



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
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
МАКСИМА ТАНКА
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ
ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
НИЗАМИ
КЫРГИЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

VI международной научно-практической онлайн-конференции

19 ноября 2024 года

г. Москва

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

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

VI международной научно-практической онлайн-конференции

«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

г. Москва, 19 ноября 2024 года

УДК 371; 37.03

ББК 74.0; 74.4

Рекомендовано к печати

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

Научные редакторы:

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

Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников VI Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 19 ноября 2024 г.; науч. ред. академика РАО, профессора А.И. Савенкова, доцента П.В. Смирновой [Электронный ресурс]. – М., 2024. – 421 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
иностраннных дел России*

Представлены доклады и статьи участников VI 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. Приведены результаты междисциплинарных исследований когнитивной сферы одаренной личности; психосоциального развития одаренных детей; рисков адаптации одаренных обучающихся; рефлексивно-сотворческих и цифровых технологий развития одаренности, вариативности подходов к идентификации одаренности детей в исследовании и практике; становления одаренной личности на разных этапах онтогенеза; развития разных видов одаренности обучающихся; 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.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Поставнев В.М., Поставнева И.В. Сходство и различия в системе ценностных ориентаций развитых субъектов	10
Антоненко Ю. В., Белодедова М. П., Богусловская О. Ю., Вишнякова Т. Ю., Пителина М. П. Метакогнитивные навыки одаренных студентов – участников проектного интенсива sfedunet	15
Двойнин А.М., Князев К.Е. К методологии интерпретации неосознаваемых религиозных символов в рисунках и объектах творчества	23
Иващенко И.А. Развитие когнитивных способностей младших школьников	29
Корина А.Д. Теоретические аспекты исследования когнитивных факторов субъективного неблагополучия в младшем подростковом возрасте	33
Медяникова А.А. Учебная мотивация младших подростков с разным уровнем субъективного благополучия	35
Егоров И.В., Наумова Д.В. Антисоциальная креативность и самоотношение студентов гуманитарных специальностей	41
Репина-Сольева Д.С. Влияние мотивации достижения на профессиональное самоопределение подростков	47
ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ	
Аверьянова Е.В. Деятельность детских общественных объединений как фактор развития лидерской одаренности обучающихся	53
Апостолиди Н.В. Особенности развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников с разным уровнем креативности	56
Батанина И.Ю. Психологическая установка как средство повышения эмоциональной устойчивости обучающихся на уроках музыки в условиях общеобразовательной школы	60
Белавина Ю.Ю., Крылова В.В. Музейные практики развития эмпатии младших школьников	64
Ведякина А.В. Изучение креативности и личностных особенностей одаренных детей	69
Дёмина И.С. Развитие детского технического творчества в конструктивно-модельной деятельности	73
Зорина Т.В. Теория деятельности как методологическая основа изучения вовлеченности студентов в творческую деятельность	78

Казарина В.В. Исследование когнитивных способностей обучающихся, имеющих высокий уровень функциональной грамотности	84
Кейзерова П.В. Развитие экологического сознания старших школьников в рамках интеллектуальной деятельности	88
Кобец Ю.А. Теоретический анализ особенностей социально-психологической адаптации одаренных подростков	92
Колосова М.В. Развитие когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста с помощью нейропедагогических методов	97
Курганова Е.А., Соболева Е.А. Развитие коммуникативных способностей дошкольников в процессе игровой деятельности: от теории к практике	102
Листик Е. М., Лысякова Е.В. Развитие способности к распознаванию эмоций у детей старшего дошкольного возраста (данные кросс-исторического исследования)	107
Михайлова А.А. Развитие логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством формирования способности к децентрализации	112
Молокова С.А. Роль цифровых технологий в эмоциональном развитии одаренной личности	119
Польченко Н. М. Интерактивные и игровые цифровые среды для развития креативного потенциала одаренных учащихся	124
Салахеева Г.И. Взаимодействие школы и вуза в педагогическом сопровождении одарённых учеников младшего школьного возраста	129
Токарева В.А. Теоретические методы развития самосознания одарённых младших школьников в учебной деятельности	133
Чичеева А.А. Влияние развития навыков ораторского мастерства на формирование успешной личности одаренных подростков	138
ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	
Акимова Е.В. Технологии развития креативных языковых навыков у одаренных учащихся на уроках английского языка	142
Бакаева И. А. Индивидуально-психологические особенности детей с разной траекторией развития в дополнительном образовании	149
Башлыкова О.М. Использование когнитивных методов для развития критического мышления у одаренных обучающихся на уроках английского языка	155
Голдина Е.А. Концепции и подходы к изучению критического мышления	161
Дудина Е.С. Метод непосредственной оценки ранговой структуры ценностей младшего школьника	166

Ерещенко Ю. В. Исследование стереотипов восприятия одарённого ученика	170
Кинцель А.Е. Диагностика и развитие метакогнитивных стратегий на уроках биологии как предиктор академической успешности одаренных учащихся	174
Коммисар А.Б. Особенности отношения к природе у подростков с разной степенью успешности освоения программы дополнительного образования естественнонаучной направленности	181
Осадчая В.В. Развитие языковой одаренности и креативности на уроках английского языка	186
РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ	
Абильдина А.Б., Ибрагимова К.Е., Машарова Т.В., Использование технологий критического мышления в развитии рефлексивной культуры студентов – будущих педагогов	191
Бахвалова О.А., Филиппова Ю.В. Формирование профессиональной одаренности студентов-психологов в процессе реализации образовательного подхода «Обучение Служением»	197
Попова А.Д. Особенности представлений о себе детей младшего школьного возраста 7-8 лет	201
Кинцель Н.В. Интеграция цифровых и рефлексивных технологий в проектную деятельность на уроках английского языка с одаренными учащимися	205
Лавров А.П., Командин А.А., Масленников Г.С., Варианты индивидуального развития обучающихся в процессе решения экспериментальных творческих задач по химии	208
Польченко Н.М. Интегративные и игровые цифровые среды для развития креативного потенциала одаренных учащихся	212
Сафронова Н.Ю., Осипова М.Г., Истомина М.Т. Применение техник визуализации технологии сотворчества в работе над изложением в начальной школе	218
Сухоруков А.С. Влияние цифровизации детства на развитие способности действовать «в уме»	222
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	
Матвеева В.А., Самсикова Н.А. Метод ключевых задач как средство развития математической одаренности	227
Решетникова С.Л. Инновационные подходы к преподаванию математики: стратегии и развитие творческого мышления у старшеклассников	231
Федоров Т.Ю., Аникина А.А., Кадкина А.В., Федорова Т.В. Методические аспекты развития креативности младших школьников	236

Федоров Т.Ю., Федорова Т.В. Формирование образовательных результатов младших школьников средствами интегрированных заданий валеологической направленности	241
РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ	
Дудина Е.С. Актуальность проблемы развития индивидуальности младшего школьника средствами хореографического искусства	248
Алексеева Е.А. Обучение каллиграфии как метод развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.	253
Алёшина Н.С. Развитие художественной одаренности у детей с помощью рефлексивно-сотворческих технологий	258
Белов И.Ю. Система работы офицера-воспитателя кадетского корпуса по выявлению и развитию творческих способностей кадет	261
Баранова Н.В. От креатива к творческой одаренности – совместные шаги в хореографическом коллективе	265
Дорофеев А.В. Влияние лидерских качеств на развитие одаренности детей	270
Илушка В.В. Влияние социальных представлений в школьной среде на одаренность детей	274
Ковалькова О.М. Психолого-педагогическая поддержка детской одаренности в условиях кадетского корпуса	278
Кузнецова И. Ю. Развитие музыкальной и художественной одарённости у обучающихся кадетских классов	285
Кузнецова М.В. Развитие творческой одаренности и становление нравственных идеалов подростков	290
Мартыненко М.В. Социокультурный компонент в кадетском образовании	295
Морозова В.М., Жидкова Л.Л. Развитие творческих способностей у детей с задержкой психического развития	300
Микушкин Д.Ю. Влияние творчества на преодоление эгоцентризма у подростков в кадетских классах	305
Паркина А.А. Развитие творческой одаренности и коммуникативных лидерских качеств у кадет посредством командных игр	309
Тараров Д.Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, воспитанников кадетского класса	313
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	
Виноградова И.А., Иоффе А.Н., Бычкова Л.В., Профессиональное развитие педагога в контексте создания личностно-развивающей образовательной среды	317

Ершова Л.В. Управленческие условия внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе	322
Мукина Д.А. Компетентностная модель учителя начальных классов в области детской одаренности	327
Ступак Ю.А. Развитие эмоционального интеллекта подростков с высокими академическими достижениями	334
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА	
Абдуллаева Р.М. Качество образования, как основа формирования креативного потенциала личности	339
Агнивцева Н.С. Значимость отношений младших школьников и педагогов. Обзор зарубежных исследований	344
Борозинец Д.В. Связи причин учебной активности и карьерно-адаптационных способностей студентов колледжей 1-го и 3-го курсов»	349
Ершова Л.В. Управленческие условия внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе	355
Ключко О.И., Мастерова Л.Г. Проблематика творчества как основание обращения за психологической помощью молодежи	360
Назирова Л.В., Рахмонова Н. Психолого-педагогические аспекты диагностики креативности студентов начального и инклюзивного образования педагогических вузов	364
Петрова В.И., Егоров И.В. Взаимосвязь водительского опыта, половых различий, возрастных особенностей, и уровня развития свойств внимания водителя	368
Юрьева А.Д. Развитие творческой деятельности в эстет классах	372
Семиврагова И.Ю. Психологические ограничения педагога общеобразовательной организации при освоении цифровых образовательных ресурсов	376
Смогунова А.А. Связь характеристик самоотношения с уровнем школьной зрелости у детей 7-8 лет	381
Стогний М.А. Условия успешной адаптации детей раннего возраста с признаками детской одаренности к условиям дошкольной образовательной организации	387
Тараров Д.Н. Развитие креативности в условиях партнерства у кадетов старших классов	390
Тен И.В., Ключко О.И., Психологическое благополучие младших школьников разных этнических групп	394
Тиллашайхова Х.А. Динамика психологического благополучия студентов 1-го и 4-го курсов педагогического вуза	400

Фролова Е.В., Агафонова В.В. Динамика развития креативности на этапе предпубертативного возраста	405
РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНОЙ ОДАРЕННОСТИ	
Виноградова Е.В., Жидкова Л.Л. Выявление и развитие психомоторной одаренности у обучающихся начальных классов	412
Гаврилина М.В., Терёхина О.А., Панина Е.Г., Краус А. В. Развитие психомоторных функций у детей с нарушениями речи посредством игровой деятельности	415

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Поставнев В.М.,

кандидат психологических наук, доцент,

доцент ГАОУ ВО МГПУ

postavnev@mgpu.ru

Поставнева И.В.

кандидат психологических наук, доцент,

доцент ГАОУ ВО МГПУ

PostavnevaIV@mgpu.ru

СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РАЗВИТЫХ СУБЪЕКТОВ

В статье представлены результаты изучения системы жизненных ценностей развитых субъектов. Показано, что в системе жизненных ценностей развитых субъектов существуют не значительные различия. Различия проявляются в акцентах на ценностях, характеризующих отношения к своей персональной жизни, а именно, семья, здоровье, друзья и ценностях, характеризующих отношение к жизни и миру в целом – добро, справедливость, творчество, образование, ответственность, свобода, Учителя. В то же время перечень наиболее значимых ценностей у интервьюируемых ученых и деятелей искусства практически не различается. Материалом для получения достоверных данных о системе жизненных ценностей развитых субъектов (ученых и деятелей искусства, сохранявших творческую активность в пожилом возрасте), стали результаты рефлексии выдающихся ученых и деятелей культуры на значимые события в своей жизни и творчестве, а также результаты анализа психологического интервью.

Ключевые слова: акме-субъект, развитый субъект, жизненные ценности, психологическое интервью, рефлексии развитых субъектов.

Введение. Проблема творческой продуктивности ученых и деятелей искусства преклонного возраста, несомненно, является социальным, экономическим, культурологическим, этическим «вызовом» как для общества в целом, так и для научного сообщества, вовлеченного в исследования закономерностей и психологических механизмов развития человека на этапах онтогенеза [7], [9]. Поскольку проведение психологического исследования с привлечением стандартизированного диагностического инструментария при изучении внутреннего мира развитого субъекта представляется затруднительным, то целесообразно обращение к методам, которые не требуют специфического взаимодействия исследователя и испытуемых [7], [10]. Под развитым субъектом мы понимаем людей, достигших высокого уровня развития индивидуальности и сохранивших творческий потенциал до преклонного возраста. В качестве такого инструментария использовалась техника

психологического интервью [5]. Следует отметить, что проведение исследования в форме психологического интервью предполагает основательную подготовку интервьюера. Важно подробно ознакомиться с основными работами и ключевыми событиями жизни участников интервью, что позволит вести интервью в формате дружеского общения на заданную тему. При этом интервьюер придерживается плана беседы, проявляет в самом начале больше инициативы, а затем постепенно снижает свою активность лишь изредка направляет беседу. Важным условием успешности психологического интервью является умение задавать не прямые, а косвенные вопросы с тем, чтобы избежать внушения своего понимания, обсуждаемой ситуации. Значимым условием психологического интервью является и способ регистрации его содержания. Способ регистрации не должен вызывать напряжения у интервьюируемого и применяться исключительно с его согласия.

Следуя логике отечественной традиции изучения психологических механизмов развития способностей (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.) можно предположить, что в основе достижения отдельными представителями науки и искусства преклонного возраста высокой продуктивности лежит в своеобразии способов обобщения и реализации потенциала накопленного опыта. Представляется, что одним из значимых результатов обобщения и реализации потенциала накопленного опыта представителями науки и искусства преклонного возраста, сохранивших высокую продуктивность является система базовых жизненных ценностей. При этом у представителей науки и искусства, которые могут быть отнесены к категории развитых субъектов или акме-субъектов, будет больше сходства в иерархии жизненных ценностей, чем у представителей других групп.

Подтверждение данного предположения представлено в пилотажном исследовании В.М.Русалова и С. И. Дудина некоторых особенностей организации психики, ядра личности акме-субъектов или развитых субъектов (системы жизненных ценностей) [10].

Организация и методы исследования. Настоящая работа является продолжением исследования, начатого нами в 2008 году по сбору эмпирического материала о психологии творческой продуктивности пожилых ученых и деятелей искусства. В период с 2008 по 2010 год сбор и расшифровка материалов осуществлялась совместно с известным отечественным психологом Валерией Сергеевной Мухиной. В настоящем исследовании обобщены результаты анализа психологического интервью известных отечественных ученых и деятелей искусства, взятых В.С. Мухиной. Проведение интервью, ведение стенограммы, последующая расшифровка и подготовка итогового варианта текста интервью осуществлялась при нашем участии с семью респондентами.

Исследование проводилось в три этапа. На I этапе – сбор и анализ научной литературы по проблеме социальных и психологических факторов творческой продуктивности пожилых ученых, теории и современной практики количественной оценки научной продуктивности; анализ содержания различных теорий и практик, направленных на прояснение феномена творчества на разных

этапах онтогенеза. На II этапе осуществлялся сбор эмпирических данных, их качественный анализ и обобщение результатов исследования.

Материалом для получения достоверных данных о системе жизненных ценностей ученых и деятелей искусства, сохранявших творческую активность в пожилом возрасте, стали результаты рефлексии развитых субъектов на значимые события в своей жизни и творчестве, а также результаты анализа психологического интервью.

В качестве исследовательского инструментария нами применялось психологическое интервью «Жизненные ценности и жизненный путь» В. С. Мухиной [6], которое включает в себя 11 вопросов. В настоящей статье нами используются материалы, содержащие информацию о системе жизненных ценностей участников интервью и их оценок результатов жизненного пути.

Планирование и проведение интервью осуществлялось, исходя из перечня обязательных этапов [5], [11]. Планирование: согласование времени и места интервью, обсуждение этических аспектов исследования; получение осознанного согласия участвовать в исследовании, обеспечение конфиденциальности, принятие во внимание последствий публикации интервью. Собственно, сам процесс интервьюирования предполагает соблюдение ряда условий: проведение интервью согласно разработанной структуры; создание доверительной атмосферы; необходимость принятия во внимание возможных последствий взаимодействия (эмоциональный дискомфорт или стресс, изменения в самоотношении испытуемого). Расшифровка: подготовка материалов к анализу, расшифровка и перевод устной речи в письменный текст. На данном этапе особенно актуален вопрос соответствия письменной расшифровки устным высказываниям интервьюируемых, записанных посредством диктофона. Анализ результатов интервьюирования: используется качественный анализ высказываний интервьюируемых. Этические вопросы на этапе анализа состоят в понимании допустимой глубины и остроты проанализированного интервью и возможности влиять на интерпретацию самим интервьюируемым. Верификация: сведения обобщались по существенным признакам, высказывания распределялись по категориям. Вопросом моральной ответственности исследователя является публикация данных. Требования к тиражированию результатов интервьюирования: подготовка текста исследовательского интервью в соответствии с критериями научности, этическими требованиями и научным стилем. Подготовленный и отредактированный текст публикуется только при наличии подписи участников интервью.

Результаты и обсуждение. Анализ рефлексий выдающихся ученых и деятелей культуры на различные аспекты своей жизни и творчества показал, что в системе их жизненных ценностей на первом плане находятся ценности свободы, ответственности, духовности, творчества и образования. Показательными являются представления лауреата Нобелевской премии, академика РАН И. М. Франка о ценностях и духовной культуре ученого. Илья Михайлович отмечал, «... чтобы стать ученым, надо быть искренне и

бескорыстно преданным науке и не бояться трудностей» [1, с.261]. Актуальными и сегодня являются суждения ученого об учении: «Начинающему можно и нужно помочь учиться, и все же научиться он может только сам» [1, с.262]. В науке, самым привлекательным И. М. Франк считает творчества. Ученый обязан быть широко образованным, интеллигентным человеком, а такие достижения даются умением работать и опытом. Учитель в успешном становлении ученого – обязательное условие, но результат ученичества зависит от самого ученика, пишет И. М. Франк – «В науке у меня были прекрасные учителя. Это были замечательные ученые и замечательные люди. Мы учились у них потому, что очень этого хотели. Любому нашему успеху в работе учителя радовались, и притом совершенно бескорыстно. Думаю, в науке только тот может быть учителем, кто обладает такой способностью» [1, с.264].

Своей главной жизненной удачей Илья Михайлович называл творческое долголетие – «Старшие – не по чинам и званиям, а по опыту и знаниям – всегда заслуживают уважения» [1, с.268]. Под уважением к пожилым ученым, не потерявшим интерес к науке и творческий потенциал, имеется в виду востребованность ученых. Сегодня особенно актуально звучат слова ученого о будущем науки «...без морали, духовной культуры наука погибнет» [1, с.271]. «Наука погибнет и в отрыве от духовной культуры человечества, а она долгое время предавалось забвению» [1, с.268]. Отмечая важность отношения государства и общества к пожилым ученым, И. М. Франк подчеркивал личную ответственность ученого за его положение в науке. Он настоятельно рекомендовал коллегам заботиться о состоянии науки в целом и своем окружении в частности: «Науке может помочь только личный и научный авторитет ученого, да и то, если он сам является личностью в человеческом смысле. И вот мое искреннее желание, дорогие друзья, чтобы вы обросли молодежью и учениками еще до того, как станете старыми учеными» [1, с.269].

Увлеченность научным поиском, духовная культура, служение истине, бережное, ответственное отношение к творческому потенциалу своих учеников и коллег, поддержка самостоятельности и инициативы в научных исследованиях отражают систему жизненных ценностей И. М. Франка.

Результаты анализа психологического интервью развитых субъектов по вопросам, направленных на изучение сложившейся системы ценностей и оценке результатов их творческой деятельности показали, что в системе их жизненных ценностей существуют не значительные различия. Различия проявляются в акцентах на ценностях, характеризующих отношения к своей персональной жизни, а именно, семья, здоровье, друзья и ценностях, характеризующих отношение к жизни и миру в целом – добро, справедливость, творчество, образование, ответственность, свобода, Учителя. В то же время перечень наиболее значимых ценностей у интервьюируемых ученых и деятелей искусства практически не различается. Так, например, Натан Семенович Лейтес¹⁸² (26.06.1918), доктор психологических наук, профессор, отметил, что Б. М. Теплова для многих отечественных психологов явился Учителем в психологии и ориентиром в личностном развитии. Он с восхищением отмечал

интеллектуальную мощь Б. М. Теплова и его высокие человеческие качества: «В психологии – Б. М. Теплов. Это выдающаяся личность. Он был больше, чем ученый. В его присутствии повышался интеллектуальный тонус окружающих» [2].

Николай Дмитриевич Никандров (20.10.1936), доктор педагогических наук, профессор, президент РАО с 1997 года: «Я бы сказал, что удовлетворен. Хотя всерьез о карьере администратора и ученого я не думал...». Николай Дмитриевич отметил, что сознательно стремился к научной и преподавательской деятельности, а административная карьера сложилась во многом случайно. Следует отметить, что для развитых субъектов, сохранивших интерес к науке и творчеству власть и карьера не входят в число приоритетных ценностей [3].

Участники интервью с почтением и благодарностью относятся к своим родителям, выражая свое отношение эмоционально. Так, Натан Семенович Лейтес (26.06.1918) требователен к себе как сыну, переосмысливает свое отношение к родителям. Отношение: «Самое почтительное! И виноватое. С возрастом начинаю ценить родителей все больше. Вина перед родителями. Делал не так и по форме, и по содержанию. Не понимал того, каким надо быть» [2]. Зиновий Яковлевич Корогодский (29.07.1926) с большим сожалением отметил, что не знает своих дальних предков: «... Родителей люблю не за то, что они были щедры, добры, нежны, а за то, что сделали мою жизнь полноценной, содержательной. Содействовали, во всяком случае... Я, наверное, верен призывам Александра Пушкина – «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам». Без благодарности и памяти мы не люди» [4].

Заключение. Анализ результатов исследования позволяет сделать предварительные выводы о том, что системе жизненных ценностей развитых субъектов существуют не значительные различия. Различия проявляются в акцентах на ценностях, характеризующих отношения к своей персональной жизни, а именно, семья, здоровье, друзья и ценностях, характеризующих отношение к жизни и миру в целом – добро, справедливость, творчество, образование, ответственность, свобода, Учителя. В то же время перечень наиболее значимых ценностей у интервьюируемых ученых и деятелей искусства практически не различается.

Список литературы

1. Илья Михайлович Франк: Очерки и воспоминания; сост. А. С. Гиршева, А. И. Франк; под общ. ред. В. Л. Аксенова; Отделение физических наук РАН. – М.: Наука, 2008. – 446 с.
2. Интервью с Натаном Лейтесом // Развитие личности. – 2004. – № 2. – С. 223-225.
3. Интервью с Николаем Дмитриевич Никандровым // Развитие личности. – 2006. – № 3. – С. 195-199.
4. Интервью с Зиновием Корогодским // Развитие личности. – 2004. – № 1. – С. 242-245.

5. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале; под ред. Д. А. Леонтьева. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2009. – 301 с.
6. Мухина В. С. Отчужденные: абсолют отчуждения. – М.: Прометей, 2009. – С. 601-605.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс]. М.: Известия ИППО, 2020. 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-dolgoletie-27.06.20.pdf
8. Поставнев, В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность / В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3(33). – С. 63-75. – EDN UJEBFR. Поставнев, В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность / В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3(33). – С. 63-75. – EDN UJEBFR.
9. Поставнев, В. М. Психологические основания творческого долголетия / В. М. Поставнев // Психология одаренности и творчества : монография. – Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 227-239. – EDN ZGAZHV.
10. Русалов В.М., Дудин С.И. Темперамент и интеллект: теоретико-экспериментальные исследования / Русалов В. М., Дудин С. И. – М.: Издательство ИКАР, 2024. – 280 с.
11. Соммерз-Фланаган Дж., Соммерз-Фланаган Р. Клиническое интервьюирование. – 3-е изд.; пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 663 с.

Антоненко Ю. В.,
магистрант, АПП ЮФУ, Ростов-на-Дону
iantonen@sfedu.ru

Белодедова М. П.,
магистрант, АПП ЮФУ, Ростов-на-Дону
belodedova@sfedu.ru

Богусловская О. Ю.,
магистрант, АПП ЮФУ, Ростов-на-Дону
boguslo@sfedu.ru

Вишнякова Т. Ю.,
магистрант, АПП ЮФУ, Ростов-на-Дону
tvishniakova@sfedu.ru

Пителина М. П.,
магистрант, АПП ЮФУ, Ростов-на-Дону
pitelina@sfedu.ru

**МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ –
УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТНОГО ИНТЕНСИВА SFEDUNET**

Статья посвящена исследованию метакогнитивных навыков студентов, участвующих в проектно-образовательном интенсиве SfeduNet, необходимых для формирования субъектности студентов, а также для успешной профессиональной деятельности в будущем. Целью нашего исследования является анализ различий в проявлениях метакогнитивных навыков у участников SfeduNet и студентов, не вовлеченных в данный интенсив. Метакогнитивные навыки, представляющие собой осознание и управление своими познавательными процессами, играют ключевую роль в успешном обучении и адаптации к быстро меняющимся условиям современного мира. В статье рассмотрены особенности групповой формы работы, способствующие формированию этих навыков, а также предоставлены результаты исследования уровня развития метакогнитивных навыков студентов-участников интенсива в сравнение с контрольной группой и различия в развитии навыков участников разных треков интенсива (предпринимательском, социальном, заказном, исследовательском). Полученные данные станут основой для разработки рекомендаций будущей образовательной практики.

Ключевые слова: субъектность, когнитивная гибкость, мотивация, самоорганизация, критическое мышление.

The article is devoted to the study of the metacognitive skills of students participating in the SfeduNet design and educational intensive, necessary for the formation of students' subjectivity, as well as for successful professional activity in the future. The purpose of our study is to analyze the differences in the manifestations of metacognitive skills in future SfeduNet participants and students who are not involved in this intensive. Metacognitive skills, which are awareness and management of one's cognitive processes, play a key role in successful learning and adaptation to the rapidly changing conditions of the modern world. The article examines the features of the group form of work that contribute to the formation of these skills, and also provides the results of a study of the level of development of metacognitive skills of intensive students in comparison with the control group and differences in the development of skills of participants in different intensive tracks (entrepreneurial, social, commissioned, research). The data obtained will form the basis for the development of recommendations for future educational practice.

Keywords: subjectivity, cognitive flexibility, motivation, self-organization, critical thinking.

В современной науке существует большой запрос на исследование компетенций и навыков будущего. Многие авторы задаются вопросом, как строить образовательный процесс завтрашнего дня. При этом единого подхода к определению, а также классификации навыков будущего на данный момент не существует. Набор навыков будущего является динамичным, а состав может быть изменен под конкретные задачи и условия.

В нашем исследовании мы опирались на определение одаренности, разработанное В. Д. Шадриковым и Ю. Д. Бабаевой — авторами «Рабочей концепции одаренности». По их мнению, одаренность — это системное,

развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1, с. 7]. А также на определение В. Д. Шадрикова, который определял талант как проявление интеллекта в отношении конкретной деятельности, познания природы. При этом понятие «талантливый» подчёркивало наличие природных данных в человеке, и в этом плане талант рассматривался как синоним одарённости [8, с. 18].

Мы определили одаренных студентов, как учащихся, вовлеченных в деятельность, участвующих в активностях университета, проявляющих инициативу в учебной, исследовательской, общественной деятельности, которые проявляют личностные умения структурировать свое время, процессы образовательной и личной деятельности, способны демонстрировать самостоятельность в принятии решений и осознанного выбора. [7, с. 54].

Проектный интенсив – это форма межпредметной реализации проектной деятельности внутри вуза с цифровой и методической поддержкой УНТИ 20.35. Особенность этой формы образования заключается в том, что в Интенсиве участвует большое количество студентов, представляющих различные направления подготовки и факультеты университета, которые формируют междисциплинарные команды. Проектные задачи разрабатываются реальными заказчиками — работодателями, представляющими бизнес-сектор региона. Работа над проектами осуществляется под руководством опытных наставников и преподавателей, а цифровые инструменты поддерживают диагностику, отбор участников, а также реализацию как образовательной, так и проектной частей программы. Завершается Интенсив представлением проектных решений перед экспертами, среди которых — представители заказчиков. В основе Интенсива лежит деятельностный подход, предполагающий максимально полное включение обучающихся в решение поставленной задачи. [7, с. 61].

Организаторами проектно-образовательного интенсива разработана система диагностики и отбора студентов-участников [7, с. 31].

Для получения пропуска в запуск интенсива студентам необходимо:

- Пройти тесты «Большая пятерка личностных черт» и «Предпочтения и склонности в будущей работе» (URL: [Университет 20.35](#))
- Познакомиться с бизнес-задачами от реальных российских компаний (URL: [Университет 20.35](#))
- Пройти дополнительную активность «Банк задач» (URL: [Университет 20.35](#)).

Участие в данном проекте требует от студентов следующих ключевых качеств и способностей:

Во-первых, необходимость иметь высокую мотивацию и стремление к саморазвитию. Во-вторых, участники должны уметь анализировать информацию, вырабатывать собственные взгляды и формулировать аргументированные суждения. В-третьих, умение работать в команде и навыки коммуникации. Программа включает в себя совместные проекты, где

взаимодействие с другими участниками является залогом успеха. Одаренность развивается всю жизнь и ей нужна подходящая среда, и SfeduNet является как раз такой средой.

Целью нашего исследования является анализ различий в проявлениях метакогнитивных навыков у будущих участников SfeduNet и студентов, не вовлеченных в данный интенсив. Сравнение результатов позволит выявить, каким образом различные образовательные мероприятия влияют на формирование метакогнитивных навыков. Это исследование не только углубит наши знания о когнитивных процессах, но и даст ценные рекомендации для будущей образовательной практики, способствуя созданию более эффективных программ подготовки студентов. Результаты нашего исследования могут стать основой для дальнейших исследований в области метакогнитивности и ее роли в современном образовании.

Нами было использована тестовая батарея, объединенная в одну психодиагностическую методику и направленная на изучение метакогнитивных навыков, состоящая из:

- 1) Углубленное интервью с организаторами интенсива на тему субъективной оценки развития метакогнитивных навыков участников интенсива и самих организаторов;
- 2) Анкета-опрос участников интенсива на тему развития их метакогнитивных навыков в интенсиве;
- 3) Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности М.М. Кашапова и Ю.В. Скворцовой [6];
- 4) Опросник когнитивной флексибельности (CFI) С. С. Кургиян, Е. Ю. Осаволук [2];
- 5) Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман [5];
- 6) Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [3];
- 7) Тест критического мышления Старки. Автор: Л. Старки (2004). Адаптация: Е. Л. Луценко (2014) (URL: <https://psytests.org/iq/starkey.html>);
- 8) Опросник самоорганизации деятельности (ОСД). Авторы: Е. Ю. Мандрикова (2010); М. Bond, N. Feather (1988) [4].

Исследование метакогнитивных навыков мы начали с углубленного интервью организаторов интенсива SfeduNet, а также с опроса участников интенсива. Нам было интересно как по мнению организаторов интенсива развиваются навыки студентов, а также как развились навыки самих организаторов в процессе работы над интенсивом. У участников мы спрашивали какие навыки они развивают в интенсиве.

Результаты опроса участников и организаторов на тему субъективной оценки развития у них метакогнитивных навыков следующие:

- 1) Организаторы, по их мнению, больше осваивают командную эффективность и коммуникацию, а участники проектного интенсива - планирование действий и систему активации.

2) Также организаторы интенсива указали, что проектный интенсив SfeduNet повлиял на развитие у них смелости в реализации себя, способности выходить из зоны комфорта, преодолевать сложности, а также на умение быть более открытыми в коммуникации.

3) Участники интенсива отмечают, что формирование междисциплинарных команд способствует обмену знаниями и повышению общей продуктивности.

4) Широкий выбор направлений дает возможность проявить свои сильные стороны и развить слабые, а также позволяет каждому участнику составить более полную картину своих возможностей.

5) В ходе проектного интенсива имеется возможность получить обратную связь от коллег и экспертов, что позволяет улучшить качество выполняемых проектов и выявить области для дальнейшего развития.

6) Многие участники подчеркивают важность создания безопасной среды для экспериментов, где ошибки воспринимаются как часть обучения.

7) Проектный интенсив стал не только платформой для обучения, но и пространством для выявления таланта и личной инициативы.

Далее мы представим результаты пилотного исследования сравнения развития метакогнитивных навыков участников интенсива и контрольной группы (студентов, которые ни разу не принимали участия в интенсиве):

1) Наблюдаются статистически значимые различия между участниками интенсива и контрольной группой по методике самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности в показателях: метакогнитивная активность ($t=2,439634$), концентрация ($t=2,829256$), приобретение информации ($t=2,039009$), выбор главных идей ($t=2,97469$), управление временем ($t=2,390281$), социальная полезность ($t=2,216537$). (Рисунок 1)

2) Наблюдаются статистически значимые различия между участниками интенсива и контрольной группой по опроснику самоорганизации деятельности (ОСД) в показателе фиксация на структурировании жизни ($t=2,52494$). (Рисунок 1)



Также были выявлены различия между треками и показателями навыков их участников. Всего в SfeduNet было заявлено четыре трека: заказной, исследовательский, предпринимательский, социальный. В результате исследования было выявлено следующее:

1) Максимальные значения по показателям смысло-жизненной ориентации и мотивации преобладают у участников заказного трека.

2) Максимальные значения по показателям самоорганизации, гибкости, критического мышления, метакогнитивных знаний и активности у участников социального трека.

3) В исследовательском треке высокие значения по показателям смысло-жизненной ориентации, гибкости, самоорганизации, метакогнитивных знаний и активности, общежитейской направленности в мотивации.

4) В предпринимательском треке высокие значения по показателям смысло-жизненной ориентации, гибкости, самоорганизации, метакогнитивных знаний и активности, общежитейской направленности в мотивации.



Рис. 3. Различия между треками по показателям самоорганизации, гибкости и критического мышления

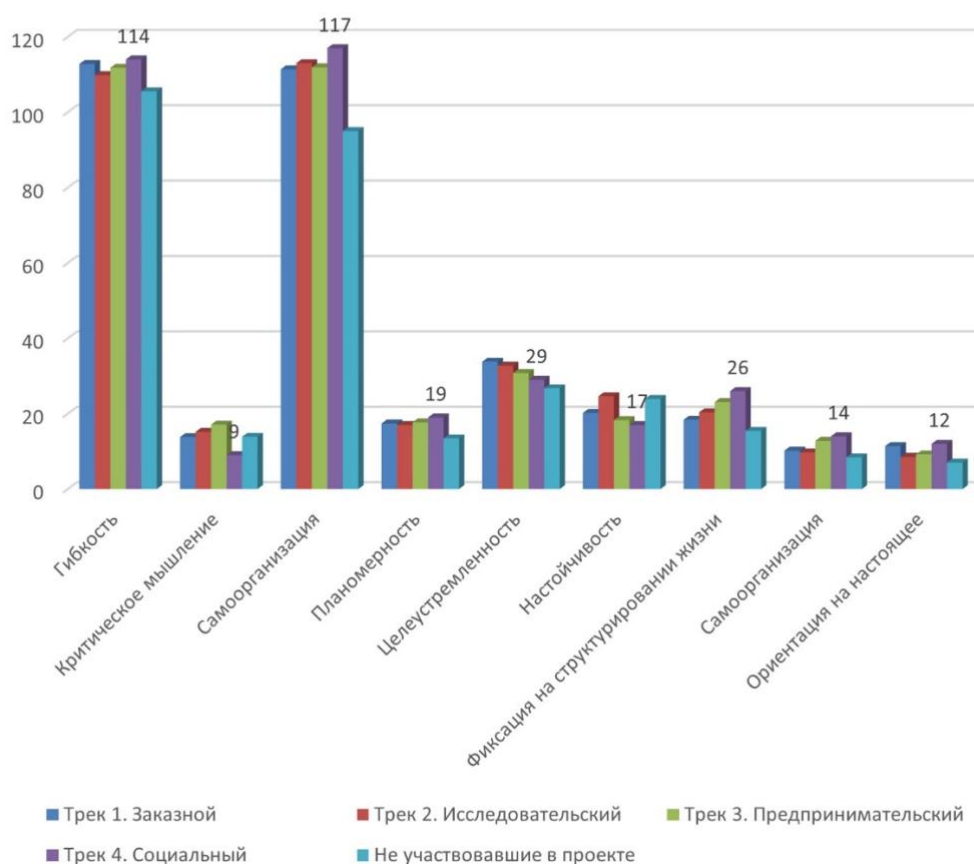
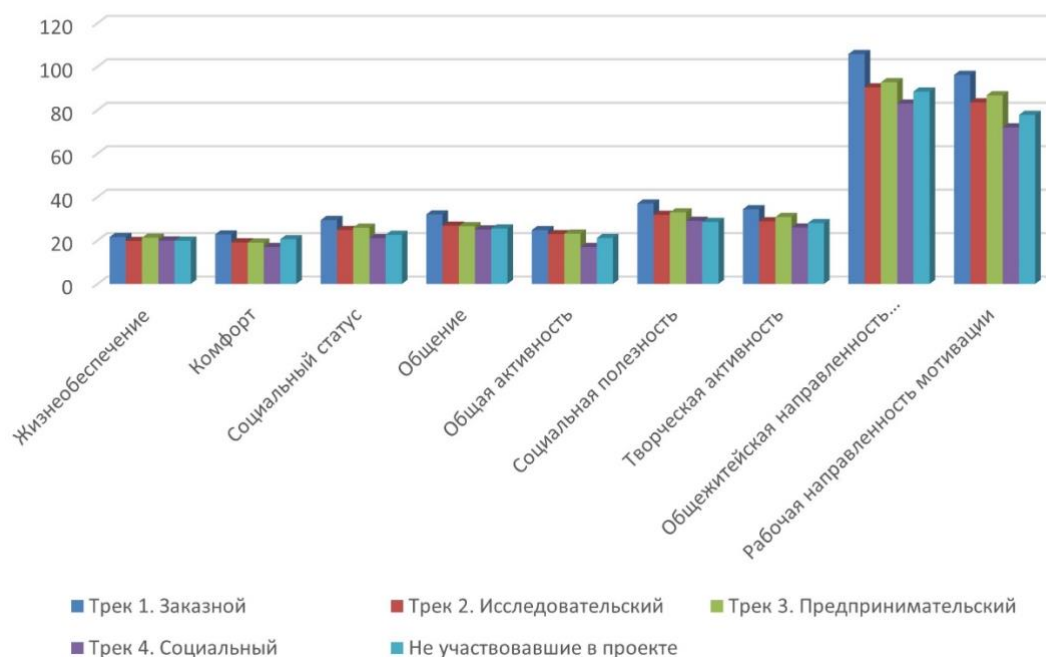


Рис. 4. Различия между треками и контрольной группой по показателям мотивации





Перспектива исследования развития метакогнитивных навыков и одарённости в рамках проектного интенсива Южного Федерального Университета (ЮФУ) открывает новые горизонты для оптимизации образовательного процесса. Метакогнитивные навыки позволяют студентам не только осознавать свои способы мышления, но и оценивать эффективность их использования, что критически важно в условиях постоянных изменений в образовательной среде. Выявление и развитие индивидуальных способностей каждого учащегося позволяет создавать персонализированные образовательные траектории, что, в свою очередь, может привести к более глубокому вовлечению и мотивации. В результате проектный интенсив ЮФУ сможет не только улучшать навыки студентов, но и формировать активное сообщество обучающихся, ориентированное на достижения и личностное развитие.

Список литературы

1. Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин. Рабочая концепция одаренности / Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин [и др.]. – 2-е издание, расширенное и переработанное. – Москва : ООО "Издательство МАГИСТР", 2003. – 94 с.
2. Кургиян С. С., Осаволук Е. Ю. Опросник когнитивной гибкости (CFI): адаптация на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 105-119.
3. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций. СЖО. 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
4. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика 2010, №2.
5. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990.

6. Смирнова, Т. А. Методика оценки метакогнитивного опыта подростков в учебной и неучебной деятельности: конструирование и апробация / Т. А. Смирнова, А. Е. Фомин // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023 — Т. 11 — № 2 — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN223.pdf>

7. Тьюторское сопровождение проектной деятельности студентов: теоретико-методологические основы и практика реализации : монография / И. А. Бакаева, М. Г. Бондарев, Л. В. Горюнова и др. ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. – 224 с.

8. Шадриков, Владимир Дмитриевич. Способности и одаренность человека/ В. Д. Шадриков ; Российская академия наук, Институт психологии. - Москва : Институт психологии РАН, 2019. - 273 с.

Двойнин А.М.

кандидат психологических наук, доцент

НИУ ВШЭ, Москва

alexdvoinin@mail.ru

Князев К.Е.

Методолог-исследователь лаборатории нейронаук и поведения человека

ПАО Сбербанк, Москва

knyazevkos@gmail.com

К МЕТОДОЛОГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕОСОЗНАВАЕМЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ СИМВОЛОВ В РИСУНКАХ И ОБЪЕКТАХ ТВОРЧЕСТВА

Статья посвящена интерпретации неосознаваемых религиозных символов в рисунках и объектах творчества с позиций двух теоретических подходов — юнгианского анализа коллективного бессознательного и культурно-исторической теории Л. С. Выготского. В работе рассматриваются особенности интерпретации символических образов, возникающих в творчестве детей, через призму архетипических структур, а также их значение в контексте культурно опосредованного развития личности. Приведенные примеры детских рисунков позволяют продемонстрировать, каким образом религиозные символы выступают в качестве средств самовыражения и передачи культурных смыслов.

Ключевые слова: религиозные символы, бессознательное, религиозное сознание, рисунки, творчество

The article is dedicated to the interpretation of unconscious religious symbols in drawings and creative objects through the lens of two theoretical approaches – Jungian analysis of the collective unconscious and the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky. The paper explores the features of interpreting symbolic images emerging in children's creativity through the perspective of archetypal structures, as well as their significance in the context of culturally mediated personality development. The

provided examples of children's drawings demonstrate how religious symbols serve as means of self-expression and convey cultural meanings.

Keywords: religious symbols, unconscious, religious consciousness, drawings, creativity

В современном мире на фоне разнообразия культурных и религиозных влияний творчество становится особенно интересной сферой исследования, пронизанной различными символическими образами и идеями. Одним из аспектов исследования в этом контексте являются неосознаваемые субъектом религиозные символы, т. е. знаково-символические образы, которые проникают в творческие процессы без явного осознания их религиозного содержания со стороны индивида. Эти символы могут проявляться как в рисунках, так и в объектах творчества, часто не привлекая особого внимания автора.

Исследование таких неосознаваемых религиозных символов имеет важное значение для понимания глубинных психологических механизмов, которые лежат в основе как религиозного опыта, так и творческого процесса. Раскрытие этой темы позволяет более полно понять взаимосвязь между сознанием и бессознательным при изучении механизмов формирования и функционирования религиозного сознания.

На данный момент в психологии не существует общепринятой методологии интерпретации несознаваемых религиозных символов, проявляющихся в рисунках и объектах творчества.

При этом, наверное, наиболее разработанной и широко известной интерпретативной системой является подход к анализу религиозных символов К. Г. Юнга [10]. Напомним, что в основе его концептуального подхода лежит идея коллективного бессознательного, которое объединяет всех представителей человеческого рода и присутствует в психике каждого. Структурными элементами когнитивного бессознательного являются архетипы, которые К. Г. Юнг определял как универсальные формы (прообразы), наследуемые людьми, и наполняемые в разных культурных сообществах той или иной исторической эпохи конкретными культурно-специфичными образами. Например, к таким архетипам относятся такие прообразы, как Великая Мать, Мудрый Старец, Герой и др., которые существуют в культуре любого общества. Архетипы проявляются в различных формах, включая сны, мифы, символы, ритуалы, фольклор и творчество. Они оказывают глубокое влияние на развитие психики человека в онтогенезе, определяя различные стороны его личности – Персону, Тень, Аниму, Анимус и др. Таким образом, архетипы могут выступать в качестве моделей поведения, определяющих отношение человека к миру и самому себе.

Одними из самых мощных и глубоких проявлений архетипов, по К. Г. Юнгу, являются символы, поскольку они связаны с фундаментальными аспектами человеческого опыта, такими как рождение, смерть, любовь и страдание. Символы, в том числе религиозные, могут выступать в качестве мощных инструментов самопознания и самотрансформации, позволяющими индивиду взаимодействовать с глубинными слоями своей психики и обретать

новые уровни осознанности. Символ в представлении К. Г. Юнга – не продукт социальной конвенции, не придуманный знак, а выражение бессознательного – сферы, находящейся за пределами разума.

Детские рисунки, с точки зрения К. Г. Юнга, представляют собой мощный канал для проявления этих архетипов, которые могут быть скрытыми или неосознаваемыми для самого ребенка. Важность этих символов заключается в том, что они, несмотря на свою первобытную природу, представляют собой универсальные истоки человеческой психики, общие для всех культур. Например, изображения животных, мифологических существ или стилизованных фигур (интериоризированные через сказки, мультфильмы и другие объекты культуры), встречающиеся в детских рисунках, могут быть истолкованы как проявления архетипов. При этом важно обращать внимание на то, какой именно образ нашел отклик у ребенка, и важно установить почему.

Когда ребенок рисует, он выражает через этот процесс свои внутренние переживания, опыт взаимодействия с окружающим миром, а также переживания, связанные с личной идентичностью. К. Г. Юнг полагал, что через символы ребенок устанавливает связь между внешним миром и внутренним «Я», в том числе прорабатывая свои комплексы и конфликты: например, в детских рисунках могут проявляться такие архетипы, как Страж (через изображения охраны или защитных фигур), или Мудрец (в виде фигур старцев или учителей).

По нашему мнению, юнгианский подход весьма продуктивен в плане интерпретации неосознаваемых религиозных символов. Тем не менее из-за проблематичности его фундаментальных положений, требующих от исследователя больше веры, нежели возможности опереться на доказательную базу, мы видим в качестве альтернативного подхода культурно-историческую теорию Л. С. Выготского. Вместе с тем следует оговориться, что глубоко различные в своих фундаментальных положениях относительно природы человека подходы К. Г. Юнга и Л. С. Выготского, при ближайшем рассмотрении пересекаются в частных вопросах или, скорее, не противоречат друг другу.

Л. С. Выготский придавал основополагающее значение выработанным в культуре знакам, которые, по его мысли, филогенетически сформировали и онтогенетически формируют человеческую психику, которая существенно отличается от психики животных [4]. Высшие психические функции (понятийное мышление, речь, произвольные память, внимание и др.) есть продукт интериоризации искусственных знаков в совместной деятельности ребенка и взрослого. Сознание человека как продукт его социокультурного развития, по Л. С. Выготскому, имеет знаково-символическую природу. Развивается сознание через язык, счет, письменность, невербальные знаки и символы, средства искусства – особые *психологические орудия* [4].

Л. С. Выготский в своих исследованиях не затрагивал религиозный опыт личности [6]. Однако его идеи о знаково-символической обусловленности человеческой психики открывают широкие возможности для их приложения к анализу религиозного сознания [5] и, как нам представляется, к интерпретации неосознаваемых религиозных символов в рисунках и объектах творчества.

В этом контексте религиозные символы могут рассматриваться как средства передачи культурного опыта и знаний, а также как инструменты формирования личности и социальных отношений. Эти символы могут иметь различные значения для разных людей и групп, в зависимости от их культурного и исторического опыта. Предполагается, что в ходе социализации человек осознанно или неосознанно усваивает религиозные символы как культурно-специфические и закодированные в образной форме обобщенные смыслы, в которых раскрываются существенные стороны взаимоотношений человека со сверхъестественными силами и существами (как об этом повествует то или иное религиозное учение). Религиозные символы выражают особое понимание сакрального. Усвоение этих символов может быть продуктом целенаправленной индоктринации (общественной, семейной и др.) – идеологического воздействия на человека¹ [7], или же результатом латентного научения в ходе освоения культурного опыта того социума, в котором человек живет. В работе Н. Н. Шатохиной, посвященной анализу религиозных символов в современном искусстве, справедливо подчеркивается важность учета культурно-исторического контекста при интерпретации данной символики [9].

Подход Л.С. Выготского к детскому творчеству и рисованию связан с его концепцией детерминированности культурой и социальными отношениями. Для Л.С. Выготского детские рисунки – это не просто отражение внутреннего состояния ребенка, а прежде всего знак того, как ребенок осваивает культурные символы и социальные отношения. Рисунки детей являются выражением индивидуального *смысла* – эмоционально насыщенного содержания, которое ребенок воспринимает как сакральное или сверхзначимое в своем мире. Символическое содержание рисунка раскрывает смыслы, связанные с основными отношениями ребенка: с родителями, сверстниками, окружающей средой. Например, изображение какой-то абстрактной формы (особенно у детей демонстративно отказывающихся рисовать), которая интерпретируется как «опасность», может быть связано с его чувствами неуверенности в отношениях с родителями или с переживаниями страха перед новыми ситуациями.

Неосознаваемые религиозные символы в рисунках и объектах творчества детей могут интерпретироваться как культурно опосредствованные проявления магического мышления и синкретического мировосприятия, свойственные детям 3-7 лет. В этой форме мировосприятия субъективный и объективный планы как бы слиты воедино, представляют собой недифференцированную целостность. В рисунках и объектах творчества взрослых неосознаваемая религиозная символика предположительно может быть проявлением внутреннего духовного поиска – поиска сакральных и выходящих за пределы человеческого существования смыслов бытия. То есть неосознаваемые религиозные символы в работах детей и взрослых отражают не только усвоенный социокультурный опыт, но и индивидуальные смыслы,

¹ Проблема индоктринации в детской среде стоит сейчас особенно остро в связи с активным вовлечением детей в деструктивные сообщества [2, 8].

обусловленные наличной жизненной ситуацией. Они невербально выражают определенное аффективное содержание. Кроме того, эти символы включены в творческий процесс, символическая составляющая которого имеет много общего с символической составляющей религиозного опыта личности.

Исследования О. А. Белобрыкиной показали, что христианская символика широко представлена в детских рисунках и может служить индикатором религиозного сознания и самосознания ребенка. Например, в рисунках детей, участвовавших в исследовании, часто встречались изображения крестов, ангелов, церквей и других христианских символов. В то же время в объектах творчества взрослых испытуемых были обнаружены более сложные и абстрактные символы, такие как мандалы, спирали и лабиринты [1]. И, если с точки зрения юнгианского подхода, такая символика может быть интерпретирована как проявления архетипа центра или архетипа целостности, с позиции культурно-исторической теории мы скорее склонны видеть в этом образно выраженный поиск сакрального, представленный через культурные шаблоны, поиск предельных жизненных смыслов в актуальной для конкретного человека жизненной ситуации.

Примеры детских рисунков с религиозной символикой, собранные нами, приведены на рис. 1. Они отражают сочетание индивидуальных переживаний и культурных элементов, которые могут быть рассмотрены через призму подходов К. Г. Юнга и Л. С. Выготского.



Рис. 1. Детские рисунки как примеры проявления архетипических и культурных символов

В данных рисунках можно наблюдать проявление архетипических символов и культурных паттернов, которые позволяют интерпретировать особенности эмоционального и когнитивного развития детей, а также их отношения с окружающим миром. Христианские символы могут быть интерпретированы как проявление архетипа самосознания, который, согласно К. Г. Юнгу, связан с идеей божественного начала в человеке. В фигуре ангела за спинами семьи (архетип Стража) наглядно проявляется потребность ребенка в защите – важная составляющая потребностной сферы детей [3].

С позиции культурно-исторической теории, очевидно использование детьми культурных шаблонов – образов храмов, ангела, радуги, змея-искусителя и др., в которых ребенок выражает индивидуально значимое содержание, например, связанное с семейной системой – привязанность, любовь под «покровительством ангела», что отражает его текущие переживания гармонии и целостности. Рисунок с изображением древа познания, обвитого змеем, предположительно отражает переживаемую ребенком потребность в эмоциональной поддержке и безопасности, ощущение угрозы имеющемуся благополучию.

Для интерпретации неосознаваемых религиозных символов в рисунках и объектах творчества можно также применить комбинацию качественных методов анализа, таких как семиотический анализ символов, контент-анализ и метод ассоциаций. Семиотический анализ позволит определить символическую структуру изображений, контент-анализ – выделить ключевые мотивы и темы, а метод ассоциаций – выявить скрытые индивидуальные значения символов через ассоциативные связи.

В заключение отметим, что подход К. Г. Юнга, приложенный к анализу неосознаваемых религиозных символов в рисунках и объектах творчества, способствует расширению нашего понимания взаимосвязи между сознанием и бессознательным. Вместе с этим подход Л. С. Выготского фокусирует нас на взаимосвязи между индивидуальным опытом личности и культурным контекстом ее бытия. Дальнейшая разработка данных подходов в приложении к интерпретации неосознаваемых религиозных символов, проявляющихся в рисунках и объектах творчества, будет полезна для понимания глубинных психологических процессов, лежащих в основе религиозного сознания, самосознания и творческого процесса.

Список литературы

1. Белобрыкина О. А. Христианская символика в детском рисунке: содержание и особенности проявления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hristianskaya-simvolika-v-detskom-risunke-soderzhanie-i-osobennosti-proyavleniya> (дата обращения: 22.04.2024).
2. Буланова И. С., Воропаев М. В., Романцова В. К., Савенков А. И., Серебренникова Ю. А., Степанов С. Ю. Подготовка будущих педагогов к профилактике вовлечения детей в деструктивные сообщества через цифровые ресурсы. М.: Издательство «Перо», 2023. 68 с.
3. Валявко С. М., Князев К. Е. Исследование потребностной сферы дошкольников с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2014. № 2(34). С. 5–13.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Педагогика, 1982. 608 с.
5. Двойнин А. М. Природа религиозного сознания в оптике культурно-исторической психологии Л.С. Выготского // Вестник Православного Свято-

Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. 2022. № 104. С. 123–143. DOI: 10.15382/sturI2022104.123-143

6. Двойнин А. М. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и советская психология религии: были ли пересечения? // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. 2024. № 112. С. 109–125. DOI: 10.15382/sturI2024112.109-125

7. Двойнин А. М., Романцова В. К. О содержании категории «индоктринация» в психологической науке // Известия Института педагогики и психологии образования. 2021. № 1. С. 75–81.

8. Романцова В. К. К проблеме средств оценки психологических особенностей подростков, склонных к участию в деструктивных сообществах // Дерадикализация религиозно мотивированных экстремистов: возможности и перспективы: Сборник материалов научной конференции (г. Москва, 30 мая 2023 г.). М.: Московская редакция издательства «Учитель», 2023. С. 34–36.

9. Шатохина Н. Н. Религиозный и художественный символ в системе культуры // Ценности и смыслы. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/religioznyy-i-hudozhestvennyy-simvol-v-sisteme-kultury> (дата обращения: 24.04.2024).

10. Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное. М.: Республика, 1994. 416 с.

Иващенко И. А.

магистрант 2 курса ИППО МГПУ, г. Москва

ivashchenkoa@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена теоретическому исследованию различных подходов к развитию основных когнитивных процессов у младших школьников в контексте учебной деятельности. Учет индивидуальных особенностей детей в развитии когнитивной сферы является ключевым аспектом современной образовательной системы для начальной школы. Когнитивная сфера охватывает все основные психические процессы, которые взаимосвязаны между собой и оказывают значительное влияние на успешность учебы и дальнейшую жизнь ребенка. Понимание ведущего канала восприятия (модальности) ученика дает возможность учителю начальных классов использовать простые и доступные приемы, позволяющие значительно повысить уровень усвоения предметного материала, улучшить результаты успеваемости: распределение мест за партами, учет уровня освещенности и шума, комфортность рабочего места, мультисенсорные наглядные материалы, дифференциация заданий.

Ключевые слова: когнитивная сфера, индивидуальные особенности детей, модальность, развитие, младшие школьники.

This article is devoted to the theoretical study of different approaches to the development of basic cognitive processes in junior schoolchildren in the context of learning activities. Taking into account individual characteristics of children in the development of cognitive sphere is a key aspect of modern educational system for elementary school. The cognitive sphere encompasses all the main mental processes that are interrelated and have a significant impact on the success of learning and further life of the child. Understanding of the leading channel of perception (modality) of a pupil gives the elementary school teacher the opportunity to use simple and accessible techniques that can significantly increase the level of learning of subject material, improve the results of academic performance: distribution of seats at desks, taking into account the level of illumination and noise, comfort of the workplace, multisensory visual materials, differentiation of tasks.

Key words: cognitive sphere, individual characteristics of children, modality, development, junior schoolchildren.

Наиболее значительные изменения в когнитивной сфере происходят именно на уровне младшего школьного возраста. Этот этап является критически важным для становления познавательного отношения к окружающему миру, а также для формирования учебных навыков, организованности и способности к саморегуляции. В этом возрасте происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, которое является доминирующим в средней и старшей школе. На данном этапе должны формироваться такие психологические качества и способности, которые позволят младшим школьникам легче адаптироваться к требованиям средней школы и успешно осваивать учебный материал. Учет индивидуальных когнитивных способностей младших школьников позволяет заметно повысить качество усвоения материала.

Ключевую роль в восприятии информации играет ведущий канал восприятия или модальность. В 1970-х годах психолог Роберт Шоу предложил деление на типы восприятия информации – аудиалов, кинестетиков и визуалов. Педагогам стоит избегать ярлыков, утверждая, что ученик — это только аудиал, визуал или кинестетик. Хотя доминирующий тип восприятия может преобладать, каждый ученик способен воспринимать информацию через несколько модальностей, которые могут изменяться со временем. Основное внимание следует уделять учету индивидуальных особенностей восприятия, а не жесткому закреплению за каждым учеником конкретного стиля.

Следует выделить несколько условий организации процесса обучения, которые зависят от ведущей модальности ученика.

Правильное распределение мест за партами помогает улучшить восприятие и снизить защитные реакции на новую информацию. Визуалов лучше размещать ближе к доске, так как они получают основную информацию из визуальных источников. В своей работе «Как рассадить детей в классе» А.И. Савенков обращает внимание на важность эффекта социальной фасилитации, т.е

на влияние факта присутствия других детей на действия ученика. Используя нестандартные варианты рассадки («лекция», «семинар», «турнир») преподаватель в начальных классах может фокусировать внимание учеников на тех или иных аспектах групповой работы, готовя детей к переходу в среднюю школу.

Визуалам необходимо хорошее освещение рабочего места для комфортного восприятия информации. Недостаток света снижает их познавательную активность, поэтому важно организовать дополнительное освещение, если естественного недостаточно.

Шум может сильно отвлекать аудиалов, поэтому им желательно обучаться в тихой обстановке. Учителю нужно поддерживать дисциплину в классе, чтобы создать необходимые условия для учебы.

Кинестетики нуждаются в удобных условиях для обучения. Мягкие подушки на стульях и возможность двигаться по классу помогут активизировать умственную деятельность. Физминутки и возможность выполнять мелкие манипуляции (например, работать с текстурными материалами) также полезны.

Наглядность играет ключевую роль в усвоении материала для визуалов и кинестетиков. Яркие иллюстрации помогают визуалам сосредоточиться, а текстурированные материалы — кинестетикам. Мультисенсорный подход, использующий различные каналы восприятия, способствует более продуктивному усвоению информации.

Важно использовать таблицы и схемы для визуалов, а кинестетикам давать возможность участвовать в уроке на физическом уровне — например, показать движения. Задания для аудиалов могут включать устные инструктажи и диктанты, при этом стоит менять интонацию голоса. Использование этих условий может значительно повысить уровень усвоения предметного материала, что, в свою очередь, приведет к улучшению математической подготовки младших школьников. Работы Л.М. Митиной показывают, что учет модальностей обучающихся способствует улучшению показателей внимания и памяти на 20,3 % и 19,7 % [2].

В исследовании Жирновой Н.И. было рассмотрено, как учет модальностей учеников четвертого класса влияет на их успехи в математике [1]. Сначала учащиеся прошли тестирование для определения доминирующей модальности с использованием методики С.В. Ефремцева. Данная методика включает 48 утверждений о разных модальностях, и учащиеся должны выбрать знак «+», если утверждение соответствует их восприятию, и «-» в противном случае. Проведя тест, результаты сравнивались с ключом и интерпретировались [5]. Также анализировалась степень выраженности модальности: 13 и более баллов считались высокими, 8–12 — средними, 7 и менее — низкими. На основе этих данных определяли ведущую модальность. Результаты диагностики показали, что 50% класса (12 учеников) были аудиалами, 33% (8 учеников) — визуалами, и 17% (4 ученика) — кинестетиками.

После этого учащимся была проведена контрольная работа по математике для проверки их знаний и умений. Этот вид диагностики позволяет более полно

оценить уровень знаний учеников. На начальном этапе 29% учащихся заслужили оценку «5», 38% — оценку «4», и 33% завершили тест с оценкой «3».

На следующем этапе в течение месяца были осуществлены следующие мероприятия:

- изменение расположения учеников с учетом их модальности;
- адаптация стиля преподавания с акцентом на ключевые слова, соответствующие модальностям;
- подготовка дифференцированных заданий и использование визуальных материалов на уроках математики.

Завершающей частью исследования стала итоговая контрольная работа по математике, аналогичная начальной диагностике. В результате 59% класса (14 учеников) получили оценку «5», 33% (8 учеников) — оценку «4», и 8% (2 ученика) — оценку «3». Количество учеников с оценкой «5» увеличилось на 30%, с оценкой «4» уменьшилось на 5%, а с оценкой «3» уменьшилось на 25%. На основании результатов успеваемость по математике увеличилась на 15%, что показывает высокую эффективность проведенных мероприятий.

Выводы. Во время учебного процесса учитель должен использовать гибкий стиль обучения, использующий подходы, адаптированные к ученикам с разными ведущими каналами восприятия. Это позволяет раскрывает когнитивный потенциал ребенка, способствует формированию гармоничной и успешной личности, повышает уровень успеваемости. Использование простых, но действенных инструментов организации учебного процесса позволяет учителю начальных классов заметно улучшить показатели внимания и памяти у детей, повысить уровень усвоения материала.

