	Идея 4	Макс сумма
1. Предложение идеи решения.	1	2	3	5	11
2. Предложение плана эксперимента	2	3	5	8	18
3. Экспериментальная проверка идеи решения.	3	5	8	13	29
4. Вывод	5	8	13	21	47
Сумма	11	18	29	47	105

Далее, для оценки того, кто из обучающихся высказал ту или иную идею была разработана специальная таблица рефлексии, которая выдавалась обучающимся при решении творческой задачи.

Таблица 2. Таблица рефлексии хода решения экспериментальной творческой задачи

<i>Какие идеи и кто высказал? Какие критические высказывания и кто высказал? Кто предложил эксперимент? Кто выполнил эксперимент? Кто сделал вывод?</i>		<i>Балл в соответствии и с уровнем решения задачи (Заполняется учителем)</i>		<i>Что было наиболее понятным при решении задачи?</i>	<i>Что показалось наиболее сложным для понимания при решении задачи?</i>	<i>Что показалось наиболее интересным при решении задачи?</i>
<i>Уч.№1</i>	<i>Уч.№2</i>	<i>Уч. №1</i>	<i>Уч. №2</i>			

В этой таблице учащиеся могут указать какую идею высказал каждый из них, и то, что было наиболее понятным, сложным и интересным при решении задачи. Во второй колонке таблицы в результате анализа ключевых слов учитель может присвоить паре обучающихся балл в соответствии с выполнением задачи. Для этого были созданы специальные поправочные коэффициенты, определяющие роль каждого учащегося в решении творческой задачи. Расчет производится по формуле:

$$A_i = TM \cdot k,$$

где A_i – уровень вклада каждого учащегося (в долях единицы), k – поправочный коэффициент участия каждого учащегося в решении группового экспериментальной творческой задачи, TM – суммарный показатель творческого развития пары обучающихся.

Было предложено четыре варианта поправочных коэффициентов, на основании роли участия обучающихся в выполнении задачи (см. таблицу 3).

Таблица 3. Варианты поправочных коэффициентов в соответствии с ролью обучающегося в процессе решения задачи

Вариант вклада в решение	Роль учащегося №1	Роль учащегося №2	$k1$	$k2$
1.	«Генератор идеи»	«Активный слушатель»	1	0,1
2.	«Генератор идеи»	«Генератор идеи»	1	1
3.	«Генератор идеи»	«Критик идеи»	1	0,5
4.	«Генератор идеи»	«Исполнитель»	1	0,3

Вариант 1. Если в таблице рефлексии (см. Таблица 2) были высказаны различные идеи, но один из ответов представлял собой фразу: «Учащийся №1. предложил эту идею, и я (№2) согласился», то скорее всего здесь, как

генератор идей развивается учащийся №1, а учащийся №2 развивается, но как активный слушатель и в выдвижении идеи не участвует. Так как основную работу выполняет учащийся №1, то доля его участия близка к 100%, но поскольку учащийся №2 тоже выполняет работу – стимулирует творческий поиск учащегося №1, долю его участия нельзя принимать равной нулю, поэтому будем считать, что балл учащегося №2 перемножается на коэффициент $k=0,1$, а учащегося №1 – на коэффициент $k=1$.

Вариант 2. В данном случае один из учащихся пришел к тому же выводу, что и другой, интерпретировав идею первого своими словами. В таком случае суммарный результат их решения перемножается на $k=1$ и распределяется между ними пополам. Та же ситуация наблюдается и при условии, если обучающимися были высказаны идеи разного уровня – оба они в любом случае выступали как генераторы идей, и их суммарный балл тоже перемножается на коэффициент $k=1$.

Вариант 3. Отдельно следует рассмотреть роль критика идеи, так как критика играет важную роль в решении экспериментальной творческой задачи. Если критика будет производится по принципу «отвергаешь – предлагай» и учащемуся №2 будет предложена для проверки идея более высокого порядка, чем идея учащегося №1 – будет считаться, что он тоже высказал свою идею, и уже играет роль генератора идеи. Если же учащийся №1 высказывает идею, а учащийся №2 критикует её не высказывает свою, учащемуся №1 присваивается поправочный коэффициент $k=1$, а учащемуся №2: $k=0,5$

Вариант 4. Если учащийся №1 высказывает идею, а учащийся №2 не критикует её, и не просто занимается созерцанием того, что делает учащийся №1, указывая, что сам идей не высказывал, но участвовал в эксперименте по подтверждению или опровержению той или иной идеи (играл роль исполнителя), то в его случае поправочный коэффициент равняется $k=0,3$, а у учащегося №1 $k=1$, так как автором идеи является именно он.

С целью выявления оценки вклада каждого обучающегося в решение экспериментальной творческой задачи был проведен педагогический эксперимент. Он проводился в двух 8 – х классах МОУ СОШ «Горизонт» г. Воскресенска Московской обл. в 2022–2023 учебном году. Общее количество обучающихся составило 46 человек – 23 пары в процессе изучения раздела курса химии «Первоначальные химические понятия». Работа пар учащихся была проанализирована в соответствии с вариантами вклада в поиск решения. Разберем на примере конкретной творческой задачи по теме «Чистые вещества и смеси».

Прослушайте фрагмент сказки "Василиса Прекрасная". Нет ли в ней проблем, имеющих отношение к химии? Если есть, то попытайтесь сформулировать их и предложить варианты решения.

Проверьте свои предложения экспериментально.

Далее учитель знакомит обучающихся с фрагментом сказки, где Баба-Яга приказывает Василисе разделить смесь ржи с чернушкой и мака с землей.

Эта проблема имеет отношение к химии. Химикам часто приходится разделять различные смеси веществ на составляющие компоненты.

Возможный вариант решения задачи заключается в следующем: Смесь ржи с чернушкой (можно брать и другие смеси, например фасоли и пшеницы) можно разделить с помощью сита, используя разницу в размерах ее компонентов. Смесь мака и песка можно взболтать в воде, дождаться оседания в воде песка и собрать мак на поверхности. Для решения задачи можно использовать прием золотодобытчиков: положить смесь на наклонную поверхность и подвергнуть ее размыванию струей воды, чтобы мелкие частицы унесло потоком, а более плотные песчинки оставались на месте.

Существует несколько вариантов развития идей, которые высказывают обучающиеся при поиске решения данной творческой задачи, которые можно отнести к четырем уровням.

Идея 1. Поверхностное решение

- Конкретизация цели: разделение смесей
- Разделение смеси, используя различие свойств компонентов

Ключевые слова: разделение, отличие, разница, смесь, различие, система, физическ(-ие), свойства, природа, характеристика, качество, особенность, разъединение.

Идея 2. Тривиальное решение

- Перебрать смесь вручную
- Рассыпать на столе и перебрать - разделить на две части.
- Так разделить возможно, но требует время.

Ключевые слова: перебрать, вручную, руками, рассыпание.

Идея 3. Близкое решение

- Использовать различие размера гороха и чечевицы.
- Разделить с помощью сита, через которое чечевица проходит, а горох – нет.

- Разделить удалось. Не требует много времени.

Ключевые слова: сито, размер, ячейка, фильтр.

У задачи также может быть иное близкое решение:

- Использовать различие плотности мака и песка.
- Высыпать смесь в воду. Мак всплывет, а песок утонет.
- Смесь разделить удалось.

Ключевые слова: плотность, легкость, вода, мак, всплывает, песок, тонет, плавает, оседает, дно, поверхность.

Идея 4. Полное оригинальное решение

- Для разделения первой смеси использовать различие размеров гороха и чечевицы, воспользоваться ситом.

- Для разделения второй смеси использовать различие плотности мака и песка.

- Обе смеси удалось разделить без затрачивания большого количества времени.

Ключевые слова: плотность, легкость, вода, мак, всплывает, песок, тонет, плавает, оседает, дно, поверхность, сито, размер, ячейка, фильтр.

С помощью ключевых слов, представленных после каждого варианта решения, определялся уровень развития решения задачи, а в таблице 4 приведен пример оценки вклада каждого ученика в решение экспериментальной творческой задачи по химии.

Таблица 4. Анализ оценки вклада каждого ученика в решение творческой задачи

Какие идеи высказали?		Балл в соответствии с уровнем решения задачи (Заполняется учителем)	
Уч.№1	Уч.№2	Уч.№1	Уч.№2
Смеси можно разделить, используя различие свойств компонентов	Ученик №1 предложил эту идею, и я согласился	11·1=11 (генератор идей)	11·0,1=1,1 (активный слушатель)

Представленное в таблице численное значение 11- общий балл за решение задачи, рассчитанный системой «Creo datum», отражающий творческое развитие обучающихся (см. Таблицу 1). 1 и 0,1 – поправочные коэффициенты, вычисленные в соответствии с ролью каждого ученика.

Экспериментальной группе обучающихся были выданы две экспериментальные творческие задачи по теме «Чистые вещества и смеси» - в начале изучения темы и на этапе закрепления. Состав пар при решении каждой задачи менялся.

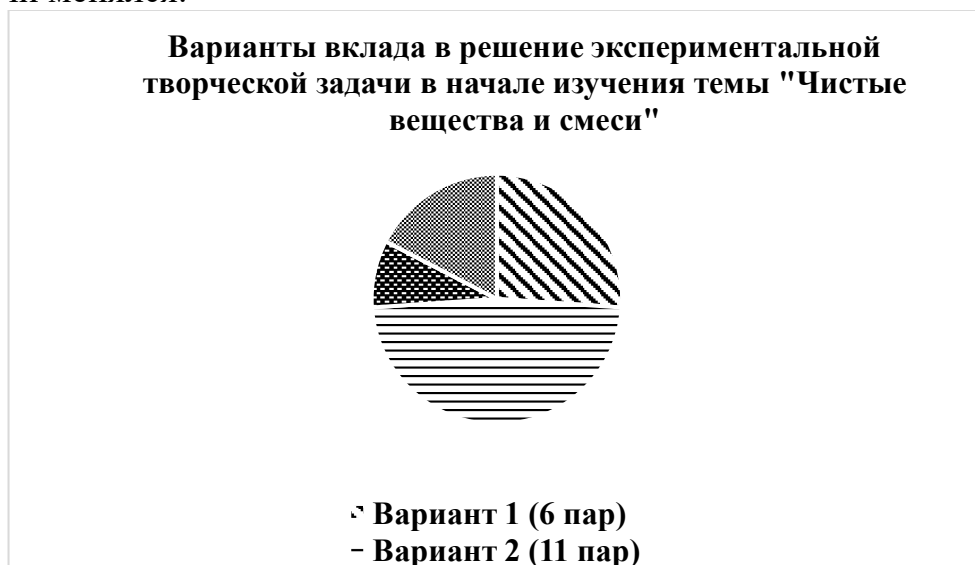


Диаграмма 1. Оценка вариантов вклада обучающихся в решение экспериментальной творческой задачи в начале и в конце изучения темы «Чистые вещества и смеси».

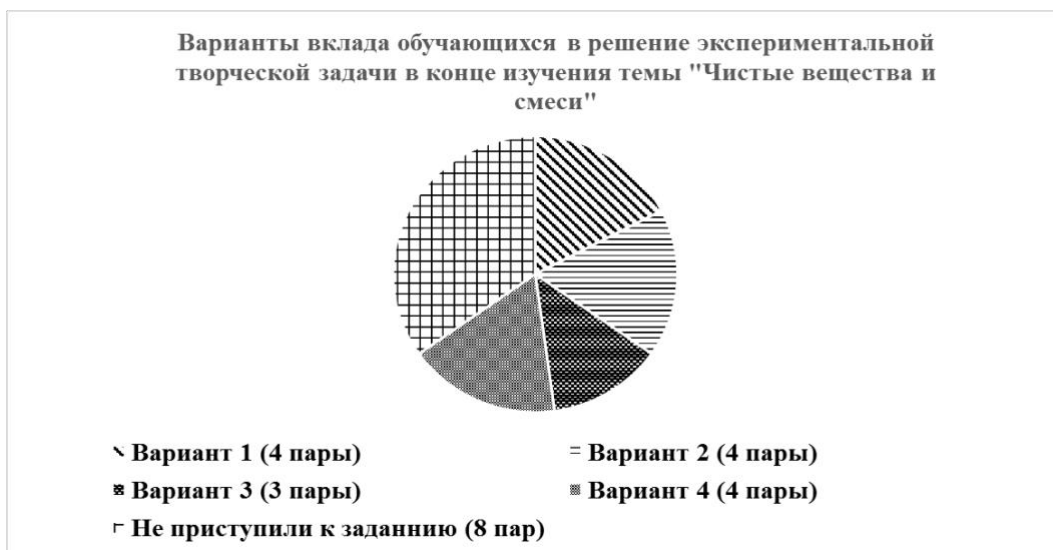


Диаграмма 2. Оценка вариантов вклада обучающихся в решение экспериментальной творческой задачи в начале и в конце изучения темы «Чистые вещества и смеси».

Из диаграммы 1 следует отметить небольшое количество пар обучающихся, которые сделали критические высказывания по поводу обсуждаемых идей решения (Вариант 3). Из этого следует необходимость работы учителя над стимулированием обучающихся к высказыванию различных идей. Выявлено небольшое количество «созерцателей» (Вариант 1) и «исполнителей» (Вариант 4), это показывает на то, что решение экспериментальных творческих задач стимулирует интерес обучающихся решать учебную проблему, заложенную в нём.

Из диаграммы 2 можно также сделать вывод о снижении учебной мотивации обучающихся, когда они решают творческую задачу по той же теме, но уже на этапе закрепления учебного материала. Связано это с пониманием трудности для них творческих задач. Эта проблема будет исследоваться нами в следующих работах.

Проведенная работа на сегодняшний день способствует тому, что в цифровой системе «Срео datum» уже создан специальный интерфейс, позволяющий обучающимся выполнять экспериментальные творческие задачи в парах сменного состава. Активно продолжаются тестирование и доработка системы цифрового оценивания творческих задач для дальнейшего её использования при изучении химии в образовательных организациях.

Список литературы

1. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Титов Н.А. Мишина И.Б., Чернышева Л.А., Шойтова В.С., Цифровизация динамических параметров развития креативного мышления в обучении химии// Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики: материалы VI Международной науч. – практ. конф. – Челябинск: изд – во Южно – Урал. гос. гуман. – пед. ун – та, 2021. – С.88 – 97.

2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Шойтова В.С. Психолого-педагогические аспекты формирования у обучающихся естественнонаучной грамотности // Наука. Управление. Образование. РФ 2022. - №1. – С. 27-36.

3. Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / под ред. А. А. Бабалева. М.: АПН СССР, 1987. - С. 76–82.

4. Титов Н.А. Методика формирования опыта творческой деятельности учащихся на практических занятиях по химии : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 1994. – 198 с.

Лазарева С.В.,

зав.кафедрой ИЯ лицея, учитель английского языка,

МАОУ лицей №7, Томск

E-mail: super.lazarevasv@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье описывается практический опыт формирования функциональной грамотности школьников в соответствии с требованиями обновленных федеральных образовательных стандартов основного общего образования. Автор представляет собственный положительный опыт организации образовательного процесса, направленный на развитие одного из ключевых компонентов функциональной грамотности, креативного мышления. В статье описывается практика создания и применения в учебном процессе открытых задач, заданий открытого типа; практика проведения уроков с применением технологии ТРИЗ, рефлексивно-сотворческих практик педагогики сотворчества, таких как социоимпровизация, метод рефлексивных инверсий.

Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, открытые задания, технология ТРИЗ, педагогика сотворчества, рефлексивно-сотворческие практики.

The article describes the practical experience of forming functional literacy of schoolchildren in accordance with the requirements of the updated federal educational standards of basic general education. The author presents her own positive experience of organizing the educational process aimed at the development of one of the key components of functional literacy, creative thinking. The article describes the practice of creating and using open tasks, open-ended tasks in the educational process; the practice of lessons using TRIZ technology, reflexive-creative practices of co-creation pedagogy, such as co-improvisation, reflexive inversion method.

Keywords: functional literacy, creative thinking, open-ended tasks, TRIZ technology, co-creation pedagogy, reflexive-creative practices.

Сегодня в качестве одного из перспективных направлений развития современного образования является создание модели выпускника, обладающего развитыми познавательными потребностями, стремящемуся к саморазвитию и самореализации, умеющего использовать полученные знания на практике и ориентироваться в современном информационном пространстве. В новых ФГОС особое место отводится «созданию условий, обеспечивающих возможность формирования *функциональной грамотности* обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий.» [1, с.29]

Под *функциональной грамотностью* понимают способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.[2] Основными компонентами функциональной грамотности являются математическая, финансовая, естественнонаучная, читательская грамотности, а также глобальные компетенции и креативное мышление.

Креативное мышление — это умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования идей, формирования нового знания, решения задач, с которыми он не сталкивался раньше, т.е. способность к продуктивному творческому подходу. [3] Согласно требованиям ФГОС педагогу необходимо создавать условия для развития креативного мышления. Обычно, для решения проблемы в реальной жизни, мы обращаемся либо к известному способу, либо к своему жизненному опыту, либо создаем что-то новое. Для применения двух последних способов нужно уметь наблюдать, и анализировать все то, что было увидено, услышано ранее. Педагогов-практиков интересует, как и что конкретно можно сделать на своих уроках, чтобы развивать креативное мышление учеников. Обобщая свой положительный опыт педагога-практика, а также проанализировав данные, совместных с психологами лица исследований динамики развития креативности обучающихся, я пришла к выводу, что для развития креативного мышления необходимо использовать *открытые задачи* и *задания открытого типа*, применять *рефлексивно-сотворческие практики* и *нестандартные приемы работы с информацией*.

Задания открытого типа следует отличать от открытых задач. К *заданиям открытого типа* относятся задания дополнения, когда ученику нужно добавить слово или фразу, и задания свободного изложения, представляющие собой формат рассуждения, рассказа, эссе. *Открытые задачи* — это проблемные ситуации, встречающиеся в реальной жизни. Для их решения необходимо самостоятельно осмыслить, сформулировать условие задачи, найти дополнительную информацию для ее решения. Под открытыми задачами понимают «задачи, у которых нет, и не может быть заранее известных решений или ответов». [4, с.123] К сожалению, в современных УМК предлагается недостаточное количество открытых задач, что требует от

педагога умения подобные задачи составлять самостоятельно. Показателем качества сформированности функциональной грамотности является международное исследование PISA, которое включает и задания на проверку уровня сформированности креативного мышления, т.е. открытые задачи. Взяв за основу эти задания, мной разработан алгоритм создания открытых задач, который помогает быстро создавать открытые задачи по актуальной тематике, которые я систематически предлагаю моим ученикам.

Многолетний опыт работы в школе показывает, что лингвистические способности у обучающихся разные, так же как и мотивация. Реальность требует от современного учителя быть гибким, и там, где традиционные методы не работают, искать новые подходы и технологии. В своей работе со старшеклассниками часто применяю *технология ТРИЗ* (теории решения исследовательских задач). Данная технология способствует воспитанию творческой личности ученика, способного найти выход из любой проблемной ситуации и справиться со всеми поставленными задачами. [5, с.194] Примечательно, что ТРИЗ можно применять на любом этапе урока, начиная со знакомства с новым материалом, в процессе его изучения, а также для отработки и закрепления изученного материала, формирую при этом основные компетенции обучающихся.

Особое место в моей педагогической практике занимает педагогика сотворчества. *Педагогика сотворчества* – это отношения, когда две уникальные личности, ученик и учитель, становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга. [6, с. 21] Педагогика сотворчества подразумевает использование на уроке *рефлексивно-сотворческих практик*. Для развития креативного мышления наиболее актуальными являются рефлексивная социоимпровизация и метод рефлексивных инверсий.

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. Также на уроках в старших классах применяю *рефлексивную социоимпровизацию*. Прием, похожий на ролевой тренинг, дает возможность учащимся примерять на себя роль какого-то персонажа, а также проживать проблемно-конфликтную ситуацию от лица этого героя. Рефлексивно-сотворческие методы, применяемые на занятиях, позволяют вовлечь практически всех учеников, благодаря взаимному доверию и поддержке, снять тревожность устного выступления, помогают мыслить критически и креативно.

Немаловажным для создания условий развития креативного мышления является применение нестандартных приемов работы с информацией. На практике использую такие эффективные приемы как бриколаж и скрайбинг. *Бриколаж* в образовании позволяет использовать для учёбы все, кроме специально созданных инструментов вроде учебников, создавать предметы или объекты из подручных материалов. Часто использую в работе такой прием как скрайбинг, чаще в качестве рефлексивного образовательного продукта обучающихся. *Скрайбинг* – это процесс визуализации сложного смысла

простыми образами, при котором отрисовка образов происходит в процессе донесения информации. Применение таких форматов работы с информацией развивает не только креативность школьников, но и критическое мышление.

Таким образом, систематическая работа педагога по формированию функциональной грамотности, направленная в том числе на развитие креативного мышления, возможна при активном использовании таких видов заданий, как открытые задачи и задания открытого типа. Также особое внимание для успешной работы педагога в рамках развития креативности школьников необходимо уделять рефлексивно-сотворческим технологиям и нестандартным приемам, методам, подходам в обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101), с.126
2. Крылова О. В. Функциональная грамотность школьников: что это и как ее развивать? URL: <https://school.kontur.ru/publications/2374> (дата обращения: 29.10.2022)
3. Савалина А.А. Особенности креативного мышления у школьников / А.А. Савалина, В.Д. Корнеева. — Текст: электронный // NovaInfo, 2018. — № 83. — С. 193-199. — URL: <https://novainfo.ru/article/14982> (дата обращения: 29.10.2022).
4. А.В. Хуторской «Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Методические секреты личностно-ориентированного обучения.» Пособие для учителя. М.: Изд-во Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
5. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. — Минск: «Беларусь», 1994. — 479 с.
6. Степанов С.Ю. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики / С.Ю. Степанов, Кремер Е.З. // Образовательная политика. – 2011. – №2 (52). – С. 20-23.
7. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.
8. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master's Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks". 2020. P. 2023

Лукина И.Г.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: erjkjdj@gmail.com

Научный руководитель: Ушакова Е.В.

кандидат психологических наук, доцент,
начальник департамента общепрофессионального
развития и коррекционной педагогики Института
среднего профессионального образования
имени К.Д. Ушинского ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДНЕВНИК КАК ИНСТРУМЕНТ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Данная статья рассматривает рефлексивный дневник участников очного этапа Всероссийской Олимпиады «Мой первый учитель – 2022» как инструмент рефлексивно-сотворческих технологий. Особое внимание уделяется структуре, предложенным вопросам и анализу ответов педагогов и тому, как рефлексивный дневник помогает формулировать дефициты и находить пути их преодоления.

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивный дневник; рефлексивно-сотворческие технологии.

This article considers the reflective diary of the participants of the full-time stage of the All-Russian Olympiad "My first teacher - 2022" as a tool for reflective and co-creative technologies. Particular attention is paid to the structure, the proposed questions and the analysis of the answers of teachers and how the reflective diary helps to formulate deficits and find ways to overcome them.

Key words: reflection, reflective diary, reflective co-creative technologies.

Рефлексия стала объектом психолого-педагогических исследований в нашей стране в 70-80-е годы XX века в работах Ю.Н. Кулюткина, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова. В этих работах рефлексия представлена как проявление индивидуальной мыслительной деятельности человека, направленной на самопознание, саморазвитие личности. Рефлексия входит в понятийный научный аппарат педагогики как метод осмысления педагогической науки.

Педагогическая рефлексия помогает учителю увидеть свои действия со стороны, свои ресурсы и недостатки, выстроить работу по саморазвитию и самосовершенствованию. Рефлексия помогает понять свое эмоциональное состояние и направить волевые усилия на личностное развитие, на управление профессиональной деятельностью и профессиональным развитием.

Сотворчество «строится на основаниях рефлексивной психологии, в рамках которой развивается теория рефлексивно-личностной обусловленности творчества». [4, с.9]

Рефлексивно-сотворческая технология обеспечивает содiallyную и сотворческую позицию участников, их психологическое равенство,

целенаправленное развитие у них рефлексии и реализацию сотворческого потенциала каждой личности.

Всероссийская Олимпиада «Мой первый учитель» проводится с 2019 года. Целевая аудитория Олимпиады - педагоги начальной школы, педагоги-психологи и учителя-логопеды. Её целью является выявления лучших образцов профессионального мастерства и распространения педагогического опыта педагогов начальной школы. В рамках Олимпиады педагоги представляют образовательные проекты, публикуют их в Сборнике Олимпиады. Но в ходе конкурсных испытаний педагогам не хватает времени и ресурсов для проведения рефлексии. Поэтому в качестве эффективного инструмента нами был разработан и предложен дневник, который может иметь условное название «рефлексивный дневник». «Рефлексивный дневник» – инструмент, позволяющий оптимизировать процедуру описания собственного опыта, его анализа и обобщения, с целью определения ресурсов и дефицитов собственного профессионального развития, личностного роста. Работа участника Олимпиады с рефлексивным дневником — это «работа на себя» и «работа для себя».

Во время проведения очного этапа Всероссийской олимпиады «Мой первый учитель - 2022» участникам было предложено в конце каждого дня заполнять страничку (Googl-форма) дневника для проведения рефлексии собственной деятельности, эмоционального состояния в рамках конкурсных испытаний, для выявления сильных и слабых сторон и поиска инструментов восполнения найденных дефицитов. Данные, полученные в ходе использования рефлексивного дневника, помогли проанализировать, с чем приходит педагог на очный этап Олимпиады «Мой первый учитель», что его волнует, что получает от участия в Олимпиаде и с чем уходит.

Далее представляем анализ ответов на вопросы рефлексивного дневника.

Самой распространенной причиной участия в Олимпиаде являются следующие: желание профессионального развития (100%), желание рассказать о своих достижениях (52,6%) и желание признания профессиональных заслуг (26,3%).

Участники в рефлексивном дневнике указывают, что в ходе Олимпиады хотели бы научиться: проводить рефлексии собственной деятельности (63,2%), презентовать свой опыт (57,9%), применять новые технологии (57,9%).

Главными ожиданиями от Олимпиады стали возможность познакомиться с опытом коллег (100%), знакомство с профессионалами из разных регионов России (84,2%) и возможность научиться новым образовательным технологиям (63,2%). Также немаловажным критерием была возможность побывать в красивом городе (57,9%).

В определении личных дефицитов 47,4% участников указали боязнь публичных выступлений, столько же - недостаточность душевных и физических сил, а также 21,1% - неумение организовывать своё время.

Ресурсами для восполнения дефицитов участники указали: самообразование (68,4%), поддержку семьи (52,6%), по 47,4%:

профессиональное творчество, учеников, профессиональные конкурсы, а также 36,8% участников указали в качестве ресурса поддержку администрации.

Таким образом, анализ первой части рефлексивного дневника указывает на множество важных факторов, которые могут выступать ресурсами и препятствиями в достижении целей Олимпиады.

На следующем этапе педагогам было предложено оценить конкурсные дни с точки зрения рефлексии собственной деятельности.

Самым значимым для 55,6% участников Олимпиады стала атмосфера Олимпиады. 50% педагогов отметили выступления коллег в рамках конкурсных испытаний. Столько же (50%) заинтересовали выступления лидеров Олимпиады прошлых лет на Антиконференции. Также 44,4% участников запомнились их переживания и волнение. Были отмечены ощущения во время выступления и после него (по 38,9%).

Недовольство участников было направлено на себя: управление эмоциями - 44,4% и своё выступление - 33,3%.

Открытия первого дня Олимпиады: новые образовательные технологии и преподавательские «фишки» (по 33,3%), решение какой-либо проблемы (27,8%), новый взгляд на проблему (22,2%), новое качество в себе (22,2%).

Более половины опрошенных участников (55,6%) указали, что могут похвалить себя за уверенное выступление, оптимизм (50%), умение находить общий язык (44,4%), за профессионализм и умение видеть свои ошибки (38,8%). Серьезной трудностью для участников стало управление своими эмоциями (27,8%). 22,2% педагогов указали в качестве дефицитов сложность в доступном представлении своего опыта, несогласие с решением жюри и чувство конкуренции. Также были указаны в качестве дефицитов недостаток дополнительной поддержки, нарушение тайминга, низкая стрессоустойчивость, неуверенность в своем профессионализме и необходимость рефлексии по проекту.

Как показал рефлексивный дневник, справиться с дефицитами участники могут как самостоятельно (55,6%), так и с помощью коллег, методиста, психолога и дополнительной литературы (38,3%),

Во второй день Олимпиады участникам запомнилось больше всего (63,6%) атмосфера Олимпиады, поддержка коллег и почетные гости, то есть эмоциональный контекст мероприятия. 45,4% педагогов понравились выступления коллег на мастер-классах и 36,4% - темы проектов участников, то есть содержательный контекст мероприятия.

Недовольство вызвало управление своими эмоциями (27,3%), свое выступление и техническая оснащенность Олимпиады (по 18,2%). Остались полностью довольными организацией, атмосферой, программой Олимпиады (27,3%).

Открытиями дня стали: новый взгляд на проблему и её решение (54,6%), новое качество в себе (27,3%), техника проведения мастер-классов (27,3%), новые образовательные технологии (18,2%), преподавательские «фишки»

(18,2%), темы проектов (18,2%). Таким образом, можно увидеть высокий образовательный потенциал Олимпиады для ее участников.

Сильные стороны участников – это умение находить общий язык и оптимизм (по 63,6%), умение видеть свои ошибки (54,5%), поддержка коллег (27,3%).

Самыми сильными дефицитами на второй день стали: умение быстро отвечать на поставленные вопросы (27,3%), неуверенность в своем профессионализме (18,2%), управление эмоциями (18,2%). Восполнить эти дефициты, по мнению конкурсантов, можно совместно с коллегами, изучая их опыт (63,7%) и дополнительную литературу (27,3%), а также с помощью методиста (27,3%) и собственными силами (27,3%).

Самым популярным ответом на вопрос: «Что самое важное вы получили на Олимпиаде?» стал обмен опытом (90,9%). На втором месте ответ «Общение с коллегами» (72,7%). На третьем месте ответ «Возможность заявить о себе» (63,6%).

Участники указали, что дневник помог: вспомнить важные моменты Олимпиады (50%), видеть дефициты (37,5%), разобраться с чувствами и ощущениями (25%), найти сильные стороны (25%), найти пути развития (25%). Некоторые участники указали, что рефлексивный дневник помог сконцентрироваться на главном и увидеть пути восполнения дефицитов.

Таким образом, можно сказать, что рефлексивный дневник дает возможность педагогам начальной школы проанализировать свои чувства и ощущения, дать им оценку, найти свои сильные стороны, увидеть слабые, рассмотреть опыт коллег в контексте своего опыта, использовать участие в Олимпиаде как ресурс саморазвития.

Данное исследование поможет разработать систему сопровождения участников Олимпиады, в основе которой будут лежать рефлексивно-сотворческие приемы. В будущем планируется создать дневник ещё и в печатной форме, а система вопросов будет усовершенствована для более глубокого исследования.

Список литературы

1. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий Текст. / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1980. С. 37-51.
2. Семёнов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления Текст. / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов. Запорожье: ЗГУ, 1992. – 224 с.
3. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования Текст. / С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов // Журн. Вопросы психологии, 1985. – №3. С. 34-38.
4. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.Б. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества [Текст] // Вопросы психологии – 1991 – № 5 – С. 9.

*Лукьянова И. Н.,
аспирантка ИППО МГПУ,
учитель начальных классов МАОУ
Домодедовской средней общеобразовательной школы №1
E-mail: ira.luk.2012@mail.ru*

*Научный руководитель: Степанов С. Ю.
д.пс.н., профессор департамента психологии ИППО МГПУ*

РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКОВ 4-ГО КЛАССА. ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Целью данной статьи является обобщение полученных результатов в ходе проведенного эксперимента с учениками 4-го класса. Эксперимент проводился в рамках исследования взаимообусловленного развития продуктивного и репродуктивного мышления учеников 4-го класса. Гипотезой исследования выступало предположение о том, что включение в школьную программу предметно-творческих задач приведет к взаимообусловленному развитию как репродуктивного, так и продуктивного мышления обучающихся. Проведенный эксперимент позволил получить данные, подтверждающие выдвигаемую гипотезу.

Ключевые слова: продуктивное мышление; репродуктивное мышление; предметно-творческие задачи; учебные издания; обучающиеся.

The purpose of this article is to summarize the results obtained in the course of the experiment with 4th grade students. The experiment was carried out as part of a study of the interdependent development of productive and reproductive thinking of 4th grade students. The hypothesis of the study was the assumption that the inclusion of subject-creative tasks in the school curriculum will lead to the interdependent development of both reproductive and productive thinking of students. The experiment made it possible to obtain data confirming the hypothesis put forward.

Keywords: productive thinking; reproductive thinking; subject-creative tasks; educational publications; students.

Учебно-методические комплекты, как правило, включают типовые задания, а также иногда задачи на смекалку, однако нет линии развития творческого мышления учащихся. Постоянное обновление содержания учебников в погоне за актуальностью не приводит к обогащению учебных задач, а лишь обновляет содержание в соответствии с требованиями к предметным результатам. Вместе с тем ключевой педагогической задачей становится «создание условий, инициирующих действие обучающихся» (рис.1).



Ключевая педагогическая задача: создание условий иницирующих действие обучающегося



Требования к результатам реализации ОП сформулированы в категориях системно-деятельностного подхода.



Какое действие необходимо иницировать детально отражено в предметных результатах (hard skills), включающих математическую, языковую, финансовую грамотность и др., а также в метапредметных результатах (soft skills), которые подразумевают критическое мышление/решение проблем, креативность, коммуникацию и т.д.

Однако учитель, который много лет проработал, реализуя традиционное предметное обучение и получивший в свой арсенал учебник, проверенный годами, вряд ли сменит свою стратегию обучения. Соответственно на данном этапе учитель нуждается главным образом в методической помощи, которая будет способствовать трансформации прежней образовательной стратегии. Именно с этой целью с 2019 года нами проводится экспериментальная разработка методических средств, направленных на одновременное и взаимообусловленное развитие продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников. На данном этапе полученные данные свидетельствуют о том, что если их творческие способности развивать на основе специально сконструированных заданий – предметно-творческих задач [2, 6], то можно получить позитивную динамику в развитии как продуктивного, так и репродуктивного мышления. Представим данные эксперимента более подробно.

Для проведения эксперимента были выбраны два класса: экспериментальный и контрольный по 32 ученика в каждом. Входное тестирование осуществлялось на материале:

- 1) Модифицированной батареи тестов Дж. Гилфлорда и Е. Торренса в адаптации Е.Е. Туник [8].
- 2) Решения предметно-творческой задачи по показателям репродуктивного и творческого мышления [2].

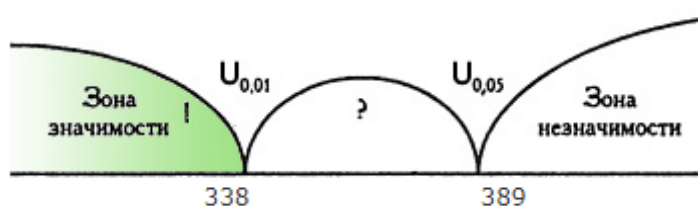
Для сравнения результатов входного тестирования экспериментальной и контрольной групп мы применили U-критерий Манна-Уитни. По результату

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 первой творческой задачи. Репродуктивное мышление и показатели творческого мышления были проанализированы отдельно. Мы также получили незначительные различия контрольной и экспериментальной выборки. Данные вычисления позволили нам сделать вывод о том, что контрольная и экспериментальная группы статистически равны по исходному уровню развития творческого и репродуктивного мышления [1, 2].

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 точности (адекватности), беглости (дивергентности) и оригинальности мы получили слабую прямую связь.

В течение 2021-2022 учебного года учениками экспериментальной группы решались предметно-творческие задачи. В конце учебного года был проведен контрольный срез. Для анализа полученных результатов был применен U-критерий Манна-Уитни. Зона значимости единая для констатирующего и контрольного среза (рис. 2).

Рисунок 2. Зона значимости для показателей теста Дж. Гилфорда и Е. Торренса



Диапазон критических значений представлен в таблице 1.

Таблица 1. Диапазон критических значений при расчете U-критерия Манна-Уитни

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
338	389

Для наглядного обобщения полученных результатов мы представим в таблице 2 соотношение значений на констатирующем и контрольном срезах.

Таблица 2. U-критерий Манна-Уитни. Тест Дж. Гилфорда и Е. Торренса

	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Субтест 5	Субтест 6	Субтест 7

Констатирующий срез. Уэмп	476	468	439	465,5	229	493	496,5
Контрольный срез. Уэмп	256	424,5	350,3	326	446	295,5	144

Из 7 субтестов 2 субтеста (2 и 5) попали в зону незначимости отличий, 4 субтеста (1, 4, 6 и 7) попали в зону значимости отличий, а один субтест (3) показал результат, характеризующий зону неопределённости. Для большей наглядности мы представим в таблице 3 значение вербальной (субтест 1-4) и образной (субтест 5-7) креативности.

Таблица 3. U-критерий Манна-Уитни. Тест Дж. Гилфорда и Е. Торренса вербальная и образная креативность

	Вербальная креативность (субтест 1-4)	Образная креативность (субтест 5-7)
Констатирующий срез. Уэмп	468,5	463,5
Контрольный срез. Уэмп	326	286,5

Мы приходим к выводу, что на контрольном этапе результаты контрольной и экспериментальной группы обладают значимыми различиями. Перейдем к анализу решения задачи. На творческом этапе решения задачи измерялись следующие параметры: дивергентность (D), критичность (C), оригинальность (O), адекватность (A). В таблице 4 приведена значимость отличий контрольной и экспериментальной групп при решении предметно-творческой задачи.

Таблица 4. U-критерий Манна-Уитни. Решение творческой задачи № 1

	Репродуктивный этап	D	C	O	A
Констатирующий срез. Уэмп	463,5	541,5	496	465	503,5
Контрольный срез. Уэмп	304,5	284	387	215,5	408

Из полученных данных мы видим, что параметр адекватности находится в зоне незначимых отличий. Параметр критичности – в зоне неопределенности.

Однако такие показатели как дивергентность и оригинальность находятся в зоне значимых отличий. Изменение средних значений у экспериментальной и контрольной групп показано на диаграмме 1 и 2.

Диаграмма 1. Динамика данных контрольного и экспериментального классов в начале и в конце учебного года



Диаграмма 2. Сопоставление средних значений показателей решения задачи (на репродуктивном – Р.Э. – и творческом – Т.Э. – этапах мышления)



Приведенные результаты позволяют нам прийти к выводу, что включение в образовательный процесс предметно-творческих задач позволяет взаимообусловлено развивать как продуктивное, так и репродуктивное мышление обучающихся. Предметно-творческие задачи позволяют обогатить учебный материал без переиздания школьных учебников. Каждый учитель может из репродуктивной задачи сделать творческую.

Важное значение приобретает регулярное применение такого рода задач. Следующим этапом исследования является включение предметно-творческих задач в образовательный процесс, начиная с 1-го класса.

Список литературы

1. Лукьянова И. Н. Рефлексия как центральный фактор продуктивного мышления // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IX Всероссийской научно-практической

конференции с международным участием, Москва, 08 апреля 2022 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 26-32.

2. Лукьянова И.Н., Степанов С.Ю. Развитие продуктивного и репродуктивного мышления обучающихся 4-го класса при решении предметно-творческих задач: учебно-методическое пособие. –М.:Известия ИППО,2022.-69 с.

3. Оржековский П. А., Степанов С. Ю., Мишина И. Б. О непрерывности оценки развития у обучающихся репродуктивных и креативных мыслительных действий // Непрерывное образование: XXI век. - 2019. - №3 (27). - DOI: 10.15393/j5.art.2019.4964.

4. Савенков А. И. Заметки о репродуктивных и продуктивных методах обучения // Исследователь/Researcher. 2018. №3-4 (23-24). [Электронный ресурс]:URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/zametki-o-reproduktivnyh-i-produktivnyh-metodah-obucheniya> (Дата обращения: 05.11.2022).

5. Степанов С.Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. 2019. №1 (25). – DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464 (дата обращения: 25.06.2021).

6. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.

7. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. –СПб.: Питер. – (Серия практическая психология), 2013. –320 с.

Морозюк С. Н.

доктор психологических наук, профессор

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

e-mail: 7085963@mail.ru

Морозюк Ю. В.

доктор психологических наук, профессор

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

e-mail: 89268863933@mail.ru

Кузнецова Е. С.

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет»,

e-mail: ESKaip@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА СО СТИЛЕМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И РЕФЛЕКСИЕЙ МАТЕРИ

В статье представлен краткий анализ того, что такое детское творчество, виды детского творчества. Детское творчество рассматривается как главный фактор формирования эмоционального благополучия ребенка, закладывающееся в семье и детско-родительских отношениях. Рассмотрены стили родительского отношения,

способствующие формированию эмоционального и психологического благополучия/неблагополучия ребенка, его интерес/безынтерес к творчеству. Показано, что ведущим фактором становления того или иного стиля родительского отношения к ребенку является качество рефлексии значимых взрослых. Она может быть саногенной (конструктивной, направленной на решение возникшей проблемы в отношениях с помощью адекватных ситуации средств), так и патогенной (направленность на собственные переживания и состояния, проявляющиеся как самокопание, не имеющее отношение к актуальной жизненной ситуации).

Ключевые слова: мать, детско-родительские отношения, саногенная рефлексия, патогенная рефлексия, стиль родительского отношения.

The article provides a brief analysis of what children's creativity is, types of children's creativity. Children's creativity is considered as the main factor in the formation of the child's emotional well-being, which is embedded in the family and in parent-child relationships. Styles of parental attitude, contributing to the formation of emotional and psychological well-being / trouble of the child, his interest / lack of interest in creativity are considered. It is shown that the leading factor in the formation of a particular style of parental attitude to a child is the quality of reflection of significant adults. It can be sanogenic (constructive, aimed at solving a problem in a relationship using adequate means of the situation), and pathogenic (focusing on one's own experiences and conditions, manifesting as self-digging that is not relevant to the actual life situation).

Keywords: mother, parent-child relationships, sanogenic reflection, pathogenic reflection, the style of a parental relationship.

Творчество — это создание чего-то нового или индивидуальная интерпретация прошлого опыта. Процесс творчества стимулирует к придумыванию оригинальных способов решения задач: от размышлений о том, что будет изображено на картине, и как именно смешать краски для получения нужного цвета, до продумывания сюжетных ходов в собственном рассказе.

Детское творчество является одним из главных элементов эмоционального и психологического благополучия ребенка, так как в процессе творчества у ребенка возникают новые впечатления, формируются потребности и мотивы, развивается рефлексия и создается база для расширения интересов. Детское творчество ничем не отличается от творчества взрослого. Отличие лишь в том, что создается оно детьми, а у детей по сравнению со взрослыми более развито воображение и фантазия.

Дети несколько иначе воспринимают окружающий мир, что делает их творчество особо притягательным. Дети не боятся творить, они открыты миру. С детской непосредственностью, восторгом и радостью открывают мир для себя.