Список литературы

1. Жирнова Н.И. Дифференцированное обучение младших школьников математике с учетом особенностей восприятия ими учебного материала. - Екатеринбург: УГПУ, 2020.
2. Митина Л. М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся. // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 28—35.
3. Савенков А. И., Смирнова П. В., Айгунова О. А. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка. // "Московский гор. пед. ун-т", Ин-т педагогики и психологии образования. — Москва : Экон-информ, 2014. — 99 с.
4. Смирнова П.В. Особенности когнитивного развития личности ребенка младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. // Известия института педагогики и психологии образования. - 2021. - № 3 С. 67-75.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ СУБЪЕКТИВНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются основные теоретические аспекты исследования когнитивных факторов, влияющих на субъективное неблагополучие младших подростков. Анализируются современные концепции, связанные с развитием когнитивных структур, их ролью в формировании самооценки, самовосприятия и социальной адаптации в подростковом возрасте. Внимание уделяется гедонистической и эвдемонической моделям благополучия, а также когнитивным компонентам, связанным с установками и убеждениями подростков, когнитивными способностями и их влиянием на субъективное восприятие неблагополучия.

Ключевые слова: субъективное неблагополучие, когнитивные факторы, установки, когнитивные способности, младший подростковый возраст, психологическое благополучие.

Введение

В современной психологии возрастает интерес к изучению субъективного благополучия и неблагополучия подростков, что связано с их уязвимостью к внутренним и внешним стрессорам, затрудняющим психическое развитие и социализацию. Особое значение придается когнитивным факторам, которые определяют восприятие подростками себя и мира, а также оказывают значительное влияние на их психологическое состояние и уровень благополучия. Среди этих факторов ключевую роль играют когнитивные способности, убеждения и установки, формирующие отношение подростков к самим себе и окружающему миру [1].

Основные теоретические подходы к понятию субъективного неблагополучия

Феномен субъективного неблагополучия представляет собой сложный конструкт, который включает когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты [4]. Одной из наиболее известных является гедонистическая модель Э. Динера, где субъективное неблагополучие определяется через неудовлетворенность жизнью и преобладание негативных аффектов. Эта модель выделяет когнитивный компонент, связанный с интерпретацией жизненных событий и самооценкой, а также когнитивно-аффективный компонент, который отражает устойчивые негативные оценки действительности [3].

К. Рифф [5] акцентировала внимание на многомерной структуре субъективного благополучия, где центральное место занимают самопринятие, личностный рост и автономия.

Когнитивные факторы субъективного неблагополучия

Когнитивные факторы играют ключевую роль в формировании субъективного неблагополучия. Они включают когнитивные способности, когнитивный компонент субъективного благополучия и их взаимодействие с социальными условиями.

Когнитивные способности оказывают значительное влияние на устойчивость подростков к негативным факторам среды. По данным исследования Bridger E. и Daly M. [7], высокий уровень памяти, беглости речи и аналитического мышления способствует снижению риска развития депрессии и дистресса. Развитые когнитивные способности помогают подросткам лучше адаптироваться к сложным социальным условиям и справляться с вызовами подросткового возраста.

Социальное неблагополучие также оказывает влияние на когнитивные процессы. Исследование Bridger E., Daly M. [7] показало, что подростки из неблагоприятных социальных условий чаще сталкиваются с высоким уровнем дистресса. Однако когнитивные способности выступают модератором: подростки с высоким уровнем когнитивного развития лучше адаптируются и меньше подвержены депрессивным состояниям, несмотря на трудности внешней среды.

Когнитивный компонент субъективного благополучия, по данным работы Брук Ж.Ю. [2], включает рефлексии и позитивные суждения о себе и мире. Подростки, которые осознают свои сильные стороны и способны критически оценивать свои слабости, демонстрируют более высокую социальную адаптацию и меньше подвержены субъективному неблагополучию.

Заключение

Когнитивные факторы являются важнейшими компонентами в формировании субъективного неблагополучия подростков. Высокий уровень когнитивных способностей, развитие рефлексии и осознанное формирование позитивных когнитивных установок способствуют снижению дистресса и депрессии в условиях неблагоприятной социальной среды [6]. Будущие исследования должны быть направлены на создание программ психологической помощи подросткам, которые помогут развивать когнитивные навыки и улучшать адаптацию к стрессовым ситуациям.

Список литературы

1. Архиреева, Т.В. Субъективное благополучие младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 4(102). С. 13-16.
2. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 85–100. DOI: 10.17759/pse.2021260507.

3. Динер, Э. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37.
4. Карабанова, О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26.
5. Рифф, К. Know thyself and become what you are: a eudemonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9(1). P. 13—39.
6. Шевеленкова, Т.Д., Фесенко, П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-129.
7. Bridger, E., Daly, M. Cognitive ability as a moderator of the association between social disadvantage and psychological distress: evidence from a population-based sample // Psychological Medicine. 2019. Vol. 49(9). P. 1545–1554. DOI: 10.1017/S0033291718002118.

Медяникова А.А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

shutikova99@bk.ru

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Статья рассматривает субъективное благополучие как важное условие развития учебной мотивации подростков. В работе анализируются теоретические основы субъективного благополучия, его основные компоненты и факторы влияния. Анализируется специфика учебной мотивации младших подростков. Рассматриваются теоретические модели, объясняющие взаимосвязь между субъективным благополучием и учебной мотивацией, а также психологические механизмы, через которые субъективное благополучие способствует повышению мотивации к обучению. Статья содержит практические рекомендации для педагогов и родителей по улучшению субъективного благополучия подростков для повышения их учебной мотивации.

Ключевые слова: субъективное благополучие, учебная мотивация, подростки, психологические механизмы, теоретические модели, эмоциональное благополучие, рекомендации.

The article considers subjective well-being as an important condition for the development of educational motivation of adolescents. The paper analyzes the theoretical foundations of subjective well-being, its main components and factors of influence. The specifics of the educational motivation of younger adolescents are analyzed. Theoretical models explaining the relationship between subjective well-being and learning motivation are considered, as well as psychological mechanisms through which subjective well-being contributes to increased motivation to learn. The

article contains practical recommendations for teachers and parents to improve the subjective well-being of adolescents in order to increase their educational motivation.

Keywords: subjective well-being, educational motivation, adolescents, psychological mechanisms, theoretical models, emotional well-being, recommendations.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к образовательному процессу, особенно в период подросткового возраста, который характеризуется значительными психологическими и физиологическими изменениями. В условиях увеличивающегося потока информации и возрастающих академических ожиданий, подростки часто сталкиваются с проблемами, связанными с учебной мотивацией.

Субъективное благополучие представляет собой комплексное психологическое образование, включающее эмоциональные и когнитивные аспекты восприятия индивидом своей жизни. Определение субъективного благополучия в психологической литературе варьируется, однако большинство исследователей сходятся на том, что это состояние удовлетворенности жизнью, чувство счастья и эмоционального равновесия. В основе этого определения лежит субъективная оценка человеком своей жизни, включающая как положительные, так и отрицательные эмоциональные переживания [3]. Например, подросток, который ощущает себя счастливым, довольным своими отношениями с семьей и друзьями, а также удовлетворенным своими достижениями в школе, может считаться обладающим высоким уровнем субъективного благополучия.

Факторы, влияющие на субъективное благополучие подростков, разнообразны и могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние факторы включают семейную среду, качество отношений со сверстниками, школьные условия и социально-экономический статус. Внутренние факторы включают личностные характеристики, такие как самооценка, уровень тревожности и наличие целей в жизни. Например, подростки, растущие в поддерживающей и любящей семье, как правило, демонстрируют более высокий уровень субъективного благополучия. Также, позитивные отношения со сверстниками и успешная адаптация в школьной среде могут значительно повысить субъективное благополучие. Внутренние факторы, такие как высокая самооценка и наличие жизненных целей, также играют важную роль. Подростки, уверенные в своих силах и имеющие четкие цели, например, стремящиеся к поступлению в университет, чаще всего ощущают себя более удовлетворенными и счастливыми [4].

Учебная мотивация является ключевым элементом в образовательном процессе, особенно в подростковом возрасте, когда школьники сталкиваются с увеличивающейся нагрузкой и необходимостью планирования своего будущего. Под учебной мотивацией понимается внутренний и внешний драйв, побуждающий подростка к активной учебной деятельности, стремлению к знанию и достижению академических успехов. Эта мотивация включает как

внутренние стимулы, такие как интерес к учебным предметам и желание самосовершенствования, так и внешние, например, стремление получить похвалу от учителей или родителей, либо достичь высоких оценок для поступления в престижный университет [1, 10]. Особую актуальность проблема субъективного благополучия младших подростков приобретает применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и другим уязвимым категориям обучающихся, отмечают В.М. Поставнев и И.В. Поставнева, А.С. Лукина [6, 7, 8].

Целью данного исследования является изучение субъективного благополучия младших подростков с высоким уровнем учебной мотивацией. На наш взгляд будет важно проанализировать субъективное благополучие тех младших подростков, которые показывают высокую познавательную активность.

Методы. В настоящем исследовании использовались следующие диагностические методики: «мотивация учения и эмоциональное отношение к учению» А.М. Прихожан [9], «опросник субъективного благополучия в школе» Т.Н. Канонир [5]. Выборка для исследования субъективного благополучия и мотивации учения состояла из 20 младших подростков.

Результаты и обсуждение. Анализ результатов, полученных при помощи методики А.М. Прихожан «Мотивация учения и эмоциональное отношение к учению», позволил выявить группу высоко мотивированных в учебе младших подростков. На диаграмме (Рисунок 1) мы видим, что подгруппа 1 находится в зоне от 2 до 12, это IV уровень, что означает сниженную мотивацию, у детей появляется «школьная скука», отрицательное эмоциональное отношение к учителю. Для подгруппы 2 характерен I уровень учебной мотивации – это выраженное преобладание познавательной мотивации, положительное эмоциональное отношение к учебе. Подгруппа 2 становится объектом нашего дальнейшего исследования, а именно диагностики субъективного благополучия младших подростков с высоким уровнем учебных достижений.

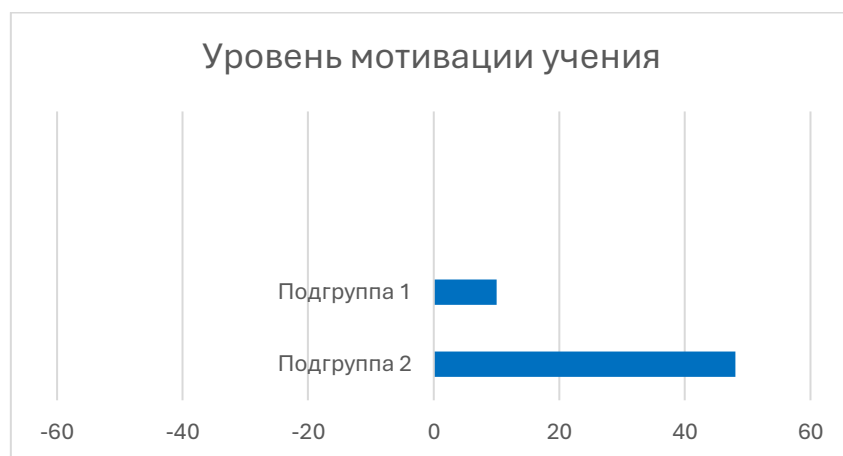


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровню учебной мотивации (n=20)

Для выявления особенностей субъективного благополучия младших подростков был использован опросник субъективного благополучия в школе Т.Н. Канонир.

По результатам анализа результатов исследования субъективного благополучия (опросник Т. Н. Канонир) у мотивированных младших подростков, установлено, что шкалы «физическая благополучие» и «удовлетворенность школой» (Рисунок 2), набрали наибольшее количество процентов в отношении других шкал. Что же касается шкалы «враждебность с одноклассниками», она инвертированная, то есть высокое значение по шкале означает низкую враждебность, и наоборот.

Шкала «удовлетворенность школой» которая насчитывает 75,3% показывает ощущение подростка в школе, насколько ему комфортно находиться в школе, с учителями. Что же касается шкалы «сотрудничество с одноклассниками», по ней мы видим самый низкий процент 55,2%, можем предположить, что причиной этому может быть самостоятельность младшего подростка в силу своих умственных и волевых способностей, когда попросту не нужна помощь извне и общение между одноклассниками может сводиться до минимального, но важно заметить, что показатель по шкале «враждебность с одноклассниками» является самым высоким 80%, это говорит нам о неагрессивном настрое в общении между одноклассниками. Это может служить основой благоприятного климата в классе, взаимопонимания и доверия между школьниками.



Рисунок 2 – Показатели субъективного благополучия младших подростков в % (n=20)

Значения общей шкалы субъективного благополучия в 70,3% позволяет утверждать, что в целом субъективное благополучие младших подростков с высоким уровнем учебной мотивации находится на повышенном уровне.

Учитывая важность субъективного благополучия для учебной мотивации подростков, разработка и внедрение эффективных стратегий и методик для повышения этого благополучия является первостепенной задачей. Существует множество способов повышения субъективного благополучия подростков, и каждый из них может быть интегрирован в образовательную практику. Например, создание благоприятной школьной среды, где подростки чувствуют себя в безопасности и могут свободно выражать свои эмоции и мысли, является фундаментальным шагом. Школы могут организовывать регулярные занятия по эмоциональному интеллекту и стресс-менеджменту, чтобы помочь подросткам справляться с негативными эмоциями и развивать навыки саморегуляции [2].

Методики и упражнения для улучшения учебной мотивации должны быть ориентированы на индивидуальные особенности подростков и учитывать их интересы и потребности.

Рекомендации для педагогов и родителей также играют важную роль в поддержке учебной мотивации и субъективного благополучия подростков. Педагоги должны быть внимательны к эмоциональным и психологическим потребностям своих учеников, создавать атмосферу доверия и взаимопонимания в классе. Они могут использовать разнообразные методы поощрения и мотивации, такие как индивидуальные похвалы, признание достижений перед классом и предоставление возможностей для самовыражения. Например, организовывать совместные выезды в тематические места, чтобы развивать у ребенка необходимые навыки и подпитывать интерес. Также, учитель может отметить успехи ученика не только высокими оценками, но и публичным признанием его достижений на школьных собраниях или в школьной газете. Это помогает подросткам чувствовать свою значимость и стимулирует их к дальнейшим успехам.

Заключение. На основании анализа результатов исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Субъективное благополучие является важным условием развития учебной мотивации младших подростков.
2. Исследование показало, что у обучающихся с высокими показателями субъективного благополучия, как правило, позитивная учебная мотивация.

Представляется, что перспективным направлением исследования условий формирования субъективного благополучия младших подростков, является изучение школьной среды и ее вклада в субъективного благополучие обучающихся.

Таким образом, высокий уровень субъективного благополучия играет важную роль в развитии учебной мотивации подростков. Эмоциональное и социальное благополучие способствует созданию позитивного отношения к учебе, снижению стресса и повышению уверенности в своих силах. Разнообразные методики, направленные на улучшение эмоционального состояния и создание поддерживающей среды, а также тесное сотрудничество педагогов и родителей, могут значительно повысить мотивацию подростков к обучению, способствуя их академическим успехам и личностному росту.

Список литературы

1. Абсабирова О. Ю. Теоретические подходы и современные исследования субъективного благополучия личности / О. Ю. Абсабирова // Субъективное благополучие и эмоциональная безопасность личности : материалы IX Международного симпозиума, Екатеринбург, 12–13 июля 2018 года / Под научной редакцией Е. Б. Перелыгиной. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. – С. 191-196
2. Архиреева Т. В. Взаимосвязь учебной мотивации и субъективного благополучия учащихся начальной школы / Т. В. Архиреева // Актуальные проблемы современного образования : Монография. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 20-36
3. Гатальская Г. В. Сравнительный анализ мотивации учения и психологического благополучия у студентов гуманитарных факультетов университета и медицинского вуза / Г. В. Гатальская, Т. М. Шаршакова, Е. В. Москалева // Проблемы здоровья и экологии. 2007. № 4(14). – С. 97-102
4. Запорожская Н. А. Мотивация учебной деятельности современных подростков / Н. А. Запорожская, А. И. Чернецкая, А. Н. Макарова // Наука молодых – будущее России: сборник научных статей 4-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 8 томах, Курск, 10–11 декабря 2019 года. Том 3. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 99-102
5. Канонир Т. Н., Углова И. Л., Куликова А. А. Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. №4. С.247-272.<https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.4.2010>
6. Лукина А. С. Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования / А. С. Лукина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи, Тверь, 28–30 марта 2024 года. Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – С. 246-252.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Ващилин, А. С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Ващилин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). – С. 19-34.
8. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 3(25). – С. 60-65.
9. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 56 с.

10. Суннатова Р. И., Шукова, Г. В., Мдивани, М. О., Лидская, Э. В. (2022) К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8–11-х классов. Психология человека в образовании, т. 4, № 1, с. 21–30. <https://www.doi.org/10.33910/26869527-2022-4-1-21-30>.

Егоров И.В.

*Кандидат психологических наук, доцент
департамента психологии ИППО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
egoroviv@mgpu.ru*

Наумова Д.В.

*Кандидат психологических наук, доцент
департамента психологии ИППО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
NaumovaDV@mgpu.ru*

АНТИСОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И САМООТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье анализируются данные исследования связи антисоциальной креативности и самооотношения личности. Авторы отмечают особую значимость навыков рефлексии в студенческом возрасте, тем более в контексте самосовершенствования и профессионального развития. Целью исследования является выявление связи между показателями отношения к себе и антисоциальной креативностью студентов, обучающихся на гуманитарных специальностях. В опросе принимали участие студенты-бакалавры (конфликтология, юриспруденция, педагогика) гуманитарных вузов, 73 человека. Были проведены методики: опросник антисоциальной креативности, многомерный опросник исследования самооотношения (Пантилеев С.Р., Столин В.В.). Авторы приходят к выводу о том, что нанесение вреда связано с общим показателем самооотношения и с «отражённым Я»: отрицательное отношение к себе, а также неуважение со стороны других связаны со стратегией «нанесение вреда»; ложь и злые шутки остаются в поведении человека даже при условии высокого уровня самооотношения к себе и принятия и уважения со стороны окружающих.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, самооотношение, личность.

The article analyzes the data of the study of the relationship between antisocial creativity and self-attitude of the individual. The authors note the special significance of reflection skills in student age, especially in the context of self-improvement and professional development. The purpose of the study is to identify the relationship between the indicators of attitude towards oneself and antisocial creativity of students studying in the humanities. The survey involved 73 undergraduate students (conflictology, law, pedagogy) of humanitarian universities. The following methods

were used: a questionnaire of antisocial creativity, a multidimensional questionnaire for the study of self-attitude (Pantileev S.R., Stolin V.V.). The authors come to the conclusion that causing harm is associated with the general indicator of self-attitude and with the "reflected Self": a negative attitude towards oneself, as well as disrespect from others, are associated with the strategy of "causing harm"; lies and evil jokes remain in a person's behavior even under the condition of a high level of self-attitude and acceptance and respect from others.

Key words: antisocial creativity, self-attitude, personality.

Проблема антисоциальной креативности изучается достаточно активно последние годы. Накопился богатый эмпирический материал, который показывает, что на проявление антисоциальной креативности личности оказывает влияние множество переменных: мотивы личности, переживание счастья, переживание аффекта, тревожность, эмоциональный интеллект, социальные угрозы. Исследователи так же отмечают, что состояние неопределённости жизни и образа будущего, размытость перспектив влияют на проявление антисоциальной креативности, она активнее начинает проявляться в структуре поведения личности. При таком многообразии исследований в этой области наблюдается существенный дефицит в изучении психологических, внутренних, предпосылок проявления антисоциальной креативности личности. Например, известно, что самоотношение личности, структура и специфика отношения личности к собственному Я, оказывает влияние на характер и содержание межличностных отношений, на разрешение конфликтных ситуаций, на выбор стратегий поведения в ситуации недопонимания, на проявление манипулятивных склонностей личности и многое другое. Мы предполагаем, что самоотношение личности, устойчивое чувство «Я», эмоционально-оценочное отношение к себе, определённым образом связано с антисоциальной креативностью, а именно жестокость и манипуляции более свойственны людям с неустойчивой, внутренне противоречивой, системой самоотношения.

Исследования показывают, что самоотношение личности связано с уровнем рефлексии, что в свою очередь оказывает влияние на способность человека к изменениям и самосовершенствованию, в том числе к развитию в профессиональной сфере, особенно в период студенчества. [1, с. 95] [6] В своих предыдущих работах [2; 5] мы анализировали особенность проявления антисоциальной креативности у студентов гуманитарных, педагогических, непдагогических специальностей, а также возможные профессиональные риски, с которыми будущие педагоги могут столкнуться.

Целью данного исследования стало изучение взаимосвязи антисоциальной креативности и различных проявлений самоотношения студентов гуманитарных вузов.

Выборку составили студенты 2-3 курсов, вузов г. Москва, г. Санкт-Петербург, обучающиеся на направлении «педагогическое образование», непдагогических вузов обучающиеся на направлениях «конфликтология», «юриспруденция», «психология», всего 73 человека. Студенты обучаются в вузе

на бакалавриате. Юношей – 29 человек, девушек – 44. Средний возраст студентов 20-21 год.

Методики: опросник Антисоциальной креативности (АСК) [3], тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев) [4]. Методы математической статистики, используемые в исследовании: методы расчета центральной тенденции (среднее, стандартное отклонение), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Описание результатов

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

Таблица 1. Выраженность среднего показателя шкал антисоциальной креативности студентов гуманитарных специальностей ($n=73$) м-29; ж-44)

Шкалы АК	Значения в группе студентов педагогических специальностей	Стандартное отклонение
АК Шкала "нанесение вреда"	4,82	3,76
АК Шкала "ложь"***	5,19	3,01
АК Шкала "злые шутки"	3,71	2,12
АК Интегральный показатель АК	12,26	6,66

Таблица 2. Выраженность среднего показателя шкал по тесту-опроснику «Самоотношение» студентов гуманитарных специальностей ($n=74$) м-29; ж-44)

Шкалы методики Самоотношения	Средние значения	Стандартное отклонение
Интегральный показатель - S	18,3	5,0
Шкала самоуверенности	5,24	2,0
Шкала ожидания отношения от других	6,04	1,5
Шкала самопринятия	5,39	1,63
Шкала самопоследовательности (саморуководства)	4,32	1,25
Шкала самообвинения	4,31	1,67
Шкала самоинтереса	5,78	1,39
Шкала самопонимания	3,5	1,4

По результатам таблицы 2 можно увидеть, что интегральный показатель S показал высокий уровень самоотношения студентов, выражающийся во внутреннем недифференцированном чувстве "за" себя. Самоотношение выступает как образ Я – представления о самом себе в виде определенных свойств, черт, особенностей поведения, отражающие те или иные особенности Я. То есть, интегральный показатель (S), студентов гуманитарных вузов показывает, что студенты, эмоционально, самих себя поддерживают и одобряют, относятся к самим себе позитивно более чем это возможно. То есть, если бы, мы говорили о самоотношении одного человека, то могли бы сказать, что самоотношение, несколько завышено. Вместе с тем, отдельные компоненты самоотношения показали следующие результаты: шкала самоуверенности – средний уровень, что говорит о вере в свои силы и способности; шкала ожидания отношения от других – средний уровень, выражающийся в амбивалентном ожидании позитивного, а иногда, и негативного отношения к себе окружающих; шкала самопринятия – высокий уровень самопринятия; шкала самообвинения – низкий уровень, что говорит о том, что для опрошенных характерно дружелюбие к собственному "Я", выражающаяся в одобрении себя в целом, доверии к себе и позитивной самооценке; шкала самоинтереса – высокий уровень, что говорит о высоком интересе к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой "на равных", уверенность в своей интересности для других; шкала самопоследовательности (саморуководства) и шкала самопонимания – средний уровень, что говорит о том, что опрошенные студенты контролируют собственную жизнь, самопоследовательны, и находятся в контакте с самим собой, понимают самих себя.

Таким образом, студенты гуманитарных вузов обладают высоким уровнем самоотношения, выражающееся в высоком уровне самопринятия и самоинтереса, обладающие средним уровнем самоуверенности, ожиданием отношения от других, самопоследовательности (саморуководства), самопонимания и низким уровнем самообвинения. Высокий уровень самоотношения опрошенных студентов говорит о высоком уровне осмысленности жизни, обладании уверенности в себе и способности к саморазвитию, что является хорошим фундаментом для постановки жизненных и профессиональных целей.

Таблица 3. Взаимосвязь (r_s по Спирмену) шкал антисоциальной креативности и шкал по тесту-опроснику «Самоотношение» студентов гуманитарных специальностей (n=73) м-29; ж-44)

Названия методики АСК/ Названия методики «Самоотношения»	Шкал шкал	АСК "нанесение вреда" Шкала	АСК "ложь" Шкала	АСК "злые шутки" Шкала	Интегральный показатель АСК

Интегральный показатель – S	- 0,255*	- 0,045	0,006	- 0,116
Шкала самоуверенности	- 0,147	0,028	0,027	- 0,025
Шкала ожидания отношения от других (зеркальное Я)	- 0,293*	-0,11	0,029	- 0,223
Шкала самопринятия	- 0,106	- 0,065	0,092	- 0,061
Шкала самопоследовательности (саморуководства)	- 0,035	- 0,076	- 0,011	- 0,085
Шкала самообвинения	0,189	- 0,056	0,022	0,069
Шкала самоинтереса	- 0,091	- 0,024	- 0,097	- 0,073
Шкала самопонимания	- 0,195	- 0,069	- 0,054	-0,16

* значимость коэффициента корреляции на уровне 0,05

** значимость коэффициента корреляции на уровне 0,01

В Таблице 3 видно, что существует отрицательная корреляция между шкалами «Интегральный показатель самоотношения», «Шкала ожидания отношения от других» и шкалой АСК «Нанесение вреда». Таким образом, чем более у молодого человека отношение к себе носит положительный характер, тем менее ему свойственно наносить вред другому. В целом, принятие себя, адекватная самооценка личности снижает вероятность агрессивного отношения к другому. Представление человека о том, что его уважают, принимают, симпатизируют, одобряют и ценят окружающие, снижает риск нанесения вреда другим. Интересно, что другие шкалы АСК («ложь» и «злые шутки») не показали чувствительность к шкалам «ожидания отношения от других» и «интегративный показатель»: ложь и злые шутки остаются в арсенале поведения человека даже при условии высоких показателей по шкале отражённое Я (зеркальное Я). Вместе с тем, важно отметить, что ни самопонимание, ни самоинтерес, ни самоуверенность, ни самообвинение, ни саморуководство не связаны с антисоциальной креативностью. То есть, все то, что связано с самоанализом, «самокопанием» никак не отражается на антисоциальной креативности личности студентов гуманитарных специальностей.

Таким образом, важным условием выбора личностью стратегии «нанесение вреда» по отношению к другому является, с одной стороны, непринятие себя, отрицание, отвержение себя, с другой стороны – отсутствие уважения, принятия со стороны других.

Развитие навыков рефлексии, самопознания, повышение самооценки – в целом путь самосовершенствования – могут влиять на проявление

антисоциальной креативности, снижая опасные её проявления. Данное исследование показывает направления и возможности профилактической работы с молодыми учителями и будущими педагогами, в центре которой будет задача формирования адекватной самооценки, навыков рефлексии, принятия себя, навыков уверенного поведения. Работа в этом направлении должна сводиться к формированию у будущего педагога веры в себя, доверия к себе. Эти личностные показатели могут уравнивать проявления антисоциальной креативности, а именно нанесение вреда. Часто молодые специалисты заменяют авторитарностью авторитет, в то время как дети нуждаются в последнем. Авторитетность учителя складывается из экспертности (знания учителя и его умение их подать) и референтности (признанности) в глазах обучающихся. Эта значимость учителя в глазах группы, класса, учащихся формируется в том случае, если учитель уверен в себе и верит в себя, а не подавляет, доминирует и властвует, нанося вред.

Список литературы

1. Гаранина Ж.Г., Баляев С.И., Ионова М.С. Роль самоотношения в личностно-профессиональном саморазвитии студентов высшей школы // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 82–96. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-82-96>
2. Егоров И. В., Наумова Д. В., Павленко Т. А., Рассказова И. Н. Система ценностей девушек-студенток педагогических вузов с разным уровнем антисоциальной креативности // Перспективы науки и образования. 2021. – № 3 (51). – С. 375–389. [doi: 10.32744/pse.2021.3.26](https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.26)
3. 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
4. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. - 110 с.
5. 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>
6. Tomassini M., Zanazzi S. Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and career paths: cases from Italy // Research in Comparative and International Education. 2014. Т. 9. No 3. С. 301–312. DOI: 10.2304/rcie.2014.9.3.301.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ НА ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи мотивации достижения и готовности к профессиональному самоопределению у старших подростков. Выявлена статистически значимая положительная корреляция между мотивацией достижения, статусом профессиональной идентичности и готовностью к профессиональному самоопределению. В рамках исследования был проведён тренинг, направленный на развитие мотивации достижения, основанный на интегративной модели мотивации достиженческой деятельности Т.О. Гордеевой. Оценка эффективности тренинга осуществлялась с помощью замеров до и после вмешательства, результаты которых сравнивались с контрольной группой. Анализ показал, что тренинг оказал положительное влияние на статус профессиональной идентичности и готовность к профессиональному самоопределению, а также привёл к относительно небольшим изменениям в уровне мотивации достижения.

Ключевые слова: мотивация достижения, профессиональное самоопределение, подростки, профессиональная идентичность, тренинг.

The purpose of this study is to examine the relationship between achievement motivation and readiness for career self-determination in adolescents. A statistically significant correlation was found between achievement motivation, professional identity status, and readiness for career self-determination. A training program was developed based on the integrative model of achievement motivation by T.O. Gordeeva. The effectiveness of the training was assessed through pre- and post-intervention measurements, with results compared to those of a control group. The analysis revealed that the training positively influenced professional identity and readiness for career self-determination and led to relatively small changes in achievement motivation levels.

Keywords: achievement motivation, career self-determination, adolescents, professional identity, training.

Подростковый возраст является периодом активного формирования профессиональной идентичности. В это время подростки начинают принимать важные решения о своей будущей карьере и запускают сложный и многогранный процесс, известный как профессиональное самоопределение. Во-первых, этот процесс включает в себя исследование своих индивидуально-психологических характеристик, профессиональных ценностей, анализ актуальных профессий, осознание мотивов, которые побуждают к осознанному выбору профессии, и мотивов, которые поддерживают интерес и стремление к профессиональному развитию. Во-вторых, чтобы найти свое место в современном профессиональном мире, важно быть способным ставить цели, оценивать ресурсы, постоянно

развиваться, результативно действовать, эффективно разрешать проблемы и многое другое. В этом контексте мотивация достижения играет ключевую роль. Именно она стимулирует нас к совершенствованию и развитию, позволяет преодолевать препятствия на пути к своей цели.

Изучение влияния мотивации достижения на профессиональное самоопределение подростков может помочь нам понять, как мотивация достижения может влиять на готовность к профессиональному самоопределению и как лучше подготовить выпускников к реальным условиям современного мира.

Существует множество теорий и подходов к изучению мотивации достижения: атрибутивный подход Б. Вайнера, социокогнитивный подход К. Двек, теория самоэффективности А. Бандуры, теория воспринимаемого контроля Э. Скиннер, теория самодетерминации (SDT) Э. Деси и Р. Райана, интегративная модель мотивации достиженческой деятельности Т.О. Гордеевой и другие, а также различных направлений (психоаналитическое, бихевиористское, гуманистическое и др.) в этом вопросе. Мотивация достижения также изучалась такими исследователями как Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен, Д. Аткинсон, А. Адлер, Б. Скиннер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Мюррей, К. Морган, М. Селигман, Э. Эллиот, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, И.А. Васильев, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.О. Гордеева, Ф.Е. Василюк, М.Ш. Магомед-Эминов, Б.С. Братусь и многие другие.

В широком смысле слова мотивация достижения – это стремление к успеху, наилучшему результату в выполняемой деятельности. В данном исследовании мы придерживаемся трактовки понятия мотивации достижения данной Т.О. Гордеевой: «мотивация как процесс побуждающий, направляющий и регулирующий выполнение достиженческой деятельности. Под достиженческой деятельностью мы понимаем любую деятельность, направленную на целенаправленное преобразование субъектом себя, окружающего мира, или других людей.» [3].

Вопрос профессионального самоопределения и готовности к профессиональному самоопределению был рассмотрен в трудах Л.И. Божович, Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, Н.С. Пряжников, И.С. Кона, Э.Ф. Зеера, С.Н. Чистяковой, Д.Сьюпера, Н.И. Головатого, М.И. Дьяченко, Н.Д. Левитова, Д.Н. Узнадзе, Н.Ю. Бугаковой, А.В. Петрушиной, Л.С. Кочкиной, А.В. Макаrchук и др.

Педагогический словарь терминов трактует профессиональное самоопределение как «процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей». В нашем исследовании профессиональное самоопределение рассматривается через призму готовности подростков к осознанному выбору будущей профессии. Под готовностью к профессиональному самоопределению мы понимаем активное-действенное состояние личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.

Мотивационный компонент в готовности к профессиональному самоопределению выделяется как ключевой во многих исследованиях, так как именно стремление к успеху и совершенствованию побуждает подростков принимать осознанные решения о своем профессиональном пути. В исследованиях [8, 9] такое влияние часто рассматривалось опосредованно через повышение самооффективности: «Высокая мотивация достижения способствует формированию у студентов более высокой самооффективности, что, в свою очередь, положительно сказывается на их академической успеваемости, а затем и на их трудоустраиваемость». Изучался также вопрос какие конкретно отрасли и профессии выбирают подростки с разным уровнем мотивации достижения [7]. Множество исследований [1, 6, 10] косвенно подтверждают существующую связь: подростки с высоким уровнем мотивации достижения легче справляются с трудностью выбора, больше уверены в своих силах, имеют развитые навыки решения проблем, лучше регулируют своё поведение и ставят профессиональные цели. А также они больше адаптированы к изменениям [2], позитивно воспринимают карьеру [4], чаще берут на себя ответственность и концентрируются на достижениях [5].

Так исследования показывают, что мотивационный компонент играет значительную роль в процессе профессионального самоопределения, однако его влияние на готовность остается недостаточно изученным.

В рамках нашего исследования была выдвинута гипотеза: *повышение мотивации достижения у подростков будет способствовать повышению уровня готовности к профессиональному самоопределению.*

В ходе нашего исследования мы использовали методику диагностики мотивации достижения Т. Элерса (модификация А.Г. Грецова), методику диагностики профессиональной идентичности А.А. Азбеля и А.Г. Грецова и опросник для выявления готовности школьников к выбору профессии В.Б. Успенского.

В исследовании принимали участие 30 учащихся старшего подросткового возраста, находящиеся на этапе выбора будущей профессии. Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Кадетская школа» с января 2024 по октябрь 2024.

Анализ показал следующие распределения по уровням показателей:

Больше, чем у половины подростков (57% участников) был зафиксирован низкий уровень мотивации достижения, 27% участников имели средний уровень мотивации. Высокий уровень мотивации был отмечен у 13%. И у одного участника был зафиксирован слишком высокий уровень мотивации достижения (<4%).

У почти половины участников (46% участников) наблюдалась неопределённая профессиональная идентичность. Навязанная идентичность заняла 17%. Мораторий, как промежуточный статус идентичности, имел место у 30%. Лишь у 3 участников (7% участников) была сформированная профессиональная идентичность.

30% участников показали полную неготовность к выбору профессии. Примерно столько же (27% участников) находились на уровне низкой готовности. 33% имели среднюю готовность к профессиональному самоопределению. Высокий уровень готовности был выявлен у 3 человек (10% участников).

Корреляционный анализ показал, что существует положительная связь между мотивацией достижения и другими параметрами. Коэффициент корреляции Спирмена между мотивацией достижения и статусом профессиональной идентичности равен 0,61, что свидетельствует о средней положительной корреляции. Между мотивацией достижения и готовностью к профессиональному самоопределению коэффициент корреляции Спирмена равен 0,71, указывая на достаточно сильную положительную корреляцию.

С целью проверки нашей гипотезы был разработан и проведён тренинг для экспериментальной группы на основе интегративной модели мотивации достиженческой деятельности Т.О. Гордеевой. Модель включала пять ключевых блоков, направленных на лучшее понимание своих потребностей и мотивов, развитие целеполагания, саморегуляции, умения реагировать на неудачи и настойчивости в достижении целей.

В результате проведённого исследования были выявлены статистически значимые изменения в статусе профессиональной идентичности и готовности к профессиональному самоопределению у подростков экспериментальной группы.

Выросла готовность к профессиональному самоопределению: показатель высокого уровня увеличился с 13% до 33%, случаи полной неготовности снизились с 27% до 7% и низкой готовности с 27 до 20 процентов (см. рис. 1).

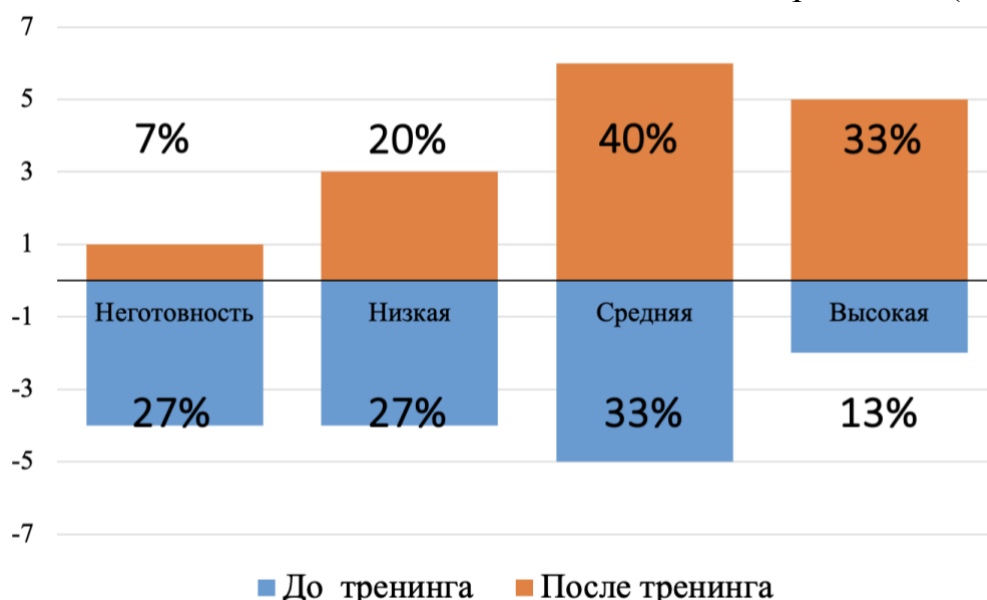


Рисунок 1. Изменения готовности к профессиональному самоопределению до и после тренинга в экспериментальной группе.

Число участников со сформированным уровнем профессиональной идентичности увеличилось с 13% до 33%, а неопределённый статус сократился

с 40% до 20% (см. рис. 2). Эти результаты показывают то, что тренинг способствовал укреплению профессиональной идентичности участников.

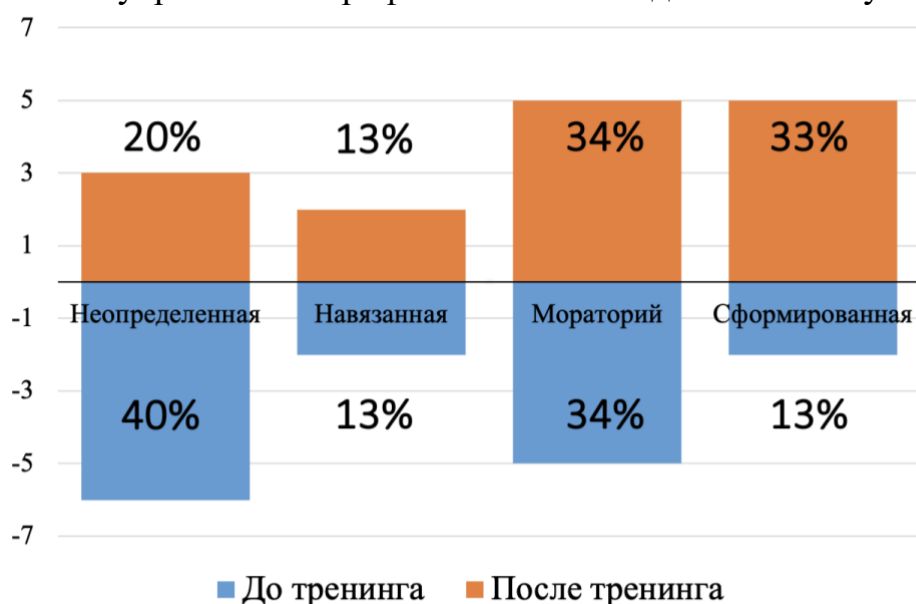


Рисунок 2. Изменения статуса профессиональной идентичности до и после тренинга в экспериментальной группе.

Изменения в мотивации достижения, однако, оказались менее значительными. Отмечено увеличение числа подростков с высоким уровнем мотивации с 13% до 20% (см. рис. 3).

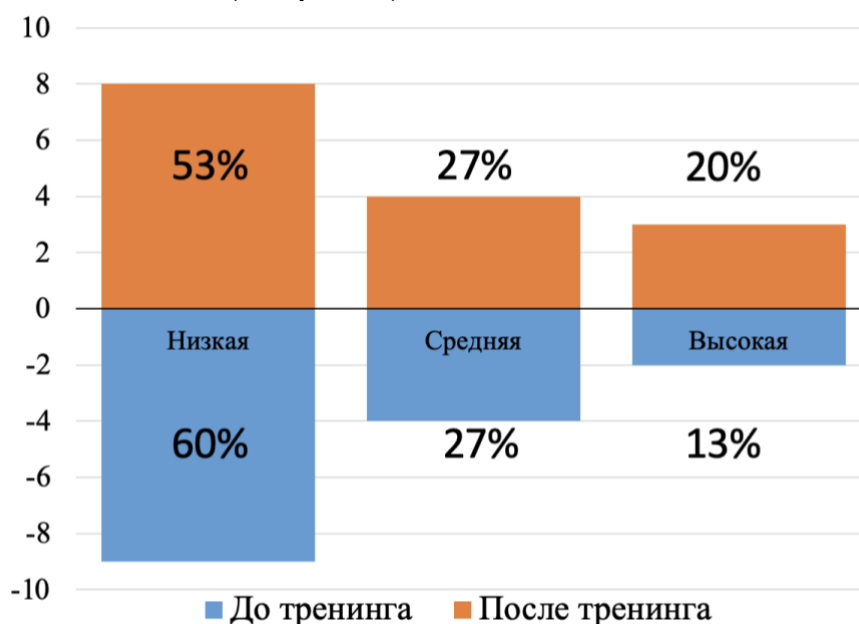


Рисунок 3. Изменения мотивации достижения до и после тренинга в экспериментальной группе.

Статистический анализ изменений по Т-критерию Вилкоксона показал
 Эмпирическое значение Т в оценке мотивации достижения попадает в зону незначимости: $T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}}(0,05)$. Эмпирическое значение Т готовности к профессиональному самоопределению попадает в зону значимости: $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$. Эмпирическое значение Т статуса профессиональной идентичности попадает в зону значимости: $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}(0,01)$

Такое незначительное изменение мотивации достижения может свидетельствовать о том, что мотивация достижения является более устойчивым личностным качеством, и её изменения требуют более длительного и комплексного воздействия. В ходе исследования использовалась методика Т. Элерса, которая, возможно, не полностью охватывает аспекты, влияющие на мотивацию в контексте профессионального самоопределения, что также может объяснять отсутствие значительных сдвигов. Несмотря на это, тренинг оказал положительное влияние на развитие профессиональной идентичности и готовности подростков к выбору профессии.

Исследование показало, что мотивация достижения и профессиональное самоопределение тесно связаны между собой. Тренинговые программы, направленные на развитие мотивации, могут способствовать повышению готовности подростков к выбору профессии, однако для более значительных изменений в мотивации достижения может потребоваться больше времени и более интенсивные программы.

Для дальнейших исследований рекомендуется:

1. Увеличить количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах для обеспечения большей точности результатов и выводов.
2. Увеличить продолжительность тренинга для более значительного воздействия на мотивацию достижения.
3. Рассмотреть возможность использования других методов диагностики мотивации достижения.
4. Исследовать дополнительные аспекты влияния мотивации на готовность к профессиональному самоопределению.

Список литературы

1. Борзенко, О. В. Измерение мотивации достижения обучающихся как показатель их уровня готовности к смыслообразующему самоопределению / О. В. Борзенко // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. – № 1 (9). – С. 8–12.
2. Брускова Э.В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегание неудач как важный фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов. Технологический университет имени дважды Героя Советского Союза, лётчика-космонавта А.А. Леонова. 2022. – 12 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук./ Т.О. Гордеева – М., 2013. – 441 с.
4. Касаткина, Н.Е. Психологические факторы профессионального самоопределения : автореф. дис. ...канд. пс. наук. – СПб, 2000. – 16 с.
5. Тимофеева Ольга Валерьевна Представления о карьере студентов с мотивацией достижения успеха и избегания неудачи // Акмеология. 2016. №4 (60). (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-kariere-studentov-s-motivatsiey-dostizheniya-uspeha-i-izbeganiya-neudachi>)

6. Azhenov A, Kudysheva A, Fominykh N and Tulekova G. Career decision-making readiness among students' in the system of higher education: career course intervention. *Front. Educ.*, 2023. 8:1097993. doi: 10.3389/feduc.2023.1097993
7. Inkson, J.H.K., Achievement motivation and occupational choice. *Australian Journal of Psychology*, 1971. 23.: 225-234. <https://doi.org/10.1080/00049537108254616>
8. Li X, Pu R and Phakdeephrot N. The influence of achievement motivation on college students' employability: A chain mediation analysis of self-efficacy and academic performance. *Front. Psychol.*, 2022. 13:972910. doi: 10.3389/fpsyg.2022.972910
9. Liqin Liu, Lesen Cheng. The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement Motivation in Adolescents: A Moderated Mediating Model of Self-Identity and Hope. *Psychology and Behavioral Sciences*, 2018. 7(3), 69-76. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20180703.15>
10. Priyashantha, K.G., Dahanayake, W.E. and Maduwanthi, M.N. "Career indecision: a systematic literature review", *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 2023. Vol. 5 No. 2, pp. 79-102. <https://doi.org/10.1108/JHASS-06-2022-0083>

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Аверьянова Е. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

e.averyanova@solaris64.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современном мире необходимо воспитание конкурентоспособной личности, которая обладает лидерскими качествами. В связи с проблемой сохранения и развития нравственного потенциала будущего поколения актуальной является деятельность детских общественных объединений в образовательных организациях. В статье рассмотрены особенности функционирования детских общественных объединений и влияние объединений на развитие лидерской одаренности.

Ключевые слова: лидерская одаренность, детские общественные объединения, воспитательная среда.

Abstract: In the modern world, it is necessary to educate a competitive personality who has leadership qualities. In connection with the problem of preserving and developing the moral potential of the future generation, the activities of children's public associations in educational organizations are relevant. The article examines the features of the functioning of children's public associations and the influence of associations on the development of leadership talent.

Keywords: leadership talent, children's public associations, educational environment.

Современный неопределённый и нестабильный мир требует воспитания конкурентоспособного поколения, которое отличается гибкостью, мобильностью, критическим мышлением и лидерскими навыками. Безусловно, люди, обладающие данными компетенциями, способны достигнуть больших успехов в разных областях. Для развития конкурентоспособных людей, обладающих одаренностью, предпринимаются меры поддержки на государственном уровне. Примером непосредственной поддержки является Федеральный проект «Успех каждого ребенка» в рамках Национального проекта «Образование».

Во многих образовательных учреждениях существуют детские общественные объединения, которые направлены на формирование и развитие социальных навыков, в том числе на развитие лидерской одаренности. Появление таких объединений связано с проблемой сохранения и развития нравственного потенциала будущего поколения. Зачастую подростки стремятся организовать неформальное объединение по интересам для взаимодействия в нем, но бывает так, что такое взаимодействие неблагоприятно влияет на участников объединения и на окружающих людей. Именно поэтому появилась необходимость в создании детских общественных объединений на государственном уровне, деятельность которых положительно влияла бы на школьников. Деятельность данных объединений несет патриотический, добровольческий характер. Детские общественные объединения имеют определенный устав и символику.

Объединения существовали еще в дореволюционной России, они были многоплановы и довольно популярны среди молодых людей того времени. В советский период была создана единая организация, направленная на воспитание подрастающего поколения – пионерия. Стать участником пионерской организации было большой честью для подростков.

В современной России также возникла потребность в активном создании детских общественных объединений. 1 сентября 2022 г. появляется общероссийское общественно-государственное движение «Движение Первых», которое включает в себя 12 направлений деятельности. Участники Движения придерживаются определенных ценностей, обозначенных создателями, принимают участие в проектах, направленных на популяризацию здорового образа жизни, волонтерства и патриотического воспитания.

В связи с этим возникает потребность изучения влияния участия обучающихся в деятельности детских общественных объединениях на развитие лидерской одаренности. В современном мире по мнению Е. В. Мамонтовой [6] лидерство определяется, как успешность и представляется достижением, сформировавшееся в процессе социализации.

Понятие «лидерская одаренность» согласно «Рабочей концепции одаренности» относится к коммуникативной деятельности [1]. Н. С. Лейтес [3]

отмечает, что понятие «лидерская одаренность» близко понятию «социальная одаренность» и заключается в способности легко устанавливать межличностные отношения, что позволяет быть лидером.

Лидерство определяют как процесс социального влияния, при котором лидер ищет добровольного участия членов группы в деятельности по достижению поставленных целей. Феномен лидерства, по мнению И. С. Фиохиной и Р. В. Шутова [4] коренится в самой природе человека и общества.

Существует два подхода к организации работы детских общественных объединений:

1) переход детских общественных объединений к разносторонней деятельности в зависимости от запросов детей и их стремлению к самоорганизации (П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко);

2) комплексные концептуальные разработки социализации ребенка деятельности детских общественных организаций, признающих приоритеты интересов ребенка, его самооценности и субъектности (А. В. Волохов [2]).

Основной особенностью деятельности детских общественных объединений является взаимодействие руководителя с участниками и подростков друг с другом, благодаря такому взаимодействию формируется благоприятная воспитательная среда, основанная на коллективной деятельности и достижении общей цели.

Несмотря на наличие свода правил, отличие деятельности детских общественных объединений заключается в том, что это самоуправляемое сообщество, которое объединяет единомышленников. Каждому участнику сообщества предоставляется возможность ощутить себя частью сообщества со своими правами, обязанностями и их проявлением.

Субъект-субъектные отношения, являющиеся основой деятельности детских общественных объединений, помогают участникам приобрести опыт лидерского поведения.

По мнению О. В. Шалабаевой [5] с помощью социального проектирования, которое является одной из основных технологий развития лидерской одаренности, каждый участник объединения получает возможность реализовать различные позиции взаимодействия (от исполнителя до организатора).

В данных организациях, помимо руководителя объединения, существует командир или куратор, который чаще всего является учеником старших классов. Он помогает основному руководителю организовать деятельность в детском объединении, к примеру, для участия в конкурсе или воспитательном событии.

Как правило, такой командир отличается наличием явных лидерских навыков и способностью грамотно коммуницировать с остальными участниками объединения.

Командира объединения определяют сами участники путём открытого голосования, это также является отличием представленного взаимодействия. Выбор командира и актива объединения осуществляется каждый год.

Еще одним преимуществом работы детских общественных объединений в образовательных учреждениях является формирование качеств, необходимых

для успешного выстраивания будущей профессиональной деятельности. Люди, обладающие лидерской одаренностью, востребованы на рынке труда, так как способны конструктивно взаимодействовать с другими участниками команды.

Таким образом, участие в детских общественных объединениях благоприятно влияет на развитие лидерской одаренности, но для этого необходима грамотная педагогическая траектория работы с одаренными обучающимися.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская (отв. ред.), В. Д. Шадриков (науч. ред.), 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.
2. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1999.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. С. 140-153.
4. Фиохина И. С., Шутов Р. В. Актуальность формирования лидерских качеств у одаренных детей // Социально-экономические аспекты развития современного общества. Межвузовский сборник научных трудов. Ответственный редактор С.В. Демидов. Рязань, 2014. С. 255-260.
5. Шалабаева О. В. Развитие социальной одаренности детей и подростков в детских организациях // В мире научных открытий. 2010. № 4-18 (10). С. 32-34.
6. Мамонтова Е. В. Лидерская одаренность как элемент социокультурного развития личности // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2014. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liderskaya-odarennost-kak-element-sotsiokulturnogo-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 04.06.2024).

Апостолиди Н. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

apostolidinv747@mgpu.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КРЕАТИВНОСТЬ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

В рамках данной статьи представлен анализ трудов и исследовательских проектов, затрагивающих тему эмоционального интеллекта и креативности. Автор делает акцент на взаимосвязи этих понятий, подчёркивая, как эмоциональный интеллект может служить катализатором для развития творческих способностей и наоборот.

Автор статьи затрагивает вопрос о том, как эмоциональный интеллект и креативность могут служить надёжными предикторами жизненного успеха. Умение эффективно управлять своими эмоциями, понимать и сопереживать

чувства других людей, а также способность генерировать новые идеи и подходы, несомненно, способствуют достижению высоких результатов в личной и профессиональной жизни.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, креативность, факторы успешности.

This article presents an analysis of works and research projects that touch on the topic of emotional intelligence and creativity. The author focus on the relationship between these concepts, emphasizing how emotional intelligence can serve as a catalyst for the development of creative abilities and vice versa.

The author of the article also touch on the issue of how emotional intelligence and creativity can serve as reliable predictors of success in life. The ability to effectively manage your emotions, understand and empathize with the feelings of others, as well as the ability to generate new ideas and approaches, undoubtedly contribute to achieving high results in personal and professional life.

Keywords: emotional intelligence, creativity, success factors.

В современном обществе существует широкий спектр междисциплинарных навыков и компетенций, необходимых для успешной деятельности. Эти навыки, известные как навыки 21 века, играют важную роль в достижении высоких результатов и способствуют адаптации в условиях неопределенности и кризисное время. Для развития навыков 21 века требуется активное участие в образовательном процессе и решении повседневных задач. В рамках персонализированного обучения, учитывающего индивидуальные особенности учащихся, можно выделить три основные категории навыков: мягкие навыки, цифровые навыки и новые грамотности.

Остановимся подробнее на мягких навыках, под которыми понимают универсальные компетенции, способствующие успешности в любой профессиональной области. К мягким навыкам относятся эмоциональный интеллект и креативность. На сегодняшний день ценным навыком является умение управлять своими эмоциями, в том числе иметь способность понимать и влиять на эмоции других людей, а также важно развивать способность к инновациям и творчеству, поскольку именно эти навыки в значительной мере являются предикторами будущего жизненного успеха личности. Как считает Л. И. Ларионова [2] именно развитый эмоциональный интеллект становится основой психологического благополучия человека.

Исторически, термин "креативность" приобрел академическое значение в области психологии в 1950-х годах после трудов Дж. Пола Гилфорда, который был одним из первых исследователей, предложивших изучать способности к творчеству. Научные исследования, посвященные конструкту «эмоциональный интеллект» начались с публикации статьи П. Сэловея и Д. Майера под названием «Эмоциональный интеллект» в 1990 г. Значение эмоций в творческом процессе и их влияние на разные сферы и этапы творчества были подчеркнуты в работах Главеану и ее коллег в 2013 г. [5]. В трудах Л. С. Выготского [1] прослеживается связь между «креативностью» и «эмоциональным интеллектом». Он

подчеркивал, что искусство не только является продуктом мысли, но также включает в себя особое эмоциональное мышление. Л. С. Выготский также указывал на необходимость более точного определения различий между законами эмоционального мышления и другими формами этого процесса, а также между психологией искусства и другими формами эмоционального мышления.

Изучение эмоционального интеллекта охватывает два ключевых методологических направления в сфере научных исследований. Первый метод базируется на самоотчете и анализирует такие характеристики личности, как эмпатия, самоуверенность, умение справляться со стрессом и т.д., что принадлежит к так называемым смешанным моделям. Второй метод фокусируется, по мнению Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо [4] на выполнении заданий и изучает когнитивные возможности, касающиеся распознавания и определения эмоций и относится к моделям, основанным на способностях.

В нашем исследовании эмоционального интеллекта мы опираемся на второй подход и модель способностей Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо [4]. Данная модель включает в себя несколько основных составляющих: 1) умение точно идентифицировать, оценивать и выражать эмоции; 2) способность вызывать такие эмоции, которые способствуют повышению когнитивных функций у человека; 3) способность к пониманию эмоций и обладание эмоциональным инсайтом; 4) умение управлять собственными эмоциями и сознательно их регулировать, что играет решающую роль для эмоционального и интеллектуального развития.

Под креативностью мы понимаем индивидуальные творческие способности, которые выражаются в стремлении к созданию новых идей, отходящих от обыденных или устоявшихся моделей мышления. Креативность является составной частью комплекса одаренности как ее самостоятельный элемент.

С. М. Шингаев [3] идентифицировал ряд факторов, которые могут затруднять проявление креативности. К ним можно отнести низкую самооценку, «психологию отличника», неспособность контролировать эмоции и уровень стресса, а также недостаточное развитие воли. Особое внимание следует уделить развитию навыков преодоления препятствий при достижении поставленных целей. Указанные ограничения так или иначе связаны с концепцией эмоционального интеллекта, предложенной Дж. Майером, П. Саловеем, Д. Карузо.

Зарубежные исследования представляют различные точки зрения на взаимосвязь креативности и эмоционального интеллекта. Недавний мета-анализ выявил умеренную положительную связь ($r = 0.32$) между креативностью и уровнем эмоционального интеллекта (Xu et al., 2019).

В одном из исследований отмечается, что люди имеют свободу воли влиять на свои собственные и чужие эмоции, что позволяет использовать эмоции в творческих целях (Ivcevic et al. 2021).

В 2015 г. группа ученых под руководством Парке (Parke et al., 2015) выдвинула гипотезу, что сотрудники с высоким уровнем эмоционального интеллекта могут эффективно формировать и поддерживать положительное настроение. Эмоциональный интеллект играет важную роль в процессе творчества, особенно в условиях повышенных требований к работе. Люди с развитым эмоциональным интеллектом способны эффективно управлять своими эмоциями, адаптировать свое эмоциональное состояние и изменять свой подход к работе. Даже когда креативность не требуется, они могут включать в свою деятельность исследовательский подход и экспериментировать, расширяя границы своих задач. Сотрудники, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, эффективно подбирают такие задачи, которые лучше всего выполняются в состоянии позитивности, открытости к новому, используют дивергентное мышление, сохраняя при этом высокую мотивацию.

В результате исследования, проведенного Деметриу и Николлом в 2022 г., было выявлено, что наличие эмпатии способствует усилению креативности учащихся. Эмпатия позволяет студентам лучше понимать точку зрения других людей, что в свою очередь способствует предложению оригинальных решений задач.

Из другого исследования, проведенного Йе и Ли в 2008 г., стало известно, что участие 116 детей из различных дошкольных учреждений в разнообразных творческих занятиях, таких как игры, развивающие воображение, ролевые игры, театральная импровизация и сочинение рассказов, благоприятно сказалось на их уровне креативности. Проведенный тест на креативность для дошкольников подтвердил, что креативность детей прямо зависит от количества пройденных ими творческих занятий. Результаты исследования показали, что после шести занятий у детей дошкольного возраста наблюдался значительный рост показателей дивергентного мышления в сравнении с конвергентным мышлением (Lubart et al., 2011). Кроме того, дети отметили, что улучшилось их эмоциональное состояние, они стали более позитивно настроенными и эмоционально стабильными (Célume et al., 2019). Данные результаты исследования D. Sundquist и T. Lubart [5] указывают на то, что имеются первичные эмпирические свидетельства о связи между развитием эмоционального интеллекта и повышением уровня креативности.

Наше исследование направлено на выявление особенностей развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем креативности. Практическая значимость исследования будет заключаться в обнаружении соотношения между уровнем эмоционального интеллекта и креативности у старших дошкольников. Мы полагаем, что данное исследование имеет важное значение, поскольку его результаты могут быть применены для формирования развивающих программ по эмоциональному интеллекту и креативности с использованием различных методов арт-терапии, также в дальнейшем результаты исследования могут использоваться в практической работе воспитателями и психологами дошкольных учреждений.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Рипол Классик, 2019. 528 с.
2. 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.: Институт психологии РАН, 2020. С. 399-409.
3. Шингаев С.М. Эмоциональный интеллект, творчество, креативность: соотношение понятий и практика. Психологическая газета, 2020.
4. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). NY: Cambridge University Press, 2000. P. 396–422.
5. Sundquist D., Lubart T. Being Intelligent with Emotions to Benefit Creativity: Emotion across the Seven Cs of Creativity. Journal of Intelligence, 2022.

Батанина И. Ю.

*КГУ «Школа – гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева», Степногорск,
Казахстан
batashki@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается роль музыкальных занятий в развитии умения быть эмоционально устойчивым: противостоять стрессу, сохранять внутренний баланс, позитивный настрой, что особенно актуально в условиях современных образовательных вызовов. Целью исследования является изучение взаимосвязи между психологической установкой учеников и их эмоциональной устойчивостью, а также оценка влияния песенного репертуара с конструктивными установками на эмоциональное состояние школьников. Исследование показало, что целенаправленное использование данных установок способствует снижению тревожности и улучшению самоконтроля у учащихся. В рамках квазиэксперимента было выявлено, что экспериментальная группа, занимающаяся с акцентом на позитивные установки в рамках специально подобранного песенного репертуара, продемонстрировала более высокий уровень эмоциональной устойчивости по сравнению с контрольной группой. Результаты подчеркивают значимость целенаправленного подхода к музыкальному образованию, поддерживающего психологическое благополучие учащихся. Перспективы дальнейших исследований включают изучение долгосрочных эффектов таких занятий и их влияния на академическую успеваемость, а также разработку комплексных программ эмоционального развития на основе музыки.

Ключевые слова: учащиеся, образование, конструктивная установка, учебная мотивация, эмоциональное благополучие.

The article examines the role of musical classes in developing the ability to be emotionally stable: to resist stress, maintain internal balance, and a positive attitude, which is especially important in the context of modern educational challenges. The purpose of the research is to study the relationship between the psychological attitude of students and their emotional stability, as well as to assess the influence of a song repertoire with constructive attitudes on the emotional state of schoolchildren. The research showed that the targeted use of these attitudes helps reduce anxiety and improve self-control in students. As part of the quasi-experiment, it was revealed that the experimental group, which focused on positive attitudes within the framework of a specially selected song repertoire, demonstrated a higher level of emotional stability compared to the control group. The results highlight the importance of a targeted approach to music education that supports students' psychological well-being. Prospects for further research include studying the long-term effects of such activities and their impact on academic performance, as well as the development of comprehensive music-based emotional development programs.

Keywords: students, education, constructive attitude, educational motivation, emotional well-being.