Можно определить несколько основных видов детского творчества: художественное (рисование с использованием разнообразных средств для рисования, лепка поделок из глины и пластилина, создание художественные

композиций, поделок и аппликаций из различных природных и искусственных материалов, вышивание); создание литературных и музыкальных произведений (стихов, сказок, рассказов, песен, музыки); техническое (предполагает конструирование и моделирование разнообразных приборов, моделей, механизмов (кораблей, разнообразных летательных аппаратов, игрушек, оригами); музыкальное (игра на различных музыкальных инструментах, пение, танцы).

Помимо функции познания и отражения мира, а также развития конкретных навыков: мелкой моторики, пространственной координации, письменной речи, творчество оказывает влияние на формирование личности ребенка. Оно развивает способность достигать целей и доводить начатое до конца, воплощать свои идеи в реальность. Творческое начало всегда стремится к воплощению и реализации. Так развивается воля: доделать, дорисовать, донести до других свою мысль, ибо только в завершенном виде она станет понятна. Через творчество у ребенка происходит формирование эмоций и нравственно-эстетических чувств, которые начинают формироваться еще в раннем возрасте [6,11]. Кроме этого в творчестве происходит выражение и проекция имеющихся форм взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми: характер общения со значимыми взрослыми, стиль родительского отношения. Поэтому центральное место, в таких взаимодействиях занимает сфера эмоциональных отношений – принятие и эмоциональная близость. Роль чувств, в жизни ребенка исключительна. Именно они делают жизнь ребенка яркой, незабываемой, именно они наполняют жизненные реалии яркими образами, преобразующими весь внутренний мир ребенка. Регулирующую роль эмоциям, определяющим широту восприятия мира, отношения с окружающими, придавали отечественные психологи Кон И.С., Лисина М.И., Субботский Е.В. [7]. Значимые для ребенка взрослые первыми вводят его в мир человеческих отношений, определяя неповторимость, индивидуальный рисунок детской психики, на основе которого в дальнейшем сформируется личность, характер, способности, весь индивидуальный, уникальный в своем роде облик ребенка. Развитие личности ребенка и формирование его положительного образа о себе со стороны родителей – одна из важнейших задач, которую должна решать семья. В исследованиях эмоциональных состояний детей дошкольного возраста (Кошелева А.Д., Смолева Т.О., Перегуда В.И., Ильина И.Ю., Свердлова Г.А., Арнаутова Е.П.) стабильное положительное эмоциональное состояние ребенка рассматривается в качестве фундамента формирования доверительных форм отношений с окружающей действительностью [12,13]. В современных исследованиях активное взаимодействие родителя и ребенка обозначаются терминами «детско-родительское взаимодействие», «детско-родительские взаимоотношения» [2,5].

И.В.Смолярчук приводит показатели родительского поведения, непосредственно или опосредованно влияющие на творческое развитие ребенка:

«– уровень протекции в процессе воспитания;

- степень удовлетворения потребностей ребенка;
- количество требований-обязанностей и требований-запретов к ребенку в семье;
- строгость санкций;
- неустойчивость стиля воспитания;
- личностные проблемы взрослых» [14].

Вызывают тревогу исследователей, педагогов и психологов последние данные о том, что 60 % семей можно отнести к дисгармоничным типам, являющимися неблагоприятными вариантами отношения к ребенку. Главными характеристиками таких семей называют: низкий уровень сплоченности родителей, разногласия в семье в вопросах воспитания детей, высокий уровень конфликтности в повседневном общении с ребенком и эмоциональная холодность [14]. Дисгармоничные семьи, выявленные с помощью опросника АСВ Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, характеризуются разногласиями в семье в вопросах воспитания детей, недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, чрезмерностью требований-запретов игнорированием реальных потребностей ребенка, а также строгостью санкций [15]. В нашей работе исследованы стили родительского отношения в связи с особенностями рефлексии матери. Мы обнаружили, что одним из ведущих факторов, определяющих стиль родительского отношения к ребенку, является защитная рефлексия матери, направленная не на решение проблем в отношениях, а защиты от них. Это позволило нам дополнить рефлексивным компонентом стили детско-родительских отношений. В данной статье представлены, в качестве примера три стили родительского отношения, препятствующие развитию детского творчества: «отвержение», «симбиоз» и «маленький неудачник».

Стиль «Отвержение» характеризуется негативным эмоциональным отношением к ребенку. По А. Я. Варге мать считает своего ребенка плохим, неудачливым. Мать может испытывать злость и досаду по отношению к ребенку. Чем более мать не принимает своего ребенка, тем больше она испытывает чувство вины. Защищаясь от террора вины, она бессознательно выбирает поведенческую тактику ухода от травмирующих ситуаций, вместо того, чтобы конструктивно решать проблему. Так, защищаясь от переживания вины, мать с данным стилем родительского отношения лишней раз найдет себе более «важное» занятие, перепоручая воспитание и развитие ребенка бабушке, педагогам, няне, психологу. В случае неудач ребенка, его ошибок и плохого поведения, есть, кого обвинять: «бабушка избаловала, некомпетентные педагоги, весь в отца, такой же упрямый. При этом «праведный» гнев матери направлен на ближайшее социальное окружение. Эмоциональное отвержение ребенка матерью проявляется в нежелании удовлетворять базовые потребности ребенка в принятии, общении, эмоциональном контакте. На просьбы ребенка «взять на ручки», «почитать книжку», «поиграть», мать найдет массу причин, чтобы избежать эмоционального контакта с ним: «Ты очень тяжелый, я тебя не подниму», «Давай в другой раз поиграем, читаем, мама сейчас занята». Такое отношение к ребенку способствует замыканию

эмоциональных проявлений. Дети становятся неуверенными, тревожными. У них формируется выученная беспомощность [3].

Стиль родительского отношения «Симбиоз». В своей жизненной философии мать рисует идеальную картину ребенка, идеальные отношения с ним, она уверена, что знает реальные способности и склонности своего ребенка, знает, куда он пойдет учиться, кем станет, где будет работать, когда и на ком женится (выйдет замуж). На самом же деле мать воплощает в реальности свои собственные нереализованные мечты и в случае отклонения ребенка от ее заданного маршрута, эмоционально страдает сначала сама, а затем свои переживания она транслирует на ребенка. Дети, чьи отношения с родителями относятся к симбиотическому типу, находятся в ситуации постоянного оценивания со стороны матери. Сравнение ребенка с другими детьми не в его пользу наносит удар по самооценке как матери, так и ребенка.

Стиль родительского отношения «Маленький неудачник». Мать воспринимает ребенка маленьким, чем его реальный возраст. Интересы и хобби ребенка она считает детскими и несерьезными. Воспринимая своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, по сравнению с другими, мать испытывает страх неудачи. Ребенок воспринимается как ее продолжение и поэтому мать склонна приписывать неудачи ребенка себе. «Маленький неудачник» обусловлен мыслями матери: «Ведь видит же, что ничего не получается, все равно продолжает.... Давно бы уже занялся другим, а не мучился!». Она стыдится своего ребенка, стесняется его.

Защищаясь от стыда и страха неудачи, мать с данным стилем воспитания думает так: «Тут и так все понятно, откуда ноги растут, оправдывай не оправдывай, если не дано ему быть художником, то чего переживать-то...». А в поведении она стремится показать ребенку его несостоятельность, неуспешность в той или иной деятельности и навязать ему уже знакомый отработанный стереотип поведения, где не придется «краснеть за ребенка». Поэтому любой («случайный» с ее точки зрения) успех ребенка она либо будет стараться игнорировать, либо воспринимать как должное [3].

Данные нашего исследования позволяют нам выдвинуть предположение о том, что оптимизация детско-родительских отношений с помощью технология развития особой (саногенной), конструктивной рефлексии матери, направленной на решение возникшей проблемы в отношениях с помощью адекватных ситуации средств, обеспечит эмоциональное и психологическое благополучие ребенка как фундамента развития его творческих способностей. Верификация данного предположения ждет своего экспериментального подтверждения.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Воронеж, 2000. – С. 12-44.
2. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. – Минск, 1997. – 160 с.

3. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 378 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология детства. – М., 1997. – 152 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 348 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. – С. 45-98.
8. Морозюк, С.Н. Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка / С.Н. Морозюк, Т.О. Смолева // Преподаватель XXI века. – 2011. – №2. – С. 185-192.
9. Морозюк, С.Н. Театрализованные ситуации в преодолении психологического неблагополучия ребенка / С.Н. Морозюк, Т.О. Смолева // Педагогика искусства (Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования»). – 2011. – №3. – С.1-13.
10. Орлов, Ю. М. Когнитивно-эмотивный тест / Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк. - М., 1999. - 20 с.
11. Смирнов А.А. Детские рисунки // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 53- 63.
12. Смолева, Т.О. Защитная рефлексия матери - фактор психологического неблагополучия ребенка // Известия ДГПУ. – 2010. – № 3. – С. 82-87.
13. Смолева, Т.О. Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: монография / Т.О. Смолева. – Иркутск: изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2003. – 163 с.
14. Смолярчук И.В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник ТГУ. – 2009. – выпуск 5 (73). – С. 173-180.
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2001. – С. 23-78.

Парнявская Н.Н.

педагог-методист, учитель начальных классов МБОУ СОШ №2 МО

«Барышский район», г. Барыш, Ульяновская область

E-mail: paaii@mail.ru

ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предлагается описание разработанной и апробированной модели образовательной среды с вовлечением младших школьников разных групп здоровья и разным уровнем способностей в плодотворную творческую индивидуальную и совместную деятельность. Описанная образовательная

среда включает в себя комплексную интеграцию четырех видов деятельности: урочной и внеурочной – театральной, проектной, конкурсной.

Ключевые слова: образовательная среда, проектная деятельность, конкурсная деятельность, театральная деятельность, развитие творческих способностей младших школьников.

The article proposes a description of the developed and tested model of the educational environment with the involvement of younger students of different health groups and different levels of abilities in fruitful creative individual and joint activities. The described educational environment includes a comprehensive integration of four types of activities: classroom and extracurricular - theatrical, project, competitive.

Keywords: educational environment, project activities, competitive activities, theatrical activities, development of creative abilities of younger students.

Новые тренды и вызовы в образовательной экосистеме порождают новые решения. В настоящее время государство остро нуждается в специалистах, способных работать творчески. Обществу нужны инициативные, творческие люди, способные оригинально мыслить и находить выходы в нестандартных ситуациях, что свидетельствует о наличии социального заказа общества на подготовку такого специалиста. Именно поэтому развитие творческих способностей детей в современных условиях становится актуальной задачей образования.

В настоящее время во многих классах совместно обучаются дети возрастной нормы и дети с ОВЗ. В статье предлагается описание разработанной и апробированной модели образовательной среды с вовлечением ребят с разной группой здоровья и разным уровнем способностей в плодотворную творческую индивидуальную и совместную деятельность.

В психологической науке представлен значительный теоретический и эмпирический материал по различным аспектам исследования творческих способностей, анализируя который, можно заметить, что не существует единого мнения по вопросу структуры творческих способностей. Также можно отметить недостаточное внимание исследователей к процессуальной стороне творческой деятельности (анализ проблемы, поиск противоречий, разработка решения, обоснование и т. д.), и, как следствие, отсутствие в структуре творческих способностей составляющих, ответственных за результативность творческого процесса.

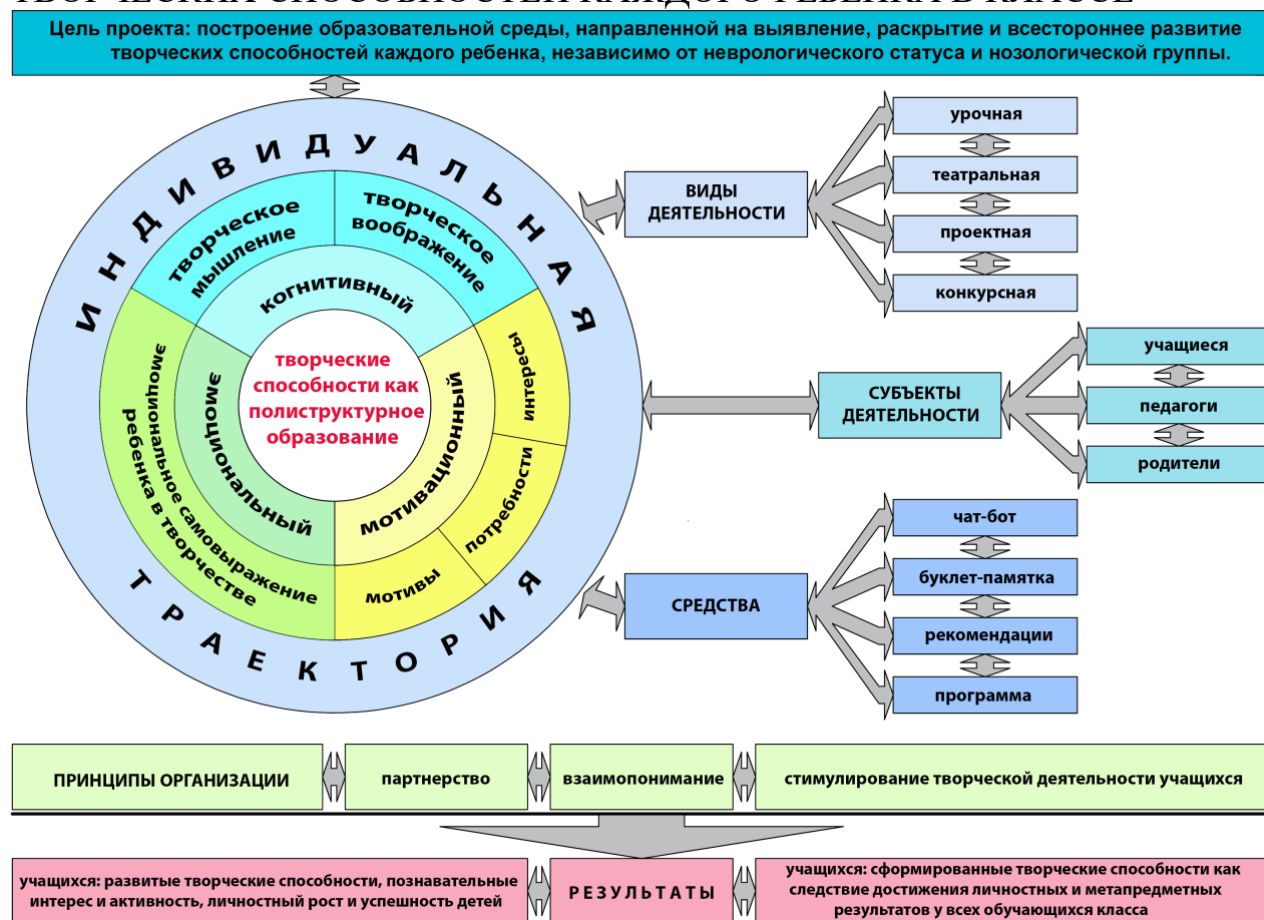
В своем педагогическом проекте мы основываемся на теории Карповой Людмилы Григорьевны и исследуем творческие способности как полиструктурное образование, включающее когнитивный, эмоциональный, мотивационный компоненты [2]. Подобран необходимый диагностический инструментарий и проведена входная диагностика уровня творческих способностей, включающих следующие компоненты:

1) Когнитивный – включает в себя знания, умения и навыки, помогающие реализоваться в творческих видах деятельности. *Показатели:* творческое мышление и воображение детей.

2) Эмоциональный – отношение к выполняемой деятельности в процессе решения нестандартных и творческих заданий. *Показатель:* эмоциональное самовыражение ребенка в творчестве.

3) Мотивационный – система побудителей к творческой деятельности. *Показатель:* мотивы, потребности, интересы ребенка.

Рисунок – МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАСКРЫТИЕ И ВСЕСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАЖДОГО РЕБЕНКА В КЛАССЕ



На основном этапе реализации образовательного проекта была разработана теоретическая модель (Рисунок. Далее – Модель.), в соответствии с которой в классе была создана образовательная среда, включающая в себя комплексную интеграцию четырех видов деятельности: урочной и внеурочной: театральной, проектной, конкурсной. Ведущими принципами построения образовательной среды являются: создание партнёрских отношений на основе идей сотрудничества, взаимопонимания, стимулирования познавательной и творческой деятельности обучающихся, направленной на развитие индивидуальных способностей личности.

В течение четырех лет обучения в начальной школе все ученики класса занимаются во внеурочных объединениях «Мир театра» и «Юный

исследователь», на которых ежегодно работают над азами театрального искусства и проектной деятельности. Также класс участвует в Международном литературном конкурсе чтецов и проектов (далее – Конкурс <https://cotg.mskobr.ru/proekty/nashi-proekty/mejdunarodnyiy-konkurs-chtetsov-i-proektov>), в ходе чего применяются полученные знания и навыки в новой для ребят ситуации. Дети становятся участниками многоплановой работы, в которой каждому находится творческое дело по интересам. Нам интересен данный конкурс тем, что в нем предусмотрено параллельно «олимпийское» и «паралимпийское» направления. Есть номинация для ребят с нарушениями речи. Это соответствует нашей модели образовательной среды, направленной на раскрытие и всестороннее развитие творческих способностей каждого ребенка в классе.

Активными участниками реализации нашей Модели являются родители. Для них в январе первого года обучения проводится родительское собрание, на котором знакомим их с положением и рабочим сайтом Конкурса, анонсируем его тему, раздаем памятки-буклеты, по которым знакомим с видами проектов и планом работы. Мотивируем их на активное участие детей в конкурсе с целью личностного роста ребят, расширению их кругозора, развитию творческих способностей, роста самооценки и, в целом, достижению воспитательных результатов. Родители активно включаются в работу по реализации проекта.

Ежегодно с детьми проходим интересный конкурсno-проектный путь с января по май, который условно можно разбить на пять этапов:

1. «ЧИТАТЕЛЬ» – в течение месяца активно читаем литературные произведения по теме конкурса, обсуждаем их содержание, посещаем онлайн встречи с детскими поэтами и писателями.

2. «ЧТЕЦ» – принимаем участие в конкурсе чтецов. На театральном кружке работаем над выразительностью чтения: интонированием, логическими ударениями, паузами, темпом, громкостью голоса. Анализируем выразительное чтение одноклассников.

3. «АВТОР ПРОЕКТА» – на объединении «Юный исследователь» и дома организуется индивидуальная работа по памятке-буклету «Твори свой проект» по обсуждению возможных видов проектных работ, общаясь в созданном чат-боте, который является авторским педагогическим средством, способствующим реализации цели образовательного проекта. Ученики определяются с индивидуальным маршрутом движения: чтец, мультипликатор, актёр, исследователь, творец, волонтер. Дети могут многократно пройти переписку по разным проектным направлениям. Учитель организует общение детей в чате и выступает в роли консультанта.

Ежегодно организуется театральная проектная работа для детей, которые любят коллективную деятельность. Каждому находится творческая работа по интересам: актеры, костюмеры, художники-оформители, и даже суфлер – тот, кто может в любой момент подменить любого юного актера. Ежегодно, циклично, уровень выполненных проектов усложняется, а мастерство детей растет. Они пробуют свои силы в разных видах творческой

деятельности. Идет непрерывный процесс проб и ошибок, поиска интересных идей и их воплощения.

4. «КРИТИК» – ребята просматривают дома и обсуждают на кружке конкурсные работы ровесников со всей России. Им очень нравится вместе с родителями участвовать в независимой экспертной оценке конкурсных работ.

5. «ЗНАТОК» – на финале конкурса посещаем интересные мастер-классы, проводимые одновременно офлайн и в онлайн, проверяем свои знания на викторинах и конкурсных площадках. Значимым завершением работы является выступление ребят с проектами в образовательных учреждениях микрорайона.

В созданной таким образом образовательной среде у детей пропадают страхи и неуверенности, ярко выявляются творческие способности. Растет их самооценка, формируются коммуникативные навыки. Создается атмосфера творческого поиска и радость долгожданного результата. У младших школьников закладывается основа для формирования навыков проектной и учебно-исследовательской деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО, формируются универсальные учебные действия.

Ежегодно в классе есть ученики, занимающие почетные 1–3 места на Международном литературном конкурсе чтецов и проектов. Яркой палитрой раскрываются творческие способности учеников класса.

За четыре года обучения в начальной школе учениками на конкурс выполнено и отправлено 12 творческих проектов, включающих в себя написание авторских сказок, стихотворений, эссе; 4 мультипликационных проекта; 4 исследовательских проекта; 8 театральных проектов; 1 социальный проект.

Ребята чувствуют себя участниками большого общего дела, видят свой успех и успех одноклассников, получают право выбора, сами ставят перед собой цели и достигают их. Это влияет на повышение творческой активности детей, и по результатам итоговой диагностики мы видим повышение уровня их творческих способностей. Такие результаты получены благодаря включению учеников класса в созданную образовательную среду, в соответствии с предложенной Моделью.

Список литературы

1. Барышева Т.А. Исследование творческих способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы педагогики. – 2016. – №1. – С.19-27.
2. Карпова Л.Г. Развитие творческих способностей младших школьников. Омская гуманитарная академия. // Омский научный вестник. – №2. – 2015. – 137 с. Режим доступа: [https://www.omgtu.ru/general_information/media_omgtu/journal_of_omsk_research_journal/files/arhiv/2015/2\(136\)/110-166%D1%81%D0%BE%D1%86.%D1%8D%D0%BA%D0%BE%D0%BD.%20%D0%B8%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2.%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%D0%A7.1.pdf](https://www.omgtu.ru/general_information/media_omgtu/journal_of_omsk_research_journal/files/arhiv/2015/2(136)/110-166%D1%81%D0%BE%D1%86.%D1%8D%D0%BA%D0%BE%D0%BD.%20%D0%B8%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2.%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%D0%A7.1.pdf)

3. Кондратьева Н.В., Ковалев В.П. Структура творческих способностей младших школьников. Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblock/fb9/fb924fde4b92dca3d82f4e35af3b98d8.pdf>

4. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.

5. Савенков. А. И. Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. - 2008. - № 4. - С. 47-50.

Печерица Э. И.

кандидат педагогических наук, ОГБУ ТОИПКРО, Томск,

E-mail: inostr@edu.tomsk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ В ДЕЙСТВИИ КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОСВОЕНИИ ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА

В статье обсуждается значимость результатов проекта регионального института повышения квалификации в методической поддержке педагогов по освоению педагогики сотворчества. Качество образования определяется педагогическими кадрами. Поэтому автором подчеркивается важность обновления средств подготовки педагогов, способных обучать детей креативности. Акцентируется внимание на особенностях этапов, характерных для сотворческих практик в работе с педагогами. Подчеркивается необходимость специально организованных проектов по развитию педагогического мастерства на основе педагогики сотворчества. Представленный материал сопровождается примером реализации одного из подобных авторских проектов. Определены основные аспекты образовательного процесса проектного обучения учителей в контексте педагогики сотворчества.

Ключевые слова: сотворчество, методическая поддержка, педагоги, исследование в действии.

This article discusses the significance of some results of methodological support project co-creative pedagogy in 2017-2022 in the Institute of advanced teachers training. The quality of education is determined by the teaching staff. Thus, the author outlines the new aim of professional training of teachers who are able to provide learners creativity. The emphasis is placed on the specific characteristics of co-creative features in action research stages for updating teaching practices. The necessity of special pre-service teacher training projects aimed at developing professional research skills while mastering co-creative techniques is proved. The proposed material is illustrated by the example of one of the author's action research projects. The main provisions of professional educational process of teachers in the context of co-creation are determined.

Key words: co-creation; methodological support; educators; action research.

В настоящее время в решении задач непрерывного развития профессионального мастерства педагогов особую актуальность приобретает вопрос оказания адресной методической поддержки педагогическим работникам в овладении знаниями о современных педагогических технологиях и прикладными умениями их применения в образовательном процессе. Особенную актуальность приобретают образовательные технологии, обеспечивающие формирование и развитие креативности как целевого ориентира государственной образовательной политики в составе компонентов функциональной грамотности обучающихся. Способность к креативному мышлению определяется как способность грамотно пользоваться имеющимися знаниями, умениями, компетенциями при решении самого широкого спектра проблем, с которыми современный человек встречается в различных реальных ситуациях.

В свете обозначенных установок переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками XXI века», так называемых 4К (креативности, критического мышления, кооперации и коммуникации) возрастает интерес к потенциалу педагогики в решении проблемы взаимно обусловленного развития детей и взрослых в образовательном процессе, а также, в стимулировании процессов перехода на более глубокий уровень разработки проблематики взаимосвязи характера организации рефлексивных процессов и развития уникальной личности, в сохранении гуманистических оснований образования цифровой эпохи [8,9]. Однако научно-методический арсенал средств помощи учителю в овладении соответствующими профессиональными компетенциями для работы с детьми по-прежнему остается недостаточно разработанным.

В Томском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования на протяжении нескольких лет нами разрабатываются и реализуются региональные инновационные проекты дополнительного профессионального образования педагогов по внедрению педагогики сотворчества в практику с участием более 20-ти опорных школ Томской области [1-7]. Полученные результаты позволили уточнить особенности методических форматов, которые наиболее продуктивно обеспечивают позитивные преобразования в деятельности учителей. В данной публикации рассмотрим один из подходов, доказавшем в нашем опыте свою значимость в решении вышеуказанных задач.

Обращение к методике «исследование в действии» в нашем проекте связано с выявленными негативными тенденциями, сложившимися в последние десятилетия в практиках учителей: большие и хаотично поступающие информационные потоки о современных образовательных технологиях в большинстве случаев, порождают в сознании педагога ложные установки о собственных потребностях в профессиональном развитии. На практике это может выражаться по-разному. Например, некоторые учителя утверждают в том, что технологий слишком много, их сложно применять, для этого нужно полностью перестраивать свой

привычный набор действий на уроке, поэтому предпочитают не внедрять ничего нового. Другие педагоги, запомнив лишь название и небольшую инструкцию о применении, стремятся внедрять «новшество» в практику, делают это фрагментарно, не вникая в суть дела. Наиболее общая характеристика состоит в том, что прохождение повышения квалификации воспринимается педагогическими работниками формально, как необходимость для прохождения процедур аттестации кадров, поэтому после обучения на курсах или семинарах внедрения в собственную практику изученных методик не происходит. В целом, на наш взгляд, проблема состоит в том, что исследовательская составляющая ускользает из программ обучения педагогов, стремление в рамках программ дополнительного профессионального образования научить многому и в короткие сроки не дает ожидаемых результатов.

В реализации цели нашего проекта, мы опирались на положения о том, что программы обучения педагогов, построенные на основе исследования в действии, за счет реализуемого цикла «планирование — реализация — проверка — действие» обеспечивают значимую помощь педагогам в обновлении и повышении качества собственной профессиональной деятельности. Посредством апробации данного подхода в обучении педагогов нами были определены важные особенности, которые следует учитывать при разработке программ и проектов повышения квалификации.

1. Методика проектных заданий в сопровождении деятельности педагогических команд, включает педагогов в последовательное и целенаправленное изучение общего для всех предмета исследования (педагогика сотворчества), согласно намеченным в совместном планировании результатам. Важную регулятивную функцию при этом выполняет своевременная обратная связь от наставников, более опытных коллег, на основе которой педагоги вносят коррективы, обновляя и совершенствуя собственные навыки применения педагогики сотворчества как инновационной практики.

2. Важной спецификой является система сессий взаимного обмена опытом - узловых перекрестных встреч педагогов: от этапа первичного погружения в теорию новых методик к этапу внедренческих практик и до завершающего аналитического этапа. Особенное значение при прохождении этапов имеет фиксирование в письменном виде (дневники наблюдений, тезисы для публикаций, диагностические карты и т.д.), что позволяет своевременно осуществлять рефлекссию своей профессиональной деятельности, накапливать продуктивный методический контент.

3. Организация педагогического исследования базируется на соблюдении педагогами-исследователями обязательной последовательности действий в логике «изучай/наблюдай-рефлексируй-действуй-оценивай действия-корректируй», что помогает им вносить положительные преобразования в собственную профессиональную деятельность, методически грамотно сочетая теоретические знания о

педагогике сотворчества с практикой ее внедрения в свой образовательный процесс.

Представим некоторые особенности освоения педагогами научного контекста и философских оснований педагогики сотворчества, ее сущности, анализа практических аспектов ее реализации в образовательном процессе в рамках проекта, реализованного нами на основе исследования в действии. В частности, считаем необходимым отметить, что содержание традиционных для методики «исследования в действии» этапов в условиях сотворческих практик преобразуется и дополняется специальными характеристиками.

На первом этапе «Определение проблемы и сбор данных» педагоги приглашаются к исследованию и анализу собственной практики. Команды педагогов из разных образовательных организаций, участники проекта, получают задание «Педагогическое эссе «Основы педагогики сотворчества: первое знакомство». В ходе выполнения педагогам предлагается комплексное ознакомление с концептуальными основами педагогики сотворчества: цикл специальных обучающих мероприятий - семинаров, мастерских; цифровой ресурс – специально разработанный в рамках проекта виртуальный читальный зал с подборкой методической литературы по педагогике сотворчества; индивидуальные консультации и работа в фокус-группах под руководством педагогов-наставников, имеющих многолетний опыт применения сотворческих технологий. В результате прохождения комплекса обучающих мероприятий педагог создает собственный продукт рефлексивного осмысления прочитанных, изученных материалов, полученных знаний и навыков применения сотворческих приемов на семинарах наставников, в письменном формате педагогического эссе.

Целевое назначение эссе - обобщить результаты анализа теоретических основ педагогики сотворчества, её сути, принципов и технологий. Структура написания педагогического эссе: 1) Вступление (на усмотрение участника), 2) Основная часть (ответы на вопросы: - Что я узнал(а) о педагогике сотворчества? (анализ терминологии, основных принципов и т.п.), - Что нового может принести педагогика сотворчества в мою профессиональную деятельность? (анализ собственной профессиональной деятельности), - Какие методы/технологии/приемы педагогики сотворчества привлекают мое внимание и почему? (как эти методы/технологии/приемы применяются в опыте российских/зарубежных педагогов, каковы результаты их применения), 3) Заключение (план апробации педагогики сотворчества в собственном педагогическом опыте – целевая группа обучающихся/воспитанников, методы/технологии/приемы, сроки и планируемый(е) результат(ы)).

На втором этапе «Индивидуальный анализ/ коллективное обсуждение» решается задача изучения и анализа концептуальных основ с целью обновления методического арсенала на основе педагогики сотворчества. Участниками выполняется следующее задание: Педагогический кейс

«Первичная апробация педагогики сотворчества: обратная связь», создающее условие для оформления результатов первичной практической реализации педагогики сотворчества в собственной профессиональной деятельности в формате описания педагогического кейса: а) Описание (название) метода/технологии/приема педагогики сотворчества, который удалось реализовать в собственной профессиональной деятельности; б)

Название предметной области (по какому предмету или тематическому направлению) и уровень образования (дошкольное, начальное, основное, среднее, дополнительное образование детей); в)

Описание целевой группы (обучающиеся, воспитанники): класс/группа, возраст, контингент, уровень обученности, особенности в поведении, состояние психического и физического здоровья (наличие особых образовательных потребностей) у детей и другие характеристики; г)

Описание урока (занятия, мероприятия), проведенного с применением педагогики сотворчества, включая информацию о теме, цели, задачах (планируемых результатах) и пр. Следует описать, какой метод, технология, прием или другие аспекты педагогики сотворчества были реализованы в рамках урока/занятия/мероприятия; г) Краткий самоанализ урока/занятия/мероприятия в форме ответа на следующие вопросы: «Удалось ли на уроке создать благоприятный эмоциональный климат, атмосферу равенства, справедливости, чуткости в отношении педагога с детьми?», «Ваши наблюдения: как влияет используемый педагогом стиль коммуникации/взаимодействия на мотивацию обучения у обучающихся, воспитанников и на достижение образовательных результатов?», «Ваши наблюдения: как влияют сотворческие технологии на развитие личности учителя и ученика?».

Для третьего этапа «Выбор и реализация плана действий» характерно определение цели и задач деятельности команд педагогов в контексте выявленных проблем. На данном этапе происходящие преобразования приводят в движение рефлексивные процессы анализа педагогом собственных практик, изучается опыт коллег и со стороны наставников, экспертов обеспечивается обратная связь. Педагог, с одной стороны, оказывается в ситуации сотворческого процесса взаимодействия с обучающимися, с другой стороны, в атмосфере профессионального общения с коллегами/методическими источниками, обращению к которым постоянно направляет взаимно развивающая и одаривающая педагогика сотворчества.

На этапе «Сбор и анализ данных после осуществления преобразований» формируется готовность педагога развиваться и «достраиваться» в процессе общения с учениками, положительно изменяется его стиль педагогической коммуникации с детьми на уроке за счет приобретенных профессиональных умений сотворческого учителя.

Завершающий этап «Оценка результатов» имеет назначение помочь учителю объективно оценить полученные результаты, увидеть положительные изменения и затруднения, на преодоление которых будут

направлены усилия в следующем цикле проекта. Здесь важно обеспечить педагогов возможностью представить результаты своего опыта в виде устных выступлений или письменных форматов для обсуждения в профессиональном сообществе. Соответственно, участникам предлагается выполнить рефлексивное задание: разработать описание собственных рекомендаций «Педагогика сотворчества: рекомендации практикующему учителю». На основе проведенного анализа основ педагогики сотворчества и первичного опыта применения сотворческих методов/технологий/приемов, педагоги составляют рекомендации в логике ответов на нижеследующие вопросы: 1. Какой метод, технологию, прием педагогики сотворчества (название) Вы применили в своей практике? 2. Каковы основные результаты Ваших наблюдений, самоанализа внедрения педагогики сотворчества в практику обучения/воспитания? 3. Ваши рекомендации: какие особенности следует учитывать практикующему учителю при использовании педагогики сотворчества на уроке/занятии/внеурочной деятельности? 4. Как Вы считаете, какие преобразования в развитии личностных качеств и профессиональных умений происходят в процессе освоения учителем педагогики сотворчества?

Таким образом, вариативность форматов и содержания этапов проведения исследования в действии дополняют методические ресурсы системы повышения квалификации, открывая возможности педагогам в достаточной степени проанализировать теоретические основы педагогики сотворчества, самостоятельно разобраться и посредством апробации в собственной практике выяснить особенности сотворческих приемов педагогики сотворчества, проанализировать результаты первого опыта, критически осмыслить выявленные затруднения, в процессе профессионального общения с коллегами, экспертами в рамках проекта разработать варианты решения проблем. В результате полученного отрефлексированного опыта в течение одного учебного года учителя вносят своевременные коррективы в свою практику, тем самым обновляя и улучшая собственные профессиональные компетенции. Поскольку сроки реализации проекта - не менее трех лет, в следующий годовой цикл проекта педагоги-участники «входят», имея достаточно прочную основу для дальнейшего поэтапного продвижения в освоении педагогики сотворчества и непрерывного совершенствования образовательного процесса.

Список литературы

1. Печерица Э. И. Профессиональные сообщества учителей в освоении одаривающей педагогики сотворчества. В сборнике: Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции // Известия института педагогики и психологии образования» Московского городского педагогического университета, 2021 г. – С. <http://izvestia-ippo.ru/pecherica-ye-i-professionalnye-soobshhe/>

2. Печерица Э.И. Профессиональные сообщества педагогов в освоении развивающего принципа обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2021. - №10. – С.80-88

3. Печерица Э.И. Сотворческие практики в профессиональных сообществах педагогов. В сборнике: Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2021. С. 433-438.https://nshuos.ru/upload/learn/2_том_XIII_Шамовские_2021_ПЕЧАТЬ.pdf

4. Печерица Э. И. Методическое сопровождение педагогов в реализации педагогики сотворчества [Текст] / Э.И. Печерица // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МАН-ПО, 5 за знания, 2020. – 805 с.

5. Печерица Э.И. Педагогика сотворчества в решении проблем поддержки детской одаренности и профессионального развития педагогов / Печерица Э.И. [Электронный ресурс] // <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/2020/12/29/>

6. Печерица Э.И. Обучение одаренных детей и сотворческие практики / Э.И. Печерица [Электронный ресурс] // <http://izvestia-ippo.ru/pecherica-ye-i-pedagogika-sotvorchestva/>

7. Печерица Э.И. Сотворческие практики в системе повышения квалификации учителей [Текст] / Э.И.Печерица // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2019 г. В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 414-420.

8. Степанов С.Ю. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопр. психол. 1991. № 5. С. 25-28.

9. Степанов С.Ю. К одаривающей педагогике сотворчества // Образовательная политика. 2014. № 4 (66). С. 40-48.

10. Савенков. А. И. Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. - 2008. - № 4. - С. 47-50.

Сухоруков А. С.,
кандидат психологических наук, президент Фонда поддержки
инновационных проектов «Новое измерение»,
г.Петрозаводск

E-mail: suhorand@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ: ОЦЕНКА РОДИТЕЛЯМИ ДИНАМИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ РЕБЕНКА

Ценность творческой самореализации как жизненной стратегии в различных сообществах растет. Для современного научного анализа творческой самореализации многочисленные исследования процесса решения творческих задач необходимо дополнить исследованиями их постановки (появления), а также превращения продуктов творческих процессов решения в социально-значимые результаты. Вероятно, для творческой самореализации характерно особое сочетание внутренней и внешней мотивации, с попеременным лидированием каждой из них на разных этапах. В статье приводятся предварительные данные анкетирования 122 респондентов о проявлениях внутренней и внешней мотивации их детей в возрасте от 5 до 20 лет. Ценность творческой самореализации как ключевого результата образования и воспитания детей разделяют 54,1% опрошенных. Прослежена динамика проявлений внутренней и внешней мотивации в разных школьных возрастах, построена гипотеза о периодизации их соотношений.

Ключевые слова: творческая самореализация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

The value of creative self-realization as a life strategy in various communities is growing. For the modern scientific analysis of creative self-realization, numerous studies of the process of solving creative tasks need to be supplemented with studies of their formulation (appearance), as well as the transformation of creative products of decision processes into socially significant results. Probably, creative self-realization is characterized by a special combination of internal and external motivation, with alternating leadership of each of them at different stages. The article presents preliminary data from a survey of 122 respondents on the manifestations of internal and external motivation of their children aged 5 to 20 years. The value of creative self-realization as a key result of education and upbringing of children is shared by 54.1% of respondents. The dynamics of manifestations of internal and external motivation in different school ages is traced, a hypothesis about the periodization of their ratios is constructed.

Keywords: creative self-realization, internal motivation, external motivation.

Ценность творческой самореализации как ключевого элемента жизненной стратегии человека становится все более распространенным и востребованным социальным явлением [8, с. 23-24]. Это один из ключевых вызовов, на который необходимо отвечать современной психологической науке. Чтобы перейти от изучения отдельных творческих проявлений человека

к творческой самореализации как жизненной стратегии в психологии происходит постепенный разворот от доминирования исследований «решательства» (то есть акцента на изучении собственно процесса решения творческих задач) к исследованию двух других проблемных областей [7, с. 28]:

а) процессов постановки (появления) творческих задач, в том числе, превращения рутинных, текущих проблем в творческие проекты;

б) процессов превращения продуктов творческой работы в социально-значимые феномены, результаты, инновации.

Первая проблемная область в отечественной психологии наиболее ярко обозначена в концепциях и исследованиях «нададаптивной активности» как формы субъектности (В.А. Петровский [5, с. 84]), «интеллектуальной активности» как проявления одаренности (Д.Б. Богоявленская [1, с. 12]), «творческого потенциала» как продукта сотворчества (С.Ю. Степанов [6, с. 162]). Из зарубежных работ необходимо упомянуть исследования самодетерминации (внутренней мотивации) Э.Диси и концепцию «поточных переживаний» М.Чиксентмихайи [10, с. 57-58]. Главный посыл данных работ — определение сил и факторов, способствующих действиям человека над рамками достаточной для успешной адаптации прагматики.

Вторая проблемная область — «социализация продуктов творческой работы», — наиболее рельефно стала предметом исследования в работах М.Чиксентмихайи, который вводит понимание креативности как изменения существующего домена (символического отображения предметной области) или создание нового домена [9, с. 35]. В отечественной психологии мотивационная тенденция более креативных людей придавать более высокую социальную значимость событиям своей жизни экспериментально зафиксирована в исследовании Е.П. Варламовой и С.Ю. Степанова [2, с. 66].

Обобщение представлений о мотивации творческой деятельности предложено Т.О. Гордеевой. На основе анализа различных теорий, она предлагает выделять три ключевых мотивационных характеристики — интенсивную внутреннюю мотивацию (интерес к своему делу, ориентированность на новый опыт); целеустремленность и трудолюбие (настойчивость в решении трудных задач); вера в собственный потенциал и свое предназначение [3, с. 338].

Другой возможный путь — рассмотреть мотивацию творческой самореализации как особое сочетание (систему) проявлений внутренней и внешней мотивации, с попеременным лидерованием (гетерархией) каждой из них на разных этапах. Мы начали апробировать данный путь в исследовании «Мотивация: от пяти до двадцати». В его рамках Фондом «Новое измерение» организован социологический опрос: через сайт или путем заполнения бумажного варианта анкеты родителям (а также бабушкам, дедушкам, опекунам), чьи дети (внуки) находятся в возрасте от пяти до двадцати, предлагается ответить на 17 закрытых вопросов, касающихся проявлению различных аспектов мотивации своих детей в целом и в разных возрастах (<http://newdimension.link/index.php/17-novosti/115-priglashaem-prinyat-uchastie-v-anketirovanii-o-motivatsii-detej>). Выбор такого объекта исследования связан с

тем, что работа с одаренными, талантливыми детьми (в рамках гуманистического подхода — работа с потенциальной одаренностью, талантливостью практически каждого ребенка) объявляется одним из ключевых приоритетов российской системы образования, однако процессы и факторы становления творческой самореализации, проявляющиеся в школьных возрастах, исследованы существенно меньше [4, с. 75].

Кроме апробирования теоретической схемы, целью является исследование взглядов родителей на изменение и развитие мотивации их детей, на наиболее важные факторы развития творческой мотивации. Анкетирование продолжается, но можно представить некоторые предварительные результаты. На данный момент собрано 122 анкеты респондентов из Карелии (71,3%), г.Москвы и С.-Петербурга (23,7%), других регионов России (6%). Среди 122 детей, о которых респонденты отвечали на вопросы, 65,6% мальчиков и 34,4% девочек; 13,9% из них на момент заполнения анкеты находились в возрасте 19-20 лет; 19,7% — 15-18 лет; 12,3% — 13-14 лет; 22,1% — 10-12 лет; 29,5% — 7-9 лет; 2,5% — 5-6 лет.

Из возможных результатов образования и воспитания своего ребенка, когда он станет взрослым человеком, чуть больше половины (54,1%) опрошенных предпочли ответ *«человек, увлеченно и творчески занимающийся своим делом»*; еще почти треть (32%) выбрали ответ *«человек, не сталкивающийся с особыми проблемами во всех ключевых сферах (работа, семья, материальное благополучие, общение»*; ответ *«человек, добивающийся признанных успехов в карьере (работе)»* предпочли 13,9%. По крайней мере на уровне ценностных деклараций, творческая самореализация как результат образования и воспитания детей занимает у родителей весьма высокое место, опережая ценности «беспроблемности» и карьерного успеха.

Для ответов на вопросы респондентам были предложены следующие определения: «внешняя мотивация — делать то, что необходимо и полезно», «внутренняя мотивация — делать то, что интересно». 63,9% опрошенных считает, что одинаково важно развитие у ребенка обоих типов мотивации. 19,7% родителей поставили на первое место развитие внутренней мотивации, а 13,1% — внешней мотивации (затруднились ответить — 3,3%).

54,9% считает, что сейчас у их детей более развита (лидирует) внутренняя мотивация, 12,3% — что более развита внешняя мотивация, а 21,3% — что у их детей хорошо развита и внутренняя, и внешняя мотивация (обе развиты плохо — 5,7%, еще столько же не определились с ответом). Более двух третей опрошенных (67,2%) считает наиболее трудным поддержку и развитие внешней мотивации.

Рассмотрим распределения ответов респондентов о большем развитии (лидировании) внутренней или внешней мотивации в разных возрастах ребенка. Наибольший перевес развития внутренней мотивации над внешней наблюдают те родители, чьи дети на момент анкетирования находились в возрасте 13-14 лет (у 80% более развита внутренняя мотивация, у 13,3% — внешняя мотивация). В целом, именно в этом возрасте родители наблюдают максимальные проявления внутренней мотивации, роль которой вообще

меняется скачкообразно и в разных направлениях: от 66,7% в возрасте 7-9 лет до 48,1% в возрасте 10-12 лет, затем скачок к 80% в 13-14 лет, далее резкое уменьшение до 41,7% в 15-18 лет и до 35,3% в 19-20 лет.

Доля детей, у которых лидируют проявления внешней мотивации, меняется в меньшем диапазоне, но также разно направленно в разные возрасты: от 11,1% в 7-9 лет до 7,4% в 10-12 лет, затем растет до 13,3% в 13-14 лет, несколько падает до 12,5% в 15-18 лет, и достигает максимума (23,5%) в возрасте 19-20 лет. В этом же возрасте (19–20 лет) достигает максимальной доли (41,2%) и ответ *«и внутренняя, и внешняя мотивации хорошо развиты»*, а также минимальной доли (4,2%) ответ о трудности поддержки и развития внешней мотивации.

Максимальный уровень трудностей в поддержке и развитии внутренней мотивации (16,7%) наблюдается у родителей детей в возрасте 15–18 лет. В свою очередь, ответ *«и внутренняя, и внешняя мотивации плохо развиты»* максимально часто (14,8%) выбирают родители детей в возрасте 10–12 лет.

Обобщая предварительные данные, можно предположительно выделить следующие типы этапов мотивационного развития ребенка. Высокий уровень лидирования внутренней мотивации (66,7%) при нулевом уровне лидирования внешней мотивации мы наблюдаем в 5-6 лет. В возрасте 7-9 лет доля лидирования внутренней мотивации сохраняется на таком же высоком уровне, но доля лидирования внешней растет. Но в возрасте 10-12 лет родители видят снижение уровня лидирования и внутренней, и внешней мотивации. Для этого же возраста характерно и более высокая доля тех, у кого хорошо развиты оба вида мотивации (22,2%), и тех, у кого оба вида развиты плохо (14,8%). Примерно в 13-14 лет родители снова наблюдают скачок в проявлениях лидирования внутренней мотивации, однако в период 15-18 лет, наоборот, усиливается уровень лидирования внешней мотивации и снова ослабляется внутренняя (настолько, что часть родителей уже считают это проблемой). Но все же к 19-20 годам взаимодействие внутренней и внешней мотивации, по мнению респондентов, приобретает наиболее гармоничный характер, хотя доля ребят с лидирующей внутренней мотивацией оказывается самой низкой (35,3%).

Данная периодизация носит предварительный характер — необходимо существенное количественное и качественное расширение выборки респондентов. В то же время она не противоречит ни имеющимся теоретическим концепциям, ни практическим наблюдениям. Однако с точки зрения ценностей появления и становления творческой самореализации как жизненной стратегии, мы можем начать более глубоко анализировать динамику изменений внутренней и внешней мотивации в контексте практики педагогической деятельности. А здесь мы видим, как «романтический период» насыщенности жизни ребенка в 1-3 классе новыми школьными задачами и разнообразным дополнительным образованием сменяется для части ребят мотивационной «ямой» 10-12 лет. Скачок лидирования внутренней мотивации 13-14 лет рассматривается как «подростковый кризис» (школа отвечает на него концепцией расширения количества и качества групповых и командных

форм организации обучения, но очень уж это пока мало используется в массовой практике). Далее следует сильнейшая нагрузка на внешнюю мотивацию старшеклассников благодаря экзаменам ГИА и ЕГЭ; правда, и внутреннюю мотивацию стараются развивать благодаря внедрению элементов проектной деятельности. Рассматривая становление жизненной стратегии творческой самореализации в качестве важного результата образования и воспитания, в российской педагогической системе можно найти множество ресурсов как внедрения новых образовательных форм, так и гармонизации взаимодействия существующих педагогических воздействий.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. О понятии «творчество» и «одаренность» // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15–17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3-х частях / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Ассоциация технических университетов, 2021. – 301 с. – Часть 1. С. 5-13.
2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивация творческой деятельности // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 331-359.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
7. Сухоруков А.С., Лунина Е.Н., Васкелайнен В.Я. Эра креативности. – [б.м.]: Издательские решения, 2021. – 140 с.
8. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика–XXI, 2005. – 421 с.
9. Чиксентмихайи М. Креативность: поток и психология открытий и изобретений. - М.: Карьера Пресс, 2015. – 528 с.
10. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2013. – 464 с.

Титов Н.А.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии ФГБОУ ВО
"Брянский государственный университет имени
академика И.Г. Петровского", Брянск,
titovna32@gmail.com

Чернышева Л.А.,
кандидат педагогических наук, учитель химии МАОУ «Гимназия №1»,
Брянск
cherla32@yandex.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В КОМПЬЮТЕРНО-ЦИФРОВОЙ СИСТЕМЕ «CREO DATUM»

В статье рассматривается проблема творческого развития учащихся на уроках химии с помощью образовательно-цифровой системы «CREO-DATUM». Анализ динамики показателей развития творческого мышления позволил сделать вывод, что для эффективного развития дивергентности и критичности мышления учителю необходимо организовать этап рефлексии познавательной деятельности школьников после решения творческой задачи и её проверки.

Ключевые слова: творческое развитие; образовательно-цифровая система «CREO-DATUM»; творческие задачи по химии.

The article deals with the problem of the creative development of students in chemistry lessons with the help of the educational digital system "CREO-DATUM". An analysis of the dynamics of indicators of the development of creative thinking led to the conclusion that for the effective development of divergence and critical thinking, the teacher needs to organize the stage of reflection of the cognitive activity of schoolchildren after solving the creative problem and checking it.

Keywords: creative development; educational digital system "CREO-DATUM"; creative tasks in chemistry.

*Статья подготовлена при поддержке РФФИ (грант 19-29-14136 МК)
«Цифровизация динамических параметров развития креативного и
репродуктивного мышления в учебной деятельности».*

Творческое развитие личности ученика является одной из целей процесса образования. Между тем проводимые педагогические исследования показывают, что если учащимся требуется проявить свои знания в незнакомой ситуации, то большинство из них, не обладая опытом творческой деятельности, не справляются с этим.

Полагаем, что для развития творческого потенциала учащихся необходимо учитывать психологические закономерности творческого мышления. Согласно концептуально-математической модели цифровизации динамических параметров функционирования и развития репродуктивного мышления обучающихся, разработанной С.Ю. Степановым П.А. Оржековским, Д.В. Ушаковым и др. [1-6], выделяются важнейшие

психологические закономерности функционирования творческого мышления: взаимосвязь креативного и репродуктивного мышления учащихся; ключевой механизм творческого процесса – рефлексия; продуктивность творческого процесса определяется количеством предложенных идей решения проблемы и временем их поиска.

На основе модели нами была разработана Программа развития творческого мышления учащихся на уроках химии, включающая систему творческих задач по химии с открытым условием. Для количественной оценки динамики развития творческого мышления применялась образовательно-цифровая система «CREO-DATUM» [2, 5, 6]. Для решения поставленных в программе задач сформирована база творческих задач по предметам естественного цикла. На базе ОО г. Брянска (Гимназия №1, Гимназия №7, школа №58) в 2021–2022 был проведен педагогический эксперимент году с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO DATUM». *Цель эксперимента:* разработать эффективную методику включения творческих задач по химии в учебный процесс с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO DATUM». *Гипотеза эксперимента:* формирование творческой продуктивности учащихся при решении химических задач в компьютерно-цифровой системе «CREO DATUM» эффективнее, если рефлексия учащегося сопровождается рефлексивным анализом учителя.

Всего в эксперименте участвовало 110 учащихся 9-х классов. Учитель создаёт две экспериментальные группы учащихся параллельных девярых классов и регистрирует учащихся в системе «CREO DATUM». В первой экспериментальной группе оказалось 56 учащихся, во второй экспериментальной группе - 54 учащихся. В первой экспериментальной группе рефлексия ученика проявляется на этапе осмысления трудностей при практической реализации предложенных им же идей решения проблемы.

Работа второй экспериментальной группы отличается тем, что учитель проводит краткий рефлексивный анализ, выделяя наиболее часто встречающиеся идеи учеников, наиболее продуктивные, наиболее оригинальные. Также он даёт общую оценку трудностей реализации идей учеников. Рассчитывались показатели дивергентности мышления, как сумма продуктивных идей решения тестовой задачи в расчёте на одного учащегося, и критичности мышления, как сумма предложенных вариантов трудностей, которые могут помешать реализации предложенных идей решения тестовой задачи, в расчёте на одного учащегося.

У учащихся первой экспериментальной группы в процессе работы в системе «CREO DATUM» показатели творческого мышления незначительно снизились. Объяснение этому факту заключается в том, что рефлексивный анализ учитель после решения каждой задачи не проводил. Учащиеся не смогли самостоятельно осмыслить выполненную работу.

У учащихся второй экспериментальной группы в процессе работы в системе «CREO DATUM» показатели творческого мышления возросли. Особенно это наблюдается для такого показателя, как критичность мышления. Объяснение этому факту заключается в том, что учитель после проверки

ответов учащихся проводил детальный разбор предложенных продуктивных и непродуктивных идей решения проблемы, а также обоснованность критики предложенных идей.

Анализ динамики показателей развития творческого мышления позволяет сделать следующие выводы: для эффективного развития дивергентности и критичности мышления учителю необходимо организовать этап рефлексии, занимающий при коллективном обсуждении выполненной работы на уроке до 10 минут. В этом случае общее время работы на уроке в системе «CREO DATUM» увеличивается до 20 минут, что нарушает временную структуру урока. Эту педагогическую проблему необходимо решать в дальнейшем.

Список литературы

1. Степанов, С. Ю. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования / С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский, Д. В. Ушаков // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). С. 130-139.
2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. Роль искусственного интеллекта и системы «CREO DATUM» в цифровизации креативного мышления школьников // В сборнике: Актуальные проблемы химического и биологического образования. материалы XII всероссийской научно-методической конференции. Москва, 2022. С. 134–140.
3. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. Стратегии развития системы образования // Педагогика. 2022. Т. 86. № 10. С. 5–16.
4. Степанов С.Ю., Оржековский П.А. Индивидуализация и цифровизация творческого развития обучающихся на уроках химии // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). 2022. Т. 7. № 2. С. 212-222.
5. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Шойтова В.С. Психолого-педагогические аспекты формирования у обучающихся естественнонаучной грамотности // Наука. Управление. Образование. РФ. 2022. № 1 (5). С. 27–36
6. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В., Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы / С.Ю. Степанов, П.А. Оржековский, Д.В. Ушаков, И.В. Рябова, Е.В. Гаврилова, О.А. Морозова, Т.А. Соболевская, Е.А. Шепелева, Е.А. Валуева, В.В. Овсянникова, И.Б. Мишина, Н.А. Титов, Л.А. Чернышева. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.

Федорова Е.П.,
кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «РУТ» (МИИТ),
г. Москва

E-mail: epfedorova@mail.ru

ТВОРЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ КАК ПРАКТИКА САМОПОМОЩИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ

В статье освещается проблема преодоления экзистенциальной тревоги посредством погружения в творческие практики. Обосновывается понятие феномена «творческое самовыражение» с опорой на теоретические идеи современных направлений психологии – системной антропологической психологии и рефлексивно-сотворческого подхода. Представлены результаты исследования возможностей «творческого осуществления себя» как средства преодоления состояния кризиса, тревоги и страха неопределенности. Приведены данные наблюдения консультативной практики, подтверждающие эффективность приемов творческого самовыражения как средства самопомощи в ситуации переживания человеком экзистенциальной тревоги.

Ключевые слова: неопределенность; творческое самовыражение; жизненное самоосуществление; экзистенциальная тревога; жизнетворчество; самопомощь

The article highlights the problem of overcoming existential anxiety through immersion in creative practices. The concept of the phenomenon of "creative self-expression" is substantiated based on the theoretical ideas of modern trends in psychology - systemic anthropological psychology and the reflexive-co-creative approach. Some results of the study of the possibilities of "creative self-realization" as a means of overcoming the state of crisis, anxiety and fear of uncertainty are presented. These observations of counseling practice confirm the effectiveness of creative self-expression techniques as a means of self-help in a situation where a person experiences existential anxiety.

Keywords: uncertainty; creative self-expression; life self-realization; existential anxiety; life creation; self-help

Специалисты из разных областей наук пишут сегодня о крайней противоречивости, сложности, неопределенности жизни [1]. Существование в условиях изменчивости, непредсказуемости, неопределенности порождают у людей тревогу и страх. По данным опросов общественного мнения наблюдается рост «ощущения тревоги» (60 %), люди «нервничают очень часто» (47 %)[7]. Специалисты говорят о резком возрастании употребления антидепрессантов, фиксируется тенденция повышения общей тревожности населения [там же].

«Как достигать определенности, стабилизировать состояние тревоги и страха, ведь у человека есть потребность в определенности? Как сохранить относительную адекватность своего образа мира?», – задают вопрос практики

[11,14]. Результаты клинических наблюдений констатируют три наиболее частых способов достижения стабилизации. Первый путь – путь собственного развития (саморазвития) и духовного роста, понимания многозначности мира, необходимости динамического контроля неопределенности, развития способности осуществлять выбор из множества вариантов и возможностей саморегуляции. Такой путь предполагает психологическую готовность человека действовать в условиях множественности суждений, неточности, неполноты и фрагментарности, вероятности, неструктурированности, дефицита информации, изменчивости, несовместимости и противоречивости, непонятности – то есть проявлять «толерантность к неопределенности» (Т. О. Гордеева). Другой возможный вариант избегания неопределенности – существование в «упрощенной» картине мира, бегство от осмысления ситуации, ссылаясь на «трудности жизни», «сложность и неопределенность мира» – это путь отказа от самостоятельности и необходимости постоянного саморазвития как предпосылки преодоления этой сложности [10,11,12,13,17].

Психологические проблемы, наблюдаемые нами в ходе консультативной практики – пребывание людей молодого, продуктивного возраста в ситуации переживания экзистенциальной тревоги. Так, например, в исследуемых нами группах студенты указывают: испытывают состояния, характеризующиеся тем, что смыслы жизни ими не просто не осознаются, а осознается их утрата – переживается потеря перспектив жизни, описывается состояние в терминах «тревога», «неуверенность», «внутренняя опустошенность», «растерянность перед настоящим и будущим»*.

Определяя суть экзистенциальной тревоги формулой, которая найдена в русском быденном языке как «делать что-то на свой страх и риск», Д.А. Леонтьев, комментируя ее, замечает: мало можно найти «столь хороших, четких и лаконичных формул, которые бы выражали суть экзистенциального уровня существования человека» [11, с. 115.]. Ученый пишет: «тревога конструктивна», поскольку она делает человека *готовым к неожиданностям*. Тревога – инструмент *взаимодействия с будущим, настройка на него*, актуальны в новой реальности, сейчас [там же. *Выделено авт.*].

Характеризуя *экзистенциальную тревогу* как психологический феномен, П. Тиллих рассматривает три ее вида (в соответствии с тремя областями, в которых небытие угрожает бытию) – «тревога судьбы и смерти», «тревога пустоты и утраты смысла», «тревога вины и осуждения» – в этих трех формах проявляется экзистенциальная тревога, потому что она свойственна существованию как таковому, а не представляет собой аномальное состояние души, как, например, невротическая (и психотическая) тревога. Проблема переживания экзистенциальной тревоги имеет определенную традицию исследования, в том числе через призму таких феноменов, как «самореализация» [5, 8,16], «самоактуализация» [12, 13, 15], «самотрансценденция» [8,12], «жизненный смысл» и «самоосуществление» человека [8, 10, 16, 17] и др.

Анализ литературы, посвященной изучению экзистенциальных переживаний человека, кризиса утраты смысла жизни, страха, тревоги и

преодоления этих состояний в зарубежной гуманистической и экзистенциальной психологии (У. Виртц и Й. Цобели, Р. Мэй, К. Роджерс, А. Маслоу, П. Тиллих, И. Ялом и др.) показывает: утверждается мысль о возможности преодоления экзистенциальной тревоги через «нахождение смысла жизни», «исцеление с помощью смысла», «исцеление в диалоге», терапии «образами», «самореализации» в процессе творчества: «когда мы в терапии работаем с рисунком, этот процесс обнаруживает самую изначальную и основную жизненную тему, персональный узор смыслов» [4; С.292].

Анализ разных подходов, объединенных идеей исцеляющей силы самовыражения в творчестве, позволил нам выделить ключевые идеи авторов:

– Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов отмечают, что рефлексивное творческое усилие отражает решение человеком творческой задачи, «с помощью этого усилия человек может обрести в своей жизни то, что изначально ему не было дано от природы или в процессе воспитания и образования. Именно в этом усилии создается творческая уникальность человека и его созидательная жизненная стратегия» [4, с. 122];

– Ю.И. Полищук указывает на необходимость выделения целого направления под названием «терапия духовной культурой», которое объединяет методы арт-терапии в разных формах, включая музыкотерапию, библиотерапию, терапию театральным искусством [2,6];

– школа арт-терапии А.И. Копытина предлагает авторскую модель системной клинической арт-терапии (САТ) как вариант терапии творческим самовыражением, показывающую исцеляющую возможность занятий творчеством [9];

– терапия творческим самовыражением М.Е. Бурно преследует цель «помочь тем, кто страдает своей неполноценностью, изучить особенности, прежде всего, собственной природы и души, найти созвучную им собственную тропу, свой смысл, свою любовь», «терапия творческим самовыражением, в сущности, есть клиническая терапия духовной культурой» [3; с. 21–23].

Продолжая исследование феномена житнетворчества, мы расширили свои наблюдения самореализации в творчестве человека в условиях переживаемого кризиса, акцентируя внимание на приемах творческого самовыражения у молодежи, испытывающей экзистенциальную тревогу. Исследование творческой стратегии жизненного самоосуществления студенческой молодежи было проведено нами в 2018–2022 гг. (выборка: n=352). Мы обратили фокус исследования на анализ способов преодоления экзистенциальной тревоги с помощью творческих практик самопомощи. Участники исследования по нашей просьбе отвечали на вопрос в ходе написания эссе о том, какие творческие методы, приемы, психологические практики они использовали в целях совладания с собственным состоянием тревоги, страхом неопределенности, растерянностью перед натиском трудностей жизни. В ответ на наше тестовое задание – эссе нами были получены, например, такие ответы: «мое спасение - занятия творчеством каждый день» (Алиса, 19 лет), «рисование придает моей жизни смысл сейчас

, когда я в тупике» (Татьяна, 20 лет), «без художественного творчества мне сложно прожить даже один день» (Софья, 22 года), «занятия творчеством дают мне возможность пережить вот это все» (Мария, 18 лет), «когда у меня плохое настроение, я сажусь рисовать и обо всем забываю» (Кристина, 21 год), «когда жизнь бессмысленна и бесцельна, творчество спасает меня» (Вероника, 23 года). Участниками исследования были названы самые разные виды используемых творческих практик: рисование, сочинение стихов, художественное воплощение на сцене своих замыслов в театральных постановках, занятия медитацией, созерцание природы, танцы, путешествия, игра на гитаре, рукоделие, прогулки, прослушивание музыки и др. В ходе этих занятий они характеризуют свое состояние как «наполняющее душу», «открывающее мир», «структурирующее мысли и чувства», «то, что приносит удовольствие», «что спасает», «созидательные», «наполняющие положительной энергией», «мое естественное состояние», «приносит в жизни смысл». Мы приходим к выводу: человек испытывает особое состояние душевного равновесия, гармонии и удовлетворенности собой в процессе занятий творчеством. Творческие практики самовыражения, где реализуется уникальный творческий замысел наполняют жизнь особым смыслом, позволяют сбалансировать состояние охватывающей человека экзистенциальной тревоги.

Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов поясняют данный феномен так: человек в такие кризисные моменты своей жизни, в ходе соприкосновения с творчеством совершает творческие усилия, и в эти моменты человек способен порождать «новые жизненные пространства – детей, произведения искусства, ценности, идеи, социальные общности» [4; с. 195], которые после начинают жить независимо от своего творца и составляют его потенциал бессмертия [4]. Отсюда важнейшей психотерапевтической задачей, по мысли авторов рефлексивно-сотворческой подхода, является поддержка клиента в развитии его творческого потенциала [Там же, с. 195], поскольку творческое самовыражение актуализирует «ресурсные состояния» клиента – «страсть, вдохновение, подъем, радость, любовь, в противоположность безразличию, равнодушию, высокомерию, цинизму, депрессии» [4].

Резюмируя, можно утверждать: творческое самовыражение не просто занятия творчеством, а одновременно и эффективное средство психологической самопомощи [2,3,6,9,10]. Так, если рассмотреть сущность терапевтического механизма, предложенного М.Е. Бурно метода терапии творческим самовыражением, автор утверждает: «подлинное творчество есть всегда лечение *насущным* поиском себя, своего пути в тягостной «каше» болезненных расстройств настроения, переживаний ускользания своей «самособойности», как и *своей личностной неполноценности, и бессмысленности существования* в связи со всем этим» [3, выделено авт.]. Переживание своей неповторимости и уникальности, по мнению М.Е. Бурно, и есть целительное творческое вдохновение, *содержательная встреча с собою, несущая в себе смысл, любовь, опору в жизни* [3].

Обозначая свою теоретическую позицию в русле системной антропологической психологии (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева и др.), в которой человек рассматривается как сложная, самоорганизующаяся психологическая система, открытая как в социум, так и в объективную (природную, физическую, «вещную») среду [7, с. 26], опираясь на идеи рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества (С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер, Е.П. Варламова), мы приходим к убеждению, что творческое самоосуществление возможно в ходе постоянных изменений человека и его «движения в сторону усложнения» [4, 8, 16], развития собственной «творческой уникальности» (С.Ю. Степанов) [4]. Изменения возможны, если у человека есть *внутренняя готовность* к таким изменениям, – пишет О. М. Краснорядцева [8, 16]. Человек, выбирающий пути творческого самоосуществления, «расширяет» свое сознание (усложняется как система) за счет нахождения и осуществления собственных смыслов – в этом состоит сущность *жизнетворчества* как жизненной стратегии человека. «Усложнение» человека как системы происходит за счет творческого самовыражения, «погружения» в процесс реализации творческого замысла, а также за счет взаимодействия с «другими» – произведением искусства, художником, творцом, мастером, можно полагать, что повышается и общий уровень осмысленности жизни (Д.А. Леонтьев) – в целом происходит формирование позиции «творца» по отношению к собственной жизни [8, 10, 11].

Таким образом, понимая *творческое самовыражение* как активность человека, направленную на *самоосуществление себя* в творчестве, движущим мотивом которого является не «эффект личного вклада» или «мотив достижения», а потребность в реализации своего творческого замысла. Практика самопонимания и самораскрытия, приводящая к гармонизации отношений с окружающим миром, способствует укреплению своего «Я» в условиях неопределенности и рисков современной жизни. Творческое самовыражение, таким образом, характеризует процесс *жизнетворчества* человека как индивидуальную жизненную стратегию: созидая и реализуя свой творческий замысел, человек творит и свою собственную жизнь.

Включение в процесс творческого самовыражения у человека возникает состояние пусть временного, но все же согласия с самим собой, наступает внутреннее успокоение, ощущение собственной «подлинности» – происходит укрепление внутреннего «Я», открываются дополнительные ресурсы на пути движения к позиции «творца». Посредством погружения в творчество возникает состояние и мужество «быть собой», которое, в свою очередь, дает силы жить и творить.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40 (1).
2. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. Проект, 2006. – 432 с.

3. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением: клиническая терапия творчеством, духовной культурой // Московский психотерапевтический журнал. – 1991. – № 1. – С. 19–42.
4. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: ИП РАН, 2002. – 256 с.
5. Виртц У., Цобели Й. Жажда смысла. Человек в экстремальных ситуациях: пределы психотерапии: пер с нем. – М.: Когито-Центр, 2012. – 328 с.
6. Грушко Н.В. Творчество, которое помогает жить и радоваться жизни. (Из опыта практической работы в группах творческого самовыражения): метод. пособие. – Омск, 2002. – 50 с.
7. 60% москвичей заявили, что в последнее время испытывают тревогу. Текст. Режим доступа: [<https://moskvichmag.ru/gorod/60-moskvichej-zayavili-chto-v-poslednee-vremya-ispytyvayut-trevogu/>]
8. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский гос. ун-т, 2005. – 174 с.
9. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
10. Леонтьев Д.А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, житнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 4 (75). – С. 164–185.
11. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 2. – С. 107–119.
12. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, 1997. – 462 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / терминологическая правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004. – 233 с.
14. Смирнов С.Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 5. – С. 5–13.
15. Тиллих П. Избранное: Теология культуры: пер. с англ. – М.: Юрист, 1995. – С. 27–63. – (Лики культуры).
16. Федорова Е.П. Опыт исследования самореализации в творчестве // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. – 2019. Вып. 1. – С. 78–84.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ

Кукушкина Ю.А.,

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии

ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

МУДРОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье говорится о направлениях изучения понятия мудрости. Анализ отечественных и зарубежных публикаций показывает, что мудрость трактуется как сложный психологический феномен, для которого на настоящий момент уже определены критерии оценки и созданы методики диагностики. Отечественные исследователи рассматривают мудрость как интегральную характеристику личности, где наряду с высоким практическим интеллектом присутствуют особые личностные черты, которые проявляются в жизненных ситуациях при принятии важных решений, а также в умении находиться в равновесии между убеждениями и опытом. В структуре мудрости присутствует когнитивный и метакогнитивный компонент, рефлексия и богатый жизненный опыт. В статье приводятся результаты эмпирического исследования, где изучаются характеристики мудрости среди профессионалов и новичков, начинающих свой путь в профессиональной деятельности. Проведенное исследование показывает, что однозначной связи мудрости с понятием профессионализма не обнаружено. Однако определенные личностные качества, которые характеризуют понятие мудрости, такие как рефлексивность и саморегуляция больше проявляются среди профессионалов.

Ключевые слова: мудрость, профессионал, метакогнитивизм, рефлексия, регуляция эмоций

The article presents the current situation of studying the phenomenon of wisdom. Analysis of domestic and foreign publications shows that wisdom is interpreted as a complex psychological phenomenon, for which evaluation criteria have already been defined and diagnostic methods have been created. Wisdom is considered as a property of an integral personality. Russian researchers consider wisdom as a practically oriented characteristic of a person, which manifests itself in life situations when making important decisions, as well as the ability to be in balance between beliefs and experience. There is a cognitive and metacognitive component in the structure of wisdom, but personality traits also occupy an equally important place. The article presents the results of an empirical study, which examines the characteristics of wisdom among professionals and beginners starting their way in professional activity. The conducted research shows that there is no unambiguous connection between wisdom and the concept of professionalism.

However, certain personal qualities that characterize the concept of wisdom, such as reflexivity and self-regulation, are more evident among professionals.

Keywords: wisdom, professional, metacognitivism, reflection, emotion regulation

Анализ отечественных и зарубежных исследований в области когнитивных и метакогнитивных процессов (Р. Biryukov, J. Borkowski, A. L. Brown, J. H. Flavell, М. А. Холодная, А. В. Карпов, В. И. Моросанова, В.И., Кашапов и др.) показывает, что метакогнитивизм является достаточно объемным и разноплановым направлением, где присутствует разнообразие теоретических подходов и накоплен массивный эмпирический материал. Так, в подходе М. А. Холодной мудрость рассматривается в контексте накопления и протраивания как когнитивных, так и метакогнитивных структур ментального опыта [2]. Метакогнитивные компоненты ментального опыта ответственны за контроль состояния интеллектуальных ресурсов личности и саморегуляцию процессов переработки информации. Способность сознательно думать о собственном мышлении уникальна и среди многих исследователей связывается с феноменом «мудрости».

Мудрость как предмет научного психологического анализа представляет значительный интерес для современного направления развития когнитивной психологии, психологии социального интеллекта и психологии одаренности. Первые психологические исследования мудрости были предприняты командой ученых под руководством П.Балтеса в так называемой «Берлинской парадигме мудрости». После многочисленных исследований П.Балтес и его коллеги из Берлинского института развития человека объединили результаты 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» [3]. Отечественные исследователи (Л.И.Анцыферова, М.А. Холодная, Д.А.Леонтьев, М.К.Акимова) рассматривают мудрость как интегральную характеристику личности, где наряду с высоким практическим интеллектом присутствуют особые личностные черты, которые проявляются в жизненных ситуациях при принятии важных решений, а также в умении находиться в равновесии между убеждениями и опытом. Жизненный опыт является основой мудрости. Мудрость тесно связана с понятием личностной зрелости, включает в себя саморегуляцию, рефлекссию границ, а также интеллектуальную одаренность.

Проблема мудрости привлекает ученых в контексте изучения высокой продуктивности, успешности в профессиональной деятельности, вершинных образований личности. Во многих зарубежных исследованиях проводилось эмпирическое изучение мудрости (М.Ардель, П.Балтес, Р.Стернберг, Дж.Вебстер и др.). Целью этих работ с одной стороны являлось изучение имплицитных теорий мудрости, поиск ответов на вопрос: Что такое мудрость? Описание качеств людей, признанных мудрыми или совершающими мудрые поступки. С другой стороны, на основании этого, проводится изучение

составляющих конструкта мудрости и создание эмпирических методов, направленных на оценку уровня мудрости. В России современные исследовательские работы посвящены изучению уровня выраженности мудрости, связи мудрости и конкретных личностных характеристик и способностей человека (М.М. Мехтиханова, М. Л. Смутьсон, С.Э. Дровосеков и др.).

Многими учеными говорится об уникальности и малой распространенности феномена мудрости, ставится вопрос о размытости границ определения такого сложного конструкта. В связи с этим подчеркивается сложность эмпирического изучения мудрости. Однако на современном этапе в рамках психологических исследований ученых интересует наличие характеристик мудрости у людей из различных сфер профессиональной деятельности. В зарубежных исследованиях при изучении мудрости применяется Шкала самооценки мудрости Дж.Вебстера. С.Э. Дровосеков выполнил психометрический анализ русскоязычной версии данной методики, где показал, что опросник соответствует необходимым требованиям надежности и валидности [1]. Шкала Дж.Вебстера предполагает пять устойчивых личностных качеств человека, составляющих теоретическую модель мудрости: открытость, регуляция эмоций, юмор, опыт, рефлексивность [4].

Нами была предпринята попытка психологического исследования, где целью эмпирического исследования было изучение мудрости во взаимосвязи с уровнем профессионализма сотрудника. Профессионализм сотрудника определялся его позицией в учреждении, а именно руководящей должностью, на которой он оказался за значимые достижения в своей профессиональной сфере, а также наличием опыта работы не менее 6 лет. К группе «профессионалы» были отнесены руководители, к группе «сотрудники», те служащие, которые только начинают свою карьеру и имеют опыт профессиональной деятельности от 1 года до 3х лет.

Эмпирическое исследование проводилось с помощью русскоязычного опросника шкалы мудрости SAWS Дж. Вебстера. Выборка представлена численностью 44 человека, состоящая из управленцев и сотрудников банковского, образовательного и медицинского сектора г.Москвы. Возрастной состав выборки распределился почти равномерно: 25–35 лет – 40,6 %, 35–45 лет – 31,9 %, 45–55 лет – 27,5 %. В выборке сложилось следующее соотношение должностей: «профессионалы» – 40,6 %, «сотрудники» – 59,4 %. По полу состав группы: женщины составили 77,5 %, а мужчины – 22,5 %. Полученные в ходе исследования данные были обработаны с помощью метода для оценки различий между двумя независимыми выборками (критерий Манна-Уитни).

Представим результаты исследования. Попарное сравнение по U-критерию Манна – Уитни не выявило значимых различий по показателю мудрости между группами «профессионалов» и «сотрудников». Однако мы видим значимые различия по отдельным компонентам мудрости – регуляция

эмоций ($U = 20.5, p < 0.05$) и рефлексия ($U = 22.00, p < 0.05$) (рис.1). Показатель мудрости по этим компонентам выше у группы «профессионалов».



Рис.1 Показатели отдельных компонентов конструкта мудрости

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что профессионалы чаще стремятся осмысливать ошибки, успехи и достижения своего прошлого опыта, более склонны принимать сбалансированные решения по сложным вопросам в настоящем. Чувствительность личности к аффектам и регуляции эмоции являются ключевыми элементами мудрости и означает внимание профессионалов к своим эмоциям и чувствам, умение распознавать их. Принятие не только позитивных, но и негативных эмоций, присутствие эмоциональной зрелости. Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования мы можем сказать, что уровень профессионализма не связан однозначно с показателем мудрости, но определенные личностные качества, которые входят в конструкт мудрости, такие как рефлексивность и саморегуляция имеют больший вес среди профессионалов.

Список литературы

1. Дровосеков С. Э., Митина О. В., Низовских Н. А. Шкала самооценки мудрости Дж. Вебстера (SAWS): психометрический анализ русскоязычной версии // Вестник Вятского государственного университета, Психологические науки, 2019, № 3 (133), с.160-171.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
3. Smith, J., & Baltes, P.B. (1990). Wisdomrelated knowledge: Age/cohort differences in responses to life planning problems. *Developmental Psychology*, 26. – P.494–505.
4. Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 65. Pp. 163–183.

Малый А.Н.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: armaly@yandex.ru
Научный руководитель: Савенков А. И.
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ И КРИТЕРИИ ВОЗРАСТНЫХ КОРРЕЛЯЦИЙ ТВОРЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕНЫХ

В статье поднимается вопрос, являющийся по-прежнему одним из самых дискуссионных – о наличии взаимосвязи между уровнем креативности и возрастом. Обсуждаются и сравниваются зарубежные и отечественные подходы к изучению закономерностей умственной и творческой деятельности, критерии и показатели объективного определения продуктивности в сфере науки и искусства. Творческая продуктивность рассматривается как важный показатель результативности работы ученого, проявляющейся в виде различного рода научных публикациях (чаще всего журнальных статьях). Рассматриваются возможности объективизации мониторинга научной продуктивности на основе квалиметрического подхода с использованием высокотехнологичных методов обработки информации.

Ключевые слова: психология творчества; акмеология; возрастная психология; научная продуктивность.

In the article the question is raised about the presence of significant correlations between the age factor and the level of creativity, which still remains one of the most debatable topics. Foreign and domestic approaches to the study of the patterns of mental and creative activities, criteria and indicators of the objective determination of productivity in the field of science and art, are discussed and compared. Creative productivity is considered as an important indicator of the effectiveness of the work of a scientist, reflected in various kinds of scientific publications (most often journal articles). The possibilities of objectifying the monitoring of scientific productivity on the basis of a qualimetrics approach with the use of high-tech methods of information treatment are considered.

Keywords: psychology of creativity; acmeology; age-related psychology; scientific productivity

Среди ведущих направлений исследования творческой реализации личности заметно выделяется вопрос влияния возрастного фактора на раскрытие потенциала творческой личности, уровень креативности. Ряд отечественных и зарубежных исследователей убеждены в наличии такого влияния. Не меньшее количество ученых утверждают об отсутствии или незначительности каких-либо значимых корреляций между уровнем креативности и возрастным фактором.

Результативность дискуссии по этой проблеме может быть достигнута на основе анализа факторов, подходов и критериев объективного определения продуктивности в сферах науки и искусства.

Зарубежные исследования продуктивности умственной деятельности чаще базируются на экспериментальных подходах (Вюрцбургская школа продуктивного мышления, гештальт-психология, эвристика (Кюльпе О., Зельц О., Вертхаймер М., Дункер К.) или на абстрактно-статистических методах (Х. Леман). Российские исследователи продуктивности ученых в рамках научной школы психологии творческой деятельности (Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Богоявленская Д.Б.) исследуют научное и художественное творчество на основе диахронического подхода (Д. Н. Овсянников-Куликовский, П.К. Энгельмайер, Н.Г. Алексеев, Е. Г. Юдин, А. А. Бодалев, Д. Б. Богоявленская, Б.М. Кедров, Б.С. Мейлах, Я.Л. Пономарев, И. Н. Семенов). Предметом научного анализа в данном случае выступают продукты научной деятельности ученого, его развития как творческой личности.

В отличие историометрического метода Лемана, основанного на подсчете количества строк в словарях и энциклопедиях Л.А. Рудкевич предложил использовать историографический метод [7, с.38–39]. Это была принципиально новая методика изучения биографий, которая основана на анализе открытий, достижений, материале произведений. Наряду с исследованием продуктивности осуществлялась рефлексия профессиональной и творческой деятельности на материале жизни и труда.

Российские ученые, наблюдая динамику и характер возрастной структуры исследователей в контексте глобальных социально-экономических и геополитических трансформаций, большое внимание уделяли критериям и показателям научной продуктивности.

Продуктивность рассматривалась ими как базовая характеристика творческого мышления, как решение задач научно-познавательной деятельности, а также как создание новой научной школы и получение общественного признания [7, с. 46].

Рассматриваются такие типы показателей научной продуктивности, как количественные, качественные и показатели восприятия (обычно рассчитываются на основе количества цитирований) [3, с.83].

Для оценки эффективности деятельности как отдельных ученых, так и целых научных коллективов, а также качества производимого научного продукта стали активно разрабатываться наукометрические системы. Как правило наукометрический анализ использует результаты анализа информационных потоков, отражающих научную активность учёных (чаще всего выражающуюся в журнальных статьях, как наиболее распространённом виде публикаций, отражающем масштаб развития исследований). Диссертация отражает общий вклад конкретного ученого, так как является итоговым научным продуктом. Патент, как практический результат исследований, позволяет учесть объем и качество открытий в той или иной научной области.

В тоже время, применение данных из наукометрических баз одновременно с анализом результатов интервьюирования ученых, изучением их биографий и автобиографий позволяет получить качественные характеристики на основе соотнесения творчества ученого с его биографическими параметрами

(событиями его внутренней и внешней жизни), а также личностными смыслами научного творчества [7, с. 51–52].

В условиях цифровой революции появились новые возможности объективизации мониторинга научной продуктивности на основе квалитетического подхода с использованием высокотехнологичных методов обработки информации. Так, А.И. Савенков в целях изучения микродинамики творческой продуктивности современных ученых осуществил анализ научной продуктивности пятидесяти ученых-математиков и пятидесяти ученых-культурологов (входящих, по данным сайта elibrary.ru, в перечень ста самых цитируемых авторов) в части определения возрастных периодов их наибольшей публикационной активности, а также возрастных периодов, на которые приходится наибольшее количество цитирований их научных работ [9, с. 41].

Долгое время в общественном сознании господствовало представление, что творческие возможности человека снижаются после 30–40 лет. Значительная часть ученых придерживалась гипотезы, что показатели эффективности пожилых деятелей науки и культуры, которая измеряется в основном творческой продуктивностью, с возрастом снижаются.

Большинство зарубежных исследователей придерживались позиции, что все значимые открытия сделаны учеными до 30 лет. Так, Р. Вудворт отмечал, что наиболее благоприятствует открытиям возраст 20–40 лет и лишь небольшое их количество было сделано пожилыми людьми.

И.Я. Перна выявил, что наиболее ранний пик творческих достижений наблюдается у математиков (25–30 лет), физиков-теоретиков и химиков (25–35 лет), а среди гуманитариев и философов данный пик проявляется позже [2, с. 36].

Похожие данные излагает Х. Леман в своей монографии «Возраст и достижения», где утверждает, что наибольший рост творческой продуктивности происходит в 23 года среди математиков, 32–33 года – среди физиков и изобретателей, 35–39 лет – среди врачей, 30–39 лет – среди психологов, 40–44 года – среди астрономов. При этом к 45 годам происходит снижение творческой продуктивности на 50%, к 60 годам – утрата творческих способностей, а к 70 годам – полное прекращение продуктивности [5]. Дж. Россман обнаружил, что 61% из 710 изобретателей сделали свое первое открытие в возрасте до 25 лет [1, с.184].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что сложившийся стереотип о снижении творческой продуктивности после 40 лет (а то и вовсе её утрате к 60 годам) имеет под собой в основании противоречивые факты и суждения, при этом возрасты подъема творческой активности в целом у различных исследователей совпадают [9, с. 42].

Даже те исследователи, которые придерживались гипотезы Х. Лемана, сопровождали ее определенными условиями и оговорками. Например Д. Саймонтон утверждает о значимости направления профессиональной деятельности, в частности что пик творческой активности поэтов приходится на возраст, значительно более ранний, чем у драматургов [10, с.72]. А.А. Попель считает, что при изучении возрастной динамики творческой продуктивности необходимо учитывать специфику внешних и внутренних факторов, а также

психологических условий, в которых сохраняется креативность в пожилом возрасте [6, с.149].

Одновременно с этим ряд исследователей утверждает, что своего пика ученые достигают как раз в зрелом возрасте. Например, мексиканские ученые рассчитали, что пик творческой продуктивности ученого их страны приходится на 53 года [11, с.9].

Существует несчётное количество примеров высокой творческой продуктивности в зрелом возрасте. При этом выявлено, что пожилым учёным свойственны определённые психологические характеристики, например, несмотря на препятствия (сложные политические или социальные условия) действовать в выбранном направлении, преодолевая сложности не только внешнего, но и внутреннего характера [8, с. 239]. А также, что они обладают качествами, относящимися к особому классу способностей, а именно – духовным способностям [4].

Также концепция Х. Лемана не выдерживает критики с точки зрения демографической ситуации. Так в 1950 году, когда Х. Леман писал свою книгу, среднемировая продолжительность жизни составляла 46 лет, в 2020 году она достигла 74 лет. Прогресс медицины и технологий приводит к замедлению темпов биологического старения организма человека. Во всех странах увеличивается возраст выхода на пенсию. Современное общество в большей степени, чем в 20 веке, востребует сформировавшийся у пожилых людей интеллект, профессиональный и жизненный опыт. Не случайно с начала 1950-х годов и по сегодняшний день начала прослеживаться отчетливая тенденция: лауреаты Нобелевской премии в области естественных и точных наук становились все старше и старше. Так в начале 20 века средний возраст лауреатов премии составлял лишь 56 лет, а в 2016 – 72 года. Среди лауреатов Нобелевской премии по физике, медицине и химии 2016 года большинство составляют люди в возрасте старше 72 лет, самому младшему из них – 65 лет.

Уже в 20 веке все активнее в научном пространстве стали проявлять себя не только «умеренные» среди сторонников концепции Х. Лемана, но и апологеты концепции высокой творческой продуктивности ученых пожилого возраста.