В современном образовательном пространстве развитие эмоциональной устойчивости обучающихся приобретает особую значимость, так как это качество способствует формированию психологической стабильности и успешному управлению стрессом. Эмоциональная устойчивость особенно важна в школах, где дети сталкиваются с социальными и академическими вызовами, требующими высокого уровня самоконтроля и позитивного мышления. Уроки музыки в школе играют уникальную роль в формировании эмоционального состояния учащихся, так как они не только предоставляют возможность самовыражения, но и являются мощным инструментом для эмоциональной регуляции.

Психологическая установка обучающегося, то есть его готовность к восприятию информации и активности, может существенно влиять на его эмоциональную устойчивость. Позитивная, конструктивная установка на уроках музыки способствует погружению в процесс обучения, повышению уверенности и мотивации, что способствует эмоциональной стабильности. Эта своеобразная программа, как специфическое состояние готовности к действию, формируется под влиянием переживаний и восприятия, играет ключевую роль в том, как дети реагируют на стрессовые ситуации и воспринимают учебные задачи. Настоящее исследование акцентирует внимание на важность формирования положительной психологической установки у школьников как эффективного средства повышения их эмоциональной устойчивости, что делает данную тему актуальной и перспективной в области образования.

Целью исследования является выявление и анализ взаимосвязи между психологической установкой и эмоциональной устойчивостью учащихся на

уроках музыки в общеобразовательной школе. Исследование важно, поскольку, как показывают современные психологические и педагогические данные, правильно сформированная установка может поддерживать эмоциональное благополучие, повышать уверенность в себе и снижать уровень тревожности у школьников. В условиях, когда дети часто сталкиваются со стрессом и необходимостью адаптации к различным школьным ситуациям, эмоциональная устойчивость становится ключевым фактором их успешного обучения и личностного развития. Рассмотрение этой взаимосвязи поможет выработать подходы, которые позволят использовать музыку как средство создания позитивной психологической установки, поддерживающей эмоциональную стабильность и повышающей учебную мотивацию детей.

С точки зрения науки психологии понятие «Психологическая установка» рассматривалась с различных теоретических позиций. Например, известный психолог, педагог, философ Дмитрий Узнадзе создал общепсихологическую теорию установки, обозначив её как готовность к деятельности с помощью «специфического состояния, возникающего у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребностей» [1]. Развитие этой концепции активно продолжали такие психологи, как К. Абульханова-Славская [2], А. Прангишвили [3], Ш. Надирашвили [4] и многие другие.

По своей направленности типы установок классифицируют на инструментальные, информационные, ценностные, защитные, социальные. Они играют важную роль в развитии личности и помогают учащимся как в академическом обучении, так и в социальной адаптации. В рамках урока музыки хотелось бы особо выделить ценностные и защитные типы, как наиболее конструктивные средства повышения эмоциональной устойчивости обучающихся.

Известны также следующие типы установок: осознаваемые и неосознаваемые. Первый понятен любому обучающемуся, потому что его можно осознать и скорректировать. Неосознаваемые же установки более сложны, так как в них выделяется «досознательная» форма психики – ранняя генетически и функционально ступень развития любого сознательного процесса [5]. В просторечии это можно назвать, как установка, «внушаемая» кем-либо. Именно поэтому на уроке музыки так важна тщательная подборка репертуара. Так как программный материал должен составлять не менее 70 % от рекомендованного, то в часть варьирования оставшихся 30 % можно включить песни для разучивания с детьми, содержание которых может способствовать формированию истинных идей, убеждений и избеганию потенциально деструктивных установок.

В исследовании по данной теме использовался квазиэксперимент, который позволил оценить влияние изменённого песенного материала с применением целенаправленных психологических установок на эмоциональное состояние учеников. Процедура выборки включала целевой отбор обучающихся начальной школы двух классов одной параллели (2 класс, возраст 7–8 лет) в количестве 55 человек из одной общеобразовательной школы, которые были разделены на

экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальная группа (2 «Б» класс, 27 учащихся) в течение первой четверти принимала участие в специально разработанных музыкальных занятиях с акцентом на формирование конструктивных психологических установок: ценностных, социальных и защитных, в основе которых были изменения и добавление песенного материала, тогда как контрольная группа (2 «В» класс, 28 учащихся) посещала традиционные уроки музыки без изменения подхода.

Инструменты сбора данных включали опросники и анкеты для оценки уровня эмоциональной устойчивости учащихся до и после участия в исследовании, а также методики самооценки эмоционального состояния и анкетирование, которые фиксировали изменения в поведении и эмоциональной стабильности детей. Также применялись стандартизированные психологические тесты, направленные на выявление уровня тревожности и устойчивости к стрессу, такие как шкала оценок эмоционального состояния, и методики диагностики адаптации к школьной среде («Незаконченные предложения», тест «Страхи в домиках» М. А. Панфиловой [6], «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А. М. Прихожан, «Цветограмма настроения»).

Анализ данных проводился с помощью сравнения статистических данных, что позволило установить взаимосвязь между участием в музыкальных занятиях с положительными установками и изменениями в эмоциональной устойчивости учеников. Результаты были визуализированы в форме графиков и диаграмм, что дало наглядное представление о влиянии метода на эмоциональную устойчивость. В результате исследования было выявлено, что уровень эмоциональной устойчивости обучающихся экспериментального класса стал немного выше, чем в контрольном классе, что помогает справляться со стрессом, улучшает саморегуляцию и способствует успешной адаптации к школьным условиям.

Уроки музыки, интегрированные с методами формирования положительной психологической установки в песенном репертуаре, могут служить важным средством укрепления эмоциональной устойчивости школьников. При использовании целенаправленных установок, таких как ценностные и социальные, в рамках учебных занятий, дети начинают воспринимать процесс обучения с позитивом, что положительно влияет на их эмоциональное состояние, снижает уровень тревожности и способствует более уверенному поведению в стрессовых ситуациях. Полученные результаты подтверждают, что конструктивный подход к формированию установок может обогатить музыкальные уроки, сделав их средством для развития эмоциональной устойчивости и повышения уверенности учащихся. Подбор музыкального репертуара и акцент на эмоционально насыщенные виды деятельности позволяет превратить уроки музыки в ресурс для поддержки психологического благополучия школьников.

Таким образом, продолжение работы в этой области позволяет углубить понимание механизмов влияния музыки (например, через конструктивные

психологические установки) на эмоциональное развитие школьников и выявить наиболее эффективные стратегии, которые могут стать основой для дальнейших нововведений в школьной программе, способствующих психоэмоциональному благополучию и успешному обучению обучающихся в условиях общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 412 с.
2. Абульханова-Славская К. А., Славская А. Н., Леванова Е. А., Пушкарева Т.В. Теория личности Дмитрия Николаевича Узнадзе // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. С.75-88.
3. Прангишвили А. С. Обсуждение докладов по проблеме установки на совещании по психологии // Вопросы психологии. 1955. № 6. С.99-108.
4. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность. Тбилиси: Мецниереба, 1987. 361 с.
5. Экспериментальные исследования по психологии установки. Том I. Д. Н. Узнадзе, А. Бочоришвили, Г. Хмаладзе и другие авторы. Институт психологии имени Д. Н. Узнадзе. Тбилиси: Издательство Академии Наук Грузинской ССР, 1958. 598 с.
6. Шалимова Г. А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: Практическое пособие. М.: Аркти, 2006. 229 с.

Белавина Ю. Ю.

*ГБОУ «Средняя школа №235 им. Д.Д. Шостаковича»,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

E-mail: belavina.y@mail.ru

Крылова В. В.

руководитель Школьного народного музея

«А музы не молчали...»

ГБОУ «Средняя школа №235 им. Д.Д. Шостаковича», Санкт-Петербург

МУЗЕЙНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Расширение возможностей выбора педагогическими работниками методик и форм организации образовательной деятельности обучающихся, а также взаимодействия с социальными партнерами позволяют реализовать принцип прочности и осознанности результатов воспитания, обучения и развития. Взаимодействия младших школьников в музейном пространстве, применение инструментов музейной среды для создания образовательных и социальных ситуаций позволят развивать эмпатию. В процессе активного участия в диалоге с экскурсоводом обучающимися переосмысливаются элементы экспозиции; сведения об экспонатах, информация о ценности каждого

предмета запускают механизмы эмпатии и рефлексии. Предэкскурсионная работа, трансляция культуры, интерактивное музейное пространство, соучаствующая коммуникация и рефлексия после проведения экскурсии направлены на повышение эмоционального отклика и лучшее запоминание информации четвероклассниками, что свидетельствует об эффективности образовательной практики.

Ключевые слова: эмпатия, музейные практики.

Expanding the opportunities for teachers to choose methods and forms of organizing educational activities of students, as well as interaction with social partners allow to implement the principle of durability and awareness of the results of upbringing, education and development. Interaction of junior schoolchildren in the museum space, application of the tools of the museum environment to create educational and social situations will help to develop empathy. In the process of active participation in the dialog with the guide, students rethink the elements of the exposition; information about the exhibits, information about the value of each object triggers the mechanisms of empathy and reflection. Pre-excursion work, cultural transmission, interactive museum space, co-communication and post-excursion reflection are aimed at increasing the emotional response and better memorization of information by fourth graders, which indicates the effectiveness of the educational practice.

Keywords: empathy, museum practices.

Последние сорок лет специалисты измеряют эмпатию и отмечают, что ее уровень стабильно снижается, и с начала XXI века процесс ускорился. Среднестатистический человек в 2009 году меньше наделен эмпатией, чем 75% населения в 1979-м. До того, как появилось само слово «эмпатия», философы определяли «симпатию» и «сочувствие» почти теми же словами, разделение переживаний давно стало самой известной составляющей эмпатии [3].

Большинство людей под эмпатией понимают сочувствие. Термин был введен в 1909 году американским психологом Э. Титченером от немецкого слова «вчувствование». Эмпатия – это несколько отдельных реакций: понимание, что другой человек чувствует (когнитивная эмпатия), разделение его эмоций (эмоциональная эмпатия) и желание улучшить его состояние (эмпатическая забота) [3], – это не столько неизменная черта, сколько навык, который можно развивать и адаптировать в соответствии с современностью. В одном из первых экспериментальных исследований эмпатии в отечественной психологии (1977 год) Т. П. Гаврилова выделила две формы эмпатии – сопереживание и сочувствие. Что в свою очередь, пересекается с некоторыми моделями социального интеллекта. Так, сопереживание присутствует в модели А. И. Савенкова, Дж. Стернберга, Р. Риггио и Д. Гоулмана. Сопереживание и сочувствие могут формироваться и функционировать независимо от социальных знаний. Постепенно можно усилить эти способности. Что особенно важно учитывать при воспитании музыкально одаренных младших школьников. Это позволит обучающимся проявлять свою выразительность при анализе

художественных и музыкальных произведений, вжиться в роль при подготовке спектакля, ярче исполнить музыкальное произведение или глубже передать образ в танцевальном номере. А где как не в музее, опираясь на широкий ряд экспонатов с богатым ценностным смыслом, можно успешно развивать эмпатию обучающихся. Именно культура по мнению ученых может стать предиктором академической успешности ребенка [4].

Обращаясь к анализу А. К. Белолуцкой [5] международного и отечественного опыта музейной коммуникации, отметим два наиболее важных для нас аспекта: интерпретация экспонатов на основе собственного опыта и предшествующих знаний; эмоциональный отклик, основанный на переориентации внимания с хранящихся объектов экспозиции на переживания самого посетителя. Учитывая ресурс территориальных особенностей места проживания и обучения, мы обратились за сотрудничеством к нашим социальным партнерам – Школьному народному музею «А музы не молчали», посвященному культуре и искусству блокадного Ленинграда, трагическим судьбам ленинградцев и их творческому потенциалу. Опыт работы данного музея описан Т. В. Стаховский [7].

В музейной практике для стимулирования эмоционального отклика часто используются способы организации пространства, позволяющие посетителям «ощутить себя» в другой эпохе [5], поэтому собранные документы, предметы интерьера и одежды композиторов, писателей, художников, артистов и детей несут определенную смысловую ценностную нагрузку. Уроки, занятия и экскурсии, которые проводят сами обучающиеся, по мнению В. В. Крыловой [2], позволяют обогащать содержание школьных предметов, показывают связь с историей и искусством, заставляют посетителей сопереживать судьбам людей блокадного города.

Представим в таблице №1 план совместных занятий, рассчитанный на 8 посещений Музея «А музы не молчали...» обучающимися 4В класса в течение первой учебной четверти 2024-2025 учебного года на базе ГБОУ средней школы №235 им. Д.Д. Шостаковича.

Таблица 1 – План занятий

№	Дата проведения	Тема занятия
1	6.09.2024	Обзорная экскурсия
2	13.09.2024	Шкатулочка
3	20.09.2024	Букет Г.П. Семенченко
4	27.09.2024	Двухкопеечная монетка
5	4.10.2024	Значок «Почетный донор» Надежды Вельтер
6	8.10.2024	Блокадный медвежонок
7	15.10.2024	Костюм Лидии Колесниковой
8	22.10.2024	Седьмая симфония Д.Д. Шостаковича

Дополним, что для успешной реализации представленного плана необходима предварительная интеллектуальная подготовка младших школьников для просмотра экспозиции, умение «читать» историю в специфической подаче – через предметы; понимание необходимости соблюдения музейных правил; во время экскурсии педагог должен следить за эмоциональным состоянием обучающихся, поддерживать их при необходимости, а также проводить рефлексивные встречи и совместно обсуждать увиденное на экскурсии, предлагать детям самим высказаться и разрешать им делиться своим эмоциональным откликом. Опираясь на исследования О. И Ключко [1], мы параллельно формируем аспекты гендерной социализации, включающие освоение моделей мужского и женского поведения, а также воздействие социальной среды на поведение.

Благодаря обзорной экскурсии обучающиеся получают представления о деятельности и ценности музея «А музы не молчали...». Наибольший эмоциональный отклик у детей получает легенда о старинном рояле фирмы Bechtein, которого касались руки самого Д. Д. Шостаковича и конечно же, история про попугая породы какаду. Жако стал настоящим другом артистки, предчувствовал налеты, его подкармливали артисты и очень любили, несмотря на его сплетни и хулиганские поступки. Попугай был символом мирной жизни и умер 9 мая 1975 г. в возрасте более 100 лет, подавившись хлебной крошкой в такси. На этом возможности для развития эмпатии младших школьников средствами музея не заканчиваются.

В музейной педагоге главенствующее место имеет чувственное познание. «Ценностям нельзя научиться, ценности надо пережить» – эти слова В. Франкла обращают внимание на обязательное участие чувств, эмоций при восприятии музейных предметов и результативном воспитательном воздействии их на личность посетителя [6]. Пословица «Смени местонахождение и подумай» другими словами, «посмотри на вещи под другим углом» подтверждает, насколько важно сочувствие. Поэтому перед началом систематического посещения школьного музея обучающимся в классе было предложено заполнить первый столбик таблицы и описать какие чувства, эмоции или просто ассоциации вызывают представленные изображения. В конце каждой экскурсии в фойе музея ребята отмечают изменилось ли их мнение в третий столбик своих бланков. Покажем на примере одной детской работы с помощью таблицы №2.

Таблица 2 – Пример ответа обучающейся 4В класса

До экскурсии	Экспонат	После экскурсии
Старая монета, сейчас на такую ничего не купить.		Даже представить не могла, что она способна объяснить, какую цену пришлось заплатить ленинградцам за радость жизни и мирное небо над головой. До слез, когда мама подкидывает

		монетку, чтобы решить, кого из двоих детей оставить в живых, и отдает весь паек одному сыну. Как ей хватило сил на такое решение? На то, чтобы отоваривать карточки на троих и запереть второго ребенка в комнате, не давая ему ничего... Зато один мальчик выжил, а так погибла бы вся семья...

Анализируя представленные ответы, мы видим, как меняется мнение обучающихся с обыденного до посещения экскурсии до наполненного глубоким сопереживанием после. Так дети не только глубже воспринимают исторические моменты, но и пропускают через себя речь экскурсовода, получают впечатление от увиденных экспонатов и ценностно-смысловой нагрузки от каждого объекта, которые заставляют их прочувствовать героические подвиги и трагические судьбы блокадных ленинградцев. Приведем комментарий ученика про букет засохших полевых цветов: букетик собран во время боевых действий молодым снайпером для артистки театра Музыкальной комедии Галины Павловны Семенченко. Она выступала перед бойцами с концертом и пела любимую песню его матери. Трогательно – боец не побоялся выйти в поле и сорвать цветы для артистки, память о творчестве, память о матери. Или впечатления ученицы после знакомства с медвежонком-талисманом: крошечный медвежонок, вручную сшитый Леной Меделяевой – настоящая драгоценность для ребенка. Зажатый в ладошке помогал пережить блокаду и обстрелы, придавал сил, помогал оставаться ребенком в те ужасные дни. Сильнейшие эмоции вызвал значок почетного донора и оперной певицы Надежда Вельтер: как эти истощенные люди, едва державшиеся на ногах еще и сдавали кровь? Это подвиг города по выполнению ежедневной нормы. Неужели она и вправду отказалась от денег и перечисляла их на строительство военных самолетов? Это настоящее мужество!

Подчеркивая значимость междисциплинарных связей, отметим важность проведенного в конце первой четверти на уроке русского языка сочинения-рассуждения «А музы не молчали...», где обучающиеся поделились своими размышлениями о духовном ощущении, сохранении культурного наследия блокадных ценностей, о материалах, наиболее затронувших каждого из них; выставки (не конкурсе – без соревновательного момента!) рисунков по мотивам художественной жизни в Ленинграде; прослушивания и обсуждения десятков военных песен и просмотра фрагментов военных фильмов.

В планах продолжить сотрудничество с музеем «А музы не молчали...» и подробнее познакомиться с жизнью и творчеством Д. Д. Шостаковича, его друзей и преподавателей; с картинами и рисунками Б. Пророкова, С. Бойма, В. Гальбы, Б. Пильщикова и др.; с сатирическими и агитационными плакатами; с редкими блокадными изданиями; с детской комнатой и конечно же, с

мемориальными инструментами премьеры Седьмой симфонии Д. Д. Шостаковича.

Список литературы

1. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для вузов / О. И. Ключко, Е. В. Иоффе, А. А. Чекалина [и др.]. 2-е изд., перераб. и дополн. М.: Юрайт, 2024. 559 с.
2. Крылова В. В. «А музы не молчали...»: традиции и современность школьного музея государственного масштаба // Вестник Образования России. Приложение. М.: "ПРО-ПРЕСС", 2023. С. 32-40.
3. На стороне добра. Сила эмпатии в разрозненном мире / Джамиль Заки; пер. с англ. Е. Петровой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 304 с.
4. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка / П. В. Смирнова, О. И. Ключко, В. М. Поставнев [и др.]. М.: Московский городской педагогический университет, 2018. 57 с.
5. Современные вызовы музейной педагогики и коммуникации: актуализация рефлексии посетителей / А. К. Белолуцкая, А. В. Головина, И. А. Гринько [и др.] // Вестник антропологии. 2023. № 2. С. 35-53.
6. Ситниченко М. Я. Гносеологические основы музейной педагогики // 21 век: фундаментальная наука и технологии: Материалы XII международной научно-практической конференции, North Charleston, USA, 24–25 апреля 2017 года. Том 2. North Charleston, USA: CreateSpace, 2017. С. 39-43.
7. Стаховский Т. В. ГБОУ средняя школа № 235 им. Д.Д. Шостаковича: в цифрах и фактах // Библиотека журнала Методист. 2022. № 1. С. 4-7.

Ведякина А. В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

Alena.Baykal@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

В данной статье на основе анализа литературы и проведённых исследований рассматриваются креативность и личностные особенности одарённых детей. Представлен исторический экскурс появления термина «креативность», концепций и взглядов первых зарубежных учёных на проблему, характер и компоненты креативности. Приведены методики для изучения креативности и личностных особенностей одарённых детей. Сделаны выводы по поддержке и психологическому сопровождению одарённых детей.

Ключевые слова: одарённость, креативность, личностные особенности.

Based on this article examines the creativity and personal characteristics of gifted children. The historical background of the emergence of the term "creativity", concepts and views of the first foreign scientists on the problem, nature and components of creativity is presented. The methods for studying the creativity and

personal characteristics of gifted children are given. Conclusions are drawn on the support and psychological support of gifted children.

Keywords: giftedness, creativity, personality traits.

В современном мире креативность - обязательное условие различных видов деятельности. К понятию креативности некоторые учёные, педагоги, психологи-практики относятся с осторожностью. Кто-то не приемлет в научном контексте само понятие «креативность», другие отождествляют креативность с таким понятием как творческие способности, другие утверждают, что креативность – это сочетание интеллекта и воображения. Существуют мнение о том, что креативность можно тренировать. Есть и альтернативная точка зрения о несостоятельности этих убеждений. Анализ литературы по изучению данного вопроса показал необходимость понимания природы креативности на примере существующих зарубежных и российских концепций креативности. Понятие это относительно молодое. В официальной науке понятие творчества и креативности разграничиваются. Экскурс в историю появления самого понятия «креативность» приведёт нас к учёным, которые разработали концепцию креативности как познавательной деятельности и деятельности, имеющей универсальный характер (американский психолог Джой Пол Гилфорд), современной теории творчества и инкубационной модели обучения (американский педагог и психолог Элис Пол Торренс). Последний является создателем современного теста оценки творческого мышления, создателем программы «Решения проблем будущего».

Эти учёные не просто дали описание понятию «креативность», но и разработали диагностический инструментарий, серию (батарей) тестов по изучению этой способности. Необходимо отметить, что применение этого диагностического инструментария до сих пор оправдано их надёжностью. Актуальность применения обоснована и возрастными параметрами, их границы достаточно широки. Тесты удобны и информативны.

По мнению Э.П. Торренса [3], креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения.

Дж. Гилфорд описал два типа мыслительных операций и выявил их существенные отличия. И эти операции: конвергенция и дивергенция. Схождение, либо конвергентное мышление проявляется тогда, когда необходимо найти одно решение, единственное и верное. Дивергентное же мышление актуализируется тогда, когда мыслительная функция проявляется в разных направлениях. В этом мышлении допускается большой полёт фантазии, воображения, способов для решения задачи либо проблемы. И результат, как правило, бывает ошеломляющим, неожиданным. Учёный считал операцию дивергенции базовой площадкой креативности как общей творческой

способности. Но преобразования и импликации не исключает, считая, что это взаимодополняющие функции.

Необходимо отметить, что некоторые учёные, которые занимались изучением интеллекта, делали выводы о незначительной связи креативности со способностями к обучению и тем же интеллектом. Первым на различие творческой способности и интеллекта обратил внимание Луис Терстоун, который придумал многофакторную модель интеллекта. Ввёл понятие «первичные умственные способности» [2]. Особую роль в творческой активности больше имеют особенности темперамента, способность к быстрому усвоению и придумыванию идей, а решение творческих задач происходит релаксации, тогда, когда внимание больше рассеивается нежели концентрируется с усилием воли, осознанно. Взгляды этого учёного развивал Гилфорд. Его модель структуры интеллекта является базой очень многих психологических и диагностических методик. На основе этой модели построены некоторые концепции развития и обучения одарённых детей и дальнейшего прогнозирования их жизненной траектории. Сегодня эта модель считается наиболее известной и самой практичной из существующих моделей личностного развития.

Исследования по проблеме креативности получили популярность в 1967 г. после обнародования и официальной публикации научных работ Дж. Гилфорда.

Дж. Гилфорд рассматривает параметры креативности, и их, по его мнению, 6: обнаружение и постановка проблемы, способность большое количество идей генерировать; гибкость; способность улучшать, усовершенствовать какой –либо объект; и само решение проблемы, способность анализировать и производить синтез.

В каких же условиях проявляется креативность, что для это необходимо, какое окружение, какая социальная среда, что нужно учесть, чтобы креативность в сочетании с личностными особенностями помогла ребёнку социализироваться в обществе и приносить пользу и этому обществу, являясь его потенциалом, и себе, как личности развивающейся и гармоничной. Проявление креативности детей невозможно без создания условий для эмоциональной чувствительности и эмоциональной отзывчивости ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей. Только то, что представляет интерес для ребёнка, мотивирует его на творческую деятельность. Начинается это раскрытие способностей в семье. Сначала неосознанное отражение ребёнком окружения, окружающей действительности перерастает в сознательное отображение своих впечатлений, наблюдений, затем, в воображение и творческий продукт. На этом этапе важно создать ту среду, которая будет подчиняться эстетическим нормам, и выстроить доверительное и отношение между ребёнком и взрослым. Любая творческая деятельность создаёт основу для полноценного общения детей со взрослыми и между собой. Терапевтический момент этого общения заключается в снятии нервного напряжения, улучшении положительного эмоционального фона,

который ведёт к позитивному закреплению полученного творческого опыта, к созидательной активности.

Далее, чтобы поддержать мотивацию ребёнка к проявлению, а тем более развитию креативности помогает педагог, который профессионально компетентен в вопросах одарённости. Следующим шагом выполнения условий для развития креативности будет разработка и реализация специальных программы, которые через развитие креативности развивают личностные способности.

Сегодня не может идти речь о «стихийном отборе» и формальном наполнении банка данных одарённых детей, так как система общего и дополнительного образования предоставляет большие возможности индивидуального, дифференцированного обучения, построения индивидуальных маршрутов развития для каждого одарённого ребёнка, конкурсное и олимпиадное движение, проектная и исследовательская деятельность, наличие специальных школ, предпрофессиональных программ, открытие учебных и развивающих центров для одарённых детей - это помогает практикам и учёным лучше понимать природу одарённости и проявление её в различных сочетаниях. Уловить, а тем более, исследовать взаимосвязь между творческими способностями, эмоциональными и личностными особенностями достаточно трудная задача. Приведённые выше аргументы в пользу применения зарубежных адаптированных методик позволили нам сделать следующее. Мы на базе школ искусств (музыкальные и художественные), школы с углублённым изучением математики города Иркутска попытались выстроить план диагностики детей подросткового возраста, включающей в себя следующие методики: тест креативности Торренса и Гилфорда; культурно – свободный тест интеллекта Рэймонда Кеттела; Многофакторный личностный опросник 16PF (Sixteen Personafility Factor Questionnaire, 16PF) Кеттела; Тест – опросник структуры темперамента В.М. Русалов (версия для подростков 13 – 17 лет).

Необходимо отметить, что для минимизации отрицательного влияния и негативных моментов на испытуемых (стресса, недоверия), нами были использованы арт-терапевтические приёмы, которые помогли установить контакт и расположить испытуемых.

В своей работе с одарёнными детьми мы взяли за основу идеи культурно-психологической теории развития личности Л. И. Ларионовой [3], согласно которой важная роль в развитии одарённости отводится феномену опосредования. «Идеальная форма настолько богата, что может обеспечить возможность практически любой реализации человеческого потенциала, если человек найдет себя в материале. Одаренные люди могут подняться до вершин идеальной формы и даже превзойти ее» [3, с. 69].

Сколько будет существовать одарённость в различных её проявлениях, столько будет существовать интерес к ней. Сегодня сохраняются проблемы подбора диагностического инструментария для изучения одарённости, сочетания диагностических методик, как для установления феномена

одарённости, так и для отдельных её характеристик. Но очевидно одно, эффект от изучения взаимосвязи отдельных особенностей личности одарённых детей и креативности поможет лучше построить систему психологического сопровождения.

Анализ результатов показал, что дети, обладающие незаурядными способностями, показывают высокий уровень креативности, но в то же время, обнаруживается невротический характер их личностного развития. Наши исследования нашли подтверждение в научных трудах В. Д. Дружинина, что «...социальное микроокружение личности имеет определенную «модель способности», репрезентированную в групповом сознании, и группа оценивает способности личности в терминах этой модели, влияя как на проявление, так и на развитие способностей личности» [1, с. 119].

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. СПб.: ИМАТОН. 2001. – 224 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей, СПб, «Питер», 2007 г., С. 29-30.
3. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. – 320 с.
4. Torrance E. P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. I II, 1974. – 22 с.
5. Корнилова Т.В., Шестова М.А., Павлова Е.М. Эмоциональная креативность в системе связей с эмоционально-личностной сферой и имплицитными теориями креативности // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 4. С. 19-31.
6. Ermakova E.S. CREATIVITY AND COMMUNICATIVE QUALITIES OF STUDENTS // Приложение международного научного журнала "Вестник психофизиологии". 2023. № 2. С. 32-34. (<https://elibrary.ru/copyright.asp>)

Дёмина И. С.

*кандидат психологических наук,
педагог-психолог, ГБОУ Школа №1573, Москва
indem@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается сущность детского технического творчества, отличие от инженерно-технического творчества взрослых. Описываются особенности детского конструирования как вида продуктивной творческой деятельности. Показана специфика обучения конструированию как образовательной деятельности. Раскрываются формы и этапы организации обучения конструированию – от воспроизведения готовых образцов до перехода

к самостоятельной творческой деятельности детей. Анализируется влияние целенаправленного обучения на творческую активность у детей в процессе овладения конструкторскими навыками. Описываются условия для детской поисковой творческой активности. Раскрывается влияние конструктивно-модельной деятельности на общее психическое и социальное развитие детей. Особенности конструирования как детского технического творчества рассматриваются на примере конструктивно-модельной деятельности с конструкторами серии Lego education в рамках обучения по программам дополнительного образования в образовательных организациях.

Ключевые слова: поисковая творческая активность, конструирование, продуктивная деятельность.

The article reveals the essence of children's technical creativity, in contrast to the engineering and technical creativity of adults. The features of children's construction as a type of productive creative activity are described. The specificity of construction teaching as an educational activity is shown. Forms and stages of organization of construction teaching are revealed – from the reproduction of ready-made samples to the transition to independent creative activity of children. The influence of targeted learning on the creative activity of children in the process of mastering construction skills is analyzed. The conditions for the search and creative activity of children are described. The influence of construction and modeling activities on the general mental and social development of children has been revealed. The features of construction activity as a technical creativity of a child are considered on the example of construction and modeling activities with Lego education solutions within the framework of additional teaching programs in educational organizations.

Keywords: search and creative activity, construction, productive activity.

Творческое развитие личности, ее способностей является одной из актуальных задач современного образования. В связи с этим стоит вопрос поиска средств, педагогических инструментов, технологий, с помощью которых раскрывается творческий потенциал ребенка в соответствии с его с возрастными и психологическими особенностями на разных уровнях образования. Одним из таких педагогических инструментов является конструирование, способствующее формированию детского творчества и познавательной активности у детей.

В процессе конструирования создаются, моделируются и преобразуются объекты окружающего природного и социального мира. Также конструирование как творческий процесс оказывает влияние на личность самого ребенка, его способностей, интересов и личностных качеств.

Конструирование может осуществляться на различном материале. Конструктивно-модельную деятельность с современными конструкторами и строительным материалом относят к техническому творчеству. Парамонова Л.А. [6] относит конструирование, связанное с созданием новых образов из бумаги, картона, различного природного и бросового материала, - к художественному.

В результате конструирования как творческой продуктивной деятельности детей появляются объекты, обладающие новизной, новыми качествами, которые до этого не существовали. В этом плане детское конструирование близко к инженерно-техническому творчеству взрослых и, по мнению Л. И. Ларионовой [2, 4] может стать основой для выбора будущей профессии. При этом в силу возрастных возможностей в результате детского творчества создание принципиально объективно нового продукта детям ещё недоступно. Однако для себя они могут сделать много открытий и выдвинуть ряд идей, в результате которых появляется продукт, субъективно значимый для них. При этом не только результат деятельности важен для ребенка. Не всегда процесс конструирования заканчивается продуктом. Субъективно значимым для ребенка, по мнению А. Н. Давидчук [1], является и сам процесс строительства, а также включение конструирования в игру.

Деятельность ребенка, носящая сначала ориентировочный, а затем целенаправленный характер, меняется в течение игры. В сравнении с процессом инженерно-технического творчества взрослых детское конструирование чаще всего имеет спонтанный характер и положительно эмоционально окрашено для ребенка. При этом целенаправленное обучение оказывает влияние на развитие самого процесса творческой деятельности, связанного с созданием нового образа. Кроме того, обучение конструированию как творческой деятельности опирается на развитие воображения и мыслительных способностей, а также способствует развитию самостоятельности, целенаправленности, познавательной активности, интересов и мотивации детей.

Для проявления творчества детям предоставляется возможность в насыщенной полифункциональной развивающей предметно-пространственной среде изучать свойства предметов в разных видах деятельности, обобщенные способы деятельности с ними. В процессе конструирования дети могут экспериментировать со свойствами отдельных деталей, элементов, их функциональным назначением, а также их расположением и перемещением в пространстве, что по мнению Л. И. Ларионовой [3] на развитие интеллектуальных способностей. Поддьяков Н. Н. [7] для стимулирования поисковой активности творческого характера в обучении конструированию рекомендовал использовать проблемные ситуации и «открытые» задачи, предполагающие несколько вариантов решений.

Различные формы обучения конструированию являются одновременно и этапами в его становлении как деятельности. Конструирование по образцу основано на повторении ребенком действий взрослого, направлено на передачу готовых знаний. Сначала ребята учатся технике строительства простых объектов. Изучают типы деталей, их свойства, функциональное назначение, способы соединения, перекрытия, расположение в пространстве. В качестве образца используется как сама постройка, так и её изображение. Конструирование по модели является для ребенка более сложной формой организации обучения. Детям предъявляют модель объекта внешне похожую на него без уточнения расположения деталей и элементов будущей постройки.

Детям необходимо составить постройку по образцу, самостоятельно сделав предположение о взаиморасположении её конструктивных элементов. Каркасное конструирование также напоминает сборку по модели. Анализируя каркасы различных конструкций, домысливая и дополняя их, дети учатся собирать сложные объекты. Следующий вид конструирования - по условиям, в большой степени является творческим. Взрослым в качестве устной инструкции задаются условия, однако способы деятельности не раскрываются. Постройки из имеющегося строительного материала дети выполняют самостоятельно. Например, «построить арку, под которой могут проехать машины определенной высоты», «построить многоэтажный дом из определенного типа деталей (кирпичики и пластины разной формы)», «построить карусели, используя подвижные элементы (шестеренки)» и т. д. Конструирование по наглядному чертежу, схеме является наиболее распространенной формой обучения. В качестве разновидности схем используются чертежи объектов в разных проекциях. Наиболее сложными видами и формами организации обучения являются конструирование по теме и замыслу. В первом случае замысел будущей постройки ограничен определенной темой конструирования. Во втором случае ребенок может в наибольшей степени проявить свои творческие способности, воображение и фантазию, самостоятельно построив объект по собственному замыслу.

Кроме развития инженерно-технического мышления, креативности, конструирование способствует развитию психических процессов – восприятия, внимания, памяти, воображения, а также формированию моторных навыков и зрительно-моторной координации. Коллективная работа, а также работа в паре или команде вместе с другими детьми или взрослыми способствует формированию коммуникативных навыков, взаимодействия и сотрудничества. Успешность в овладении навыками конструирования, а также сам творческий процесс также положительно влияет на эмоционально-личностное развитие детей, повышая познавательную мотивацию, самооценку и уверенность в себе, что приводит к эффективной социализации детей.

Рассмотрим развитие детского технического творчества на примере LEGO-конструирования, основанного на творческом моделировании из деталей LEGO. Конструкторы LEGO являются частью развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных группах современных образовательных учреждений. Дети используют конструктор в свободной деятельности и в игре. Также конструкторы часто используются в образовательной деятельности на занятиях по конструированию в рамках образовательной программы дошкольного образования. Мельникова О. В. [5] и Фешина Е. В. [8] разработали в рамках отдельных программ дополнительного образования системы целенаправленного обучения конструированию на данном типе конструктора. Рассмотрим развитие технического творчества на материале разработанной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Юный архитектор». Данная программа реализуется на материале конструкторов LEGO Education PreSchool DUPLO и DACTA. В соответствии с возрастными

возможностями большая часть занятий проводится на материале более крупного конструктора DUPLO. В завершении освоения навыков работы с крупным конструктором дети переходят к работе с мелким конструктором ДАСТА.

Комплект конструкторов LEGO Education включает различные наборы деталей, а также тематические наборы «Дом», «Ферма», «Зоопарк», «Замок», «Транспорт», «Железная дорога» и т. д. Занятия проводятся с обучающимися начиная со среднего и старшего дошкольного возраста. Сначала дети знакомятся с деталями конструктора («кубик», «кирпичик», «пластина», «плата», «арка», «шестеренка» и т. д.), их свойствами, функциональным назначением, способом крепления, использованием в качестве конструктивных элементов построек. Следующим этапом идёт конструирование по образцу. Дети по показу взрослого собирают простые постройки – «дом», гараж», «магазин», «мебель», «кафе», фигуры животных, птиц, растений, видов транспорта. В дальнейшем дети включаются в групповую работу, позволяющую выполнить коллективные постройки – «город», «деревня», «парк», «лес», «зоопарк», «животные севера», «животные жарких стран» и т.д. Необходимым условием является включение построек в игру, их обыгрывание с целью обогащения игрового опыта детей и моделирования применения в реальной жизни.

В дальнейшем дети учатся самостоятельному конструированию по рисунку, фотографии, а также по чертежам и схемам. Освоив обобщенные способы работы с деталями конструкторов, дети успешно справляются с постройками по условиям, теме и замыслу. На этом этапе детям предлагается работа над творческими проектами. Используя творческие способности и воображение, а также приобретенные навыки конструирования дети участвуют в создании творческих проектов «Дом моей мечты», «Город будущего» и других, а также в конкурсном движении на уровне образовательной организации, района и города.

В результате освоения программы у обучающихся формируется целостное представление о мире техники, механизмов, устройстве конструкций, архитектурных сооружений и их месте в окружающем мире, формируются навыки технического творчества, интерес к изобретательству, развивается любознательность и познавательная активность.

Список литературы

1. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1976. 790 с.
2. 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.: Институт психологии РАН, 2020. С. 399-409.
3. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография. Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. С. 125-138.

4. Ларионова, Л. И. 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, 22–25 января 2022 года. Том Часть 1. М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. – С. 53-58.

5. Мельникова О. В. Лего-конструирование. 5-10 лет. Программа занятия. М.: Учитель, 2020. 51 с.

6. Парамонова Л. А. Детское творческое конструирование. М.: Изд. Дом «Карапуз», 1999. 240 с.

7. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества дошкольников // Вопросы психологии. 1990. №1. С. 16-19.

8. Фешина Е. В. Лего-конструирование в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2022. 144 с.

Зорина Т. В.,
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
zorina-602@mgpu.ru

ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вовлеченность студентов в творческую деятельность в рамках учебного процесса является важным фактором, влияющим на развитие их креативного потенциала, профессиональных компетенций и личностный рост. Понимание механизмов, лежащих в основе такой вовлеченности, имеет важное значение для формирования творческого подхода к решению профессиональных задач. Цель данной статьи - проанализировать феномен вовлеченности студентов в творческую деятельность в контексте учебного процесса через призму теории деятельности, разработанной отечественными психологами. Данный подход дает возможность выделить мотивационный, целевой и операциональный компоненты вовлеченности, что важно для понимания механизмов, определяющих активное и осмысленное участие студентов в образовательном процессе. Понимание этих механизмов имеет важное значение для формирования у студентов творческого подхода к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, теория деятельности, удовлетворенность, творческая деятельность.

Student engagement in creative activities within the educational process is an important factor influencing the development of their creative potential, professional competencies, and personal growth. Understanding the mechanisms underlying such

engagement is crucial for the formation of a creative approach to solving professional tasks. The purpose of this article is to analyze the phenomenon of student engagement in creative activities in the context of the educational process through the prism of the theory of activity developed by Russian psychologists. This approach allows for the identification of motivational, goal-oriented, and operational components of engagement, which is important for understanding the mechanisms that determine active and meaningful student participation in the educational process. Understanding these mechanisms is essential for developing a creative approach to solving professional tasks.

Keywords: student engagement, activity theory, satisfaction, creative activity.

Вовлеченность студентов в творческую деятельность в рамках учебного процесса является одним из важных факторов, определяющих успешность обучения, личностное развитие и формирование креативного потенциала. Творческая деятельность в учебном процессе – это форма учебной деятельности, направленная на создание качественно новых ценностей, важных для формирования личности как общественного субъекта на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний, умений и навыков [1]. Данное определение подчеркивает активную, самостоятельную и творческую роль учащегося в образовательном процессе, где обучение не ограничивается простым усвоением информации, а включает в себя создание нового, личностный рост и развитие навыков, важных для жизни в обществе. Понимание механизмов, лежащих в основе вовлеченности в творческую деятельность, имеет важное значение для развития творческих способностей студентов. Теория деятельности, разработанная отечественными психологами, предоставляет ценный теоретический и методологический инструментарий для изучения вовлеченности студентов в творческие аспекты обучения. Например в исследовании Л. И. Ларионовой [2] выявлено, что студенты разных культур схожи в своих интересах и интеллектуальных способностях, но имеют различия в области культурного развития.

Уровень вовлеченности студентов в творческую деятельность определяется их энергичным и целенаправленным участием в нестандартных образовательных задачах. Опираясь на подход Н. Г. Малошенок [5], можно адаптировать концепцию учебной вовлеченности к творческому контексту, выделяя следующие ключевые компоненты: вовлеченность в творческую работу на занятиях, вовлеченность в групповые творческие проекты, вовлеченность в креативную деятельность, выходящую за рамки стандартных требований преподавателя.

В отечественной традиции понимание активного участия и заинтересованности учащихся в образовательном процессе во многом основывается на теории деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым [3]. Согласно этому подходу, вовлеченность может рассматриваться как часть целостной системы деятельности, включающей мотивы, цели и операции. Зарубежные ученые нередко рассматривают вовлеченность учащихся в учебном

процессе через призму бихевиористских и когнитивных концепций. Для этого применяется трехфакторная модель вовлеченности, включающая эмоциональный, поведенческий и когнитивный аспекты [7]. Трехфакторная модель может недостаточно учитывать сложные взаимодействия между учащейся и образовательной средой. Изучение вовлеченности через призму деятельностного подхода позволяет рассматривать данное явление не только как индивидуальную характеристику студента, но и как результат взаимодействия личности с образовательной средой.

Ключевым понятием теории деятельности по мнению А. Н. Леонтьева [3] является понятие «ведущей деятельности», которая определяет содержание и динамику психического развития на каждом возрастном этапе. Для студенческого возраста ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность, направленная на овладение будущей профессией, в которой творческий компонент играет значимую роль. Вовлеченность студентов в указанную деятельность, их активность и самостоятельность в постановке и решении учебных нестандартных задач являются важными предпосылками их личностного и профессионального развития. Применительно к творческой деятельности в учебном процессе, данная теория позволяет рассматривать вовлеченность как характеристику, отражающую степень включенности студента в продуктивные виды деятельности учебного процесса на мотивационном, целевом и операциональном уровнях. Данный подход позволяет не только оценивать внешние проявления вовлеченности, но и учитывать внутренние механизмы, движущие студентом в процессе обучения.

Ниже представлена таблица, отражающая ключевые типы вовлеченности студентов в учебный процесс (таблица).

Таблица – Типы студенческой вовлеченности

Подход/ Автор	Тип вовлеченности	Характеристика
Отечественный подход (теория деятельности, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев)	Мотивационный	Наличие познавательных и профессиональных мотивов, ценностное отношение к учебе
	Целевой	Осознанность и четкость учебных целей, стремление к их достижению
	Операциональный	Активное участие в творческой учебной деятельности, использование оптимальных стратегий обучения

Зарубежный подход (трехфакторная модель вовлеченности в обучение, Дж. Фредрикс, Ф. Блуменфельд, А. Пэрис)	Эмоциональный	Аффективные реакции на учебу: интерес, удовольствие, принадлежность. Позитивное отношение к образовательной среде и участникам процесса.
	Когнитивный	Интеллектуальные усилия, решение сложных задач, применение продвинутых стратегий обучения. Саморегуляция, стремление к углубленному изучению и созданию оригинальных идей.
	Поведенческий	Наблюдаемое участие в учебе: посещаемость, выполнение заданий, активность в дискуссиях и мероприятиях, соблюдение правил, настойчивость.

Мотивационная вовлеченность студентов определяется наличием у студентов познавательных и профессиональных мотивов, ценностным отношением к учебе, стремлением к самореализации и личностному росту. Высокая мотивационная вовлеченность в творческую деятельность характеризуется устойчивым интересом к творческим заданиям, желанием развивать свой творческий потенциал и совершенствовать профессионально значимые творческие компетенции.

Согласно теории деятельности, любая деятельность имеет определенную цель, на достижение которой она направлена. Целевая вовлеченность студентов проявляется в осознанности и четкости учебных целей, стремлении к их достижению, готовности прикладывать необходимые усилия. Высокий уровень целевой вовлеченности предполагает, что студент не просто механически выполняет учебные задания, но понимает их смысл и значение для своего профессионального развития. В практике творческой деятельности включает в себя умение генерировать идеи, выбирать подходы к решению творческих задач.

Операциональный аспект вовлеченности отражает непосредственное участие студентов в учебной деятельности, что проявляется в регулярном посещении занятий, участии в проектах, активности на лекциях и семинарах, своевременном выполнении заданий, использовании дополнительных образовательных ресурсов. Высокая операциональная вовлеченность в творческую деятельность характеризуется систематической и продуктивной творческой работой, стремлением к экспериментированию с новыми идеями и применению полученных навыков на практике.

Все три аспекта вовлеченности – мотивационный, целевой и операциональный – тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Например, высокая мотивация способствует постановке амбициозных целей и более активному участию в учебном процессе. В свою очередь, успешное достижение целей и положительный опыт учебной деятельности укрепляют мотивацию и стимулируют дальнейшую вовлеченность. Взаимодействие с преподавателями, сокурсниками, участие в групповых проектах и внеучебных мероприятиях могут значительно влиять на все уровни вовлеченности, создавая дополнительные стимулы для активного участия в образовательном процессе.

Важно отметить, что Н. Г. Малошенок [5] не считает студенческую вовлеченность в учебную деятельность статичным состоянием. Вовлеченность в творческую деятельность проявляется как повышенная мотивация любознательность и энергия, направленные на обучение и творческое развитие. При этом вовлеченность может быть неустойчивой и подверженной колебаниям в зависимости от различных факторов. Такая неустойчивость может быть связана неравномерностью в развитии различных академических навыков и интересов студентов. Учитывая динамику явления, особую значимость приобретают внешние условия, способствующие его поддержанию и развитию. В этом контексте важно обратиться к работам Н.С. Лейтеса [4], который указывает на важность соответствующих условий для развития способностей. Применительно к студентам, может означать роль образовательной среды, педагогической поддержки и возможностей для самореализации.

Студенты, обладающие высокой познавательной активностью, четкими целями и самоорганизацией, мотивацией, как правило, демонстрируют более устойчивую вовлеченность в учебу. Не менее важную роль играют и социальные факторы. Характер отношений студентов с преподавателями, одноклассниками, а также поддержка со стороны семьи и участие во внеучебной деятельности могут как повышать, так и снижать их вовлеченность в учебный процесс. Позитивные социальные взаимодействия и активная внеучебная жизнь способствуют повышению мотивации и заинтересованности студентов, в то время как негативные отношения и изолированность могут привести к снижению их вовлеченности.

Активное участие студентов в творческой деятельности, характерное для высокой вовлеченности, способствует более глубокому пониманию материала и формирует чувство творческого достижения, что, в свою очередь, связано с другим важным аспектом образовательного опыта – удовлетворенностью

студентов. Удовлетворенность, как считает Л. В. Мищенко [6], отражает степень соответствия ожиданий студентов от образовательного процесса реальности. Вовлеченность и удовлетворенность образуют еще один позитивный цикл взаимного усиления. Установлено в исследованиях Н. Г. Малошенок [5], что высокая вовлеченность часто приводит к лучшим академическим результатам и это повышает удовлетворенность студентов. В свою очередь, удовлетворенность мотивирует студентов к еще большей вовлеченности в учебный процесс, в том числе стимулируя творческую активность. Планируется провести исследование, направленное на анализ взаимосвязи между указанными характеристиками. Полученные эмпирические данные позволят расширить понимание механизмов, лежащих в основе активного и осмысленного участия студентов в образовательном процессе.

Таким образом, теория деятельности предоставляет целостный взгляд на вовлеченность студентов в творческую деятельность в учебном процессе. В данном подходе вовлеченность рассматривается как характеристика, отражающая степень включенности студента в учебную деятельность на мотивационном, целевом и операциональном уровнях. Высокая вовлеченность студентов в творческую деятельность характеризуется устойчивым интересом, четким пониманием целей, активным участием. Вовлеченность и удовлетворенность студентов образуют позитивный цикл взаимного усиления, что подчеркивает важность создания условий, способствующих развитию творческой активности. Использование теории деятельности как методологической основы открывает перспективы для разработки психолого-педагогических технологий, направленных на повышение качества творческой составляющей высшего образования, а также способствующих формированию целостной творческой личности будущего специалиста.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. 566 с.
2. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) / Л. И. Ларионова // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 49-59.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 464 с.
5. Малошенок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2014. 24 с.
6. Мищенко Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122–128.

7. Fredricks J. A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments // Handbook of research on student engagement / Под ред. S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. New York: Springer, 2012. P. 763-782.

Казарина В. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

vvkaz@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье приводится анализ результатов эмпирического исследования, направленного на изучение когнитивных способностей у подростков, имеющих высокий уровень функциональной грамотности. Выявлена взаимосвязь уровня функциональной грамотности и развития когнитивных способностей подростков.

Ключевые слова: когнитивные способности, функциональная грамотность, уровень способностей.

The article presents an analysis of the results of an empirical study aimed at studying the cognitive abilities of adolescents with a high level of functional literacy. The relationship between the level of functional literacy and the development of cognitive abilities of adolescents is revealed.

Key words: cognitive abilities, functional literacy, level of abilities.

В настоящее время к современной молодежи предъявляются высокие требования. Необходимы умения ориентироваться в быстро меняющемся мире, иметь способности получать новую информацию и быстро обрабатывать её. Наконец, получение профессии на всю жизнь становится мифом. Молодежи необходимо приобретать качества, которые помогут ориентироваться в мире профессий, ориентируясь на свои способности и склонности. С точки зрения Л. И. Ларионовой [7] образовательная среда должна стать пространством целостного духовного развития личности. На первый план как образовательный результат в условиях реализации обновлённых ФГОС выходит функциональная грамотность как способность личности использовать свои знания для решения жизненных задач в различных сферах социальной жизни [8].

Анализ научных исследований показывает, что большое количество авторов выявляют предикторы академической успешности школьников. Выявлены общие закономерности успешности в обучении. Изучаются когнитивные предикторы на различных этапах образования: дошкольном, школьном и др. Двойнин А. М., Е. С. Троицкая [2] рассматривают интеллект, креативность как предикторы академической успешности на ранних этапах образования, дошкольном и начальном.

Н. Е. Веракса, З. В. Айрапетян, О. В. Алмазова, К. С. Тарасова доказывают, что развитие ребёнка в сензитивные периоды (старший дошкольный и младший школьный возраст) оказывают большое влияние на формирование диалектических действий человека в целом [3]. А. М. Потанина, В. И. Моросанова изучают некогнитивные предикторы успеваемости, причем в группе обучающихся основной и старшей школы. Авторы обосновывают, что уровень осознанной саморегуляции является «метаресурсом», поскольку влияет на уровень когнитивных ресурсов человека и способствует решению большого круга задач в различных сферах жизнедеятельности человека [9]. А. М. Потанина доказывает зависимость академической успешности, мотивации к учению и саморегуляции. Выделяя четыре профиля вовлеченности, доказывается, что подростки, показывающие высокие академические успехи и попадающие в высокий профиль, обладают высокими когнитивными способностями. Подтверждена связь высокого уровня когнитивной вовлеченности с позитивными учебными достижениями подростков 5-11 классов.

Исследователи изучают отдельные направления функциональной грамотности: читательскую (С. Э. Александрова, Л. А. Михеева [1] и др.), естественно-научную (Э. М. Ивкина [5] и др.), математическую (Л. А. Добрынина [4] и др.) грамотности, глобальные компетенции (Т. В. Коваль, Г. С. Ковалева, С. Е. Дюкова [6] и др.). Не удалось найти работ, исследующих одновременно когнитивные способности и функциональную грамотность. Настоящее исследование призвано ответить на вопрос: есть ли взаимосвязь между когнитивными способностями и уровнем функциональной грамотности?

Для определения особенностей когнитивных способностей подростков мы рассмотрели уровни развития их функциональной грамотности. Были обследованы 142 обучающихся. Базой нашего исследования явились МБОУ гимназия № 9 г. Усолье-Сибирское, МБОУ «Большееланская СОШ» Усольского района, МБОУ ИРМО «Усть-Кудинская СОШ», МОУ ИРМО «Большереченская СОШ», МБОУ г. Иркутска СОШ 14.

Рассматривался не только уровень их интеллекта, но и коммуникативные способности, смысло-жизненные ориентации. Анализ способностей каждого респондента проводился комплексно, одновременно по нескольким направлениям в целях получения более объективных результатов.

Волевая саморегуляция подростков способность управлять своим поведением, состоянием в различных жизненных и учебных ситуациях анализировалась по опроснику «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана. Для самооценки таких свойств характера, как настойчивость и самообладание, обучающимся предлагались 30 ситуаций. Необходимо было описать свои возможные действия по ним. По результатам мы разделили обучающихся на четыре квинтета в зависимости от уровня волевой саморегуляции, ориентируясь на средние значения каждой шкалы. По общей шкале (В) количество баллов от 0 до 24, среднее значение В – 12. Субшкала «Настойчивость»: от 0 до 16, среднее значение Н – 8. Субшкала

«Самообладание»: от 0 до 13, среднее значение С – 6 (URL:<https://testoteka.narod.ru/lichn/2/05.html>).

Данные показывают, что квинтель высокого уровня состоит из подростков эмоционально зрелых, самостоятельных. Они уже умеют распределять усилия, необходимые для выполнения какой-либо деятельности, могут контролировать свои эмоции и поступки в большинстве ситуаций. Но таких подростков незначительное количество. В остальных трех квинтелях показатели по общей шкале и субшкалам значительно ниже. Значимы для нашего исследования замечания авторов, что высокие значения могут свидетельствовать о возможной конфликтности, склонности к постоянному контролю, напряжению личности. Низкие уровни могут свидетельствовать о компенсаторных функциях способностей, при которых человек адекватно выстраивает отношения, успешно взаимодействует с другими людьми.

Анализируя коммуникативные, организаторские способности (Опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС), В. В. Синявский, В. А. Федорошин), подсчитывали оценочные коэффициенты по формуле:

$K - 0,05 * C$, где К – оценочный коэффициент, необходимый для определения уровня способностей, по шкале диагностики; С – количество правильных ответов в соответствии с ключом диагностики (URL:https://kbmk.org/uploads/kolledj/vosp_rabota/20170830_izuch_grup_vzaimod.pdf). Уровень V «Очень высокий» по субшкалам «Коммуникативные умения», «Организаторские умения» не показал никто. Из 142 обучающихся, имеющих высокий уровень функциональной грамотности, только половина показала высокий и достаточный уровни коммуникативных и организаторских умений: 17 (12%) и 56 (39%) человек соответственно. Таким образом, установлено, что каждый второй подросток, имеющий высокий уровень функциональной грамотности, имеет сложности в коммуникации и социальном взаимодействии.

Аналогичные выводы получены при изучении представлений старшеклассников о себе как самостоятельной личности, о личном жизненном пути. Использование теста смысложизненных ориентаций (адаптация теста Дж. Крамбо, Л. Махолика) позволило установить, что очень высокий уровень (V) по всем субшкалам не показал ни один подросток. Высокий уровень по субшкалам «Интерес к жизни» и «Сформированность представлений о жизни» демонстрируют достаточно большое количество подростков более: 58 (41%) и 52 (37%) подростков соответственно. По субшкале «Осмысленность целей» таких детей значительно меньше – 34 (24%) человека. Выделена группа подростков, которые показали низкие значения по всем трём субшкалам – 41 человек (29%). Подростки данной группы показали высокие результаты проявления креативности мышления (тест П. Торранса). Средние групповые значения по субшкале «Беглость мышления» составляет 98%, по субшкале «Гибкость мышления» – 81%. Значительно ниже эти показатели по субшкалам «Оригинальность» и «Разработанность»: 47% и 53% соответственно.

Таким образом, подростки с высоким уровнем функциональной грамотности имеют высоко развитые когнитивные способности. Можно

предположить, что именно беглость и гибкость мышления подростков обусловили высокие показатели функциональной грамотности. Вместе с тем имеется ряд проблем. Необходимо создавать условия для развития не только логики, оригинальности и разработанности мышления, но и их коммуникативных и организаторских способностей, социального интеллекта.

Список литературы

1. Александрова С. Э. Читательская грамотность как интегративный компонент функциональной грамотности / С. Э. Александрова, Л. А. Михеева // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. М.: Научная школа управления образовательными системами, 2024. С. 252-257.
2. Двойнин А. М. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности "работают" на ранних этапах образования? / А. М. Двойнин, Е. С. Троцкая // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 42-52.
3. Динамика развития диалектического и формально-логического мышления в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / Н. Е. Веракса, З. В. Айрапетян, О. В. Алмазова, К. С. Тарасова // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 4. С. 111-127.
4. Добрынина Л. А. Математическая грамотность - одно из направлений в формировании функциональной грамотности // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 61. С. 68-71.
5. Ивкина Э. М. Естественнонаучная грамотность как одна из составляющих функциональной грамотности // Развитие инновационного потенциала педагогов образовательных учреждений: Сборник материалов научно-практической конференции, Калуга, 09 декабря 2022 года. Калуга: Индивидуальный предприниматель Стрельцов Илья Анатольевич, 2023. С. 100-103.
6. Коваль Т. В. "Большие идеи" и функциональная грамотность: опыт разработки модуля "глобальные компетенции" в программе по формированию функциональной грамотности / Т. В. Коваль, Г. С. Ковалева, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 4(85). С. 79-93.
7. Ларионова, Л. И. Образовательное пространство как научная проблема / Л. И. Ларионова // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора В. А. Родионова: Сборник, Москва, 26 апреля 2017 года. М.: Новая книга, 2017. С. 80-86.
8. Методические рекомендации по формированию функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов во внеурочной деятельности: (с использованием открытого банка заданий на основе программы курса внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни»). 5 класс / Г. С. Ковалева, А. А. Бочихина, Ю. Н. Гостева [и др.]; Институт стратегии развития образования. М.: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Институт стратегии развития образования", 2023. 197 с.

9. Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты / А. М. Потанина, В. И. Моросанова // Психолого-педагогические исследования. – 2023. Т. 15, № 3. С. 6-22

Кейзерова П. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

polina.buslova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена важности экологического воспитания старших школьников, подчеркивая необходимость комплексного подхода, включающего школьное обучение, семейное воспитание и общественные инициативы. Акцентируется внимание на организации экологических экскурсий и исследовательских поездок как эффективном инструменте формирования экологического сознания у старших школьников.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая ответственность, экологические экскурсии, естественная среда, образовательный процесс

The article is devoted to the importance of environmental education of senior schoolchildren, emphasizing the need for an integrated approach that includes school education, family education and public initiatives. Attention is focused on the organization of environmental excursions and research trips as an effective tool for developing environmental awareness in senior schoolchildren.

Keywords: environmental awareness, environmental responsibility, environmental excursions, natural environment, educational process

В современном мире вопросы экологии становятся всё более актуальными и требуют незамедлительного решения не только на государственном, но и на личном уровне каждого человека. По мнению В. А. Ясвина [7] сознание экологических проблем и формирование устойчивых привычек и ценностей, направленных на сохранение природы, особенно важно начинать в старшем школьном возрасте, когда формируются мировоззрение и жизненные установки. Как утверждает Л. И. Ларионова [4] подростковый возраст является сложным в жизни молодого человека. Введение экологического образования в школах должно быть максимально интегрировано с использованием активных и интерактивных методов обучения, направленных на формирование практических навыков, таких как реализация проектов по сохранению природы, участие в экологических акциях, проведение ботанических экскурсий с созданием коллекции учебного гербария [3]. Это позволяет обеспечить не только понимание теоретической стороны проблемы, но и личное участие учащихся в процессах охраны окружающей среды. Таким образом, развитие экологического сознания у старших школьников является неотъемлемой частью

образовательной системы, которая требует осмысленного подхода и активной поддержки со стороны педагогического сообщества.

Экологическое сознание, по мнению В.А. Ясвина [8], представляет собой комплексное понятие, включающее в себя осознание индивидом своей социальной ответственности за состояние окружающей природной среды, а также стремление к её сохранению и улучшению. Это сознание, как считает Н.А. Бондарев [2], формируется на стыке различных научных дисциплин, таких как экология, биология, социология, психология и педагогика, и играет важную роль в формировании культурных и моральных ценностей личности. Важную роль в формировании экологического сознания играют образовательные учреждения, которые через систему образования внедряют экологические знания и навыки. Бирюкова Н. А. [1] считает, что программы должны охватывать не только теоретические аспекты экологии, но и практические действия по охране природы. Критическое мышление является ключевым элементом экологического образования, так как оно позволяет обучающимся не только усваивать информацию, но и анализировать её, делая осознанные и ответственные решения в отношении природы. Для глубокого понимания экологической проблематики необходимо применение интердисциплинарного подхода, который позволяет рассмотреть экологические вопросы в контексте различных наук. Это обеспечивает более полное понимание природных процессов и формирует у учащихся способность видеть взаимосвязи между различными аспектами жизни общества и природы. Экологическое сознание также тесно связано с эмоциональной сферой человека. С точки зрения В. А. Ясвина [7] чувство любви и уважения к природе, страх за её будущее, желание защитить и сохранить её для будущих поколений — все это важные составляющие экологической осознанности.

Экологическое сознание – это не просто осведомлённость о проблемах окружающей среды, но и активная жизненная позиция, направленная на сохранение природы. Один из эффективных методов – интеграция экологических тем в учебные предметы. Например, в рамках уроков биологии, географии или химии можно рассматривать вопросы экологии не только мирового масштаба, но и экопроблемы места жительства самих обучающихся. Это помогает учащимся увидеть проблемы и понять, как научные знания применяются для решения реальных экологических вызовов. Участие в мероприятиях по очистке территорий, посадке деревьев и других волонтерских акциях позволяет учащимся лично приложить руку к улучшению экологической ситуации и почувствовать собственную причастность к защите природы. Использование современных технологий и медиа также может значительно повысить интерес учащихся к экологии. Например, создание видеороликов о проблемах окружающей среды, ведение тематических блогов или участие в онлайн-конференциях и вебинарах позволяет расширить знания учеников и дать им платформу для обмена мнениями и идеями. Организация дебатов и дискуссий на экологические темы также способствует развитию критического мышления и умений аргументировано защищать свою точку зрения. Это не только учебная

активность, но и подготовка к реальной взрослой жизни, где способность донести свои идеи может оказаться крайне важной [8].

Экологическое образование на практике играет ключевую роль в формировании сознательного отношения к окружающей среде. Одним из эффективных форматов практических занятий Н. З. Смирнова [6] называла организацию экологических экскурсий и исследовательских поездок. Например, посещение местных парков и заповедников дает учащимся возможность наблюдать за экосистемами, анализировать антропогенное влияние на природу и изучать методы её охраны. В экскурсию можно включить работу по созданию гербария — это не просто сбор и сушка растений, это увлекательный и познавательный процесс, который может стать мощным инструментом для формирования экологического сознания [5].

Как можно использовать создание гербария для этой цели:

1. Погружение в природу:

- Совместный поиск: сбор растений для гербария — это прекрасная возможность провести время на природе, изучить местную флору, обратить внимание на разнообразие видов и хрупкость экосистемы.

- Изучение особенностей: при сборе растений важно обращать внимание на их особенности, условия произрастания, время цветения, плодоношения, изучать названия, свойства, использование.

- Бережное отношение: важно научить детей бережно относиться к растениям, не рвать их без необходимости, брать только те, что не нужны для воспроизводства.

2. Изучение и понимание:

- Систематизация: создание гербария способствует развитию систематического мышления, пониманию классификации растений, их взаимосвязи и зависимости.

- Описание и аналитика: создание описаний к каждому растению в гербарии, составление таблиц и диаграмм — это не просто задание, а возможность погрузиться в изучение природы.

- Сравнение: гербарий позволяет сравнивать разные виды растений, анализировать их адаптацию к окружающей среде, выявлять признаки загрязнения окружающей среды.

3. Творчество и эстетика:

- Красота природы: создание гербария — это прекрасный способ запечатлеть красоту природы, рассмотреть тонкие детали растений, почувствовать их уникальность.

- Художественное оформление: оформление гербария может быть творческим процессом, включающим в себя рисунки, фотографии, стихи и прозу, посвященные природе.

- Проведение выставок: созданный гербарий можно использовать для проведения выставок и конкурсов, расширяя знания и интересы других людей о природе.

4. Воспитание ответственности:

– Сохранение биоразнообразия: изучение растений в гербарии повышает понимание важности сохранения биоразнообразия и природы в целом.

– Экологически-ответственное поведение: гербарий может послужить отправной точкой для формирования экологически ответственного поведения в повседневной жизни – экономии ресурсов, сортировки мусора, озеленения территории, участия в экологических акциях.

– Призыв к действию: Гербарий может стать наглядным примером того, как человек влияет на природу, и послужить призывом к действию по ее сохранению.

Важно отметить:

– Необходимость ограничений: важно установить правила сбора растений, чтобы не наносить ущерб природе.

– Педагогическое руководство: создание гербария должно проходить под педагогическим руководством, чтобы дети получили правильные знания и навыки.

– Систематичность и последовательность: создание гербария должно быть систематическим процессом, чтобы дети могли наблюдать изменения в природе и развивать свои экологические знания.

Создание гербария — это прекрасный способ приблизить детей к природе, дать им ценные знания, воспитать ответственность и сформировать экологическое сознание!

Интеграция этих практик в учебный процесс не только углубляет экологические знания у школьников, но и прививает им чувство ответственности и желание заботиться об окружающей среде, что является важным аспектом современного образования.

Экологическое воспитание не начинается и не заканчивается стенами учебного заведения. Семья и общество играют ключевые роли в формировании экологической осознанности у подростков. Родители и ближайшее окружение оказывают первоначальное и, возможно, наиболее значимое влияние на развитие ценностей и взглядов своих детей [3]. В семье ребенок впервые сталкивается с концепциями ухода за природой, рационального использования ресурсов и необходимости сохранения биоразнообразия. Модель поведения родителей, их отношение к природе, выбор в пользу экологически чистых продуктов или приверженность раздельному сбору мусора напрямую влияют на формирование похожих привычек у детей. Школы вводят учебные программы, направленные на изучение экологии, что не только улучшает знания в данной области, но и воспитывает навыки экологического мышления и действия. Публичные акции, такие как массовые уборки местности, арборизация и экологические фестивали, создают атмосферу вовлеченности и общей ответственности, которая вдохновляет молодежь активно участвовать в экологических инициативах [2]. Таким образом, семья и общество играют незаменимую роль в экологическом воспитании старших школьников, укрепляя экологические ценности и поведение, которые будут способствовать развитию устойчивых образов жизни.

Это сотрудничество между семейным воспитанием и общественными учреждениями создает прочную основу для развития экологического сознания.

Список литературы

1. Бирюкова Н. А. Проблемы формирования экологического сознания // Педагогика. 2004. № 10. С. 35-42.
2. Бондарев Н. А. Экологическое образование в школе: методические рекомендации. М.: Просвещение. 2019.
3. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н., Шмелькова Л. В. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по реализации экологического образования с целью формирования экологической культуры обучающихся. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 62 с.
4. Ларионова Л. И. 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, 22–25 января 2022 г. Том Часть 1. М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. С. 53-58.
5. Макарова Т. В. Создание гербария как способ формирования экологического сознания у школьников // Современные исследования в образовании. 2019. (6). С. 125-130.
6. Смирнова Н. З. Биологические экскурсии и методика их проведения: учебное пособие. Красноярск. КГПУ им. В.П. Астафьева, 2007. 136 с.
7. Ясвин В. А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психологический журнал. 1995. Т. 16. №3. С. 70-76.
8. Ясвин В. А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. 1995. № 4. С. 19-28.

Кобец Ю. А.

магистрант, ФГБОУ ВО «ХГПУ», Скадовск

yuliakobets69@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье представлен теоретический анализ особенностей социально-психологической адаптации одаренных подростков, описаны основные теоретические концепции, раскрывающие феноменологию социально-психологической адаптации, одаренности и подросткового возраста. Автор подчеркивает важность разработки и внедрения в образовательный процесс

дополнительных психолого-педагогических мероприятий для одаренных подростков, которые будут способствовать их гармоничному развитию и интеграции в общество.

Ключевые слова: одаренность, подростковый возраст, социально-психологическая адаптация, деятельность, идентификация, социализация, развитие личности.

The article presents a theoretical analysis of the features of the socio-psychological adaptation of gifted adolescents, describes the main theoretical concepts that reveal the phenomenology of socio-psychological adaptation, giftedness and adolescence. The author emphasizes the importance of developing and introducing additional psychological and pedagogical measures for gifted adolescents into the educational process, which will contribute to their harmonious development and integration into society.

Keywords: giftedness, adolescence, socio-psychological adaptation, activity, identification, socialization, personality development.

Изучение социально-психологической адаптации одаренных подростков является важной и актуальной темой в современном обществе. В научной психологической мысли остается определенная неоднозначность: одаренность может рассматриваться, как положительный аспект, в процессе адаптации к социальной среде, но также и как источник потенциальных трудностей в социализации этих детей.

Кроме того, вопрос о природе одаренности остается дискуссионным. Некоторые исследователи акцентируют свое внимание на значении генетических факторов и наследственности [2; 8], в то время как другие выступают за преобладание влияния среды и социокультурного воспитания [4; 3].

Таким образом, цель данной работы – описать теоретические представления о феноменологии социально-психологической адаптации личности, одаренности и психологических особенностей подросткового возраста.

Следует подчеркнуть, что изучение адаптационных процессов получило свое отражение в основополагающих работах российских психологов, в частности, таких как: Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева и других. Эти исследователи подчеркивали важность системного и комплексного подхода к изучению данного явления, а также его связи с различными объективными и субъективными факторами адаптации.

Далее рассмотрим ключевые механизмы социально-психологической адаптации:

1. *Идентификация.* Этот механизм предполагает, что человек отождествляет себя с определенной социальной группой и принимаемыми в ней нормами. Процесс отождествления влияет на уровень интеграции ценностей, норм и особенностей взаимодействий в данной группе.

2. *Подражание*. Это целенаправленное или неосознанное воспроизведение поведенческих моделей, наблюдаемых в действиях других людей.

3. *Внушение*. Этот процесс включает в себя суггестивное убеждение, а также внедрение социокультурных норм.

4. *Социальная фасилитация*. Это стимуляция определенного поведения, которая происходит как напрямую, так и косвенно через влияние других людей.

5. *Конформность*. Это потребность человека соответствовать значимым чертам и характеристикам референтной группы. Включает в себя принятие ценностей и убеждений, которые не совпадают с первоначальными взглядами человека; продиктованное необходимостью социальной адаптации.

В работах Л. В. Корель процесс социально-психологической адаптации рассматривается в контексте следующих особенностей:

1. Адаптация как процесс *активного приспособления* личности к условиям среды.

2. Адаптация как *результат процесса интеграции и приспособления* к требованиям общества.

3. Адаптация как *целенаправленный процесс*, связанный с сознательными целями и мотивами личности.

4. Адаптация как *процесс сохранения гомеостаза*, равновесия между потребностями личности и требованиями среды.

5. Адаптация как *необходимый результат* для полноценного и гармоничного развития личности в условиях социума [7].

Таким образом, социально-психологическая адаптация представляет собой активный процесс приспособления личности к меняющимся условиям социальной среды. Этот процесс становится особенно важным в переходные и кризисные моменты жизни личности. Социально-психологическая адаптация осуществляется посредством применения различных методов, а её конечной целью является создание гармоничных отношений между личностью и социальной средой.

В различных психологических концепциях подростковый возраст охватывает разные возрастные периоды. В основном, данный возраст в современной научной литературе как правило относят к промежутку между 11–15 лет [10]. Бесспорно, данный возрастной период в развитии личности является одним из наиболее критических и сложных, так как именно на этом этапе происходит резкая перестройка организма на физиологическом уровне, которая влияет на изменения психологического спектра стремительно взрослеющего подростка. Ведущим видом деятельности в данном возрасте становится общение со сверстниками.

Социально-психологическая адаптация подростков протекает в контексте социальной ситуации развития, в которой находится подросток. Социальная ситуация развития для подростка – это общественные условия, межличностные отношения со сверстниками и внутри родительской семьи. Данные социальные условия развития влияют на протекание подросткового возраста и разрешение основных кризисных ситуаций [1].

Также следует отметить, что основной характерной особенностью данного возраста является промежуточное субъективное состояние между детским и взрослым самоощущением. Ведущий вид деятельности определяется тем, что данная деятельность опосредует развитие основных качеств и новообразований в развитии личности подростка. В подростковый период данным ведущим видом деятельности, как указывалось выше, является общение со сверстниками, то есть сфера межличностных отношений подростков. На данном этапе происходит «сдвиг» с учебной деятельности на коммуникативную сферу.

Таким образом, с учетом вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что подростковый возраст является одним из наиболее значимых периодов в становлении личности и развитии сферы межличностных отношений. Исходя из этого, актуализируется проблематика социально-психологической адаптации подростков, как процесса, напрямую влияющего на процесс формирования личностных особенностей в контексте ведущего вида деятельности в подростковом возрасте. Особую актуальность приобретает вопрос одаренности, которая может рассматриваться, и как положительный фактор в адаптации, и как негативный фактор, затрудняющий процесс социальной интеграции подростка. В связи с этим необходимо проанализировать основные представления об одаренности в современной психологии.

В работах А. М. Матюшкиной одаренность рассматривается как «наличие потенциально высоких способностей у человека. Учитывая, что проблема одаренности – вопрос очень сложный и до конца не изученный, а в научных исследованиях до сих пор нет единого мнения относительно его сущностных характеристик, то и определений данному феномену можно найти очень много» [9, с. 14].

Так, О. В. Комиссарова описывала одаренность как «высокий уровень развития способностей человека, позволяющий ему достигать особых успехов в той или иной деятельности» [6, с. 97].

В научно-исследовательских работах Н. В. Карнизовой выделяется ряд компонентов, которые включает в себя одаренность: высокий уровень развития когнитивных способностей, возможность проявления высоких способностей продолжительно во времени, а также высокий уровень познавательной мотивации [5].

Таким образом, одаренностью является совокупность психологических особенностей личности, которые опосредуют максимально эффективные, неординарные и аутентичные результаты деятельности. Одаренность может проявляться в различных сферах и видах деятельности у подростков. Необходима систематическая работа по развитию задатков и способностей у одаренных детей, а также своевременная диагностика, выявляющая одаренность.

Уровень социально-психологической адаптации в подростковом возрасте влияет на общее психологическое, эмоциональное состояние ребенка. Дополнительными факторами риска развития социальной дезадаптации у одаренных детей являются повышенные академические нагрузки.

Исходя из вышесказанного, можем сделать вывод о том, что актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью изучения специфики и характерных особенностей процесса социально-психологической адаптации у одаренных подростков, а также дальнейшей разработки программ психологической профилактики и коррекции дезадаптации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка: Психологическое и социальное развитие ребенка: 16+ / Л.С. Выготский. СПб: Питер, 2021. 221 с.
2. Двейрина О.А., Терехин В.С., Данилов В.В., Назаров А.В. Взаимосвязь педагогических и генетических прогностных показателей спортивной одаренности, включенных в модель первичного отбора детей // ТиПФК. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-pedagogicheskikh-i-geneticheskikh-prognoznnyh-pokazateley-sportivnoy-odarennosti-vklyuchennyh-v-model-pervichnogo-otbora> (дата обращения: 12.10.2024).
3. Джуль В.А. Как развить одаренность воспитанника использование возможностей образовательной среды президентского кадетского училища в развитии одаренности воспитанника // ВВО. 2018. №5 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-razvit-odarennost-vospitannika-ispolzovanie-vozmozhnostey-obrazovatelnoy-sredy-prezidentskogo-kadetskogo-uchilisha-v-razviti> (дата обращения: 12.10.2024).
4. Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А., Ивлева М.Л. Концепции среды в контексте психологии одаренности // Гуманитарный вестник. 2021. №6 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsii-sredy-v-kontekste-psihologii-odarennosti> (дата обращения: 12.10.2024).
5. Карнизова Н.В. Талантливые дети – будущее России // Методист. 2019. № 2. С. 48–55.
6. Комиссарова О.В. Система работы с одаренными и высокомотивированными учащимися // Амурский научный вестник. 2017. № 1. С. 97–104.
7. Корель Л.В. Социология адаптаций: этюды апологии: Монография / Л.В. Корель; Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т экономики и орг. пром. пр-ва. Новосибирск: ИЭИОПП, 1997. 158 с.
8. Ушканова С.Г., Калинин А.В., Медведева Е.Н. Генетически-заданные предрасположенности инструмент по выявлению моторной одаренности детей коренных народов севера в вольной борьбе // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. №11 (213). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geneticheski-zadannye-predraspolozhennosti-instrument-po-vyyavleniyu-motornoy-odarennosti-detey-korennyh-narodov-severa-v-volnoy> (дата обращения: 12.10.2024).
9. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Омега-Л, 2017. 84 с.

10. Шадрина Ю.Е. Возрастная психология: учебное пособие / Ю.Е. Шадрина. М.: Российский университет дружбы народов, 2021. 158 с.

Колосова М. В.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ
kolosovamv474@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

В статье раскрывается понятие интеллектуальных способностей, рассматриваются особенности развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста и приводятся результаты исследований входного уровня развития когнитивных функций (памяти, внимания и саморегуляции) в интеллектуальной деятельности старших дошкольников. Цель исследования: показать процесс исследования, познакомить читателей с разработанной автором программой дополнительного дошкольного образования «Нейроша». Данная программа направлена на улучшение когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста: памяти, внимания и сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Ключевые слова: нейропедагогика, интеллект, старший дошкольник, полушария мозга, нейробиология.

Abstract. The article reveals the concept of intellectual abilities, examines the features of the development of intellectual abilities of children of senior preschool age and presents the results of studies of the input level of development of cognitive functions (memory, attention and self-regulation) in the intellectual activity of senior preschool children. Purpose of the study: to show the research process, to introduce readers to the “Neurosha” program of additional preschool education developed by the author. This program is aimed at improving cognitive functions in children of senior preschool age: memory, attention and self-regulation in intellectual activity.

Keywords: neuropsychology, intelligence, senior preschooler, cerebral hemispheres, neurobiology.

Изменения, происходящие в социально-экономической сфере жизни ставят перед современной системой дошкольного образования новые задачи, решающие проблему совершенствования методов и средств интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Развитие гибкости мышления и максимальное раскрытие индивидуальных способностей более эффективно в период дошкольного возраста, что обусловлено интеллектуальной активностью детей и инициативностью познания окружающего мира.

На сегодняшний день существует большое количество исследований в области нейропсихологии (Т. Г. Визель, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, И. И.

Петрова), которые поднимают множество вопросов в области нейропедагогики (В. А. Москвитин, Н. В. Москвитина, А. В. Цветков и др.). В работах перечисленных исследователей раскрываются вопросы нейропедагогики, как отдельного направления психологии и как прикладной области педагогической науки. Также, например, О. В. Цаплина [7] рассматривает и изучает с разных точек зрения вопросы использования предметно-развивающей среды и приёмов нейрокоррекции в процессе коррекционного воздействия на детей дошкольного возраста. Л. И. Ларионова [3, 4] говорит о важности целостного влияния образовательной среды на всестороннее развитие личности человека. Однако практическое применение средств и полученных данных по-прежнему затруднительно в практике дошкольного образования, что и послужило причиной выбора темы для исследования.

Методики исследования:

1) входной уровень интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста диагностировался при помощи теста Векслера (детский вариант). Благодаря чему распределение детей между экспериментальной и контрольной группами произведено равномерно, согласно их интеллектуальным способностям. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

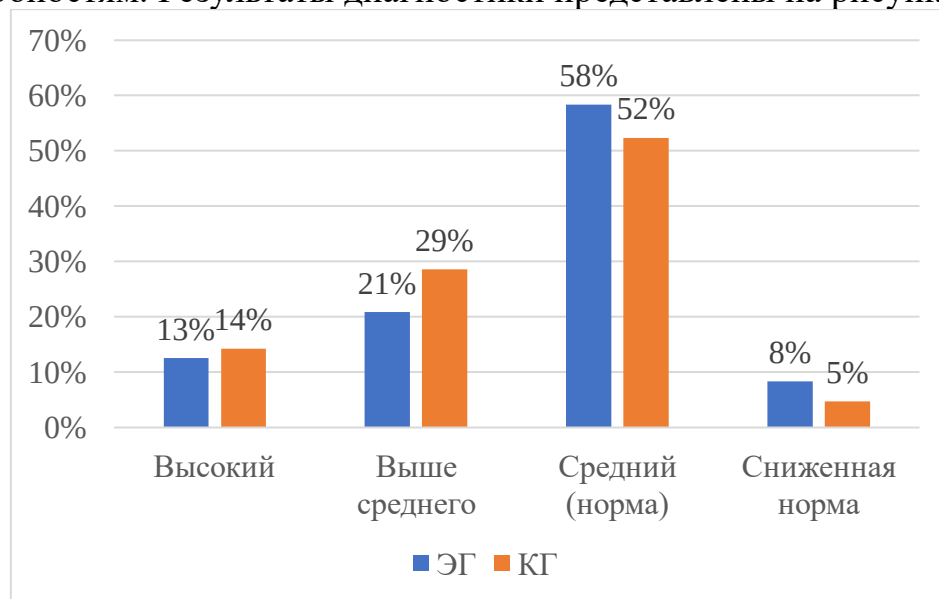


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня развития интеллектуальных способностей по методике Векслера (детский вариант) на констатирующем этапе исследования

2) для диагностики входного уровня развития когнитивных функций (памяти, внимания и саморегуляции в интеллектуальной деятельности) применялись: методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия [2]). Результаты диагностики представлены на рисунке 2; оценка внимания детей 5-7 лет с помощью колец Ландольта (Р. С. Немов [2]). Результаты диагностики представлены на рисунке 3; диагностика уровня саморегуляции ребенка в интеллектуальной деятельности (У. В. Ульенкова [5]). Результаты диагностики представлены на рисунке 4.

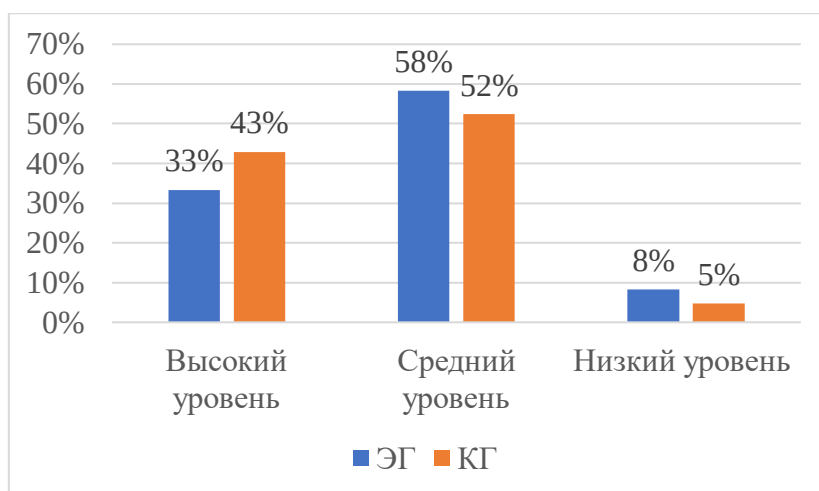


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня запоминания по методике «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия) на констатирующем этапе исследования

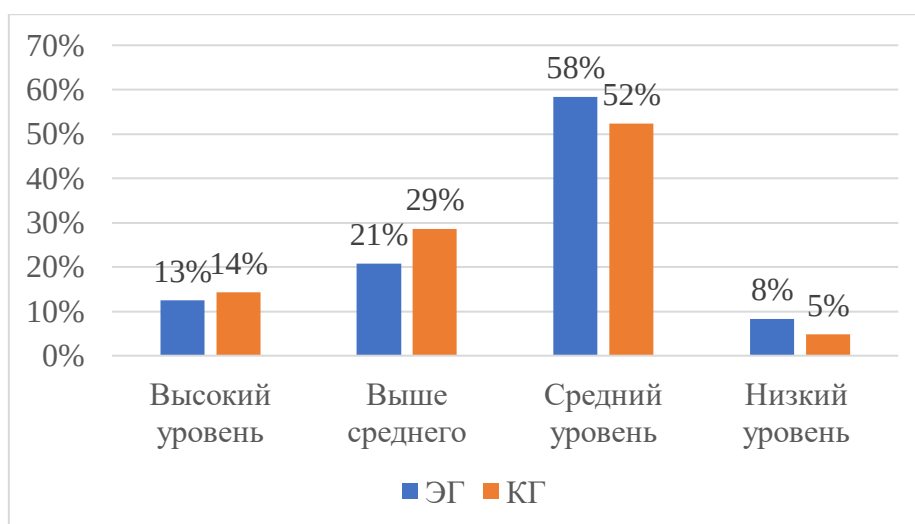


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня устойчивости внимания детей старше шести лет по методике «Оценка внимания детей 5-7 лет с помощью колец Ландольта» (Р.С. Немов) на констатирующем этапе исследования

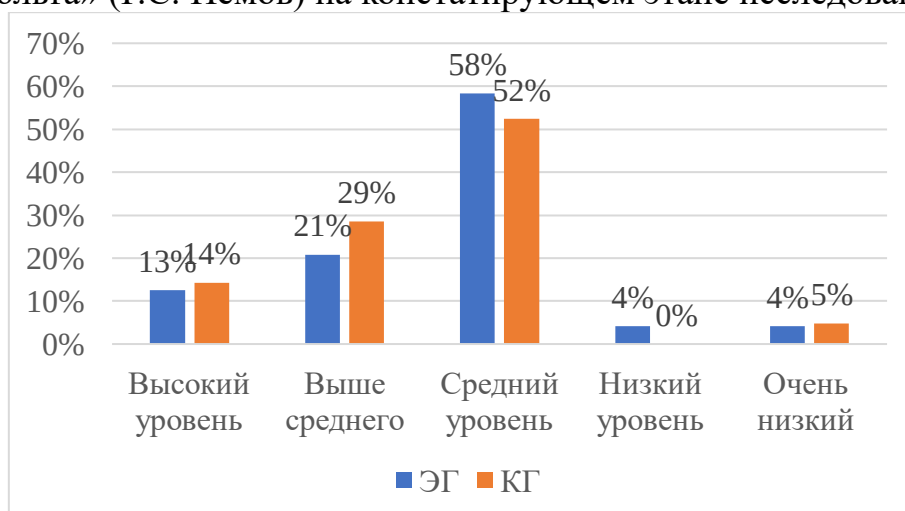


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности (У. В. Ульenkova) на констатирующем этапе исследования

Полученные результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о том, что уровень развития когнитивных способностей у детей, участвующих в исследовании, на среднем уровне. Это обстоятельство подчеркивает значительный потенциал для дальнейшего развития их интеллектуальных возможностей. Следовательно, возникает настоятельная необходимость в организации дополнительных мероприятий, направленных на стимуляцию и совершенствование указанных нами показателей. Успех таких инициатив сможет не только раскрыть скрытые таланты каждого ребенка, но и создать благоприятные условия для их гармоничного развития в будущем.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужило Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 2087 «Открытие», дошкольный корпус №9.

Выборку исследования составили две подготовительные группы, всего 45 детей в возрасте 6-7 лет (экспериментальная группа 24 чел. и контрольная группа 21 чел.).

Большинство исследователей считают дошкольный возраст благоприятным для развития интеллектуальных способностей детей (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.). Холодная М. А. [6] выделяет следующие особенности: интенсивное развитие мыслительных функций, непроизвольное внимание и эмоциональность, ограниченная память, необходимость перехода от непроизвольного к произвольному запоминанию, преобразование эмоционального мышления в абстрактно-логическое, а также важность познавательной активности для формирования готовности к обучению.

В рамках нашего исследования применяются нейропедагогические методы работы с детьми старшего дошкольного возраста, которые представляют собой модель обучения и развития детей, основанную на синтезе основ нейробиологии и когнитивной нейронауки и раскрывают взаимосвязь между функционированием мозга и познавательными психическими процессами, такими как восприятие, внимание, память, мышление и т. д. [1]. На базе изученных теоретических и методических основ нейропедагогики нами была разработана программа дополнительного образования «Нейроша», которая включает комплекс упражнений и игр нейропедагогики, направленных на улучшение когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста: памяти, внимания и сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности. Согласно разработанной программе для работы с детьми старшего дошкольного возраста применяются следующие нейроигры, в том числе разработанные Т. Г. Богдановой, Т. В. Корниловой [2]: «Пальчики-мышки», «Зеркальное рисование», «Назови правильно цвет», игра с цветными ладошками, «Цепочка», «Колпак мой треугольный» и др.; также в рамках работы с детьми выполнялись упражнения нейробики: «Сова», «Межполушарное рисование», «Восьмёрки», упражнения с мячиками, «Колечко», «Ленивые восьмерки», «Мельница», метод «Нейродорожки для рук» и т.д.

Работа с детьми проводится, как индивидуально, так и в группе. Проведение занятий осуществляется во вторую половину дня (внеурочная деятельность), 1 раз в неделю. Продолжительность занятий: 35-45 минут.

Для проверки эффективности нейропедагогических методов работы в рамках развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста, экспериментальная группа проходит программу дополнительного дошкольного образования «Нейроша», а контрольная группа проходит программу дополнительного дошкольного образования «Оригами», в которой нейропедагогические методы работы не применяются.

Ожидаемые результаты: в результате реализации программы дополнительного дошкольного образования «Нейроша» дети старшего дошкольного возраста научатся выполнять упражнения нейробики разной сложности; работать в парах, развивая коммуникативные навыки; у детей старшего дошкольного возраста улучшаться когнитивные способности: память (непосредственно запоминание), продуктивность и устойчивость внимания, сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности и, как ключевой результат, повысится уровень интеллектуальных способностей и активизация работы головного мозга (правого и левого полушарий).

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Камардина И. О., Пылаева Н. М. Нейропсихолог в школе. Издательство: В. Секачев, 2019. 59 с.
2. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Российское педагогическое агентство, 1994. 70 с.
3. Ларионова, Л. И. Образовательное пространство как научная проблема // Международный психолого-педагогический симпозиум памяти профессора Вадима Альбертовича Родионова: Сборник, Москва, 26 апреля 2017 года. – М.: Новая книга, 2017. С. 80-86.
4. 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.: Институт психологии РАН, 2020. С. 399-409.
5. Ульенкова У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 176 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 334 с.
7. Цаплина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: ООО "НИЦ АРТ", 2016. С. 577-582.

Курганова Е.А.

кандидат психологических наук, доцент

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

KurganovaEA@mgpu.ru

Соболева Е.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

sobolevaea715@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В статье рассмотрены теоретические аспекты развития коммуникативных способностей дошкольников посредством игровой деятельности. Раскрыты ключевые понятия, структура коммуникативных способностей и классификация игровых форм, направленных на их развитие. Поднят вопрос о возможности формирования коммуникативных способностей дошкольников при реализации разных видов игровой деятельности. Описана характеристика основных форм общения ребенка со взрослым и особенности их проявления в игровой деятельности. Подчеркнута важность участия педагога в организации развивающей игровой среды, позволяющей детям осваивать нормы и правила общения. Показана роль создания благоприятных психолого-педагогических условий для успешного развития всех видов коммуникативных способностей в дошкольном возрасте. Отмечена значимость вовлечения родителей в организацию совместной игровой деятельности с детьми с целью расширения коммуникативного опыта.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативные умения, игровая деятельность, дошкольный возраст

The article discusses the theoretical aspects of the development of communication abilities of preschoolers through play activities. The key concepts, the structure of communicative abilities and the classification of game forms aimed at their development are revealed. The question of the possibility of forming the communicative abilities of preschoolers in the implementation of various types of play activities is raised. The characteristics of the main forms of communication between a child and an adult and the features of their manifestation in play activities are described. The importance of the teacher's participation in the organization of a developing play environment that allows children to master the norms and rules of communication is emphasized. The role of creating favorable psychological and pedagogical conditions for the successful development of all types of communication abilities in preschool age is shown. The importance of involving parents in the organization of joint play activities with children in order to expand the communicative experience was noted.

Keywords: communication skills, communication skills, play activities, preschool age

Вопрос развития коммуникативных способностей у дошкольников представляет собой одну из интересных и актуальных задач современной психолого-педагогической науки и практики, поскольку данная сфера играет важную роль в процессе социальной адаптации ребёнка и его вхождения в общественные социальные институты, такие как детский сад и школа. Несмотря на то, что теме формирования коммуникативных умений и навыков посвящено множество исследований, остаются вопросы, которые требуют изучения. Например, какие коммуникативные умения особенно важны для дошкольников? Какие из них наиболее успешно формируются в игровой деятельности? Какие из программ развития коммуникативных способностей дошкольников, основанные на применении игровых методов, успешно реализуются в современной психолого-педагогической практике? Какие психолого-педагогические условия в дошкольной образовательной организации и семье будут являться оптимальными для успешного развития коммуникативных способностей ребенка дошкольного возраста?

В дошкольном возрасте формируются базовые навыки, умения и способности для взаимодействия с социальным миром, что является важнейшим этапом становления коммуникативной сферы личности. Наиболее активно ребенок осваивает окружающий мир через взаимодействие с детьми и взрослыми в процессе игровой деятельности. Согласно взглядам А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина [10], игровая деятельность выполняет не только познавательную и коммуникативную функции, но и становится ведущим фактором, определяющим развитие всех аспектов личности ребенка.

Коммуникативные способности играют ключевую роль в успешной социальной адаптации. Выделяют разные виды коммуникативных способностей, которые выступают компонентами целостной структуры. К информационно-коммуникативным способностям относится умение внимательно слушать, формулировать вопросы, ясно выражать собственные мысли, т. е. быть полностью включенным в процесс беседы или игровой ситуации. Аффективно-коммуникативные способности отражают возможности ребенка учитывать эмоциональное состояние окружающих, позволяют проявлять ряд социальных эмоций к партнеру по игре, например: уважение, дружелюбие и др. Регуляторно-коммуникативные способности отражают уровень развития волевых качеств, возможность успешно выбирать адекватные стратегии поведения в конфликтных ситуациях со сверстниками и находить из них выход.

Согласно исследованиям М. И. Лисиной [5], процесс освоения навыков общения и взаимодействия с людьми начинается с младенчества и включает несколько стадий: от ситуативно-личностной формы общения со взрослым до внеситуативно-личностной формы, для которой характерна высокая инициативность ребенка в ситуации общения.

Игровая деятельность по мнению педагогов и психологов представляет собой универсальный метод развития коммуникативных способностей и формирования коммуникативных умений дошкольников. Разнообразие видов игровой деятельности не только способствует освоению вербальных и

невербальных способов взаимодействия, но и помогают развивать важные коммуникативные способности, такие как способность сопереживать, проявлять инициативу, сохранять доброжелательное отношение и сотрудничать с окружающими [1, 4].

О том, что развитие ребенка активно происходит в деятельности, писали классики отечественной психологии Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин. Что общение так же является деятельностью ребенка в своих концепциях раскрывают М. И. Лисина, Л. И. Божович. Ж. Пиаже акцентирует внимание на разных видах общения, реализуемого со сверстниками и взрослыми. Исследователь подчеркивает, что именно общение со сверстниками по типу «кооперации» в том числе в игровой деятельности способствует скорейшему приобретению навыков и умений общаться и достигать своих целей взаимодействуя.

Мы характеризуем овладение коммуникативными умениями как развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими и устанавливать связь с другими людьми, выражать свои мысли, чувства и потребности с помощью устной и письменной речи, языка тела и невербальных сигналов [5].

Рассмотрим классификацию коммуникативных умений по Л. Р. Мунировой [2]:

- информационно-коммуникативные: умение начинать общение (просьбы, приветствия, вежливые обращения), выбирать собеседника и адаптироваться к ситуации, сочетать вербальные и невербальные средства;
- регулятивно-коммуникативные: способность согласовывать действия с другими, проявлять доверие и открытость, оценивать результаты взаимодействия и вклад участников;
- аффективно-коммуникативные: умение делиться чувствами, проявлять отзывчивость и учитывать эмоциональное состояние собеседников.

Почему же многие ученые направляют свой научный поиск на область игровой деятельности в связи с развитием коммуникативной сферы ребенка дошкольного возраста.

Известно, что игровая деятельность занимает ключевое место в развитии детей дошкольного возраста, способствуя формированию как интеллектуальной, так и эмоционально-личностной сферы развития. Различные виды игр выполняют свои функции [1]:

- сюжетно-ролевые игры: дает возможность ребенку примерять на себя роли, что помогает ему усваивать нормы и правила общения (например, игры в «семью», «больницу» или «магазин»);
- дидактические: направлены на развитие познавательных процессов и коммуникативных навыков, а также позволяют структурировать диалог;
- подвижные: обучают взаимодействию в команде, формируют навыки сотрудничества и соблюдения правил;
- творческие: стимулируют воображение и развивают эмоциональную чуткость.

Исследования Д. Б. Эльконина подтверждают, что с возрастом структура игр меняется: от ситуативных взаимодействий в раннем детстве до ролевых игр с осознанием задач и правил в старшем дошкольном возрасте.

Д.Б. Эльконин [10] выделяет в структуре сюжетно-ролевых игр дошкольников такие компоненты, важные для развития коммуникативных умений и навыков как роль, игровые действия, отражающие взрослые отношения, реальные взаимодействия партнеров по игре.

Процесс формирования коммуникативных умений у детей происходит поэтапно и сопровождается развитием их способностей к взаимодействию. Если мы будем опираться на теорию онтогенеза общения М. И. Лисиной [5], то в контексте нашего исследования можно сказать, что к предпосылкам коммуникативных умений можно отнести эмоциональный отклик ребенка на словесный и тактильный контакт с ним. Уже к раннему возрасту, в рамках ситуативно-деловой формы общения, ребенок начинает проявлять инициативу в контактах со взрослыми и сверстниками. Знает, как обратиться. Как достичь своей цели в общении. Пусть это простейшие действия, но очень важные на пути к постижению социальных взаимоотношений.

И только в дошкольном возрасте внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностные формы общения характеризуются стремлением ребенка к самостоятельности, пониманию других и соблюдению социальных норм, общение выходит за рамки конкретной ситуации и становится более осмысленным.

Родители и педагоги играют ключевую роль в создании условий для развития коммуникативных умений [3]. Отметим психолого-педагогические условия, которые важны для освоения коммуникативных умений.

– организация игровой среды, соответствующей возрастным особенностям детей. Важно учитывать, что младшие дошкольники лучше воспринимают предметные игры, которые помогают им осваивать базовые формы взаимодействия и обращения друг к другу. Старшим дошкольникам подходят сюжетно-ролевые игры, способствующие развитию социальных навыков, таких как распределение ролей, соблюдение правил и сотрудничество в рамках определенной роли и т. д.;

– поддержка взаимодействий между детьми, т. е. помогать детям выражать свои мысли и эмоции, способствовать разрешению конфликтов и создавать атмосферу, способствующую сотрудничеству и взаимопониманию;

– обучение через специальные коммуникативные игры и упражнения, что способствует формированию инициативности, чуткости и способности договариваться.

И. А. Медведева отмечает, что важным аспектом развития коммуникативных способностей и формирования коммуникативных умений является развитие у детей умения договариваться, слушать и учитывать мнение других [1]. Для достижения максимального эффекта психолого-педагогической работы по формированию коммуникативных умений важно информировать и обучать родителей игровым способам взаимодействия с ребенком. Совместные

игры в домашних условиях усиливают результаты, достигнутые в детском саду, и помогают закрепить полученные навыки. Взаимодействие педагога и семьи создаёт единое пространство, поддерживающее развитие коммуникативных умений у детей.

Проанализированные теоретические подходы (М.И. Лисина [5], Д.Б. Эльконин [10], Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова [6], Е. Н. Тоцкая [8], Т. В. Черных [9] и др.) позволили нам выделить основные компоненты и этапы формирования коммуникативных умений. Показали, что игра способствует развитию как вербальных, так и невербальных средств общения. Раскрыли особое значение роли сюжетно-ролевых и дидактических игр в процессе развития коммуникативных способностей, так как они создают условия для моделирования реальных социальных ситуаций и практики коммуникации. Исследователями отмечается важность участия педагога в организации развивающей игровой среды и поддержке детей в процессе взаимодействия, что позволяет детям осваивать нормы и правила общения, преодолевать коммуникативные трудности, учиться выражать свои мысли и учитывать мнение других. Вовлечение родителей в игровой процесс способствует созданию благоприятной для ребенка социальной среды и усиливает положительный эффект в развитии всех видов коммуникативных способностей.

Список литературы

1. Актуальные вопросы психологии развития: учебное пособие. Часть 1 / И. А. Медведева, Е. А. Голоюс. Пенза, 2016. 111 с.
2. Валитова З. З. Развитие коммуникативных умений старших дошкольников посредством игровой деятельности // Становление и развитие новой парадигмы инновационной науки в условиях современного общества: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Воронеж, 30 сентября 2023 года. Уфа, С. 9-12.
3. Драчева А. И. Исследование сформированности навыков игровой деятельности у старших дошкольников / А. И. Драчева, Е. А. Никулина // ADVANCED SCIENCE: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, Пенза, 17 января 2020 г. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. С. 255–257.
4. Курганова Е.А., Листик Е.М. Социально-психологическая адаптация детей старшего дошкольного возраста в детском оздоровительном лагере // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. №4. С. 36-39.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. М.: Педагогика, 2016. 264 с.
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Конфликтные дети. М.: «Эксмо». 2010. 176 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М., Питер. 2003. 191 с.
8. Тоцкая Е.Н. Направленное воздействие подвижных игр на развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста:

автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.04. Волгоград, 2011. 26 с.

9. Черных Т.В. Развитие способности к сопереживанию у детей 6-7 лет средствами природно-педагогического комплекса: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Хабаровск, 2010. 27 с.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 358 с.

Листик Е.М.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ListikEM@mgpu.ru

Лысякова Е.В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

lysyakovaev@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К РАСПОЗНАВАНИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ДАННЫЕ КРОСС-ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

В статье сравниваются результаты диагностики способности старших дошкольников к распознаванию эмоций. Первое исследование было проведено в 2002 году, в нём приняли участие 90 детей, второе исследование было проведено в 2024 году, в нём участвовали 50 детей. Для диагностики в обоих исследованиях использовалась методика Листик Е. М., которая включает 9 субтестов. Стимульный материал данной методики состоит из фотографий с выражением лиц мужчин и женщин, а также цветных иллюстраций, изображающих эмоциональные состояния сказочных персонажей в различных сказочных ситуациях. Всего на стимульном материале представлено 6 эмоций: радость, грусть, злость, страх, удивление и спокойствие. Цель исследования — определить особенности распознавания эмоций у детей разных поколений. Анализ результатов сравнения уровня развития способности к распознаванию эмоций у старших дошкольников из разных поколений не выявил значимых различий, в то же время детальный анализ результатов диагностики по отдельным субтестам позволил выявить значимые различия в развитии словаря эмоций у старших дошкольников разных поколений. Старшие дошкольники поколения «Z» более знакомы с понятием «радость», чем дети поколения Альфа, тогда как дети поколения Альфа чаще верно называли эмоцию злости по сравнению с детьми поколения «Z».

Ключевые слова: эмоции, способность к распознаванию эмоций, дети старшего дошкольного возраста, кросс-историческое исследование, поколение «Z» и поколение Альфа.

The article compares the results of diagnostics of the ability of older preschoolers to recognize emotions. The first study was conducted in 2002, 90 children participated in it, the second study was conducted in 2024, 50 children participated in

it. For diagnosis in both studies, the E. M. Listik technique was used, which includes 9 subtests. The stimulus material of this technique consists of photographs with facial expressions of men and women, as well as color illustrations depicting the emotional states of fairy-tale characters in various fairy-tale situations. In total, 6 emotions are represented on the stimulus material: joy, sadness, anger, fear, surprise and calmness. The purpose of the study is to determine the features of emotion recognition in children of different generations. The analysis of the results of comparing the level of development of the ability to recognize emotions in older preschoolers from different generations did not reveal significant differences, at the same time, a detailed analysis of the diagnostic results for individual subtests revealed significant differences in the development of the vocabulary of emotions in older preschoolers of different generations. Older preschoolers of generation "Z" are more familiar with the concept of "joy" than children of generation Alpha, whereas children of generation Alpha were more likely to correctly name the emotion of anger compared to children of generation "Z".

Keywords: emotions, the ability to recognize emotions, older preschool children, cross-historical research, generation "Z" and generation Alpha.

Проблема исследования способности к распознаванию эмоций у детей дошкольного возраста является достаточно изученной (О.В. Гордеева [3], Ю.В. Гранская [4], Ю.А. Свеницкая [8], А.Р. Ахметвалиева, Т.Н. Галич [1], Е.В. Медведева, О.А. Белобрыкина [7], С.В. Тишин [9], Н.Х. Фриид [10], и др.), но в то же время кросс-исторических исследований практически нет. Это дает нам основание восполнить пробел в решении данного вопроса.

В ходе развития дети старшего дошкольного возраста овладевают языком эмоций, который является культурно-привнесенным. В нашем исследовании мы поставили вопрос, одинаково ли осваивают язык эмоций дети разных поколений. Теоретико-методологической основой нашего исследования стали культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [2, 6] и теория поколений В. Штрауса и Н. Хоува [5]. Например, поколение «Z», родившиеся в последние два десятилетия 20в., и поколение «Альфа», родившиеся в первые два десятилетия 20в. В частности, мы изучали, как развивается способность у детей старшего дошкольного возраста, родившихся в 1998 г. и в 2018 г.

Рассматривая теорию Л.С. Выготского, как основу исследования, мы понимаем, что развитие психики происходит в тесном взаимодействии со средой. Таким образом, и развитие способности к распознаванию эмоций у старших дошкольников происходит в определенных культурно-исторических условиях. И каждое поколение живет и развивается в определенных условиях экономического роста или спада, благополучной жизни или жизни полной тревог, в разной информационной среде и т.д.

В статье проводится сопоставление результатов диагностики способности старших дошкольников к распознаванию эмоций. Первое исследование было проведено в 2002 г., выборка составила 90 детей старшего дошкольного возраста, второе в 2024 г., выборка – 50 старших дошкольников. Для диагностики в обоих

исследованиях использовалась диагностическая методика Листик Е.М., включающая в себя 9 субтестов, стимульный материал в виде фотографий с лицевой экспрессией мужчин и женщин, цветных иллюстраций с изображением эмоциональных состояний сказочных персонажей в разных сказочных ситуациях. Всего на стимульном материале было представлено 6 эмоций: радость, грусть, злость, страх, удивление, спокойствие. Цель исследования выявить специфику в распознавании эмоций у детей разных поколений. Мы предполагали, что старшие дошкольники поколения Альфа будут испытывать больше трудностей с распознаванием эмоций, так как с раннего детства у них был доступ к гаджетам, в которых они проводят больше времени, чем это рекомендуется по санитарным нормам; есть предположение, что у них будут хуже развиты социальные навыки по сравнению с детьми поколения «Z». Здесь важно отметить, что в начале 21 века наблюдался устойчивый экономический рост, рост доходов населения, улучшение демографической ситуации, тогда как последние годы, наоборот, отмечается повышение инфляции, стагнация, снижение рождаемости, страна находится в ситуации военных действий, о которых каждый день в средствах массовой информации рассказывают и показывают журналисты, дети слышат и видят озабоченность близких людей.

Проведем анализ результатов исследования способности к распознаванию эмоций у старших дошкольников в обеих выборках. На 1 рисунке представлена успешность старших дошкольников разных поколений в распознавании эмоциональных состояний (слева на право) от более высоких результатов к более низким.

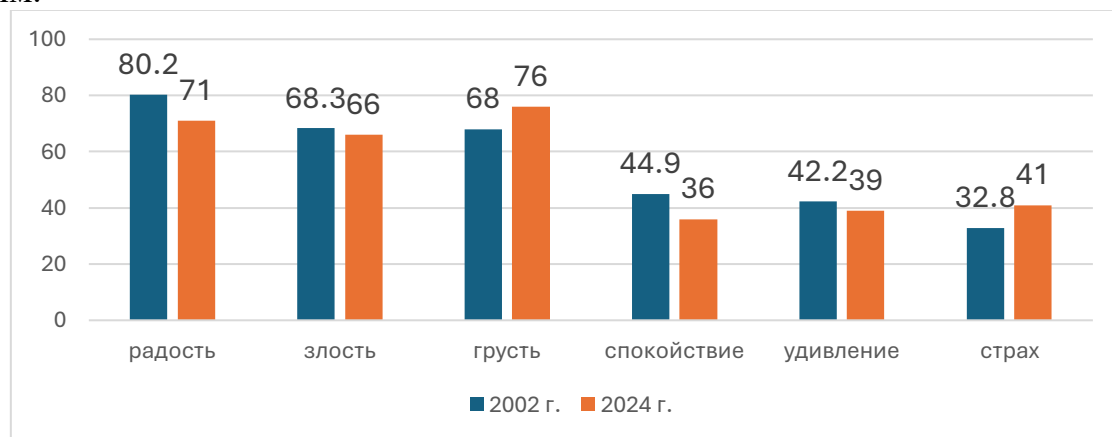


Рисунок 1 – Сопоставление результатов диагностики способности к распознаванию эмоциональных состояний

Дети поколения «Z» лучше всего распознавали радость (80,2%). На втором месте по легкости распознавания оказались эмоции злости и грусти (68,3% и соответственно 68%). Трудности в распознавании в большей степени касались эмоции страха (32,8% детей справились с задачей распознавания). И меньше половины старших дошкольников смогли определить правильно спокойствие (44,9%) и удивление (42,2%).

Дети старшего дошкольного возраста поколения «Альфа» показали приблизительно сходные результаты в распознавании эмоций. Наиболее легкой для распознавания стала эмоция грусти (70%), на втором месте эмоция радости

(71%) и на третьем месте эмоция злости (66%). Небольшие различия в процентной выраженности верных ответов обоих поколений есть, но они не существенные, разница не более 9%. Мы можем сказать, что статистически значимых различий в результатах диагностики уровня развития способности старших дошкольников двух поколений («Z» и Альфа) к распознаванию эмоций нет.

Мы можем отметить, что современные старшие дошкольники хуже стали распознавать эмоциональные состояния: радость, спокойствие, но лучше распознают эмоции грусти и страха. Эмоциональные состояния грусти и страха, это единственные из 6 эмоций, которые старшие дошкольники поколения Альфа несколько лучше распознавали по сравнению с детьми из поколения «Z». Но эти различия, как мы уже указывали выше, статистически незначимы.

Мы также провели качественный анализ и сопоставили по отдельным субтестам методики Листик Е.М. распознавание эмоций, в которых детям предлагалось дифференцировать эмоции, дать им название (категоризация эмоций), сопоставить эмоциональную экспрессию, представленную на фотографиях с эмоциями героев в рассказах и на иллюстрациях. Один из 9 субтестов, по которому мы увидели значительные различия, субтест на категоризацию эмоций, то есть их словесное обозначение или название модальности. На рисунке 2 можно наглядно увидеть различия в развитии словаря эмоций детей двух поколений.



Рисунок 2 – Процент верных ответов старших дошкольников в названии модальности эмоции

На рисунке 4 видно, что самые значительные изменения в словаре эмоций старших дошкольников современного поколения касаются эмоции радости и грусти. Понятие «радость» в ответах использовало только 20% старших дошкольников. Дети чаще называли вместо радости такие варианты, как веселый, веселье, веселится, хорошее настроение, счастливый. По субтесту «Категоризация эмоций» засчитывались ответы «радость», «радостный», так как в процессе создания диагностической методики мы исходили из того, что у старших дошкольников уже должен сформироваться активный словарь

эмоциональных состояний. Мы можем отметить, что у старших дошкольников поколения «Z» в словаре эмоций понятие «радость» и «радостный» присутствовало у большинства (72,2%). Также важно добавить, что на современном этапе развития общества большое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта детей, обращается внимание детей к их эмоциональному состоянию. В дошкольной образовательной организации часто используют календари настроения. У старших дошкольников поколения Альфа в группах висят такие календари, на которых они отмечают смайликами свое настроение. Поэтому педагоги дошкольной образовательной организации часто с ними говорят об эмоциональном состоянии. Можно предположить, что понятия «радость» и «радостный» использовалось реже, в речи взрослых чаще звучали характеристики настроения «веселый» и синонимы. Применение критерия χ^2 Пирсона между показателями старших дошкольников в категоризации эмоции радости позволило выявить значимые различия между двумя поколениями на уровне $P \leq 0,001$.

Название грусти и злости, наоборот, у современных детей в словаре эмоций усвоено в большей степени по сравнению с поколением «Z». Применение критерия χ^2 Пирсона между показателями старших дошкольников в категоризации эмоции злости позволило выявить значимые различия между двумя поколениями на уровне $P \leq 0,05$.

Мы можем предположить, что разные культурно-исторические условия, в которых жили и живут дети, могут оказывать опосредованное влияние на их способность распознавать эмоции, на их словарь эмоций. Это может быть связано с жизненным опытом, эмоциональным благополучием детей разных поколений. Исследование способности современных старших дошкольников к распознаванию эмоций показывает, что нет различий между ними и прошлым поколением «Z». Общий уровень развития способности к распознаванию эмоций примерно одинаков, но существует специфика в развитии словаря эмоций. Несмотря на большое количество гаджетов у поколения Альфа, снижения социальной активности старших дошкольников за счет увлечения миром развивающих игр, мультфильмов и прочего в информационном пространстве интернета, на современном этапе развития общества большое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта детей, взрослые обсуждают с детьми эмоциональные состояния, обращают внимание на их настроение. Все это компенсирует недостаток общения со сверстниками и взрослыми, таким образом, старшие дошкольники поколения Альфа мало чем отличаются от своих сверстников поколения «Z». Высказанные в статье предположения и доказательства, которые были приведены в их поддержку, не являются исчерпывающими и требуют дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Ахметвалиева А.Р., Галич Т.Н. Исследование способности к распознаванию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с разными личностными особенностями // Совершенствование методологии познания в

целях развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 167-170.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 160 с.

3. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей. — В ж. Вопросы психологии. - №2, 1995. С. 137 – 149.

4. Гранская Ю.В. Распознавание эмоций по выражению лица: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Санкт-Петербург. ун-т. — Санкт-Петербург, 1998. — 17 с..

5. Исаева М. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува / М. Исаева // Знание. Понимание. Умение. — 2011. — № 3. — С. 290-295.

6. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 318 с.

7. Медведева Е.В., Белобрыкина О.А. Особенности и условия развития способности к распознаванию эмоций у детей старшего дошкольного возраста // IX Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых "Наука и образование". Материалы конференции: в 6 томах. 2005. С. 154-164.

8. Свеницкая Ю.А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6 – 7 летнего возраста : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 1992. - 16 с.

9. Тишин С.В. Экспериментальное исследования распознавания и выражения базовых эмоций в дошкольном возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. № 2. С. 90-93.

10. Frijda N.H. Recognition of emotion // Advances in exp. Soc. Psychol. — N.Y., London, 1965. — V. 4. — p. 167 - 223

Михайлова А.А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

mikhailovaaa029@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается взаимосвязь между развитием логического мышления и способностью к децентрации у детей старшего дошкольного возраста. Исследование, проведенное с участием 45 дошкольников, показало, что развитие личностной, когнитивной и пространственной децентрации способствует улучшению логических операций, таких как классификация, сериация и понимание принципов сохранения длины и веса. Результаты корреляционного анализа подтверждают наличие сильной связи между уровнем децентрации и развитием логического мышления. Данный подход эффективен

для формирования когнитивных способностей, необходимых для успешной социальной адаптации и обучения в школе.

Ключевые слова: когнитивное развитие, эгоцентризм, подготовка к школе, образовательный процесс.

The article examines the relationship between the development of logical thinking and the ability to decenter in older preschool children. A study conducted with 45 preschoolers showed that the development of personal, cognitive, and spatial decentering contributes to the improvement of logical operations such as classification, seriation, and understanding the principles of conservation of length and weight. The results of the correlation analysis confirm a strong connection between the level of decentering and the development of logical thinking. This approach is effective for the formation of cognitive skills necessary for successful social adaptation and school learning.

Keywords: cognitive development, egocentrism, school readiness, educational process.

Введение

Вопросы развития мышления детей дошкольного возраста были объектом специального изучения значительного количества исследователей: Ж. Пиаже, Л.С. Выготского [4], А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца А.Н. Поддъякова, А.В. Белошистовой [2], Т.С. Белякова [3], Люй Гояо [5] и др.

А.Л. Венгер определял, что логическое мышление – это как некоторый путь разрешения возникающих перед человеком задач, который с самого начала и до его завершения реализуется на базе готовых знаний, при этом такие знания выражены в конкретных понятиях, суждениях и умозаклчениях [3]. Ученый Е.О Смирнова выделяла в децентрации – способность понимать и принимать чужую точку зрения [6]. Развитие логического мышления и способности децентрации у детей старшего дошкольного возраста является важной составляющей подготовки к обучению в школе и социальной адаптации [1].

Содержание формирующего эксперимента

Важно установить существует ли взаимосвязь между степенью развития децентрации и уровнями сформированности логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках нашей исследовательской работы приняли участие 45 детей старшего дошкольного возраста, которые были разделены на три группы по 15 человек: 1-контрольная группа — занятия не проводились. С детьми 2-группы — проводились занятия, направленные на развитие логического мышления. В 3-группе— проводились занятия, направленные на развитие децентрации.

На формирующем этапе использовали занятия включающие игры и упражнения для развития логического мышления и децентрации у детей. Занятия состояли из 6 блоков, в каждом по 5 занятий, всего 30-занятий. В первом блоке развивались логические операции-классификации, сериации (2-блок) и понимания принципа сохранения (3-блок). Первые три блока занятий проводились со 2-группой детей.

Следующие три блока на развития личностной (1-блок), когнитивной (2-блок) и пространственной децентрации (3-блок). Вторые три блока занятий проводились с третьей группой детей (децентрация): занятия включали игры и упражнения на развитие личностной, когнитивной и пространственной децентрации. В данной статье мы остановимся на рассмотрении экспериментальной работы с 3-ей группой.

На формирующем этапе с 3-ей группой детей проводились занятия на развитие личностной децентрации (первый блок игр). У детей развивали: эмпатию, так как дети учатся сопереживать другим людям понимание чувства других. Рефлексию, так как дети учатся анализировать собственные действия. Умение учитывать чужие интересы, так как это помогает детям выходить за рамки собственного эгоцентризма и понимать, что у других могут быть свои потребности и желания. Личностная децентрация развивалась через: чувства и эмоции, анализируя их и сопереживая, необходимости учитывать действия другого человека. В играх дети учились смотреть на ситуацию с позиции другого человека, тренируя эмпатию и способность к эмоциональной гибкости. Такие игры как «Зеркальное отражение», «Волшебный лучик», «Оживи маску», «Счастливые предметы», «Обувь». Дети учились воспринимать действия и реагировать на них, что требует внимания к другому человеку и умению ставить себя на его место, понимать другие эмоциональные состояний. Процесс фантазирования заставлял детей осмысливать ситуации с позиции помощи другому.

Второй блок включал пять занятий на развитие когнитивной децентрации. На формирующем этапе когнитивная децентрация развивалась через упражнения, которые стимулировали детей представлять возможные варианты и точки зрения, анализировать различия в восприятии и делать выводы о том, как другие могут думать или чувствовать. Чтобы у детей развивалась когнитивная децентрация нужно развивать: способность видеть разные точки зрения, критическое мышление (способность к анализу ситуации, развитие сомнений и вопросов, осмысление причинно-следственных связей, умения замечать противоречия), гибкость мышления, воображение - что думают или чувствуют другие в разных ситуациях. Когнитивную децентрацию развивали с помощью таких игр: «Что, если?», «Березки», «Волшебный карман», «Перевернутые истории», «Кто как думает?». Дети рассматривали альтернативные ситуации и возможные исходы, что тренировало когнитивную гибкость и способность рассматривать разные точки зрения, а также критическое мышление. Также способствовало развитию воображения и понимания других точек зрения и чувств.

И третий блок занятий на развития пространственной децентрации. Развитие пространственной децентрации помогает детям взаимодействовать с окружающим миром и лучше понимать отношения между объектами и собой. На формирующем этапе пространственную децентрацию у детей развивали через занятия, которые требовали понимания объектов и пространства с разных точек

зрения, что тренировало умение воспринимать мир не только с позиции собственного восприятия, но и с позиции другого.

Чтобы у детей развивалась пространственная децентрация, нужно развивать: ориентацию в пространстве (слева, справа, сверху, снизу), видение объектов с разных точек зрения (как другие видят то, что видит он), пространственное мышления — отношений между объектами (их размеры, расположение и расстояния между ними), координацию движений, развивающие моторику и навигацию в пространстве, воображение и визуализацию-мысленное представление об объектах и перемещение их в пространстве. Пространственную децентрацию развивали с помощью игры и упражнений: «Справа-слева», «Нарисуй предмет», «Зеркальное рисование», игры «Угадайка», «Загадочные направления». Дети учились воспринимать расположение объектов с разных точек зрения. Они сравнивали, как сами видят предметы, и как эти же предметы могут выглядеть с позиции игрушки. Это развивало способность воспринимать пространство с разных ракурсов.

Результаты и их обсуждение

После проведения занятий с детьми экспериментальной группы была проведена диагностика, контрольной группы (1-группа) и экспериментальной группы (3-группы). Результаты третьей группы констатирующего этапа и после проведенных занятий контрольного этапа, были посчитаны и представлены на диаграмме (рис1.)

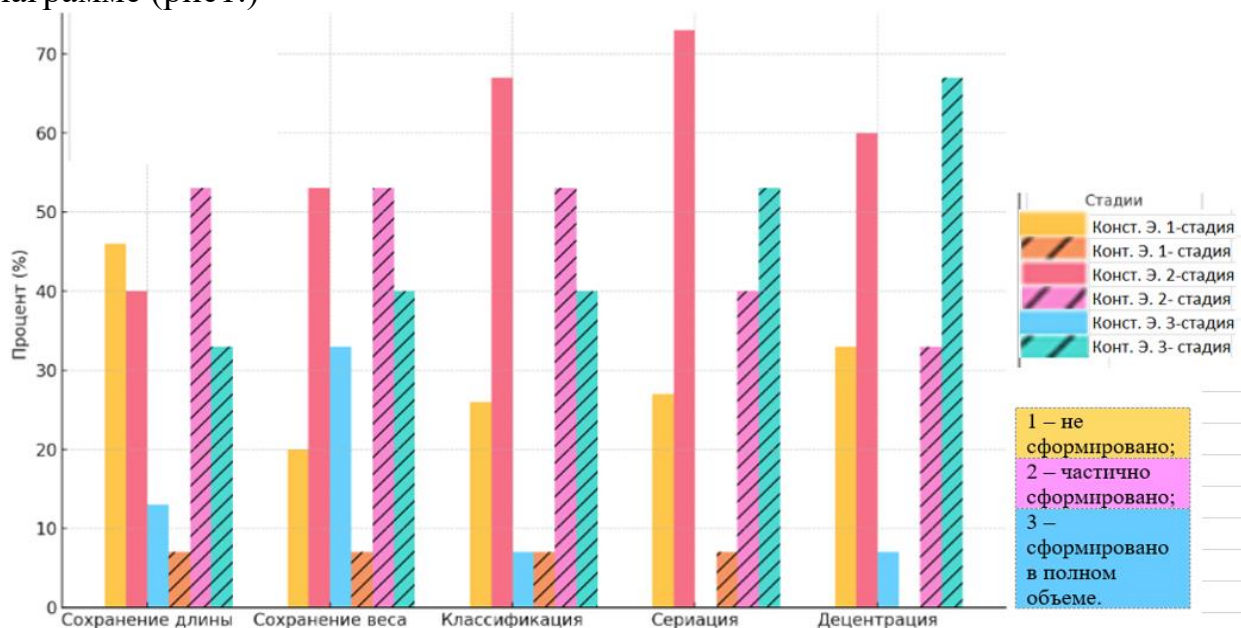


Рисунок 1 – Уровни развития децентрации и логических операций 3-группы

В результате анализа уровней развития логических операций и децентрации в третьей группе, видно, что было до формирующего этапа и что стало после. У детей в понимании принципа сохранения длины результаты показали, что изначально лишь 2% детей достигли полного понимания (3 стадии), указывая на недостаточно развитое понимание сохранения длины у большинства детей. После занятий доля детей на 3 стадии увеличилась до 33%,

а на частичное понимание (2 стадии) – до 53%. Эти результаты демонстрируют существенный рост в освоении данного принципа, что свидетельствует о переходе детей на более высокий уровень логического мышления.