Исследование, проведенное А.И. Савенковым, подтверждает гипотезу о том, что в настоящее время выраженный пик научной продуктивности ученых-математиков располагается в промежутке с 53 до 78 лет, а у ученых-культурологов приходится на 3–5 лет раньше и продолжается также до 78 лет. Результаты данного исследования не подтверждают сформированный стереотип, что основных результатов математики достигают до 30 лет, а ученые-гуманитарии лишь после 40 лет [9, с. 53].

Таким образом, не подтверждается широко распространенная точка зрения, в соответствии с которой творческие способности после 50–60 лет «угасают» [6, с. 148]. Проведенный анализ показывает, что у большинства ученых в возрасте после 65 лет сохраняется высокая научная продуктивность.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 287 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 448 с.
3. Котляров И. Д. Научная работа профессорско-преподавательского состава: управление продуктивностью // Труд и социальные отношения. 2010. № 4. С. 82–90.
4. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
5. Леман Харви С. Возраст и достижения. - Нью-Йорк: Princeton University Press, 2017. – 372 с.
6. Попель А. А. Обусловленность креативности возрастным фактором // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 3 с. 142–153.
7. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: Монография. – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с.
8. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Песков В.П., Двойнин А.М. Творческая продуктивность учёных старшего возраста // Acta Biomedica Scientifica. 2022. Т. 7. № 2. С. 233–242.
9. Савенков А. И., Воронцов М. А. Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2016. – № 2 (36). – С. 41–53.;
10. Саймонтон Д. К. Творческая продуктивность: прогнозно-объяснительная модель карьерных траекторий и вех // Психологическое обозрение. - 1997. - № 104. – С. 66–89.
11. Ушакова С. Е., Бойченко Т. А. Анализ динамики возрастной структуры российских исследователей Наука. Инновации. Образование 2018 № 1 (27) с. 5–25.

Мунтян Н.С.,

студент, ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», Тирасполь

E-mail: studentfromdendery@gmail.com

Научный руководитель: Могилевская В.Ю.

старший преподаватель кафедры психологии

ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко», Тирасполь

МОТИВАЦИЯ ВЫБОРА ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ (НА ПРИМЕРЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ВОЕННЫХ)

В статье представлены результаты эмпирического исследования мотивации выбора помогающих профессий на примере будущих педагогов и военных (N=48). Показано, что мотивация выбора помогающих профессий у

будущих педагогов и военных характеризуется сходством и различиями. Так, выраженность мотива «Свободный выбор» и «Антипрофессия» является содержательно близкой у будущих педагогов и военных. Обнаружены значимые различия выраженности по таким мотивам как «Родительский сценарий», «Династический выбор», «Родительское завещание», «Стадный выбор», «Ситуационно-прагматический выбор», а также «Инфантильный выбор». Специфичным для будущих педагогов является меньшая вариабельность мотивации выбора профессии, а для будущих военных – «Родительский сценарий», «Династический выбор», «Родительское завещание». Полученные результаты подтверждены с помощью критерия Манна-Уитни. Значимые различия обнаружены по выраженности мотивов «Родительский сценарий», «Династический выбор», «Родительское завещание», «Стадный выбор», «Ситуационно-прагматический выбор», а также «Инфантильный выбор». Результаты исследования могут применяться в просвещении, профориентации и профилактике оттока студентов, осваивающих помогающие профессии в области педагогики и военного дела.

Ключевые слова: мотивация, помогающие профессии, мотивы выбора профессии.

The article presents the results of an empirical study of the motivation for choosing helping professions on the example of future teachers and the military (N=48). It is shown that the motivation of the choice of helping professions among future teachers and the military is characterized by similarities and differences. Thus, the expression of the motive of "Free choice" and "Anti-profession" is meaningfully close to future teachers and the military. Significant differences in severity were found for such motives as "Parental scenario", "Dynastic choice", "Parental testament", "Herd choice", "Situational-pragmatic choice", as well as "Infantile choice". It is specific for future teachers to have less variability in the motivation for choosing a profession, and for future military personnel – "Parental scenario", "Dynastic choice", "Parental testament". The results obtained were confirmed using the Mann-Whitney criterion. Significant differences were found in the severity of the motives "Parental scenario", "Dynastic choice", "Parental testament", "Herd choice", "Situational-pragmatic choice", as well as "Infantile choice". The results of the study can be used in education, career guidance and prevention of the outflow of students who master helping professions in the field of pedagogy and military affairs.

Key words: motivation, helping professions, motives for choosing a profession.

Помогающие профессии занимают важнейшее место жизни общества, специалисты которых ежедневно оказывают помощь различным слоям населения. В этой связи мотивация выбора помогающей профессии может играть решающую роль в эффективности дальнейшей профессиональной деятельности. На нее могут оказывать влияние различные факторы (тяжесть работы, ее востребованность, оплата, график и др.).

Н.А. Власов указывает, что помогающими профессиями являются те, которые связаны с оказанием помощи людям в решении повседневных проблем различного характера (психологических, медицинских, социальных, юридических и др.).

В сфере педагогики помощь связана с обучением подрастающего поколения, поддержкой в случае появления трудностей в процессе обучения. «Именно мотивационная готовность, являясь ядром профессиональной подготовки, по существу консолидирует и детерминирует эффективность достижения обозначенных целей» [2, с. 102].

В военной сфере реализуются внутренняя (заключается в поддержании порядка в пределах своего региона, тренировка и обучение новых специалистов) и внешняя (заключается в обороне государства от угрозы из вне).

Помогающие профессии относятся к типу «Человек-человек» по Е.А. Климову. При этом условия деятельности в помогающих профессиях по терминологии Е.А. Климова связаны с повышенной моральной ответственностью [1].

Из сказанного выше очевидно, что мотивация выбора помогающих профессий во многом определяет психологическую готовность выполнять сложнейшие трудовые функции и сталкиваться с трудностями профессии «Человек-человек». «Напряжение испытывают специалисты помогающих профессии (врачи, психологи и пр.), а также представители силовых структур (милиция и военнослужащие)» [3, с. 229].

Для исследования мотивов выбора помогающих профессий нами был использован «Опросник для выявления мотивов профессионального выбора» интерпретация которого представлена в книге А.В. Тихомирова [8]. В исследовании приняли участие 48 испытуемых, из них 24 студента педагога (девушки) и 24 курсанта военного института (юноши).

Целью работы стало исследование мотивации выбора помогающих профессий на примере педагогов и военных. Опросник позволяет диагностировать 14 типов мотивов на которые опирались молодые люди в процессе выбора специальности (1 – родительский сценарий; 2 – династический выбор; 3 – родительское завещание; 4 – консультационный выбор; 5 – компенсаторный выбор; 6 – выбор; 7 – социально-инфраструктурный выбор; 8 – ситуационно-прагматичный выбор; 9 – предметный выбор; 10 – инфантильный выбор; 11 – мотив антипрофессии; 12 – свободный выбор; 13 – телевизионный фактор; 14 – книжный фактор). Для удобства представления данных на рисунке мотивы выбора профессии обозначены цифрами.

Результаты исследования мотивации выбора профессии будущих педагогов представлены на рисунке 1.

Примечание: Мотивы обозначены цифрами (см выше).

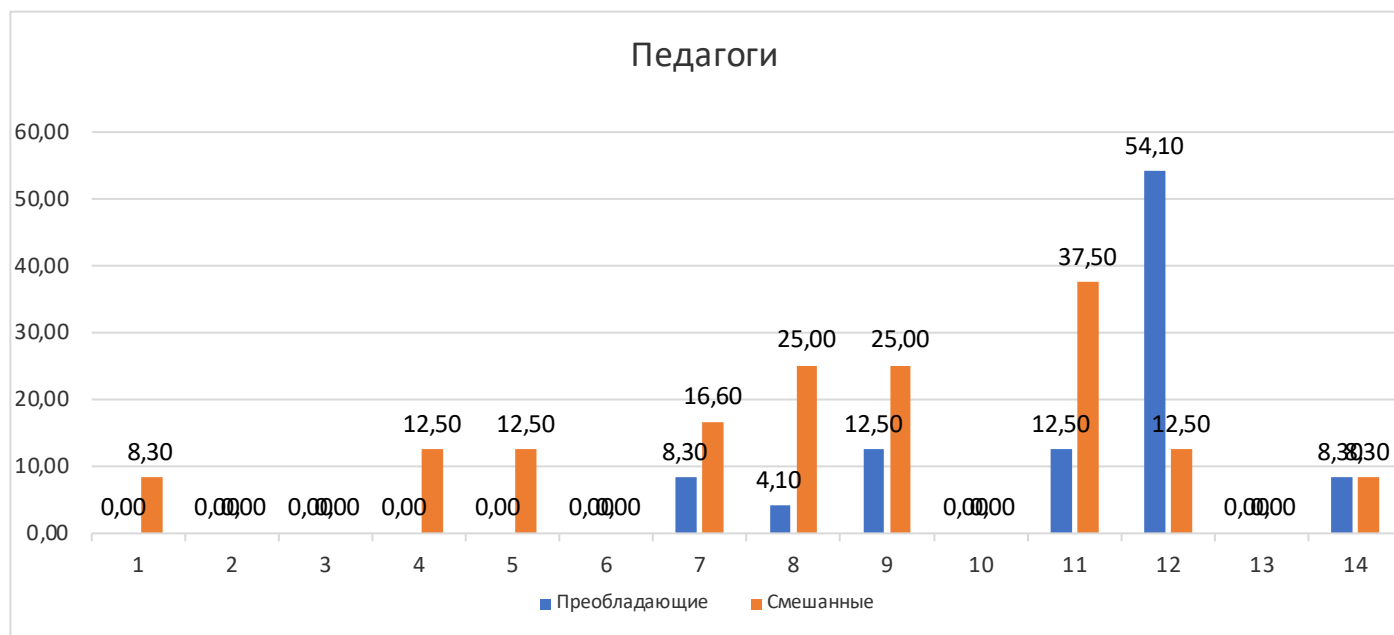
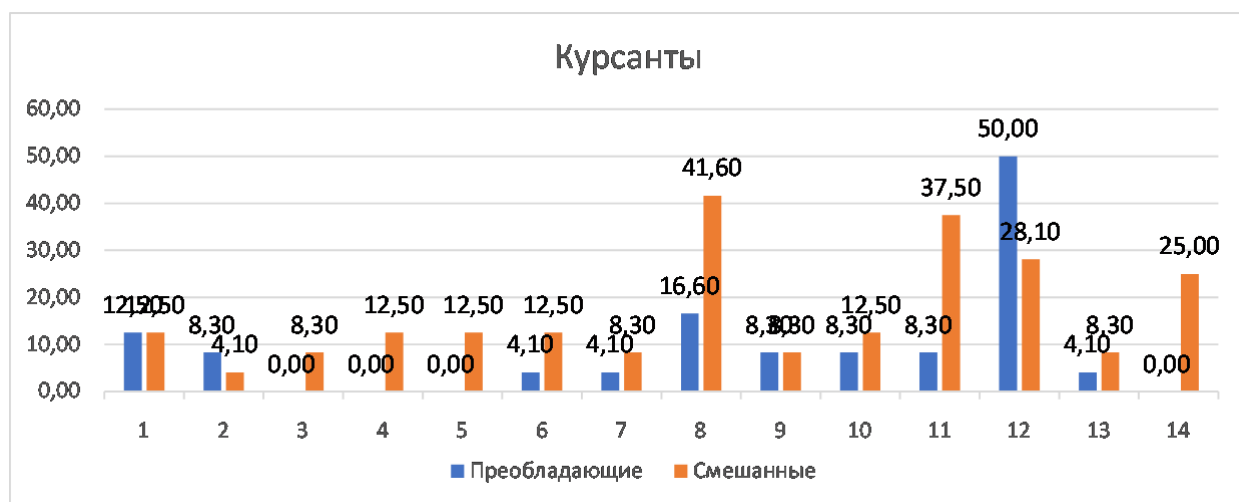


Рисунок 1 – Выраженность мотивов выбора профессии педагога, в %

На рисунке представлены два типа мотивов: преобладающие и смешанные. Преобладающие мотивы являются основными мотивами, из-за которых студенты выбрали данную профессию, в то время как смешанные играют в целом подкрепляющую роль, нежели основную. Анализ данных показывает преобладание смешанных мотивов. Наиболее выраженными мотивами являются свободный мотив (52%), это означает, что на выбор данной профессии повлиял не конкретный человек, или жизненное событие, а убеждения, задатки, способности и взгляд на мир [8]. Так же, выражен мотив «Антипрофессия» (37%), это характеризует будущих педагогов с прагматичной стороны, так как ее можно охарактеризовать фразой «Почему у него есть машина, а у меня нет?» [8]. Наименее выражены (не выделены вообще) такие мотивы как «династический выбор», «родительское завещание», «стыдный выбор», «инфантильный выбор» и «телевизионный фактор».

Результаты диагностики мотивов выбора профессии будущих военных профессии представлены на рисунке 2.



Примечание: Мотивы обозначены цифрами (см выше).

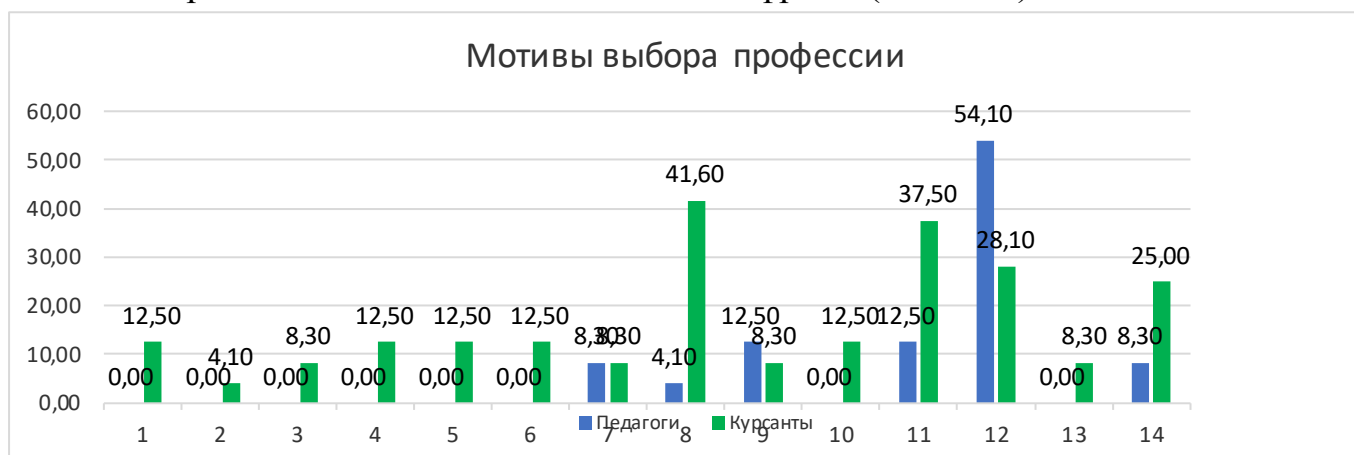
Рисунок 2 – Выраженность мотивов выбора военной профессии, в %

Данные представленные в таблице 2, показывает, что преобладающим мотивом выбора профессии военного среди курсантов военного института является «свободный мотив» (50%) это позволяет сделать вывод о том, что это был их собственный выбор в угоду своих интересов, взглядов на жизнь, а так же навыков и умений. В свою очередь смежными мотивами оказались преимущественно «Ситуационно-прагматический» (41%) и «Антипрофессия» (37.5%), которые означают стремление к получению материальных благ и выбора профессии в угоду отсутствия альтернатив. При этом у будущих военных актуальными являются такие мотивы как «Книжный мотив» (25%) и «Телевизионный мотив» (10%). Эти мотивы являются важными для постсоветского пространства и, очевидно, связаны с подвигами предков, принявших участие в великой отечественной войне.

Нами было проведен сравнительный анализ мотивов выбора профессий педагога и военного. Результаты представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 – Сравнительный анализ выраженности мотивов выбора педагога и военного, в %

Примечание: Мотивы обозначены цифрами (см выше).



Анализ данных, представленных на рисунке 3, показывает, что выраженность преобладающих и смешанных мотивов будущих педагогов и военных содержательно близка. Так, преобладающими мотивами являются «Социально-инфраструктурный выбор», «Предметный выбор», «Свободный выбор». Это характеризует студентов педагогов и курсантов военного института как ориентирующихся на свои желания в выборе профессии, интересы, которые ими движут, а также востребованность в обществе, при выборе помогающей профессии.

При этом нами были обнаружены качественные различия в значимости мотивов выбора помогающих профессий у будущих педагогов и военных. Так, для курсантов актуальными так же являются «Ситуационно-прагматичный мотив», «Книжный мотив» и «Родительский сценарий». В случае с первым, мы предполагаем, что данный выбор связан с отсутствием альтернатив трудоустройства в пределах нашего региона, в связи с чем, наиболее выгодно становится обучаться военному ремеслу. В то время как для педагогов характерна меньшая вариабельность мотивации выбора профессии.

Для подтверждения надежности полученных выводов нами был проведен статистический анализ с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты подсчета математико-статистических различий выраженности мотивов выбора помогающих профессий с помощью критерия Манна-Уитни

№ п/п	Мотив	Статистика критерия	Критическое значение для N	Уровень значимости
1	Родительский сценарий	141	174	0,01
2	Династический выбор	202,5	174	0,01
3	Родительское завещание	174	174	0,01

4	Консультационный выбор	277,5	207	0,05
5	Компенсаторный мотив	234	207	0,05
6	Стадный выбор	156	174	0,01
7	Социально-инфраструктурный выбор	232,5	207	0,01
8	Ситуационно-прагматический выбор	199	174	0,01
9	Предметный выбор	246	207	0,01
10	Инфантильный выбор	143,5	174	0,01
11	Антипрофессия	273,5	207	0,01
12	Свободный выбор	229	207	0,01
13	Телевизионный фактор	232,5	207	0,01
14	Книжный фактор	237	207	0,01

Анализ данных, представленных в таблице 1, показывает, что нами были обнаружены значимые различия выраженности по таким мотивам как «Родительский сценарий», «Династический выбор», «Родительское завещание», «Стадный выбор», «Ситуационно-прагматический выбор», а так же «Инфантильный выбор».

Это свидетельствует о том, что мотивация выбора помогающих профессий у будущих педагогов и военных содержательно близки в области актуальности таких мотивов, как «Свободный выбор» и мотив «Антипрофессия». В то время как специфичным для будущих педагогов является меньшая вариабельность мотивации выбора профессии, а для будущих военных – «Родительский сценарий», «Династический выбор», «Родительское завещание».

Результаты исследования могут применяться в организации просветительских профориентационных мероприятиях среди старшеклассников и абитуриентов вузов, быть полезными при профилактике нарушений адаптации студентов к обучению и оттока студентов, осваивающих помогающие профессии в области педагогики и военного дела.

Список литературы

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Евгений Александрович Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
2. Могилевская В.Ю. Могилевская, В. Ю. Содержание мотивационной готовности к профессиональной деятельности студентов, получающих психолого-педагогическое образование / В. Ю. Могилевская // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития :

материалы международной научно-практической конференции: в 2 частях, Москва, 16–17 марта 2017 года / Международная академия наук педагогического образования. – Москва: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования", 2017. – С. 102-106.

3. Могилевская В.Ю. Стрессоустойчивость курсантов военного института // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VI Международной научной конференции, Донецк, 26–28 октября 2021 года / Под общей редакцией С.В. Беспаловой. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2021. – С. 229-232.

Кинцель А. Е.,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
учитель биологии КГУ «Школа-гимназия № 6
им. Абая Кунанбаева» Степногорск, Казахстан
E-mail: aleks196767@mail.ru
Научный руководитель: Афанасьев В.В.,
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В статье исследуется психолого-педагогическая специфика подготовки учителя биологии к работе с одаренными детьми. Автор анализирует процесс подготовки учителя с одаренными обучающимися в плане общей организации образовательного процесса, а также выявляет специфику подготовки к преподаванию биологии. В работе исследуется структура профессиональной компетентности учителя биологии и те психолого-педагогические аспекты подготовки, которые позволяют максимально эффективно организовывать работу с одаренными учащимися. Также анализируется понятие «одаренности» в контексте образовательного процесса и определяется возможность построения с данными учащимися индивидуального образовательного маршрута как одной из важнейших компетенций учителя.

В качестве результатов исследования определены рекомендации по учету психолого-педагогических особенностей в процессе подготовки учителя биологии.

Ключевые слова: одаренность; подготовка учителя; психолого-педагогическое сопровождение; обучение биологии, образовательный процесс

The article examines the psychological and pedagogical specifics of the preparation of a biology teacher to work with gifted children. The author analyzes the process of teacher training with gifted students in terms of the overall organization of the educational process and identifies the specifics of preparing for

teaching biology. The paper examines the structure of the professional competence of a biology teacher and those psychological and pedagogical aspects of training that will allow the most effective organization of work with gifted students. The concept of "giftedness" is also analyzed in the context of the educational process and the possibility of building an individual educational route with these students is determined as one of the most important competencies of a teacher.

As the results of the study, recommendations for taking into account psychological and pedagogical features in the process of preparing a biology teacher were identified.

Keywords: giftedness; teacher training; psychological and pedagogical support; biology training, educational process

Введение. В современном образовании особую категорию среди учащихся занимают одаренные дети и подростки, обучение которых определяет дифференциацию стратегий обучения в зависимости от специфических образовательных потребностей.

Одним из самых важных компонентов в данном случае является психолого-педагогическая и предметная готовность учителя удовлетворить образовательные запросы одаренных обучающихся. В плане формирования предметных навыков каждая дисциплина имеет свою специфику, и биология также характеризуется своими особенностями, которые отражаются в учебном процессе и важны для его организации. Обобщив исследования российских и казахских ученых (О. Б.Пяткова, И. Н. Грушецкая и др.), необходимо отметить, что основной задачей учителя является не только преподавание, но и воспитание в детях знаниевой потребности, исследовать и преобразовывать учебный материал, создавать новое [2, с.13],[10, с. 133]. Реализацию данной задачи, как подчеркивает Р. Р. Бикбулатов, может обеспечить только комплекс интегративных характеристик учителя, включающих личностные, коммуникативные, профессиональные качества, а также возможность построения образовательного процесса в зависимости от ситуации, учебных возможностей и потребностей обучающихся [1, с. 14].

Данная специфика определила постановку цели нашего исследования – определение психолого-педагогических особенностей аспектов подготовки учителя биологии к работе с одаренными обучающимися.

Для достижения данной цели мы разработали ряд задач, которые необходимо решить:

1. Определение понятия «одаренности» и его значения для организации образовательного процесса;
2. Выявление структуры профессиональной компетентности учителя биологии в контексте работы с одаренными обучающимися;
3. Конкретизация психолого-педагогических особенностей подготовки учителя биологии;
4. Разработка рекомендаций по организации подготовки учителя биологии к работе с одаренными детьми с учетом психолого-педагогической специфики процесса.

Методика работы реализуется в контексте теоретико-методологического анализа авторов, исследующих методологию высшей и общеобразовательной школы России и Казахстана (Р. Р. Бикбулатов, И. Н. Грушецкая, Д. А. Ежов и др.), сравнительного анализа данных, проведенных в ходе опросов и анкетирования учащихся российских школ, а также анализа опыта работы учителей биологии российских и казахских школ.

Результаты исследования

Специфика такого понятия как «одаренность» обуславливает особый подход к обучению не только детей, но и тех учителей, которые будут преподавать им различные дисциплины, сопровождать их в подготовке к конкурсам и соревнованиям. В последнее время в педагогической науке и практике возрастает интерес к одаренным обучающимся, а также профессиональной подготовке учителей- предметников, в которой появляются психолого- педагогические особенности, позволяющие организовывать учебный процесс в соответствии с особыми образовательными потребностями одаренных учащихся [11,с.210], которым необходима работа за рамками школьной программы, отдельные оценочные процедуры, а также участие в мероприятиях, позволяющих демонстрировать свои достижения и повышать уровень знаний (олимпиады, конкурсы, образовательные семинары, мастер- классы) [6,с.13].

Для того, чтобы понять психолого-педагогическую специфику подготовки учителей биологии, в том числе, работающих с одаренными обучающимися, необходимо обратиться к таким понятиям как «профессиональная компетентность» и «профессиональная готовность». Профессиональная готовность является одним из важнейших компонентов профессиональной компетентности учителя, который позволяет выходить на проектно-деятельностный уровень в работе, отражает высокий уровень профессиональной мотивации, стремление и возможность осуществлять обучение различных категорий обучающихся, в том числе, и одаренных.

Понятие профессиональной готовности в контексте подготовки учителей рассматривалось различными исследователями. А. С. Середкина, опираясь на работы И. Б. Бичевой, Л. И. Кобышевой, В. Д. Шадрикова, отмечает, что готовность является одним из важнейших требований к современному учителю и не только обобщает полученные знания и умения, но и является результатом взаимодействия педагога с субъектами образовательного процесса – коллегами, учениками, наставниками [11, с. 211].

Профессиональная компетентность, по мнению П. Ф. Каптерева, Ивановой С. Р. и др., очень тесно связана не только с предметными знаниями, но и с личностью учителя, а также мотивационными и ценностными установками [4, с. 26].

Говоря о процессе подготовки учителей биологии, необходимо выделить психолого-педагогические особенности, которые позволяют наиболее эффективно организовать процесс подготовки педагога, выявить его личностные качества, являющиеся ресурсами и факторы, способные затормозить процесс подготовки. Ориентируясь на работы П. Ф. Каптерева,

важно отметить, что наиболее важным в обучении учителя он считал личный талант учителя и его научную подготовку, которая обеспечивает не только базу знаний по предмету и междисциплинарных компетенций, но также и возможность оперировать данными знаниями при работе с учениками и отражает уровень образованности в целом [5, с. 56].

Исследовав литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что психолого-педагогические особенности процесса подготовки ориентированы на:

- выявление и учет личностных особенностей будущего учителя в целях организации эффективной подготовки;
- формирование высокого уровня профессиональной мотивации и мотивации достижения, направленной на дальнейшее развитие и профессиональный рост;
- мотивацию учителя на организацию работы с разноуровневыми учащимися, в том числе одаренными, с повышенными образовательными способностями.

Обсуждение

Опираясь на исследования российских и казахстанских исследователей (П. Ф. Каптерев, О. Б.Пяткова, А. С.Серёдкина, И. Н.Грушецкая) мы определим компоненты подготовки, отражающие ее психолого-педагогические особенности:

- когнитивно-деятельностный компонент характеризует не только возможность учителя свободно транслировать ученикам имеющиеся у него знания, но также применять их на практике. Психолого-педагогические особенности реализации данного компонента подготовки базируются на выявлении уровня мотивации учителя, его желании осваивать новые знания и преподавать их учащимся в зависимости от уровня подготовки, потребностей, а также учитывать наличие одаренных учеников в классе.

Учитывая содержание биологии в качестве преподаваемого предмета, необходимо в процессе подготовки ориентировать учителя на экспериментальный и прикладной характер данной дисциплины, в соответствии с этим делать упор на самостоятельное овладение новыми знаниями в области естественных наук, развивать навыки практической деятельности (опыты, эксперименты, наблюдения, лабораторные работы) и применять их в работе с одаренными учащимися [9, с. 120].

- операционный компонент определяет необходимость подготовки педагога к способности определения одаренности у детей, а также выявления у них в связи с этим особых образовательных потребностей [10, с. 211]. Психолого-педагогические особенности реализации данного компонента заключаются в формировании в процессе подготовки у учителя диагностической способности к определению уровня и мотивации ученика, а также возможности развития у него учебного потенциала.

- личностный или мотивационный компонент подготовки в максимальной степени опирается на психологические особенности личности

будущего учителя, т.к. отражает внутренние мотивы, устремления педагога к профессиональной деятельности, а также получать новые знания, повышать квалификацию, проходить курсы переподготовки. В психолого-педагогические цели подготовки необходимо включить устойчивые профессиональные установки, интересы, приоритеты, способствующие организации работы с одаренными детьми. Изучив работы А. Л. Крупенина, мы определили, что одной из главнейших психолого-педагогических особенностей формирования устойчивой профессиональной мотивации является создание максимально комфортных условий подготовки учителя биологии [8, с. 16], которое отражает как создание рабочей среды (оборудование, материалы, биологические препараты, приборы), так и информационную составляющую (возможность пользования Интернет-ресурсами, справочной литературой, посещения курсов повышения квалификации).

– общепедагогический компонент включает определение педагогом основ работы с одаренными детьми в зависимости от конкретной ситуации, уровня их мотивации, первоначальной подготовки и образовательных потребностей. Учителю необходимо знать не только основы возрастной психологии, но и проявления одаренности, талантливости и способы работы с одаренными детьми в плане общего образования и формирования предметных навыков по биологии.

– узкоспециальный компонент подготовки направлен на формирование у учителя не просто уровня знаний на базе высшей школы, но и такого объема, который позволит обеспечить потребности одаренных детей в познании, восприятии информации, выходящей за рамки школьной программы. В дальнейшем в профессиональной деятельности, накопив достаточный уровень знаний в процессе подготовки и в ходе опыта работы в школе, учитель способен организовать факультативы, дополнительные занятия в виде кружков, и самое главное – реализовывать потребности одаренных детей в признании, подготавливая к участию в региональных, краевых, международных олимпиадах и конкурсах по биологии, организуя интересные лабораторные работы в полевых условиях, а также повышая уровень профессиональной самооценки и оценки со стороны педагогического сообщества, получая награды и признание со стороны учеников и коллег.

Опираясь на работы исследователей, сравнивающих работу с одаренными учащимися России и Казахстана, можно отметить, что в системах образования реализуется много общих методов работы с одаренными обучающимися. Это обусловлено тем, что в обеих странах накоплен уникальный педагогический опыт работы с данной категорией детей, который отражен в исследовании, где принимали участие более 400 педагогов из Курска, Костромы, Атбасара, Караганды, преподающих различные предметы в школах, где учатся одаренные дети [2, с.12]. Данное исследование имеет важное значение для построения процесса подготовки учителей, работающих с одаренными, т.к. определив основные характеристики одаренности в

качестве целей педагогического воздействия, возможно максимально эффективно выявить средства и методы обучения.

Согласно данному исследованию, педагоги обеих стран отметили следующие качества одаренных учащихся: эрудиция и широкий кругозор (63%), высокая успеваемость (61%), повышенная скорость выполнения заданий (44%). При этом, в качестве приоритетных направлений работы с такими обучающимися педагоги выделили поддержку и развитие таланта (82%), помощь в формировании четкой жизненной позиции и самоопределении (59%), а также регулярную диагностику способностей и определение образовательного уровня (54%). [2, с. 13]. Если анализировать роль ученика и будущего учителя как субъектов образовательного процесса, которые воспринимают информацию, то можно определить, что они находятся в схожей ситуации и те особенности, которые конкретизированы у одаренных учащихся, могут быть определены в качестве целей подготовки будущих учителей биологии, т.к. именно на них необходимо ориентироваться в построении образовательного процесса и в отношении будущих учителей, и в отношении одаренных учеников.

Заключение

Подводя итоги, можно выделить рекомендации для педагогов, которые мы разработали в ходе работы:

- На первое место можем поставить диагностику личностных и профессиональных качеств учителя, включающую определение уровня общей компетенции, выявление общей склонности к работе учителя с одаренными детьми, а также определение ведущего вида мотивации деятельности [11, с.212]. И только после проведения подробной диагностики возможно определение психолого-педагогических особенностей подготовки учителей.

- В подготовке педагогов и школьников необходимо ориентироваться на развитие не только академических, но и интеллектуальных способностей [1, с. 15; 2, с.14].

- В работе важно учесть тот факт, что речь ведется о психолого-педагогической подготовке учителей биологии, т.е. большое внимание необходимо уделять механизмам усвоения предметного материала, который разнообразен и в основном носит практико-ориентированный характер, т.к. повышать интерес учащихся, особенно таких мотивированных, как одаренные, возможно только посредством практической деятельности, активного их вовлечения в научно-проектную и опытно-экспериментальную деятельность, которая позволит им не только реализовать свои возможности и удовлетворить потребности, но и определить совместно с педагогом образовательные цели и средства их достижения.

В заключение необходимо подчеркнуть взаимосвязь учебных характеристик одаренных детей и формируемых профессиональных качеств педагога, которые определяют цели и направления образовательного процесса и определяют его психолого-педагогические особенности. Кроме того, в подготовке к обучению биологии максимально важно реализовывать деятельностный компонент подготовки, который не только совершенствует

умения педагогов, но и развивает мотивацию одаренных учащихся к изучению данного предмета.

В качестве перспектив дальнейшего научного исследования и практической апробации мы определяем построение модели работы с одаренными обучающимися в системе «школа-вуз», включая в процесс подготовки учителей биологии самих одаренных учащихся, которые смогут активно участвовать в организации учебных и рабочих ситуаций для будущих учителей и сами смогут обогатить свой социальный опыт и повысить уровень предметных знаний.

Список литературы

1. Бикбулатов Р. Р. Педагогическая готовность к работе с интеллектуально одаренными обучающимися // Евразийский Союз Ученых. 2015. – №7-4 (16). – С. 13-16.
2. Грушецкая И. Н. Особенности социально-педагогической работы с одаренными обучающимися в условиях общеобразовательных организаций России и Республики Казахстан // НИР/S&R. 2020. – №S3.1. – С. 12-14.
3. Ежов Д. А., Соловова Н. В. Подготовка преподавателей к взаимодействию с одаренными обучающимися // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. – №4. – С. 52-59.
4. Иванова С. Р. Личность учителя как важнейший фактор воспитания подрастающего поколения (психолого-педагогический дискурс) // Цифровая наука. 2021. – №9-2. – С. 25-43.
5. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М.: Просвещение, 1982. – С. 58.
6. Кинцель А. Е. Семь доводов в пользу эвристических олимпиад // Эйдос. 2017. – № 2. – С. 13.
7. Кондаурова Т. И., Зверев А. В. Условия обеспечения практической направленности биолого-педагогической готовности будущего учителя // Известия ВГПУ. 2021. – №1 (154). – С. 104-110.
8. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 33с.
9. Новик И. Р., Зверева К. А. Подготовка учителей в системе высшего биолого-химического и химико-педагогического образования для работы с одаренными учащимися // Проблемы современного образования. 2016. – №3. – С. 116-130.
10. Пяткова О. Б. Некоторые аспекты профессиональной подготовки педагогов, работающих с одарёнными детьми // Символ науки. 2016. – №3-2. – С. 210-215.
11. Серёдкина А. С. Предпосылки формирования готовности будущего педагога к работе с одаренными детьми // АНИ: педагогика и психология. 2020. – №4 (33). – С. 24-31.

Песков В.П.,
Кандидат психологический наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
E-mail: vpwskov@bk.ru

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ

В статье поднимается вопрос является профессиональное выгорание неизбежным итогом профессиональной деятельности. Указывается на то, что творческие люди минуют кризисные состояния детерминирующие состояния выгорания в профессии творческой продуктивности и профессионального долголетия профессионала. Показывается, что процесс выгорания может носить конструктивный характер приводя к позитивным изменениям. Выделяется, что увеличение продолжительности жизни поднимает вопросы профессионального активного долголетия, связанного с высокой продуктивностью в профессии, приводятся профессии, в которых фиксируется рост продолжительности профессиональной деятельности. Проводится обзор отечественных и зарубежных исследований и выделяются свойства и качества профессионала, способствующие профессиональному долголетию и снижающие вероятность выгорания в профессии. Делается вывод о том, что авторы придерживаются разных подходов к толкованию профессионального выгорания и выделению свойств и качеств профессионала, влияющих на устойчивость и профессионального долголетия.

Ключевые слова: творческая продуктивность, профессиональное выгорание, профессиональное долголетие

Abstract. the article raises the question of whether professional burnout is an inevitable result of professional activity. It is pointed out that creative people bypass the crisis states that determine the state of burnout in the profession of creative productivity and professional longevity of a professional. It is shown that the burnout process can be constructive in nature leading to positive changes. It is highlighted that the increase in life expectancy raises questions of professional active longevity associated with high productivity in the profession, the professions in which the increase in the duration of professional activity is recorded are given. A review of domestic and foreign studies is conducted and the properties and qualities of a professional that contribute to professional longevity and reduce the likelihood of burnout in the profession are highlighted. It is concluded that the authors adhere to different approaches to the interpretation of professional burnout and the allocation of the properties and qualities of a professional that affect the stability and professional longevity.

Keywords: creative productivity, professional burnout, professional longevity

Анализ литературы по проблеме выгорания в профессии может натолкнуть на мысль о том, что для множества людей различных профессий неминуемым результатом профессионального пути является выгорание, и как следствие уход из профессии.

В тоже время большое число исследователей изучающих жизненный путь творческих людей приходят к выводу, что они успешно минуют кризисные состояния детерминирующие состояния выгорания в профессии. На это обращает внимание В.В. Бойко [2], отмечающий конструктивный характер эмоционального выгорания. Анализ таких работ показывает, что кризис меняет представления человека о мире и о себе за короткий промежуток времени, однако эти изменения могут носить не только негативный, но и позитивный характер.

К числу таких изменений можно отнести, например, рост удовлетворенности в своей профессии; положительная динамика успешности в профессии, связанная с творческой продуктивностью профессионала, несмотря на сложившиеся преграды на профессиональном пути; перспективные планы, распространяющиеся на жизнь и профессию; оптимистические установки на будущее и прочее.

В связи с повышением длительности жизни на планете растет интерес ученых к проблеме профессионального активного долголетия; выделения предпосылок, условий, факторов сохранения высокой продуктивности в профессии на протяжении жизни.

Можно выделить профессии, в которых фиксируется рост продолжительности профессиональной деятельности – это медсестры, учителя, ученые и пр., свидетельства чему мы находим в отечественных [10], [11] и зарубежных [13], [18], [24] исследованиях.

В данной статье на основании обзора отечественных и зарубежных исследований делается попытка выделить свойства и качества профессионала, способствующие профессиональному долголетию и снижающие вероятность выгорания в профессии.

В результате общего обзора современных зарубежных исследований направленных на понимания и оценку распространения профессионального выгорания у медицинских работников мы [3] выделяем особое внимание исследователей, во-первых, к такой важной личностно-профессиональной категории как рабочая вовлеченность [12], [19], [22], [23], [28], [30], [32], [33] рост которой связан с такими личностными ресурсами как оптимизм, самоэффективность и самооценка, а также оказывает влияние на производительность труда профессионала, а во-вторых, к таким личностным ресурсам (качествам) как автономия и разнообразие навыков [16], в-третьих, стратегии саморегуляции [15], [17], [19], [21], в-четвертых, эмоциональный интеллект и такая диспозиционная черта как проактивность [16], в-пятых, оптимизм, самоэффективность и устойчивость [34], в-шестых, уверенность в себе и коммуникативные навыки [16], [31], в-седьмых, навыки совладания, расслабления, межличностного взаимодействия [16], [25], в-восьмых, альтруизм [26], в-девятых способность адаптироваться к профессиональной среде, профессиональная уверенность и самоэффективность [20], [27], [29].

Обзор зарубежных исследований (Leiter, Maslach, Ahola, Toppinen-Tanner, Seppänen, Corbin, Alamos, Lowenstein, Downer, Brown, Hornstra, Bakx, Mathijssen, Denissen), направленных на изучение профессионального

выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми позволяет нам [особенности профессионального выгорания у педагогов, работающих с одаренными детьми] выделить личностные качества обеспечивающие устойчивость к выгоранию – это устойчивая связь с профессиональной деятельностью педагога, что близко понятию рабочая вовлеченность, выделенное нами в работах зарубежных исследователей изучающих профессиональное выгорание у медицинских работников; способность справляться со стрессами на работе и в быту; навыки межличностного взаимодействия; автономия, компетентность. Т.И. Ронгинская связывает устойчивость к выгоранию с особенностями саморегуляции, с конструктивным способом решения профессиональных ситуаций, с положительной установкой к профессии, с жизненной удовлетворенностью.

Остановимся теперь на отечественных исследованиях, изучающих творческое и профессиональное долголетие, и выделим те качества, которые способствуют такому жизненному результату.

Анализ исследований по проблеме выгорания педагога, работающего с одаренными детьми, позволяет выделить те свойства и качества педагога, которые являются его ресурсом и как следствие помогают избежать выгорания и обеспечить профессиональное долголетие: для (Н.С. Лейтеса, А.А. Матюшкина, Л.В. Поповой, О.А. Верхозиной и др.) - это определенный психологический склад; для В.И. Панова – характер взаимодействия и стиль общения; для В.Е. Орла - это система межличностной мотивации, высокий уровень духовных ценностей творческого и личностного роста, демократический стиль взаимодействия; для С.В. Волканевского – это рефлексия.

Так в исследовании [10] особое место уделяется социальным и психологическим факторам, способствующим сохранению высокой продуктивности учёных преклонного возраста на протяжении длительного времени. В ходе проведенного анализа делается вывод о том, что к ключевым свойствам личности известных ученых преклонного возраста относятся такие качества как понимание и принятие роли Учителя; особая восприимчивость к новому опыту; открытость позитивному влиянию значимых Учителей; высокая удовлетворённость жизнью в целом; низкая значимость карьеры, связанной с административной работой; реализация творческих планов; развитая саморегуляция; способность самостоятельно выстраивать свою жизнь, брать на себя ответственность, планировать отдалённую перспективу; интеллектуальная и социальная активность; рефлексивные способности; высокая критичность к себе, творчеству, к социальным стереотипам и социальным влияниям; отношение к нарастающей физической немощи не как тотальному поражению, а как к препятствию для продуктивной деятельности; духовные способности и духовная сила личности, проявляющиеся в творчестве; самоактуализация.

М.М. Зощенко, рассуждая о продолжительности жизни и творческом долголетии [4] приходит к выводу о том, что для того, чтобы прожить долго и

продуктивно должны обладать творческой активностью, высоким уровнем интеллекта, рефлексии и саморегуляции.

Анализ работы К.А. Абульхановой-Славской [1] показывает, что особое место ученый отводит такой интегральной характеристике, оказывающей влияние на творческое долголетие как жизненная стратегия.

Характеризуя людей преклонных лет, способных сохранять творческую продуктивность А.В. Махнач [5] выделяет такое интегральное личностное образование как высокая жизнеспособность.

В.П. Песков, рассматривая в своих исследованиях как человек представляет себя и окружающий мир, [6], [7], [8] рассматривает представление, с одной стороны как психическое явление, а с другой как ресурс одаренной личности. Ученый показывает [8], что представление предвосхищает предстоящий процесс восприятия себя и окружающей действительности и регулирует как деятельность, так и состояние субъекта представления, делая вывод, о том, что оно играет роль внутренней предпосылки (внутреннего условия), раскрывающего внутренний потенциал (ресурс) субъекта, проявляющийся через внутренние состояния, выступающие в роли показателя психического благополучия (здоровья), психологического возраста. Рассматривая деятельность учёного [10] творчество им выделяется в качестве ситуации, раскрывающей его ресурс и обеспечивающей психическое благополучие и здоровье, поэтому он отводит особое место роли представления для прогнозирования в интеллектуальном творчестве одаренного человека. Кроме того, исследователь выделяет [6], [7] что процесс представительства носит порождающий характер, организуя его бытие, трансформируя (преобразуя) его согласно своим интересам, потребностям и целям, порождая окружающий его мир, а затем, переживая его внутри себя, представляя его и порождая тем самым самого себя. В итоге ученый приходит к выводу [10], что творчество, с одной стороны, является для него процессом, наполняющим и определяющим его бытие, а с другой стороны – его субъективной стороной, проявляясь в такой личностной характеристике как креативность.