До формирующего этапа понимания принципа сохранения веса лишь 5% детей находились на 3 стадии (полное понимание), тогда как большинство оставалось на 1-стадии (отсутствие понимания) и 2 стадиях (частичное понимание). После занятий 40% детей достигли полного понимания (3-стадии), что указывает на значительное улучшение. Этот сдвиг иллюстрирует, что у детей сформировалось более глубокое понимание принципа сохранения веса, важного для логического мышления.

На констатирующем этапе развитие операции классификации - лишь 1% детей находились на 3 стадии. После занятий 40% детей достигли полной сформированности (3-стадии), а 53% – оказались на 2 стадии, частично сформировано. Подобный рост демонстрирует успешное развитие способности к классификации и свидетельствует о том, что занятия способствовали развитию у детей более гибкого и структурированного мышления.

До занятий развитие операции сериации состояли в том, что ни один ребенок не достиг 3 стадии (сформированности в полном объеме), что указывало на трудности в умении упорядочивать объекты. После занятий 53% детей достигли полного понимания, а 40% – перешли на 2 стадию (частичное понимание). Эти данные показывают значительное улучшение в умении сериации, что является ключевым компонентом логического мышления.

Результаты диагностики децентрации показали, что только 1% детей находились на 3 стадии (полностью сформировано). После формирующего этапа 67% детей достигли 3 стадии, а 33% – перешли на 2 стадию, что значит частичное умение децентрироваться. Этот результат иллюстрирует качественное изменение в способности детей к децентрации, что указывает на успешное развитие навыков понимания разных точек зрения.

Также была составлена диаграмма для 1 группы, после формирующего этапа, представлена на диаграмме 2.

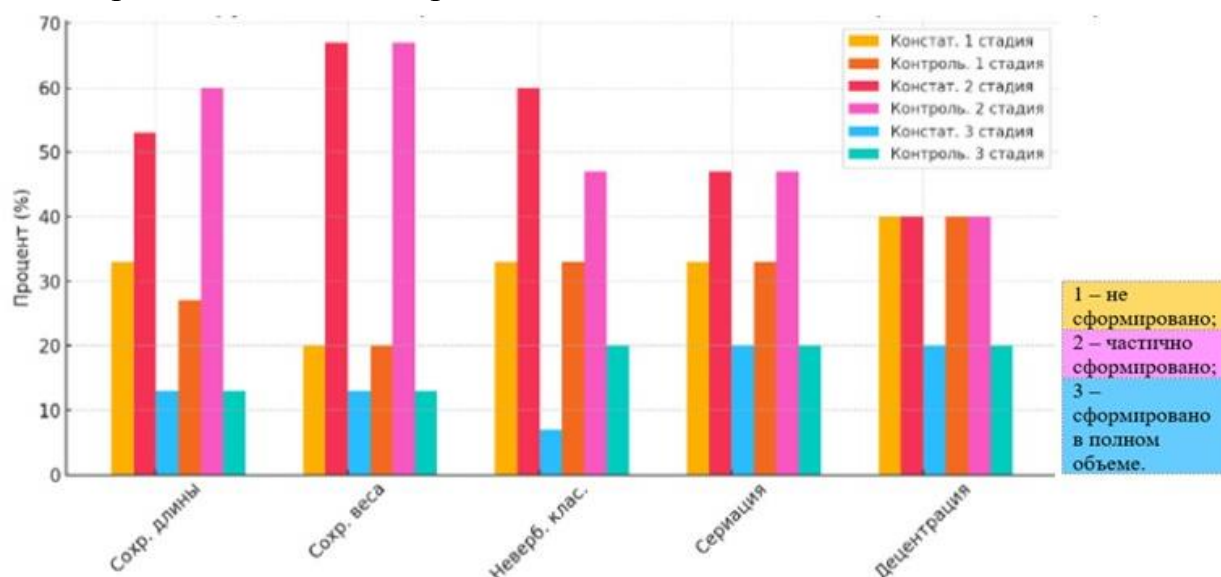


Рисунок 2 - Уровни развития децентрации и логических операций 1-группы

В 1 - группе, где занятия с дошкольниками не проводились, данные отражают, что у большинства детей частично сформированы логические операции (2-я стадия), такие как понимание принципа сохранения длины (53%) и веса (67%). Однако, на 3-й стадии т.е. сформированы логические операции и децентрация, наблюдается у значительного малого числа детей: только 13% дошли до 3-й стадии понимания сохранения длины, и 13% принципа сохранения веса. Аналогично, в невербальной классификации и сериации преобладает частичная сформированность (2-я стадия) с 60% детей, однако лишь 7% и 20% детей достигли 3-й стадии (сформированы в полном объеме). Для децентрации данные показывают равномерное распределение: 40% детей находятся на 1 стадии т.е. не сформировано умение децентрироваться и 2 стадии т.е. частично сформированы, и 20% сформировано умение децентрироваться (3-я стадия), что свидетельствует о значительном потенциале для дальнейшего развития логического мышления и децентрации.

В сравнении 1 группы и 3 группы видно, что в 1-й группе понимания принципа сохранения длины 13% детей достигли 3-й стадии (полностью сформировано), в то время как в 3-й группе 33%. Это указывает на более значительный прогресс в понимании сохранения длины у детей 3-й группы.

Понимание принципа сохранения веса в 1-й группе только 13% детей сформировано в полном объеме (3-й стадии), в то время как в 3-й группе этот показатель достигает 40%. Это может говорить об успешном развитии навыка в 3-й группе.

Логическая операция классификация в 1-й группе 7% детей достигли 3-й стадии (полностью сформировано), тогда как в 3-й группе 40%. Дети 3-й группы демонстрируют лучшее освоение классификации.

Полное понимания логической операции сериации (3 стадии) в 1-й группе достигло 20% детей, а в 3-й группе 53%, что свидетельствует о лучшем развитии понимания упорядочивания в 3-й группе.

Развитие децентрации: в 1-й группе только 20% детей достигли полного понимания (3-й стадии), тогда как в 3-й группе 67%. Это показывает, что методики, использованные в 3-й группе, способствовали более успешному развитию способности к децентрации.

Для того, чтоб увидеть взаимосвязь между степенью выраженности умения децентрироваться и уровнями сформированности логического мышления у детей старшего дошкольного возраста использовали метод ранговой корреляции Спирмена. Метод помогает выявить, как изменения одного показателя связаны с изменениями другого.

Корреляционные связи между умением децентрироваться и уровнями развития логических операций (r -Спирмена) 1 группы и 3- группы представлены в таблице.

Таблица 1 – Корреляционные связи между умением децентрироваться и уровнями развития логических операций (r -Спирмена) у 1 и 3 группы

Корреляционные связи между умением децентрироваться и уровнями развития логических операций (r-Спирмена) у всех 30-ти испытуемых	Классификация	Сериация	Сохранение длины	Сохранение веса
Умение децентрироваться (коэф. корр.)	0,870	0,870	0,870	0,870

Результаты корреляционного анализа показывают высокую положительную связь между умением децентрироваться и развитием логических операций у детей. Коэффициенты Спирмена для всех показателей составляют 0.870, что указывает на значительную степень взаимосвязи. Это говорит о том, что дети с более высоким уровнем децентрации демонстрируют и более высокие уровни логических операций, таких как понимание принципов сохранения длины и веса, невербальная классификация и сериация. Высокие показатели корреляции подтверждают гипотезу о том, что развитие децентрации способствует более успешному усвоению логических операций, что может быть учтено при разработке программ, направленных на когнитивное развитие старших дошкольников.

Заключение и выводы

В заключении хотелось бы отметить, что развитие личностной, когнитивной и пространственной децентрации тесно связано с уровнем развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста. Результаты корреляционного анализа продемонстрировали высокие положительные связи между показателями децентрации и уровнями логического мышления, включая такие операции, как понимание сохранения длины и веса, невербальная классификация и сериация. Наблюдается прогресс в развитии этих умений после формирующего этапа, что подтверждает эффективность работы, направленной на развитие децентрации.

Таким образом, обучение с акцентом на развитие децентрации способствует успешному развитию логических операций, что делает этот подход предпочтительным на ранних этапах формирования логического мышления у детей. Результаты подтверждают гипотезу о том, что существует взаимосвязь между развитием децентрации и уровнем логического мышления. Развитие децентрации действительно способствует развитию логического мышления. Это связано с тем, что децентрация помогает детям переходить от эгоцентричного

восприятия к более гибкому и многогранному подходу, где они начинают учитывать разные точки зрения и различия в объектах и ситуациях.

Для дошкольников развитие децентрации важно, поскольку оно связано с формированием более сложных когнитивных операций, которые лежат в основе логического мышления. Мы предполагаем, что развитие децентрации способствует не только развитию логического мышления, но и развитию навыков общения, решения проблем и принятия решений, что важно для дальнейшего образовательного пути ребенка.

Список литературы

1. Азарова Л. Н., Журавлева Е. А., Павленко Т. А. Психологическая служба образования: задачник-практикум: учебно-методическое пособие. М.: Перо, 2018. 154 с.
2. Белошистая А. В. Развитие логического мышления у дошкольников: учебное пособие / под ред. А.В. Белошистой. М.: ИНФРА-М, 2022. 300 с.
3. Белякова Т. С. Проблемы в развитии логического мышления у детей старшего дошкольного возраста и способы их решения // Ratio et Natura. 2022. № 2(6). С.96
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2023. 160 с.
5. Гояо Л. Влияние умения децентрироваться на уровень сформированности конкретно-операциональных структур у старших дошкольников / И. Н. Погожина, Л. Гояо // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 2020. №2(14). С. 45-59.
6. Шинкарева Н. А. Особенности готовности педагогов дошкольной организации к развитию логического мышления детей дошкольного возраста / Н. А. Шинкарева, Т. В. Дробязгина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1(34). С. 85-88.

Молокова С. А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
molokovasa393@mgpu.ru

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается влияние цифровых технологий на эмоциональное развитие одаренной личности. Современные цифровые инструменты, такие как обучающие приложения, интерактивные игры и платформы для дистанционного обучения, предлагают новые возможности для взаимодействия и социализации. Они способствуют развитию таких навыков, как эмпатия, самосознание и управление эмоциями. Как интерактивные приложения, обучающие игры могут способствовать формированию эмоционального интеллекта у детей. Особенное внимание уделяется

положительным аспектам использования технологий, таким как развитие эмпатии. Также обсуждаются возможные риски, связанные с чрезмерным использованием экранных устройств, и необходимость балансирования цифрового и традиционного взаимодействия. В заключение подчеркивается важность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс с учетом возрастных особенностей и потребностей детей, а также роли родителей и педагогов в этом процессе.

Ключевые слова: личность, дошкольный возраст, одаренность, цифровые устройства, гаджеты, эмпатия

The article examines the influence of digital technologies on the emotional development of a gifted individual. Modern digital tools such as learning apps, interactive games and distance learning platforms offer new opportunities for interaction and socialization. They promote the development of skills such as empathy, self-awareness and emotion management. As interactive applications, educational games can help develop emotional intelligence in children. Particular attention is paid to the positive aspects of using technology, such as developing empathy. The possible risks associated with excessive use of screen devices and the need to balance digital and traditional interactions are also discussed. In conclusion, the importance of integrating digital technologies into the educational process is emphasized, taking into account the age characteristics and needs of children, as well as the role of parents and teachers in this process.

Keywords: personality, preschool age, giftedness, digital devices, gadgets, empathy.

В современном мире цифровые технологии играют ключевую роль в различных аспектах жизни, включая образование, коммуникацию и личностное развитие. Особенно это актуально для одаренных личностей, которые часто сталкиваются с уникальными вызовами в своем эмоциональном развитии. В данной статье мы рассмотрим, как цифровые технологии могут способствовать эмоциональному развитию одаренных людей.

Одаренные личности часто обладают высокой чувствительностью и эмоциональной восприимчивостью. Они могут испытывать сложности в общении с окружающими, что может привести к чувству изоляции и непонимания. Важно создать поддерживающую среду, где такие личности могут развивать свои эмоциональные навыки и находить единомышленников.

В последние десятилетия цифровые технологии стали неотъемлемой частью жизни детей. Их влияние на эмоциональное развитие дошкольников вызывает много обсуждений среди педагогов, психологов и родителей.

Для понимания роли цифровых технологий в жизни ребёнка необходимо учитывать его возрастные особенности. Дошкольный возраст — это период активного развития эмоциональной сферы, формирования базовых эмоций и способности к эмпатии. Дети начинают осознавать свои чувства и чувства других людей, учатся управлять своими эмоциями.

В эпоху информации и интернета дети знакомятся с подобными устройствами, как компьютеры, планшеты и смартфоны уже в раннем возрасте. В специализированной литературе дано следующее определение цифрового устройства: «это техническое устройство или прибор, предназначенный для получения и обработки информации в цифровом формате с использованием цифровых технологий» [2, с. 245]. Гаджет (от англ. gadget — принадлежность) представляет собой техническое устройство, включая те, что основаны на цифровых технологиях, с расширенными функциональными возможностями.

Цифровые технологии создают для детей виртуальное пространство для развлечений и общения, позволяя им выражать свои эмоции преимущественно к гаджетам, а не к людям. В современном мире цифровые технологии становятся не просто инструментом, а полноценной средой существования, открывающей новые перспективы для общения, образования и удовлетворения индивидуальных потребностей детей.

Цифровые устройства быстро становятся любимыми игрушками для детей, чему способствуют их технические возможности, при этом главным видом цифровой активности для детей дошкольного возраста является игра. Однако, как указывает Ю. А. Кукушкина [5] цифровые устройства могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на эмоциональное развитие дошкольников.

Во-первых, они предоставляют доступ к разнообразной информации, которая может способствовать развитию любознательности, воображения и творческих способностей. Они также могут быть источником положительных эмоций, таких как радость от игры или общения с виртуальными друзьями. Во-вторых, чрезмерное использование цифровых устройств может привести к снижению физической активности, что негативно сказывается на здоровье и эмоциональном состоянии ребёнка. Кроме того, некоторые виды контента могут вызывать негативные эмоции, такие как страх, гнев или разочарование. Также, по мнению Ю. А. Кукушкиной [4, 5] существует риск возникновения зависимости от гаджетов, что может затруднить адаптацию ребёнка к реальной жизни.

Многие цифровые платформы предлагают возможности для художественного самовыражения, включая рисование, создание музыки и анимации. Такие занятия могут помочь детям канализировать свои эмоции и развивать креативный подход к решению проблем. Создание контента в цифровом формате предоставляет возможность видеть результаты своих усилий, что способствует формированию положительной самооценки.

С точки зрения Ю. Д. Бабаевой [1] и Л. Ф. Обуховой [6], для детей с физическими или психологическими ограничениями цифровые технологии предоставляют новые возможности как для познавательного, так и для коммуникативного развития.

Г. В. Солдатова [7] в своих работах рассматривает проблему взаимоотношения детей с цифровыми технологиями. По ее мнению, существует

современное представление цифрового детства, которое включает в себя следующие аспекты:

- «Информационно-коммуникативные технологии (далее – ИКТ) расширяют жизненное пространство ребенка и оказывают влияние на структуру его деятельности как в оффлайн, так и в онлайн-режиме;

- Новая социальная ситуация развития современного ребенка становится ключевой координатой для ИКТ, особенно для интернета;

- Интернет представляет собой не только технологии, это – среда обитания, которая является источником развития и фактором социализации».

Цифровые технологии предоставляют детям доступ к разнообразным образовательным ресурсам. Интерактивные приложения и игры могут помочь детям развивать эмоциональный интеллект, обучая их распознавать и выражать свои эмоции. Например, приложения, которые предлагают детям идентифицировать эмоции по лицам персонажей, могут способствовать лучшему пониманию своих чувств и чувств окружающих.

Современные технологии позволяют детям взаимодействовать с ровесниками и взрослыми через различные платформы. Виртуальные игры и социальные сети могут стать площадкой для развития социальных навыков, таких как сотрудничество, эмпатия и разрешение конфликтов. Однако важно контролировать время, проведенное за экранами, чтобы избежать негативных последствий. Также, как указывает М. В. Жукова [3] в компьютерной ролевой игре, в отличие от реальной, у ребенка нет возможности самостоятельно разрабатывать сюжет.

Цифровые гаджеты предоставляют новые возможности для творческого самовыражения. Дети имеют возможность создавать цифровое искусство, снимать видео или писать рассказы, что помогает им исследовать свои эмоции и делиться ими с окружающими. Это особенно полезно для тех детей, которые сталкиваются с трудностями в вербальном выражении своих чувств.

Цифровые технологии могут стать полезным инструментом для родителей и педагогов в сфере эмоционального развития детей. Существуют различные приложения и платформы, которые предоставляют рекомендации и стратегии по воспитанию, а также ресурсы для обучения детей, эмоциональной грамотности. Это может способствовать лучшему пониманию и поддержке эмоциональных потребностей детей взрослыми.

Очень важно учитывать риски, которые будут связаны с использованием цифровых технологий. Длительный период, проведенный за экранами, может привести к социальной изоляции, снижению физической активности и проблемам с концентрацией. Следует устанавливать, родителям и педагогам, ограничения и поощрять активные игры и взаимодействия в реальной жизни.

По мнению таких исследователей, как Ю. Д. Бабаева [1], А. Е. Войскунский [4], Ю. А. Кукушкина [5], для минимизации возможных негативных последствий необходимо соблюдать определенные меры предосторожности.

- ограничивать время, которое ребенок проводит с цифровыми устройствами;

- контролировать контент, который он просматривает;
- поощрять физическую активность и общение с окружающими.

Навыки критического мышления и самоконтроля, необходимо развивать у детей чтобы они могли осознанно использовать цифровые устройства и избегать негативного контента.

Цифровые технологии предоставляют одаренным личностям уникальные возможности для эмоционального развития. Они помогают создать поддерживающую среду, где можно делиться переживаниями, обучаться и развивать эмоциональные навыки. Важно использовать эти инструменты с умом, чтобы максимально эффективно поддерживать эмоциональное благополучие одаренных людей. Однако важно помнить о возможных отрицательных последствиях и стремиться к гармонии в использовании гаджетов. Комбинируя цифровые и традиционные способы взаимодействия, можно создать благоприятную среду, в которой дети будут расти уверенными, эмоционально стабильными и социально адаптированными личностями.

Список литературы

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. Т. 9. 1998. №1. – С. 89 -100.
2. Воройский Ф. С. Информатика. Энциклопедический систематизированный словарь-справочник: введение в современные информационные и телекоммуникационные технологии в терминах и фактах. – М.: Физматлит, 2006. – 945 с.
3. Жукова М. В. Увлечение компьютерными играми как фактор зависимого поведения в дошкольном возрасте // Начальная школа плюс До и После. 2010. №10. – С. 32-36.
4. Кукушкина Ю. А. Особенности психологической готовности к школе старших дошкольников как активных пользователей электронных гаджетов / Ю. А. Кукушкина, М. А. Бырканова // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 07 апреля 2023 г. / Отв. редактор А.И. Савенков. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – С. 84-92.
5. Кукушкина Ю. А. Роль гаджета в современной жизни ребёнка дошкольного возраста / Ю. А. Кукушкина, М. А. Бырканова // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 08 апреля 2022 года. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 210-214.
6. Сборник научных статей «Другое детство» / под ред. Л. Ф. Обуховой, Е. Г. Юдиной, И. А. Корепановой. М.: МГППУ, 2009. – 343 с.
7. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. С 60 Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.

Польченко Н. М.
учитель английского языка,
«Школа гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева»,
Степногорск, Казахстан
polchenkonadia@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ И ИГРОВЫЕ ЦИФРОВЫЕ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются возможности использования интерактивных и игровых цифровых сред для развития креативного потенциала одаренных учащихся. Автор анализирует, как геймифицированные технологии, виртуальные лаборатории и образовательные платформы могут способствовать развитию творческих способностей и исследовательских навыков. Обсуждаются особенности цифровых сред, которые позволяют учащимся экспериментировать с различными подходами, решать сложные задачи и применять полученные знания на практике. Статья подчеркивает важность создания условий для индивидуального подхода и адаптивного обучения, ориентированных на потребности одаренных детей, а также рассматривает примеры успешного использования таких сред в образовательной практике.

Ключевые слова: игровые технологии, творческие способности, интерактивные платформы.

The article discusses the possibilities of using interactive and gaming digital environments to develop the creative potential of gifted students. The author analyzes how gamified technologies, virtual laboratories and educational platforms can contribute to the development of creative abilities and research skills. The features of digital environments that allow students to experiment with different approaches, solve complex problems and apply the acquired knowledge in practice are discussed. The article emphasizes the importance of creating conditions for an individual approach and adaptive learning focused on the needs of gifted children, and also considers examples of the successful use of such environments in educational practice.

Keywords: gaming technologies, creativity, interactive platforms.

Современное образование все чаще использует цифровые технологии, чтобы развивать креативные способности учащихся, особенно тех, кто обладает высоким уровнем интеллектуальных или творческих способностей. По мнению Ю. Д. Бабаевой, Б. А. Вяткина [1] интерактивные и игровые цифровые среды являются одними из самых перспективных инструментов в этом направлении, поскольку они позволяют не только освоить новые знания, но и стимулировать оригинальность, гибкость мышления и инициативность, способствуют раскрытию творческого потенциала учащихся. Давайте рассмотрим, как эти технологии работают и как эти платформы помогают раскрыть способности

талантливых школьников и какие особенности их использования важны для образовательного процесса.

1. Преимущества цифровых интерактивных и игровых сред.

Одаренные учащиеся отличаются более высоким уровнем мышления, быстротой усвоения материала и глубиной понимания. Часто традиционные методы обучения не могут удовлетворить их потребность в более сложных задачах и нестандартном подходе. Игровые и интерактивные среды полезны для одаренных детей так как предоставляют множество возможностей для создания таких условий благодаря следующим особенностям:

1) Многозадачность и интерактивность. В интерактивных средах одаренные учащиеся могут решать задачи одновременно на нескольких уровнях сложности, что позволяет задействовать различные когнитивные процессы и улучшать способность к концентрации.

2) Развитие навыков решения проблем. Игровые приложения часто ориентированы на решение сложных, нестандартных задач, требующих нестандартного подхода. Это помогает развить гибкость мышления и способность адаптироваться к новым условиям.

3) Свобода в выборе темпа и уровня сложности. В отличие от традиционного класса, интерактивные и игровые среды могут подстраиваться под способности учащегося, давая возможность продвигаться по мере готовности к новым вызовам.

Цифровые среды предоставляют учащимся возможность активно взаимодействовать с материалом, вовлекаясь в процесс обучения на более глубоком уровне. Существует несколько ключевых преимуществ, которые такие среды обеспечивают для одаренных детей:

Персонализация обучения: Цифровые среды часто предлагают возможность адаптации под уровень ученика. Одаренные дети могут быстрее осваивать материал, а также решать более сложные задачи и получать доступ к контенту, соответствующему их потребностям и интересам. Существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменению и в процессе обучения иностранным языкам [8]. Активное и уместное применение компьютера на уроке английского языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь, и не только литературно и правильно оформленную фразу, но также и различные разговорные клише, фразы, произнесенные разными людьми, что влияет на четкость произношения.

Мотивация через игровые механики: Геймификация — использование игровых элементов в учебных платформах — помогает мотивировать учащихся, создавая элемент вызова и состязательности. Такие элементы, как рейтинги, награды, аватары и возможности прохождения уровней, позволяют поддерживать интерес и стремление к новым достижениям. Творческая игровая

технология на уроках английского языка подразумевает использование различной одежды, масок, материалов, декораций и многого другого. Такие игры представляют собой живые сценки, диалоги и целые спектакли. Участники могут разыграть деятельность коммерческой организации, больницы, ресторана, магазина и т. д. При этом каждому ученику отдается своя роль и обязанность. Такая игра может идти как индивидуально – учащиеся играют роль судьи или защитника на заседании суда, рекламируют какой-то товар или гаджет, разыгрывают различные психологические ситуации, разрабатывают рекламные листки приглашая друзей отправиться в то или иное путешествие, так и командами – каждая команда выбирает себе роль, например на одном из уроков я разбила группу на 3 команды: «Родители», «Учителя» и «Учащиеся» и все эти три составляющие образовательного процесса с удовольствием разрабатывали школьные правила. Класс можно разделить на две команды, которым учитель выдает логические загадки. Главное правило – обсуждение должно вестись только на английском языке. Хорошая ролевая игра на развитие навыков устной неподготовленной речи — это диалоги на основе сказок, мультфильмов и передач. Сначала классу демонстрируется небольшой фильм или передача, а затем формируются две команды. После чего участники одной команды задают вопросы участникам другой и наоборот.

Основная цель — проверка на понимание языкового материала, совершенствование лексических аспектов языка, а также создание соревновательной атмосферы, чтобы мотивировать учеников на сотрудничество между собой.

Основные требования к ролевой игре обозначил Л. С. Выготский [6]:

1. Игра должна вызывать у школьников интерес и желание хорошо выполнить задание, ее стоит проводить на основе ситуации адекватной реальной ситуации общения.

2. Ролевая игра должна быть хорошо подготовлена с точки зрения, как содержания, так и формы, четко организована.

3. Она должна быть принята всей группой.

4. Игра непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере. Чем свободнее чувствует себя ученик в ролевой игре, тем инициативнее он будет в общении. Со временем у него появится чувство уверенности в своих силах, в том, что он может использовать разные роли.

5. Ролевая игра организуется так, чтобы учащиеся могли в активном ролевом общении максимально использовать отработываемый речевой материал.

Свобода творческого самовыражения: Многие цифровые среды позволяют учащимся экспериментировать с различными идеями, свободно комбинируя и изменяя элементы, что способствует развитию их креативности и поддерживает интерес к учебе.

2. Роль игровых и интерактивных технологий в развитии креативного мышления.

Как указывает Ю. В. Мещерякова: «Интерактивные и игровые цифровые платформы позволяют учащимся работать с учебным материалом в уникальной форме, ориентированной на решение реальных проблем, что является основой для развития творческого мышления» [3, с. 47]. Сюда входят такие подходы, как:

- Проектное обучение: Проектные задачи, представленные в цифровом формате, позволяют учащимся работать над креативными проектами — от создания видеоигр до моделирования социальных и экономических систем. В ходе этого процесса дети приобретают навыки работы в команде, критического мышления и находят оригинальные пути для решения поставленных задач.

- Моделирование и симуляция: Использование 3D-моделирования, виртуальной реальности и симуляций позволяет погрузить учащихся в созданные цифровые миры, где они могут экспериментировать с научными и инженерными концепциями, разрабатывать свои решения в различных условиях. Подобные задания требуют многослойного, нестандартного подхода, способствующего развитию креативных способностей.

- Творческие игры и приложения: Специальные игры, например, Minecraft, Roblox и другие, позволяют одаренным учащимся реализовывать свои идеи, создавая миры, программируя действия персонажей и управляя пространством. Эти игры предоставляют широкий выбор инструментов для экспериментов и, как считает Г. Гарднер [5], стимулирует как инженерное, так и художественное мышление.

3. Основные платформы для поддержки креативного развития.

Рынок образовательных технологий предоставляет множество интерактивных платформ, которые успешно применяются для развития креативности среди одаренных учеников. Рассмотрим некоторые из них:

- Minecraft Education Edition — позволяет учащимся строить виртуальные миры и решать задачи в творческой форме. Учителя могут предлагать задачи, в которых учащиеся должны создать архитектурные модели, изобретать механизмы или решать задачи на логику.

- Tynker и Scratch — платформы для программирования, которые помогают развить навыки алгоритмического и творческого мышления. Работая с визуальными языками программирования, дети могут создавать собственные игры, анимации и истории.

- CoSpaces Edu — платформа, которая поддерживает создание 3D-миров и позволяет работать с виртуальной и дополненной реальностью. В среде учащиеся могут моделировать объекты и целые сцены, что позволяет развивать пространственное мышление и инженерные навыки.

Эти платформы, отмечает М. Prensky: «...благодаря своей наглядности и возможностям для работы с различными концепциями, позволяют учащимся развивать не только креативность, но и навыки анализа, планирования и выполнения сложных проектов» [7, с. 9].

4. Педагогические подходы к использованию цифровых сред

По мнению Ю. В. Мещеряковой: «Для успешного использования интерактивных и игровых цифровых технологий важно правильно

интегрировать их в учебный процесс. Существуют различные подходы, которые способствуют эффективному применению таких технологий [3, с. 84].

- Индивидуальный подход: Учитывая уровень знаний и интересы одаренного ученика, педагог может подбирать задания и игры, которые будут стимулировать креативность и интерес [4]. Индивидуальные планы могут включать персонализированные проекты, которые позволяют глубже погружаться в темы, соответствующие интересам ребенка.

- Работа в группах: Взаимодействие с другими учащимися помогает развивать навыки коммуникации и совместного решения задач. В групповой работе учащиеся могут делиться идеями, что способствует расширению их взгляда на проблему и вдохновляет на новые решения.

- Обратная связь и рефлексия: Постоянная обратная связь и обсуждение результатов с учащимися помогают им осознать собственные достижения и ошибки, анализировать свои решения и развивать критическое мышление.

5. Преодоление трудностей и вызовов

Несмотря на все преимущества, использование интерактивных цифровых сред также имеет свои вызовы:

- Избыток информации и стимулов может быть труден для восприятия, и одаренные учащиеся иногда испытывают стресс из-за высокой скорости и объема поступающих данных.

- Ограниченные ресурсы могут препятствовать внедрению новых технологий, а недостаток навыков у педагогов — усложнять адаптацию интерактивных программ к конкретным учебным целям.

- Баланс между обучением и развлечением. Важно правильно организовать процесс, чтобы игровая составляющая не отвлекала от образовательных целей и при этом сохранялась высокая мотивация к учебе.

Интерактивные и игровые цифровые среды играют важную роль в развитии креативного потенциала одаренных учащихся, предоставляя им гибкие, многослойные и мотивирующие инструменты для саморазвития. Мы солидарны с мнением В. А. Гусева в том, что: «Внедрение цифровых технологий требует тщательной педагогической поддержки и планирования, но их использование способно раскрыть не только креативные, но и интеллектуальные способности учеников, помогая подготовить их к вызовам будущего» [2, с. 29].

Список литературы

1. Бабаева Ю. Д., Вяткин Б. А. Психология одаренности детей и подростков. Санкт-Петербург: Речь. 2000. 335 с.

2. Гусев В. А. Интерактивные образовательные технологии в развитии личности учащегося. М.: МПГУ. 2017. 473 с.

3. Мещерякова Ю. В. Интерактивные и игровые технологии в образовании детей и подростков. М.: Издательство Московского университета. 2019.

4. Кривошеев А. И. Цифровые среды в образовании: Новые подходы к обучению. Санкт-Петербург: СПбГУ. 2018.

5. Гарднер Г. Игра, в которую играют дети: Теория игр и ее практическое применение в педагогике. М.: Издательство "Педагогика". 1997.

6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение. 1983. 125 с.

7. Prensky M. Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill. 2001.

8. Shaffer D. W. How Computer Games Help Children Learn. New York: Palgrave Macmillan. 2006.

Салахеева Г. И.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

mademoiselle618@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ВУЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОДАРЁННЫХ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с социальным партнёрством школы и вуза через призму специализированных кружков для младшего школьного возраста. Автором предложен анализ алгоритма взаимодействия школы и вуза.

Ключевые слова: социальное партнёрство, одаренные дети, образование, школа, эффективность обучения.

The article is devoted to the consideration of issues related to social partnership between school and university through the prism of specialized clubs for primary school age. The author proposes an analysis of the algorithm for interaction between school and university.

Keywords: social partnership, gifted children, education, school, learning effectiveness

Федеральный государственный образовательный стандарт, закрепленный Законом «Об образовании РФ» [5], ставит перед российской школой амбициозные задачи: воспитать творческих, критически мыслящих и самостоятельных граждан. Чтобы достичь этих целей, необходимо уделить особое внимание организации среды, обеспечивающей возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся.

Существует острая необходимость в эффективных механизмах выявления и поддержки одарённых детей, начиная с младшего школьного возраста. Одним из перспективных направлений, является социальное партнёрство школы и вуза, однако данная форма взаимодействия недостаточно развита и не имеет чёткой регламентации и методической базы.

Отсутствие системного подхода к организации совместной работы школы и вуза с одарёнными детьми, а именно:

- недостаток программ и проектов, направленных на развитие одарённости в рамках социального партнёрства;

- дефицит квалифицированных кадров, способных работать с одарёнными детьми в условиях сотрудничества школы и вуза;
- недостаточная информированность родителей и педагогов о возможностях социального партнёрства в развитии одарённости детей;
- снижение мотивации к обучению и познавательной активности у одарённых детей;
- разработка нормативно-правовой базы, регламентирующей социальное партнёрство школы и вуза в работе с одарёнными детьми;
- создание совместных образовательных программ и проектов, направленных на выявление, поддержку и развитие одарённых детей;
- организация системы повышения квалификации педагогических кадров по вопросам работы с одарёнными детьми в рамках социального партнёрства;
- проведение информационно-просветительской работы среди родителей и педагогов о важности и возможностях социального партнёрства в развитии одарённости детей.

Примером социального партнёрства, является сотрудничество ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт» с МБОУ «Пушкинский пролицией №78» и именно, такое сотрудничество дало возможность организовать кружок по «системе Физтех». Являясь руководителем этого кружка, обучение проходило в сочетании школьной программы с внедрением системы кружков проектной деятельности. занимательная и олимпиадная математика, физика, химбио.

В апреле 2024 г. ученики начальных классов попробовали силы в проектной деятельности, и приняли участие в конференции «Я — исследователь». Темы были разнообразными, было изучено влияние различных факторов на прорастание семян растений, наблюдали за развитием микроорганизмов, узнали, как длина стебля влияет на скорость окраски цветка.

Ученики — это исследователи. Их живой интерес к различным видам исследовательской деятельности говорит сам за себя. Представьте: ребёнок в три года изучает мир вокруг себя, пробуя на вкус, трогая и слушая. Но в школе его часто ограничивают готовыми истинами, готовыми выводами. Это обучение можно назвать «пассивным» — ребёнок просто слушает и запоминает, не участвуя в активном изучении предмета. Такой метод не развивает высокую познавательную активность, следовательно, не подготавливает ребёнка к самостоятельному обучению и добыче знаний в будущем. Очень важно именно сейчас, в начальной школе, помочь им открыть как можно больше тайн живой и неживой природы, экспериментируя с ней. Пока они совсем не потеряли интерес к изучению окружающего мира [2], [3].

В первом полугодии 2024 г. был проведен новый предмет «Введение в физику: от большого к малому», уроки стали настоящим открытием для учеников. Они с задором ставили эксперименты и с удовольствием изучали основы физических явлений, наблюдаемых в повседневной жизни. Детям интересны альтернативные методы энергии: солнечный свет, ветер, дистиллированная вода.

Самыми запоминающимися экспериментами были: изучение свойства воды (Рисунок 1), создание вулканов из соды и уксуса, опыты с магнитным полем (Рисунок 2). Этот курс помог детям лучше понять окружающий мир и развить любознательность и интерес к наукам.



Рисунок 1 – Опыт «Радужная вода». В ходе эксперимента ученики начальных классов поняли, чем больше сахара, тем выше плотность воды



Рисунок 2 – Опыт «Шарик – магнит». Опыт наглядно демонстрирует существование статического электричества

Социальное партнерство ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт» и МБОУ Пушкинским Физтех-Лицея им. П. Л. Капицы показало, что нужно выделить пункты, которые в дальнейшем смогут улучшить взаимодействие ВУЗов и школ, по материалам исследований Г. Н. Прозументовой [4]:

1. Методическая обоснованность: ВУЗ может предложить современные технологии преподавания и методы работы с одаренными детьми, что повышает качество образования в школе.
2. Корректировка учебного процесса: ВУЗ может помочь школе обновить и улучшить учебные планы и программы, чтобы они соответствовали современным требованиям.

3. Экспериментальная работа: Совместные исследования и эксперименты позволяют получить новые знания и разработать эффективные методы работы с одаренными детьми.

4. Инновационные технологии: ВУЗ может предоставить школе доступ к современным информационным технологиям и программам, что способствует развитию творческого потенциала детей.

5. Материально-техническая база: Использование ресурсов ВУЗа (лаборатории, библиотеки, компьютеры) расширяет возможности школьной проектной деятельности и позволяет учащимся получить практический опыт.

6. Профориентационная работа: Вуз может предоставить школьникам информацию о различных профессиях и специальностях, что поможет им сделать осознанный выбор своей будущей карьеры.

Примеры сотрудничества подтверждают его эффективность:

- Спецкурсы: Учителя школ демонстрируют школьникам современные подходы к изучению предметов.

- Научное руководство: Студенты и преподаватели вуза могут стать наставниками для школьников, помогая им в проведении исследований и разработке проектов.

- Олимпиады и конференции: Участие в вузовских мероприятиях позволяет школьникам начальных классов повысить свой уровень знаний, развить навыки публичных выступлений и научиться работать в команде.

По аналогии исследований О. Атаевой [1] привлечение внимания учеников начальных классов может быть использованы следующие методики обучения:

1. Начало урока с элементами нестандартности (включение цитаты, головоломки, кроссворда или загадки).

2. Вовлечение учеников через проблемный подход (постановка вопросов, создание ситуаций).

3. Применение современных методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий – мультимедийных презентаций, электронных учебных материалов, интерактивной доски.

4. Применение методов интерактивного обучения и их компонентов: метод проектов, мозговой штурм.

5. Игровые методы — дидактические, подвижные, имитационные, ролевые игры, игровые моменты.

6. Практические занятия (проведение опытов, экспериментов).

Кроме методики ведения обучения, были разработаны оптимальные формы и режимы занятий:

1. Форма обучения – очная, групповая. Основная форма обучения фиксируется в учебном плане.

2. На занятиях применяется дифференцированный, индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

3. Количество обучающихся в группе: 15–30 человек.

4. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 40 минут, через 10–15 минут – физкультминутки.

Создавая развивающую предметно-пространственную среду в кооперации с вузами и строя педагогический процесс таким образом, чтобы ученики начальных классов нацеливались на максимальное стимулирование познавательного развития, тем самым мы можем повысить их склонность к естественным наукам.

Список литературы

1. Атаева О. Создание инклюзивной образовательной среды: инновационные методики обучения для начальных классов // Международный научный журнал «Всемирный ученый». 2023. Т.1. №10. С. 46-48
2. Ибрагимов М. И., Михеев М. В., Хабибуллина И. И. Проектная деятельность в школе // Казанский вестник молодых учёных. 2022. Т. 6. № 3. С. 23-28.
3. Мирюгина Е. А. Метод проектов – эффективная педагогическая технология обучения школьников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020. № 3. С. 75-83.
4. Прокументова Г. Н. Проблемы взаимодействия вузов и школы: эмпирические модели // Вестник Томского университета. 2012. № 358. С. 19-30.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.06.2024)

Токарева В. А.
студент, ГАОУ ВО МГПУ
tokarevalera2002@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ОДАРЁННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются важные аспекты формирования самосознания у одарённых младших школьников в контексте современного образования. Основное внимание уделяется роли самосознания как центрального элемента личности, его влиянию на развитие способностей и успешность в обучении. Автор выделяет значимость развития самосознания в процессе обучения младших школьников, особенно одарённых, так как именно в этот период закладываются основы личностных и социальных качеств. Опираясь на данные исследований, автор доказывает, что самосознание одарённых детей более структурировано, но чаще подвержено эмоциональным колебаниям, что требует особого внимания со стороны педагогов. Статья подчеркивает, что успешное развитие самосознания одарённых школьников напрямую связано с созданием комфортной образовательной среды и

внедрением разнообразных методов обучения, адаптированных к нуждам каждого ученика.

Ключевые слова: самосознание, младшие школьники, одарённые обучающиеся, индивидуальный подход, образовательная система.

The article discusses important aspects of the formation of self-awareness among gifted primary school children in the context of modern education. The main attention is paid to the role of self-awareness as a central element of personality, its influence on the development of abilities and success in learning. The author highlights the importance of developing self-awareness in the learning process of younger schoolchildren, especially gifted ones, since it is during this period that the foundations of personal and social qualities are laid. Based on research data, the author proves that the self-awareness of gifted children is more structured, but more often subject to emotional fluctuations, which requires special attention from teachers. The article emphasizes that the successful development of self-awareness of gifted schoolchildren is directly related to the creation of a comfortable educational environment and the introduction of a variety of teaching methods adapted to the needs of each student.

Keywords: self-awareness, primary school students, gifted students, individual approach, educational system.

В настоящее время вопросы, связанные с формированием самосознания у талантливых учащихся, занимают ключевое место в психологической науке России. Исследования В. Д. Шадрикова [6] в этой области подчеркивают, что самосознание, как центральный элемент личности, играет решающую роль в управлении различными аспектами жизненного пути индивида.

Способность, как комплексное качество личности, которое проявляется благодаря определенным условиям и выражается в выдающихся результатах в различных областях деятельности, нуждается в специальных условиях для своего развития. Переориентация образовательной системы на индивидуальный подход, включающий в себя принятие во внимание увлечений и способностей учащихся, способствует раскрытию их личных талантов и воплощению заложенных в них одаренных качеств.

Развитие самосознания одарённых младших школьников является одной из ключевых задач современного образования. Именно в этот период происходит становление личностных и социальных качеств ребёнка, формируются базовые установки, влияющие на его будущее поведение и отношение к окружающему миру. Успешное развитие самосознания именно у способных школьников помогает гармоничному становлению личности, укреплению самостоятельности, формированию ответственности за собственные поступки и осознанию своей роли в коллективе. Лучшее понимание себя, осмысление уже с начальной школы своих дефицитов и ресурсов помогает раскрытию способностей.

Одарённость младших школьников рассматривалась в трудах А. И. Савенкова [5], В. Д. Шадрикова [6]. По мнению А. И. Савенкова, одарённость – это не статичный (константный) личностный показатель, это постоянно

развивающийся потенциал, существующий только в динамике, постоянно находящийся в движении, в развитии, а потому практически непрерывно меняющийся.

Изучение множества точек зрения на этот вопрос дает основание утверждать, что талант у младших школьников — это уникальное сочетание талантов, которые обеспечивают успешность человека в определенной области, при условии создания подходящих условий для развития интеллектуальных и творческих способностей. Учитывая это, особое внимание следует уделить личным качествам, потребностям и интересам учащихся при разработке образовательных программ.

Применение творческих методов и даёт возможность такого учёта, предоставляя свободу выбора и развитие субъектности, потенциала ребёнка.

Применение индивидуально-дифференцированного подхода при работе с талантливыми детьми способствует улучшению образовательного процесса. Поэтому основной принцип разработанной методики работы с одаренными учениками — это индивидуально-дифференцированный подход.

В 2024 г. было проведено исследование на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №3» Муниципальное образование городской округ – город Скопин.

В исследовании принимало участие 15 школьников 1 классов и 13 школьников 4 классов. Их них 18 академически успешных обучающихся и 10 детей, принимающих активное участие в творческих конкурсах и олимпиадах.

Цель исследования: выявить особые творческие методы, развивающие самосознание у младших школьников.

В процессе констатирующего и контрольного этапа были проведены следующие методики диагностики:

1. Методика диагностики самооценки «Лесенка» [2, с. 103].
2. «10 Я» [4].
3. Проективная рисуночная методика «Я в школе» [2, с. 126].
4. «Оценка – не отметка» [1].
5. Цветовые дорожки (Е. А. Фокина) [2, с. 107].

Исходя из целей диагностики, результаты исследования можно разделить на три уровня развития самосознания, которые были выделены в исследовании А. В. Криницыной [4].

1. Высокий: у ребёнка сформировано самосознание, он понимает свои сильные и слабые стороны, может реалистично оценить свои умения и навыки. Он осознаёт, что его поступки имеют последствия, и старается контролировать своё поведение, чтобы не навредить окружающим. Такой ребёнок способен самостоятельно принимать решения и отвечать за них.

2. Средний: ребёнок отчасти понимает, что он может, а что нет, но не всегда способен дать этому адекватную оценку. Он может ошибаться, однако при этом он готов признать свою вину и исправить ошибки. Такому ребёнку со средним уровнем самосознания нужны поддержка и одобрение взрослых.

3. Низкий: у ребёнка не сформировано понимание своих качеств и способностей, он не может критически оценить свои действия и их результаты. Такой ребёнок не в состоянии принимать решения самостоятельно и нести ответственность за своё поведение. Он часто ориентируется на мнение других людей и нуждается в том, чтобы взрослые его контролировали.

На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что у 20 % младших школьников высокий уровень самосознания, у 52% младших школьников средний уровень самосознания, у 28 % низкий уровень самосознания. У одарённых детей 59 % показали высокий уровень самосознания, 32 % средний уровень самосознания, 9 % низкий уровень самосознания.

По итогам контрольного эксперимента было выявлено, что применение развивающих упражнений и педагогических приёмов на уроках позволило повысить уровень развития самосознания одарённых младших школьников и интереса к учебной деятельности и познание себя как индивидуальной личности. С применением данных методик 73% обучающихся перешли на следующий уровень самосознания.

В ходе формирующего эксперимента нами были внедрены творческие методы и приёмы в процесс проведения уроков (русского языка, окружающего мира и чтения). А также индивидуализированы педагогические приёмы на уроках предметной области «искусство» (музыка, изобразительное искусство).

Можно выделить следующие методы развития самосознания младших школьников в учебной деятельности.

1. Изобразительно-наглядные методы.

На уроках применялось иллюстрирование каждого учебного компонента, школьники в процессе уроков начинали задумываться о своём месте в классе, в городе, семье, учились осознавать собственные интересы, хобби, склонности.

Пример упражнения:

Русский язык. Тема «Наречие». Задание: придумай прилагательные, которые описывают твой характер, твои увлечения, и изобрази с помощью позы и мимики, как выглядят вопросы, которые отвечают на вопросы ««где?», «когда?», «куда?», «откуда?», «почему?», «зачем?», «как?».

2. Театральные методы.

На уроках проводилось разыгрывание по ролям элементы урока, используя механизмы самоидентификации с каким-либо объектом или живым существом; применяя рефлексия; обособляясь от каких-либо изучаемых предметов [4].

Например, на уроках русского языка при работе со словарём антонимов нужно изобразить с помощью пантомимы пары слов, которые предлагает также в своих методических разработках А. В. Криницына [3] («Я быстрый – я медленный», «Я добро- я зло», «я жёсткий- я мягкий», даже используя то, что изобразить трудно: «Я-полдень – я – полночь», «Я-север – Я-юг» и так далее).

3. Метод сочинения.

Методы сочинения можно использовать не только на уроках русского языка и чтения, но и на уроках окружающего мира. При изучении темы «Мир

глазами астронома» приготовить иллюстрированное сочинение на тему «Мой полёт в космос» либо «Я – астроном» с использованием изучаемых терминов.

4. Игровые.

Для развития самосознания через обучение можно использовать дидактические игры. Например, игра «Я умею делать» может включать в себя вопросы о том, что ребёнок умеет делать хорошо, какие у него есть таланты и увлечения. Ответы на эти вопросы помогут ребёнку лучше узнать себя и свои способности. После завершения определенного блока, каждому ребёнку можно задать вопрос «Что ты теперь умеешь делать», фокусируя его внимание на его достижениях и познаниях.

5. Декоративно-прикладные.

Данный метод самопознания актуально использовать на уроках на уроках технологии и изо, где ребёнок можно узнавать о своих способностях, умениях, учиться чему-то новому. Можно использовать такие направления: аппликации из бумаги, лепка из пластилина и глины, рисование на песке или крупе, работа с природными материалами.

Таким образом, применение различных творческих методов позволяет наиболее эффективно развивать самосознание одарённых младших школьников. Каждый ребёнок уникален, и то, что работает для одного, может быть неинтересно для другому. Поэтому важно дать детям свободу выбора и возможность экспериментировать с различными материалами и техниками. Это даст возможность им раскрыть свой потенциал и развить самосознание.

Список литературы

1. Безносков А. Э. Генезис и эволюция инновационных подходов в работе педагогов с одаренными учащимися: общеметодологический аспект исследования // Наука и школа. 2011. №1.

2. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб.: Речь, 2006. 320 с.

3. Криницына А. В. Творческие интегрированные технологии коррекции самооценки младших школьников и подростков // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня. Сб. научных статей по материалам XIX Международной научно-практической конференции. (под ред. Л.Г. Савенковой). М., 2019. С. 174-188.

4. Криницына А. В. Формирование образа «Я» и самоотношения у дошкольников в творческой деятельности // Актуальные проблемы теории и практики психологических, педагогических и лингводидактических исследований. Материалы международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 490-495.

5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 334 с.

6. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: монография. – М.: Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

Чичеева А. А.
студент, ГАОУ ВО МГПУ
chicheevaaa086@mgpu.ru

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ ОДАРЁННЫХ ПОДРОСТКОВ

В данной статье рассматривается важность развития ораторских навыков, как средства повышения эмоционального интеллекта и реализации лидерских качеств у одаренных подростков.

Ключевые слова: детская одаренность; одаренный подросток; эмоциональный интеллект; лидерские качества; ораторское мастерство.

This article examines the importance of developing public speaking skills as a means of increasing emotional intelligence and realizing leadership qualities in gifted adolescents.

Keywords: child giftedness; gifted teenager; emotional intelligence; leadership qualities; oratorical skills.

Исследование подростковой одаренности представляет собой актуальную задачу современного образования и психологии. Например, в исследовании Л.И. Ларионовой [5] выявлено, что у современных подростков наличествует высокий уровень развития когнитивных компонентов, но средние показатели коммуникативных и организаторских качеств. Основная цель данного научного исследования — анализ особенностей подростковой одаренности, её связь с эмоциональным интеллектом и роль в формировании лидерских качеств, по средству регулярных тренингов направленных на развитие навыков ораторского мастерства.

Объектом исследования выступает группа одаренных подростков от 11 до 15 лет, чьи уникальные способности проявляются в самых различных сферах — от академической успешности до творческих и лидерских качеств. Заключение в рамках изучения, исследование сосредоточено на выявлении ключевых факторов, способствующих развитию эмоционального интеллекта и уверенности в себе у этих подростков, и их воздействию на личностное и социальное становление.

Значимость данного исследования обусловлена необходимостью разработать эффективные стратегии поддержки одаренных подростков, которые стремятся к личностному росту и успешной социальной адаптации. Процессы становления и развития лидерских качеств, усовершенствование ораторских навыков, проявление и использование эмоциональных и коммуникативных способностей — все это играет ключевую роль в современном мире, где успех определяется не только интеллектом, но и социальными навыками. Анализ, проведенный в рамках данной работы, направлен на обоснование важности интеграции эмоционального интеллекта с устойчивыми лидерскими

проявлениями, что способствует всестороннему развитию подростков и их успешной интеграции в общество.

В результате углубленного изучения подростковой одаренности и ее связи с навыками ораторского мастерства, данное исследование предлагает всесторонний подход к пониманию и развитию уникальных способностей молодых индивидов. Это позволяет создать условия для их успешной реализации в различных жизненных контекстах, где они могут не только демонстрировать свои таланты, но и эффективно взаимодействовать в социуме. Таким образом, работа предоставляет как теоретический, так и практический вклад в области изучения подростковой одаренности, эмоционального интеллекта и лидерских способностей, что делает ее актуальной для педагогов, психологов и родителей, стремящихся к оптимальному раскрытию потенциала детей и молодежи.

Подростковая одаренность представляет собой многогранный психологический феномен, охватывающий различные виды деятельности. Она включает в себя спектр проявлений, от высокого уровня развития, обозначаемого как талант, до высшей степени творческой самореализации, называемой гениальностью. Как отмечается, «одаренность включает в себя и талант, и гениальность как степени или уровни проявления одаренности» [3, с. 5]. Для раскрытия этого потенциала необходим творческий подход, что позволяет подросткам успешно выражать свои способности и применять их в разных сферах жизни, стимулируя интеллектуальное и личностное развитие. Подростки, очень уязвимы, именно в этом возрасте человек ищет свое «Я». Некоторые из негативных черт характера одаренных подростков включают: эгоцентризм и трудности с восприятием мнений других людей, нехватка навыков ведения диалога и желание завершать мысли собеседника, склонность прерывать и корректировать собеседника во время общения, потребность всегда быть правым в спорах, желание управлять сверстниками. Что бы «сгладить данные углы», необходимо развивать навыки общения со сверстниками.

Важным аспектом подростковой одаренности является её непосредственная связь с эмоциональным интеллектом. Эта связь создает благоприятные условия для более глубокого усвоения социальных ценностей, понимания и принятия окружающей среды, что способствует улучшению межличностных отношений. В данном контексте косвенная цитата подчеркивает, что «связь между эмоциональным интеллектом и одаренностью ведет к эффективному усвоению социальных ценностей и адаптации к внешним условиям» [4, с. 3]. Такое взаимодействие предоставляется значимым для формирования гармоничной и успешной личности, находящей баланс между развитием интеллекта и эмоциональной компетенцией.

В процессе наблюдения за разновозрастной группой одаренных подростков на занятиях по «Ораторскому мастерству» в медиа-школе «ПРОговори» в течение двух лет, мной было замечено изменение в поведении подростков. Молодые люди стали более терпимыми как к друг к другу, так и к малознакомым людям. Негативные черты характера были мягко сглажены, а

эмоциональное напряжение снято за счет регулярных выступлений на публике по интересующим подростков темам.

Указанные выше результаты воздействия занятий по развитию навыков ораторского мастерства указывают на их связь с развитием эмоционального интеллекта одаренных подростков. Поддержка и развитие соответствующих навыков по средству развития навыков ораторского мастерства помогают не только раскрыть потенциал, но и способствовать эффективной социальной адаптации.

Ораторское мастерство играет ключевую роль в развитии лидерских качеств у подростков. Лидерские способности часто начинают проявляться еще в детстве, когда ребенок-лидер не ждет предложений со стороны, а активно действует и иницирует разнообразные занятия. Это утверждение подкрепляется исследованиями Л. И. Бочанцевой и А. И. Сосновской, где сказано: «Лидерские способности часто проявляются с детства, и ребенок-лидер не ждет предложений, а действует самостоятельно, предлагая занятия» [1, с. 4]. Развитие таких навыков важно для формирования устойчивой самооценки и уверенности в себе, что является базовой потребностью в период взросления.

Для успешного укрепления лидерских качеств и их корректировки, тренинг по ораторскому мастерству представляет собой эффективный метод. Он не только способствует обучению и развитию, но также служит инструментом коррекции личности подростков. Как подчеркивается в литературе, «тренинг является эффективным методом для развития лидерских качеств у подростков, способствуя обучению, развитию и коррекции личности» [1, с. 6]. Такой подход является необходимым, учитывая динамичные изменения социального окружения, в котором подростки должны не просто адаптироваться, но и проявлять инициативу и коммуникабельность.

Регулярные тренинговые занятия, проводимые в медиа-школе «ПРОговори, оказывают значительное влияние на развитие лидерских качеств у подростков. Это подтверждается положительным изменением различных личных характеристик, включая инициативность, коммуникабельность, активность и организаторские способности. Дети на занятиях имеют возможность обсуждать интересующие их темы, предлагать темы для медиапроектов и участвовать в их создании. Например, Эмилия Глушкова стала автором проекта «Сарафан шоу», где она и ее соведущие рассказывают детям о мире кино, и берут интервью у детей-актеров.

Таким образом, систематическое улучшение ораторских и коммуникационных навыков способствует формированию успешной и уверенной в себе личности, готовой к вызовам окружающего мира.

Развитие у подростков навыков ораторского мастерства играет значительную роль в формировании успешной личности, поскольку оно способствует улучшению межличностного взаимодействия и профессиональной компетентности. Как отмечает И. Р. Гатиятуллин, «коммуникативные навыки необходимы в любом виде профессиональной деятельности, и от взаимопонимания зависят результаты» [2, с. 273]. Это делает акцент на

необходимости у подростков овладеть не только умениями четко высказывать свои мысли, но и тонким искусством понимать и быть понятыми. Воспитание таких умений с детских лет способствует успешной адаптации к различным социальным средам и облегчает взаимодействие на работе и в учёбе.

Развитие ораторского мастерства влечет за собой укрепление интеллектуальных и творческих способностей подростков. Садыкова О. Г. подчеркивает, что «богатство голоса связано с богатством мысли и воображения, что подчеркивает важность развития ораторского мастерства для формирования успешной личности» [6, с. 5]. Благодаря этой связи творческое мышление и богатая внутренняя фантазия получают новое развитие через экспрессию и голос, что в итоге формирует гармонично развитую личность одаренных подростков, участвующих в тренингах по ораторскому мастерству.

В заключение мы можем сделать вывод о том, что подростки, развивая навыки ораторского мастерства, улучшают показатели эмоционального интеллекта и реализуют свои лидерские задатки. Подростковая одаренность, являясь комплексным проявлением высоких умственных и творческих способностей, требует подхода, который бы интегрировал как интеллектуальное, так и эмоциональное развитие, и именно занятия по ораторскому мастерству дают подросткам эту возможность реализации. Связь между эмоциональным интеллектом и одаренностью способствует успешной социальной адаптации, улучшая межличностные отношения и формируя гармоничную и успешную личность.

Список литературы

1. Бочанцева Л. И., Сосновская А. И. Развитие качеств лидера у подростков на тренинговых занятиях в школе // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 236-248.

2. Гатиятуллин И. Р. Психологические особенности публичного выступления // Экономика и социум. 2016. № 3(22). С. 273-274.

3. Губайдуллин М. И., Мазунова Л. К., Хасанова Р. Ф. Феномен детской одаренности // Башкирский государственный университет, Уфа, Россия, Институт развития образования, Уфа, Россия [Электронный ресурс]. URL: [\[https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-detskoy-odarennosti\]](https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-detskoy-odarennosti).

4. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Эмоциональный интеллект и одаренность в зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 55-63.

5. Ларионова Л. И. 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, 22–25 января 2022 г. Том Часть 1. М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. С. 53-58.

ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Акимова Е. В.

учитель английского языка,
КГУ «Школа – гимназия №6 имени Абая
Кунанбаева», г.Степногорск, Акмолинская обл,
Республика Казахстан
edid_70@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ У ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Целью данного исследования является анализ наиболее эффективных технологий обучения одаренных учащихся английскому языку. Рассмотрены особенности лингвистической одаренности, такие как высокая мотивация, креативность, быстрота усвоения знаний, а также склонность к изучению иностранных культур. Автор акцентирует внимание на важности применения методов, соответствующих уровню развития учащихся, таких как драматизация, сторителлинг, цифровые технологии и выделяет их как наиболее эффективные в работе с одаренными учащимися на уроках английского языка. Метод драматизации развивает эмоциональный интеллект, уверенность и креативность, позволяя учащимся погружаться в языковую практику. Сторителлинг стимулирует творческое мышление, структурирование речи и самовыражение. Цифровые технологии предлагают мультимедийные и интерактивные платформы, позволяя индивидуализировать процесс обучения. Выводы исследования подтверждают, что использование этих подходов способствует повышению мотивации, развитию языковых и творческих навыков, а также формированию уверенности учащихся. Автор предлагает направления дальнейших исследований, связанных с темой статьи.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, лингвистическая одаренность, драматизация, сторителлинг, цифровые технологии.

The aim of this study is to analyze the most effective teaching technologies for gifted students learning English.

The study examines the characteristics of linguistic giftedness, such as high motivation, creativity, rapid knowledge acquisition, and an inclination toward exploring foreign cultures. The author emphasizes the importance of applying methods aligned with the developmental level of students, such as dramatization, storytelling, and digital technologies, identifying them as the most effective tools for working with gifted students in English language lessons.

The dramatization method enhances emotional intelligence, confidence, and creativity, allowing students to immerse themselves in language practice. Storytelling stimulates creative thinking, speech structuring, and self-expression. Digital technologies provide multimedia and interactive platforms, enabling the individualization of the learning process. The research findings confirm that using these approaches improves motivation, develops linguistic and creative skills, and fosters students' confidence. The author suggests directions for further research related to the topic of the article.

Key words: Gifted students, linguistic giftedness, dramatization, storytelling, digital technologies

Введение. Современное образование делает акцент на индивидуализацию обучения и развитие творческого потенциала учащихся. Особого внимания требуют одаренные школьники, которые обладают высоким интеллектуальным потенциалом, но нуждаются в специально разработанных подходах для максимального раскрытия своих способностей [6, 7, 5]. Среди различных видов одаренностей учащихся выделяют также и лингвистическую одаренность.

Главными признаками такой одаренности школьника являются: раннее проявление языковых способностей, быстрый темп усвоения иноязычных знаний, оригинальность мышления, творческая деятельность, формирование умений и навыков в овладении иностранными языками, желание изучать языки и узнавать что-то новое в культуре и жизни страны изучаемого языка. К числу указанных способностей у школьников можно также отнести следующее: повышенная познавательная активность к теории и истории языка, устойчивая мотивация к познанию иностранного языка, быстрый процесс мышления на иностранном языке, креативность в выборе способов коммуникации на иностранном языке [10, с.43].

Отсюда следует вывод, что таким учащимся при изучении иностранного языка, в данном случае английского, недостаточно только овладение лексикой и грамматикой. Работа с одаренными учащимися требует таких подходов, которые соответствуют их высоким когнитивным способностям, широкому кругозору, а также склонности к глубокому осмыслению и творчеству. Значит, педагог должен учитывать особенности таких учащихся и использовать технологии, направленные на развитие их навыков, например, креативных, способствующих быстрой адаптации к современным требованиям межкультурной коммуникации.

Цель данной работы является анализ технологий, которые позволяют стимулировать творческую активность, укреплять мотивацию и улучшать языковые компетенции одаренных учащихся на уроках английского языка.

Методика данного исследования основывается на анализе существующих технологий обучения, направленных на развитие креативных языковых навыков у одарённых школьников. Основные аспекты методики включают:

1) *Аналитический подход:* анализ и систематизация информации о таких технологиях обучения, как: проектная, технология кейс-стади (*case-study*),

драматизация, сторителлинг, цифровые технологии, с целью определения их эффективности для работы с одарёнными учениками.

2) *Сравнительный подход*: выявление преимуществ и уникальных особенностей указанных технологий обучения, по сравнению с традиционными подходами.

3) *Практическая ориентация*: применение результатов анализа для разработки дальнейших направлений исследований, связанных с темой данной работы.

Результаты. Итогом анализа существующих технологий, направленных на развитие креативных языковых навыков у одаренных учащихся были выделены такие как: метод *драматизации или разыгрывания ролей (Role-play)*, метод *сторителлинга (Storytelling)* и *цифровые технологии* как наиболее эффективные. Результаты анализа показывают, что использование данных технологий позволяет значительно улучшить качество обучения одаренных учащихся. Сторителлинг и драматизация способствуют формированию уверенности и креативного подхода к изучению языка. Цифровые технологии открывают новые возможности для визуализации и взаимодействия с учебным материалом. Рассмотренные технологии способствует развитию языковых навыков и раскрытию потенциала одаренных учащихся. Они помогают повысить мотивацию и вовлеченность, а также формируют у учащихся уверенность в использовании языка.

Обсуждение. В ходе исследования были рассмотрены и проанализированы некоторые современные образовательные технологии, направленные на развитие креативных навыков учащихся на уроках английского языка. Это: метод проектов, технология кейс-стади (case-study), *метод драматизации или разыгрывания ролей (Role-play)*, *сторителлинг (Storytelling)*, *цифровые технологии*.

Метод проекта — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. В основе методов проекта лежит *развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления* [4, с.297].

Применительно к уроку иностранного языка, проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. *Проект ценен тем*, что в ходе его выполнения, школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получать опыт познавательной и учебной деятельности.

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В курсе английского языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для изучающего английский язык. Главное — это сформулировать проблему, над которой учащиеся будут работать в процессе работы над темой программы.

Проект осуществляется по определенной схеме: подготовка к проекту,

организация участников проекта, выполнение проекта, презентация проекта, подведение итогов проектной работы, подведение итогов проектной работы.

Технология кейс-стади (case-study) - инновационный метод, помогающий не только внести разнообразие в проведение уроков, но и позволяющий учащимся выйти на качественно новый виток мышления, а, следовательно, и формирования личности [1, с.69].

Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

Содержащаяся в кейсе проблема, не имеет однозначного решения; суть метода состоит в том, чтобы из множества альтернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями, выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации.

Метод драматизации или разыгрывания ролей (Role-play) — это активный метод обучения, который предполагает разыгрывание учащимися различных сцен, ситуаций и диалогов на английском языке. Драматизация помогает учащимся не просто запомнить новые слова и фразы, но и научиться использовать их в контексте, улучшая навыки общения и погружаясь в реальные жизненные ситуации, требует от учащихся интеграции в реальную языковую практику, что особенно полезно для одаренных детей, склонных к сложным когнитивным задачам.

Этот метод особенно полезен для развития эмоционального интеллекта, так как требует от учеников не только выражения эмоций, но и умения понимать чувства других.

Одаренные учащиеся часто обладают развитым воображением и эмоциональной восприимчивостью, что делает метод драматизации идеальным для их обучения. Он помогает не только развивать языковые навыки, но и формировать эмоциональный интеллект, который важен для успешного межличностного общения.

Использование драматизаций и разыгрывание ролей имеет ряд преимуществ перед другими технологиями:

Эмоциональная вовлеченность: через разыгрывание сцен учащиеся активно используют язык в реальных или вымышленных ситуациях, что помогает им лучше запомнить материал, вжиться в роль или ситуацию [2, с. 23].

Тренировка импровизации: одаренные учащиеся склонны к спонтанности и творческому подходу. Драматизация позволяет им экспериментировать с языком, улучшая беглость речи.

Развитие уверенности: выступления перед классом учат учащихся справляться с волнением и уверенно выражать свои мысли.

Метод сторителлинга (Storytelling) был впервые предложен в начале 90-х годов. Суть метода и практические рекомендации преподавателям, которые

захотят изучить его и использовать в своей работе, изложены в книге «Свободное владение языком по методу TPR Storytelling. Как действительно овладеть иностранным языком в школе», авторами которой являются американские преподаватели – практики Блей Рэй и Конти Сили. У метода давно сложился широкий круг последователей: это преподаватели, которые творчески перерабатывают сложившиеся методы и приемы, адаптируют их к разным языкам, предлагают новые, пишут собственные истории и тексты для чтения, делятся ими с коллегами [9, с. 8].

Метод сторителлинга активно используется в обучении иностранным языкам для развития творческого мышления и навыков повествования. Одаренные учащиеся часто отличаются богатым воображением и высоким уровнем абстрактного мышления. Они склонны к развитию сложных и оригинальных мыслей. Сторителлинг становится отличной платформой для самовыражения, помогает этим ученикам развивать навыки самовыражения, логического построения речи и использования языка для создания эмоционально насыщенного контента. Сторителлинг, в отличие от стандартных заданий на перевод или анализ текста, развивает у учащихся навыки использования языка для выражения сложных идей и эмоций, что делает его более подходящим для одаренных школьников.

Итак, Сторителлинг направлен на:

Развитие креативного мышления: побуждает учащихся придумывать оригинальные сюжеты, что стимулирует творческое использование языка.

Улучшение навыков структурирования: создание истории требует логической организации информации, что полезно для развития письменной и устной речи.

Мотивация: создание историй делает изучение языка увлекательным процессом, особенно для одаренных детей, которым часто требуется интеллектуальный вызов.

Современный период дает педагогам большие возможности использования *цифровых технологий*, которые в свою очередь открывают перед преподавателями английского языка и их учениками совершенно новые возможности для обучения. С помощью разнообразных онлайн-платформ, интерактивных приложений и инструментов для создания мультимедийного контента можно значительно обогатить процесс обучения, стимулировать творческое мышление учащихся и повысить их интерес к предмету [8, с. 273].

Одаренные учащиеся, как правило, хорошо ориентируются в цифровой среде и проявляют интерес к новым технологиям. Использование цифровых инструментов позволяет интегрировать интерактивность, творчество и индивидуализацию обучения, что делает уроки английского языка более современными и эффективными. Поэтому цифровые технологии как нельзя хорошо подходят для использования в обучении одаренных учащихся.

Такие облачные инструменты, такие как Google Docs и Padlet, позволяют учащимся работать над проектами и документами совместно, что способствует развитию командных навыков и учит эффективно коммуницировать на

английском языке. Это особенно полезно для проектов, где учащиеся должны обмениваться идеями и редактировать общий текст.

Платформы Quizlet и Kahoot позволяют создавать интерактивные задания, которые можно использовать для повторения материала, изучения новой лексики и грамматики, а также для проверки знаний уже в начальной школе. Эти задания включают в себя викторины, флеш-карточки и тесты, которые позволяют, учащимся изучать язык в игровом формате [3, с. 152].

Создание видео — это еще один мощный инструмент для развития креативных языковых навыков. Платформы, такие как YouTube и Flipgrid, позволяют учащимся записывать свои видео на заданные темы и обмениваться ими с одноклассниками, что стимулирует их творческое мышление и помогает развить уверенность в своих речевых навыках. В процессе создания видео контента учащиеся учатся находить интересные темы, прорабатывать структуру рассказа, улучшать навыки монолога и произношение. Учащиеся также учатся преодолевать страх перед камерой и выражать свои мысли на иностранном языке.

Благодаря сегодняшним цифровым технологиям создается большое разнообразие образовательных платформ и др. цифровых ресурсов, позволяющих сделать обучение английскому языку увлекательнее и развивать креативные способности учащихся с первых уроков [8, с. 152]. Эффективны в работе такие интерактивные платформы для обучения грамматике и лексике как British Council, BBC Learning English и др., виртуальные экскурсии и использование 3D-туров (Google Earth, VR-платформы).

Подводя итог, можно сказать, что цифровые технологии отличаются:

Индивидуализацией: цифровые платформы, такие как Quizlet, Canva и другие, позволяют учащимся работать в своем темпе, выбирая задачи соответствующей сложности.

Мультимедийной интеграцией: использование видео, аудио и визуальных элементов помогает учащимся с различными стилями обучения лучше воспринимать информацию.

Современностью: цифровые технологии помогают связать обучение с реальными интересами учащихся, включая их увлечение гаджетами и интернетом.

Анализ показал, такие технологии, как драматизация, сторителлинг и цифровые технологии создают условия для полноценного раскрытия потенциала одаренных школьников, что подтверждает необходимость их дальнейшего использования и совершенствования в образовательной практике.

Однако их применение должно быть осознанным, дифференцированным и сопровождаться постоянным мониторингом результатов.

Заключение. Определяя направления дальнейших исследований, связанных с развитием креативных языковых навыков у одаренных учащихся можно выделить следующие: разработка и апробация индивидуальных образовательных маршрутов с использованием интеграции методов драматизации, сторителлинга и цифровых технологий; исследование

междисциплинарного подхода в обучении одаренных школьников, а именно анализ взаимосвязи между развитием лингвистических способностей и другими областями знаний, такими как искусство, история и др. с целью стимулирования креативного мышления и формирования целостного подхода к обучению; изучение эффективности цифровых технологий в обучении одаренных учащихся -проведение сравнительных исследований различных цифровых инструментов (интерактивные платформы, приложения, виртуальная реальность) для определения наиболее эффективных методов развития креативных языковых навыков у одаренных школьников.

Каждое из этих направлений может стать основой для дальнейших теоретических и практических исследований, способствующих совершенствованию педагогических подходов к обучению одаренных детей.

Список литературы

1. Гущина Л. А. Технология кейс-стади как средство, повышающее уровень подготовки специалистов нового поколения // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 68-70.

2. Курдюмова Ю. В. К вопросу использования драматизации в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе // Вестник Бурятского Государственного университета. 2009, № 15. С. 21-25

3. Никифорова И. Н. Обучение английскому языку с использованием образовательных онлайн-платформ // Современное образование: традиции и инновации. 2021. № 4. С. 151-154.

4. Панфилова В. М., Дудина А. А. Формы работы с лингвистически одаренными детьми при изучении иностранного языка. // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. С. 297-298.

5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С.42-50. doi: 10.17759/psyedu.2015070405 ISSN: 2074-5885 (online)

6. Савенков А.И., Смирнова П.В., Айгунова О.А. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка. – Москва, 2014.

7. Семенов И. Н. Развитие психологии и педагогики одаренности в современном российском образовании (в связи с 65-летним юбилеем члена-корреспондента РАО А. И. Савенкова) / И. Н. Семенов, Л. И. Ларионова, В. М. Поставнев // Известия Российской академии образования. – 2023. – № 3(63). – С. 279-292. – DOI 10.51944/20738428_2023_3_279. – EDN YAKVKK.

8. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Дрофа, 2008. 312 с.

9. Челнокова Е. А., Казначеева, С. Н., Калинкина, К. В., Григорян, Н. М. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций// Перспективы науки и образования 2017. №5 (29) С. 7-12.

10. Щербатых Л. Н. Развитие коммуникативных навыков у лингвистически одаренных школьников в условиях дополнительного иноязычного образования // Одаренный ребенок. 2014. № 5. С. 42-54.

Бакаева И.А.

*Кандидат психологических наук,
Академия психологии и педагогики ЮФУ
Ростов-на-Дону
iabakaeva@sfedu.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАЗНОЙ ТРАЕКТОРИЕЙ РАЗВИТИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Индивидуализация и персонализация образования стали трендами современного образования. Только при подобном подходе формируются предпосылки для эффективного личностного роста одаренности и креативности индивида в будущем. При этом научно-методические аспекты разработки индивидуальных траекторий противоречивы и недостаточны.

Целью нашего исследования стало изучение индивидуально-психологических особенностей детей с различными траекториями развития в дополнительном образовании.

Именно в дополнительном образовании возможно максимально полное раскрытие индивидуально-психологических особенностей и талантов обучающегося. Выявлено, что у детей, обучающихся по программам дополнительного образования различной направленности существуют различия в направленности интересов, мотивах, входящих в структуру мотивации достижения и личностных качествах. У детей, обучающихся по программам дополнительного образования художественной и физкультурно-спортивной направленности выбранная траектория развития соответствует направленности их интересов.

Коммуникативная компетентность даёт возможность ребёнку выбирать разнообразные траектории развития. На основании исследования индивидуально-психологических особенностей можно проектировать образовательные траектории поступающих в дополнительное образование. Что важно при реализации проекта Навигатор дополнительного образования.

Ключевые слова: индивидуализация, персонализация, образовательный маршрут, личностные особенности.

Individualization and personalization of education have become trends in modern education. It is only with this approach that the prerequisites for effective personal growth of an individual's giftedness and creativity in the future are formed.

At the same time, the scientific and methodological aspects of the development of individual trajectories are contradictory and insufficient. The purpose of our study was to study the individual psychological characteristics of children with different developmental trajectories in additional education. It is in additional education that the fullest possible disclosure of the individual psychological characteristics and talents of the student is possible. It was revealed that children enrolled in additional education programs of various orientations have differences in the orientation of interests, motives included in the structure of achievement motivation and personal qualities. For children enrolled in additional education programs of artistic and physical culture and sports orientation, the chosen development trajectory corresponds to the direction of their interests. Communicative competence enables a child to choose a variety of development trajectories. Based on the study of individual psychological characteristics, it is possible to design educational trajectories of those entering additional education. What is important in the implementation of the Navigator of Additional Education project.

Keywords: individualization, personalization, educational route, personal characteristics.

Введение.

Одним из наиболее приоритетных направлений в развитии системы образования на современном этапе является разработка, внедрение и развитие на всех ступенях такого типа образования, которое будет способствовать эффективному обеспечению для каждого обучающегося наиболее полной возможности в области формирования его индивидуальной образовательной траектории. Такое образование позволит раскрыть одаренность и потенциал каждого ребенка. Только при подобном подходе формируются предпосылки для эффективного личностного роста индивида в будущем [4; 52].

В качестве залога, подкрепляющего эффективное развитие личности, в перспективе рассматривается активизация деятельности в области разработки и внедрения индивидуальных образовательных программ, в ходе реализации которых обеспечиваются условия для формирования каждым обучающимся своей уникальной индивидуальной образовательной траектории. [5] Именно этот подход в дополнительном образовании сможет раскрыть индивидуальные способности обучающихся.

В качестве ключевой проблемы при исследовании личности в качестве субъекта деятельности А.Г. Асмолов [2; 136] определяет анализ личностной индивидуальности и ее характеристик: особенности воли, особенности характера, особенности формирования и проявления способностей и одаренности.

Б. Г. Ананьев называл уровень активности, проявляемой человеком в своей созидательной и творческой деятельности, уровень воплощения и реализация в рамках ее осуществления всех огромных внутренних возможностей человека, которые заложены его исторической природой и в совокупности составляют его внутренний потенциал [1; 45].

По мнению А.В. Петровского каждый человек обладает неповторимым индивидуальным сочетанием определенной совокупности свойств, которые образуют своеобразное устойчивое единство. Это единство определяет постоянство индивидуального психического облика личности или психический склад личности [6; 54].

В нашем исследовании мы определяем личность как индивидуальное психическое образование, которое обладает сложной внутренней динамической структурой, и несет ответственность за реализуемые индивидом поведенческие паттерны, обладающие высоким уровнем устойчивости.

Индивидуально-психологические особенности представляют собой индивидуальные свойства отражающие особенности проявления психической активности личности. Индивидуально-психологические особенности находят выражение в особенностях темперамента, проявлениях характера, особенностях эмоционально-волевой сферы, чувствах и способностях.

Рассматривая специфику проявления индивидуально-психологических особенностей в период взросления ребенка, можно выделить увеличение их выраженности при расширении границ сферы его жизнедеятельности и тенденцию к непрерывному преобразованию под воздействием внутренних и внешних факторов. Наиболее ярко индивидуально-психологические особенности проявляются в различных видах деятельности, в процессах общения и межличностного взаимодействия ребенка с окружающими.

Ориентируясь на исследования А.В. Хуторского и сформулированный им понятийный аппарат индивидуального подхода в обучении И.Ю. Исаева определяет, что индивидуальная траектория развития представляет собой персональный путь, способствующий реализации личностного потенциала обучающегося [3; 85].

В положениях Концепции развития дополнительного образования детей находит отражение описание расширенного круга потенциальных возможностей (векторы деятельности, направления деятельности), которые будут способствовать эффективной реализации индивидуальной траектории развития детской личности, посредством реализации потенциала дополнительных общеобразовательных программ, с использованием инновационных технологий образовательной деятельности, сетевого взаимодействия, с обновлением содержательного компонента и методологии обучения на основе индивидуально-психологических особенностей, интересов, способностей и потребностей всех категорий детей, вне зависимости от особенности их развития [5].

Целью исследования является изучение индивидуально-психологических особенностей детей с различными траекториями развития в дополнительном образовании.

Гипотезы:

1. Существуют различия в индивидуально-психологических особенностях у детей с разными индивидуальными траекториями развития в дополнительном образовании.

2. В дополнительном образовании у детей индивидуальная траектория развития соответствует направленности их интересов.

3. Предполагаем, что у детей, занимающиеся по программам социально-гуманитарной направленности, выше, чем у других, интерес к коммуникативной сфере.

Исследование проводилось на базе организаций дополнительного образования детей: МБОУ ДО спортивная школа №5 г. Ростова-на-Дону; МБУ ДО «Центр развития детей и юношества на основе инновационных технологий» г. Батайска Ростовской области.

В исследовании принимали участие дети, обучающиеся по дополнительным общеобразовательным программам технической, физкультурно-спортивной, социально-гуманитарной и художественной направленностей в возрасте 9-11 лет в количестве 123 человек и их родители (законные представители).

Методика исследования:

- методика диагностики одаренности младших школьников для педагогов и родителей «Карта интересов для младших школьников» (А.И. Савенков)
- полупроективный тест «МД-решетка» (решетка мотивации достижений) (Х.Д. Шмальт);
- личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант).

Результаты.

В результате выявили, что у всех испытуемых самые высокие значения относятся к такому фактору мотивации достижений как «надежда на успех». Также, у всех детей, принявших участие в исследовании низкие значения по шкалам «самоконтроль» и «нервное напряжение».

При анализе данных сложилось впечатление, что детей, занимающихся по программам социально-гуманитарной направленности, которые представлены в нашем исследовании английским языком, журналистикой и психологией, воспитывают, как «элиту», совершенно не прививая им элементарных навыков самообслуживания. Еще у них минимальная «боязнь социальных последствий неудачи», что, возможно, означает недостаточно развитое понимание социальных последствий деятельности.

Дети, занимающиеся в кружках социально-гуманитарной направленности, имеют самый низкий интерес к другим сферам деятельности по сравнению с остальными группами. Причем даже к социально-гуманитарной сфере интерес у них не самый высокий, ниже, чем у «технарей».

Кроме того, у них самый низкий самоконтроль, что по описанию результатов личностного опросника Кеттелла означает импульсивность, плохое понимание социальных нормативов, что вполне коррелируется с низким показателем «боязнь социальных последствий неудачи».

У «технической» группы самый высокий по сравнению с представителями других направленностей уровень общительности, но при этом самый низкий вербальный интеллект.

У спортсменов среди личных качеств преобладают уверенность в себе и социальная смелость. Возможно, эти качества развиваются на фоне участия в большом количестве соревнований. Но по сравнению с другими детьми, представителями других направленностей ДО, по результатам исследования установлено, что уверенность в себе у опрошенных нами спортсменов самая низкая и это странно.

В художественной группе самый высокий интерес к природе и естествознанию. Выраженность показателей «Надежда на успех» и «боязнь неудачи» наводит на мысль, что возможно надежда на успех у этих детей сильно «подогревается» боязнью неудачи.

Значимые отличия в описанных результатах на основании методов математической статистики проявились по шкалам: «интерес к художественной деятельности, «интерес к физкультурно-спортивной деятельности», «надежда на успех» (методы Крускала-Уоллиса и Манна-Уитни), «самоконтроль» - он значимо ниже у «гуманитариев» (метод Манна-Уитни) и выявлены множественные взаимосвязи при анализе корреляционных значений /Таблица 1/.

Обсуждение.

В целях нашего исследования не было заявлено, но при обработке результатов мы обнаружили интересные данные. Так, у всех опрошенных детей самый высокий интерес к занятиям физической культурой и спортом. Возможно, это продиктовано тем, что по данным разработанного нами авторского опросника дети, занимающиеся по программам социально-гуманитарной, технической или художественной направленности в треть детей всех направлений «вторым кружком» выбрали физкультурно-спортивный. Таким образом, нами выявлен очень полезный тренд в развитии современного общества – повышение популярности физической культуры и спорта за счет осознанного выбора семей. Возможно это можно обосновывать осознанным отношением родителей к дополнительному образованию детей. Кроме того, при анализе средних значений по тесту «Карта одаренности» А.И. Савенкова, мы заметили, что детям почти совсем не интересны домашние обязанности и труд по самообслуживанию.

Заключение.

Полученные выводы могут быть использованы педагогами при разработке дополнительных общеразвивающих программ различной направленности, в частности при определении развивающих и воспитательных задач, личностных и метапредметных результатов освоения программ, формировании систем отбора детей в программы дополнительного образования для эффективного всестороннего развития детей и подготовке их к жизни в современном, стремительно изменяющемся мире. В качестве продолжения исследования можно наметить исследование обучающихся других направлений дополнительного образования, сравнить результаты мотивации детей и их родителей.

Таблица 1.

Специфика индивидуально-психологических особенностей детей, занимающихся в разных направлениях дополнительного образования

Методики/ Направленность ДО	«Карта одаренности» А.И. Савенков	Тест мотивации достижений «МД-Решетка» Х.Д. Шмальта	Детский вариант личностного опросника Кеттелла
Социально-гуманитарная (английский язык, журналистика, психология)	Отсутствует интерес к домашним обязанностям и труду по самообслуживанию. Низкий интерес к гуманитарной и коммуникативной сфере. Другие сферы деятельности также мало интересны	Боязнь социальных последствий неудачи (БН2) ниже, чем у представителей других направленностей ДО	Самая высокая склонность к самоутверждению. Высокий уровень возбудимости и уверенности в себе. Самый низкий самоконтроль.
Техническая (программирование. робототехника. компьютерная графика)	Самый высокий интерес к математике и технике, а также к гуманитарной сфере. Высокий интерес к другим сферам деятельности, кроме художественной и самообслуживания.	Выражена «боязнь социальных последствий неудачи» Самые низкая мотивация «надежда на успех»	Самый высокий уровень общительности, уверенности в себе, возбудимости и социальной смелости. Высокий уровень самоконтроля и нервного напряжения. Самый низкий вербальный интеллект.
Физкультурно-спортивная	Значительно выше интерес к физкультуре спорту, чем к другим видам деятельности. Самый высокий интерес к коммуникативной сфере. Низкий интерес к домашним обязанностям	Меньше всего беспокоит «боязнь неудачи»	Среди своих личностных качеств преобладают уверенность в себе и социальная смелость, но они ниже, чем у других групп Низкий самоконтроль
Художественная	Значительно выше, чем у других детей интерес к природе и естествознанию. Больше, чем другие дети интересуются домашними обязанностями и самообслуживанием	Самые высокие значения по шкалам «надежда на успех» и «боязнь социальных последствий неудачи» в сравнении с другими детьми	Самый высокий самоконтроль и нервное напряжение Высокий уровень уверенности в себе, возбудимости и тревожности. Самый низкий уровень ответственности, социальной смелости и чувствительности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Изд-во «Питер» 2010. 288 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека 6-е изд., стер. М.: Изд-во «Смысл». 2023. 448 с.
3. Исаева И. Ю. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута в системе дополнительного образования // Современные концепции научных исследований. Москва: Евразийский союз ученых, 2014. С. 84-86.
4. Колупанова В. Ю. Факторы формирования индивидуальной траектории развития обучающегося// Интернаука. 2022. № 40-2 (263). С. 51-53.
5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс] /Режим доступа: https://base.garant.ru/403809682/#block_1000 (дата обращения 20.01.2024).
6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Учебное пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс». 1996г. 512 с.

Баилыкова О.М.

*учитель английского языка,
КГУ школа-гимназия №6 имени Абая Кунанбаева,
г. Степногорск, Акмолинская область,
Республика Казахстан
michak_o@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Целью данной работы является исследование использования когнитивных методов для развития критического мышления у одарённых учеников на уроках английского языка. В статье анализируется важность критического мышления для данной категории обучающихся, приводятся примеры эффективных когнитивных методов, таких как метакогнитивные стратегии, анализ текстов, проблемное обучение, дискуссии и дебаты. Особое внимание уделяется интеграции этих методов в уроки английского языка и адаптации их к особенностям одарённых учеников. Также рассматриваются потенциальные проблемы при применении когнитивных методов, такие как разница в уровне подготовки и мотивации, и предлагаются решения этих трудностей. Выводы исследования показывают, что применение когнитивных методов способствует значительному улучшению навыков критического мышления у одарённых учеников, развивает их аналитическое мышление и помогает глубже освоить английский язык. Для достижения наибольшей эффективности

требуется дифференцированный подход и постоянная поддержка мотивации учеников.

Ключевые слова: когнитивные методы, критическое мышление, лингвистическая одаренность

The aim of this paper is to explore the use of cognitive methods for developing critical thinking in gifted students during English lessons. The article analyzes the importance of critical thinking for this category of students and provides examples of effective cognitive methods, such as metacognitive strategies, text analysis, problem-based learning, discussions, and debates. Special attention is given to integrating these methods into English lessons and adapting them to the needs of gifted students. Potential challenges in applying cognitive methods, such as differences in preparation levels and motivation, are also considered, along with suggested solutions to these issues. The study's findings show that using cognitive methods significantly improves critical thinking skills in gifted students, enhances their analytical thinking, and helps them gain a deeper understanding of the English language. To achieve maximum effectiveness, a differentiated approach and continuous support for student motivation are required.

Keywords: cognitive methods, critical thinking, linguistic giftedness

Введение. В современном образовательном процессе всё большее внимание уделяется развитию критического мышления у школьников. Критическое мышление рассматривается как важнейший инструмент в условиях быстроменяющегося информационного пространства и глобальных вызовов. Для одаренных учеников необходимость его развития становится особенно актуальной, так как они обладают особыми когнитивными способностями и требуют более сложных задач, стимулирующих их интеллектуальный потенциал. В ряде исследований показано, что развитие критического мышления наряду с другими когнитивными способностями позволяет оценить вероятность реализации детской одаренности в учебной деятельности [6, 2, 5, 7]. В то же время, изучение иностранных языков, в частности английского, предоставляет широкие возможности для применения когнитивных методов, направленных на развитие критического мышления.

Целью исследования является изучение эффективности когнитивных методов на уроках английского языка для развития критического мышления у одаренных школьников. Исследование направлено на выявление наиболее действенных подходов, способствующих развитию навыков анализа, рефлексии, аргументации и решения проблем в процессе изучения иностранного языка. В статье исследуется использование когнитивных методов на уроках английского языка с целью развития навыков критического мышления у одаренных обучающихся, а так же рассматривается важность критического мышления для этой категории учеников, эффективные когнитивные методы, их интеграция в уроки английского языка, а также потенциальные проблемы и возможные стратегии их решения.

Методика данного исследования включает несколько взаимосвязанных этапов и подходов, основными аспектами которой являются:

1. Теоретический анализ: изучение научной литературы по вопросам развития критического мышления и когнитивных методов; анализ особенностей когнитивных способностей одаренных школьников и их потребностей в обучении.

2. Анализ результатов: сбор данных об эффективности предложенных методов через наблюдение, опросы, тестирование и рефлекссию учеников; оценка достижений в развитии критического мышления и языковых навыков.

3. Интеграция полученных данных: обобщение результатов исследования; разработка рекомендаций для преподавателей английского языка по внедрению когнитивных методов в учебный процесс.

Методика направлена на изучение эффективности когнитивных методов в развитии критического мышления у одарённых обучающихся, а также на всестороннюю оценку влияния когнитивных методов на образовательный процесс и предполагает учет индивидуальных особенностей учеников.

Определенные аспекты одаренности изучались в рамках различных отечественных и зарубежных теоретических психолого-педагогических концепций. Одаренные ученики имеют *уникальные когнитивные способности*, которые отличают их от сверстников: высокую скорость усвоения информации, способность к абстрактному и творческому мышлению, развитую интуицию, а также склонность к самостоятельному поиску знаний. Поведенный нами анализ исследования А.А. Матюшкиной, позволяет нам выделить наравне с преимуществами одаренных учащихся и ряд проблемных моментов: «... у одаренных учеников могут возникать проблемы с мотивацией и вовлечённостью в учебный процесс, если учебные материалы не представляют для них достаточного уровня сложности или не соответствуют их интересам» [4, с. 35].

Критическое мышление является важным элементом в развитии одаренных обучающихся, поскольку оно позволяет им выходить за рамки простой репродукции информации и способствует глубокому анализу, формированию обоснованных выводов и самостоятельной работе с проблемами.

Исследования показывают, что одаренные ученики особенно восприимчивы к заданиям, которые требуют применения когнитивных и метакогнитивных стратегий, позволяющих им осознавать и контролировать свои познавательные процессы. Т.Н. Галич в своей работе отмечает, что это позволяет им: «... лучше справляться с задачами, требующими комплексного подхода, таких как решение проблем, анализ текстов или участие в дискуссиях» [1, с. 29].

Для эффективного развития критического мышления необходимо использовать *когнитивные методы*, стимулирующие анализ, рефлекссию, решение проблем и применение полученных знаний в новых ситуациях. Рассмотрим несколько таких методов, которые наиболее эффективны при работе с одаренными учениками.

Одним из важнейших инструментов для развития критического мышления являются *метакогнитивные стратегии*. Они помогают ученикам

осознавать, как они учатся, и корректировать свои подходы в процессе обучения. На уроках английского языка такие стратегии, согласно исследованиям А.В. Хуторского: «могут включать осмысленное планирование работы с текстами, рефлексию после выполнения заданий, а также обсуждение различных стратегий решения задач» [9, с. 115].

Критическое мышление тесно связано с *анализом и интерпретацией информации*. В контексте изучения английского языка это может проявляться в анализе текстов различных жанров, оценке логической структуры и аргументации авторов, выявлении подтекста и скрытых смыслов.

Одаренные ученики часто успешны в решении сложных проблем, требующих креативного и аналитического подхода. Применение *проблемного обучения (problem-solving)* на уроках английского языка может включать задания, требующие решения реальных или смоделированных ситуаций на языке. Л.М. Фридман в своих работах отмечает эффективность применения ролевых игр, где: «... школьники должны найти решение проблемных ситуаций, таких как межкультурные конфликты или бизнес-задачи, развивают навыки критического мышления и общения на английском» [8, с. 18].

Организация *дискуссий и дебатов* по актуальным темам является мощным инструментом для развития навыков критического мышления. Матюшкин А. М. рассматривает его в своих исследованиях как метод, который: «... помогает ученикам анализировать чужие аргументы и делать обоснованные выводы» [3, с. 43]. Одаренные обучающиеся могут использовать английский язык для аргументации своей точки зрения, оценки различных позиций и сопоставления культурных контекстов.

Коллаборативное обучение (работа в группах или парах) с другими учениками также способствует развитию критического мышления. Совместная работа над проектами, дискуссиями или решением задач позволяет обмениваться идеями, выстраивать аргументы и критически оценивать разные точки зрения.

Учитывая разные уровни подготовки обучающихся, их мотивацию и индивидуальные когнитивные особенности, применение когнитивных методов может сталкиваться с рядом трудностей, таких как *разные уровни когнитивных способностей обучающихся, проблемы мотивации, а также ограниченность времени*, которым располагает учитель.

Результаты исследования. Основным результатом данного исследования стало теоретическое обоснование использования когнитивных методов обучения на уроках английского языка оказывает значительное влияние на развитие критического мышления у одарённых учеников.

Проведенный нами теоретический анализ, позволил сделать вывод о том, что такие методы, как: метакогнитивные стратегии; анализ текстов; проблемное обучение; дискуссии и дебаты оказались наиболее эффективными в стимулировании аналитического и рефлексивного мышления у одарённых учеников.

Кроме того, исследование показало, что данные методы стимулируют интеллектуальный потенциал одарённых учеников, так как они требуют более

глубокого уровня вовлечённости и предлагают вызовы, соответствующие их высоким когнитивным способностям.

Обсуждение. Исходя из практического опыта, наиболее эффективными когнитивными методами в данном исследовании можно признать метакогнитивные стратегии, анализ текстов, проблемное обучение, дискуссии и коллаборативное обучение. Обоснование выбора данных методов обусловлено тем, что они соответствуют когнитивным особенностям одарённых учеников, стимулируют глубокое обучение и развитие критического мышления, усиливают языковые навыки и повышают мотивацию и интерес к изучению английского языка у одарённых обучающихся.

Для эффективного применения когнитивных методов на уроках английского языка необходимо интегрировать их в структуру уроков и учебного процесса. Ниже приведены рекомендации по внедрению таких методов в обучение одаренных учеников.

1.Использование метакогнитивных стратегий. Учителя могут предложить обучающимся вести дневники обучения, в которых они будут отражать свои мысли о процессе обучения, фиксировать успехи и анализировать возникающие трудности.

2.Введение проблемных заданий. Преподаватели могут разрабатывать задания, которые требуют от школьников решения реальных проблем. Такие задание будут стимулировать их к глубокому анализу информации и креативному подходу к её применению.

3.Организация дискуссий. Для развития навыков критического мышления можно регулярно устраивать дискуссии на различные темы, начиная от литературных произведений и заканчивая актуальными проблемами современного общества.

4.Использование текстов высокого уровня сложности. Учителям следует включать в программу работы с текстами более сложные и насыщенные содержанием материалы, которые требуют глубокого анализа и интерпретации.

Заключение. Когнитивные методы значительно повышают способность обучающихся критически осмысливать информацию, формулировать аргументированные мнения и решать сложные задачи. Применение когнитивных методов на уроках английского языка является мощным инструментом для развития критического мышления у одаренных учеников. Эти методы не только способствуют лучшему пониманию и усвоению языковых норм, но и развивают важные навыки анализа, аргументации и самостоятельного принятия решений.

В качестве *перспективы дальнейших исследований* мы видим адаптацию этих методов для разных возрастных групп и гендерных категорий, а также изучение их интеграции в цифровые образовательные среды. Особый интерес представляет долгосрочное влияние применения когнитивных методов на учебные успехи и развитие критического мышления в других предметах. Междисциплинарный подход и использование современных технологий также открывают новые возможности для совершенствования обучения одарённых обучающихся.

Однако, для их успешного применения важно учитывать индивидуальные особенности школьников, дифференцировать задания и обеспечивать высокий уровень мотивации. Таким образом, когнитивные методы могут стать основой для эффективного и развивающего обучения одаренных учеников в школе.

Список литературы

1. Галич Т.Н. Технологии работы с одаренными детьми. Елабуга: Изд-во «Капитал», 2017. 112 с.
2. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А.И. Савенков, С.И. Карпова, В.М. Поставнев, Е.В. Фролова [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4.
3. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. М.: Изд-во «Школа-пресс», 1993. - 128 с.
4. Матюшкина А. А. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей: классические тексты под. ред. А. М.– М.: Омега-Л, 2008. – 368с.
5. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С.42-50. doi: 10.17759/psyedu.2015070405 ISSN: 2074-5885 (online)
6. Савенков, А. И. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность : Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 июня 2020 года / Составитель Н.И. Шевченко. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2020. – С. 133-142. – EDN HTJXG.
7. Смирнова П. В., Песков В.П. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одарёнными учащимися / П. В. Смирнова, В. П. Песков // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 139-146. – DOI 10.29413/ABS.2022-7.1.16. – EDN COKEES.
8. Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика: методические рекомендации для учителей и практических психологов. Серия: Психологическая диагностика. Развивающее образование.-М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2002 г. 28с.
9. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.

КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В данной статье представлен обзор зарубежных и отечественных концепций и подходов к изучению критического мышления. Целью исследования является изучение ключевых концепций критического мышления. Вместе с тем, задачами статьи стало описание основных структурных элементов и характеристик критического мышления. В ходе работы был использован метод анализа теоретического материала. Автор даёт определение понятию «критическое мышление», а также обозначает структурные компоненты этого понятия. В процессе анализа автор выделяет связь отдельных компонентов критического мышления с креативностью, и выдвигает предположение, что развитие критического мышления позволит развить креативность личности. В заключительной части статьи делается вывод о том, что критическое мышление ключевой навык для успешного образования, принятия обоснованных решений и успешной адаптации в изменяющемся мире.

Ключевые слова: критическое мышление, проблемное обучение, рефлексивное мышление, креативность

This article provides an overview of foreign and domestic concepts and approaches to the study of critical thinking. The purpose of the study is to study the key concepts of critical thinking. At the same time, the objectives of the article were to describe the main structural elements and characteristics of critical thinking. In the course of the work, the method of analyzing theoretical material was used. The author defines the concept of "critical thinking", and also designates the structural components of this concept. In the process of analysis, the author highlights the connection of individual components of critical thinking with creativity, and suggests that the development of critical thinking will allow the development of personal creativity. In the final part of the article, it is concluded that critical thinking is a key skill for successful education, informed decision-making and successful adaptation in a changing world.

Keywords: critical thinking, problem-based learning, reflective thinking, creativity

Целью школы всегда было подготовить детей к дальнейшей взрослой и самостоятельной жизни: дать необходимые знания, сформировать важные навыки. Одним из таких навыков является критическое мышление. Ученики уходят во взрослую жизнь, которая переполнена информацией, поступающей из самых разных источников: сеть Интернет, СМИ, печатные и электронные издания книг и журналов и т.д. Зачастую транслируемая информация искажена или просто недостоверна. По этой причине человек уже с ранних лет должен учиться критически относиться ко всему. Следует отметить, что критическое мышление тесно связано с креативностью, которой сегодня уделяется большое

внимание. Так, например, критическое мышление помогает проанализировать, насколько идея является новаторской, выявить недочеты, оценить, в какой сфере ее можно применить.

В понятие «критическое мышление» автор вкладывает следующий смысл: это умение всесторонне анализировать информацию и делать логичные и обоснованные, аргументированные выводы. Структурными компонентами критического мышления являются: умение работать с информацией (отличать факты от мнений, достоверную информацию от недостоверной), логически рассуждать (понимание основания и посылки, что из чего следует, достаточно ли данных для вывода), а также делать умозаключения и подкреплять их аргументами (понимание того, какие аргументы убедительны, умение отличать их от неубедительных) [1].

Дж. Дьюи, один из основоположников прагматизма, рассматривал критическое мышление не как пассивное усвоение информации, а как активный процесс, требующий вовлечения учащихся. Его педагогическая концепция, основанная на опыте, подчеркивает следующие принципы: самостоятельность, проблематизация, активность, сотрудничество, рефлексия, практико-ориентированность, создание позитивной атмосферы [3].

К. Поппер, известный философ науки, предложил концепцию критического рационализма. В его основе лежит идея о том, что научное знание постоянно развивается через процесс проверки и опровержения гипотез. Поппер подчеркивал важность:

1. Критического анализа. Каждая гипотеза должна подвергаться строгой проверке, поиск подтверждений недостаточен, необходимо искать возможности ее опровержения.

2. Постоянного совершенствования. Научное знание не является абсолютной истиной, оно постоянно уточняется и корректируется на основе новых данных и критического анализа. Подход К. Поппера акцентирует внимание на важности скептицизма и готовности пересматривать свои убеждения в свете новых фактов. Это напрямую относится к критическому мышлению, требующему готовности к переосмыслению и изменению своих взглядов [1].

Д. Клустер, в свою очередь, определял критическое мышление как рациональное и рефлексивное мышление, направленное на принятие решений о том, чему доверять и что делать. Он выделял ключевые характеристики: самостоятельность, обоснованность, проблемность, обобщённость, социальность [6].

Дж. Дьюи и Д. Клустер, несмотря на различия в подходах, сходятся во взглядах на ключевые аспекты критического мышления. Оба исследователя подчеркивают его проблемно-ориентированный характер: критическое мышление начинается с формулировки вопроса и направлено на поиск обоснованного ответа, решение конкретной проблемы или задачи. Это фундаментальное свойство, подчеркивающее активность и целенаправленность процесса. Клустер, в частности, акцентирует внимание на «проблемности» как

неотъемлемой характеристики, подчеркивая, что критическое мышление не пассивно воспринимает информацию, а активно ищет пути решения [3;6].

Однако, просто наличие проблемы недостаточно. Критическое мышление требует «обоснованности». В отличие от импульсивных решений, основанных на эмоциях или интуиции, критическое мышление опирается на факты, доказательства и логический анализ. Любое решение должно быть подкреплено убедительными аргументами, подвергнутыми тщательной проверке на достоверность и соответствие существующим данным. Эта обоснованность отличает критическое мышление от простого мнения или субъективной оценки.

Более развернутую модель критического мышления предлагают Р. Пол и Л. Элдер. Их подход включает в себя шесть ключевых компонентов: анализ, синтез, интерпретация, применение, оценка и самоанализ. Эти компоненты не просто перечисляются, а представляют собой взаимосвязанный процесс. Анализ предполагает разложение сложной информации на составляющие части, выявление основных идей и связей между ними. Синтез — это объединение полученных в результате анализа частей в целое, построение новой более обширной картины. Интерпретация имеет огромное значение и включает в себя понимание значения информации в контексте источника, определение возможных подтекстов и потенциальных последствий. Применение критического мышления — это использование полученных знаний и навыков для решения практических задач. Оценка — это критическая проверка информации на достоверность, актуальность и релевантность. И наконец, самоанализ — это оценка собственных когнитивных процессов, убеждений и предвзятостей, которые могут исказить восприятие информации [11].

Важно отметить, что модель Пола и Элдер дополняет, а не противоречит взглядам Дьюи и Клустера. Компоненты «анализ», «синтез» и «применение» присутствуют и в вышеперечисленных работах. Однако, Пол и Элдер вводят важные дополнения, такие как интерпретация и особенно самоанализ [10]. Самоанализ, хотя и не явным образом выделяется у Дьюи, является неотъемлемой частью рефлексивного мышления, которое он считал сущностью критического подхода [3].

Д. Халперн, в своей книге «Психология критического мышления», вносит значительный вклад в понимание когнитивных процессов, лежащих в основе критического мышления. Она изучала, как когнитивные способности влияют на способность к критическому анализу, и какие факторы могут препятствовать его развитию. Халперн обращает внимание на роль метакогнитивных навыков — способность осознавать и контролировать собственные мыслительные процессы. В частности, она подчеркивает важность умения идентифицировать свои предвзятости и убеждения, которые могут исказить восприятие информации и приводить к неправильным выводам. Ее исследования проливают свет на психологические механизмы, обуславливающие эффективность критического мышления. Например, она рассматривает влияние эмоций, когнитивных стилей и мотивации на

способность к объективной оценке информации и принятию обоснованных решений [10].

Схожие идеи высказывают отечественные исследователи П.В. Смирнова [7, с. 142], В.П. Песков [7, с. 142] и Ю.А. Кукушкина [7]: «Метакогнитивные стратегии позволяют ученику проверить его понимание, критические суждения и пр. На этой основе обучающийся может регулировать эффективность своего подхода с точки зрения правильно выполненного задания».

А.Л. Третьяков и Ю.А. Лях, ведущие специалисты в области педагогики, подчеркивают важность «эффективных вопросов» в стимулировании мыслительной активности и развитии критического мышления. Они противопоставляют их вопросам, нацеленным на простое воспроизведение информации. Эффективные вопросы не требуют заученных ответов; они запускают когнитивные процессы, побуждают к анализу, синтезу, выдвижению гипотез и оценке различных точек зрения. Такие вопросы, например, могут быть открытыми, провокационными, направленными на сравнение, анализ причинно-следственных связей или поиск альтернативных решений. Примером эффективного вопроса может служить: "А что было бы, если бы..." вместо простого: "Что произошло?" [9, с.45].

По мнению Третьякова и Лях, использование эффективных вопросов способствует не только развитию критического мышления, но и лучшему усвоению знаний, стимулирует творчество, креативность и повышает самооценку учащихся. Ведь как показывают исследования, в частности, И.В. Егорова, уверенные в своих силах и способные к самостоятельным размышлениям дети, более успешно справляются с учебными трудностями и проявляют большую инициативу [4]. Однако задавать такие вопросы необходимо в психологически безопасной среде. В атмосфере страха и боязни ошибиться, эффективные вопросы могут вызвать обратный эффект, подавив творческий потенциал ребенка и блокируя его мыслительную активность [5].

Е.Г. Дирюгина и В. А. Ясвин в своих исследованиях подтверждают огромное значение учебной среды для развития критического мышления. Они выделяют «активный тип среды» как наиболее благоприятный. Такая среда характеризуется: отсутствием наказаний, положительным подкреплением инициативы, стимулированием творчества [2, с. 60].

Обратим внимание на то, что критическое мышление и креативность связаны. Можно увидеть, что создавая условия для развития критического мышления, мы способствуем развитию и креативности.

В целом, все рассмотренные подходы подчеркивают важность системного и многоаспектного подхода к критическому мышлению. Это не просто набор отдельных навыков, а сложная когнитивная способность, требующая развития как логического мышления, так и метакогнитивной осознанности. Критическое мышление — это не пассивное поглощение информации, а активный процесс анализа, оценки и синтеза данных, направленный на достижение обоснованных выводов и решение сложных

проблем. Постоянная практика и самосовершенствование являются ключом к его развитию и эффективному применению в различных сферах жизни.

Идеи Дж. Дьюи, К. Поппера и Д. Клустера, Р. Пола, Л. Элдер, Д. Халперн, А.Л. Третьякова, Ю.А. Лях, Е.Г. Дирюгиной и В.А. Ясвина, несмотря на различия в акцентах, дополняют друг друга, формируя целостное представление о критическом мышлении. Это не просто набор интеллектуальных упражнений, а фундаментальный навык, необходимый для эффективного обучения, принятия обоснованных решений и успешной адаптации к постоянно меняющемуся миру. Развитие критического мышления должно быть приоритетом в образовании и самообразовании, позволяя нам более осознанно и эффективно взаимодействовать с реальностью.

Список литературы

1. Волков Е. Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. – 2015 – № 3 — С. 5-23.
2. Дирюгина, Е. Г., Ясвин, В. А., Средовые факторы формирования навыков критического мышления у учащихся начальной школы // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2024. 18(1-1), 54–77. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03>
3. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; переводчик Н. М. Никольская. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 166 с.
4. Егоров И.В. Развитие «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 17-24.
5. Егоров И.В., Конышева Н.М., Бадулина О.И., Зверева М.В., Горбаткина И.М., Романенко Н.Л., Муртазина Н.А., Бочарникова М.А., Прохорова А.В., Семенюк Н.М. Эмоциональное благополучие и поддержание здоровья детей в системе дошкольного и начального образования // Начальная школа. – 2012. – № 3. – С. 43-71.
6. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // журнал Народная асвета: Навукова-педагагічны часопіс / М-во образования РБ. – 2004 . – N3 . – С. 81-83.
7. Кукушкина Ю.А. Изучение взаимосвязи критического мышления и творческого потенциала личности // Психология XXI века: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, Санкт-Петербург, 22–24 апреля 2005 года / Под редакцией В. Б. Чеснокова. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. – С. 39-41.
8. Смирнова, П. В. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одарёнными учащимися / П. В. Смирнова, В. П. Песков // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 139-146. – DOI 10.29413/ABS.2022-7.1.16. – EDN COKEES.
9. Третьяков А.Л., Лях Ю.А., Взаимосвязь развития критического мышления обучающихся и применения эффективных вопросов в современной

практике образования и воспитания // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 01. С. 38 – 58. DOI: 10.51944/20722516_2024_1_38

10. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512с.

11. Elder, L., Paul, R. Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use - Rowman & Littlefield Publishers. 2020 – 368 p.

Дудина Е. С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

DudinaES655@mgpu.ru

МЕТОД НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ РАНГОВОЙ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье изучается проблема измерения индивидуальности младших школьников. Представлен результат разработки нового психологического метода, позволяющего в ходе непосредственного опроса выявлять ранговую структуру ценностей младшего школьника. Разработанный метод дополняет батарею методов экспериментальной интроспекции, представленную в исследованиях В. М. Русалова и С. И. Дудина, позволяет напрямую опрашивать ребенка, обладающего незрелой самооценкой, и, таким образом, измерять развивающуюся детскую психику.

Ключевые слова: индивидуальность, младший школьник, измерение психики, ранговая структура, тесты опросники или методы стандартизированного самоотчета, методы экспериментальной интроспекции.

The article examines the problem of measuring the individuality of younger schoolchildren. The result of the development of a new psychological method is presented, which makes it possible to identify the rank structure of values of a younger student during a direct survey. The developed method complements the battery of experimental introspection methods presented in the studies of V. Rusalov and S. Dudin, allows you to directly interview a child with immature self-esteem, and thus measure the developing child's psyche.

Keywords: personality, primary school student, measurement of the psyche, rank structure, tests, questionnaires or methods of standardized self-report, methods of experimental introspection.

Введение. В настоящее время практически все известные в возрастной психологии методы направлены на измерение возрастных особенностей ребенка. Чаще измеряются готовность к обучению в школе [1, 3, 6, 8], проблемы в развитии [4, 5], уровень умственного развития [2, 7, 10, 12], тогда как задача оценки уникальных характеристик индивидуальности младшего школьника вообще не обсуждается, если не считать процедуры экспертизы специальных

способностей, психических процессов и психомоторных функций, используемые, например, при отборе в спортивные секции.

Настоящий прорыв в решении задачи измерения индивидуальности младшего школьного представлен в пилотажном исследовании, проведенном В.М. Русаловым и С.И. Дудиным [9]. Изучая людей, обладающих уникальной высоко развитой психикой, авторы вышли за рамки традиционного субъективного описания особенностей индивидуальности ярких представителей этой группы, и разработали компьютерные методы, позволяющие выявлять ранговые структуры базовых свойств их личности (жизненных ценностей, мотивов, эмоций и т.д.).

Методы исследования. Разработанные В.М. Русаловым и С.И. Дудиным методы делятся на две большие группы: группу методов экспериментальной интроспекции и группу методов, работающих по принципу открытой шкалы. Данные методы позволяют напрямую измерять развивающуюся детскую психику и этим выгодно отличаются от всех известных дифференциально-психологических опросников или методов стандартизированного самоотчета, направленных на оценку особенностей психики ограниченной группы людей – взрослых, обладающие зрелой самооценкой.

Результаты и обсуждение. В основу методов экспериментальной интроспекции положен достаточно известный в психологии метод парных сравнений [11]. Согласно процедуре метода парных сравнений перед началом тестирования разрабатывается список характеристик того или иного свойства личности. Затем характеристики, входящие в составленный список, в случайном порядке попарно предъявляются испытуемому. Испытуемый должен после предъявления очередной пары выбрать ту характеристику, которая более выражена у него. Пары предъявляются до тех пор, пока не будет исчерпан весь список и каждая характеристика не будет сопоставлена со всеми остальными. После завершения опроса в результате анализа выборов, сделанных испытуемым, выстраивается иерархическая ранговая структура характеристик исследуемого свойства индивидуальности.

Модифицируя метод парных сравнений, В.М. Русалов и С.И. Дудин разрабатывают алгоритм, позволяющей специальной компьютерной программе стандартизировать процедуру построения иерархической ранговой структуры исследуемого свойства индивидуальности. Согласно алгоритму, разработанному авторами, при построении такой структуры компьютерная программа не учитывает уровень и особенности осознания испытуемым смыслов, заложенных в содержание характеристик, предъявляемых ему для сравнения и выбора. Фиксируется только количество выборов и среднее время, затраченное на выбор той или иной характеристики. При этом характеристике с большим количеством выборов и с более коротким средним временем реакции присваивается более высокий ранг.

Разработанный В.М. Русаловым и С.И. Дудиным алгоритм построения иерархической ранговой структуры того или иного свойства индивидуальности позволил нам приступить к созданию нового метода экспериментальной

интроспекции, позволяющего в ходе непосредственного опроса выявлять ранговую структуру ценностей младшего школьника.

В начале разработки данного метода был составлен список ценностей и инструкция испытуемому. Составляя список, мы стремились выбрать актуальные для детей 9–10-летнего возраста жизненные ценности. Ниже в табл. 1 представлен составленный список ценностей.

Таблица 1 – Список ценностей

№	Название ценности
1	Общение в интернете
2	Обучение в школе
3	Обучение танцам
4	Общение в семье
5	Игры с друзьями

Как видно из таблицы 1, составленный нами список ценностей включает пять утверждений, каждое из которых состоит из двух слов. Количество утверждений было подобрано эмпирически. Согласно представленной выше процедуре метода экспериментальной интроспекции, для попарного сопоставления пяти ценностей необходимо сформировать десять пар. В среднем младшие школьники в возрасте 9-10 лет затрачивают не более пяти минут, выбирая предпочитаемую ценность из десяти пар, представленных на экране компьютера. Понятно, что пятиминутная концентрация сознания не может вызвать чувство усталости у 9-10 летнего ребенка.

Далее необходимо указать на то, что в процессе разработки нового метода экспериментальной интроспекции были изменены условия предъявления пар ценностей, обусловленные возрастом опрашиваемых детей. При предъявлении каждой из 10-ти пар ценностей появлялся вопрос: «Тебе больше нравится?». Например, у ребенка спрашивалось: «Тебе больше нравится обучение в школе или общение в интернете».

Необходимо также отметить и то, что вопрос и анализируемая пара ценностей предъявлялась не в виде одного предложения, а отдельно – в собственных рамках, предъявлялся и вопрос, и сравниваемые ценности. Вопрос предъявлялся в верхней части экрана компьютера, а сравниваемые ценности – посередине экрана. Кроме того, прочтение младшим школьником вопроса и сравниваемой пары ценностей сопровождалось цветовым выделением и голосовой поддержкой диктора.

Создавая новый метод, мы решили отказаться от традиционной формы инструктирования испытуемого, представленной в дифференциально-психологических опросниках. Вместо этого был разработан специальный алгоритм, позволяющий в устной форме на конкретном примере объяснить младшему школьнику условия проведения эксперимента. Эксперимент начинался только после того, как экспериментатор убеждался в том, что ребенку понятны условия решения поставленных перед ним задач.

После подготовки списка ценностей и инструкции, была исследована ретестовая надёжность разработанного нами метода. Повторное измерение проводилось через 3–4 недели. В исследовании участвовало 26 детей в возрасте 9–10 лет. Мы ограничились данным числом, поскольку у всех младших школьников, участвовавших в исследовании, были получены сходные результаты.

Заключение. Сопоставление структур жизненных ценностей, полученных по результатам 1-го и 2-го измерения, выявило высокие коэффициенты тест-ретестовой ранговой корреляции — от 0,81 до 0,92 (во всех случаях $p < 0,001$). Полученный результат свидетельствует о высокой ретестовой надёжности разработанного нами метода экспериментальной интроспекции, позволяющего впервые в психологии в ходе непосредственного опроса выявлять ранговую структуру ценностей младшего школьника.

Список литературы

1. Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребенок идет в школу. М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 247 с.
2. Гуревич К. М., Акимова М. К., Борисова Е. М., Козлова В. Т., Логинова Г. П. Школьный тест умственного развития (ШТУР). Методические рекомендации по работе с тестом. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – 53 с.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
4. Дворянчиков Н. В., Делибалт В. В., Дозорцева Е. Г. и др. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 198 с.
5. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
6. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. (ред.). Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.
7. Панасюк А. Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера. – М.: Изд-во НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1973. – 79 с.
8. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Ващилин, А. С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Ващилин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). – С. 19–34.
9. Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: теоретико-экспериментальные исследования. М.: Изд-во ИКАР, 2024. – 280 с.
10. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III

Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.

11. Толстова Ю. Н. Измерение в социологии: курс лекций. М.: ИНФРА-М, 1998. – 224 с.

12. Туник Е. Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009. – 96 с.

Ерещенко Ю.В.

доцент, кандидат психологических наук
Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского, Брянск
erho11@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ВОСПРИЯТИЯ ОДАРЁННОГО УЧЕНИКА

Одарённый ученик, быстро и легко усваивающий знания, тем не менее, не всегда реализует свой природный потенциал. Таким образом, одарённый ученик в усложняющемся процессе обучения не обязательно добьётся успеха. Исследования стереотипов восприятия будущими учителями одарённого ученика и успешного ученика способствуют индивидуализации образовательного процесса. Выборка исследования составила 41 респондент - обучающихся педагогическим специальностям студентов 2 курса. Были обнаружены различия между стереотипами восприятия одарённого и успешного ученика по следующим инструментальным типам: «Субъективно – творческий», «Общетрудовой», «Мотивационно - волевой». Стереотипы восприятия по инструментальным типам «Владеющий учебными умениями», «Обладающий хорошими познавательными способностями», «Приспособительный» имеют сходные тенденции. Результаты исследования способствуют развитию представлений об особенностях усвоения знаний и тактике учебного поведения учащихся.

Ключевые слова: профессиональная тактика, усвоения знаний, стереотипы восприятия, одарённый учащийся

A gifted student who learns knowledge quickly and easily, however, does not always realize his natural potential. Thus, a gifted student in an increasingly complex learning process will not necessarily succeed. Studies of stereotypes of perception by future teachers of a gifted student and a successful student contribute to the individualization of the educational process. The sample of the study consisted of 41 respondents - 2nd year students studying pedagogical specialties. Differences were found between the stereotypes of perception of a gifted and successful student according to the following instrumental types: "Subjective – creative", "General-labor", "Motivational - volitional". Perception stereotypes according to the instrumental types "Possessing educational skills", "Having good cognitive abilities",

"Adaptive" have similar tendencies. The results of the study contribute to the development of ideas about the peculiarities of knowledge acquisition and tactics of educational behavior of students.

Keywords: professional tactics, education, teacher training.

Введение.

Педагогика на протяжении истории своего развития имеет разные точки зрения на проблему воспитания и образования подрастающего поколения. Долгое время усвоение содержания наук, искусства и языка считалось возможным, и даже предпочтительным с использованием одного и того же метода. Общие механизмы усвоения имели следующую последовательность: развитие внешних чувств, затем памяти и понимания, и в конечном итоге – суждения.

Образование тем или иным способом стремится к передаче знаний и лежащих в их основе ценностей [1, 2]. Традиционный способ «передачи» – объяснительно – иллюстративная форма обладает огромным потенциалом вследствие апелляции к каждому ученику. Кроме того, традиционное обучение предполагает минимум психических и личностных усилий учителя. Новые парадигмы образования требуют большей личностной отдачи и саморазвития от субъектов образовательного процесса – ученика и учителя. Стереотип успешного ученика предстаёт не только, как идеал усвоившего знания и приобретшего умения. Быть успешным в учении – значит формировать самоотношение, стремиться к самоактуализации, реализовывать свой личностный потенциал [3]. Таким образом, в стереотипах восприятия успешного и одарённого ученика отражаются представления об особенностях усвоения знаний и тактике учебного поведения учащихся. Отрефлексированные стереотипы восприятия успешного и одарённого ученика способствуют индивидуализации процесса обучения [4, 5].

Цель и методы исследования.

В связи с актуальность темы целью нашего исследования выступило изучение стереотипа восприятия одарённого ученика. Мы предположили, что стереотипы восприятия одарённого ученика и стереотипы восприятия успешного ученика будущими учителями имеют определённые различия. В исследовании приняли участие 41 респондент - обучающиеся педагогическим специальностям студенты 2 курса. Применяя метод тестирования, мы использовали методику «Изучение стереотипов восприятия успешного ученика». При изучении стереотипа восприятия одарённого ученика инструкция была изменена в соответствии с целью исследования. При обработке результатов был применён статистический пакет SPSS.

Результаты исследования.

Стереотипы восприятия успешного ученика составили уровни выраженности инструментальных типов, которые распределились следующим образом:

-инструментальный тип «Субъективно – творческий» выражен высокий уровнем представленности у 19% средним – 69% и низким – 12%;

-инструментальный тип «Общетрудовой» выражен высокий уровнем представленности у 26% средним – 63% и низким – 11%;

-инструментальный тип «Владеющий учебными умениями» выражен высокий уровнем представленности у 16% средним – 71% и низким – 13%;

-инструментальный тип «Обладающий хорошими познавательными способностями» выражен высокий уровнем представленности у 18% средним – 67% и низким – 15%;

-инструментальный тип «Мотивационно - волевой» выражен высокий уровнем представленности у 21% средним – 67% и низким – 12%;

-инструментальный тип «Приспособительный» выражен высокий уровнем представленности у 7% средним – 56% и низким – 37%.

Стереотипы восприятия одарённого ученика составили уровни выраженности инструментальных типов, которые распределились следующим образом:

-инструментальный тип «Субъективно – творческий» выражен высокий уровнем представленности у 11% средним – 64% и низким – 5%;

-инструментальный тип «Общетрудовой» выражен высокий уровнем представленности у 13% средним – 58% и низким – 39%;

-инструментальный тип «Владеющий учебными умениями» выражен высокий уровнем представленности у 12% средним – 65% и низким – 14%;

-инструментальный тип «Обладающий хорошими познавательными способностями» выражен высокий уровнем представленности у 19% средним – 68% и низким – 13%;

-инструментальный тип «Мотивационно - волевой» выражен высокий уровнем представленности у 34% средним – 59% и низким – 7%;

-инструментальный тип «Приспособительный» выражен высокий уровнем представленности у 5% средним – 57% и низким – 38%.

Среди респондентов были выявлены следующие различия между уровнями выраженности восприятия успешного ученика и уровнями выраженности восприятия одарённого ученика:

1. Инструментальный тип «Субъективно – творческий» между высоким ($\chi^2 = 10,04$, при $p=0,01$) и низким ($\chi^2 = 9,25$, при $p=0,01$) уровнями выраженности;

2. Инструментальный тип «Общетрудовой» между высоким ($\chi^2 = 9,67$, при $p=0,01$) и низким ($\chi^2 = 10,06$, при $p=0,01$) уровнями выраженности;

3. Инструментальный тип «Мотивационно - волевой» между высоким ($\chi^2 = 8,62$, при $p=0,01$) и низким ($\chi^2 = 7,89$, при $p=0,05$) уровнями выраженности.

Обсуждение результатов исследования:

1. Стереотипы одарённого и успешного ученика получили выраженных различий по следующим инструментальным типам: «Субъективно – творческий». «Общетрудовой», «Мотивационно - волевой». Таким образом, стереотип восприятия одарённого ученика воспринимается как порождающий

больше продуктивных идей, более мотивированный, но одновременно и затрачивающий меньше труда и усилий для достижения результата.

2. Стереотипы восприятия одарённого и успешного ученика не получили выраженных различий по следующим инструментальным типам: «Владеющий учебными умениями», «Обладающий хорошими познавательными способностями», «Приспособительный» инструментальным типам. Стереотип успешного и одарённого ученика представляется, как владеющий самоконтролем, самостоятельно ставящий цели, сообразительный с тенденцией не проявлять покладистость и стремиться полагаться на собственные возможности.

Заключение.