Подводя итог проведенному обзору отечественных и зарубежных исследований, можно констатировать, что:

ученые выделяют широкий спектр свойств и качеств профессионала, способствующих профессиональному долголетию и снижающим вероятность выгорания в профессии,

авторы придерживаются разных подходов к толкованию профессионального выгорания и выделению свойств и качеств профессионала, влияющих на устойчивость и профессиональное долголетие,

среди свойств и качеств профессионала, влияющих на устойчивость и профессиональное долголетие в зарубежных исследованиях, можно выделить такие как: рабочая вовлеченность, автономия, разнообразие навыков (коммуникативные, совладания, расслабления, межличностного взаимодействия и др.), стратегии саморегуляции позволяющие справляться со стрессами на работе и в быту, эмоциональный интеллект, проактивность,

оптимизм, самоэффективность, устойчивость, уверенность в себе, альтруизм, способность адаптироваться к профессиональной среде, устойчивая связь с профессиональной деятельностью, профессиональная компетентность, конструктивный способ решения профессиональных ситуаций, положительная установка к профессии, жизненная удовлетворенность

среди свойств и качеств профессионала, влияющих на устойчивость и профессиональное долголетие в отечественных исследованиях, можно выделить такие как: определенный психологический склад; характер взаимодействия и стиль общения; система межличностной мотивации; высокий уровень духовных ценностей творческого и личностного роста; демократический стиль взаимодействия; рефлексия; понимание и принятие роли Учителя; особая восприимчивость к новому опыту, открытость позитивному влиянию значимых Учителей, высокая удовлетворённость жизнью в целом; низкая значимость карьеры, связанной с административной работой; реализация творческих планов; развитая саморегуляция; способность самостоятельно выстраивать свою жизнь, брать на себя ответственность, планировать отдалённую перспективу; интеллектуальная, творческая и социальная активность; высокая критичность к себе, творчеству, к социальным стереотипам и социальным влияниям; отношение к нарастающей физической немощи не как тотальному поражению, а как к препятствию для продуктивной деятельности; самоактуализация; высоким уровнем интеллекта, жизненная стратегия, высокая жизнеспособность, креативность, творчество как непрерывный порождающий процесс.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль; 1991.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Гольменко А.Д., Хаптанова В.А., Песков В.П., Хаптанов А.Ю. Тенденции управления профессиональным выгоранием медицинских сестёр в зарубежных исследованиях (обзор литературы). Acta biomedica scientifica. 2021; 6(5): 145-156. doi: 10.29413/ABS.2021-6.5.14
4. Зощенко М.М. Возвращённая молодость. В кн.: Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 3. М.: Альд, Литература; 2002: 5-172.
5. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН; 2016.
6. Песков В.П. Субъект представления как внутреннее условие процесса представления, детерминирующее способ его организации, структуру представления и её особенности. Научный диалог. 2012; (11): 52-71.
7. Песков В.П. Представление в системе бытия. Вестник Бурятского Государственного университета серия Психология, Социальная работа. Выпуск 5. 2013 г. С. 3-9.
8. Песков В.П. Представления как способности и ресурс одаренной личности // Психология одаренности и творчества. Под общ. ред. проф. Л.И.

Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. - М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 216-226.

9. Песков В.П., Гольменко А.Д. Особенности профессионального выгорания у педагогов работающих с одаренными детьми // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 25-30

10. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Песков В.П., Двойнин А.М. Творческая продуктивность учёных старшего возраста. *Acta biomedica scientifica*. 2022; 7(2): XX-XX. doi: 10.29413/ABS.2022-7.2.24

11. Савенков А.И., Воронцов М.А. Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. 2016; 2(36): 41-53.

12. Alarcon GM. A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *J Vocat Behav*. 2011; 79(2): 549-562. doi: 10.1016/j.jvb.2011.03.007

13. Alharbi J, Jackson D, Usher K. The potential for COVID-19 to contribute to compassion fatigue in critical care nurses. *J Clin Nurs*. 2020; 29(15-16): 2762-2764. doi: 10.1111/jocn.15314

14. Rosen CC, Dimotakis N, Cole MS, Taylor SG, Simon LS, Smith TA, et al. When challenges hinder: An investigation of when and how challenge stressors impact employee outcomes. *J Appl Psychol*. 2020; 105(10): 1181-1206. doi: 10.1037/apl0000483

15. Bakker AB, Demerouti E. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *J Occup Health Psychol*. 2017; 22(3): 273-285. doi: 10.1037/ocp0000056

16. Bakker AB, Vries JD. Job demands-resources theory and selfregulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress Coping*. 2021; 34(1): 1-21. doi: 10.1080/10615806.2020.1797695

17. Bakker AB, Oerlemans WG. Momentary work happiness as a function of enduring burnout and work engagement. *J Psychol*. 2016; 150(6): 755-778. doi: 10.1080/00223980.2016.

18. Buchan J, Duffield C, Jordan A. ‘Solving’ nursing shortages: Do we need a New Agenda? *J Nurs Manag*. 2015; 23(5): 543-545. doi: 10.1111/jonm.12315

19. Demerouti E, Peeters MC. Transmission of reductionoriented crafting among colleagues: A diary study on the moderating role of working conditions. *J Occup Organ Psychol*. 2018; 91(2): 209-234. doi: 10.1111/joop.12196

20. Fallatah F, Laschinger HK, Read EA. The effects of authentic leadership, organizational identification, and occupational coping self-efficacy on new graduate nurses’ job turnover intentions in Canada. *Nurs Outlook*. 2017; 65(2): 172-183. doi: 10.1016 /j.outlook.2016.11.020

21. Holman D, Axtell C. Can job redesign interventions influence a broad range of employee outcomes by changing multiple job characteristics? A quasi-

- experimental study. *J Occup Health Psychol.* 2016; 21(3): 284-295. doi: 10.1037/a0039962
22. Harari D, Swider BW, Steed LB, Breidenthal AP. Is perfect good? A meta-analysis of perfectionism in the workplace. *J Appl Psychol.* 2018; 103(10): 1121-1144. doi: 10.1037/apl0000324
23. Hill AP, Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Pers Soc Psychol Rev.* 2016; 20(3): 269-288. doi: 10.1177/1088868315596286
24. Kwak S, Kim H, Chey J, Youm Y. Feeling how old I am: Subjective age is associated with estimated brain age. *Front Aging Neurosci.* 2018; 10(168). doi: 10.3389/fnagi.2018.00168
25. Maricuțoiu L, Sava F, Butta O. The effectiveness of controlled interventions on employees' burnout: A metaanalysis. *J Occup Organ Psychol.* 2016; 89(1): 1-27. doi: 10.1111/joop.12099
26. Muz G, Yüce GE. Experiences of nurses caring for patients with COVID-19 in Turkey: A phenomenological enquiry. *J Nurs Manag.* 2021; 29(5): 1026-1035. doi: 10.1111/jonm.13240
27. Ortiz J. New graduate nurses' experiences about lack of professional confidence. *Nurse Educ Pract.* 2016; 19: 19-24. doi: 10.1016/j.nepr.2016.04.001
28. Sarabia-Cobo C, Pérez V, Lorena P, Hermosilla-Grijalbo C, Sáenz-Jalón M, Fernández-Rodríguez A, et al. Experiences of geriatric nurses in nursing home settings across four countries in the face of the COVID-19 pandemic. *J Adv Nurs.* 2020; 77(2): 869-878. doi: 10.1111/jan.14626
29. Shi YU, Guo H, Zhang S, Xie F, Wang J, Sun Z, et al. Impact of workplace incivility against new nurses on job burn-out: A cross-sectional study in China. *BMJ Open.* 2018; 8(4): e20461. doi: 10.1136/bmjopen-2017-020461
30. Stange JP, Alloy LB, Fresco DM. Inflexibility as a vulnerability to depression: A systematic qualitative review. *Clin Psychol (New York).* 2017; 24: 245-276. doi: 10.1111/cpsp.12201
31. Panagioti M, Panagopoulou E, Bower P, Lewith G, Kontopantelis E, Chew-Graham C, et al. Controlled interventions to reduce burnout in physicians: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Intern Med.* 2017; 177(2): 195-205. doi: 10.1001/jamainternmed.2016.7674
32. Ruiz-Fernández MD, Pérez-García E, Ortega-Galán ÁM. Quality of life in nursing professionals: Burnout, fatigue, and compassion satisfaction. *Int J Environ Res Public Health.* 2020; 17(4): 1253. doi: 10.3390/ijerph17041253
33. Vohs KD, Faber RJ. Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying. *J Consum Res.* 2007; 33(4): 537-547. doi: 10.1086/510228
34. Xanthopoulou D, Bakker AB, Demerouti E, Schaufeli WB. Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *J Occup Organ Psychol.* 2009; 82(1): 183-200. doi: 10.1348/096317908X285633

Поставнев В.М.,

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Поставнева И.В.

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

ЛИЧНОСТЬ УЧЕНОГО НА ЭТАПЕ КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема кризиса середины жизни. Отмечается, что в современных исследованиях не получила должного внимания проблема переживания учеными и представителями других профессий, вовлеченных в творческую деятельность, нормативных возрастных кризисов, таких как «кризис середины жизни» или «кризиса среднего возраста». В статье обосновывается положение о том, что позитивное протекание кризиса середины жизни наиболее вероятно у представителей научного сообщества и персон, вовлеченных в творческую деятельность. Острота кризиса среднего возраста определяется вовлеченностью человека в творческую деятельность. Возможно, продуктивность кризиса определяется и масштабом вызова, с которым в период кризиса сталкивается человек. В качестве основного инструмента исследования использовался метод анализа теоретических источников, в которых представлены подходы к пониманию феномена возрастных нормативных кризисов.

Ключевые слова: развитие личности; возрастные этапы; кризис среднего возраста; ресурсы развития личности.

The article deals with the problem of the mid-life crisis. It is noted that in modern research, the problem of experiencing normative age crises by scientists and representatives of other professions involved in creative activity, such as the "midlife crisis" or "midlife crisis", has not received due attention. The article substantiates the position that the positive course of the midlife crisis is most likely among representatives of the scientific community and persons involved in creative activity. The severity of the midlife crisis is determined by a person's involvement in creative activity. Perhaps the productivity of the crisis is also determined by the scale of the challenge that a person faces during a crisis. As the main research tool, the method of analysis of theoretical sources was used, which presents approaches to understanding the phenomenon of age-related normative crises.

Keywords: personality development; age stages; midlife crisis; personal development resources.

Введение. Анализ специальной литературы по проблеме социально-психологических факторов творческой продуктивности ученых показал, что в отечественной и зарубежной психологии получили освещение вопросы ценностно-смысловой сферы и отношений, выстраиваемых учеными в социуме, мотивации творческой деятельности, способностей, личностных качеств, условий и частных обстоятельств жизни ученых, достигших

преклонного возраста. Показано, что выдающимся ученым свойственны: «...способность действовать в избранном направлении, несмотря на препятствия, осуществлять научный поиск в ситуациях, осложненных социальными и политическими условиями, преодолевать не только внешние сложности, но и внутренние психологические кризисы, эффективно реализуя способность к саморегуляции и организации пространства своей жизни. Способность создавать и поддерживать атмосферу свободы научного поиска в своем окружении отличает больших ученых, сохранивших научную продуктивность до пожилого возраста. Их отличает самоотдача в профессиональной деятельности, почтительное отношение к своим учителям и бережное отношение к творческому потенциалу учеников и коллег» [11, с.118]. Вместе с тем не получила должного внимания проблема переживания учеными и представителями других профессий, вовлеченных в творческую деятельность, нормативных возрастных кризисов, таких как «кризис середины жизни» или «кризиса среднего возраста».

В статье обосновывается положение о том, что позитивное протекание кризиса середины жизни наиболее вероятно у представителей научного сообщества и персон, вовлеченных в творческую деятельность. Острота кризиса среднего возраста определяется вовлеченностью человека в творческую деятельность. Возможно, продуктивность кризиса определяется и масштабом вызова, с которым в период кризиса сталкивается человек.

Методы. Настоящее исследование посвящено постановке и обоснованию проблемы исследования. В этой связи в качестве основного инструмента исследования использовался метод анализа теоретических источников, в которых представлены подходы к пониманию феномена возрастных нормативных кризисов. При обосновании высокой значимости меры вовлеченности человека среднего возраста в творческую деятельность для благоприятного прохождения кризиса середины жизни мы исходим из понимания выдающимися учеными и деятелями искусства феномена творчества в его связи с личностными смыслами существования как субъекта своей жизни [3], [11].

Результаты и обсуждение. В настоящее время продолжается дискуссия об основаниях выделения периодов и границ зрелости. Обсуждаются вопросы о непрерывности или дискретности процесса развития личности. Отмечается индивидуальная подвижность, некоторая размытость границ возрастных периодов. Сходная ситуация сложилась и в отношении кризисов развития. Ряд авторов полагают, что возрастные кризисы вне зависимости от периода онтогенеза являются обязательными. При достижении человеком определенного возраста наступает период болезненной перестройки или «кризиса». (Блонский П.П., 1997. Л.С. Выготский Поливанова, 2000 Эльконин Д.Б., 1971 Ананьев Б.Г., 2001, Эриксон Э., 1996, Левинсон Д., Слободчиков В.И., Исаев Е.И.). Такая точка зрения получила развитие и доминировала в представлениях ученых и практиков на протяжении продолжительного времени. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов показано, что выявленные закономерности возрастного развития свидетельствуют о том, что

и в период взрослости литические периоды развития с неизбежностью чередуются с критическими периодами [14]. Следует отметить, что в настоящее время возрастные кризисы многими учеными признаются как обязательные этапы в развитии личности. В учебной литературе данный взгляд на возрастные кризисы практически доминирует и разделяется большинством специалистов.

Наряду с пониманием возрастных кризисов как закономерно наступающих этапов сложилось понимание кризиса как необязательного этапа развития. В такой логике возрастные кризисы можно рассматривать как проявление несвоевременного и необеспеченного новообразованиями возрастного перехода. А.Н. Леонтьев указывал на возможность управления протеканием кризисов: «Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис – это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом – управляемым воспитанием» [5, с.288]. При этом А.Н. Леонтьев различал кризис как проявление неблагоприятного варианта развития и как нормативный критический период. Обратим внимание на то, что ученый различал кризис как негативное проявление и критический период развития как явление нормативное.

Отмечая общность механизмов развития возрастных кризисов в период детства и взрослости, Л.И. Анциферова отмечает большее своеобразие как в формальных параметрах, так и в содержательных характеристиках кризисов взрослости. По мнению Л.И. Анциферовой, кризисы периода взрослости, как и в другие возрастные периоды, обусловлены общественно-историческими условиями жизни человека. Относительно переживания кризисов конкретным человеком Л.И. Анциферова полагает, что кризисы возникают как следствие отставания человека в решении задач актуального возрастного периода [1]. В русле подхода А.Н. Леонтьева к пониманию критических периодов взрослости развивает представления о возрастных кризисах В.Р. Манукян [6]. Предпринята попытка показать, что человек, своевременно и успешно решающий задачи, признанные в обществе нормативными, избегает кризиса и безболезненно переходит на следующую возрастную ступень. Следует отметить, что подобная точка зрения на феномен возрастного кризиса достаточно широко распространена в научной и обыденной психологии, но не является доминирующей.

Вне зависимости от понимания причинных оснований возрастных кризисов на феноменологическом уровне описание кризисов сходно. В качестве ключевого признака кризисов называется предельный уровень социально-психологического противоречия социальной ситуации, препятствующий решению актуальных задач возрастного развития. Признается, что психика человека в течение жизни развивается неравномерно. Наиболее интенсивно перестройка психологических, физиологических и социально-психологических систем человека происходит в кризисные или переходные периоды, когда накопленные количественные изменения затем

трансформируются в новое качество, качественно иной способ решения жизненных задач. Существенным моментом возрастных кризисов признается заключенный в каждом кризисе потенциал роста, несмотря на возможность стагнации развития или регресса. На развивающий потенциал возрастных кризисов указывал Л.С. Выготский: «Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды – только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста» [2, с.253].

Специфика нормативных кризисов взрослости заключается еще и в том, что в период между 30 и 40 годами человек находится на пике своих возможностей. В этом возрастном периоде жизни человек обладает достаточным опытом в профессиональной сфере и сфере социальных отношений, высокой работоспособностью, оптимальными физическими кондициями и другими ресурсами. В этот период общество ожидает от своих сограждан максимальной продуктивности, что подтверждается многочисленными исследованиями обстоятельств пиковых достижений выдающихся ученых и деятелей искусства [10], [11], [12], [13]. Во многих случаях подобные ожидания со стороны общества становятся серьезным препятствием на пути реализации творческого потенциала у одаренных взрослых [9]. Закономерен вопрос о мере воздействия кризиса на творческую продуктивность и, наоборот, в какой мере само творчество может гармонизировать болезненный переход к новому этапу жизни?

Анализ психологической литературы по проблеме протекания кризиса середины жизни показал, что высокая осмысленность жизни, интернальный локус контроля, позитивная временная перспектива, позитивное самоотношение, высокая степень контактности, сензитивности, гибкости поведения, спонтанности, синергичности, познавательной потребности и креативности могут выступать как внутренние ресурсы развития личности при проживании периода середины жизни [4], [7], [8]. Установлено, что в острой фазе кризиса заметно снижаются показатели креативности [13].

Заключение. Таким образом, позитивный выход личности из кризиса на основе использования ресурсов приводит ее к «обновлению» и созидательной активности. Игнорирование ценности прожитых лет, обесценивание ресурсов, которыми объективно обладает личность, может привести ее к стагнации, уходу от решения актуальных задач и отчуждению от близких и себя самой. Замечено, что при общности понимания возрастных кризисов развития личности исследователи расходятся во мнении относительно вклада самой личности в характер протекания кризиса и его результаты. Дальнейшие исследования предполагают эмпирическую проверку выдвинутых в статье положений.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.

2. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.–432 с.
3. Зощенко М. М. Возвращённая молодость // Собр. соч. в 4-х т.; ком. Ю. Томашевского. – М.: Альд, Литература, 2002. –Т.3.– С. 5-172.
4. Кукушкина Ю.А. Исследование вклада критического мышления в успешность решения профессиональных задач экспертами // Психология одаренности и творчества: сб. науч. тр. II междун. научно-практич. онлайн-конференции. 2020. – С. 210-214.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т.– М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
6. Манукян В.Р. Ценностные детерминанты переживания кризисов средней взрослости//Психология человека в современном мире. Т. 3. Материалы Всерос.любил.науч. конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. –С. 83–90.
7. Мартянова Г.Ю. Самодетерминация субъекта напряженной ситуации: антропopsихологический подход // Психология и психотехника. 2016. – № 10 (97). –С. 829-833.
8. Мартянова Г.Ю. Исследование связи временной перспективы и саморегуляции в трудной жизненной ситуации //Психолог. 2020. –№ 1. –С.34-43.
9. Попова Л.В. Несовладание со стрессом в отказе от самореализации одаренных взрослых // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г.: В 2 т. / отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 2. С. 295–298.
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. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с.– URL:http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-_dolgoletie-27.06.20.pdf
12. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Песков В.П., Двойнин А.М. Творческая продуктивность учёных старшего возраста. Acta biomedica scientifica. 2022; 7(2): XX-XX. doi: 10.29413/ABS.2022-7.2.24
13. Савенков А.И., Воронцов М.А. Микродинамика творческой продуктивности математиков и культурологов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. –№ 2 (36). –С.41-53.
14. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. –267 с.

Ситаров В.А.

д.п.н., проф. ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

E-mail: sitarov@mail.ru

Маралова Т.П.

к. психол. н., доц., ФГБОУ ВО ЧГУ, г. Череповец

E-mail: tmaralova@inbox.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С УРОВНЕМ КОНФЛИКТНОСТИ И СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У УЧИТЕЛЕЙ

Цель работы состояла в выявлении взаимосвязей эмоционального интеллекта со стратегиями поведения в конфликте и конфликтностью учителей. Всего в исследовании приняло участие 63 педагога начальной и средней школы. Эмоциональный интеллект изучался с помощью методики Н. Холла, стратегии выхода из конфликта – с помощью методики «Типы поведения в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной, уровень конфликтности личности – с помощью опросника В.И. Рогова. В результате было установлено, что низкий уровень эмоционального интеллекта связан с повышением конфликтности и выбором в качестве приоритетной такой стратегии поведения в конфликте, как соперничество. Высокий уровень эмоционального интеллекта положительно коррелирует с компромиссом и сотрудничеством, отрицательно – с соперничеством и конфликтностью как свойством личности. Полученные результаты могут быть использованы в работе психологической службы образовательных организаций в ходе сопровождения профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, конфликтность, стратегии поведения в конфликте.

Конфликт - достаточно сложное социальное и психологическое явление, которое характеризуется наличием противоречий в мнениях, поступках, суждениях людей. Конфликты сопровождают человека на протяжении всей жизни, они играют особую роль и в функционировании общества, и в функционировании конкретных людей, в их развитии, самореализации, в отношениях с другими людьми.

Большое влияние на особенности поведения в конфликте оказывают интеллектуальные способности, в частности эмоциональный интеллект. Заслуга введения в обиход термина «эмоциональный интеллект» принадлежит D. Mayer и P. Salovey [5]. Они определили его как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать свои эмоции и эмоции других людей.

В современной психологии имеется ряд работ, в которых предпринимается попытка увязать уровень выраженности эмоционального интеллекта с поведением людей в конфликте. В частности, в исследовании О.О. Покудиной [3] изучалась взаимосвязь эмоционального интеллекта с поведением супругов в конфликте. В результате было установлено, что, чем

выше уровень эмоционального интеллекта, тем конструктивнее стратегии поведения, которым отдается предпочтение в конфликте. Аналогичные выводы были сделаны М.А. Вышквыркиной [2] относительно особенностей поведения студентов в конфликте в зависимости от уровня эмоционального интеллекта. Анализ преобладающих стратегий поведения в конфликте студентов выявил, что студенты с относительно высоким уровнем эмоционального интеллекта в конфликтной ситуации склонны идти на компромисс или сотрудничество, в то время как студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта отличает склонность к соперничеству

Что касается личности педагогов, то здесь также имеется работы, в которых предпринимается попытка установить взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта и поведением в конфликте. М. Koukounaras-Liagkis, с соавторами [4] изучали эмоциональный интеллект и разрешение конфликтов на рабочем месте у учителей в Греции. Было установлено, что эмоциональный интеллект напрямую связан со стилями разрешения конфликтов. Обнаружена также отрицательная взаимосвязь эмоционального интеллекта и частоты участия педагогов в конфликтах на рабочем месте. Кроме того, было выявлено, что занятие ответственной должности не играет существенной роли в принятии стиля разрешения конфликтов. В исследовании S. Valente и A.A. Lourenço [6] доказано, что учителя, которые, как правило, имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта, используют более интегрирующие (сотрудничество) и компромиссные стратегии для управления конфликтами, поэтому конструктивно управляют конфликтом в классе. В другом исследовании с участием тех же авторов [7] показано, что учителя, которые лучше справляются с эмоциями, демонстрируют лучшее управление дисциплиной в классе. В.В. Бережинской [1] было установлено, что уровень эмоционального интеллекта и конфликтность у педагогов дошкольного профиля отрицательно сопряжены между собой.

Цель настоящего эмпирического исследования состояла в выявлении взаимосвязи эмоционального интеллекта с конфликтностью и стратегиями поведения в конфликте педагогов начальной и средней школы. Было сделано предположение, что высокий эмоциональный интеллект будет способствовать выбору конструктивных стратегий поведения в конфликте (сотрудничество и компромисс), а низкий социальный интеллект – деструктивных стратегий – соперничества и избегания. В исследовании приняло участие 63 педагога начальной и средней школы ряда школ г. Череповца и некоторых районов Вологодской области. Эмоциональный интеллект изучался с помощью методики Н. Холла, а стратегии выхода из конфликта – с помощью методики «Типы поведения в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной. Кроме того, использовался опросник В.И. Рогова на выявление уровня конфликтности личности.

Методика Н. Холла имеет пять шкал: эмоциональная осведомленность (понимание своего внутреннего состояния), управленческими эмоциями (навык по сознательному контролю испытываемых эмоций),

самомотивация (управление собственным поведением за счет управления эмоциями), эмпатия (умение осознавать эмоции других людей, готовность оказать деятельную востребованную поддержку), управление эмоциями других людей (навыки воздействия на эмоции других людей). Опросник К. Томаса позволяет оценить степень выраженности таких стратегий поведения в конфликте, как сотрудничество, соперничество, избегание, приспособление, компромисс. Опросник В.И. Рогова состоит из 8 вопросов, которые подразумевают три варианта ответов, за которые начисляются баллы. Итоговой результат – это сумма баллов. Чем выше балл, тем в меньшей степени выражена конфликтность личности.

Обратимся непосредственно к результатам исследования. Предварительно охарактеризуем выборку испытуемых по всем исследуемым параметрам. Высокий уровень эмоционального интеллекта в целом продемонстрировало 34,92% (22 чел.) испытуемых. Выше других оценивается такой параметр, как эмпатия – 47,6% (30 чел.), ниже других – управление эмоциями других людей - 22,22% или 14 чел. Относительно выбора стратегий поведения в конфликте были получены следующие результаты: компромисс – 14,29% (9 чел.), избегание – 12,7% (8 чел.), приспособление - 28,57% (18 чел.), сотрудничество – 22,22% (14 чел.), соперничество – 22, 22% (14 чел.). Таким образом, предпочтение отдается стратегии «приспособление», реже других выбирается стратегия «избегание».

Обратимся к решению основной задачи настоящего исследования – выявлению взаимосвязи конфликтности с эмоциональным интеллектом и стратегиями поведения в конфликте. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Матрица корреляций эмоционального интеллекта, конфликтности и стратегий поведения в конфликте*

Показатели	Конфликт- ность	Стратегии поведения в конфликте				
		Компро- мисс	Избега- ние	Присп о- соблен ие	Сотруд - ничеств о	Сопер - ничес тво
Эмоциональный интеллект в целом	-0,61	0,41	-0,08	-0,03	0,33	-0,62
Эмоциональная осведомленность	-0,52	0,32	-0,01	-0,16	0,37	-0,51
Управление эмоциями	-0,47	0,35	0,05	0,04	0,23	-0,67
Самомотивация	-0,53	0,42	-0,11	0,08	0,18	-0,54
Эмпатия	-0,41	0,33	-0,17	-0,07	0,29	-0,38
Управление эмоциями других	-0,52	0,28	-0,11	-0,04	0,25	-0,42

Конфликтность	1,0	-0,31	-0,07	0,04	-0,17	0,47

**Примечание:* курсивом выделены связи, значимые при $p \leq 0,05$, полужирным шрифтом – связи, значимые при $p \leq 0,01$

Как видно из таблицы. 1, конфликтность как качество личности отрицательно коррелирует с обобщенным индексом эмоционального интеллекта ($r = -0,61$, $p \leq 0,01$) и со всеми его показателями: эмоциональной осведомленностью ($r = -0,52$, $p \leq 0,01$), управлением эмоциями ($r = -0,47$, $p \leq 0,001$), самомотивацией ($r = -0,53$, $p \leq 0,01$), эмпатией ($r = -0,41$, $p \leq 0,01$), управлением эмоциями других ($r = -0,52$, $p \leq 0,01$). Из стратегий поведения в конфликте статистически значимые связи обнаружены с двумя стратегиями – компромиссом и соперничеством. Конфликтность обнаружила положительную связь с соперничеством ($r = 0,47$, $p \leq 0,01$) и отрицательную - с компромиссом ($r = -0,31$, $p \leq 0,05$). Таким образом, низкий уровень эмоционального интеллекта провоцирует повышение конфликтности и выбор в качестве приоритета поведения в конфликте соперничества при игнорировании возможностей идти на компромисс.

Аналогичным образом рассмотрим взаимосвязь эмоционального интеллекта и отдельных его показателей со стратегиями поведения учителей в конфликте. Эмоциональный интеллект в целом положительно коррелирует с сотрудничеством ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$), и с компромиссом ($r = 0,41$, $p \leq 0,01$), отрицательно – с соперничеством ($r = -0,62$, $p \leq 0,01$). Все остальные параметры эмоционального интеллекта в той или иной степени дублируют эти связи. С компромиссом наиболее тесную положительную связь обнаруживает самомотивация ($r = 0,42$, $p \leq 0,01$), с сотрудничеством – эмоциональная осведомленность ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$). С соперничеством все показатели эмоционального интеллекта коррелируют отрицательно на высоком уровне значимости. Избегание и приспособление на обнаружили взаимосвязей ни с конфликтностью, ни с эмоциональным интеллектом. Вероятно, на их актуализацию оказывают влияние другие личностные факторы.

Итак, на основе проведенного исследования можно сделать заключение о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта является препятствием для формирования и проявления такого качества личности, как конфликтность. Он отрицательно связан с соперничеством и положительно с компромиссом и сотрудничеством. При этом с компромиссом обнаруживается несколько более тесная связь, чем с сотрудничеством. Это свидетельствует о том, что учителя, оказавшись в конфликтной ситуации чаще используют компромисс, чем стратегию сотрудничества, которая по своей сути является более предпочтительной, но и более сложной для практической реализации. Полученные данные, проведенные на контингенте учителей школ, в целом подтверждают имеющиеся в науке данные об отрицательной связи эмоционального интеллекта с конфликтностью как свойством личности и со стратегией «соперничество», и положительной связи со стратегиями «компромисс» и «сотрудничество». Они могут быть использованы в работе психологической службы образовательных организаций в работе по

профилактике конфликтного поведения педагогов в ходе сопровождения их профессионального развития.

Список литературы

1. Бережинская В.В. Эмпирическое исследование взаимосвязи между развитием эмоционального интеллекта и личностным качеством конфликтности у педагогов дошкольного образования // Цели и пути устойчивого экономического развития / Сборник научных статей по материалам VIII Международной научнопрактической конференции (19 апреля 2022 г., г. Уфа). Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2022. С. 144-150 .
2. Вышквыркина М.А. Стратегии поведения в конфликте студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. С. 1-9.
3. Прокудина О.О. Эмоциональный интеллект и поведение супругов в конфликте // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №1. С. 110-115
4. Koukounaras-Liagkis M., Skordoulis M., Sidiropoulos G., & Drosos D. Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 2020. Vol. 6(4). Pp. 521-533.
5. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997. P. 3–31.
6. Valente S., Lourenço A. A. Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management // Frontiers in education. 2020. (Vol. 5, p. 5). Frontiers Media SA
7. Valente S., Monteiro A. P., & Lourenço A. A. The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management // Psychology in the Schools. 2019. Vol. 56(5). Pp. 741-750.

Шахманова А. Ш.,
доктор педагогических наук, профессор
департамента педагогики Института
педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Реалии третьего тысячелетия: ускорение процессов общественного развития, системные кризисы, происходящие в обществе, жизнь в ситуации неопределенности будущего, трансформационные изменения в развитии самого человека настоятельно требуют переосмысления подходов к развитию сознания, деятельности, поведения человека, его места и роли в социуме и в

мире. По выражению В. Н. Корчагина «необходима выработка новой стратегемы нашего времени – постижение и освоение новой философии жизни» [2, С.17].

В данной связи актуализируется проблема воспитания личности, способной постичь эту новую философию жизни, что, в свою очередь, невозможно вне решения проблемы разработки и внедрения новых концептуальных подходов к решению данной задачи. Колоссальный потенциал в данном контексте несет в себе реализация синергетического подхода в образовании.

Синергетика – современная теория самоорганизации. В фокусе внимания синергетики находится способность различных систем к самоорганизации и саморазвитию за счет влияния не только внешних факторов, но и использования внутренних возможностей. Зародившись в естественных науках (биология, физика, химия и др.) синергетика все увереннее проникает во все сферы существования человека: социально-экономическую и гуманитарную, в образование.

В настоящее время в педагогике отдельные аспекты теории самоорганизации получили научное рассмотрение в работах В. А. Аршинова, Е.В. Богомоловой, В. Г. Буданова, В.Г. Виненко, А. А. Ворожбитовой, В. А. Игнатовой, Е. Н. Князевой, О. Копеева, В.Н. Корчагина, С. П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого, С. Симонова, Н.М. Таланчука, Л. Н. Макаровой, Ю.В. Шаронина, С. С. Шевелевой, В.В. Маткина, О.Н. Федоровой и др.

Несмотря на исследовательский интерес к данной проблеме в педагогике еще не сложилось общепринятое определение понятий «педагогическая синергетика» и «синергетический подход в педагогике».

В педагогических исследованиях синергетический подход в образовании трактуется, как:

- синтез многофакторных взаимодействий в процессах образования и самообразования личности (А. А. Ворожбитова);
- наука, исследующая процессы перехода из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого элемента в отдельности» (Князева Е. Н., Курдюмов С.П.);
- один из методологических принципов целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе (Копеев О., Симонов С.).
- подход, основанный на законах и закономерностях синергетики (самоорганизации и саморазвития педагогических систем) в структурное целое, протекающий через взаимное сочетание, взаимное согласование, взаимное дополнение элементов; синтез многофакторных взаимодействий во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения; открытость целей и содержания образования. (Богомолова Е. В.).

Наиболее полное определение данного понятия, на наш взгляд, представлено В.Н. Корчагиным, согласно которому синергетический подход в

образовании – это «один из ключевых методологических подходов, связанных с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет внешних воздействий, но и прежде всего за счет использования своих внутренних возможностей и что, в свою очередь, способствует более глубокому познанию сложных, нелинейных, эволюционирующих, открытых систем, к числу которых относится образование». Внедрение синергетического подхода в образование предполагает рассмотрение образования как открытой, самоорганизующейся, нелинейной системы.

Открытость образования проявляется в том, что образование всегда - процесс взаимодействия между воспитателем и воспитанником, на который оказывают влияние многочисленные внешние факторы, имеющие значение и во многом определяющие конечный результат.

Самоорганизация образования предполагает появление в процессе педагогического взаимодействия новых целей, средств, методов, содержания образования.

Нелинейность образования заключается в предоставлении каждому субъекту возможности многовариантности или альтернативности выбора.

Применение синергетического подхода способствует лучшему пониманию законов развития личности воспитанника, образовательного процесса, профессиональной деятельности педагога.

Реализация синергетического подхода в образовании невозможна вне решения вопроса о подготовке педагогов, желающих и способных работать в данной образовательной парадигме, что, в свою очередь, требует качественного пересмотра существующей практики педагогического образования на всех уровнях: целевом, содержательном и технологическом, поиска новых инструментов, ориентированных на реализацию синергетического подхода в подготовке педагогических кадров третьего тысячелетия.

Целевой уровень – какова цель образования с позиции реализации синергетического подхода? В контексте синергетического подхода цель образования носит вероятностно-прогностический характер и ориентирована на воспитание самоактуализирующейся личности, обладающей творческим потенциалом, способной реализовывать его на практике.

Вариативность цели образовательной деятельности требует выделения определенных ориентиров, задающих педагогу вектор, целевое направление. В качестве таких ориентиров могут выступать универсальные личностные характеристики повышающие шансы воспитанника стать такой само актуализированной, само реализованной личностью. Важнейшее место в перечне этих характеристик занимают, на наш взгляд, такие как:

— уверенность в себе, собственных возможностях— сегодня мы наблюдаем массу примеров, когда одаренные, талантливые люди не проявили свои способности в силу отсутствия веры в свои силы, свой потенциал и наоборот, люди, не обладающие выдающимися способностями, но уверенные в себе достигали успеха в самых разных сферах общественной жизни;

— трудолюбие – самореализация – всегда труд. Успешные люди, как правило, трудоголики, т. е. трудятся, не считаясь со временем по двадцать четыре часа в сутки. Невозможно работать с полной отдачей, если тебе не доставляет удовольствие сам процесс труда. Умение не просто работать, а получать удовольствие от процесса труда – важнейшая личностная характеристика, способствующая самоактуализации личности;

— владение навыками коммуникативной культуры. Человек – существо социальное, он не может самореализоваться вне общества других людей и умение эффективно общаться с самыми разными категориями людей, несомненно, повышает его шансы само актуализироваться;

— креативность – важнейшая личностная характеристика, умение открывать и создавать новое, находить нестандартные решения в условиях постоянной изменчивости мира сегодня приобретает особое значение;

— рефлексивные умения – важнейший аспект личностной самоактуализации; информационная гигиена ...данный список можно продолжить.

Таким образом, происходит определённая перегруппировка формируемых качеств, где при сохранении значения традиционно формируемых личностных качеств все большее значение приобретают такие как: уверенность в себе, трудолюбие, креативность, рефлексивные умения, владение навыками информационной гигиены и др.

Очень важно, чтобы подготовка современного педагога была ориентирована на реализацию им в последующем именно данных ценностно-целевых ориентиров.

Опрос студентов (в опросе приняли участие студенты 2 и 3 курсов трех институтов МГПУ: ИГН, ИИЯ, ИППО, всего 135 человек), проведенный нами, выявил любопытные тенденции. Студентам был задан один вопрос: какова цель профессиональной деятельности современного педагога? Ответы свидетельствуют о том, что у 73% респондентов преобладает дидактическая центрация («познакомить с предметом», «научить учиться новому», «привить любовь к предмету», «научить работать с информацией», «доступно доносить информацию»); 15 % опрошенных ориентированы на решение в комплексе задач обучения и воспитания; у 12% респондентов цель воспитания была сформулирована в протестной форме: «учитель не должен унижать, оскорблять» и т. д. Ответы студентов носили очень неопределенный и фрагментарный характер, преобладали общие формулировки, типа: «всесторонне развить человека», «развитие образовательных и личностных качеств», «воспитать настоящего человека», «передача знаний и нравственных ценностей». Просьба конкретизировать свой ответ практически у всех респондентов вызвала серьезные затруднения. Ни один из опрошенных студентов не указал в качестве цели профессиональной деятельности педагога – воспитание самоактуализирующейся личности, обладающей творческим потенциалом, способной реализовывать его на практике. А ведь четкое понимание цели, которая является системообразующим компонентом любой

деятельности, в том числе и педагогической, во многом определяет конечную эффективность этой деятельности.

На содержательном уровне внедрение синергетического подхода требует перестройки содержания учебных дисциплин в сторону усиления интеграции разных учебных дисциплин, их взаимопроникновения и дополнения (но не дублирования), реализации принципа междисциплинарности в педагогическом образовании. При этом важным аспектом является нахождение баланса между междисциплинарностью и узкопрофессиональной специализацией будущих педагогов.

Перестройке образования на основе синергетического подхода способствует внедрение модульного построения образовательного процесса, своевременная актуализация изучаемого материала в контексте глобальных тенденций общественного развития. Может быть, имеет смысл подумать о внедрении учебного курса «Синергетическая педагогика».

На технологическом уровне реализация синергетического подхода требует от педагога высокого профессионализма, овладения гибкими способами управления и организации образовательного процесса.

Использование синергетического подхода предполагает выход из формата традиционной системы, когда педагог-транслятор знаний, определяющий образовательное направление студента, а учащийся – получатель этих знаний. В его рамках меняется роль и преподавателя и студента. Преподаватель управляет обучением путем постановки проблемы или создания проблемной ситуации, вынуждающих студента действовать самостоятельно. Это позволяет реализовать принцип взаимодействия и взаимоподдержки (синергетический). Таким образом, синергетический подход в педагогике исключает диктатуру педагога в образовательном процессе. Задача педагога не принуждать и опекать воспитанника, а мотивировать его к познавательной активности и познанию мира и себя в нем.

Переход от традиционной формы образовательного процесса, построенного на жесткой регламентации действий учащихся, к синергетическому требует разработки новых образовательных технологий, построенных на создании для студента *ситуации выбора* (индивидуальных модулей из системы учебных курсов, преподавателя, времени и темпа обучения и др.); *эмоциональности обучения*, ведь только то образование приводит к саморазвитию которое осуществляется с удовольствием, обучение должно начинаться с эмоции – интереса; *внедрения новых форматов преподавания* (дискуссионный клуб, использование интерактивных технологий, дидактических игр в педагогике и др.); психологическое сопровождение образовательного процесса, ориентированное на индивидуальный подход к учащимся и развитие рефлексивных навыков.

Необходима разработка систем адекватной самооценки учащимися собственных действий, когда студент может самостоятельно отслеживать траекторию и качество своего профессионального развития, наглядно видеть свой учебный результат.

Таким образом, внедрение синергетического подхода в образование сегодня – настоятельная необходимость, продиктованная общественными реалиями и ставящая перед педагогическими вузами целый спектр проблем, требующих дальнейшего осмысления и реализации. Перед педагогическими вузами сегодня ставится задача создания вариативного, динамичного, содержательного пространства для профессионального развития будущего педагога, обеспечивающего ему возможности выбора и создающего условия для личностного и профессионального роста.

Список литературы

1. Богомолова Е. В. Методология непрерывной профессиональной подготовки учителя информатики к комплексному использованию личностно-ориентированного и синергетического подходов. Автореф. дис. доктора пед. наук. Тамбов 2011. С.24.
2. Корчагин В. Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике. Автореф. дис. доктора пед. наук. Казань. – 2005. С.17.

Акпаева А.Б.,

кандидат педагогических наук, доцент

КазНПУ им.Абая, Алматы

E-mail: akpayeva@mail.ru

Лебедева Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент

КазНПУ им.Абая, Алматы

E-mail: larissalewk@mail.ru

СИСТЕМА РАБОТЫ С ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО УМК «МАТЕМАТИКА 1–4» АВТОРОВ АКПАЕВОЙ А.Б., ЛЕБЕДЕВОЙ Л.А.

В статье раскрывается система работы с текстовой задачей, реализованная в учебно-методическом комплексе «Математика 1–4» авторов Акпаевой А.Б., Лебедевой Л.А. издательства Алматыкітап баспасы. Обосновывается выбор средств и приемов работы с задачей. Раскрывается система упражнений по формированию понятия задача и умения решать задачи разных видов. Акцентируется внимание на таком важном аспекте в методике обучения решению задач, как подготовка к введению задачи, работа с задачей после решения, творческое преобразование задач. Проанализированы приемы учебной деятельности при решении задач. Раскрываются типы упражнений для обучения решению задач. Обосновываются принципы построения такой системы. Делается вывод о необходимости включения в УМК данной системы, и влиянии ее на повышение эффективности работы с задачей.

Ключевые слова: текстовая задача, методика работы с текстовой задачей, учебно-методический комплекс, система упражнений, формирование умения решать задачи

The article reveals the system of working with a text task implemented in the educational and methodological kit "Mathematics 1-4" by the authors Akpayeva A.B., Lebedeva L.A. of the Almaty kitap baspasy publishing house. The choice of means and methods of working with the task is justified. The system of exercises on the formation of the concept of a task and the ability to solve problems of different types is revealed. Attention is focused on such an important aspect in the methodology of teaching problem solving as preparation for the introduction of the task, work with the task after the solution, creative transformation of tasks. The methods of educational activity in solving problems are analyzed. The types of exercises for learning to solve problems are revealed. The principles of building such a system are substantiated. The conclusion is made about the need to include

this system in the УМК, and its impact on improving the efficiency of working with the task.