Результаты исследования могут послужить эмпирической основой для разработки методического обеспечения подготовки учителей к работе с одарёнными учениками. Стереотипы восприятия одарённого ученика, отражённые в инструментальных типах, перспективно исследовать в динамике образовательного процесса. Мониторинг данной проблемы позволит интенсифицировать процесс подготовки учителей к работе с одарёнными учениками.

Список литературы

1. Матюшкина А.М., Аверина И.С., Чистякова Г.Д. и др. Развитие творческой активности школьников. Москва: Педагогика, 1991. 155 с.
2. Ерещенко, Ю.В. Опыт применения педагогической системы Леона Батиста Альберти для изучения семейных ценностей студентов педагогических специальностей // Учёные записки ЗабГУ. 2021. Т. 16. № 1. С. 50-68. DOI:10.21209/2658-7114-2021-16-1-59-67.
3. Матяш, Н.В., Ерещенко, Ю.В., Дробышевская, И.В. Влияние психологических характеристики личностного потенциала на выбор стратегий поведения студентами вуза // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 2. С. 66 -74. DOI:10.21209/2542-0089-2017-12-2-66-74.
4. Шадриков В.Д. Способности и одарённость человека. Москва: Институт психологии РАН, 2019. 273 с.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. Санкт-Петербург (и др.): Питер, 2009. 444 с.

Кинцель А. Е.

магистр педагогических наук,
учитель биологии КГУ «Школа-гимназия № 6
имени Абая Кунанбаева города Степногорск
отдела образования по городу Степногорск
управления образования Акмолинской области»,
педагог-мастер
aleks196767@mail.ru

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ КАК ПРЕДИКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Исследование посвящено разработке и внедрению диагностических процедур для формирования метакогнитивных стратегий у одаренных учащихся на уроках биологии. Эти стратегии выступают предикторами академической успешности, углубляют понимание материала, повышают мотивацию и улучшают результаты обучения. Исследование опирается на теоретические основы метапознания и подтверждает эффективность предложенного подхода. Автор предлагает комплекс технологий диагностики и развития навыков планирования, самоконтроля и самооценки. Объект – метакогнитивные стратегии, предмет – особенности академической успешности. Для оценки целеполагания, мотивации, успеваемости и участия в олимпиадах применялись методики Ц. Бадмаевой. Эксперимент зафиксировал рост академической успешности на 20%, подтвержденный улучшением оценок и увеличением призовых мест. Разработанные технологии позволяют индивидуализировать обучение, оптимизировать учебный процесс и создавать условия для максимального раскрытия интеллектуального потенциала одаренных учеников.

Ключевые слова: диагностика, развитие, метакогнитивные стратегии, академическая успешность, одаренные учащиеся

The study focuses on developing and implementing diagnostic procedures aimed at fostering metacognitive strategies among gifted students in biology lessons. These strategies serve as predictors of academic success, deepen understanding of the material, enhance motivation, and improve learning outcomes. Grounded in theoretical foundations of metacognition, the research confirms the effectiveness of the proposed approach. The author offers a set of diagnostic and developmental technologies to cultivate planning, self-monitoring, and self-assessment skills. The object of the study is metacognitive strategies, while its subject is the specific features of academic success. Ts. Badmaeva's diagnostic methods were employed to evaluate goal setting, achievement motivation, academic performance, and participation in competitions. The experiment recorded a 20% increase in academic success, confirmed by higher grades and more prizes won. The developed technologies allow for individualized instruction, optimize the learning process, and create conditions for maximizing the intellectual potential of gifted students.

Keywords: diagnosis, development, metacognitive strategies, academic success, gifted students

Введение. Современное общество актуализирует интеграцию инновационных подходов в образовании и в работе с различными категориями обучающихся. Требования работодателей к обучению высококвалифицированных специалистов обуславливают необходимость работы с одаренными учащимися, развитию у них метакогнитивных навыков, которые позволяют ученику не только определить свой образовательный уровень [10], но и построить совместно с преподавателем индивидуальную образовательную траекторию.

Метакогнитивные навыки, как результат реализации метакогнитивных стратегий при этом являются фактором, который способствует повышению уровня академической успешности и понимания обучающимися перспектив дальнейшего обучения и развития.

Целью данной работы является выявление специфики диагностики и разработки метакогнитивных стратегий на уроках биологии для повышения академической успешности одаренных учащихся.

Методика. Для выявления степени сформированности метакогнитивных навыков необходимо провести первичную диагностику их уровня, для разработки стратегий развития данных навыков в целях обеспечения развития когнитивной сферы, и, как результат, повысить академическую успешность. В исследовании нами определена предметная направленность, в контексте которой будет проводиться диагностика и дальнейшая реализация стратегий развития метакогнитивных навыков. Экспериментальная часть нашего исследования реализуется на уроках биологии, которые проводятся в ШГ № 6 г. Степногорска среди обучающихся 7-8 классов.

Нами были определены следующие этапы исследования:

1. Первичная диагностика (сентябрь 2023 г.):

- Методика Ц. Бадмаевой.

- Анализ академической успеваемости и достижений в допобразование.

2. Разработка и внедрение метакогнитивных стратегий (октябрь 2023 г. — март 2024 г.):

- Разработаны стратегии развития метакогнитивных навыков, включающие:

а) Практико-ориентированные методы: case-study, лабораторные работы.

б) Командная работа: мозговые штурмы, групповые проекты.

с) Демонстрация достижений: участие в конкурсах и олимпиадах.

3. Повторная диагностика (апрель 2024 г.):

а) Повторное применение методики Ц. Бадмаевой.

б) Сравнительный анализ академической успеваемости и достижений.

Нами использовались качественные и количественные методы сбора данных.

По нашему мнению, как было отражено в работах ранее [2], академическая успешность представляет собой не только формальное оценивание успехов обучающегося со стороны, но также достижения в дополнительном образовании по направлениям, связанным с учебными дисциплинами, а также субъективное восприятие себя успешным.

Мы согласны с Ж. Т. Айтышовой [1], что в контексте работы с одаренными обучающимися необходимо определить конкретные критерии, характеризующие обучающихся как одаренных. Данный автор дифференцирует одаренных на три категории:

- с высоким уровнем развития общего интеллекта;
- с профильной одаренностью;
- обучающиеся с потенциальной одаренностью.

Именно в данных случаях, метакогнитивные стратегии являются мощным инструментом стимулирования и развития одаренности. Данному феномену посвящены исследования Н. И. Басиной, Н. Ю. Лазаревой, А. В. Смирницкой и А. Д. Савиновой, отмеченных в наших работах ранее [2], [3]. Данную тематику мы актуализировали в указанных нами публикациях и исходя из этого можем предположить, что подобные навыки позволяют обучающемуся не только осознать свой образовательный уровень, но и определить перспективы обучения и развития и понять, что необходимо для этого сделать. Также, основываясь на проведенных ранее исследованиях, мы с уверенностью можем характеризовать подобные навыки как компоненты одаренности обучающихся.

Д.В. Кудрявцев и С.А. Костоусов [5] в своей работе подчеркивают, что для разработки и внедрения метакогнитивных стратегий необходимы специальные инструменты и техники, которые позволят сделать процесс обучения интерактивным, с максимальным вовлечением обучающихся в различные виды работ и получением педагогом обратной связи.

Метакогнитивные навыки и стратегии являются ключевыми компонентами эффективного обучения [4]. По Дж. Флавелл [7], метакогниция включает осознание собственных мыслительных процессов и способность управлять ими. А. Л. Браун [9] подчеркивает, что развитие метакогнитивных навыков способствует повышению самостоятельности учащихся. В свою очередь, метакогнитивные стратегии представляют собой конкретные приемы, которые обучающиеся применяют для оптимизации своего обучения [8, 10]. В контексте работы с одаренными учащимися эти навыки и стратегии важны для раскрытия их потенциала и достижения высоких академических результатов [11].

Результаты. Реализацию метакогнитивных стратегий диагностики и развития академической успешности с одаренными обучающимися лучше всего проиллюстрировать на конкретном эксперименте, который был проведен нами в течение 2023-2024 уч.г.

В качестве испытуемых был определен 9 класс, который с 2023 года принимает участие в экспериментальном профориентационном проекте. В данный класс в качестве одаренных были отобраны 28 обучающихся с 6 класса. Для поступления в класс разработчиками проекта были конкретизированы параметры «одаренности», которые являлись условием обучения в данном классе:

1. Академическая успешность: 75% обучающихся класса имели оценки «отлично» по всем предметам и 25%—данные оценки по естественнонаучным дисциплинам (окружающий мир, биология, химия);

2. Психологическая диагностика личностных качеств, позволяющих говорить о целеустремленности, таких как мотивация достижения. На начальном этапе было проведено тестирование по методике Ц. Бадмаевой (оценка целеполагания и мотивации достижения). В ходе диагностики было выявлено, что 63% обучающихся умеют четко ставить цели и вместе с педагогом достигать их, 21 %—могут ставить цели, однако затрудняются в том, какими методами их возможно достичь и у 16% сформированы механизмы целеполагания и достижения данных целей. Причем, интересно сопоставить полученные данные с диагностикой мотивации в контексте этой же методики. У 78% обучающихся сформирована мотивация достижения и лишь у 22%—только мотивация обучения, ориентированная на процесс обучения, что также говорит об их заинтересованности в получении дополнительных, более глубоких знаний.

В случае допобразования анализируются результаты не олимпиад, а профильных конкурсов, соревнований, на которые выходили воспитанники кружков, детских объединений. Были проанализированы награды и достижения, обучающихся за 8-9 класс в биологии, химии и получены следующие данные (см.Табл.1). Данные по разным уровням могут включать участие одного обучающегося в мероприятиях различного уровня.

Таблица 1. Достижения обучающихся в дополнительном образовании, характеризующие их как одаренных (начало 2023-2024 уч. г.)

Уровень достижений	% обучающихся	
	химия	биология
республиканский	24	28
областной	56	51
городской	69	54
школьный	60	52

Данный критерий нами был определен как наиболее показательный для выявления эффективности реализации метакогнитивных стратегий, т.к. он максимально полно может отразить динамику академической успешности.

На основе проведенной диагностики нами были разработаны стратегии развития метакогнитивных навыков. Занятия в данном классе в процессе уроков биологии предполагают интерактивные компоненты, а также методики, ориентированные на совершенствование различных групп метакогнитивных навыков.

В процессе теоретической разработки метакогнитивных стратегий обучения нами были сгруппированы метакогнитивные навыки и основные педагогические методы и технологии, способствующие их развитию.

Таблица 2. Метакогнитивные навыки и педагогические стратегии их формирования в работе с одаренными детьми.

Группы метакогнитивных навыков	Методы, технологии развития навыков как компонентов одаренности.
Метакогнитивные знания	Интерактивные занятия, использование различных электронных ресурсов, получение практических навыков по биологии
Коммуникативные умения	Разработка и реализация командных проектов, которые предполагают практическую работу в лесу, на приусадебном участке и позволяют получить конкретные результаты
Метакогнитивная регуляция	«Мозговые штурмы», case-study, разработка проектов, которые возможно подать на гранты и конкурсы для финансирования.
Метакогнитивный опыт	Данные способы отражают как вышеуказанные, так и участие обучающихся в олимпиадах, конкурсах биологической направленности, которые не только отражают имеющийся уровень знаний, но и позволяют соотнести его с уровнем развития других обучающихся, мотивируют к саморазвитию.

Способы и методы реализации образовательного процесса определены как составляющие стратегии, т.к. их отдельная реализация невозможна, они применяются в едином комплексе, последовательно, и в большинстве случаев, взаимодополняемо.

Как мы видим, большинство метакогнитивных стратегий направлены на реализацию междисциплинарных связей на практике, возможность самореализации при получении социально значимых результатов, которые, в свою очередь, повышают мотивацию достижения и академическую успешность, т.к. актуализируют необходимость более глубокого познания биологии и смежных дисциплин.

Данный эксперимент был направлен на повышение результативности участия, обучающихся в мероприятиях дополнительного образования по сравнению с начальным этапом эксперимента.

По окончании эксперимента нами было выявлено значительное повышение активности обучающихся, демонстрации академических знаний, мотивации получения результатов и отражения имеющихся навыков в практической деятельности на различных конкурсных мероприятиях (см. Табл. 3).

Таблица 3. Достижения обучающихся в дополнительном образовании, характеризующие их как одаренных (окончание 2023-2024 уч. г.).

Уровень достижений	% обучающихся	
	химия	биология
республиканский	56	48
областной	66	71
городской	89	85
школьный	70	73

Также уровень академической успешности отражается в увеличении количества командных проектов.

Обсуждение. Результаты подтверждают эффективность разработанных метакогнитивных стратегий. Учащиеся продемонстрировали:

1. Улучшение саморегуляции и планирования – эффективное распределение времени и ресурсов.
2. Повышение мотивации - успехи в практических заданиях стимулировали стремление к достижению больших результатов.
3. Развитие критического мышления - участие в проблемных ситуациях углубило понимание учебного материала.

Связь между метакогнитивными стратегиями и академической успешностью проявилась в улучшении показателей успеваемости и увеличении числа призовых мест в конкурсах.

Исходя из этого, возможно говорить об эффективности разработки и реализации таких стратегий, которые позволяют повысить не только показатели академической успешности, которые выражаются в формальном оценивании, но и такие важные ее компоненты как мотивация достижения, умение включения в практическую деятельность.

В ходе эксперимента нами были реализованы метакогнитивные стратегии, включающие:

- практико-ориентированные методы (case-study, лабораторные работы, практические опыты и полевые испытания);
- технологии, включающие работу в команде (мозговой штурм, создание групповых, командных проектов);
- виды деятельности, отражающие демонстрацию достижений обучающихся (конкурсы, олимпиады, соревнования).

В качестве основных перспектив исследования нами определена разработка программы психолого-педагогической диагностики метакогнитивных навыков и в зависимости от уровня их развития разработки индивидуальной образовательной траектории с подбором метакогнитивных стратегий.

Заключение. Таким образом, разработанные и реализованные метакогнитивные стратегии доказали свою эффективность, став предиктором повышения академической успешности одаренных учащихся. Результаты подтверждают, что целенаправленное развитие метакогнитивных навыков способствует не только улучшению учебных показателей, но и общему личностному росту обучающихся.

На основании вышеизложенного нам предлагаются рекомендации для практического применения:

1. Продолжить внедрение метакогнитивных стратегий в образовательный процесс по другим предметам;
2. Разработать индивидуальные образовательные траектории с учетом уровня сформированности метакогнитивных навыков каждого учащегося;
3. Проводить регулярную диагностику метакогнитивных навыков для отслеживания динамики развития и корректировки образовательных стратегий.

Список литературы

1. Айтышова Ж. Т. Работа с одаренными детьми в современной образовательной системе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №7-1 (94). С. 6-9.
2. Кинцель А. Е. Исследование влияния метакогнитивных стратегий на эффективность обучения одаренных школьников и их академическую успешность // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной НПК, Москва, 14–15 ноября 2023 года. – М.: Известия ИППО, 2023. – С. 51-57.
3. Кинцель А. Е. Развитие метакогнитивных стратегий в контексте современных требований к образовательной политике: вызовы и перспективы // Менеджмент в образовании: экзистенциальные вызовы: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20 апреля 2024 года. М.: МГПУ, 2024. – С. 19-26.
4. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А.И. Савенков, С.И. Карпова, В.М. Поставнев, Е.В. Фролова [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4.
5. Кудрявцев Д. В., Костоусов С. А. Применение инструментов для работы со знаниями в обучении на основе решения проблем: методология и ИТ-поддержка // Открытое образование. 2017. №3. С. 57-65.
6. Трубачева М. В. Условия успешной работы с одаренными учащимися // Евразийский научный журнал. 2022. №12. С. 1-2.
7. Flavell J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Schraw G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
9. Brown A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Pintrich P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.

11. Hacker D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (2009). Handbook of Metacognition in Education. New York: Routledge.

Комиссар А. Б.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

komissarab426@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Данное исследование посвящено изучению особенностей отношения к природе у детей 11-17 лет, осваивающих дополнительные образовательные программы естественнонаучной направленности, в том числе, демонстрирующих определенные успехи в обучении в виде значимых достижений на профильных конкурсах и олимпиадах. Эмпирические методы исследования включали в себя наблюдение, метод опроса и ассоциаций. У респондентов экспериментальной группы был выявлен более высокий показатель натуралистического интеллекта. Также в экспериментальной группе у подростков обоего пола была выявлена высокая интенсивность отношения к природе, а у мальчиков – еще и преобладание когнитивного типа доминирующей установки в отношении природы. Исследование проводилось на базе Дворца творчества детей и молодежи имени А. П. Гайдара г. Москвы.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, естественные науки, отношение к природе, подростки

This study is devoted to studying the characteristics of the attitude towards nature in children aged 11-17 years, mastering additional educational programs of a natural science orientation, including demonstrating certain successes in learning in the form of significant achievements in specialized competitions and olympiads. Empirical research methods included observation, survey and association methods. Respondents in the experimental group had a higher level of naturalistic intelligence. Also in the experimental group, adolescents of both sexes showed a high intensity of attitude towards nature, and among boys, there was also a predominance of the cognitive type of dominant attitude towards nature. The study was conducted at the Palace of Creativity for Children and Youth named after A.P. Gaidar in Moscow.

Keywords: additional education for children, natural sciences, attitude to nature, teenagers

В последнее десятилетие дополнительное естественнонаучное образование в России переживает второе рождение. Это связано с попытками компенсации у школьников, проживающих в мегаполисах, недостатка взаимодействия с природой, повышением интереса к проблемам экологии и необходимостью подготовки к вступительным испытаниям в ВУЗы [3]. С

каждым годом возрастает количество профильных конкурсов, конференций, олимпиад, где дети могут продемонстрировать свои предметные и метапредметные знания и навыки и, в случае победы, получить дополнительные баллы к единому государственному экзамену, поездку в образовательные центры «Сириус» и «Артек», стажировку в научно-исследовательских лабораториях, ценные призы и денежные премии. Зависят ли успехи при освоении естественных наук в дополнительном образовании от психологических факторов, свойственных самим обучающимся, или же являются исключительно результатом грамотно построенного педагогического процесса – вопрос, которому и посвящено данное исследование.

Целью исследования было изучение особенностей отношения к природе подростков, занимающихся по дополнительным образовательным программам естественнонаучной направленности. Исследование проводилось на детях 11-17 лет, в течение нескольких лет занимающихся дополнительным образованием в клубе юных экологов ГБОУДО Дворца творчества детей и молодежи имени А. П. Гайдара г. Москвы. Некоторые из них демонстрировали определенные успехи в обучении в виде побед на олимпиадах, конкурсах, конференциях и чемпионатах профессионального мастерства. Диагностическими инструментами послужили отечественные эколого-психологические методики В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо (вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» и опросник «Натурафил»), а также адаптированный вариант теста на уровень проявления натуралистического интеллекта, основанный на теории множественного интеллекта Г. Гарднера и разработанный его последователями для применения в педагогике и психологии за рубежом [10].

Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» предназначена для исследования типа доминирующей установки в отношении природы у детей подросткового возраста. Различают восприятие природы респондентами в качестве объекта красоты (эстетическая установка), пользы (прагматическая установка), охраны (этическая установка), знания (когнитивная установка) и совокупности двух и более типов таких установок (смешанная установка). При прохождении диагностики требуется подобрать ассоциацию к стимульному слову, далее согласно ключу производится подсчет и перевод баллов в стены с присвоением ранга [1].

Опросник «Натурафил» включает 50 вопросов, предназначен для диагностики интенсивности отношения к природе у учащихся 10-17 лет. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, показывающая, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение. По результатам диагностики у респондентов выделяют четыре основные шкалы, соответствующие четырем теоретически выделенным компонентам интенсивности (подсчитывается по сумме баллов). Перцептивно-аффективная шкала направлена на диагностику степени изменений на уровне эстетического и этического освоения объектов природы, повышенной восприимчивости к их чувственно-выразительным элементам; когнитивная – на диагностику степени изменений в мотивации и направленности познавательной

активности, связанной с объектами природы; практическая – на диагностику степени изменений в мотивации и направленности практической деятельности с природными объектами; поступочная – на диагностику изменений в поступках личности, обусловленных отношением к природе. Дополнительная шкала натуралистической эрудиции направлена на диагностику имеющихся у личности сведений об объектах природы [7].

Теория множественного интеллекта Г. Гарднера нашла широкое применение в педагогических кругах, хотя и ведутся споры о ее научной обоснованности. Однако есть разработанные методики выявления того или иного типа интеллекта и даже рекомендации по улучшению развития необходимого типа. Натуралистический интеллект связывается сторонниками теории со способностью индивида к успешному взаимодействию с окружающей средой, природными объектами, направленному интересу по изучению природных явлений, их взаимосвязей и т. п. [8]. Выбранный нами для проведения исследования тест множественного интеллекта включал 64 утверждения, соотносящихся с 8 основными предложенными Г. Гарднером типами, в т. ч. натуралистическим интеллектом. После заполнения бланков ответов детьми производили подсчет уровня проявления натуралистического интеллекта в процентах в зависимости от выбранных соответствующих данному типу интеллекта утверждений [9].

Для определения значимых различий между экспериментальной и опытной группами был использован U-критерий Манна-Уитни.

Всего в исследовании приняло участие 40 обучающихся 11-17 лет ($N=40$), из них 16 мальчиков (40 %) и 24 девочки (60 %). Средний возраст респондентов – 13,3 лет. Успешность в обучении демонстрировали 16 человек ($n=16$), что составляет 40 % от общего числа участников исследования, из них 8 мальчиков и 8 девочек (экспериментальная группа). Остальные 24 человека, 8 мальчиков и 16 девочек, были отнесены к контрольной группе.

С целью определения значимости различий между подростками с высоким уровнем успешности в освоении программы естественнонаучной направленности и подростками со средним уровнем успешности мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Статистическая обработка результатов измерения показала значимые различия в преобладании когнитивного типа доминирующей установки в отношении природы ($U_{\text{эмп}}=5,5$, $U_{\text{кр}}=9$ при $p \leq 0.01$, $U_{\text{кр}}=15$ при $p \leq 0.05$), а также находящееся в зоне неопределенности значение по перцептивно-аффективной шкале ($U_{\text{эмп}}=10$, $U_{\text{кр}}=9$ при $p \leq 0.01$, $U_{\text{кр}}=15$ при $p \leq 0.05$) между экспериментальной и контрольной группой мальчиков. В зоне неопределенности находилось значение натуралистической эрудиции между экспериментальной и контрольной группой девочек ($U_{\text{эмп}}=31,5$, $U_{\text{кр}}=26$ при $p \leq 0.01$, $U_{\text{кр}}=36$ при $p \leq 0.05$). Остальные отличия между респондентами экспериментальной и контрольной групп были незначимы по U-критерию. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования

№ п.п.	Параметр	Высокий уровень успешности в освоении программы (n=16)		Средний уровень успешности в освоении программы (n=24)	
		Мальчики n=8	Девочки n=8	Мальчики n=8	Девочки n=16
1	Натуралистический интеллект	70,8 %	62,5 %	53,1 %	47,9 %
2	Тип доминирующей установки в отношении природы	Когнитивный	Эстетический	Эстетический	Эстетический
	Эстетический	2 (25 %)	4 (50 %)	5 (62,5 %)	8 (50 %)
	Когнитивный	4 (50 %)	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)	2 (12,5 %)
	Этический	1 (12,5 %)	0	0	1 (6,25 %)
	Прагматический	0	0	2 (25 %)	1 (6,25 %)
	Смешанный	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	0	4 (25 %)
3	Интенсивность отношения к природе	Высокая	Высокая	Средняя	Высокая / Средняя
	Высокий уровень	6 (75 %)	5 (62,5 %)	3 (37,5 %)	8 (50 %)
	Средний уровень	2 (25 %)	3 (37,5 %)	5 (62,5 %)	8 (50 %)
	Низкий уровень	0	0	0	0
	Перцептивно-аффективная шкала	7,5	7,0	6,0	6,6
	Когнитивная шкала	6,4	5,3	5,1	4,9
	Практическая шкала	5,7	5,4	5,9	5,6
	Поступочная шкала	6,1	7,1	5,5	6,4
	Натуралистическая эрудиция	8,0	8,1	7,9	7,0

Как видим из таблицы 1, уровень натуралистического интеллекта в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, причем у мальчиков процентный показатель выше, чем у девочек. Среди мальчиков экспериментальной группы преобладает когнитивный тип доминирующей установки в отношении к природе, когда природа воспринимается в качестве объекта познания, тогда как большинство остальных участников исследования

демонстрирует эмоциональное восприятие природы в качестве объекта красоты (эстетическая установка), многократно отмечаемое различными исследователями в качестве преобладающего типа доминирующих установок у современных школьников всех возрастов [4; 5]. Респонденты экспериментальной группы обладают четко выраженной высокой интенсивностью отношения к природе, в то время как в контрольной группе показатели ближе к уровню средней интенсивности. Характерно, что в обеих группах отсутствуют проявления низкой интенсивности отношения к природе, а также, что подростки обеих групп обладают высоким уровнем натуралистической эрудиции. В данном случае это отличительные черты участников исследования, осваивающих дополнительные образовательные программы естественнонаучной направленности, так как опубликованные данные по результатам аналогичных диагностик у школьников, занимающихся основным образованием, отмечают снижение интенсивности отношения к природе к подростковому возрасту и регистрируют практически в 2 раза меньшие показатели по шкале натуралистической эрудиции [2; 6].

Анализируя полученные данные исследования типа доминирующей установки и интенсивности отношения к природе, уровня проявления натуралистического интеллекта у подростков, занимающихся дополнительным образованием естественнонаучной направленности, в том числе, демонстрирующим высокую успешность в обучении, можно выявить различия, позволяющие считать высокий уровень натуралистического интеллекта, высокую интенсивность отношения к природе, а также проявления когнитивного типа доминирующей установки некими факторами, обуславливающими выбор данной группой респондентов определенной образовательной траектории и достижение успешности в освоении профильных образовательных программ.

Список литературы

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 1995. 147 с.
2. Мухортова Е. А. Отношение к природе у школьников и студентов – жителей мегаполиса // Психолого-педагогические исследования, 2021. – Том 13. – № 3. С. 83–97.
3. Панов В.И. Психологический взгляд на образование в интересах устойчивого развития. От экологического образования к экологии будущего // Сборник материалов и докладов VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию (г. Москва, 30 октября-1 ноября 2019 г.) / Под общей редакцией В.А. Грачева. М.: Фонд имени В. И. Вернадского, 2020. С. 1088–1103.
4. Смолова Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л. В. Смолова. – М.: Юрайт, 2015. 711 с.
5. Фаттахова А. Р. Особенности доминирующей установки сельских школьников в отношении природы / А. Р. Фаттахова, Р. С. Мусалимова // Молодой ученый. – 2020. – № 1 (291). С. 152-154.

6. Шляпникова И. А., Перевозчикова О. Ю. Особенности экологического сознания подростков, занимающихся в экологических кружках // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития, 2020.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.
8. Gardner H. Multiple intelligences. New York: Basic Books, 1993.
9. Hasan K. Naturalistic Intelligence Among Secondary And Higher Secondary Students // International Journal For Multidisciplinary Research – 5 (5). 2023.
10. Matthew N. O. Sadiku. Naturalistic Intelligence // International Journal Of Scientific Advances 1(1). 2020.

Осадчая В. В.

учитель английского языка,
школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева, город Степногорск,
Республика Казахстан
st_osadchiy59@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ОДАРЕННОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается важность развития языковой одаренности и креативности учащихся на уроках английского языка. Целью данного исследования является выявление эффективных методов и подходов, способствующих развитию языковой одаренности и креативности учащихся. Исследование было направлено на определение ключевых факторов, способствующих формированию языковой одаренности и креативности. В ходе исследования был сделан вывод, что интеграция креативных заданий, таких как ролевые игры, визуальные проекты, дебаты, помогает не только улучшить владение языком, но и развивает личностные качества учащихся. Исследование основано на практическом опыте преподавания и включает рекомендации для учителей по созданию творческой образовательной среды. Даны примеры успешного применения данных методов на практике и как они влияют на мотивацию учащихся, их уверенность в себе и желание учиться. Статья будет полезна педагогам и всем заинтересованным в эффективных методах преподавания английского языка.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, креативность, метод проектов, метод дискуссий, языковая интуиция.

The article examines the importance of developing students' linguistic giftedness and creativity in English lessons. The purpose of this study is to identify effective methods and approaches that contribute to the development of students' linguistic giftedness and creativity. The study was aimed at identifying key factors that contribute to the formation of linguistic giftedness and creativity. The study concluded that the

integration of creative tasks such as role-playing games, visual projects and debates helps not only to improve language proficiency, but also develops students' personal qualities. The study is based on practical teaching experience and includes recommendations for teachers on creating a creative educational environment. Examples of successful application of these methods in practice are given, as well as how they affect students' motivation, self-confidence and desire to learn. The article will be useful for teachers and anyone interested in effective methods of teaching English.

Keywords: linguistic giftedness, creativity, project method, discussion method, linguistic intuition.

Введение

Языковая одаренность — это вид специальной одаренности, подразумевающий высокие лингвистические способности человека. Языковая одаренность играет важную роль в образовательном процессе, влияя на различные аспекты развития и обучения учащихся. Учащиеся, обладающие хорошими языковыми способностями, могут легко выражать свои мысли, участвовать в дискуссиях, дебатах и задавать вопросы. Языковая одаренность и креативность - это важные аспекты современного образования, которые способствуют полноценному развитию личности учащегося. Языковая одаренность открывает доступ к различным культурам и традициям. Учащиеся, владеющие иностранными языками, могут лучше уважать и понимать культурные различия, что способствует формированию межкультурной компетенции, дает возможность к огромному количеству карьерных возможностей и способствует профессиональному росту. Развитие креативности позволяет ученикам находить нестандартные решения, а языковая одаренность - свободно выражать свои мысли и идеи на иностранном языке.

Цель исследования: Оценить наиболее эффективные методы и подходы, влияющие на формирование языковой одаренности и креативности учащихся.

Методика

На современном этапе развития педагогики и психологии под одаренностью понимают сочетание способностей, которое дает человеку возможность успешного выполнения определенного вида деятельности [5, с. 258]. Лингвистическая одарённость учащихся - это «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [8, с.188].

Определенные аспекты одаренности изучались в рамках различных отечественных и зарубежных теоретических психолого-педагогических концепций. Остановимся на некоторых понятиях с целью выявления наиболее значимых особенностей лингвистической одаренности: чувство языка (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин) «Эмоциональное чувство согласованности /несогласованности, гармонии в языке, понимании системных свойств языка,

сопровождающее процесс порождения и восприятия речи» [1, с.188]; языковая догадка или интуиция (В.А. Пасхалова, Т.И. Черных) «Непосредственное понимание слов и речевых структур, которые еще не встречались в речевом опыте реципиента. Происходит сопоставление встречаемой единицы с некоторым набором эталонов в долговременной памяти»; Языковые способности (М.К. Кабардов) «Индивидуально-психологические особенности, выражающиеся в быстроте и легкости приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для решения коммуникативных задач» [4,с.182]; иноязычные способности (И.В. Барынкина) «Способности к использованию различных систем символических форм, осуществляющих функцию общения»

Исходя из вышеперечисленных понятий, можно дать им следующую характеристику:

1. Способности к иностранным языкам включают овладение языковыми аспектами и видами речевой деятельности;
2. Когнитивные способности по-разному соотносятся с аспектами языка;
3. Языковые способности определяют готовность к пониманию и производству речи;
4. Языковые способности, языковая догадка и чувство языка подлежат развитию;
5. Развитие языковых способностей происходит на основе накопления речевого опыта, в результате речевой деятельности и под влиянием социальных воздействий.

Составными компонентами языковой одаренности являются языковая интуиция, языковые способности и способности к иностранным языкам.

Рассмотрим каждый из этих компонентов. Первый компонент языковой одаренности - это языковые способности. Вторым компонентом считается языковая интуиция, то есть понимание слов и речевых структур, которые до этого никогда не встречались в речи, таким образом, происходит сопоставление в долговременной памяти новой словарной единицы с определенным набором эталонов и уже имеющихся образцов [3, с.109-113]. Третий компонент — это способности к иностранным языкам, то есть такие психофизиологические особенности и индивидуально-психологические, характеризующие высокий темп и высокий уровень овладения языком в соответствующих условиях и в заданных рамках [7, с.374].

Языковая одаренность может проявляться в различных аспектах. Одаренные учащиеся легко воспринимают и быстрее понимают новые грамматические структуры и правила, легко запоминают слова и фразы, а также правильно употребляют их в речи [2, с. 15]. Языковая одаренность помогает учащимся свободно общаться на иностранном языке, они обладают хорошими коммуникативными навыками, участвуют в дискуссиях на различные темы. Одаренные учащиеся имеют возможность развивать критическое мышление, анализируя и интерпретируя тексты, а также участвуя в дискуссиях. [9, с. 23].

Языковая одаренность также проявляется в способности к письму и чтению. Одаренные учащиеся могут анализировать прочитанные тексты и создавать творческие письменные работы. Они проявляют активный интерес к изучению не только языков, но и культур, связанных с ними.

Для развития лингвистической одаренности существуют различные методы, которые успешно применяются в учебной практике: метод наблюдения, метод тестирования, метод аналитической работы с текстом, метод творческих заданий, метод речевых тренингов, метод дискуссий и дебатов, метод межличностного общения.

Поэтому важно выбрать такие формы и методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свои креативные способности. Для преодоления языковых барьеров и развития уверенности в себе, используются игровые методы. Это могут быть как ролевые игры, так и театрализованные представления. Такие игровые методы позволяют учащимся погружаться в языковую среду и использовать английский язык в интерактивном контексте. Например, ролевые игры могут включать в себя ситуации из повседневной жизни учащихся, что способствует практическому освоению языка [6, с. 22].

Для проявления креативности и улучшения навыков письма используются творческие задания. Например: написание стихов. Такой вид деятельности развивает художественное восприятие, позволяя использовать метафоры, рифму и другие поэтические приемы. Анализ современных событий и культурных явлений помогает развить критическое мышление и аргументацию. Для развития критического мышления необходимо обсуждать актуальные темы. Учащиеся исследуют экологические или социальные проблемы и готовят дебаты. Проектная деятельность также является наиболее эффективным методом для развития креативности. Учащиеся могут работать в группах, парах, исследуя темы, связанные с культурой стран изучаемого языка. Это способствует командной работе и критическому мышлению.

Ещё один метод для развития языковой одаренности - создание журнала или блога. Учащиеся работают над созданием цифрового или печатного журнала, посвященного заранее определенной теме (например, путешествие, экология), пишут статьи, интервьюируют друг друга и добавляют фотографии или эскизы. Для развития навыков исследовательской работы создаются мультимедийные презентации. Ученики выбирают тему (например, культура англоговорящих стран) и создают презентацию. Более продвинутые ученики могут создать виртуальное путешествие, интерактивную карту или видео-тур. Создание аудиокниги также заслуживает особое внимание. Учащиеся выбирают книгу, затем записывают аудио версию с использованием различных голосов и звуковых эффектов. Это улучшает навыки чтения и произношения.

Однако необходимо учесть, что способности развиваются под влиянием среды, поэтому необходимо, проводить систематический мониторинг, сравнивая результаты ученика с самим собой, отслеживая динамику, давая рекомендации по развитию лингвистических способностей. На практике преподавания

иностранного языка возможна оценка лингвистических способностей с использованием аудио- и видеозаписей, структурированного интервью и других современных методов. Развитие языковой одаренности — это многогранный процесс, требующий мотивации и разнообразных подходов. Систематическая работа над языком приведет к успеху и откроет перспективы для самовыражения.

Результаты

На основании проведенного теоретического анализа и методов развития языковой одаренности можно сделать заключение об их положительном влиянии и на развитие языковой одаренности и креативности учащихся:

1. Повышение уровня языковой одаренности через творческий подход помогает ученикам не только лучше осваивать грамматику и лексику, но также развивать более глубокое понимание языка.

2. Влияние креативных заданий на мотивацию учащихся способствует улучшению восприятия языка как живого средства общения.

3. Использование игровых технологий, проектная деятельность, использование визуальных и аудиовизуальных средств, помогают развивать способности к самостоятельному творческому выполнению заданий.

4. Роль индивидуальных особенностей учащихся, творческое мышление, уровень мотивации, также влияют на результативность обучения.

Обсуждение

Исходя из анализа и своей педагогической практики, отмечаю высокую эффективность применения следующих методов: метод аналитической работы с текстом, метод творческих заданий, метод речевых тренингов, метод дискуссий и дебатов. Эти методы вызывают интерес учащихся к познавательной и творческой деятельности. Рекомендации педагогам по развитию языковой одаренности и креативности на уроках английского языка:

1. Использовать творческие методы обучения.

2. Развивать критическое и креативное мышление.

3. Активно вовлекать учащихся в процесс самовыражения.

4. Мотивировать учащихся и оценивать процесс выполнения творческих заданий.

5. Развивать языковую одаренность и креативность через культурные аспекты.

Заключение

Развитие языковой одаренности и креативности школьников на уроках английского языка - важная задача для педагогов. Важно создать атмосферу поддержки и свободы самовыражения, что позволит каждому ученику раскрыть свой потенциал. Комплексный подход к развитию языковой одаренности и креативности не только улучшает результаты обучения, но и способствует всестороннему развитию личности ученика, готовящегося к жизни в многоязычном и многокультурном обществе.

Перспективы дальнейшего исследования: продолжить исследования в этой области с целью выявления новых методов и технологий, которые могут

дополнительно стимулировать креативность и языковую одаренность у учащихся.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 2006. С. 188.
2. Гудвин А. И. «Креативное мышление и его развитие в школе». Москва: Педагогика, 2018. 15 с.
3. Инга О. Н. «Слагаемые» лингвистической одарённости и способностей к иностранным языкам/ Вестник ТГПУ. 2012. №10. С. 109-113.
4. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей / Психологические и психофизиологические исследования речи М. 1985. С. 182.
5. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2007. С. 258.
6. Петрова Л. А. «Развитие языковой одаренности у школьников». Журнал «Иностранные языки в школе», 2021. №3. С. 22.
7. Ридецкая О. Г. Психология одаренности: учебно-практическое пособие М.: Изд-во «Центр ЕАОИ», 2010. 374 с.
8. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. канд. пед. наук. 2006. С. 188.
9. Сидорова Н. В. «Методы активного обучения на уроках иностранного языка». Санкт-Петербург: Издательство «РГПУ», 2020. 23 с.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Абильдина А.Б.

*докторант кафедры педагогики, Евразийский национальный
университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
assiya.abildina@gmail.com*

Ибрагимова К.Е.

*докторант кафедры педагогики, Евразийский национальный
университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
karla_ibragimova@mail.ru*

Машарова Т.В.

*доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента
педагогики Института педагогики и психологии образования Московского
городского педагогического университета, Москва, Россия
MasharovaTV@mgpu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Данная статья подчеркивает важность развития рефлексивной культуры будущих педагогов посредством использования технологий критического мышления. Технологии критического мышления стимулируют метакогнитивные навыки. Студенты учатся не только что думать, но и как они думают, осознают свои когнитивные процессы и могут их контролировать. Способность осмысливать собственный опыт и знания являются основой рефлексии. Применение технологий критического мышления в процессе обучения способствует постоянному оцениванию студентами собственных мыслительных процессов, умению анализировать свои ошибки, корректировать свой подход и развивать более эффективные стратегии обучения и решения проблем. Такой подход позволяет студентам развивать навыки самоанализа и более глубоко понимать свои сильные и слабые стороны, что, в свою очередь, способствует росту рефлексивности. В целом, технологии критического мышления создают среду, которая стимулирует активное, осознанное и саморегулируемое обучение, формирующее рефлексивную культуру у студентов, делая их более критичными, самостоятельными и способными к постоянному самосовершенствованию.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная культура, рефлексивность, критическое мышление, технология

This article highlights the importance of developing a reflective culture of future educators using critical thinking technologies. Critical thinking technologies stimulate metacognitive skills. Students learn not only “what to think”, but “how they think”, realize their cognitive processes and can control them. The ability to comprehend one's own experience and knowledge is the basis of reflection. The use of critical thinking technologies in the learning process contributes to the constant assessment by students of their own thought processes, the ability to analyze their mistakes, adjust their approach and develop more effective learning and problem solving strategies. This approach allows students to develop introspection skills and more deeply understand their strengths and weaknesses, which in turn contributes to the growth of reflexivity. In general, critical thinking technologies create an environment that stimulates active, conscious and self-regulated learning.

Keywords: reflection, reflective culture, reflexivity, critical thinking, technology.

Профессиональный успех и благополучие в современном мире определяются многими факторами. К важным из них относятся развитие креативного и критического мышления, формирование рефлексивной культуры, формирование нового поколения людей, которые понимают современные тенденции в развитии общества, вносят вклад в устойчивость и благополучие мира, понимают различные точки зрения, обладают навыками управления здоровьем, безопасного поведения и умения сотрудничать, должны стать приоритетом в образовательных учреждениях страны.

В настоящее время идет переосмысление стратегической цели образования. Основной задачей становится развитие личностных качеств, необходимых человеку и обществу для более полноценного участия в

социальной деятельности, а не просто передача знаний и формирование умений. Личность, получившая образование, должна:

- 1) контролировать нравственные и умственные действия;
- 2) уметь видеть в известном неизвестное, в очевидном непривычное (на этом противоречии основывается творческий подход);
- 3) анализировать ситуацию с разных позиций, видеть зависимость объяснения от цели и условий;
- 4) использовать теоретические методы познания с целью анализа знания, его структуры и содержания;
- 5) соотносить мир реальности с миром должного, с системой нравственных и эстетических идеалов, когнитивных ценностей.

Таких результатов человек достигает по окончании обучения в образовательных учреждениях, в процессе самообразования [1].

Рефлексивная культура подчеркивает важность самоанализа и критической рефлексии среди педагогов для повышения их профессионального уровня и улучшения результатов обучения студентов. Такой подход способствует созданию среды, в которой будущие педагоги могут разобраться со своими предубеждениями, культурным контекстом и педагогической практикой, что в конечном итоге приводит к более инклюзивному и эффективному образованию.

Развитие способностей к критическому мышлению у студентов является ключевым для их академического и личностного роста в условиях быстро меняющегося мира. Технологии критического мышления, помогая студентам эффективно анализировать, оценивать и синтезировать информацию, играют важную роль в формировании рефлексивной культуры. В данной статье рассматривается значимость этих технологий и их применение на занятиях для повышения уровня рефлексивной культуры у будущих педагогов.

Для улучшения результатов обучения студентов и дальнейшего профессионального роста педагогов рефлексивная культура в образовании делает сильный акцент на ценности критической рефлексии и самоанализа. Рефлексивная культура в преподавании повышает эффективность обучения и способствует постоянному развитию. Ахмад Асад Жума подчеркивает, что саморефлексия расширяет возможности учителей, стимулирует их участие в учебном процессе и благоприятно влияет на отношение учеников к учебе [2].

Рефлексивная практика преподавания способствует формированию рефлексивной культуры, побуждая педагогов исследовать личные предубеждения. Этот процесс, «поддерживаемый критическими педагогическими методами, создает разнообразные учебные пространства и способствует интеллектуальному и личностному росту в образовательных сообществах» [3].

В статье Е. Батеневой и М. Абрамовой определены педагогические условия развития рефлексивного компонента профессионально-педагогической культуры студентов-педагогов, среди которых выделяются рефлексивная

активность, эмоциональная безопасность, эвристические методы, личностная значимость [4].

Рефлексивная культура и критическое мышление - взаимосвязанные понятия, которые подчеркивают важность самоанализа и критического анализа в различных областях, включая образование и коммуникацию. Рефлексивность побуждает людей изучать собственные убеждения и культурную идентичность, способствуя более глубокому пониманию своих взглядов и контекста, в котором они действуют. Эта взаимосвязь имеет решающее значение для развития навыков критического мышления, которые необходимы для решения сложных социальных и экологических проблем. Рефлексивная культура подчеркивает постоянный самоанализ и осознанность в общении, а критическое мышление усиливает этот процесс, подвергая сомнению социальные значения и репрезентации. Вместе они способствуют более глубокому пониманию и адаптации в языке и практике межкультурной коммуникации, способствуя значимым изменениям [5].

В статье М. Леоненко и О. Хузар подчеркивается, что рефлексивная культура способствует развитию критического мышления, способствуя самоанализу и более глубокому анализу информации. Рефлексивные практики стимулируют способность студентов мыслить критически, тем самым способствуя их интеллектуальному росту и улучшению результатов обучения [6]. Однако, мы считаем, что использование технологий критического мышления на занятии также способствует развитию рефлексивной культуры студентов, в том числе и будущих педагогов.

Перейдём к более подробному анализу понятия и феномена критического мышления в образовательной сфере, а также доводов в пользу его развития у студентов педагогических специальностей. Следует отметить, что в отечественных и зарубежных исследованиях по данной теме упоминаются работы таких учёных, как Дэвид Клустер, Дайана Халперн, Карл Поппер и Джон Дьюи. Несмотря на множество определений критического мышления, остановимся на некоторых из них. Авторитетный эксперт в области критического мышления Д. Халперн, под критическим мышлением понимает «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [7]. В свою очередь крупный ученый в области критического мышления Р.Пол дает следующее разъяснение данному понятию:

- 1) Дисциплинированное, самонаправляемое мышление, которое воплощает высшие умения мышления, соответствующего специфическому методу или области мышления.

- 2) Мышление, которое демонстрирует совершенное владение интеллектуальными умениями и способностями.

- 3) Искусство мыслить о своём мышлении в процессе этого мышления, чтобы улучшить его: сделать более ясным, более правильным или более аргументированным [8].

Одним из первых ученых, описавших данное понятие в своей научной работе, считается Дж. Дьюи, американский философ и педагог. При этом исследователь не вводит термин «критическое мышление», а использует в своей работе понятие «рефлексивное мышление», которое связывает с умением проводить анализ доводов, убеждений или знаний, а также прогнозировать и оценивать результаты своей деятельности и деятельности других людей [9, с. 18].

В условиях динамично меняющейся образовательной среды и роста требований к качеству обучения значение развития критического мышления у будущих педагогов трудно переоценить. Как ключевой навык, критическое мышление помогает специалистам эффективно анализировать данные, формулировать обоснованные выводы и принимать продуманные решения в профессиональной деятельности.

Современное образование направлено не только на передачу академических знаний студентам, но и на обучение их практическому применению, что актуализирует вопрос о методах и подходах в обучении. Иновационные методы обучения все больше внедряются в систему высшего образования. В своей статье посвященной формированию критического мышления у взрослых, Т.В. Пащенко выявляет ряд особенностей способствующих и препятствующих достижению образовательных результатов. Среди позитивных факторов выделяет: использование вопросов для прояснения условий проблемы (задачи), мозговой штурм, активную роль студентов, групповые дискуссии, рефлексивные практики, работу в мини-группах при ограничении доли лекционных занятий. Также автор выделяет приемы, способствующие достижению образовательных результатов, применяемых самим преподавателем: ориентация на фасилитацию, помощь через постановку наводящих вопросов, которые не подсказывают правильный ответ, а подталкивают к размышлениям, стимуляции самостоятельного исследования и рефлексии [10].

Технологии формирования критического мышления в образовательной среде ориентированы на активное вовлечение студентов в процесс анализа, оценки и решения задач. Эти технологии способствуют развитию гибкости мышления, умения объективно оценивать информацию и обосновывать свою точку зрения. Для развития критического мышления применяются различные методы и приемы, которые могут быть использованы как на отдельных этапах занятий, так и в качестве общей стратегии ведения урока. Рассмотрим некоторые из них: Метод кейсов (Case study), дискуссии и дебаты, ментальные карты (Mind Maps), метод проектов, метод «шесть шляп мышления», Сократов диалог, технология «Дерево решений», критическое чтение и письмо.

Эти технологии можно использовать как по отдельности, так и в сочетании, чтобы студенты могли получать полноценный опыт критического мышления.

Таким образом, подчеркивая необходимость развития критического мышления, мы рекомендуем создание среды, которая стимулирует активное, осознанное и саморегулируемое обучение, формирующее рефлексивную

культуру у студентов. Мы считаем, что это впоследствии способствует более осознанной самореализации и дальнейшему стремлению к самообразованию, что отвечает вызовам и требованиям не только образовательных программ, но и современного мира.

Список литературы

1. Интеллигентность как ведущее качество будущего специалиста [Текст]: монография / Т. В. Машарова, Е. Л. Сырцова. Киров :Изд-во ВятГГУ, 2006.– 99 с
2. Ahmad, Asad, Juma. (2024). Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. International Journal of Science and Research Archive, doi: 10.30574/ijstra.2024.12.1.1113
3. Nuria, Alonso, García., Susan, Campbell. (2023). Co-Creating Spaces for Reflective Practice in Teacher Education. Advances in educational marketing, administration, and leadership book series, doi: 10.4018/978-1-6684-7270-5.ch005
4. Elena, V., Bateneva., Mariya, Abramova. (2022). Pedagogical conditions for the formation of the reflexive component of the professional and pedagogical culture of students-teachers. Профессиональное образование в современном мире, doi: 10.20913/2618-7515-2022-3-10
5. Julie, S., Byrd, Clark. (2020). Reflexivity and criticality for language and intercultural communication research and practice. doi: 10.4324/9781003036210-7
6. Mariia, Lionenko., O., Huzar. (2023). 2. Synergy of Reflection and Critical Thinking: a Catalyst for Students' Intellectual Growth. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, doi: 10.15330/jpnu.10.3.75-82
7. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар. издание. СПб.: Питер, 2002. 503 с
8. Paul R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park. CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990. 575 p.
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / переводчик Н.М. Никольская. М.: Издательство Юрайт, 2024. 166 с.
10. Pashchenko Taras V. 2024. "Critical Thinking Development in Adult Learners through Problem-Based Learning in an Online Setting". *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no. 2 (July). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16699>

Бахвалова О.А.

кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова», Ярославль
E-mail: oashl@mail.ru

Филиппова Ю.В.

доцент, кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П.Г. Демидова», Ярославль
yuliafil2022@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ»

Статья посвящена анализу образовательного подхода «Обучение служением» и его роли в развитии профессиональной одаренности у студентов-психологов в условиях цифровой трансформации образования. Авторы описывают данный подход как сочетающий традиционное академическое обучение с решением реальных социальных задач, и способствующий развитию ключевых компетенций, таких как аналитическое мышление, творческое решение проблем, ответственность и адаптивность. Также обсуждаются основные вызовы организации практики в рамках этого подхода и преимущества использования цифровых инструментов. Подчеркивается роль цифровых технологий, в обогащении практического опыта студентов, особенно при ограниченных возможностях для прохождения традиционной практики. Таким образом, «Обучение служением» не только способствует формированию профессиональной одаренности студентов, но и позволяет реализовать образовательные цели более глубоко и эффективно, подготавливая обучающихся к будущим профессиональным вызовам и повышая их мотивацию к освоению профессии.

Ключевые слова: Обучение служением, профессиональная одаренность, цифровые технологии, практика студентов, развитие компетенций, социальные проекты.

The article focuses on the analysis of the "Service-Learning" educational approach and its role in developing professional giftedness in psychology students in the context of the digital transformation of education. The authors describe this approach as combining traditional academic learning with the resolution of real social issues, promoting the development of key competencies such as analytical thinking, creative problem-solving, responsibility, and adaptability. The article also discusses the main challenges in organizing internships within this approach and highlights the advantages of using digital tools. It emphasizes the role of digital technologies in enriching students' practical experience, particularly when opportunities for traditional internships are limited. Thus, "Service-Learning" not only contributes to students' professional giftedness but also enables educational goals to be achieved

more deeply and effectively, preparing students for future professional challenges and increasing their motivation to pursue their careers.

Keywords: Service-learning, professional giftedness, digital technologies, student practice, competency development, social projects.

Практико-ориентированное обучение, являясь неотъемлемой частью подготовки будущих профессионалов, предоставляет уникальные возможности для применения теоретических знаний и формирования профессиональной одаренности. Особенно это актуально для студентов помогающих профессий, которым, для успешной деятельности в будущем, необходимо не только связать теоретические знания с практическими навыками, но и осознать себя в профессии, сделать первые шаги в приобретении профессиональной идентичности.

Образовательный подход «Обучение служением» (Service-learning) позволяет студентам применять свои профессиональные навыки для решения реальных социальных задач, при этом обеспечивая современными методами и технологиями для их реализации. Этот подход можно представить в качестве нового ресурса для формирования профессиональной одаренности у студентов, поскольку он опирается на реальное применение знаний и навыков, и не скован рамками традиционных форм организации практики в вузах.

Профессиональная одаренность охватывает широкий спектр характеристик, от интеллектуальных способностей до мотивационно-ценностных установок. В.Д. Шадриков охарактеризовал одаренность как системное взаимодействие способностей, которое развивается в деятельности и жизнедеятельности [4, с. 211]. И в этом контексте, формирование профессиональной одаренности студентов опирается на их активное включение в профессионально-ориентированные задачи, с учетом индивидуальных возможностей, готовности к саморазвитию и саморефлексии.

И, хотя практика является одним из самых эффективных способов развития профессиональной одаренности, существует ряд нерешенных проблем в ее организации. Разберем их на примере практики студентов-психологов.

Одной из значимых проблем является недостаток мест для проведения производственной практики, особенно в медицинских и образовательных учреждениях. Это ограничивает возможность студентов наблюдать за профессиональной деятельностью, участвовать в реальных консультациях и психологических сессиях. Доступ к местам прохождения практики нередко организуется формально, что приводит к дефициту практического опыта у выпускников.

В условиях цифровизации системы образования практика студентов-психологов могла бы существенно обогатиться использованием современных технологий, таких как виртуальные симуляции, онлайн-консультации и инструменты для рефлексии. Однако такие возможности пока используются ограниченно.

Оценка результатов практической деятельности часто сводится к формальным отчетам и количеству проведенных часов. Такой подход не позволяет объективно оценить уровень профессиональных навыков и степень освоения студентом практических компетенций. Отсутствие четких критериев оценки снижает мотивацию студентов к глубокому погружению в практическую работу и способствует лишь поверхностному освоению навыков.

Один из путей решения вышеперечисленных проблем – поиск новых форм организации практики. В 2024 году Министерством образования и науки Российской Федерации было принято решение о внедрении образовательного подхода «Обучение служением» во все образовательные программы российских ВУЗов.

Какие возможности дает реализация этого образовательного проекта? Наиболее очевидным является то, что студент получает возможность развития профессиональных компетенций, а социальным партнерам предоставляются новые возможности и инструменты для развития. Основными целями и ценностями этого образовательного проекта является развитие гражданственности, профессионализма и укрепление традиционных нравственных установок. Однако, помимо этих обозначенных идеологами подхода целей и ценностей, в участии студента в проекте «Обучение служением» можно выделить и еще целый ряд более узких, профессионально обусловленных задач.

К ним мы относим:

- возможность развития надпрофессиональных навыков (soft-skills): таких как инициативность, способность работать в команде, стремление к лидерству, способность устанавливать профессиональные связи, и др.;
- развитие проектного мышления, направленного на использование интеллектуального потенциала для достижение конкретного измеряемого результата и решение актуальных задач;
- формирование внутренней процессуальной мотивации, обеспечивающей проявление самостоятельно инициированной активности в профессиональной сфере;
- развитие творческого потенциала студентов, способности к творческому, нетривиальному решению задачи и применению оригинальных технологий ее решения и нестандартных путей достижения цели.

Как отмечает А.С. Черепанов [4], творческая деятельность и служение обладают феноменологической схожестью, вне переживания искренности и целостности невозможны ни творческая деятельность, ни служение. Оба этих понятия связаны с самоотдачей, основаны на внутренней мотивации и нацелены на максимальный результат. Можно констатировать, что именно через эту схожесть становится возможной полноценная реализация перечисленных выше задач.

Каким же образом формируется профессиональная одарённость в рамках данного подхода?

Расширяется список мест для проведения практики. Студенту предлагается возможность выбора профессиональной задачи, которая может быть ему интересна. Сама по себе способность осуществлять выбор, как указывал В. Франкл [3] является сущностной составляющей человека. Давая студенту возможность выбора, мы даем ему возможность проявить себя в творчестве и формируем способность принимать на себя ответственность за сделанный выбор и полученный результат. Кроме того, студент не ограничен готовым списком проектов и организаций, он может самостоятельно создать проект. И даже регион проживания не будет ограничением, т.к. цифровые технологии обеспечивают возможность дистанционного участия.

У студента появляется высокая степень свободы в деятельности, выход за рамки нормативности – что обеспечивает фундамент для развития профессиональной одаренности студента [2, с.14].

Наставников со студентами объединяет не обязанность, а общая значимая цель, и они обычно лично заинтересованы в успешности проекта.

Использование современных технологий, позволяет расширить спектр возможностей. Здесь и эффективные способы оперативного взаимодействия участников проектов, и онлайн-консультирование с супервизией, и проекты существующие только в цифровом формате.

Из формальной, оценка становится реальным практическим результатом. Причем результатом внешним, решающим не только задачи студента по профессиональному развитию, но и имеющему реальную ценность и значение. Образовательный подход «Обучение служением» дает студенту возможность быть услышанным обществом, «взрослым» профессиональным миром, конкретной организацией. Здесь можно вспомнить слова известного психолога Р. Мэя, который писал: «Вы не можете выдвигать свои идеи, если не чувствуете, что их по крайней мере слышат» [1]. В обучении служением каждый студент получает возможность выдвигать идеи, получать оценку востребованности этих идей и возможность воплощения в конкретном результате.

«Обучение служением» может стать одним из действительно эффективных методов в подготовке студентов-психологов с точки зрения формирования профессиональной одаренности. Этот подход не только способствует развитию ключевых компетенций, таких как гибкость мышления, творческое решение задач, и ответственность, но и позволяет интегрировать теоретические знания с решением актуальных социальных проблем. Благодаря использованию цифровых технологий возможно существенно обогатить опыт студентов, особенно в условиях недостаточного доступа к местам традиционной практики. Сочетание онлайн-инструментов и практического опыта через «Обучение служением» открывает перед студентами-психологами уникальные возможности для личностного и профессионального роста, подготовки к реальной практике и повышает их мотивацию к освоению профессии.

Список литературы

1. Мэй Р. Мужество творить. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 160 с.
2. Соболева Т.Н. Формирование профессиональной одарённости в детерминации условиями развития способностей и свободой выбора в деятельности // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 3. С. 11–29.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2024. 366 с.
4. Черепанов А.С. Творческая деятельность в контексте служения // Психология служения. Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур, 2017. С. 200-204.
5. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. М.: Институт психологии РАН, 2019. 274 с.

Попова А.Д.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

Arina.D1910@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 7–8 ЛЕТ

В статье дано описание представлений о себе у детей младшего школьного возраста семи-восьми лет, как одной из составляющей «Я-концепции». Рассмотрены структура «Я-концепции»: когнитивный компонент - представления о себе; аффективный компонент - самооценка и влияние данных составляющих на общее эмоционально-ценностное отношение к себе у детей младшего школьного возраста. Результаты исследования общего эмоционально-ценностного отношения к себе младших школьников представлены в виде диаграммы и таблиц.

Ключевые слова: представления о себе, самооценка, «Я-концепция», младший школьный возраст, эмоционально-ценностное отношение к себе.

The article describes the process of self-image formation in primary school children in the first year of school, as one of the components of the "I-concept". The article examines the structure of the "I-concept": the cognitive component of the "I-concept" - self-image; the affective component of the "I-concept" - self-esteem and the influence of these components on the overall emotional and value attitude of primary school children in the first year of school. A study was conducted on the level of the general emotional and value attitude of younger schoolchildren towards themselves. A model of self-image in primary school age was established.

Keywords: self-image, self-esteem, "I am a concept", primary school age, emotional and value attitude towards oneself.

Под термином «Я-концепция» понимается комплекс внутренне согласованных представлений о себе. С поступлением в первый класс у детей меняется образовательный статус: старший дошкольник становится

школьником, что влечет за собой смену ведущей деятельности и адаптацию к новым условиям: возникновение нового социального статуса, расширение круга обязанностей, появление авторитетного взрослого в лице первого учителя [6]. Младшие школьники получают много новой информации о себе, как учениках, что развивает мотивы познания себя, принятие новой социальной роли и изменения социально-нормативных отношений между детьми и взрослыми. Появившиеся новообразования влияют на формирование представлений о себе у детей: о совершаемых поступках, мыслях и чувствах, отношении к окружающей действительности, увлечениях. Данные изменения влекут за собой расширение представлений о себе, которые реализуются в коммуникации и новых ролях. Получаемый новый опыт закладывает основу для знаний и представлений о себе, которые в будущем помогут объяснять и понимать собственное поведение и отношение к чему-либо. Именно поэтому, младший школьный возраст является одним из самых ранних и ответственных в формировании «Я-концепции». [3]

Такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, Р.Б. Бернс, А.В. Петровский, Л.С. Выготский и др., в своих психолого-педагогических трудах рассматривали структуру «Я-концепции» в процессе ее формирования.

Так, например, Р.Б. Бернс определил структуру «Я-концепции», которую разделил на три составляющих: когнитивная, оценочная, поведенческая. [1]

В первом классе дети могут оценивать других и себя через призму устойчивых личностных характеристик по образу авторитетных взрослых, сравнивая себя так же со сверстниками. Это является элементом становления самооценки, так как у ребенка может формироваться как положительный, так и отрицательный образ себя [2,4].

В соответствии с актуальностью данной темы было организовано и проведено эмпирическое исследование с целью изучения представлений о себе у детей в возрасте 7-8 лет, а именно, общего эмоционально-ценностно отношения. В ходе исследования использовалась методика «Нарисуй себя» по А.М. Прихожан и З. Василюскайте [5]. Данная проективная методика позволяет выявить уровень двух компонентов. Характер отношения к себе и уровень самооценки. В выборку вошло 20 первоклассников в возрасте семи-восьми лет. Методика проводилась в групповом варианте предъявления. Уровень эмоционально-ценностного отношения к себе включает: особенности анализа автопортрета, сопоставление рисунка «Я» с «хорошим» и «плохим» персонажем, расположение автопортрета на листе с учетом включения всех основных нарисованных деталей при помощи ограниченного набора цветных карандашей. Анализ результатов в процентном соотношении представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Характер отношения к себе и уровень самооценки у детей младшего школьного возраста (7-8 лет).

1. Характер автопортрета.			2. Сопоставление автопортрета с рисунками хорошего и плохого рисунка. Расположение автопортрета на листе.		
Адекватно-позитивное отношение	Отрицательно-конфликтное	Позитивно-неадекватное	Адекватный уровень самооценки	Заниженный уровень самооценки	Завышенный уровень самооценки
35 % (7 чел.)	65% (13 чел.)	0 % (0 чел.)	65% (13 чел.)	35% (7 чел.)	0% (0 чел.)