Keywords: text task, methods of working with a text task, educational and methodical complex, system of exercises, formation of the ability to solve text tasks

Введение. По результатам наших наблюдений за практикой обучения математике в начальных классах, мы сделали выводы о том, что обучение умению решать задачи, в большинстве случаев, проводится не систематически, в лучшем случае внимание учителя сконцентрировано на отработке задач того или иного конкретного (в соответствии с программой) вида. Деятельность по решению задач не становится предметом усвоения, формируемое умение не является целостным и обобщённым. Актуальность исследования состоит в том, что в методике обучения математике одним из ключевых вопросов является обучение общему способу решения задач. Данной проблеме посвящены работы ряда современных ученых и методистов [1], [2], [3]. Широко обсуждается это и с точки зрения реализации данного процесса в УМК. Однако, даже самый современный и наполненный УМК не может обеспечить необходимый образовательный и развивающий эффект, если в его основу не положена соответствующая концепция. Структура УМК (внешняя и внутренняя) должна быть выстроена в соответствии с этой концепцией.

Наш авторский коллектив стремится к тому, чтобы учебник был направлен на то, чтобы ребенок учился при помощи математики познавать мир, развивал математическое и общее мышление, познавательный интерес. Результатом обучения должно стать умение применить знания и способы действий в различных учебных ситуациях и в жизни. Текстовые математические задачи являются средством раскрытия понятий, свойств действий и законов математики. Служат показателем усвоения арифметических действий, их свойств. Развивают общее и математическое мышление учащегося.

Цель исследования заключается в поиске эффективных путей обучения решению задач при помощи специальной системы работы в УМК для начальной школы.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования: обзор и изучение основных научно-педагогических исследований по изучаемой проблеме; анализ различных УМК с точки зрения системы работы над задачами; изучение и обобщение педагогического опыта и опыта преподавания в педагогическом ВУЗе; наблюдение, беседы с учителями, учащимися, студентами-будущими учителями.

Результаты. Результаты теоретического исследования, а также анализ построения системы заданий в учебниках позволил сформулировать следующие выводы:

- Установлено, что в обучении решению задач младших школьников имеется ряд недостатков методического и процессуального характера.

Вскрыты их причины. Выявлено, что формируемые умения решать задачи часто не обладают существенными для них признаками.

■ Обосновано, что формирование полноценного умения решать задачи целесообразно организовывать на основе системы упражнений с учетом структуры учебно-познавательной деятельности учащихся, а также этапов работы над задачей.

Обсуждение. Как показывает практика, проблема формирования общего способа решения задач является одной из наиболее важных в обучении математике младших школьников. Формируемые умения не обладают достаточным уровнем прочности и имеют тенденцию к угасанию. Отметим некоторые причины, которые, на наш взгляд, являются предпосылками к снижению уровня математической подготовки учащихся в целом и овладения умениями решать задачи в частности: уровень овладения учениками математическими умениями и навыками оценивается, как правило, по конечному результату; промежуточные результаты часто остаются без внимания и не учитываются при дальнейшем обучении.

Достичь хороших результатов в формировании обобщенного умения решать задачи достаточно сложно. Это напрямую связано с тем, какими математическими знаниями (умениями, навыками, способами действий) уже владеет ребенок. Насколько осознанно и эффективно он может их применить, насколько развито умение анализировать, сопоставлять, обобщать имеющиеся данные. Основной трудностью для учащегося является процесс обобщенного поиска решения, ребенок не должен пытаться подогнать решаемую задачу под известный ему шаблон. Цель учителя – как раз избежать шаблонности мышления у детей, на что направлена система работы над задачами в процессе их решения и после завершения решения.

Как известно, процесс работы над задачей сложен для ребенка именно тем, что он распадается для него на целый ряд операций. Математический язык и перекодировка содержания требуют специальной работы на первых этапах обучения.

Формирование умений решать задачи не гарантировано ни количеством затрат времени, ни количеством решенных задач. В процессе обучения учащийся сталкивается с трудностями разного характера, например:

- Чтение и перевод предлагаемых в задаче данных на язык математических отношений.
- Поиск, вычленение необходимых данных и схематическое их представление (краткая запись, схема, чертеж).
- Определение возможного плана решения (выбор оптимального способа решения).
- Запись решения и выполнение вычислительных операций (по действиям, выражением).
- Проверка ответа, возможность решения другим способом. Прикидка достоверности ответа.

Понятие “текстовая задача” в 1 классе вводится как специальный вид математического упражнения. Понятие о задаче и ее составных частях, процессе решения постепенно усваиваются первоклассниками и развиваются в последующих классах. Проводится работа направленная на осмысление детьми существенных признаков понятия «задача». Преследуя цель - формирование понятия «задача» и умение решать задачи разных видов, мы опирались на проведенные исследования [4], [5]. В данных исследованиях нами предложена система, содержащая 6 типов упражнений, соответствующих каждому этапу формирования умения решать задачи.

Диагностические упражнения имеют цель выявить уровень усвоения опорных понятий.

Подготовительные упражнения имеют цель оказать дифференцированную помощь учащимся по восстановлению знаний и закреплению имеющихся понятий, необходимых для решения задач.

Вводные упражнения содержат тексты задач, знакомят учащихся с задачами определённого типа.

После знакомства с задачей определённого типа, предлагаются *тренировочные упражнения* 3 видов: по образцу; по инструкции; по заданиям.

Также используются упражнения на моделирование. Составление и черчение схем – моделей при помощи отрезков, таблиц и т.д.

Творческие упражнения предлагаются уже в 1 классе после усвоения понятия “задача” и ее основных компонентов. В 1 классе возможны упражнения таких типов:

1. Придумай задачу по рисунку, схеме-модели.
2. Придумай по рисунку задачу, которая решается действием сложения (вычитания).
3. Составь условие к вопросу.
4. Поставь вопрос к условию задачи. Можно ли задать другой вопрос?
5. Чего не хватает в задаче.
6. Что в задаче лишнее.
7. Составь задачу по картинке, для решения которой надо составить выражения.

В последующих классах мы предлагаем такие упражнения:

1. Составление задач разных видов по схемам, выражениям и решению
2. Замена данных в тексте
3. Составление обратных задач
4. Изменение вопроса, которое влечет изменение количества действий в решении
5. Составление ситуационных задач по диаграммам, таблицам, графикам и др.

Контролирующие упражнения применяются на разных этапах. Могут содержать упражнения, направленные на оценивание процесса решения и результата:

1. Выдели в задаче условие, вопрос. Запиши решение. Подчеркни ответ.
2. Какое выражение является решением задачи?
3. Придумай задачу по рисунку и выражению и др.

На систематизирующем этапе предлагаются задания на составление задач разных видов с одинаковыми данными, на сравнение задач, на поиск разных способов решения, на выбор рационального способа. Например в 1 классе:

1. Соедини стрелками условие, вопрос, решение, ответ. Найди задачи, которые имеют одинаковое решение. Есть ли задачи, имеющие одинаковый ответ. Можно ли поставить к одному условию разные вопросы?

В вазе 6 розовых гвоздик, а красных на 2 меньше.	Сколько всего гвоздик?	$6 + 4$	Ответ: 8 гвоздик.
В вазе 6 красных гвоздик, а розовых на 2 больше.	На сколько розовых гвоздик больше?	$6 - 4$	Ответ: на 4 больше.
В вазе 6 розовых и 4 красных гвоздики	Сколько осталось?	$6 - 2$	Ответ: 10 гвоздик.
В вазе 6 розовых и 2 белые гвоздики.	Сколько розовых гвоздик?	$6 + 2$	Ответ: 4 гвоздики. Ответ: на 2 больше
В вазе было 6 гвоздик. 4 завяли.	На сколько белых меньше?		Ответ 8 розовых гвоздик.
	Сколько красных гвоздик?		Ответ: на 4 гвоздики меньше.

2. Внимательно прочитай условие задачи. Подумай, какой вопрос можно задать. Какое из выражений является решением задачи? Соедини стрелками условие, вопрос, решение, ответ. Чем похожи задачи и чем отличны? Докажи? Запиши кратко одну из задач.

3. Составление взаимосвязанных задач.

Для целенаправленного формирования обобщенного умения решать задачи необходимо знать и соблюдать методические этапы, обусловленные особенностями задачи, как видом математического (специфичного для начальной школы) упражнения. Это связано с тем, что большинство задач (видов задач), изучаемых в начальной школе не имеют шаблонного решения. При решении большинства необходим анализ данных.

Мы выделяем такие этапы работы с задачей:

Подготовка к решению задачи
Чтение текста (первичное, вторичное)
Анализ текста от вопроса к условию или наоборот
Составление модели задачи (краткая запись, схема, чертеж, таблица и т.д.)
Составление плана решения
Реализация плана и запись решения (по действиям, выражение, уравнение)
Запись ответа
Проверка
Работа над задачей после ее решения (составление обратных задач, решение другим способом и т.д.)
Творческое преобразование, самостоятельное составление задач

При решении задач разного вида ученик интегрирует имеющиеся знания и способы действий для получения необходимого результата. Именно поэтому внимание учителя должно быть направлено на развитие у ребенка умения работать с формулировкой текста предлагаемой задачи; определять, что известно и что требуется найти, понимать формулировку вопроса и условия (в прямой и косвенной форме, понимать различие таких формулировок). Развивать умение определять путь решения задачи (повторный анализ данных условия, определение зависимости между данными и искомыми), применять имеющиеся знания и способы действий для поиска плана решения задачи. Не менее важным является развитие умения выполнить запись решения, запись пояснений (при необходимости), запись ответа и оценка его достоверности.

Для многих учителей за бортом остаётся работа с задачей после решения. Это серьезное упущение, так как именно понимание как составить обратную задачу, умение ее сформулировать и решить характеризует понимание (или не понимание) учащимся взаимосвязи имеющихся числовых данных. Полезный вид работы – составление новых задач по имеющимся числовым данным, по условию, по выражению, схеме или диаграмме (графику).

При такой организации обучения внимание учителя направлено не только на формирование предметных умений и навыков, но и на обучение общим и специальным приемам учебной деятельности, в рамках учебного предмета математики. Это позволяет избежать дополнительных затрат времени и повысить качество и результативность обучения.

Заключение

Нами рассмотрены различные виды работы над задачами, виды разнообразной деятельности учащихся, что отвечает идеям развивающего обучения.

Для формирования обобщенного умения решать задачи нами предложена и реализована в действующих в Республике Казахстан УМК, специальная система упражнений. Разработанная система включает разнообразные по форме и способам выполнения задания, поддерживающие познавательный интерес и любознательность учащихся. Немаловажным является то, что решение учебных задач, становление и развитие общих приемов учебной деятельности, тесно связано с жизненными потребностями и интересами младшего школьника.

Приведенные результаты исследования, разработанная система упражнений и методика их использования могут применяться учителями в практике обучения математике младших школьников, а также преподавателями педагогических вузов и колледжей при подготовке будущих учителей начальных классов.

Список литературы

1. Калинин А.В. Методика преподавания начального курса математики. Учебное пособие. – М.: Академия, 2017. – 208 с.
2. Шадрина, И. В. Методика преподавания начального курса математики: учебник и практикум для вузов / И. В. Шадрина. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 279 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08528-0. — Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/450780> (дата обращения: 12.09.2020).
3. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: [16+] / А.В. Белошистая. – Москва: Владос, 2016. – 456 с. – (Вузовское образование). – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=116490> (дата обращения: 12.09.2020). – Библиогр. в кн. – ISBN 5-691-01422-6. – Текст: электронный.
4. Акпаева А.Б. Методика формирования математических понятий у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 : Алматы, 2001.- 199 с.
5. Лебедева Л.А. Методика формирования математических умения и навыков у младших школьников на основе деятельностного подхода к обучению: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Алматы, 2002. -176 с.
6. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.

Вендина А.А.

кандидат физико-математических наук, доцент
ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», г. Москва
e-mail: aavendina@gmail.com

Киричек К.А.

кандидат педагогических наук, доцент,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
e-mail: KirichekKA@mail.ru

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СХЕМАТИЗАЦИИ

Целью статьи является описание развития математических способностей (лежащих в основе математической одаренности) младших школьников средствами схематизации. Основу математической одаренности составляют три основных блока способностей (В. А. Крутецкий): 1) формализованное восприятие математического материала; 2) переработка математической информации; 3) хранение и запоминание математической информации. Для изучения вопроса развития математической одаренности средствами схематизации нами конкретизированы способности по переработке математической информации в контексте работы со схемами: 1) распознавание сходства и различий в графических структурах; 2) классификация, обобщение графических структур; 3) выявление закономерности; 4) быстрое и свободно переключение с графической модели на математическую или высказывательную и обратно; 5) преобразование графической структуры; 6) создание утверждений по заданной структуре. Проведенный анализ учебно-методических комплексов по математике показал, что обучение приемам схематизации в начальной школе происходит по двум направлениям: 1) работа с вычислительными схемами, 2) работа со схемами к текстовым задачам. На наш взгляд, для развития математических способностей средствами схематизации необходимо усилить выявленные два направления заданиями, направленными на развитие способностей по переработке математической информации в контексте работы со схемами.

Ключевые слова: математическая одаренность; схема; текстовая задача; начальная школа.

The purpose of the article is to describe the development of mathematical abilities (underlying mathematical giftedness) of younger schoolchildren by means of schematization. The basis of mathematical giftedness consists of three main blocks of abilities (V. A. Krutetsky): 1) formalized perception of mathematical material; 2) processing of mathematical information; 3) storage and memorization of mathematical information. To study the issue of the development of mathematical giftedness by means of schematization, we have concretized the ability to process mathematical information in the context of working with schemes: 1) recognition of similarities and differences in graphic structures; 2) classification, generalization of graphic structures; 3) identification of patterns; 4) fast and free switching from a

graphical model to a mathematical or utterance model and vice versa; 5) transformation of a graphic structure; 6) creation of statements according to a given structure. The analysis of educational and methodological complexes in mathematics has shown that teaching schematization techniques in primary school occurs in two directions: 1) work with computational schemes, 2) work with schemes for text tasks. In our opinion, for the development of mathematical abilities by means of schematization, it is necessary to strengthen the identified two directions with tasks aimed at developing the ability to process mathematical information in the context of working with schemes.

Keywords: mathematical giftedness; scheme; text problem; elementary school.

Введение. В связи с тем, что понятие «математическая одаренность» – довольно сложное, комплексное и многоаспектное, на сегодняшний день существует несколько подходов к его определению. В этой работе мы остановимся на определении В. А. Крутецкого, который считал, что математическая одаренность – это совокупность математических способностей, обеспечивающих успешность личности в математической деятельности [4]. Данный подход позволяет выявить способности ребенка, составляющие основу математической одаренности. В. А. Крутецкий выделял три таких основных блока способностей:

- 1) формализованное восприятие математического материала, «схватывание» формальной структуры задания;
- 2) переработка математической информации;
- 3) хранение и запоминание математической информации.

Цель исследования. Способности обучающихся не являются неизменными, они развиваются в процессе учения, предполагающего постоянное включение школьника в познавательную и исследовательскую деятельность. Так, Л. П. Стойлова отмечает, что «в процессе изучения математики способности школьников развиваются, но стихийно и не у всех учащихся» [5]. Поэтому для формирования и развития математических способностей младших школьников необходима специальная, систематическая, правильно организованная деятельность с использованием возможностей программного материала начального курса математики. В связи с чем целью статьи является описание развития математических способностей (лежащих в основе математической одаренности) младших школьников средствами схематизации.

Методика. Изучение математики на начальном этапе предполагает освоение обучающимися графических способов представления информации, решения заданий и развитие навыков по работе с графической информацией.

Отметим, что печатные учебники и учебные пособия по математике начальной школы содержат большое количество различных схем и графических моделей. Как правило, они выступают средством демонстрации решения или условия. В то же время опыт использования интерактивных моделей обучающей платформы Яндекс.Учебник обнаруживает значительные

трудности младших школьников в применении схем в практической деятельности. Чаще всего, обучающиеся затрудняются в «чтении» схем, а также в составлении моделей в виде схем к различным заданиям.

Анализ учебно-методических комплексов по математике («Школа России», «Школа 21-го века», «Перспектива») позволил нам установить, что обучение приемам схематизации в начальной школе происходит по следующим направлениям.

- 1) Работа с вычислительными схемами. Здесь следует выделить:
 - схемы, с помощью которых осуществляется нахождение неизвестных компонентов арифметических действий;
 - схемы, демонстрирующие свойства арифметических действий;
 - схемы для изучения вычислительного приема;
 - числовые ребусы.

Приведем примеры заданий на работу с вычислительными схемами.

Задание 1. Числа, соединенные линией, нужно сложить. Заполни схемы (рисунок 1) по этому правилу.

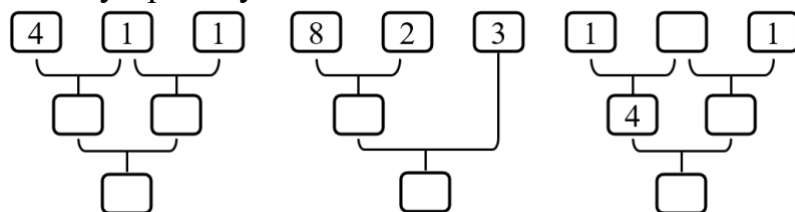


Рисунок 1 – Вычислительная схема сложения и вычитания

Задание 2. Составь равенство к схеме (рисунок 2).

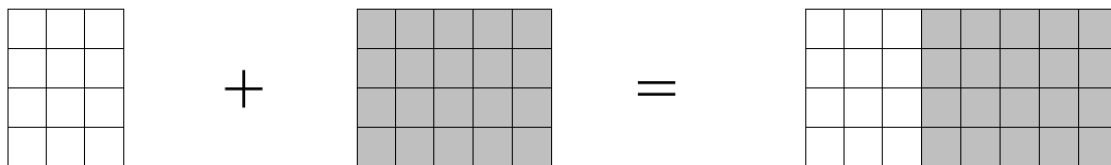


Рисунок 2 – Схема распределительного свойства

2) Работа со схемами к текстовым задачам. Здесь следует отметить, что схемы к текстовым задачам определяются типом задачи. В начальной школе чаще всего рассматривают типовые схемы к следующим видам задач:

- на целое и части;
- на разностное и кратное сравнение;
- на различные процессы (движение, работу, «куплю – продажу» и т.п.) с пропорциональными величинами.

Также рассматриваются схемы к стохастическим (комбинаторным) задачам, логическим и нестандартным задачам.

Обучение решению текстовых задач предполагает воспроизведение структуры математической задачи из ее контекста и работу с ней. Структура задачи позволяет визуализировать и интерпретировать отношения между объектами, в связи с чем она может быть представлена с помощью графических объектов и математических символов.

В работе [3] отмечается, что переход от текста задачи к ее структурной модели требует осмысленного чтения от обучающихся; умения выделять составные части задачи, устанавливать взаимосвязи между величинами, заданными в явном и неявном виде. Это подразумевает, что развитие математических способностей обучаемых напрямую связано с развитием навыков смыслового и функционального чтения, а работа с математическими задачами служит средством их формирования [2].

Результаты. В соответствии с указанными информационными блоками математических способностей нами конкретизированы способности по переработке математической информации в контексте работы со схемами:

- распознавание сходства и различий в графических структурах;
- классификация, обобщение графических структур;
- выявление закономерности;
- быстрое и свободно переключение с графической модели на математическую или высказывательную и обратно;
- преобразование графической структуры;
- создание утверждений по заданной структуре.

Работа со схемами может быть организована с возможностью интерактивного взаимодействия с ними. В частности, на образовательной платформе «Яндекс.Учебник», в разделе «Текстовые задачи» представлен соответствующий комплекс заданий по работе со схемами. Приведем пример одного из таких заданий.

Задание 3. Прочитай задачу и дополни схему к ней (рисунок 3). Обозначь неизвестное на схеме знаком вопроса. Задача: «У Светланы на подоконнике стоят в горшочках 2 кактуса, а фиалок – на 5 больше. Сколько фиалок у Светланы?»

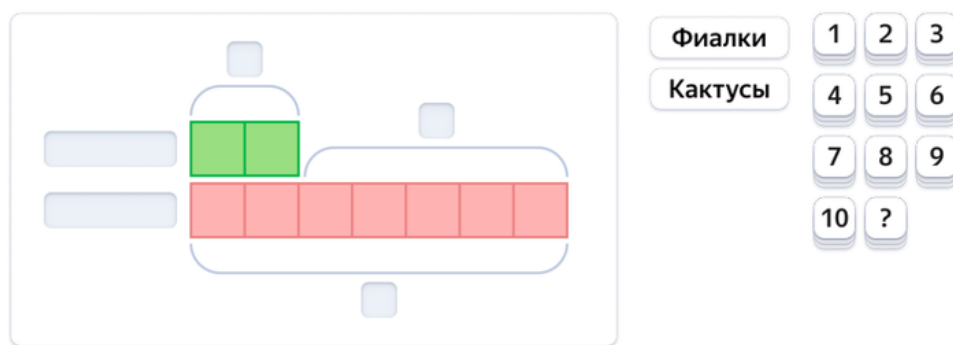


Рисунок 3 – Интерактивная схема к задаче

Сведения о выполнении заданий на платформе «Яндекс.Учебник» показывают, что с первой попытки справляются с данным заданием 34% младших школьников, что свидетельствует о том, что обучающиеся испытывают затруднения в распознавании структуры текстовой задачи и в дополнении схемы недостающими данными.

Обсуждение. На наш взгляд, для развития математических способностей средствами схематизации необходимо усилить выявленные два направления обучения приемам схематизации в начальной школе (1 – работа с вычислительными схемами, 2 – работа со схемами к текстовым задачам)

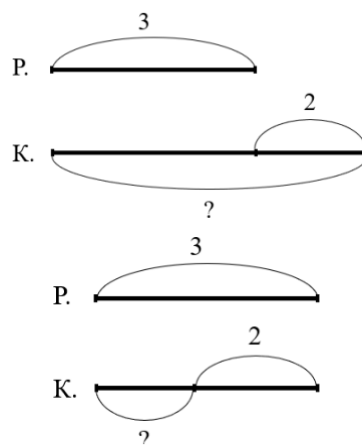
заданиями, направленными на развитие способностей по переработке математической информации в контексте работы со схемами.

Приведем примеры заданий, способствующих формированию некоторых указанных нами способностей.

Задание 4. Соедини задачу с верной схемой.

У Маши в пенале 3 ручки, что на 2 меньше, чем карандашей. Сколько карандашей в пенале у Маши?

У Маши в пенале 3 ручки, а карандашей – на 2 больше. Сколько карандашей в пенале у Маши?



Это задание позволяет выявить одну и ту же математическую структуру у внешне различных задач: на прямую и косвенную формы. Такого типа задания формируют способность к обобщению моделей текстовых задач.

Корректное построение схемы к условию задачи помогает в анализе ситуации, описанной в ней, и может определить способ ее решения. Рассмотрим пример такого задания.

Задание 5 [1]. У брата и сестры было по 12 грецких орехов. Брат съел несколько орехов, а сестра съела столько орехов, сколько их осталось у брата. Сколько орехов осталось у них вместе?

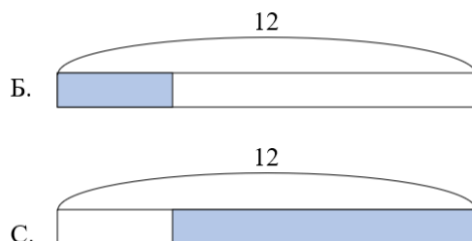


Рисунок 4 – Схема к задаче 5

Закрашенные части прямоугольников на рисунке 4 соответствуют числу съеденных орехов, значит, не закрашенные – числу несъеденных. Методом наложения нетрудно увидеть, что как съеденных, так и несъеденных орехов – по 12. Здесь имеет смысл формировать способность переключаться с графической модели на математическую или высказывательную и обратно.

Заключение. Одним из направлений работы по развитию математической одаренности является формирование способностей работы с графическими образами, графическими моделями – схемами. Схемы при этом могут выступать средством получения нового знания и (или) в качестве визуального образа, иллюстрирующего структурные связи внутри объекта или между объектами. Нами предложено развивать математическую одаренность младших школьников средствами схематизации, наряду с прочими средствами, т.к. схематические структуры представляют собой средство

познания, развития мышления и математических способностей. Перспективы исследования заключаются в изучении возможностей включения работы со схемами с целью развития математической одаренности на уровне основного общего образования.

Список литературы

1. Захарова О.А. Математика в вопросах и заданиях. 4 кл.: тетрадь для самостоятельной работы № 1 / О.А. Захарова, Е.П. Юдина: под. ред. Р.Г. Чураковой. – 8-е изд., стереотипное, М.: Академкнига/Учебник, 2021. – 96 с.
2. Кокорева В.В., Вендина А.А., Андрухив Л.В. Стратегии смыслового чтения в процессе обучения решению текстовых задач в начальной школе // Kant. – 2021. – № 4 (41). – С. 261-265.
3. Кокорева В.В., Вендина А.А., Богомолов Е.В. К вопросу обучения младших школьников моделированию при решении текстовых задач // Вопросы педагогики. – 2019. – № 6-1. – С. 46-51.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с.
5. Стойлова Л.П. Развитие математических способностей у младших школьников в современных условиях // Начальная школа. – 2013. – № 11. – С. 56-57.

Дягилева Д.В.,

Магистрант, МГППУ, Москва

E-mail: ddiaguileva@yandex.ru

Научный руководитель: Шумакова Н.Б.

доктор психологических наук, профессор,

ведущий научный сотрудник ФГБНУ "Психологический институт РАО",

профессор кафедры "Возрастная психология им. профессора

Л.Ф.Обуховой" ФГБОУ ВО МГППУ

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье поднимается проблема совладающего поведения математически одаренных старших подростков. Проводилось исследование репертуара стратегий совладания. Представлены эмпирические результаты исследования специфики совладающего поведения в указанной группе.

Ключевые слова: одаренные подростки, стили совладающего поведения, копинг-стратегии

The article discusses the issues of coping strategies of mathematically gifted elder teenagers. This is research of the coping strategies repertoire. The preliminary results of an empirical study of coping behavior styles, presented.

Keywords: gifted teenagers, coping behavior styles, coping strategies

Одаренные личности задают вектор развития культуры, науки и общества в целом. От того насколько продуктивными будут стратегии совладания у одаренных подростков и студентов будет зависеть их эмоциональное благополучие и стрессоустойчивость в трудных ситуациях, а также возможность успешной реализации в обществе.

В данном исследовании мы задались вопросом каким репертуаром совладающих стратегий пользуются современные математически одаренные подростки, какие виды совладающего поведения характерны для старших подростков в целом, какими способами одаренные подростки преимущественно справляются с внутренним напряжением и дискомфортом.

Методологическую основу исследования составили культурно-исторический и деятельностный подход (механизмы произвольной саморегуляции как способа организации поведения человеком - Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [2]; когнитивная концепция стресса и совладания Р. Лазаруса и С.Фолкмана [6]; концепция одаренности Н.С.Лейтеса, рабочая концепция одаренности (коллектив авторов, 2003) [1].

Наиболее адаптивными стратегиями совладания в подростковом и юношеском возрасте, согласно современным теоретическим и эмпирическим исследованиям, можно выделить стратегии поиска социальной поддержки, а также ориентацию на решение проблем [6]. Избегающее поведение и эмоциональное фокусирование адаптивность при стрессе снижают [4].

Мы наблюдаем расцвет развития цифровых технологий, на фоне мер по обеспечению безопасности людей в периоды всплесков коронавирусной инфекции COVID-19 изменились способы коммуникации между людьми и модели обучения в школах и ВУЗах, увеличилось использование дистанционных способов коммуникаций, структура социальных взаимодействий. Согласно исследованиям к адаптивным стратегиям уже можно отнести отвлечение через развлекательный контент, социальное взаимодействие (личное и посредством цифровых технологий), которые положительно сказываются на психологическом благополучии и психическом здоровье молодежи подросткового и юношеского возраста. [3].

В настоящее время почти сформировался новый исторический тип детства «цифровое детство», которое уже нельзя рассматривать как зависимость от цифровых устройств, так как в большей степени это является элементом «новой нормальности». Мы имеем дело с феноменом «цифровой социализации» как части нормальной жизни современного человека (Солдатов Г.В., Шумакова Н.Б.) [7, 8], и возникновением киберпсихологии как нового направления психологической науки (Войскунский А.Е., 2019). В этой связи особенно актуально проанализировать стратегии совладания со стрессом у детей и подростков.

Задачей настоящего исследования было изучение совладающего поведения у старших подростков с математической одаренностью. Нас интересовал вопрос о том, в чем специфика совладающего поведения у математически одаренных подростков по сравнению с их сверстниками?

Мы предполагаем, что репертуар совладающего поведения одаренных старшеклассников отличается от такового у их сверстников, не имеющих богатого опыта участия в интеллектуальных соревнованиях, связан с видом одаренности и имеются гендерные особенности в применении тех или иных стратегий совладания старших подростков. Для определения репертуара копингов мы использовали юношескую копинг-шкалу (ACS) австралийских психологов Э.Фрайденберг и Р.Льюиса, адаптация и психометрическая проверка в 1999-2001 гг. руководитель Т.Л. Крюкова [5].

В исследовании приняли участие 86 подростков 15-17 лет, учащиеся старших классов московских школ (м. – 40, д. - 46).

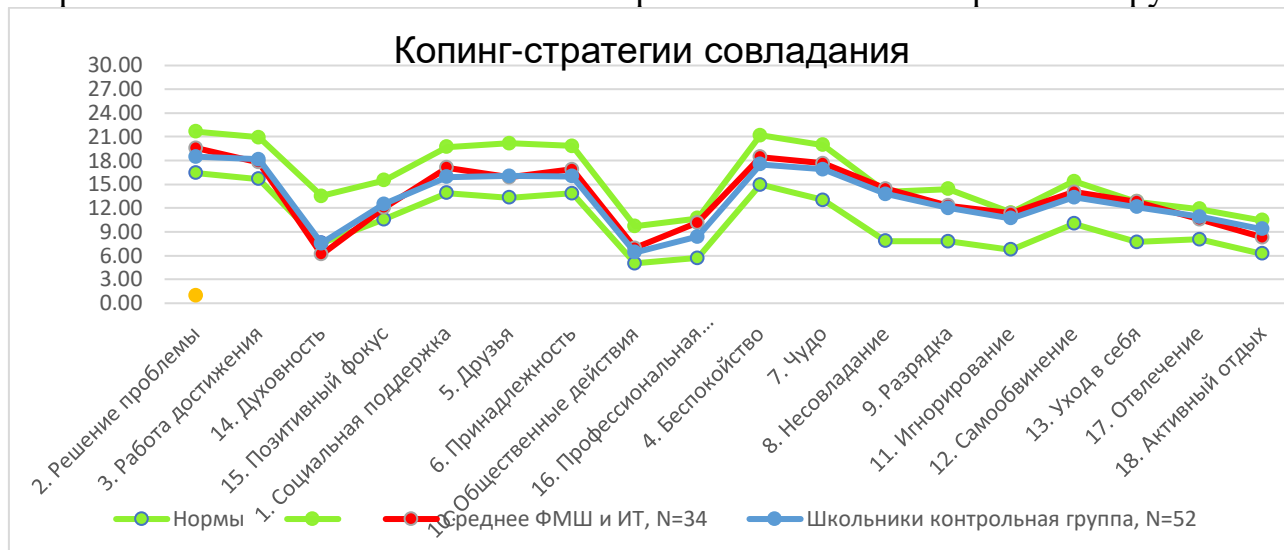
Группа 1: Старшие подростки учащиеся ФМШ и лицея информационных технологий г. Москвы – 34 человека. Одаренные подростки в точных науках – учащиеся специализированных школ с углублённым изучением предметов (учащиеся физико-математических школ, победители математических олимпиад, лицея информационных технологий), так как для поступления в такие учебные заведения имеются вступительные испытания, эти школы отбирают более развитых и интеллектуально одарённых детей, которые имеют необходимые способности и склонности к профилю школы и смогут справиться со специализированной усложненной программой. В данной группе 32% участников являются победителями профильных олимпиад (11 человек).

Группа 2: Контрольная группа учащихся старших классов общеобразовательных школ города Москвы - 52 человека.

Анализ полученных данных во всех группах позволяет говорить о схожести полученных данных и их средних значениях. Профили совладающего поведения в группах исследуемых различаются незначительно, среднестатистические значения всех групп исследуемых лежат в границах нормы за исключением показателя «Духовность». Среднестатистическое значение по данному показателю у всех групп учащихся ниже нормы. Есть различия между уровнями факторов в исследуемых группах по шкалам стратегий совладания со стрессом – духовность (среднее ФМШ и ИТ (N=34) - 6,15, SD=3,37, среднее школьники мета-группа (N=52) – 7,56, SD=3,73, $\alpha \leq 0,05$, $\alpha=0,04$), профессиональная поддержка (среднее ФМШ и ИТ (N=34) - 10,15, SD=3,89, среднее школьники мета-группа (N=52) – 8,38, SD=4,04, $\alpha \leq 0,05$, $\alpha=0,027$) по критерию U Манна-Уитни для независимых выборок. Авторы юношеской копинг-шкалы Э.Фрайденберг и Р.Льюис выделяют три основных стиля совладающего поведения: продуктивный, непродуктивный и социальный. Однако, в методике обработки данных стратегии распределены не в соответствии с группами трех стилей совладающего поведения: 1) продуктивный (копинги: решение проблемы, работа и достижения, духовность, позитивный фокус); 2) непродуктивный (игнорирование, уход в себя, надежда на чудо (чудо), разрядка, самообвинение, беспокойство, несовладание, отвлечение, активный отдых); промежуточный 3) социальный, как совладание с помощью других (социальная поддержка, друзья, принадлежность,

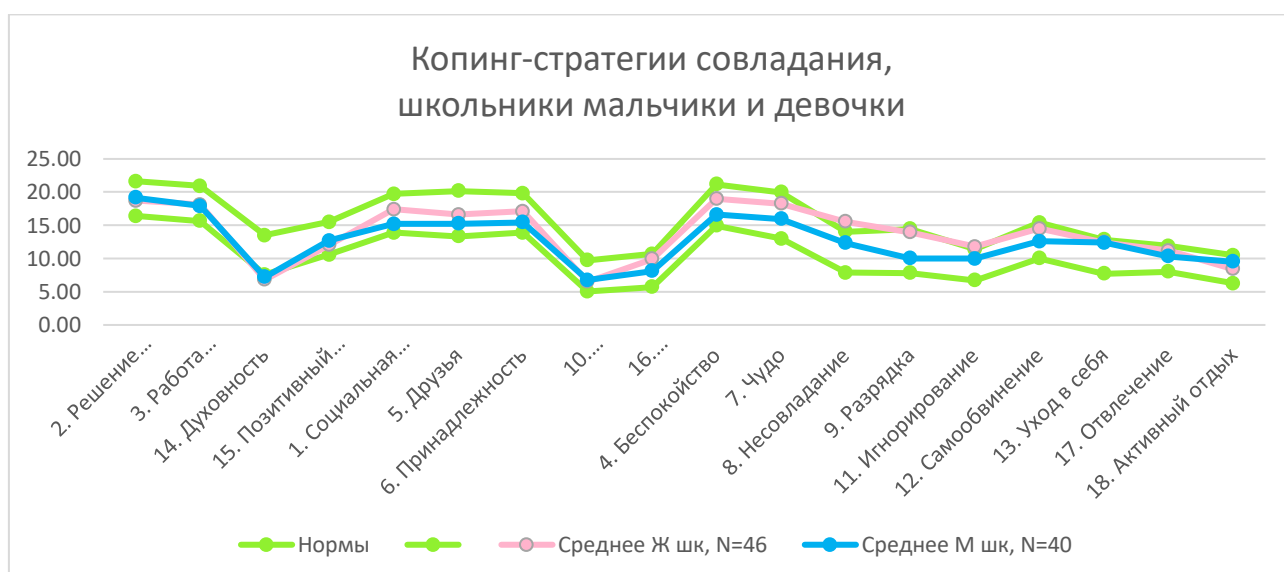
общественные действия, профессиональная помощь) [5]. Для наглядности анализа на графике мы позволили себе перегруппировать стратегии в соответствии с группами стилей. В дальнейшем исследовании при анализе мы будем продолжать использовать авторское распределение списка стратегий.

График 1. Среднестатистические показатели совладающего поведения старших школьников ФМШ и ИТ и старшеклассников контрольной группы



Полученные данные о гендерных различиях обнаружили, что девочки в период стресса чаще обращаются за социальной поддержкой ($\alpha=0,009$), им больше мальчиков важна принадлежность ($\alpha=0,031$), они чаще прибегают к непродуктивным стратегиям совладания беспокойство ($\alpha=0,004$), надежда на чудо ($\alpha=0,013$), несовладание ($\alpha=0,00019$), разрядка ($\alpha=0,000021$), игнорирование ($\alpha=0,031$), самообвинение ($\alpha=0,022$).

График 2. Среднестатистические показатели совладающего поведения старших школьников по полу



Таким образом, гипотеза исследования о специфике отличий стратегий совладания у математически одаренных старших подростков не подтвердилась. Согласно полученным данным профиль совладающего поведения схож у математически одаренных старших школьников и их сверстников. Имеются различия по факторам духовность и профессиональная поддержка, все показатели лежат в пределах среднестатистической нормы, выявленной согласно исследованию Крюковой Т. В. [5]: Существуют гендерные отличия репертуара совладающего поведения у старших подростков. Старшие школьницы чаще используют непродуктивный стиль совладающего поведения, для них также наиболее важны и социальные факторы при совладании со стрессом, такие как социальная поддержка и принадлежность к группе. Чертами женского копинг-стиля у старших школьниц можно назвать беспокойство, несовладание, самообвинение, игнорирование проблемы, разрядка и надежда на чудо.

Список литературы

1. Рабочая концепция одаренности / под ред. В. Д. Шадрикова, Д. Б. Богоявленской. - М.: Мин-во образования РФ, 2003. - 94 с. EDN: RGENZF
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.
3. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6
4. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультуральные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 5—15.
5. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг - шкалы. изд. 2-е, исправленное, дополненное). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.
6. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс.... докт. мед. наук. СПб., 1994.
7. Солдатова Г.В. Цифровая личность как феномен 21 века: встреча с «новой нормальностью» [Источник: https://psy.su/feed/9511/?utm_campaign=news&utm_medium=mail&utm_source=%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%87%D0%B8%D0%BA%D0%B8&utm_content=]
8. Шумакова Н.Б. Познавательные предпочтения у интеллектуально одаренных подростков [Электронный ресурс] // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях. Том Часть 1. Под редакцией Д.Б. Богоявленской. Москва, 2021 Издательство: Ассоциация технических университетов (Москва). С. 92–96. УДК 159.9.07 DOI: 10.53677/9785919160441_168_172

Естемес К.А.,
магистрант, КазНПУ им. Абая, Алматы
E-mail: karinashalapanova03.ru@mail.ru
Научный руководитель: Акпаева А. Б.
к.п.н., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

В данной статье рассматриваются некоторые вопросы использования элементов краеведения в преподавании математики как средства развития учебно-познавательного интереса учащихся начальных классов. В качестве примера приводятся задачи, которые дети самостоятельно составляли на основе краеведческого материала Республики Казахстан и города Алматы, участвуя в конкурсе краеведческих математических задач для младших школьников. Конкурс проводился на базе КазНПУ им. Абая. Представлено описание педагогического исследования, проведенного на базе КГУ «Школы-лицей №28 им. М. Маметовой» города Алматы. Сделан вывод о том, что использование краеведческих материалов родного города на уроках математики поможет развить у учащихся интерес к математическому познанию объектов и явлений окружающего мира, а также применению математических знаний на практике.

Ключевые слова: математические задачи с краеведческим содержанием, методика обучения математике, учебно-познавательная компетенция, методика обучения математике.

This article discusses some issues of the use of local history elements in teaching mathematics as a means of developing educational and cognitive abilities in primary school students. As an example, the tasks that children independently compiled on the basis of the local history material of the Republic of Kazakhstan in Almaty, participating in the competition of local history mathematical problems for younger schoolchildren. The competition was held on the basis of KazNPU. The description of the pedagogical research conducted on the basis of the KSU "school - lyceum № 28 named after M. Mametova" in Almaty is presented. It is concluded that the use of local history materials of the hometown in mathematics lessons will help students develop mathematical knowledge of objects and phenomena of the surrounding world, as well as apply mathematical knowledge in practice.

Keywords: mathematical problems with local history content; methods of teaching mathematics; educational and cognitive competence; methods of teaching mathematics.

Введение. В ГОСО начального образования выделены главные цели, одной из которых является развитие личности учащегося, его творческих способностей, интереса к обучению и развитие способности к обучению. Познавательный интерес является основой для стимулирования учебной деятельности учащихся начальных классов. Следовательно, формирование

познавательного интереса является сложной задачей, поскольку через него решается вопрос повышения эффективности учебной деятельности учащихся. Актуальность данного исследования заключается в том, что на современном этапе образования вопрос формирования познавательного интереса учащихся начальных классов посредством использования знаний о родном крае в курсе математики изучен не в полной мере.

Цель исследования: провести анализ литературы и передового опыта использования знаний о родном крае в курсе математики с целью повышения уровня мотивации и познавательного интереса.

Методика исследования. Нами проведен анализ понятий, путей введения краеведения в школе, научно-методической литературы по использованию краеведения на уроках математики, а также опыта учителей.

Знание и видение своей Родины это и есть краеведение. Не важно каким масштабом она обладает, будь то мегаполис или деревня из 5 домов, у каждой Родины есть своя история, географические особенности культура. А математика в свою очередь изучает количественные отношения, величины и пространственные формы и фигуры. Такой предмет как математика и краеведение, казалось бы, не имеют ничего общего. Но, как показал опыт, использование материала о родном крае в процессе обучения разным предметам играет большую роль в формировании представлений об Отчизне, патриотических чувствах и любви к Родине. Достаточно много работ посвящено определению основных понятий о краеведении, исследования раскрывают суть, формы и методы такой работы в школе [1], [2],[3], [4], [5], [6], [7]. Но лишь в некоторых исследованиях рассматривается методика использования краеведческих материалов в преподавании математики в начальной школе [8], [9]. При исследовании работ по формированию функциональной математической грамотности мы встречаем исследования по обучению учащихся средних классов решению задачи данного вида [10]. В настоящее время возросли требования к математическому образованию младших школьников. Они должны демонстрировать предметные, личностные и метапредметные результаты. Высокое качество этих результатов позволяет проиллюстрировать достижения определенного культурного уровня. [2] Одним из средств повышения культурного уровня является использование краеведческого материала в обучении. Практика показала, что большинство учащихся проявляют огромный интерес в решении задач, в которых идет речь о их родном крае. [2]

Исследователи отмечают, что даже фрагментарное использование сведений о родном крае на уроках математики положительно сказывается на эффективности обучения, влияет на развитие ученика как личности и носят познавательную направленность. При помощи задач со сведениями о родном крае у учеников расширяется кругозор, эти задачи помогают показать связь математики с окружающей действительностью [8].

Краеведение в начальной школе направлено на решение двух основных задач. Это изучение местности вокруг дома и школы, накопление сведений о крае. А также использование материала о родном крае в преподавании

учебных дисциплин. Преподавание дисциплин с использованием материалов о родном крае включает в себя такие направления: первое -образовательное направление. Оно действует в рамках классной системы и дополнительных занятий вариативного компонента учебного плана. Это факультативы и кружки. Это направление характеризуется включением регионального компонента в базовую учебную программу и наличием специального учебно-методического комплекса; второе -внеклассные мероприятия (экскурсии, клубы, походы и т.д.); Третье-внеклассное направление - досуг (туристические центры и посиделки, секции спортивного ориентирования и т.д.). [1]

Анализируя эти направления, сделаем вывод, что формы работы, доступные учителю разнообразны. Это уроки, как традиционные, так и нестандартные, факультативные занятия, кружки, познавательные походы и экскурсии, посещение музеев в родной местности и самостоятельное создание музеев в школе, встречи с известными личностями родного края, работа с материалами в библиотеках и архивах, популяризация литературы с материалами о родном крае или знаменитых личностях, использование имеющихся и самостоятельно сделанных аудио-, фото- и видео -материалов.

Формы, методы и содержание учитель выбирает самостоятельно. Это зависит, как правило, от его собственной подготовки и индивидуальных особенностей учащихся в классе, от особенностей программы по дисциплине «Математика», сроков обучения. Для сложного и многогранного процесса формирования гармоничной личности младших школьников важно развитие познавательного интереса. Поскольку интерес учеников к обучению имеет первостепенную важность для овладения знаниями. Г.И. Щукина отмечает, что «познавательный интерес к процессу обучения влияет на сознательное отношения к обучению, на развитие познавательных процессов, умение управлять ими, сознательно регулировать их.» [1]

Результаты исследования. Для того чтобы узнать уровень знаний детей о родном крае и их заинтересованности, мы провели исследование на базе КГУ «ШЛ №28 им. М. Маметовой» города Алматы. Был проведен опрос родителей 4 «Г» класса о заинтересованности в изучении детьми родного края. Большая часть родителей заинтересована в повышении уровня знаний детей о родном крае (рисунок 1).

Считаете ли вы важным повышать уровень знаний детей о родном крае?

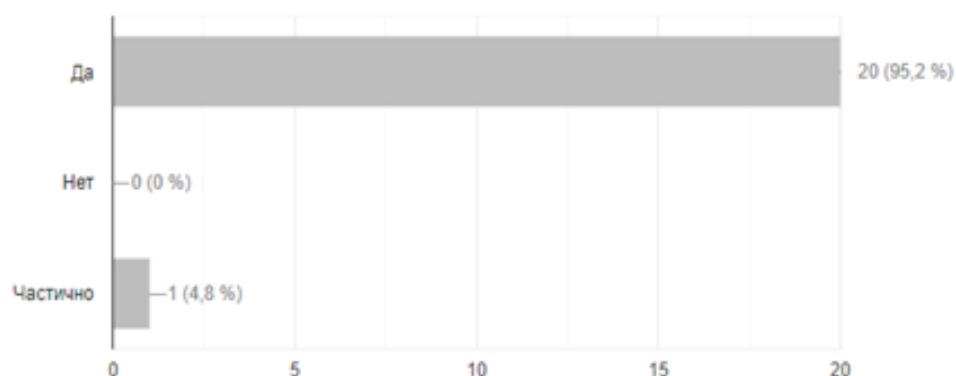


Рис.1- Результаты опроса родителей учащихся 4 «Г» класса.

Воспитываете ли Вы у ребенка любовь к городу?

21 ответ

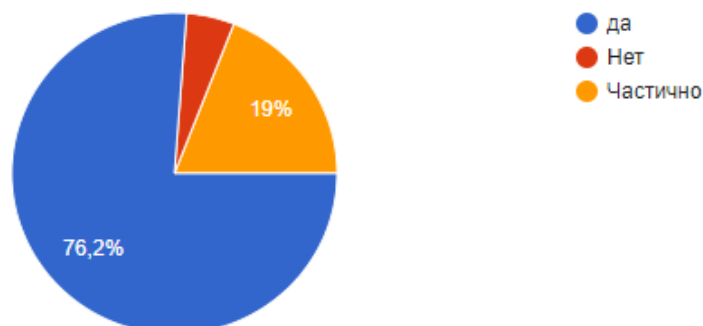


Рис.2- Результаты опроса родителей учащихся 4 «Г» класса.

У детей же проведено анкетирование на знание города Алматы. Уровень знаний детей средний:

Статистика

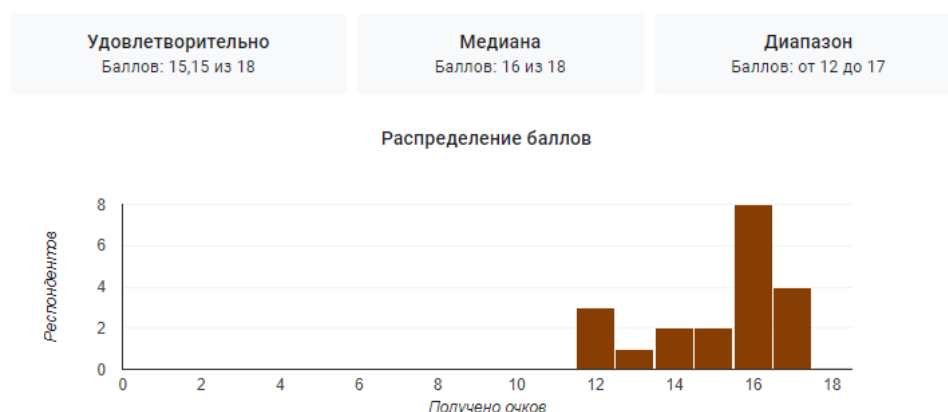


Рис.3- Результаты теста учащихся 4 «Г» класса

Провели опрос о том, чтобы хотели узнать учащиеся о родном крае.

Обсуждение. Нами рассмотрен опыт работы в котором используется краеведческий материал на уроках математики. Ряд авторов раскрывают формы краеведческой работы. И к ним относят введение элементов краеведения на различных уроках, факультативах, во внеклассной и внешкольной работе [6], [7]. Шихшинатова М.М. конкретизирует формы и методы работы с краеведческим материалом на уроке математики. Ею проведен исторический анализ таких форм как образовательная экскурсия, введенная еще в 60-х годах прошлого века Гердом А.Я. Шихшинатова М.М. также дает анализ требований к задачам, построенным на краеведческом материале. Приведём эти требования.

1. Требования к сюжету и числовым данным задачи. «Сюжет и данные должны отражать разнообразные стороны окружающей действительности, носить познавательный, воспитательный характер,

возбуждать любознательность и интерес учащихся к математике.»- отмечает Шихшинатова М.М. [9]

2. Требования к содержанию и структуре задачи. «Текст задачи должен быть кратким, доступным и понятным ученикам. Объемные комментарии, лишние сведения не должны затмевать математическую суть.» [9]

3. Требования к числовому материалу. Числа (данные) подбираются строго подбирать в соответствии с программой по математике.

4. Требования к именованным числам в тексте задачи. Для записи именованных чисел могут быть использованы только общепринятые сокращения [9].

Анализ учебника для 4 класса [10], программы и опыта учителей КГУ «ШЛ №28 им. М. Маметовой» позволили сделать вывод, что на данный момент основное направление использования краеведческого материала в школах РК заключается в реализации идеи сквозных лексических тем на уроках. Так, в 4 классе это темы: Моя Родина Казахстан! Ценности; Культурное наследие; Мир профессий; Природные явления; Охрана окружающей среды; Путешествие в космос; Путешествие в будущее.

В 2021 и в 2022 годах на кафедре Начального образования КазНПУ им. Абая были проведены два Республиканских детских конкурса краеведческих математических задач для младших школьников. Анализ литературы и данных республиканского конкурса детских краеведческих задач показывает, что высокоэффективным является конструирование краеведческих задач учителем и самими учениками, как на уроках математики, так и во внеклассной и внешкольной работе. Это позволяет пробудить интерес у детей к изучению математики через призму любви к родному городу, родному краю.

Приведем примеры задач, которые сконструировали дети на конкурсе:
На оперу «Кыз Жибек» в Национальном Театре Оперы и Балета было продано 1000 билетов. Из-за сильного ливня 8/20 зрителей не пришли вовремя. Сколько пришло зрителей вовремя? Вырази в процентном соотношении.

Всего продано 1000 б.

Опоздали 8/20 чел

Пришли вовремя -? Чел

$1000:20 \cdot 8 = 400$ (чел)- опоздали

$1000 - 400 = 600$ (чел)- вовремя

Ответ: 60% зрителей пришли вовремя;

В 2014 году на олимпиаде в Алматы Илья Ильин занял 1 место, подняв штангу весом 432 кг, а Ниджат Рагимов в 2016 году на олимпиаде в Талдыкоргане занял 1 место, подняв штангу весом 373 кг. Сколько всего килограммов подняли оба спортсмена.

Решение: $432 + 373 = 805$ (кг) – всего

Ответ: Всего 805 кг подняли оба спортсмена.

В 1921 году город Верный получил название Алма-Ата. Алма-Ата спустя 72 года название было изменено на город Алматы. С какого года с тех пор название города было изменено на Алматы.

Условие:

Алма-Ата -1921г

Алматы –?, 72 года спустя

Решение:

$$1921+72=1993(г)$$

Ответ: с 1993 года город переименован в Алматы.

Сделав анализ тематики и типов задач конкурсных работ нами отмечено, что детям очень нравится создавать краеведческие задачи по математике и данная работа углубляет их знания о родном крае, повышает интерес к предмету математика, мотивирует и активизирует познавательную деятельность, но типы задач, которые они сочиняли, были однообразны. Поэтому необходимо разработать методику обучения составления краеведческих математических задач разной сложности и содержания.

В заключении, отметим, что математика занимает особое место среди школьных дисциплин. Математика развивает мышление, обучает умению логично рассуждать. Использование задач, составленных на материале о родном крае не только расширяет знания и кругозор, но и развивает общеучебные навыки. Составляя задачи на краеведческом материале у учеников развивается мотивация и активизация познавательной деятельности. Они могут видеть как имеющиеся знания пригождаются им на практике. Содержание дисциплины «Математика» обогащается краеведческими материалами. Это делает предмет более убедительным и близким для учащихся.

Перспективой исследования является разработка методики обучения составлению краеведческих задач младшими школьниками.

Список литературы

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. Учебное пособие /Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 2004. – 176 с.
2. Бучнева Л.Ю. Элементы краеведения как способ повышения мотивации на уроках математики / Л.Ю. Бучнева // Наука и образование: Отечественный и зарубежный опыт: сборник статей одиннадцатой международной научно-практической конференции. – Белгород: ГиК, 2018. – С.131-135.
3. Овечкина Н. Н. Краеведение в начальной школе. // Начальная школа. 2004. № 11 с. 109 -111
4. Ижогина, Е. Ю. Использование краеведческого материала на уроках окружающего мира в начальной школе / Е. Ю. Ижогина. — Текст: непосредственный // Школьная педагогика. — 2019. — № 1 (14). — С. 3-7. — URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/116/3845/> (дата обращения: 27.11.2022).
5. Питинова Т. Г. Изучение родного края. //Начальная школа 2006. № С.86
6. Краеведение как средство развития личности: сборник материалов международной научно-практической конференции. 24 октября 2019 года // государственное автономное образовательное учреждение дополнительного

профессионального образования «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2019. – 124 с.

7. Шихшинатова М.М. Использование краеведческого материала на уроках математики // Современное педагогическое образование. 2018. №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kraevedcheskogo-materiala-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 27.11.2022).

8. Уртенова А.У. Задачи краеведческого содержания при обучении младших школьников// Вестник КЧГУ, №9. Карачаевск, 2002. - С.282-285.

9. Формирование математической грамотности обучающихся / Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования ; [составитель Е.М. Ганичева]. – Вологда: ВИРО, 2021. – 84 с.: ил., табл. – (Серия «На пути к эффективной школе»).

Низовцова А.Н.

кандидат психологических наук,
независимый исследователь,
Рабат, Королевство Марокко
E-mail: anna_nizovtsova@mail.ru

ВЫСОКИЕ ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРИЗНАК ПРОЯВЛЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В данной статье рассматриваются ведущие детерминанты одаренности на примере математической. В исследовании приняли участие студенты и выпускники математических специальностей престижных московских вузов ($n = 100$). Одаренность диагностировалась с помощью методики на математическом материале, разработанной в рамках метода «Креативное поле»; результаты сопоставлялись с категориями, выделенными посредством контент-анализа интервью. Было обнаружено, что группы испытуемых, проявивших и не проявивших признаки одаренности, статистически значимо различаются по частоте использования таких категорий как «увлеченность» и «нравственные качества» при описании истинного математика; «радость познания», «математическая красота» и «лаконичность» при описании процесса творчества в математике. Также нами наблюдалась следующая тенденция: исполнители отдавали предпочтение качествам когнитивной сферы, а творцы – личностной.

Ключевые слова: математическая одаренность, творчество, личность, познавательная мотивация, нравственные ценности.

The article relates leading determinants of giftedness on the example of the mathematical one. The students and post-graduates of the mathematical specialties of prestigious Moscow universities ($n=100$) are the participants of the current research. Giftedness is diagnosed with a technique designed in the frame of the Creative Field Method using mathematical material. The author maintains that gifted and non-gifted respondents differently assess the importance of passion and moral qualities of a true mathematician; joy of knowledge, mathematical beauty and

conciseness of describing the creative process in mathematics. Creative students value personal qualities, while observant and hard-working students value cognitive qualities.

Keywords: mathematical giftedness, creativity, personality, cognitive motivation, moral qualities.

В настоящее время задача выявления одаренности и раскрытия творческого потенциала человека ставится на государственном уровне во всем мире. При этом высокие достижения в области естественных наук и, в частности, математики являются фундаментом инновационного развития, поскольку они лежат в основе практически всех отраслей науки и технологии.

Л.И. Ларионова определяет одаренность как интеграцию духовности, креативности и интеллекта. Духовность понимается как высший уровень развития личности и является системообразующим фактором одаренности, который определяет, в каком направлении будет протекать творческий процесс. При этом ценностные ориентации высокоодаренных и неодаренных учащихся значительно различаются между собой [1].

Согласно теории одаренности и творчества Д.Б. Богоявленской, на этапе овладения деятельностью необходимым является соответствующий ей уровень общего интеллекта, а дальнейшее ее осуществление определяется системой мотивов и ценностей личности. Один человек ограничится лишь выполнением поставленной задачи. Другой, искренне увлеченный самим процессом, по ходу решения углубляется, рассматривает деятельность шире несмотря на полное достижение первоначальной цели и, как следствие, открывает новые закономерности. Это является развитием деятельности по собственной инициативе и характерно для личности, в структуре которой доминирует познавательная направленность. Одаренность определяется как способность к творчеству - развитию деятельности по собственной инициативе [2].

Проблематике математической одаренности в настоящее время посвящено множество работ. Ряд авторов выделяет в качестве ведущей такую личностную черту как положительное отношение к математике. Дж. Голдин считает, что аффективная система учащегося занимает центральное место в его познании, и что ее влияние может повышать или снижать активность познавательной деятельности [3]. В своем исследовании Л. Дженсен провел различие между учащимися, которые вовлечены в задачу, и их менее заинтересованными одноклассниками. Школьники, ориентированные на задачу, продолжали решать ее даже тогда, когда возникали трудности. Школьники, не имеющие большого интереса к самим задачам, прикладывали усилия только по мере необходимости, чтобы избежать неудачи [4]. Р. Баргдил и А. Старко также обсуждают роль внутренней мотивации для развития творчества: чем больше внутренняя мотивация ребенка, тем больше вероятность творческих решений и открытий [5]. Дж. Плюккер и Дж. Рензулли предполагают, что положительное отношение к предмету может быть показателем творческого потенциала [6].

Эмпирическое исследование

Цель исследования – выявление ведущих детерминант одаренности на примере математической.

Гипотеза – математическая одаренность определяется доминированием в структуре личности высоких нравственных ценностей.

Испытуемые: 100 человек в возрасте от 18 до 34 лет ($M = 23,352$, $\sigma = 2,822$) – студенты, аспиранты и выпускники математических специальностей престижных московских вузов (МГУ, МФТИ, МИФИ, МГТУ им. Н.Э. Баумана).

Нами были использованы: метод полуструктурированного интервью и методика «Система координат», разработанная в рамках метода «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской. Данный метод предполагает многократный индивидуальный эксперимент по решению однотипных задач, что позволяет выделить три уровня работы: успешное овладение предлагаемой деятельностью – стимульно-продуктивный уровень; способности к развитию деятельности по собственной инициативе, что позволяет открывать новые закономерности – эвристический уровень; доказательство выявленных закономерностей – креативный уровень. Последние два уровня идентифицируют проявление одаренности, на этом основании испытуемые этих уровней были объединены в одну группу, как проявившие признаки одаренности, и сравнивались с испытуемыми стимульно-продуктивного уровня, как не проявившими одаренность.

По результатам методики «Система координат» было получено следующее распределение по уровням: стимульно-продуктивный – 72 человека, эвристический – 24, креативный – 4.

Интервью проходило в полуструктурированной форме и было направлено на сбор автобиографической информации с использованием открытых вопросов, что помогало выявлять не только факты биографии, но и отношения к ним испытуемых. Ответы на вопросы о том, какими качествами обладает истинный математик, и, в чем может проявляться творчество в математике, были подвергнуты контент-анализу. В ответах на вопрос, какими качествами обладает истинный математик, выделено 17 категорий: увлеченность математикой, склад ума, математическая культура, целеустремленность, открытость новому, креативность, трудолюбие, отрешенность от реальности, природная склонность к математике, критическое мышление, готовность к неудачам и «небоязнь» ошибаться, скорость, память, сосредоточенность, интуиция, нравственные качества, талант к преподаванию. Испытуемые двух групп различались по частоте встречаемости только двух категорий: «нравственные качества» ($Z = -2,275$, $p = 0,023$) и «увлеченность математикой (любопытность)» ($Z = -2,081$, $p = 0,037$) – испытуемые, проявившие признаки одаренности, использовали их значимо чаще. Следует отметить, что в интервью были также выделены категории, которые из-за их редкости не были включены в статистическую обработку: «обеспечение достойными условиями труда» и «математическая

лень». Их использовали только испытуемые стимульно-продуктивного уровня.

При описании творчества в математике выделено 9 категорий: открытие нового, нешаблонное мышление, интуиция, математическая красота, связь между различными областями знаний, радость познания, лаконичность, прикладное значение, воображение. Различия были обнаружены в частотах употребления категорий «радость познания» ($Z = -2,648$, $p = 0,031$), «математическая красота» ($Z = -2,099$, $p = 0,036$) и «лаконичность» ($Z = -2,029$, $p = 0,043$) – испытуемые с признаками одаренности используют их значимо чаще.

Обсуждение результатов

Наблюдаемое в интервью отсутствие различий по частоте встречаемости большинства качеств, называемых испытуемыми, во многом объясняется особенностями их среды. Все выделенные нами качества являются необходимыми для освоения и занятия математикой на высоком уровне. При этом стоит обратить внимание на акценты и расстановку приоритетов, которые делают испытуемые при ответе. Среди качеств, которыми обладает «истинный математик», испытуемые стимульно-продуктивного уровня в первую очередь называют качества когнитивной сферы – сообразительность, аналитическое и абстрактное мышление, умение комбинировать, память на математические приемы, внимательность к деталям и, наконец, «математическая лень». Во вторую очередь упоминаются качества, обеспечивающие работоспособность: стрессоустойчивость, умение отвлекаться, целеустремленность. В то же время, испытуемые с признаками одаренности на первое место ставят личностные качества математика как творца – радость познания, заинтересованность, любовь к загадкам, что согласуется с определением творцов как «приверженных делу» (по Ф. Гальтону). Этот ряд перечисления именно личностных качеств математика завершает предложенные испытуемыми креативного уровня чувство справедливости, совесть и смелость. Только творцы рефлексировали значимость личностных качеств, обеспечивающих развитие деятельности по собственной инициативе. При описании творчества в математике испытуемые с признаками одаренности значимо чаще говорили о радости и удовольствии от самого процесса познания как части творческого акта. Наиболее ярко эту категорию иллюстрирует высказывание одного из испытуемых этой группы: «Получаешь удовольствие от того, что решаешь. Не от того, что решил, а именно то, что решаешь». Это согласуется с позицией современных авторов о том, что наиболее значимой для творчества является познавательная мотивация, когда наибольшую радость приносит сам процесс поиска истины и красоты [2, 7].

Заключение

В данной работе была применена теория одаренности и творчества Д.Б. Богоявленской к проблеме специальной одаренности на примере математической. В соответствии с этой концепцией математическая одаренность понимается как способность к развитию деятельности по

собственной инициативе в области математики. По результатам контент-анализа проведенных интервью были сформулированы качества истинного математика. Установлено, что испытуемые с признаками одаренности значимо чаще используют при описании истинного математика категории «увлеченность» и «нравственные качества», а при описании творчества в области такие категории как «радость познания», «математическая красота» и «лаконичность». Сравнение двух групп испытуемых демонстрирует следующую тенденцию: исполнители отдают предпочтения в рамках когнитивной сферы, а творцы – в личностной. Тот факт, что испытуемые, вышедшие на эвристический и креативный уровни в эксперименте, связывают качества истинного математика не с узкоспециальными особенностями профессии и даже не с умственными способностями в широком смысле, а с личностными качествами человека, представляется чрезвычайно важным. Успешность в математике, таким образом, определяют радость познания и красота мысли. Доминирование нравственных ценностей в структуре личности определяет одаренность человека. Таким образом, процесс обучения математике стоит строить не только как приобретение учениками конкретных знаний, а, в первую очередь, как развитие у них высоких нравственных качеств и формирование внутренней потребности заниматься математикой.

Список литературы

1. Ларионова Л.И. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологические факторы ее развития // Сибирский психологический журнал. – 2005. – No 21. – С. 157–161.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. Самара: ИД «Федоров», 2009. – 416 с.
3. Goldin G.A. Affect, meta-affect, and mathematical belief structures //Beliefs: A hidden variable in mathematics education? – Springer Netherlands. 2002. – P. 59-72.
4. Jensen L.R. The relationships among mathematical creativity, numerical aptitude and mathematical achievement. – 1973.
5. Bargdill R.W., Starko, A.J. Creativity in the classroom: Schools of curious delight//Journal of Phenomenological Psychology. – 2006. – № 1. – P. 124-128.
6. Plucker, J.A., Renzulli J.S. Psychometric approaches to the study of human creativity [Text] // Handbook of creativity. – 1999. – С. 35–61.
7. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. – М.: Изд-во Карьера Пресс, 2015. – 528 с.

Федоров Т. Ю.

аспирант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: fedorov.timofey@sgspu.ru

Федорова Т. В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: fedorova@pgsga.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЯ GEOBOARD В РАЗВИТИИ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важным познавательным процессом, позволяющим создавать образы и оперировать ими, получать оригинальные продукты деятельности, базой для всех видов творчества является воображение. Именно поэтому его развитие – актуальная задача начального математического образования. Целью настоящей статьи является демонстрация возможностей развития воображения обучающихся начального звена школы средствами веб-приложения Geoboard. Показано значение творческих заданий, которые специально инициируют развитие воображения учеников, характеризуются открытостью, многовариантным характером решения, получением субъективно нового творческого продукта. Охарактеризованы приемы воображения, приведены примеры творческих конструктивных заданий с использованием веб-приложения Geoboard, позволяющие вовлекать младших школьников в активную творческую деятельность. Намечены перспективы дальнейшего исследования способов решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: воображение; приемы развития воображения, младшие школьники; творческие конструктивные задания; веб-приложение Geoboard.

An important cognitive process that allows you to create images and operate with them, to get original products of activity, the basis for all types of creativity is imagination. That is why its development is an urgent task of primary mathematical education. The purpose of this article is to demonstrate the possibilities of developing the imagination of primary school students by means of the Geoboard web application. The importance of creative tasks that specifically initiate the development of students' imagination is shown, characterized by openness, the multivariate nature of the solution, and the receipt of a subjectively new creative product. The techniques of imagination are characterized, examples of creative constructive tasks using the Geoboard web application are given, which allow involving younger schoolchildren in active creative activity. Prospects for further research of ways to solve the indicated problem are outlined.

Keywords: imagination; methods of imagination development, junior schoolchildren; creative constructive tasks; Geoboard web application.

Введение. Актуальной задачей современного начального образования является сохранение индивидуальности каждого ребенка, развитие его творческого потенциала и воображения.

Воображение как познавательный процесс обеспечивает и направляет становление психики ребенка. Это есть универсальная способность. Отличительная особенность интеллекта человека – умение создавать образы и оперировать ими, т.е. воображать, видоизменять их под влиянием различных условий [3]. Работа воображения – важнейшая психологическая предпосылка развития способностей к творчеству и одаренности [2].

Цель. Исследованиями О.М. Дьяченко, И.В. Дубровиной, В.Т. Кудрявцева, А.И. Савенкова и других ученых доказано, что в практике обучения школьников не все вопросы в рамках рассматриваемой нами проблемы решены, например, какие факторы влияют на развитие воображения учеников, каковы технологии, способы его развития? Задача педагога начального образования – определять средства развития воображения младших школьников, конструировать соответствующие задания, в том числе математического содержания.

Методика. Для развития воображения и творчества детей целесообразно использовать геометрический материал, поскольку он обеспечивает систематическую образность подачи материала, имеет ничем не заменимое воздействие на общее развитие личности, формирование восприятия, развитие мыслительных процессов, внимания, памяти, воображения [1].

Математический планшет – одно из таких средств. Он представляет собой поле для конструирования плоских изображений, к нему прилагается комплект разноцветных резиночек, набор карточек со схемами. Надевая резиночки на гвоздики, выполняя развивающие задания, ребёнок тренирует логику, внимание, память, мелкую моторику, а придумывая собственные образы, силуэты, изображения – воображение и творчество. Математический планшет можно сделать и самим.

Веб-приложение Geoboard – браузерная версия, специальная программа для мобильных устройств (URL: <https://apps.mathlearningcenter.org/geoboard/>), открытый образовательный инструмент, с помощью которого возможно детям и педагогу создавать и использовать интерактивные задания, позволяющие не только совершенствовать и обобщать знания по различным темам математики, окружающего мира, но и способствовать развитию воображения и творчества младших школьников. Это виртуальное учебно-игровое пособие можно применять для организации индивидуальной работы с ребенком или с группой детей, в рамках урочной и внеурочной деятельности, как в режиме онлайн, так и в дистанционном формате.

Каковы особенности и дидактические возможности использования приложения Geoboard?

В качестве игрового поля можно выбрать различные доски трех форм: круглую, квадратную, прямоугольную. Обозначить координаты гвоздиков числами получится, если на игровом поле использовать сетку, нажав на соответствующий значок среди условных обозначений внизу.

Если выбрать резинку нужного цвета (фиолетового, голубого, зеленого, белого, желтого, оранжевого, красного), перетащить ее на игровое поле при помощи левой или правой кнопки мыши и зацепить за определенные гвоздики, получится изобразить фигуру или силуэт. Геоборд позволяет использовать разные инструменты. Достаточно выбрать значок карандаша среди условных обозначений во вспомогательном поле внизу, и уже вместо резинок можно рисовать карандашами разных цветов, причем изображать не только прямые линии (а например, закругления, волны, круги). Появившаяся справа панель позволит выбрать цвет карандаша, линии, ластик.

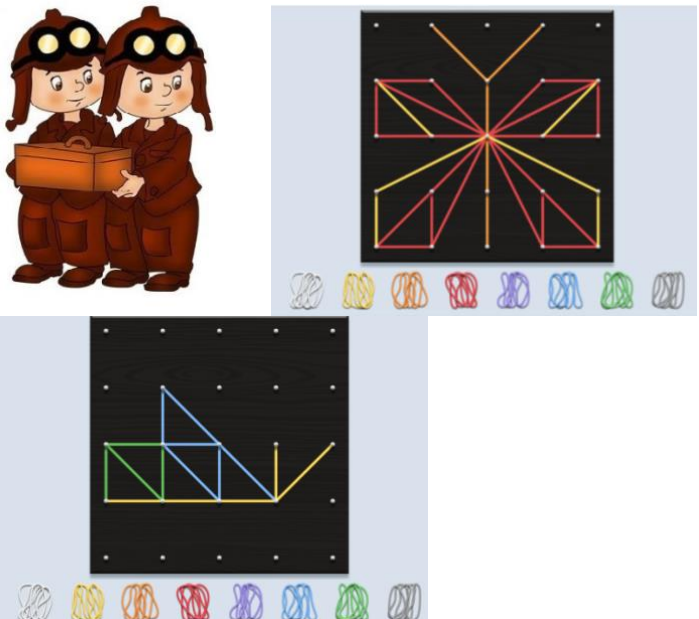
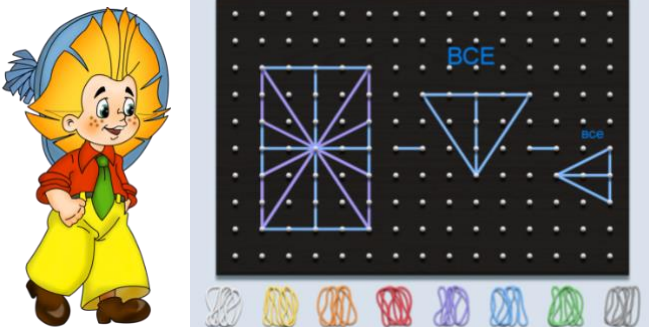
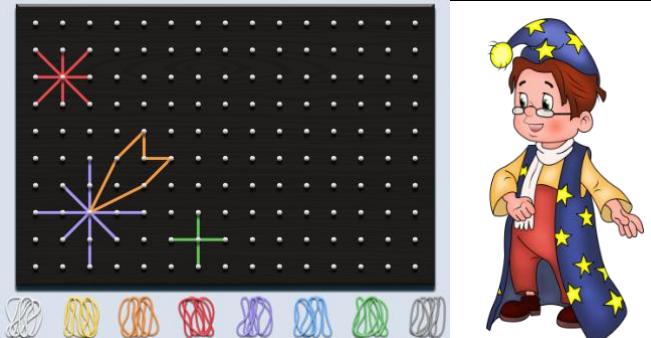
Чтобы познакомиться с условными обозначениями этого веб-приложения, научиться строить изображения, используя различные инструменты, ребенку (или взрослому) достаточно выбрать букву *i* и нажать на этот значок. Появится соответствующая информация.

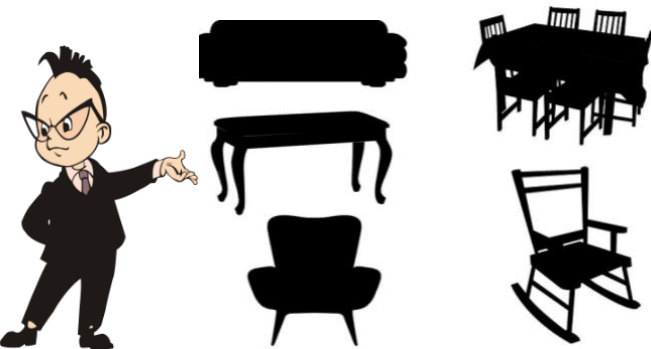
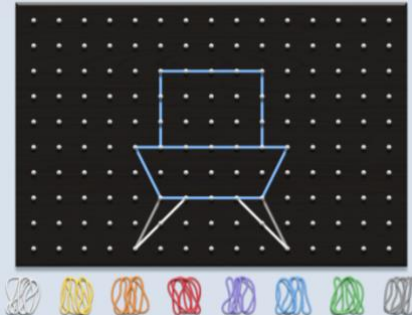
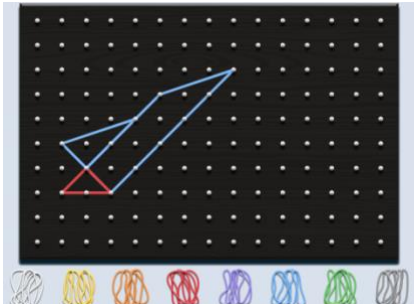
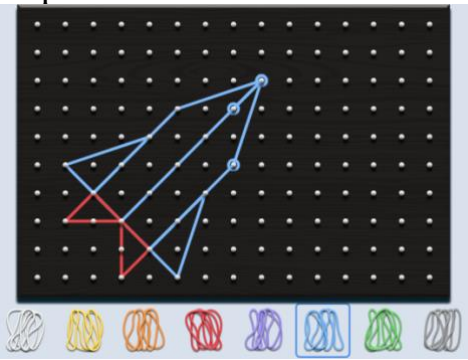
Работа в приложении Geoboard позволит формировать у младших школьников умения: читать условные обозначения; использовать различные цифровые инструменты; создавать изображение предметов, силуэты людей, животных, растений в игровом поле этого виртуального учебно-игрового пособия.

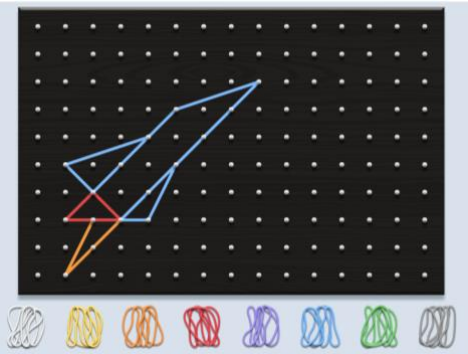
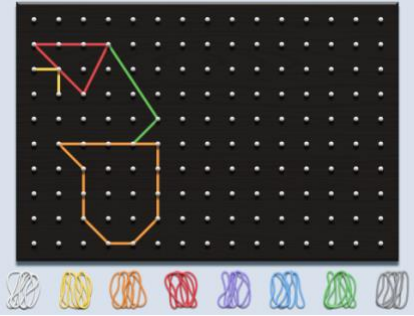
Результаты. Рассмотрим некоторые приемы развития воображения. Приведем примеры заданий для младших школьников с использованием различных инструментов геоборда и героев историй о Незнайке. Представим в таблице 1.

Таблица 1. – Приемы развития воображения младших школьников.
Примеры заданий

Приемы развития воображения	Характеристика	Пример задания с использованием геоборда
комбинирование	объединение частей, элементов разных образов в необычных новых сочетаниях	Изобразите на геоборде бабочку из треугольников с расправленными крыльями; бабочку, которая сложила крылышки, из треугольников и квадратов. Пример выполнения задания. Посмотрите, как получилось у Винтика и Шпунтика

		
обратный прием комбинирования-прием расчленения	разъединение частей объекта – получение обновленного образа	Как вы думаете, что будет изображено у Незнайки? 
акцентирование: миниатюризация; замещение; гиперболизация	некоторые части, стороны, детали, признаки, свойства объекта выделяются или подчеркиваются – так получается отличный от исходного образ	 Астроном Стекляшкин увидел в ночном небе и захотел рассмотреть поближе комету и звезды. Как изменятся их изображения, если Стекляшкин будет смотреть в телескоп? Покажите на геоборде
схематизация	в новом образе остается только контур, его могут изображать без предмета	Какой предмет мебели захотел изобразить на геоборде Знайка? На диван оно похоже И на стул немного тоже. Нам вдвоем сидеть в нём тесно. Догадались? Это...

		Отыщите нужную фотографию и помогите малышу-коротышу  Пример решения 
реконструкция	по признаку, свойству, части можно достроить начатое изображение до целого образа	 Что мог нарисовать Тюбик? Достройте. Варианты: 

		
типизация	для создания образа, отличного от данного, ориентируясь на разные типы оперирования пространственным образом, выделяют существенное, общее и то, что повторяется	Ромашка посадила цветок. Чтобы он лучше рос, разверните его к солнечной стороне. Изобразите на геоборде.  Разделитесь на группы: команда Ромашки предлагает варианты выполнения задания (в условиях отсутствия критики), а команда Синеглазки выбирает правильные. Конструируя это задание, педагог при его формулировке применяет активный метод обучения – мозговой штурм.

Обсуждение. Многие представленные нами развивающие и интерактивные задания с использованием приложения Geoboard носят многовариантный характер решения, являются дивергентными и комплексными: наряду с развитием воображения, у детей происходит развитие восприятия, внимания, мыслительных операций, речи, конструктивных и комбинаторных умений. Ученики начальной школы овладевают основами компьютерной грамотности.

Заключение. Работа с геобордом (физическим или виртуальным) позволяет не только формировать у детей целостную картину мира, развивать математические способности обучающихся, но и организовывать творческую конструктивную деятельность младших школьников. Именно творческое (свободное) конструирование с использованием геоборда способствует развитию творческого потенциала и воображения учеников начальной школы.

В дальнейшем, в рамках рассматриваемой нами проблемы, возможно выявление условий развития воображения в естественно-математическом образовании младших школьников, разработка комплекса соответствующих творческих заданий с использованием приложения Geoboard.

Список литературы

1. Гнеденко, Б.В. Математические методы в теории надежности: Основные характеристики надежности и их статистический анализ / Б.В. Гнеденко, Ю.К. Беляев, А.Д. Соловьев. – М.: КД Либроком, 2017. – 584 с.
2. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: «Сентябрь», 2003. – 204 с.
3. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.
4. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, 2005.
5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

Бакаева И.А.,

*кандидат психологических наук,
доцент Академии психологии и педагогики,*

*ЮФУ, Ростов-на-Дону,
E-mail: iabakaeva@sfedu.ru*

Савицкая Н.В.,

*магистрант Академии психологии и педагогики,
педагог-психолог «Константиновская школа искусств»*

*ЮФУ, Ростов-на-Дону,
E-mail: savitskaia@sfedu.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В работе представлен анализ психологических исследований взаимосвязи детско-родительских отношений и мотивационной направленности подростков, получающих дополнительное образование в школе искусств. Выявлено, что существуют взаимосвязи авторитетного типа детско-родительских отношений и мотива самореализации, познавательной мотивации и мотива достижения успеха. Особенности включения родителей в социальную жизнь ребенка: советы по обучению в школе искусств, совместное посещение концертов, театров, похвала и поощрение успехов в обучении побуждают подростков к более включенному обучению и повышению активности творческой деятельности.

Результаты эмпирического исследования могут быть полезны педагогам-психологам, преподавателям, тьюторам - использованы при проведении психологических консультаций, тренингов, мастер-классов для развития творческой личности и родителям подростков для понимания мотивации обучения ребенка. Также результаты могут быть включены в лендинговые программы развития дополнительного образования.

Ключевые слова: психология; эмпирическое исследование; мотивация обучения; дополнительное образование; школа искусств, подростки.

The paper presents an analysis of psychological studies of the relationship between parent-child relationships and the motivational orientation of adolescents receiving additional education at an art school. It was revealed that there are interconnections between the authoritative type of parental education and the motive of self-realization, cognitive motivation and the motive of achieving success. Features of the inclusion of parents in the child's social life: advice on studying at an art school, joint attendance at concerts, theaters, praise and encouragement of learning success encourage adolescents to become more involved in learning and increase creative activity.

The results of the empirical study can be useful to educational psychologists, teachers, tutors - they are used in conducting psychological consultations, trainings,

master classes for the development of a creative personality and parents of adolescents to understand the motivation for learning a child. Also, the results can be included in the landing programs for the development of additional education.

Keywords: psychology; empirical research; learning motivation; additional education; art school, teenagers.

Введение.

Современная система образования строится по принципу индивидуализации и развития способностей и склонностей обучающихся. Такая образовательная парадигма связана с системой изменяющегося мира, в котором сложно заложить длительные перспективы и запланировать образовательные маршруты на дальнюю перспективу. Меняющийся мир требует формировать компетенции обучающихся в реальном времени в соответствии с запросами сегодняшнего дня. Мотивация к деятельности, особенно вопросы, касающиеся учебной мотивации широко освещены в психолого-педагогической литературе. Учебная мотивация может обуславливаться большим рядом факторов: образовательной системой или учебным заведением, организацией образовательного процесса, спецификой учебного предмета. Однако немаловажную роль в учебной мотивации играет межличностное взаимодействие подростков с родителями, влияние родительской системы на особенности обучения подростка и стимулирующие действия родителей в формировании мотивации дополнительного образования [1,2,3].

Мотивация обучения подростков в дополнительном образовании на материале школы искусств представляет интерес для практики привлечения новых обучающихся в центры и школы.

Цель исследования

Целью эмпирического исследования было изучение специфики и структуры мотивации обучения подростков в школе искусств, а также взаимосвязи типов родительского воспитания и мотивации обучения. Объектом исследования стали 184 подростка, обучающиеся в МБУ ДО «Константиновская детская школа искусств» (КДШИ) и средней общеобразовательной школе №1 г. Константиновска, в возрасте 10–13 лет. Предметом исследования - мотивационная сфера подростков, получающих дополнительное образование. Мы предполагали, что мотивационная направленность подростков может быть связана с особенностями детско-родительских отношений в семьях подростков.

Методика

Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты опросников «Анкета для родителей» (И.А. Бакаева, Н.В. Савицкая) и методик «Изучение учебной мотивации школьников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская). Для проверки взаимосвязей характеристик был использован корреляционный анализ Пирсона, графический метод корреляционных плеяд, параметрический t-критерий Стьюдента.

Исследование было организовано в 2021–2022 учебном году в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся Детской школы искусств г. Константиновска Ростовской области. В исследовании подростки были поделены на 2 группы – эмпирическая, куда вошли подростки, получающие дополнительное образование; контрольная – подростки – не получающие дополнительное образование.

Результаты

Анализ результатов исследования мотивации обучающихся эмпирической и контрольных групп с помощью Методики «Изучение учебной мотивации школьников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) позволило сравнить особенности учебной мотивации респондентов, по блокам различных мотивов, статистика считалась с помощью параметрического t-критерия Стьюдента. Выяснили, что имеются значимые различия по шкалам: учебный мотив ($t=2,16$, при $\alpha=0,01$); который преобладает у эмпирической группы, преобладание в эмпирической группе внутренней мотивации, а в контрольной внешней ($t=4,09$, при $\alpha=0,01$); стремление подростка к достижению успеха в учебе также выше у подростков эмпирической группы ($t=2,37$ при $\alpha=0,01$). Эти показатели могут отражать высокий уровень мотивации к познанию нового у детей, получающих дополнительное образование. Блок «Реализация учебных мотивов в поведении» также имеет различия в результатах (при среднем $\Sigma Г=5,00/КГ=2,50$ и $t=1,81$ при $\alpha=0,01$). Возможно дети, имеющие больший эстетически развивающий опыт, менее подвержены аддикции и положительно мотивированы на будущее в культурной среде.

Процентное сравнение по среднему в группах (Рисунок 1) показало значительную разницу лишь по трем шкалам: «Преобладание внешней или внутренней мотивации» ($\Sigma Г=29\%$; $КГ=7\%$); «Стремление к достижению успеха/недопущение неудачи в учебной деятельности» ($\Sigma Г=19\%$; $КГ=7\%$); «Реализация учебных мотивов в поведении» ($\Sigma Г=17\%$; $КГ=9\%$).



Рисунок 1. Сравнение по среднему результатов по шкалам методики «Изучение учебной мотивации школьников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)

Из этого можно сделать вывод, что у респондентов обеих групп преобладают учебный и позиционный мотивы; они высоки практически в равных показателях. Значимо выше у детей эмпирической группы внешняя мотивация, стремление к достижению успеха и реализация учебных мотивов в поведении.

Основой для анализа корреляции были использованы шкалы методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) т.к. ее опросник был заполнен родителями респондентов. При анализе результатов детско-родительских отношений мы исходили из того, что существует следующие типы отношений:

1. Авторитетный,
2. Авторитарный,
3. Либеральный,
4. Индифферентный.

Корреляционный анализ Пирсона выявил значимые взаимосвязи между показателя детско-родительских отношений и мотивами получения дополнительного образования подростков:

Требовательность родителей (матери) к ребенку высокого уровня (74%) связана с высоким уровнем эмпатии (86%, $r = -0,23$ при $p=0,05$), строгости матери (81% и $r=0,91$ при $p=0,05$), эмоциональной близости (84% и $r = -0,49$ при $p=0,05$), сотрудничества с точки зрения матери (79% и $r = -0,05$ при $p=0,05$), согласия в семье (81% и $r=0,86$ при $p=0,05$), удовлетворенности отношениями матери с ребенком (92% и $r = -0,60$ при $p=0,05$); средним уровнем эмоционального принятия матерью ребенка (40% и $r=0,42$ при $p=0,05$) и, одновременно, высокого с точки зрения ребенка (80% и $r = -0,26$ при $p=0,05$); средним – автономности ребенка (63% и $r=0,21$ при $p=0,05$), авторитетности матери (67% и $r = -0,79$ при $p=0,05$), последовательности (43% и 57% «... непостоянства воспитательных приемов родителя» и $r = -0,84$ при $p=0,05$); ниже среднего – контролем (37% и $r=0,21$ при $p=0,05$); мотива отметки (27% и $r = -0,21$ при $p=0,05$) – низкого.

Можно предположить, что мать ребенка старается соблюдать баланс требовательности, строгости, постоянства выбора воспитательных приемов с эмоциональной близостью с ребенком; уважая его мнение, потребности, стараться быть примером и сохранять свой авторитет перед ним; предоставляя автономность ребенку, доверять ему и при этом не попустительствовать в воспитании и обучении; направлять его творческие способности для культурного развития ребенка, его интеллекта и развития познавательного интереса. Смысл «не принимать ребенка таким, какой он есть», возможно, стоит понимать как: «не останавливаться на достигнутом».

Строгость родителей по отношению к ребенку высокого уровня (81%), связаны с высоким уровнем эмоциональной близости (84% и $r = -0,37$ при $p=0,05$), эмпатии (86% и $r = -0,25$ при $p=0,05$), сотрудничества с точки зрения

матери (79% и $r = -0,2398$ при $p = 0,05$) и с точки зрения ребенка (75% и $r = -0,2345$), согласия в семье (81% и $r = 0,90$ при $p = 0,05$), удовлетворенности отношениями матери с ребенком (92% и $r = -0,41$ при $p = 0,05$), престижности учебы в классе выше среднего (71% и $r = 0,21$ при $p = 0,05$), требовательности (74% $r = 0,91$ при $p = 0,05$); выше среднего – авторитетности матери (67% и $r = -0,64$ при $p = 0,05$); среднего – эмоционального принятия матерью ребенка (40% и $r = 0,57$ при $p = 0,05$) и, одновременно, высокого с точки зрения ребенка (80% и $r = -0,29$ при $p = 0,05$); средним – последовательности (43% и 57% «... непостоянства воспитательных приемов родителя» и $r = -0,81$ при $p = 0,05$); контроля родителей (37% и $r = 0,29$ при $p = 0,05$); мотива отметки низкого уровня (27% и $r = -0,23$ при $p = 0,05$).

Обсуждение

В исследовании мотивации обучения подростков отмечено, что учебный мотив обеих групп имеет высокий показатель, что говорит о том, что у современных подростков высокая мотивация обучения. Значения по позиционному мотиву также высокие в целом по группе и, что интересно, у респондентов эмпирической группы показатели немного выше, что говорит о высокой социальной направленности подростков в дополнительном образовании. Делаем вывод, что дети, получающие дополнительное образование достигли определенных успехов и приобрели большую уверенность в себе. Личностный смысл обучения и способность к целеполаганию также имеют высокие и, стоит уточнить что, примерно одинаковые значения.

Наиболее низкие значения по среднему у всех исследуемых подростков имеют мотив получения отметки, игровой и внешний. Значительно ниже у эмпирической группы преобладание внутренней мотивации и «стремление подростка к достижению успеха в учебе...».

Полученные результаты по исследованию детско-родительских отношений могут говорить о том, что родители частично сомневаются в «выборе воспитательных приемов» так как хотят предоставить детям лучшие возможности для их развития и одновременно не навредить физическому и психологическому здоровью детей. Они направляют детей на творческое развитие вместо «зубрежки» и получения оценок, грамот. Этот процесс происходит в эмоциональной близости, согласия и взаимодействия семьи, а «боязнь наказания со стороны школы», возможно, стоит подразумевать как ответственность перед педагогами, коллективом и дисциплиной. Возможно, что авторитет матери связан с тем, в какой форме выражены поощрения мотивации подростков: направлены ли они на развитие кругозора, познавательного интереса, творческих способностей ребенка или с материальным выражением, покупкой улучшенной версии компьютера, спортивного велосипеда?..

Мы предполагаем, что шкала «неадекватность образа ребенка» показывает отношение родителей к детям, получающим дополнительное образование, как к одаренным, интеллектуально и творчески более развитым

по сравнению со сверстниками, гордятся и восхищаются ими, их достижениями.

Заключение

Мы считаем полученный результат показателем того, что семья поддерживает подростков в их культурном развитии, формирует самооценку ребенка, используя для этого баланс поощрений и контроля, стараясь быть примером для них. То, что родители сомневаются в «выборе воспитательных приемов» показывает эмоциональную близость, взаимопонимание, заинтересованность в психологическом и физическом комфорте своих детей.

Мы считаем, что в группе подростков, обучающихся в школе искусств преобладает баланс авторитетного с авторитарным типом детско-родительских отношений. А либеральный и, тем более, индифферентный представлены ничтожно.

Анализ результатов исследования взаимоотношений в семье показал значимую связь детско-родительских отношений и мотивации обучения подростков, получающих дополнительное образование.

Перспективами исследований по теме могут стать исследования других возрастных групп: младших школьников или юношей по вопросу их мотивации в дополнительном образовании. А также более детальный анализ взаимодействия родителей и детей в выстраивании индивидуальной траектории обучения.

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17-32.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. [Текст] / А.К. Маркова – М., Просвещение, 2014. – 192с.
3. Мотивация учения [Текст] / Под ред. М. В. Матюхиной – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 285с.

Волкова Е. В.,

учитель английского языка, МАОУ лицей №7, Томск

E-mail: volkovaelenavalentinovna@mail.ru

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СОТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье описывается педагогический опыт применения метода театрализации в урочной и внеурочной деятельности. Даются практические советы и рекомендации по организации сотворческого взаимодействия учителя и учащихся посредством приёмов театрализации, условия эффективного применения. Автор приводит примеры некоторых полезных упражнений по применению метода на уроках, способствующих развитию

внимания, воображения и творческих способностей обучающихся. Автор обращает внимание на «плюсы» возрастных особенностей младших школьников. Подробно описывает все этапы театральной деятельности и преимущества применения метода при обучении иностранному языку. В качестве подтверждения эффективности данного метода приводятся итоги проведённого анкетирования участников, рассматриваются возможные виды деятельности учащихся в будущем как результат применения метода театрализации в начальной и средней школе.

Ключевые слова: практический опыт; взаимодействие; театрализация; сотворчество; творческие способности.

The article describes the pedagogical experience of the theatricalization method at the curricular and extracurricular activities. Practical tips and recommendations on the organization of co-creative interaction between the teacher and students by means of the techniques of theatricalization, the conditions of effective application are given. The author gives examples of some useful activities on applying of the method at the lessons, promoting development of attention, imagination and creative abilities of students. The author draws attention to the "pluses" of age-related features of young schoolchildren. All the stages of theatrical activities and the benefits of the method in the teaching of a foreign language are described in detail. The results of the students' survey are given to confirm the effectiveness of this method, the possible kinds of students' activities in the future are considered as the result of the theatricalization method in elementary and middle schools.

Keywords: practical experience; interaction; theatricalization; co-creation; creative skills.

В настоящее время задача учителя заключается в создании условий для активного познания, поиска информации и добывания знаний учащимися. В связи с этим главной проблемой педагога становится подбор методов и инструментов обучения способных создать ситуации для получения обучающимися практического опыта.

Считаю, что одним из наиболее эффективных способов в данном случае может быть метод театрализации, при котором происходит взаимодействие учащихся с учителем и одноклассниками.

Совместная деятельность учащихся и учителя приобретает творческий характер, учитель и ученики становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга [1, с. 170; 5]. Сторонниками педагогики сотворчества утверждается, что при её реализации талант ребёнка и педагога рождается в процессе образовательного взаимодействия, в ходе межличностной событийности [4].

Как отмечал А.Н. Леонтьев, «... в обучении, чтобы не формально усвоить материал, надо не пробыть, а прожить обучение, надо, чтобы обучение вошло в жизнь ребёнка, имело для него личностный смысл» [2, с. 89].

Театрализация как средство активизации обучения в условиях школьного образовательного процесса является особой формой

педагогического моделирования; системой комплексного использования всех выразительных средств театрального искусства [3].

Театрализация способствует созданию различных ситуаций реального речевого общения. Ребята получают возможность активно проявлять себя в выдуманных миниатюрах, переживать свою роль по-настоящему, всё это способствует развитию чувств, эмоций, скрытых качеств обучающихся.

Применение театрализации предполагает активность, творческую свободу, благоприятную атмосферу и эмоциональную близость, и становится средством для развития одарённости учащихся. Кроме того, позволяет решить такие проблемы как: развитие речи, памяти, творческих способностей школьников, межличностных отношений, способности к сопереживанию. У учащихся формируется эстетический вкус, прививается любовь к литературе и театру.

Метод театрализации следует начинать применять при обучении иностранному языку уже в начальной школе, так при закреплении алфавита можно поиграть в театральную игру «печатная машинка».

Для игры педагог распределяет все буквы алфавита между учениками. Затем называет слово, которое уже знакомо классу. Услышав слово, учащиеся имеющие буквы из этого слова встают по очереди, хлопают в ладоши и называют свою букву.

Задача детей соблюдать порядок букв услышанного слова. Играя, обучающиеся легче запоминают буквы, слова и их написание. Игра развивает внимание и терпение, что очень важно при изучении иностранного языка.

Младшие школьники с готовностью и интересом повторяют всё за учителем, этим стоит пользоваться и уделять особое внимание дикции и интонации, учить их голосом ставить точку, вопросительный или восклицательный знак, заучивать скороговорки, стихотворения, песни.

Ещё один из приёмов театрализации, это упражнение «слушаем». Например, при просмотре видео или прослушивании аудио записи необходимо обращать внимание учащихся на различные звуки сопровождающее видео или аудио запись.

Посторонние звуки помогают детально представить услышанное, погрузиться в просмотр видео. Считаю, что упражнение способствует развитию внимания и воображения.

При изучении глаголов можно демонстрировать их действиями и жестами, показывать как открыть или закрыть книгу, прыгать, бежать, поднять руки и т.д. Учащиеся повторяют движения и, таким образом, хорошо запоминают глаголы.

На среднем этапе обучения при изучении времён это упражнение можно сопровождать вопросами «Что я делаю (л)? Что делает (ла) Маша?» и составлять предложения, а не просто называть отдельные слова или составить рассказ, если тема пройдена.

В прошлом году совместно с второклассниками нами был поставлен мини-спектакль «Звёздный свет» из пяти действий («Сон», «Вечеринка», «Домик на дереве», «Цирк» и «Путешествие») по приложению УМК

«Английский в фокусе». Оригинальность спектакля заключается в простых речевых ситуациях общения взятых из учебника. Уникальность в том, что все ученики могут принять в нём участие.

В течение полугода мы с ребятами с привлечением классного руководителя (для решения организационных вопросов и связи с родителями учеников) и родителей (помощь в создании костюмов и декораций) работали над постановкой. Совместно с ребятами было придумано название «Детки из класса 424», так как сценка демонстрирует повседневную жизнь школьников, а 424, это номер кабинета, в котором они учатся.

При работе над постановкой использовались следующие этапы театральной деятельности:

1. Знакомство со сценарием.
2. Работа по снятию языковых трудностей. Лексика и грамматика использовалась из учебника, поэтому школьники не испытывали особых затруднений при заучивании текста.
3. Первичное прослушивание. Интонационная выразительность роли, темп, особенности каждого персонажа.
4. Распределение ролей. Роли распределялись по желанию, способностям и артистическим данным учащихся.
5. Индивидуальная работа. Отработка выразительного чтения реплик каждого участника.
6. Групповая работа. Выразительное чтение по ролям.
7. Репетиции. Заучивание роли наизусть, проработка произношения, запоминание своей очерёдности выступления. Продумывание и создание декораций, костюмов, работа над презентацией. К созданию декораций и костюмов были привлечены родители ребят, так как детям очень важно участие родителей в общем деле. Считаю, что это способствовало объединению детей и родителей.

8. Выступление на сцене.

9. Рефлексия. В качестве рефлексии проводилось анкетирование участников, а также было снято и смонтировано видео. Данное видео является рефлексивным контентом обучающихся и может использоваться для того, чтобы заинтересовать других учеников участвовать в школьных спектаклях.

Видео доступно по ссылке: <https://youtu.be/SdrIv2hu0QQ>.

Хотелось бы отметить, что в процессе чтения сценария по ролям школьники стали запоминать свою очерёдность, а во время репетиций постепенно запоминали слова и к концу работы над сценкой некоторые ребята смогли выучить не только свои роли, но и роли своих одноклассников. Кроме того, репетиции способствовали сплочению детского коллектива.

Результаты проведённого анкетирования показывают, что метод театрализации мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка. 100% школьников выразили желание участвовать в театральных постановках в будущем. Большинство ребят (89%) отметили, что при работе над сценкой легче и надолго запоминаются слова. 87% учеников считают, что участие в инсценировках это отличная возможность для времяпрепровождения и

общения с друзьями. 100% опрошенных хотели бы, чтобы школьных спектаклей было больше.

Таким образом, можно сделать вывод, что театрализация является эффективным методом преподавания в урочной и внеурочной деятельности при обучении иностранному языку, который способствует сплочению коллектива, повышает познавательную активность и творческую инициативу учащихся.

Участие в театральных постановках позволяет им получить практический опыт и в дальнейшем при поддержке учителя заниматься исследовательской деятельностью, создать собственные творческие проекты.

Список литературы

1. Кремер Е. З. Сотворческий проект – новый формат рефлексивной поддержки педагогов. / С. Ю. Степанов, А. Е. Кремер. // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 25-34.
2. Леонтьев А. Н. О сознательном отношении к учению: Хрестоматия «Возрастная и педагогическая психология». – М.: Академия, 2003.
3. Михалева О. А. Театрализация в школьном образовательном процессе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., – 2006. – 177 с.
4. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Материалы для педагогических размышлений; вып. 2. / В. И. Слободчиков – Биробиджан: БГПИ, – 2003. – 160 с.
5. Степанов С. Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии / С. Ю. Степанов // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85-93.

Гильманов С.А.,

*доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Югорский
Государственный Университет», г. Ханты-Мансийск*

E-mail: gilmanovsa1109@gmail.com

УЕДИНЕННОЕ (СЕКЛЮЗИВНОЕ) МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Целью представленной работы является выявление основных характеристик уединенного (секлюзивного) музицирования и определение его возможностей в духовном обогащении личности. На основе качественного анализа глубинных интервью с людьми, имеющими опыт игры на музыкальных инструментах (n = 19) и обращения к теоретическим положениям психологов и музыковедов, рассматриваются основные характеристики уединенного музицирования как индивидуальной практики обогащения взаимодействия человека с музыкой во всех ее проявлениях. Автор приходит к выводам о том, что уединенное музицирование – одна из индивидуальных практик, в которых возможно: проявление и реализация творчества и одаренности, культурное

развитие личности в целом, за счет свободы, присущей ситуациям такого музицирования; переживание неповторимого акта творения; утончение эмоционального слуха и наполнение его эстетическими свойствами; развитие психических механизмов объединения чувственных и смысловых сторон взаимодействия с миром через музыку. Предлагается расширять знакомство людей (в первую очередь в системе образования) с опытом тех, кто регулярно обращается к секлюзивному музицированию в целях духовного обогащения личности.

Ключевые слова: уединенное (секлюзивное) музицирование; чувственные, смысловые текстовые стороны музыки.

The purpose of the presented work is to identify the main characteristics of seclusive musicking and to determine its possibilities in the spiritual enrichment of the individuality. Based on a qualitative analysis of in-depth interviews with people who have experience playing musical instruments (n = 19) and referring to the theoretical positions of psychologists and musicologists, the main characteristics of seclusive musicking as an individual practice of enriching human interaction with music in all its manifestations are considered. The author comes to the conclusion that seclusive musicking is one of the individual practices in which it is possible to manifest and realize creativity and giftedness, cultural development of the individuality as a whole due to the freedom inherent in situations of such music-making, the opportunity to experience a unique act of creation, refinement of emotional hearing and filling it with aesthetic properties, the development of mental mechanisms of combining sensory and the semantic aspects of interaction with the world through music. It is proposed to expand the acquaintance of people (primarily in the education) with the experience of those who regularly turn to seclusive musicking for the purpose of spiritual enrichment of the individuality.

Keywords: seclusive musicking; sensual, semantic textual aspects of music.

Введение

Художественное творчество рассматривается в социально-гуманитарных науках преимущественно через обращение к процессу создания произведений искусства, поскольку они, являясь носителями «общественной техники чувства» (Л.С. Выготский). Действительно, именно художественное произведение является сформировавшейся в культуре основной формой, способом, завершенной «единицей» искусства, имеющей собственное существование в культуре. Однако всегда ли в бытовании искусства в обществе, в жизни отдельного человека, произведение является единственным представителем творчества? По нашему мнению, существуют индивидуальные и социальные практики, в которых осуществляется в определенном отношении свободное и менее формализованное творческое взаимодействие человека с искусством. Это в первую очередь касается исполнительских видов искусства, в частности – музыки.

Одной из достаточно свободных практик обращения к музыке, относится такой вид музыкальной деятельности, как музицирование – игра на инструменте или пение в которых происходит не обращение к публике, а,

говоря словами А.Н. Сохора, «эмоциональное самовыражение слушателей-исполнителей, воспроизводящих ее для себя и от себя» [4, с. 253-254]. Термин «музицирование» (от нем. Musizieren – заниматься музыкой) – в российской традиции используется при обращении к самым разным видам и формам исполнительской деятельности – в быту, в процессе образования, в досуговых занятиях. «Домашнее», «семейное», «элементарное», «салонное», «творческое», «массовое» и т.д. – определения, очерчивающие видовое многообразие музицирования. В этом ряду инструментальное музицирование издавна понимается как вариант исполнительской деятельности, вовлечение в которую развивает разные, в первую очередь эстетические, способности (Аристотель, К. Орф, З. Кодай, Ш. Сузуки, Г. Велш, О. Одена, И. Делиг, Л. Хэргривз и др.). Богатый опыт использования музицирования как средства воспитания и развития личности накоплен и в нашей стране (Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, Н. А. Ветлугина, В.В. Ковалив, Л.В. Виноградов, Т.Э. Тютюнникова И.Г. Лаптев и др.).

Мы обратили внимание на то, что в жизни часто встречаются случаи, когда человек, умеющий играть на каком-либо музыкальном инструменте, в одиночестве, следуя неопределенному желанию, отвлекается от злободневных забот, обращается к инструменту и, по изменчивым движениям души, озвучивает музыку в разных ее проявлениях и компонентах (начиная со звуков, аккордов, фраз, мелодий, заканчивая произведениями). Это навело нас на мысль, что такое музицирование может представлять из себя достаточно автономную практику, имеющую определенное значение не только для эстетического развития личности, но и для самой музыки. Такое музицирование мы предлагаем назвать уединенным или секлюзивным (от: лат. secluse; англ., фр. seclusion – уединение).

Целью данной статьи является выявление на основе качественного анализа суждений респондентов и теоретических положений, имеющих в психологических и музыковедческих трудах, основных характеристик уединенного (секлюзивного) музицирования и, в опоре на это, определение его возможностей в духовном обогащении личности.

Методы и методика.

В течение ряда лет мы проводили с людьми, регулярно занимающимися секлюзивным музицированием, глубинные интервью, в котором единицами анализа являлись описания респондентами практики такого музицирования: целей; обстоятельств и основных характеристик действий и результатов; содержания музицирования; оценки роли и смысла в жизни и деятельности. За более чем четверть века мы собрали 19 достаточно полных и развернутых описаний. Условно можно разделить участников выборочной совокупности на любителей (6 человек) и профессионалов (13 человек).

Результаты.

Цели своего уединенного музицирования опрошенные описывают в разнообразных суждениях: «снять стресс», «получить удовольствие» «отвлечься от забот», «поискать музыку», «настроиться на нужный лад». 11 человек отметили, что «особых целей нет», «не ставлю цели, просто хочется

пообщаться с инструментом». Практически все респонденты отметили, что не ставят цели чего-либо достичь. Только один опрошиваемый (не любитель) отметил, что его музицирование всегда связано с обращением к конкретным произведениям, когда он пробует варианты исполнения, просто получает удовольствие от звучания произведения.

Характеризуя обстоятельства и характер действий и результатов в ходе музицирования, можно в первую очередь отметить, что обращение к нему практически у всех респондентов не планируется («желание внезапно возникает, иногда в самые неподходящие моменты», «сам иногда удивляюсь, почему трачу на это время»; «даже не знаю, почему беру гитару» и т.п.). Все респонденты-любители обратились к игре на инструменте в подростковом возрасте, профессионалы – со времени начала обучения в музыкальной школе («сначала ненавидел клавиатуру, а потом потянуло, классу к третьему стал подбирать мелодии, слушать аккорды»), однако сама практика уединенного музицирования проявилась у всех в разные периоды. Регулярность сеансов музицирования различна – от ежедневной, до 2–3 раз в месяц, причем, различий между любителями и профессионалами здесь нет. Продолжительность варьируется от 15–20 минут до часа; интересно отметить, что здесь нет различий между любителями и профессионалами.

Особый интерес представляют описания содержания музицирования. Все ответы можно разделить на три группы: 1) обращение к чувственным впечатлениям от тембров и сочетания звуков («просто беру аккорд и балдею от звучания, особенно нравятся минорные с добавленной секстой»; «тяну звук в среднем регистре, из трубы как будто мед течет»; «играю субтоном, звук бархатный»); 2) обращение к компонентам текста и формы музыкальных высказываний («часто ищу завершенность фразы или периода, не знаю, как определяю, что нашел»; «часто импровизирую “цыганочку” или “лезгинку”, ищу новое»; «фантазирую, как можно продолжить мелодию» и т.п.); 3) поиски способов выражения определенного смысла («иногда хочется лиризма, пробую его “нащупать” в звуках»; «стараюсь выразить интонацию настроения»; «играю пьесу, и думаю: “о чем это?”»; «всегда хочу открыть какой-то невыразимый идеал» и т.п.). По большому счету происходит игра с вариантами текстового оформления музыки, игра, в которой замыкаются и перетекают друг в друга чувственность и смысл, осуществляется подбор текстовых средств к определенному смыслу через чувственность.

Все опрошенные высоко оценивают роль и смысл уединенного музицирования в своей жизни: «не знаю почему, но это очень важно для меня»; «не могу представить, как бы жил без этого»; «это какая-то отдушина, иду с работы, а руки уже чешутся, представляю, как начну играть»; «это меня заставляет по-новому смотреть на все»; «я какую-то бездонную свободу ощущаю, когда льются из-под пальцев звуки».

Обобщая, можно сказать, что для всех опрошенных секлюзивное музицирование – включение музыки в самых ее разнообразных проявлениях в организацию собственной жизни – отдыха, выражения желаний и настроений, поиска выражения невысказанного, любования красотой музыкального

звучания. В таком музицировании используется весь опыт человека: и музыкальный, и личностный, бытийный, в нем совершается участие музыки в духовном бытии человека и участие человека в бытии музыки.

Обсуждение и выводы.

Мы считаем, что уединенное музицирование – одна из индивидуальных практик, в которой возможно проявление и реализация творчества и одаренности, культурное развитие личности в целом.

Это связано, во-первых, со свободой, присущей ситуациям секлюзивного музицирования, с возможностью пережить неповторимый акт творения. Отсутствие требований воспроизводить произведение, заботиться о техническом совершенстве исполнения, свобода действий, возможность «по движению души» воплощать в звуках отзыв о многообразных чувственных впечатлениях, жизненные переживания, – все это создает высокую вероятность формирования качеств человека как творца.

Во-вторых, в таком музицировании совершается утончение эмоционального слуха, наполнение его эстетическими свойствами на основе самостоятельного освоения, «прочувствования» компонентов музыкальной речи. Можно сказать, что в секлюзивном музицировании совершается в непосредственном виде то, что Б.В. Асафьев называл музыкальным «формованием», когда происходит «превращение акустического явления в эмоционально-выразительный язык музыки» [1, с. 57].

В-третьих, развиваются психические механизмы объединения чувственных и смысловых сторон взаимодействия с миром через конструирование мелодических, гармонических, динамических, тембровых экспрессивных составляющих музыкального текста и его звукового оформления. Происходит самоорганизация смысловых переживаний как орудия творчества.

Хотя при уединенном музицировании нет четко выраженной авторской позиции (авторская позиция всегда публична), зато есть проявление эстетического отношения к действительности, выражающееся в том, что человек «занимает позицию художника-автора и по отношению к неоформленному потоку своих жизненных впечатлений, и по отношению к материалу» [3, 2009, с. 73].

Практика уединенного музицирования напрямую связана с сущностью эстетического развития, с проявлением, говоря словами Л.С. Выготского, способностей к «основной эстетической активности» как «ряда внутренних реакций, связанной их координации» и «творческой переработке объекта» [2, с. 279], к переживанию эстетического отношения к миру, к внесению «эстетических реакций в самую жизнь» [2, с. 293].

Заключение

Таким образом, секлюзивное музицирование – индивидуальная практика обогащения взаимодействия человека с музыкой во всех ее проявлениях, расширение пространства музыкальной деятельности, не сводимой к одному ее виду (слушание, исполнение, сочинение). Это одна из мало замечаемых людьми человеческих практик проживания единства

человека и искусства, человека и культуры, в которой воспроизводится полнота бытия, могут происходить сдвиги в смысловой сфере, осуществляться реализация и пробы глубин творческого потенциала музицирующего. Необходимость широкого обращения ко всем проявлениям музыки в ее изучении и использовании в социальных практиках сегодня в той или иной мере начинает осознаваться. К. Смолл в широко известном труде «Музицирование: смыслы исполнения и прослушивания» (“Musicking: The Meanings of Performing and Listening”) вернул в англоязычное музыкознание сам термин «музицирование» (“musicking”), напомнив, что «Фундаментальная природа и смысл музыки заключаются не в объектах, вообще не в музыкальных произведениях, а в действии, в том, что делают люди. Только понимая, что делают люди, принимая участие в музыкальном действии, мы можем надеяться понять его природу и ту функцию, которую оно выполняет в человеческой жизни» [6, р. 8].

Нам представляется, что знакомство людей с опытом тех, кто регулярно обращается к секлюзивному музицированию, может оказаться чрезвычайно полезным стимулом к распространению практик духовного обогащения личности. Делиться опытом такого музицирования можно преподавателям и общеобразовательных и музыкальных школ, организаций профессионального музыкального образования, концертирующим музыкантам (через СМИ). В предложенной в начале XXI века Д. Хэргривсом, Н. Маршаллом и А. Нортон «глобусной» модели возможностей в музыкальном образовании, справедливо подчеркивается, что музыкальное образование должно учитывать изменения в контекстах создания и бытия музыки в обществе, в том числе различия между «специализированной» и «общей» или «учебной» музыкой между формальным и неформальным музицированием в школе и вне ее, между институциональным и общественным музицированием, ведь «конечным результатом музыкального образования является развитие индивидуальной самоидентификации» [5, р. 160].

В любом случае в художественном образовании важно сохранение простора для свободы саморазвития личности, чтобы не ставить окончательно эстетику «на службу педагогики», когда она «исполняет чужие поручения» (Л.С. Выготский).

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Издание 2-е /Ред., вступит. статья и комментарии Е.М. Орловой. – Л.: издательство «Музыка», Ленинградское отделение, 1971. – 376 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Чубук Н.Ф. Художественно-творческая одаренность: ориентиры диагностики и приоритеты развития // Теоретическая и экспериментальная психология. Том 2, №1, 2009. – С. 66-74.

4. Сохор А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке // Вопросы социологии и эстетики музыки. Л.: «Советский композитор», Ленинградское отделение, 1981. – С. 231-293.

5. Hargreaves D.J., Marshall N.A., North A.C. Music education in the twenty-first century: a psychological perspective // British Journal of Music Education, 2003, Vol. 20, Issue 2. P. 147-163. DOI: 10.1017/S0265051703005357

6. Small C. Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Hanover and London: Wesleyan University Press, 1998. – 230 p.

Никитин А.А.

профессор, доктор

педагогических наук,

Хабаровский государственный институт

культуры, г. Хабаровск

E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ОБЩЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ В ЦЕНТРЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ГОРОДА ХАБАРОВСКА

В данной статье показан опыт развития у детей общей художественной одаренности, накопленный в Центре эстетического воспитания детей г. Хабаровска в студии общего эстетического развития с детьми в возрасте 5-7 лет и в музыкальной студии на занятиях по предмету «Первые шаги в мир искусства» (возраст детей 7-8 лет). В статье даны дефиниции художественной одаренности и детской художественной одаренности, которая может выступать в педагогическом процессе как функция и как ценность. В статье даны образцы детского творчества, интегрирующие музыку, поэзию и изобразительное искусство, показывающие перспективность обучения детей в полихудожественном образовательном пространстве.

Ключевые слова. Общая художественная одаренность; одаренность как функция и как ценность; полихудожественное образовательное пространство.

This article shows the experience of developing children's general artistic talent, accumulated at the Center for Aesthetic Education of Children in the city of Khabarovsk in the studio of general aesthetic development with children aged 5-7 years and in the music studio in classes on the subject "First steps into the world of art" (children aged 7-8 years). The article gives definitions of artistic giftedness and children's artistic giftedness, which can act in the pedagogical process as a function and as a value. The article presents samples of children's creativity integrating music, poetry and fine art, showing the prospects of teaching children in a poly-artistic educational space.

Keywords. General artistic giftedness; giftedness as a function and as a value; poly-artistic educational space.

Существует общепринятая точка зрения на художественную одаренность, согласно которой последняя выражает себя, как правило, в одном виде искусства, то есть является специальной или узко специализированной художественной одаренностью. Однако жизнь дает примеры проявления одаренности у некоторых людей в различных видах искусства и даже в иных сферах деятельности, связанных с естественными науками. В качестве примера можно привести А.Л. Чижевского – известного советского учёного, который является основателем космического естествознания, биофизики, космической биологии и гелиобиологии, аэроионификации, изобретателем, философом, музыкантом, поэтом, художником.

Общая художественная одаренность отличает многих детей, которые легко переходят от изобразительной деятельности к театральной, танцевальной, музыкальной, компьютерной графике и анимации. Сама жизнь сегодня нацеливает детей на деятельность в полихудожественном пространстве. Создание мультфильмов, например, требует от ребенка умение сочинить сценарий фильма, подобрать к нему музыку, озвучить в ролях, дать соответствующее оформление.

Данная статья своим предметом делает развитие общей художественной одаренности у учащихся Центра эстетического воспитания детей г. Хабаровска (далее ЦЭВД) дошкольного и младшего школьного возраста, у которых способности к различным видам художественной деятельности проявляются особенно часто и являются объектом особого внимания педагогов этого образовательного учреждения.

Что же есть художественная одаренность как феномен и её выражение в детском возрасте?

Художественная одарённость, на наш взгляд, есть обусловленная целевой причиной способность личности к эстетическому познанию, освоению и творению мира; способность воздействовать на человека средствами искусства с целью его духовно-нравственного усовершенствования.

ХО существует в двух проявлениях:

– как возрастная одаренность, связанная с взлетом способностей к отдельным видам искусства в определенный период жизни ребенка, как правило, исчезающая к 10–12 годам;

– как индивидуальная ХО, являющаяся пожизненным качеством.

Детскую художественную одаренность мы определяем как возрастную одаренность, как свойство присущее детскому возрасту, проявляющееся в доминирующей способности ребенка к самовыражению или самореализации в художественно-творческой деятельности – эстетическом восприятии, познании, освоении, творении мира и себя в нём.

Рассматривая детскую художественную одаренность как педагогическое явление можно говорить о ней как о функции и как о ценности. Педагогические цели и стратегии в работе с детской художественной

одаренности определяются преобладанием ценностного либо функционального аспекта в педагогике детской одаренности.

В модели детской художественной одаренности представлены три грани, главные направления, определяющие педагогические задачи (рисунок 1):

1) развитие способностей и качеств, позволяющих ребенку эстетически познавать и осваивать окружающий его мир;

2) развитие способностей к творческому преобразованию эстетической действительности в художественные образы (левая сторона треугольника – креативность);

3) развитие способностей и качеств, необходимых для воплощения художественных образов в материале различных видов искусства в законченной форме (правая сторона треугольника – владение формой).

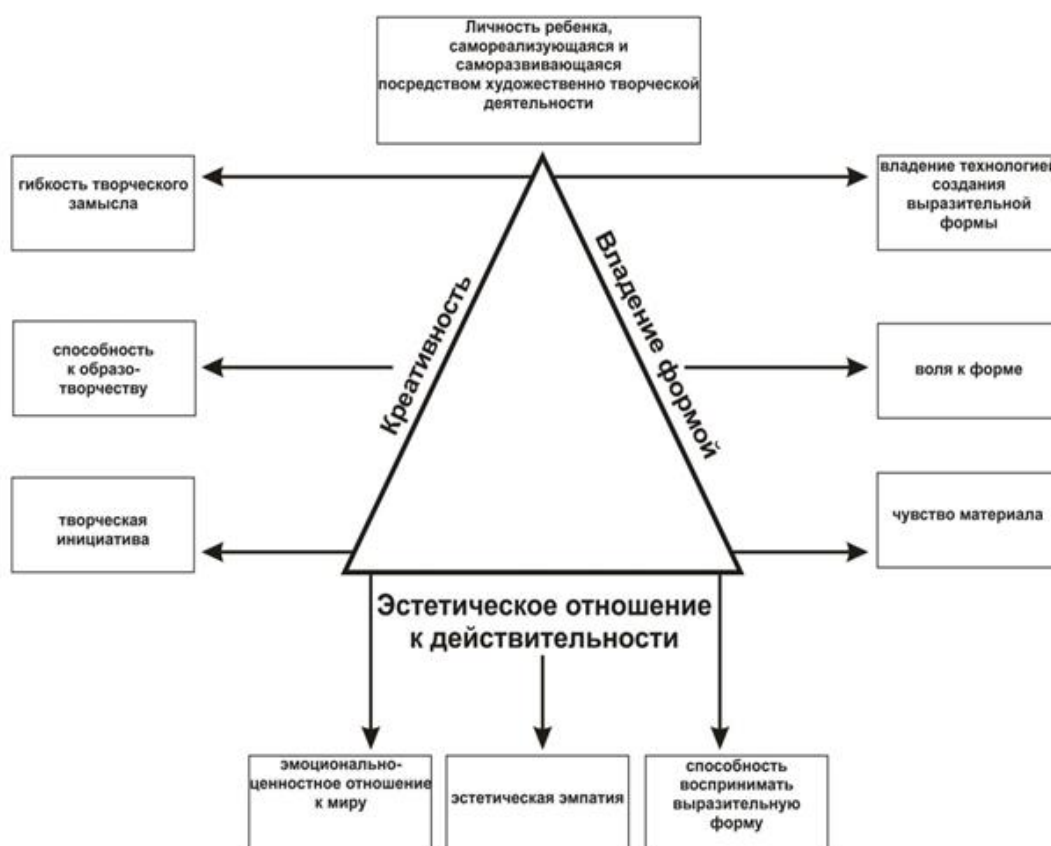


Рисунок 1. Модель ДХО

Выявление общей художественной одаренности у детей начинается в ЦЭВД в студии общего эстетического развития с эстетического отношения к миру. В ней дети с 5 до 7 лет обучаются по программе, в которую включены музыка, танец, ритмика, живопись, художественное слово и театр.

В рамках программы представлено три задания, которые позволяют оценить различные показатели детской художественной одаренности: эмоционально-ценностного отношения к предметам действительности; эстетическую эмпатию, способности детей воспринимать выразительность форм предметов и проникать в их содержательную глубину. Каждый из этих

показателей был дифференцирован по уровням выраженности. Таким образом определялись количественные характеристики одаренности.

Креативность выявляется в процессе занятий, в которых обнаруживаются три возможных ее уровня – стимульно-продуктивный, когда ребенка надо «подталкивать» к творчеству; эвристический, когда он самостоятельно начинает усовершенствовать полученные творческие навыки; творческой инициативы, когда у него проявляется не стимулируемая творческая активность, по собственной инициативе.

Владение формой обнаруживается, в первую очередь, в чувстве материала (бумаги, красок, звуков, пластики, танцевальных движений, театральных композиций и др.), в наличии во внутреннем мире ребенка «идеальной формы».

Таким образом, в дошкольной студии общего эстетического развития ЦЭВД проводится диагностика ОХО одаренности, получающей развитие в процессе занятий, в которых осваиваемый детьми мир закрепляется в темах, сквозным стержнем проходящих через все предметы художественного цикла, причем синхронно. Так, например, тема осени или лесных обитателей является одновременно темой занятий музыкой, ИЗО, ритмикой, танцем, речью, театральной деятельностью.

В специализированных студиях ЦЭВД – музыкальной, театральной, танцевальной, изобразительного и прикладного искусства, компьютерной графики и анимации педагоги стремятся создать для детей полихудожественное пространство для развития ОХО. Так, например, в музыкальной студии более 25 лет ведется предмет «Первые шаги в мир искусства» на развитие образного

мышления, который сочетает в себе музыку, изобразительное искусство, литературное и поэтическое творчество. Программу для этого предмета разработала Юлия Дорожкина – преподаватель сольфеджио и музыкальной литературы. В процессе занятий педагог, вовлекая в творческий процесс все органы чувств детей, стимулирует их для создания оригинальных художественных образов. Одной из интересных творческих работ учащихся Юлии Дорожкиной стало создание презентации, опирающейся на фортепианный цикл «Мимолетности» Сергея Прокофьева.

Вот как описывает Юлия Дорожкина работу над этой презентацией: «Ребята нашей студии на занятиях по предмету «Первые шаги в мир искусства» сделали попытку оживления образов «Мимолетностей» С. С. Прокофьева. Им было предложено представить, что каждая Мимолетность живая. На вопрос: «Кем или чем могла бы быть мимолетность?» – вариантов ответов было достаточно много: это и облако, которое пролетает мимо и меняет свой облик в зависимости от того, что видит; это и маленькие феи, которые попадая в музыку, меняют свое настроение и превращаются в разные образы, это и невидимые призрачные существа, которые навевают нам мечты и приносят прекрасные сказочные сны; это и разноцветные фантазии.

Свое восприятие эмоционального тона, ощущение и понимание образов музыки С. С. Прокофьева ребята выразили в рассказах-фантазиях и рисунках. Приведем несколько примеров детских фантазий-вариаций на данную тему.

Мимолетность №1 Автор фантазии Мингалеева Лера (возраст 7 лет)

Утренняя фантазия в нежных тонах

«Нежным сиреневым утром Мимолетность тихо плыла по небу мимо пушистых белоснежных облаков, которые то и дело меняли форму, превращаясь в причудливые фигуры. Мимолетность плавно меняла форму, подражая облакам. Но вскоре ветер унес вдаль белоснежные облака, а на смену им примчал седые косматые тучи, переполненные дождевыми каплями. Мимолетности захотелось узнать, откуда берется дождь, и она заплыла в середину тяжелой свинцовой тучи. Там она оказалась среди множества капель, которые с шумом прыгали вниз, смачивали землю собою и на этом месте проклевывались зеленые ростки. Мимолетность обняла одну из капель и вместе с ней понеслась вниз. Попад на землю мимолетность вместе с каплей смочили какое-то семечко, которое тут же начало расти и вскоре таинственным образом превратилось в прекрасную нежную розу, в лепестках которой мимолетность начала мечтать».

А вот фантазия Дорожкина Арсения (возраст 7 лет), представляющая собой изобразительно-поэтический триптих:

Таинственное путешествие в калейдоскопе

«Сегодня мне купили калейдоскоп! Это такая интересная штука. Я стоял под деревьями и сосредоточенно рассматривал чудесные узоры в своей волшебной трубочке поворачивая ее в разные стороны. Разноцветные стеклышки перекачивались, меняя картинки. Я даже не сразу заметил, как ко мне на руку скатилась Мимолетность. Она увлеченно играла с солнечными лучами, прыгала по ним, скользила и съезжала как с горки прямо на зеленые листочки деревьев, не рассчитав силы она скатилась прямо мне на руку. Ей стало любопытно, чем я занят, она заглянула в отверстие калейдоскопа, и тут картинки начали оживать.

Сначала мне показалось, что я оказался в сверкающем замке из драгоценных разноцветных камней, которые переливались и сияли, но не успел я все рассмотреть, как Мимолетность превратила замок в узорный ковер-самолет, который унес меня в космические миры, полные сияющих звезд, планет, огненных комет и причудливых созданий.

Вокруг сияющие звезды, вращающиеся планеты, огненные кометы. И вот вместе с Мимолетностью мы прилунаемся, и я уже иду по поверхности Луны в новеньком скафандре, знакомлюсь с инопланетянами – причудливыми созданиями. Я был удивлен и очарован этими необыкновенными видениями, в которые отправила меня Мимолетность».

Список литературы

1. Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. Художник в каждом ребёнке. – М.: Просвещение, 2008. – 148 с.

2. Мейлах, Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие. – М.: Искусство, 1985. – 267 с.
3. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Классика-XXI, 2004.
4. Никитин, А.А. Художественная одарённость. Монография. – М.: Классика-XXI, 2010. – 196 с.
5. Никитин, А.А. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – Спб.: издательство «Питер», 2018. – 352 с.
6. Савенков А.И. Принципы разработки учебных программ для одаренных детей / Педагогика. 1999. № 3. С. 107-116.

**IV Международная научно-практическая онлайн-конференция
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»**

15 ноября 2022 г.

Сборник научных трудов участников IV международной научно-практической конференции Москва, 15 ноября 2022 г.;
под научной редакцией члена-корреспондента РАО, профессора
А. И. Савенкова и доцента П.В. Смирновой

Электронный вариант