Характер отношения к себе по нарисованному автопортрету указывает на адекватно-позитивное, отрицательно-конфликтное или позитивно-неадекватное отношение к себе. По итогам анализа было выявлено, что у 35% (7 чел.) адекватно-позитивное отношение, у 65% (13 чел.) отрицательно конфликтное отношение.

При сопоставлении автопортрета с рисунками хорошего и плохого персонажа было учтено расположение автопортрета на листе и наличие дополнительного фона или же его отсутствие. Данное сравнение помогло понять, с положительным или отрицательным образом каждый ребенок соотносит свой образ «я». Сравнение рисунков дало возможность проанализировать, что, что у 65% (13 чел.) адекватный уровень самооценки, так как изображаемый положительный герой был схож детально с образом автопортрета с выбором определенных цветных карандашей, у 35% (7 чел.) наблюдался заниженный уровень самооценки. Дети, вошедшие в данную группу, соотносили свой персонаж с отрицательным, имелись четкие детали рисунка, которые демонстрировали схожесть данных рисунков по цвету, расположению и дополнительным деталям.

Анализ рисунков с автопортретом детей показал, что 13 детей из 20 имеют отрицательно-конфликтное отношение к себе, 7 детей адекватно-позитивное отношение к себе, позитивно-неадекватного отношения к себе не наблюдается. Анализ самооценки обучающихся младшего школьного возраста продемонстрировал, что 13 детей из 20 имеют адекватную (позитивную) самооценку. 7 человек из 20 имеют заниженный уровень самооценки. Завышенный уровень самооценки у детей выявлен не был.

При проведении проективных методик большое значение имеет расположение рисунка на листе, размер рисунка, включенность детализации изображаемого персонажа и фон рисунка. Учет данных показателей помогли определить отношение к себе, уровень самооценки, уровень представления о себе. Анализ данных после проведения методики позволяет сделать вывод о том, что не все испытуемые младшего школьного возраста имеют позитивное отношение к себе. По уровню самооценки большая часть детей имеют адекватную самооценку.

Результаты исследования общего эмоционально-ценностного отношения к себе даны и на круговой диаграмме (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Общее эмоционально-ценностное отношение к себе детей младшего школьного возраста

Был выявлен уровень общего эмоционально-ценностного отношения к себе детей младшего школьного возраста. В ходе исследования выяснилось, что 8 (64%) детей имеют адекватно-позитивное отношение к себе, 5 (25%) – отрицательно-конфликтное, 7 (11%) – позитивно-неадекватное.

В ходе анализа результатов исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Отрицательно-конфликтное отношение к себе проявляется у детей младшего школьного возраста в меньшей мере, чем адекватно-позитивное.

2. Уровень самооценки у детей младшего школьного возраста адекватный, но довольно большой процент детей с низким уровнем самооценки.

3. Общее эмоционально-ценностное отношение к себе в большинстве случаев адекватно-позитивное, но дети с отрицательно-конфликтным и позитивно-неадекватным отношением к себе нуждаются в специально созданных психолого-педагогических условиях, которые будут направлены на гармонизацию представлений о себе в младшем школьном возрасте.

Адекватные и положительно устойчивые представления о себе залог успешного развития, личностного становления и позитивного субъективного благополучия. Поэтому, эти компоненты являются основополагающими для того, чтобы ребенок образовывался, обучался и воспитывался. Изучив данные, которые были получены в ходе проведения методики, стоит отметить, что некоторым младшим школьникам требуется развитие представлений о себе и общего эмоционально-ценностного отношения для того, чтобы анализ поступков, осознаваемые качества и ориентация в своём внутреннем мире были основой эмоционального благополучия детей в разных видах деятельности и в новой для них учебной деятельности.

Список литературы

1. Бернс Р. «Я – концепция и воспитание». М., 1987 г. 420 с.
2. «Большой психологический словарь» под ред. Б.Г. Мещерякова, З.П. Зинченко, СПб: Москва 2008. 811 с.
3. Давыдов В. В. «Психическое развитие в младшем школьном возрасте». В кн.: Возрастная и педагогическая психология (под ред. А. В. Петровского). М.: Просвещение, 1973. С. 66–97.
4. Карл Р. Роджерс «Взгляд на психотерапию. Становление человека» М.: Прогресс, 1994. 480 с.
5. Каширская, И. К. Особенности становления самооценки младших школьников в процессе общения со значимыми взрослыми и сверстниками / И. К. Каширская // Психология обучения. 2022. № 1. С. 14-31.
6. Павленко Т.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста и социально-психологическая адаптация к обучению в школе // *Психология одаренности и творчества. Сборник трудов 1*

Кинцель Н.В.

учитель английского языка, магистр педагогических наук,
КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева
города Степногорск отдела образования
по городу Степногорск
управления образования Акмолинской области»
n.kintsel@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ И РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМСЯ

Статья посвящена интеграции цифровых и рефлексивных технологий в проектную деятельность на уроках английского языка с одаренными учащимися. Рассматриваются теоретические аспекты использования этих технологий в образовательном процессе, а также их роль в развитии ключевых навыков у учащихся, таких как критическое мышление, креативность и самооценка. Особое внимание уделено методам организации проектной работы, использованию цифровых платформ и приложений для создания мультимедийных проектов, а также важности рефлексивных технологий для повышения мотивации и углубленного осмысления изучаемого материала. Статья включает практические рекомендации для педагогов по эффективному применению данных технологий и оценке результатов работы с одаренными учащимися.

Ключевые слова: цифровые технологии, рефлексивные технологии, проектная деятельность, одаренные учащиеся, критическое мышление, метапознавательные навыки.

The article is dedicated to the integration of digital and reflective technologies in project-based activities in English language lessons with gifted students. It explores the theoretical aspects of using these technologies in the educational process, as well as their role in developing key skills in students, such as critical thinking, creativity, and self-assessment. Special attention is given to methods of organizing project work, the use of digital platforms and applications for creating multimedia projects, and the importance of reflective technologies for enhancing motivation and deepening the understanding of the studied material. The article includes practical recommendations for teachers on the effective application of these technologies and the assessment of results when working with gifted students.

Keywords: digital technologies, reflective technologies, project-based activities, gifted students, critical thinking, metacognitive skills.

Современная образовательная система сталкивается с рядом вызовов, связанных с необходимостью развития навыков, которые отвечают требованиям 21 века, такими как критическое мышление, креативность и способность к самостоятельному обучению. В этом контексте проектная деятельность, в частности на уроках английского языка, становится важным инструментом для вовлечения одаренных учащихся в активное познание. Интеграция цифровых и рефлексивных технологий в проектную деятельность способствует не только улучшению языковых навыков, но и развитию метапознавательных умений [1, с. 12]. Актуальность исследования обусловлена потребностью в поиске инновационных подходов для работы с одаренными детьми, которым требуется особое внимание и индивидуальный подход в обучении.

Целью исследования является изучение того, как интеграция цифровых и рефлексивных технологий в проектную деятельность на уроках английского языка может повлиять на качество и эффективность обучения, а также как эти технологии могут помочь одаренным учащимся достигать более высоких результатов. Это включает в себя исследование цифровых инструментов, платформ, приложений и методов рефлексии, которые могут быть использованы для организации проектной работы [3, с. 20].

Одной из ключевых целей является оценка того, как использование этих технологий способствует развитию у одаренных учащихся таких метапознавательных навыков, как саморегуляция, критическое мышление, способность к самоанализу и креативность. Эти навыки необходимы для формирования учебной автономии и глубокой вовлеченности в процесс обучения [5, с. 16]. Важной целью является также изучение того, как использование цифровых технологий (мультимедийных приложений, онлайн-платформ) и рефлексивных методов может повысить мотивацию учащихся, сделать учебный процесс более интерактивным и увлекательным. Ожидается, что такие подходы помогут стимулировать интерес к изучению английского языка, особенно у талантливых учеников, которые могут быть более требовательны к учебному процессу [2, с. 45].

Это включает в себя исследование того, как цифровые и рефлексивные технологии могут быть использованы для более эффективной организации работы с одаренными учащимися, предоставляя им дополнительные возможности для самовыражения, углубленного изучения материала и работы на индивидуальном уровне. Целью исследования также является предоставление практических рекомендаций для учителей английского языка по внедрению и эффективному использованию цифровых и рефлексивных технологий в проектной деятельности с одаренными учащимися [4, с. 32].

Интеграция цифровых технологий в проектную деятельность позволяет учащимся глубже освоить английский язык. Цифровые инструменты, такие как мультимедийные приложения, образовательные платформы, интерактивные задания, создают возможности для более креативного подхода к изучению языка. Они могут быть использованы для создания мультимедийных проектов,

презентаций, видеоблогов, что помогает учащимся использовать язык в реальных ситуациях, а не только на теоретическом уровне [6, с. 78].

Использование современных технологий делает учебный процесс более динамичным и привлекательным для учащихся, особенно для одаренных детей, которые могут быстро потерять интерес к традиционным методам обучения. Цифровые платформы, игры, онлайн-ресурсы предоставляют учащимся возможность работать в своем темпе, что позволяет повысить их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс [2, с. 45].

Рефлексивные технологии, такие как ведение дневников рефлексии, самооценка, групповые обсуждения, помогают учащимся не только осознавать свой процесс обучения, но и развивать критическое и аналитическое мышление [3, с. 20]. Это важный аспект для одаренных детей, которым требуется дополнительная поддержка в организации их мыслительной деятельности. Такие технологии способствуют лучшему пониманию своих сильных и слабых сторон и помогают научиться эффективно планировать свое обучение.

Интеграция цифровых и рефлексивных технологий позволяет создать более индивидуализированную образовательную среду, которая учитывает потребности одаренных учащихся [5, с. 16]. Цифровые платформы дают возможность учащимся работать над проектами в индивидуальном режиме, выбирать темы и подходы, соответствующие их интересам, и предоставляют более гибкие возможности для саморазвития.

Работа с цифровыми инструментами в проектной деятельности способствует развитию творческих способностей учащихся. Это может быть как создание визуальных проектов (например, видеороликов или презентаций), так и написание сценариев, рассказов или эссе. Важным аспектом является и развитие критического мышления, которое связано с рефлексией, анализом, критической оценкой работы других и собственной работы [4, с. 32].

Цифровые и рефлексивные технологии помогают учащимся развивать навыки, которые будут востребованы в будущем. Умение работать с информацией, использовать различные технологические инструменты для создания контента, а также способность к саморегуляции и рефлексии являются ключевыми навыками для успешной карьеры в любой сфере деятельности [6, с. 78].

Использование цифровых технологий и рефлексивных методов в проектной деятельности улучшает качество образования, поскольку учащиеся становятся более активными участниками учебного процесса, а не пассивными слушателями [1, с. 12]. Это ведет к улучшению результатов, поскольку учащиеся приобретают навыки самостоятельной работы, самоанализа и самоконтроля.

Цифровые технологии создают возможности для более гибкого и инклюзивного обучения, позволяя учителям эффективно работать с различными категориями учащихся, включая одаренных [5, с. 16]. Интеграция таких технологий помогает учитывать разнообразие стилей и темпов обучения и создавать более доступное и адаптированное образовательное пространство для каждого ученика.

Для достижения цели исследования были использованы методы анализа педагогической литературы, а также методы наблюдения и эксперимента в рамках уроков английского языка с одаренными учащимися. В исследовании рассматривались различные цифровые платформы и приложения, такие как образовательные сайты, онлайн-ресурсы для создания мультимедийных проектов, а также рефлексивные технологии, включая дневники рефлексии и видеоблоги [2, с. 45].

Список литературы

1. Дьяченко, В. А. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс. Москва: Просвещение, 2018.
2. Исаева, Т. Б. Использование технологий в обучении английскому языку. Введение в методику преподавания иностранных языков. Москва: Академия, 2016.
3. Левина, М. И. Рефлексивные технологии в обучении: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь, 2017.
4. Мартынова, Н. С. Проектная деятельность как метод развития одаренных учащихся. Вестник образования, 2019, № 4, с. 32-40.
5. Никифоров, В. В. Цифровая грамотность и проектная деятельность. Современное образование, 2020, № 5, с. 12-18.
6. Wood, D. Teaching the Gifted: A Handbook for Teachers. Oxford University Press, 2018.
7. Spector, J. M. (Ed.) Digital Learning and Education. Springer, 2020. (DOI: 10.1007/978-3-030-26356-0).

Лавров А. П.

аспирант, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
alex19971550@gmail.com

Масленников Г.С.

магистрант, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
zero200118@yandex.ru

Командин А.А.

магистрант, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
89253794453@mail.ru

ВАРИАНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

В работе описываются варианты индивидуального развития творческой продуктивности обучающихся, которые были основаны на результатах решения ими экспериментальных творческих задач по химии. Под творческой продуктивностью понимается вся совокупность творческих действий, которые осуществили обучающиеся в процессе решения задачи. В работе

проведён педагогический эксперимент. Он заключался в выявлении влияния решения экспериментальных творческих задач по химии на индивидуальное развитие творческой продуктивности каждого ученика. Во время проведения эксперимента оценивался количественный уровень творческой продуктивности каждого ученика при высказывании идей решения экспериментальных задач. В результате выявлены основные варианты индивидуального развития обучающихся на основе показателя уровня развития творческой продуктивности с помощью цифровой системы «Creo_Datum», которые можно использовать для набора дальнейшей статистики по эксперименту.

Ключевые слова: творческое развитие, обучение химии, индивидуальное развитие обучающихся, творческая продуктивность.

The paper describes the variants of individual development of creative productivity of students, which were based on the results of their solution of experimental creative tasks in chemistry. Creative productivity is understood as the whole set of creative actions, which were carried out by students in the process of solving the task. A pedagogical experiment was conducted in the work. It consisted in revealing the influence of solving experimental creative problems in chemistry on the individual development of creative productivity of each student. During the experiment the quantitative level of creative productivity of each pupil was evaluated when expressing ideas for solving experimental problems. As a result, the main variants of individual development of students based on the indicator of the level of development of creative productivity using the digital system 'Creo_Datum' were identified. This data can be used to set further statistics on the experiment.

Keywords: creative development, teaching chemistry, individual development of student, creative productivity.

В современном федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [7] сформулированы такие личностные результаты освоения основной образовательной программы, как:

- 1) способность обучающихся к взаимодействию в условиях неопределенности,
- 2) способность обучающихся формулировать идеи, понятия, гипотезы об объектах и явлениях, в том числе ранее не известных,
- 3) способность обучающихся планировать своё развитие.

В то же время в данном стандарте сформулированы такие метапредметные требования как развитие у обучающихся навыков конструктивного диалога, планирования и организации совместной работы [6].

В процессе обучения химии эти требования можно реализовать, развивая творческие способности обучающихся при решении экспериментальных задач.

Экспериментальные творческие задачи [4, 5] отличаются тем, что при их решении обучающиеся проводят химический эксперимент, что в наибольшей степени способствует развитию их интереса к данному предмету, особенно на первых этапах изучения (8-9 класс). Кроме того, эксперимент является

критерием правильности решения данных задач, который обучающиеся устанавливают самостоятельно.

Экспериментальные творческие задачи также характеризуются тем, что в процессе их решения учащиеся получают навыки использования полученных знаний по химии в незнакомых ситуациях, которые зачастую отличаются парадоксальностью или требуют осуществления поиска в условиях неопределённости [3]. При этом важна не столько правильность и однозначность решения задачи, а идеи решения, которые привели к наиболее оригинальному решению задачи.

Установлено, что наиболее продуктивно экспериментальные творческие задачи по химии решаются в парах переменного состава [4]. Умение вести диалог с меняющимися партнёрами способствует развитию учебного сотрудничества у каждого ученика и навыков конструктивного диалога.

Таким образом, решение экспериментальных творческих задач в дальнейшем может способствовать развитию самостоятельности каждого ученика при планировании и осуществлении учебной деятельности.

Следует отметить, что такое развитие можно назвать творческим только в том случае, если поиск решения задачи связан с преодолением интеллектуальных трудностей. С легкостью творческая задача не решается, но, если ученики получают опыт в преодолении трудностей, у них появляется увлеченность и уверенность в себе [3, 4, 5]. Высказывание идей формирует у них общие подходы решения экспериментальных творческих задач - эвристические приёмы.

Для того, чтобы выявить, как решение творческих задач влияет на индивидуальное развитие самостоятельности каждого ученика при планировании и осуществлении учебной деятельности, был проведен педагогический эксперимент. В ходе эксперимента оценивался количественный уровень творческой продуктивности каждого ученика - проявление всего опыта его творческой деятельности при высказывании идей решения (высказывание идей, критика идей, экспериментальная проверка, роль при взаимодействии в сотрудничестве и т.п.).

При внедрении экспериментальных творческих задач в процесс обучения химии предполагалось, что индивидуальное развитие обучающихся при их решении, напрямую связано с формированием у них опыта творческой деятельности. Иными словами, сам факт решения творческих задач непременно благоприятно сказывается на творческом развитии учеников.

Однако, результаты решения экспериментальных творческих задач [1] помогли выявить парадоксальную педагогическую проблему, связанную со снижением уровня творческой продуктивности у ряда обучающихся.

Одной из причин снижения продуктивности творческой деятельности является то, что обучающиеся не до конца осознают, как можно реализовать высказанную ими идею решения на практике. Для решения данной проблемы было предложено внедрить индивидуальные задания, обостряющие понимание сути высказанных идей решения экспериментальной творческой задачи [2].

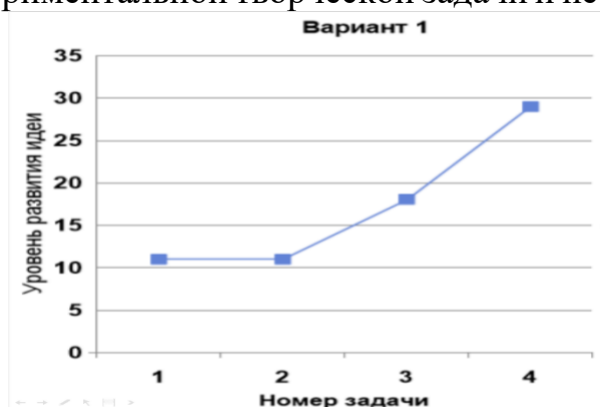
На настоящем этапе исследования продолжается эксперимент по внедрению индивидуальных заданий, обостряющих понимание сути высказанных идей решения экспериментальной творческой задачи обучающимися 8-9 классов, при решении экспериментальных творческих задач по химии. В процессе оценки творческой продуктивности каждого ученика с помощью цифровой системы “Creo_Datum” (создана при поддержке РФФИ, грант №19-29-14136) было выявлено четыре основных варианта индивидуального развития обучающихся:

1) обучающийся заинтересовался самим процессом решения экспериментальных творческих задач и стал высказывать идеи их решения (рис 1а.);

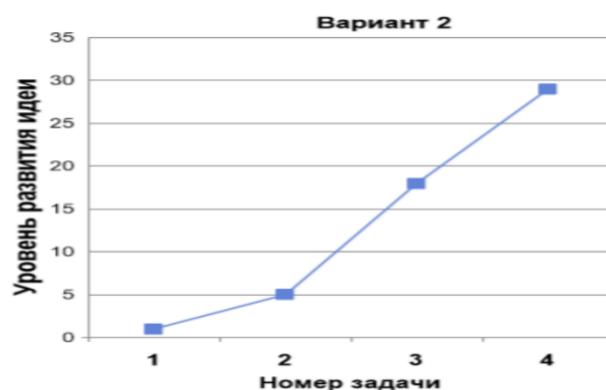
2) обучающемуся стало интересно выполнять индивидуальные задания и он включился в процесс высказывания идей решения творческой задачи (рис 1б.);

3) обучающемуся поначалу стало интересно выполнять индивидуальные задания, но после очередного занятия у него наблюдался спад творческой активности по высказыванию идей (рис 1в.);

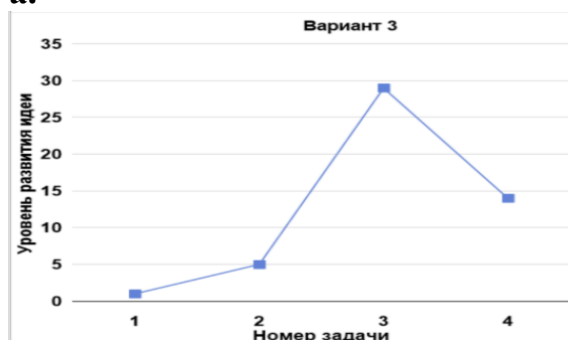
4) обучающийся проявил себя в иной роли в процессе решения экспериментальной творческой задачи и не высказывал идей её решения.(рис 1г).



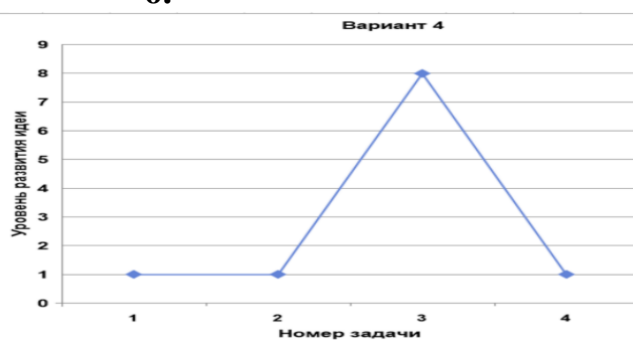
а.



б.



в.



г.

Рис 1. Варианты индивидуального развития обучающихся в процессе решения экспериментальных творческих задач

Траектории развития каждого обучающегося будут дополнительно изучены. Статистика проведенного эксперимента поможет оценить количество обучающихся, индивидуальное развитие которых соответствует тому или иному перечисленному варианту.

Кроме того, в процессе педагогического эксперимента планируется выявить факторы, которые могут влиять на изменение количественных показателей творческой продуктивности каждого ученика.

Список литературы

1. Лавров А.П., Оржековский П.А. Изменение учебной мотивации при решении экспериментальных творческих задач // Химия в школе. 2023. № 10. С. 72-77.

2. Лавров А.П. Масленников Г.С. Критерии эффективности решения экспериментальных творческих задач по химии // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 25 января – 03 февраля 2024 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 724-729.

3. Ладенко И.С., Степанов С.Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Новосибирск: НГУ, 1990.

4. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Боровских Т.А. и др. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: монография / Под ред. П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. Москва: МПГУ, 2022. 240 с.

5. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.

6. 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.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#100001.2023>. (дата обращения 01.11.24).

Польченко Н.М.

Учитель английского языка, школа – гимназия № 6 имени Абая

Кунанбаева,

г Степногорск, Акмолинская область, Республика Казахстан

polchenkonadia@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ И ИГРОВЫЕ ЦИФРОВЫЕ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются возможности использования интерактивных и игровых цифровых сред для развития креативного потенциала одаренных учащихся. Автор анализирует, как геймифицированные технологии, виртуальные лаборатории и образовательные платформы могут способствовать развитию творческих способностей и исследовательских

навыков. Обсуждаются особенности цифровых сред, которые позволяют учащимся экспериментировать с различными подходами, решать сложные задачи и применять полученные знания на практике. Статья подчеркивает важность создания условий для индивидуального подхода и адаптивного обучения, ориентированных на потребности одаренных детей, а также рассматривает примеры успешного использования таких сред в образовательной практике.

Ключевые слова: игровые технологии, творческие способности, интерактивные платформы.

The article discusses the possibilities of using interactive and gaming digital environments to develop the creative potential of gifted students. The author analyzes how gamified technologies, virtual laboratories and educational platforms can contribute to the development of creative abilities and research skills. The features of digital environments that allow students to experiment with different approaches, solve complex problems and apply the acquired knowledge in practice are discussed. The article emphasizes the importance of creating conditions for an individual approach and adaptive learning focused on the needs of gifted children, and also considers examples of the successful use of such environments in educational practice.

Keywords: gaming technologies, creativity, interactive platforms.

Современное образование все чаще использует цифровые технологии, чтобы развивать креативные способности учащихся, особенно тех, кто обладает высоким уровнем интеллектуальных или творческих способностей. Интерактивные и игровые цифровые среды являются одними из самых перспективных инструментов в этом направлении, поскольку они позволяют не только освоить новые знания, но и стимулировать оригинальность, гибкость мышления и инициативность, способствуют раскрытию творческого потенциала учащихся. Давайте рассмотрим, как эти технологии работают и как эти платформы помогают раскрыть способности талантливых школьников и какие особенности их использования важны для образовательного процесса.

1. Преимущества цифровых интерактивных и игровых сред

Одаренные учащиеся отличаются более высоким уровнем мышления, быстротой усвоения материала и глубиной понимания. Часто традиционные методы обучения не могут удовлетворить их потребность в более сложных задачах и нестандартном подходе. Игровые и интерактивные среды полезны для одаренных детей так как предоставляют множество возможностей для создания таких условий благодаря следующим особенностям:

1. *Многозадачность и интерактивность.* В интерактивных средах одаренные учащиеся могут решать задачи одновременно на нескольких уровнях сложности, что позволяет задействовать различные когнитивные процессы и улучшать способность к концентрации.

2. *Развитие навыков решения проблем.* Игровые приложения часто ориентированы на решение сложных, нестандартных задач, требующих

нестандартного подхода. Это помогает развить гибкость мышления и способность адаптироваться к новым условиям.

3. *Свобода в выборе темпа и уровня сложности.* В отличие от традиционного класса, интерактивные и игровые среды могут подстраиваться под способности учащегося, давая возможность продвигаться по мере готовности к новым вызовам.

Цифровые среды предоставляют учащимся возможность активно взаимодействовать с материалом, вовлекаясь в процесс обучения на более глубоком уровне. Существует несколько ключевых преимуществ, которые такие среды обеспечивают для одаренных детей:

- *Персонализация обучения:* Цифровые среды часто предлагают возможность адаптации под уровень ученика. Одаренные дети могут быстрее осваивать материал, а также решать более сложные задачи и получать доступ к контенту, соответствующему их потребностям и интересам. Существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменению и в процессе обучения иностранным языкам. [9, с. 114]. Активное и уместное применение компьютера на уроке английского языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь, и не только литературно и правильно оформленную фразу, но также и различные разговорные клише, фразы, произнесенные разными людьми, что влияет на четкость произношения.

- *Мотивация через игровые механики:* Геймификация — использование игровых элементов в учебных платформах — помогает мотивировать учащихся, создавая элемент вызова и состязательности. Такие элементы, как рейтинги, награды, аватары и возможности прохождения уровней, позволяют поддерживать интерес и стремление к новым достижениям. Творческая игровая технология на уроках английского языка подразумевает использование различной одежды, масок, материалов, декораций и многого другого. Такие игры представляют собой живые сценки, диалоги и целые спектакли. Участники могут разыграть деятельность коммерческой организации, больницы, ресторана, магазина и т.д. При этом каждому ученику отдается своя роль и обязанность. Такая игра может идти как индивидуально — учащиеся играют роль судьи или защитника на заседании суда, рекламируют какой-то товар или гаджет, разыгрывают различные психологические ситуации, разрабатывают рекламные листки приглашая друзей отправиться в то или иное путешествие, так и командами — каждая команда выбирает себе роль, например на одном из уроков я разбила группу на 3 команды: «Родители», «Учителя» и «Учащиеся» и все эти три составляющие образовательного процесса с удовольствием разрабатывали школьные правила. Класс можно разделить на две команды, которым учитель выдает логические загадки. Главное правило — обсуждение должно вестись только на английском языке. Хорошая ролевая игра

на развитие навыков устной неподготовленной речи- это диалоги на основе сказок, мультфильмов и передач. Сначала классу демонстрируется небольшой фильм или передача, а затем формируются две команды. После чего участники одной команды задают вопросы участникам другой и наоборот.

Основная цель — проверка на понимание языкового материала, совершенствование лексических аспектов языка, а также создание соревновательной атмосферы, чтобы мотивировать учеников на сотрудничество между собой.

Основные требования к ролевой игре

1. Игра должна вызывать у школьников интерес и желание хорошо выполнить задание, ее стоит проводить на основе ситуации адекватной реальной ситуации общения

2. Ролевая игра должна быть хорошо подготовлена с точки зрения, как содержания, так и формы, четко организована

3. Она должна быть принята всей группой

4. Игра непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере. Чем свободнее чувствует себя ученик в ролевой игре, тем инициативнее он будет в общении. Со временем у него появится чувство уверенности в своих силах, в том, что он может использовать разные роли

5. Ролевая игра организуется так, чтобы учащиеся могли в активном ролевом общении максимально использовать отрабатываемый речевой материал.

Свобода творческого самовыражения. Многие цифровые среды позволяют учащимся экспериментировать с различными идеями, свободно комбинируя и изменяя элементы, что способствует развитию их креативности и поддерживает интерес к учебе.

2. Роль игровых и интерактивных технологий в развитии креативного мышления

Интерактивные и игровые цифровые платформы позволяют учащимся работать с учебным материалом в уникальной форме, ориентированной на решение реальных проблем, что является основой для развития творческого мышления [3, стр 47]. Сюда входят такие подходы, как:

- *Проектное обучение:* Проектные задачи, представленные в цифровом формате, позволяют учащимся работать над креативными проектами — от создания видеоигр до моделирования социальных и экономических систем. В ходе этого процесса дети приобретают навыки работы в команде, критического мышления и находят оригинальные пути для решения поставленных задач.

- *Моделирование и симуляция:* Использование 3D-моделирования, виртуальной реальности и симуляций позволяет погрузить учащихся в созданные цифровые миры, где они могут экспериментировать с научными и инженерными концепциями, разрабатывать свои решения в различных условиях. Подобные задания требуют многослойного, нестандартного подхода, способствующего развитию креативных способностей.

- *Творческие игры и приложения:* Специальные игры, например, Minecraft, Roblox и другие, позволяют одаренным учащимся реализовывать свои идеи, создавая миры, программируя действия персонажей и управляя пространством. Эти игры предоставляют широкий выбор инструментов для экспериментов, что стимулирует как инженерное, так и художественное мышление. [5, с. 37]

3. Основные платформы для поддержки креативного развития

Рынок образовательных технологий предоставляет множество интерактивных платформ, которые успешно применяются для развития креативности среди одаренных учеников. Рассмотрим некоторые из них:

- *Minecraft Education Edition* — позволяет учащимся строить виртуальные миры и решать задачи в творческой форме. Учителя могут предлагать задачи, в которых учащиеся должны создать архитектурные модели, изобретать механизмы или решать задачи на логику.

- *Tynker и Scratch* — платформы для программирования, которые помогают развить навыки алгоритмического и творческого мышления. Работая с визуальными языками программирования, дети могут создавать собственные игры, анимации и истории.

- *CoSpaces Edu* — платформа, которая поддерживает создание 3D-миров и позволяет работать с виртуальной и дополненной реальностью. В среде учащиеся могут моделировать объекты и целые сцены, что позволяет развивать пространственное мышление и инженерные навыки.

Эти платформы, благодаря своей наглядности и возможностям для работы с различными концепциями, позволяют учащимся развивать не только креативность, но и навыки анализа, планирования и выполнения сложных проектов.

4. Педагогические подходы к использованию цифровых сред

Для успешного использования интерактивных и игровых цифровых технологий важно правильно интегрировать их в учебный процесс. Существуют различные подходы, которые способствуют эффективному применению таких технологий:

- *Индивидуальный подход.* Учитывая уровень знаний и интересы одаренного ученика, педагог может подбирать задания и игры, которые будут стимулировать креативность и интерес. [4, с. 17]. Индивидуальные планы могут включать персонализированные проекты, которые позволяют глубже погружаться в темы, соответствующие интересам ребенка.

- *Работа в группах.* Взаимодействие с другими учащимися помогает развивать навыки коммуникации и совместного решения задач. В групповой работе учащиеся могут делиться идеями, что способствует расширению их взгляда на проблему и вдохновляет на новые решения.

- *Обратная связь и рефлексия.* Постоянная обратная связь и обсуждение результатов с учащимися помогают им осознать собственные достижения и ошибки, анализировать свои решения и развивать критическое мышление.

5. Преодоление трудностей и вызовов

Несмотря на все преимущества, использование интерактивных цифровых сред также имеет свои вызовы:

- *Избыток информации и стимулов* может быть труден для восприятия, и одаренные учащиеся иногда испытывают стресс из-за высокой скорости и объема поступающих данных.
- *Ограниченные ресурсы* могут препятствовать внедрению новых технологий, а недостаток навыков у педагогов — усложнять адаптацию интерактивных программ к конкретным учебным целям.
- *Баланс между обучением и развлечением.* Важно правильно организовать процесс, чтобы игровая составляющая не отвлекала от образовательных целей и при этом сохранялась высокая мотивация к учебе.

Заключение

Интерактивные и игровые цифровые среды играют важную роль в развитии креативного потенциала одаренных учащихся, предоставляя им гибкие, многослойные и мотивирующие инструменты для саморазвития. Внедрение таких технологий требует тщательной педагогической поддержки и планирования, но их использование способно раскрыть не только креативные, но и интеллектуальные способности учеников, помогая подготовить их к вызовам будущего.

Список литературы

1. Бабаева, Ю. Д., Вяткин, Б. А. Психология одаренности детей и подростков. Санкт-Петербург: Речь. 2000.
2. Гусев, В. А. Интерактивные образовательные технологии в развитии личности учащегося. Москва: МПГУ. 2017.
3. Мещерякова, Ю. В. Интерактивные и игровые технологии в образовании детей и подростков. Москва: Издательство Московского университета. 2019.
4. Кривошеев, А. И., и др. Цифровые среды в образовании: Новые подходы к обучению. Санкт-Петербург: СПбГУ. 2018.
5. Гарднер, Г. Игра, в которую играют дети: Теория игр и ее практическое применение в педагогике. Москва: Издательство "Педагогика". 1997.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение. 1983.
7. Prensky, M. Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill. 2001.
8. Gee, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan. 2007.
9. Shaffer, D. W. How Computer Games Help Children Learn. New York: Palgrave Macmillan. 2006.

Сафронова Н.Ю.

учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 84», Северск, Томская область

Осипова М.Г.

учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 84», Северск, Томская область

Истомина М.Т.

учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 84», Северск, Томская область
nata4ka73@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК ВИЗУАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ СОТВОРЧЕСТВА В РАБОТЕ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Цель работы: показать эффективность применения технологий сотворчества в работе над изложением в начальной школе. Применение в работе над изложением таких приемов визуализации, как скрайбинг, скетчинг, инфографика, облако слов и групповой формы работы имеет практическую значимость: позволяет повысить качественную успеваемость и интерес к предмету, дает учащимся практические навыки запоминания текста для дальнейшего пересказа. Данная методика позволяет учащимся (в том числе и детям с ОВЗ) успешно справляться с изложением, несмотря на его сложность. Работа над изложением с применением технологий сотворчества позволяет ребенку освоить целую группу планируемых результатов по русскому языку: ценность научного познания (познавательные универсальные учебные действия, базовые логические действия, базовые исследовательские действия, действия при работе с информацией), действия общения, действия самоорганизации, действия самоконтроля, действия при осуществлении совместной деятельности. Такая практика поможет учителю создавать на уроке творческую рабочую атмосферу, повысит эффективность урока.

Ключевые слова: изложение, скрайбинг, скетчинг, инфографика, облако слов, работа в группе

The purpose of the work: to show the effectiveness of the use of co-creation technologies in the work on the presentation in elementary school. The use of visualization techniques such as scribing, sketching, infographics, word cloud and group forms of work in the work on the presentation has practical significance: it allows you to improve quality academic performance and interest in the subject, gives students practical skills to memorize text for further retelling. This technique allows students (including children with disabilities) to successfully cope with the presentation, despite its complexity. Working on the presentation using co-creation technologies allows the child to master a whole group of planned results in the Russian language: the value of scientific knowledge (cognitive universal learning actions, basic logical actions, basic research actions, actions when working with information), communication actions, self-organization actions, self-control actions, actions when

carrying out joint activities. This practice will help the teacher to create a creative working atmosphere in the lesson, increase the effectiveness of the lesson.

Keywords: presentation, scribing, sketching, infographics, word cloud, group work

Одной из приоритетных задач учителя остается повышение качественной успеваемости и интереса к предмету. На наш взгляд, эти два понятия должны идти рядом: без интереса нет желания получить качественные знания. Педагогика сотворчества может решить эти задачи своими технологиями [2, 3, 4, 5]. Ведь, применяя сотворческие приемы, педагог становится не транслятором, он наравне с детьми открывает новое на каждом уроке, тем самым формируя интерес к своему предмету, а, значит, и стабильные умения и навыки. Групповая форма работы - это та форма, которая предполагает решить не только формирование и развитие коммуникативных и творческих способностей ребят [6, 7], очень часто бывает, что дети могут доступнее объяснить товарищу учебный материал. Также групповая форма работы предусматривает экономию времени урока, так как группа предоставляет одно общее решение проблемы, выслушав точку зрения каждого.

Традиционная работа над изложением в начальной школе предусматривает следующие этапы: 1. Чтение текста (визуально или аудио) 2. Анализ содержания прочитанного. 3. Деление текста на части, составление плана. 4. Работа над каждой частью (пересказ, орфография, пунктуация). 5. Пересказ всего текста. 6. Самостоятельная работа учащихся. 7. Проверка.

Такая работа, во-первых, занимает много времени (часто два и более урока, либо учащимся задают на дом текст, а в классе он повторяется и дети пишут, что не может привести к объективному оцениванию); во-вторых, при фронтальной работе чаще всего отвечают одни и те же учащиеся, остальные отсиживаются (таким образом, рассеивается внимание и суть содержания текста); в-третьих, при проверке изложения отметки можно предположить заранее, так как все предсказуемо.

При этом следует отметить, что изложение является обязательной частью сдачи обязательного государственного экзамена в девятом классе, где учащиеся пишут изложения после двухразового прослушивания текста: у современных детей это вызывает затруднение.

На наш взгляд, методику работы над изложением с такими условиями нужно начинать уже в начальной школе. Для эффективной работы над данной темой мы используем технологии сотворчества. У многих людей очень хорошо развито зрительное восприятие, лучше, чем слуховое, часто можно наблюдать, что человек, чтобы запомнить, начинает зарисовывать.

На своих уроках мы познакомили ребят со следующими технологиями сотворчества, которые предусматривают зарисовку или фиксирование данных:

Скрайбинг – способ визуализации информации при помощи графических символов, просто и понятно объясняющих ее содержание и внутренние связи.

Таким образом иллюстрируются ключевые моменты рассказа и взаимосвязи между ними, что обеспечивает высокий процент усвоения информации;

Скетчинг – техника быстрого рисунка какого-либо объекта или предметов. Его задача передать настроение, идею образ, эмоции автора.

Облако слов – схема взаимосвязанных одной темой слов.

Инфографика – графический способ подачи информации, данных и знаний. Данная технология предназначена для учеников, у которых хорошо развиты логика и абстрактное мышление, но очень эффективен.

Мы описали именно те технологии, которые успешно можно применить при работе с изложением.

Все вышеперечисленные техники позволяют быстро запомнить содержание, зафиксировать важные моменты, а затем пересказать их самостоятельно. Методика работы над изложением с применением технологий сотрудничества проходит следующим образом.

Класс разбивается на группы по четыре человека для удобной рассадки последующей самостоятельной работы. В каждой группе выбирается редактор, который проверяет изложения, может ответить на вопрос участника группы. Также выбирается ответственный за грамотное написание: ребенок, у которого есть выход на словари-онлайн. Роли могут меняться для того, чтобы каждый участник группы мог попробовать свои силы и возможности.

Далее первый раз читается текст изложения. Проходит первичная беседа по прочитанному. Выделяется главная мысль произведения, составляется план текста, который фиксируется на доске. Затем группы выбирают свою технику, по которой они будут работать над запоминанием текста изложения. Текст читается второй раз, и группы приступают к самостоятельной работе, которая длится 5-7 минут, в течение которой составляется памятка содержания текста, слушаются пересказы участников группы, уточняются правописание и ошибки в пересказе. Чаще всего ребята работают на одном листе, расположение участников группы позволяет каждому пользоваться памяткой. На всю данную работу, в целом, уходит не более 15-20 минут.

Так как мы работаем с детьми начальной школы, то текст читается три раза. И дети приступают к выполнению работы. После написания изложения оно проверяется учеником, он может попросить кого-то из группы помощи, и работа сдается на проверку. Применение данной методики показывает, что все учащиеся класса успешно справляются с данным видом работы (даже учащиеся с ОВЗ), при написании самостоятельного контрольного среза отрицательных отметок в классе нет. Мы предлагаем вашему вниманию работы групп к тексту Евгения Пермяка о чудесном певце [1]:

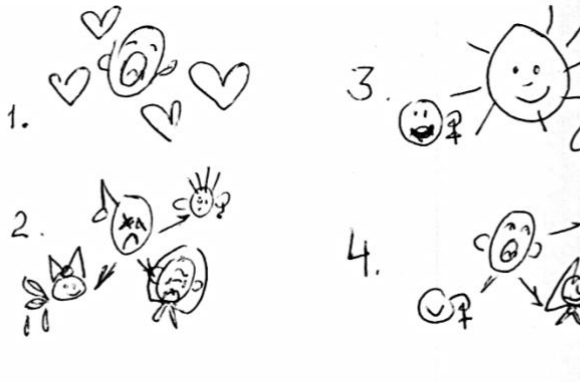
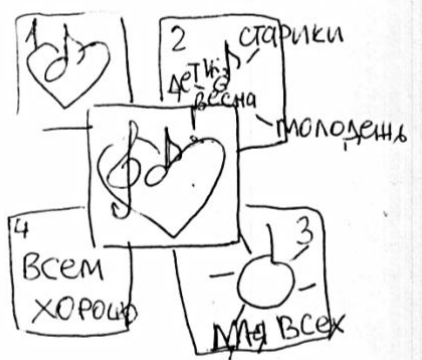
- *Жил на свете чудесный певец. Он пел задушевно, искренне, от всего сердца. Его песни были так хороши, что вскоре он стал самым любимым певцом. Между тем сам певец не был счастлив. Одни его песни радовали только молодежь, другие – только стариков. Веселые весенние песни нравились детям.*

- *Певец хотел найти и спеть такую песню, которая радовала бы всех. Такой песни не было. Он загрустил, даже петь перестал. Однажды заглянуло к*

нему солнце. Оно сказала, что у каждого должна быть своя любимая песня, иначе все станет тусклым и однообразным.

- Певцу понравились слова солнца. Он стал петь самые разные песни. Люди слушали его и радовались. Всем было хорошо!

Группам было предложено составить памятку в определенной технике визуализации технологии сотворчества.

Скетчинг	Скрайбинг
	
Облако слов	Инфографика
	

Если сравнить содержание текста и представленные работы, то можно сделать вывод, что дети успешно справились с работой.

Если говорить о критериях оценивания, то сами визуализации не оцениваются, важно, чтобы они были понятны детям, оценивается само изложение, но с пересказом основного содержания справляются все учащиеся класса. Данная практика поможет учителю создавать на уроке творческую рабочую атмосферу, повысит эффективность урока и качество успеваемости у всех учащихся.

Список литературы

1. Голубь В.Т. «Сборник текстов для изложений», 2 – 4 кл., 2023год.
2. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.
3. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. № 4 (66). 2014.

4. Степанов С.Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: ИПРАН, 2006. С. 482-511.

5. Степанов С., Кремер Е. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.

6. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества // Москва, 2010.

7. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Гаврилова Е.В. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 61-70.

8. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культурадигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении. Сборник научных статей. / Ответственные редакторы: д.филос.н. И.С. Ладенко, к.ф.н. О.А. Донских, к.филос.н. Г.А. Антипов. Новосибирск, 1989. С. 144-152.

Сухоруков А. С.

кандидат психологических наук,

доцент Московского государственного университета спорта и туризма,

г.Петрозаводск

suhorand@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДЕТСТВА НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЙСТВОВАТЬ «В УМЕ»

Авторская методика «Задачи «Лунного зайца» предлагает школьникам научиться решать задачи по нахождению кратчайшей траектории на шахматной доске и решить в течение одного урока задачи нескольких уровней сложности. Методика построена на основе метода исследования способности действовать «в уме» Я.А.Пономарева и современных методов исследования внутренней и внешней мотивации как факторов мотивации творческой деятельности. В 2023-2024 годах проведено исследование 1199 школьников 4-9 классов 12 городских и сельских школ Республики Карелия. Сравнение полученных данных с данными более чем 60-летней давности, полученными Я.А.Пономаревым, показывают несколько более низкий уровень развития способности действовать «в уме» у современных школьников как по средним показателям параллелей классов, так и по доле групп, достигающих максимального, пятого уровня способности действовать «в уме». Выдвигается гипотеза, что данные эффекты можно отнести к последствиям цифровизации условий развития детей.

Ключевые слова: способность действовать «в уме»; внутренний план действий; цифровизация; мотивация творческой деятельности.

The author's method of "Moon Hare Problems" offers students to learn how to solve problems of finding the shortest trajectory on a chessboard and solve problems

of several levels of complexity during one lesson. The methodology is based on the method of studying the ability to act "in the mind" by Ya.A.Ponomarev and modern methods of studying internal and external motivation as factors of motivation for creative activity. In 2023-2024, a study of 1,199 schoolchildren in grades 4-9 of 12 urban and rural schools of the Republic of Karelia was conducted. A comparison of the data obtained with data obtained by Ya.A.Ponomarev more than 60 years ago shows a slightly lower level of development of the ability to act "in the mind" in modern schoolchildren both in terms of average class parallels and in terms of the proportion of groups reaching the maximum, fifth level of the ability to act "in the mind". It is hypothesized that these effects can be attributed to the consequences of digitalization of children's development conditions.

Keywords: the ability to act "in the mind"; internal action plan; digitalization; motivation of creative activity.

Растущая погруженность детей в цифровые устройства и технологии породило большое количество исследований, пытающихся определить систему ее психологических последствий [2, 8]. Сегодня предварительно можно зафиксировать, что мы наблюдаем переход от «алармистских» настроений к гипотезе «оптимальной пользовательской активности»: не использование современных цифровых технологий школьниками оказывается не менее опасным (например, для академической успеваемости), чем ее избыток [5]. В то же время продолжается поиск возможных изменений глубинных механизмов психологического развития детей, которые может нести продолжающаяся «цифровизация» условий их жизни [6].

С этой точки зрения, одним из возможных направлений, углубленных исследования могут являться изменения способности действовать «в уме». В 60-е годы XX века родоначальник отечественной психологии творчества, Я.А. Пономарев [7], рассматривал развитие способности действовать «в уме» с трех точек зрения: как проявление развития «внутреннего плана действий» - ключевого с его точки зрения механизма развития человеческой психики в филогенезе и онтогенезе; как явление, в котором умственная способность выступает не в «логике усвоенных знаний» (то есть памяти, обученности и т. п.), а в «логике самого индивида» [4, с.105]; как экспериментально выявляемое и тестируемое качество, относительно которого можно построить индивидуальную и возрастную статистику, а также искать корреляции с иными психологическими факторами [3]. Я.А. Пономарев выделил пять этапов развития внутреннего плана действий, а на основании исследования процессов решения специально разработанных задач более 800 школьниками им была построена статистика распределения уровней способности действовать «в уме» у школьников от 1 до 11 классов. Основные выводы звучали следующим образом: основной скачок способности действовать «в уме» происходит во втором классе (возраст 8 лет); основное качественное развитие способности действовать «в уме» завершается в 12 лет (6 класс); своего максимального уровня способность действовать «в уме» достигает лишь у 5-8% школьников [4, с. 210-212].

На основе подхода Я.А. Пономарева нами была разработана собственная методика исследования способности действовать «в уме», ориентированная на фронтальное тестирование в школьных классах в течение одного урока. После обучения учащихся перемещению по шахматной доске фигуры «зайца» им предлагается на специальных протоколах самостоятельно «в уме» решить задачи по определению кратчайших траекторий данной фигуры, задачи четырех уровней сложности. Особенностью методики, получившей название «Задачи «Лунного зайца», является возможность участников выбирать уровни трудности задач и количество решаемых задач, а также пробовать решать или игнорировать смешанные с обычными более многогранные творческие задачи [9]. Таким образом, на содержании способности действовать «в уме» создаются условия «мотивационной неопределенности», что позволяет исследовать проявления внутренней и внешней мотивации школьников, а также рефлексивной регуляции мотивации как факторов развития мотивации творческой деятельности [1]. Другой, побочной целью проведенного исследования стало сравнение полученных данных об уровнях развития способности действовать «в уме» у школьников сегодня с данными Я.А. Пономарева 60-летней давности, что позволяет, в случае серьезных отличий, сформулировать гипотезы о механизмах влияния «цифровизации детства» на базовые факторы психологического развития детей.

В течение полугодия, с ноября 2023 года по май 2024 года, по методике «Задачи «Лунного зайца» было проведено исследование в 12 школах Республики Карелия (6 сельских и 6 городских), в 9 населенных пунктах; в двух лицеях г. Петрозаводска задачи предлагались только учащимся специализированных математических классов. Исследование проводилось в классах с четвертого по девятый (этап апробации методики показал, что она трудна для учащихся 2-3 классов), всего в 69 классах (в каждой параллели не менее 11 классов); его участниками стали 1199 школьников.

Обработка данных, касающихся способности действовать «в уме», производилась также, как и у Я.А. Пономарева: на основании обозначенных им различий [4] результаты каждого участника относились к одному из пяти уровней развития внутреннего плана действий, а обобщение данных по параллели классов производилось на основании использованной им формулы:

$$(1a+2b+3c+4d+5e)/n ,$$

где a — это количество учеников на первом уровне развития способности действовать «в уме», b — количество учеников на втором уровне, соответственно, c, d, e - количество на третьем, четвертом и пятом уровнях, а n — общее количество учеников.

Перед тем, как перейти к сравнению полученных данных, необходимо сделать несколько замечаний. Во-первых, сам Я.А. Пономарев не считал полученные им таблицы распределения уровней способности действовать «в уме» с 1 по 10 класс носящими нормирующий характер — ему важнее было выявить и проиллюстрировать механизмы развития внутреннего плана действий. Во-вторых, в используемых методиках есть определенные различия — обучение

участников решению задач такого типа в нашем исследовании в условиях фронтальной работы с классом носило менее глубокий характер, чем в исследовании Я.А. Пономарева, который работал с каждым индивидуально; продолжительность обучения у него могла достигать одного часа, а общее время решения задач отдельных участников — двух часов. Также отличалась и форма полученных данных: Я.А. Пономарев анализировал протоколы устной речи испытуемых во время решения задач, у нас полученные данные имеют форму заполненных самими испытуемыми письменных протоколов ответов на предложенные задачи. И все же, говорить о сопоставимости данных можно — опять же, ссылаясь на исследования Я.А. Пономарева, который специально менял и формы задач, и условия их предъявления, но уровни способности действовать «в уме» проявляли себя достаточно устойчиво [4, с. 189-200].

На данный момент нами проведено сравнение средних показателей уровней способности действовать «в уме» (СДУ):

Таблица 1

<i>Учащиеся</i>	<i>Средний показатель СДУ, 1962-1963 гг.</i>	<i>Средний показатель СДУ, 2023-2024 гг.</i>
<i>1 класс, начало уч. года</i>	1,89	данные не собирались
<i>1 класс, конец уч. года</i>	2,68	данные не собирались
<i>2 класс</i>	3,24	данные не собирались
<i>3 класс</i>	3,48	данные не собирались
<i>4 класс</i>	3,61	2,60
<i>5 класс</i>	3,67	2,91
<i>6 класс</i>	3,69	2,88
<i>7 класс</i>	3,72	3,06
<i>8 класс</i>	3,75	3,08
<i>9 класс</i>	3,75	3,07

Как мы видим, в 2023-2024 гг. средний уровень СДУ заметно ниже, чем в данных Я.А. Пономарева, и стабилизируется он несколько позже, в 7 классе, в то время как на основе данных 1962-1963 гг. Я.А. Пономарев считал возрастом достижения качественного развития СДУ 12 лет (6 класс).

Чтобы несмотря на определенное различие условий и методик все же сравнить уровни развития СДУ тогда и теперь, сравним объемы групп с крайними уровнями развития СДУ — первой и пятой (исходя из логики, что отнесение результатов к крайним группам наиболее бесспорно — полное отсутствие решений или безошибочное решение вплоть до самых трудных задач):

Таблица.2

Учащиеся	Уровни СДУ, 1962-1963 гг.		Уровни СДУ, 2023-2024 гг.	
	Первый, %	Пятый, %	Первый, %	Пятый, %
1 класс, начало уч. года	42	1	-	-
1 класс, конец уч. года	9	5	-	-
2 класс	0	8	-	-
3 класс	0	12	-	-
4 класс	0	18	9,8	0,9
5 класс	0	20	5,9	3,6
6 класс	0	16	7,1	4,1
7 класс	0	11	3	7,7
8 класс	0	13	3	8,7
9 класс	0	12,5	4,5	7,9

Приведенные в Таблице 2 данные показывают, что более низкие показатели СДУ 2023-2024 гг. носят, вероятно, системный характер: доля учащихся, достигших пятого уровня СДУ, заметно ниже в каждой параллели, также как наблюдается и более высокая доля тех, кто совсем не справляется с заданиями на СДУ.

Можно зафиксировать, что учащиеся 4-9 классов в 2023-2024 гг. демонстрируют более низкие результаты по уровням развития способности действовать «в уме», чем демонстрировали школьники в 1962-1963 гг. Проведенный нами короткий опрос учителей начальной школы показал, что отработка навыков, связанных со способностью действовать «в уме», из школьной программы никуда не пропал и присутствует в программах 1-4 классов не меньше, чем ранее. Поэтому напрашивающейся гипотезой о возможных причинах уменьшения показателей способности действовать «в уме» является предположение о влиянии тотальной «цифровизации детства» — все более раннего и более глубокого погружения детей в мир цифровых технологий, приводящего к развитию скорее механизмов «сетевого мышления», чем «индивидуальной произвольности». Безусловно, дело за будущими, более детальными исследованиями.

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Мотивация творческой деятельности / Т.О. Гордеева // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. - 736 с. (Научные школы ИП РАН). С. 331-359.
2. Каменская В.Г., Томанов Л.В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139–159.

3. Пастернак Н.А. Резервы человеческого интеллекта: способность действовать «в уме» / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Когито-Центр, 2020. - 160 с.
4. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. - 264 с.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. – М.: 2022. – 356 с.
6. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.
7. Степанов С.Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: ИПРАН, 2006. С. 482-511.
8. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Оценка ученика: на пути к цифровому образованию. Концептуально-математическая модель // Народное образование. 2019. № 1 (1472). С. 130-139.
9. Сухоруков А.С., Сухоруков Д.А. Мотивация творчества и способность действовать «в уме» у школьников в эпоху цифровизации: методика исследования // XVI Международная научно-практическая конференция «Шамовские чтения». Сборник статей. Т.2. С. 735-738.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Матвеева В. А.

кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО СахГУ, Южно-Сахалинск
matveeva89.ru@mail.ru

Самсикова Н. А.,

доцент, кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО СахГУ, Южно-Сахалинск
n.samsikova@mail.ru

МЕТОД КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Актуальность развития математической одаренности определена вызовами современного общества. Развитие в таких областях как искусственный интеллект, криптография, машинное обучение определено внедрением новых математических алгоритмов. Математическая одаренность является сложным мультикомпонентным качеством личности, которое следует рассматривать с точки зрения различных схем математического мышления. Развитие математической одаренности как правило связывают с решением нестандартных задач, что бесспорно является верным, но обучение математике уже должно включать многообразие математических приемов,

способов рассуждения. Система ключевых задач по методу Р.Г. Хазанкина является базовым приемом в обучении, обеспечивающим системность математического мышления. Метод ключевых задач основан на следующих принципах: последовательность, разнообразие, креативность. Обучение математике без рассуждений и доказательств невозможно и метод ключевых задач выступает эффективным средством в развитии математической одаренности.

Ключевые слова: метод ключевых задач, нестандартные задачи, математическая одаренность.

The relevance of the development of mathematical talent is determined by the challenges of modern society. Development in such areas as artificial intelligence, cryptography, machine learning is determined by the introduction of new mathematical algorithms. Mathematical talent is a complex multicomponent personality quality that should be considered from the point of view of various schemes of mathematical thinking. The development of mathematical talent is usually associated with solving non-standard problems, which is undoubtedly true, but teaching mathematics should already include a variety of mathematical techniques and methods of reasoning. System of key tasks according to the method of R.G. Khazankina is a basic teaching technique that ensures systematic mathematical thinking. The key task method is based on the following principles: consistency, variety, creativity. Teaching mathematics without reasoning and proof is impossible, and the method of key problems is an effective tool in the development of mathematical talent.

Keywords: key task method, non-standard tasks, mathematical talent.

Проблема математической одаренности всегда привлекала внимание исследователей и на сегодняшний день она является одной из наиболее важных. Объяснить это можно несколькими причинами: 1) в развитии компьютерных технологий, технологизации современного общества ключевую роль играет математика. Развитие в таких областях как искусственный интеллект, криптография, машинное обучение и др. невозможно без математических алгоритмов; 2) математическая одаренность является ключевым фактором общего уровня образования, поскольку важна не только для математики как науки, но и других областей знаний, где математика играет ключевую роль. В частности, математические методы необходимы для решения важных социальных проблем, таких как: управление ресурсами, оптимизация транспортных систем, моделирование экономических систем, мировых эпидемий и др. [2].

Исследовать математическую одаренность не просто, данное качество личности мультикомпонентно, поэтому является достаточно сложным в оценке. Согласно исследованиям В. А. Тестова математическую одаренность следует рассматривать с точки зрения совокупности когнитивных систем, которые автор определяет как схемы математического мышления: логические, алгоритмические, комбинаторные, образно-геометрические [4, с. 63]. Способ мышления во многом зависит от индивидуальных особенностей,

характеризующих подход в восприятии, способе обработки, анализа информации. В.А. Крутецкий выделяет три типа математического мышления: абстрактно-аналитический, образно-геометрический и гармонический. Абстрактно-аналитический тип мышления характерен при оперировании абстрактными формами, отвлеченными от конкретных явлений, процессов, объектов. При образно-геометрическом типе мышления важны конкретные конфигурации, модели, анализ которых позволяет извлекать новую информацию. Для гармонического же типа мышления характерны обе схемы анализа [1]. Сами математики отмечают, что математическое мышление связано, прежде всего, с формализацией изучаемых структур, способностью к обобщениям, логической строгости, лаконичности, аргументированности в рассуждениях. Академик А.Н. Колмогоров отмечал, что память не определяет способность к математике. Так выдающаяся способность запоминать числа и формулы не является определяющим фактором математической направленности ума. Только рассуждения, способность получать обобщенные выводы оперируя формальными объектами можно трактовать как математическую одаренность. Как отмечал И.Ф. Шарыгин «...знания, может быть, являются не самым важным элементом, не самой главной целью. Целью математики является не получение знания, а сам процесс обучения» [3].

На наш взгляд процесс обучения математике, где высшей ценностью выступает процесс рассуждений и является основой для формирования математической одаренности. Таким образом, развитие математической одаренности связано, прежде всего, с навыками логического мышления, аргументацией, со специфическими математическими методами и приемами. Решение математических задач является основным видом деятельности при обучении математике. Развить математические способности без достаточного опыта решения математических задач невозможно. Развитие универсальных приемов математического мышления в большей мере связано с нестандартными математическими задачами, которые, как правила, не направлены на усвоение отдельных математических фактов. Следует также заметить, что общий уровень математической подготовки имеет прямую корреляционную связь со способностью решать нестандартные математические задачи. Рациональным способом преодоления дефицита математических приемов является система задач, направленная на его определение, изучение и исследование области применения математического знания. С позиции построения эффективной системы математических задач следует отметить метод ключевых задач Р.Г. Хазанкина. Ключевая задача выступает опорой при решении других более сложных, в том числе и нестандартных задач [5]. Система ключевых задач, отражающая многообразие математических приемов, основана на следующих принципах:

- 1) Последовательность. Уровень сложности в системе повышается постепенно.
- 2) Разнообразие. Задачи направлены на обширный охват математических фактов.

3) Креативность. Система задач направлена на стимулирование поиска нестандартных решений, определение новых математических фактов и приемов при самостоятельном решении задач.

Например, при изучении признака делимости на три нельзя только путем умозаключения неполная индукция получить, что сумма цифр чисел, которые делятся на три, также кратна трем. Не стоит забывать, что обобщение путем неполной индукции не является доказательством! В данном случае этот прием можно применить для выдвижения гипотезы, которую необходимо доказать, то есть показать справедливость утверждения для всех целых чисел. Таким образом, доказательство признака делимости и является ключевой задачей. Но для формирования системы математических приемов следует рассмотреть различные подходы в доказательстве:

1. Доказательство путем преобразований числа, записанного в виде суммы разрядных единиц.

Рассмотрим $x \in \mathbb{N}$: $x = a_n \cdot 10^n + a_{n-1} \cdot 10^{n-1} + \dots + a_1 \cdot 10 + a_0$, где a_i –цифры числа, записанного в десятичной позиционной системе счисления ($i = 0, \dots, n$). Заметим, что можно выполнить равносильное преобразование: прибавить и вычесть одно и то же число (цифру) отличное от нуля. Получим выражение: $x = (a_n \cdot 10^n - a_n) + a_n + (a_{n-1} \cdot 10^{n-1} - a_{n-1}) + a_{n-1} + \dots + (a_1 \cdot 10 - a_1) + a_1 + a_0$. Выполним дальнейшие преобразования.

$x = a_n \cdot (10^n - 1) + a_{n-1} \cdot (10^{n-1} - 1) + \dots + a_1 \cdot (10 - 1) + (a_{n-1} + a_n + a_1 + a_0)$. Дальнейшие рассуждения приводят к выводу, что выражения $(10^i - 1)$ кратны трем. Тогда имеем, что число x кратно трем, если сумма цифр кратна трем. Не стоит забывать, что данное утверждение является критерием, что означает доказательство двух утверждений $A(x) \rightarrow B(x)$ и $B(x) \rightarrow A(x)$.

2. Доказательство путем сравнений.

Вспомним, что система остатков при делении целых чисел на три состоит всего из трех элементов: $\bar{0}$, $\bar{1}$ и $\bar{2}$. Рассмотрим $x \in \mathbb{N}$: $x = a_n \cdot 10^n + a_{n-1} \cdot 10^{n-1} + \dots + a_1 \cdot 10 + a_0$, где a_i –цифры числа, записанного в десятичной позиционной системе счисления ($i = 0, \dots, n$). Найдем остатки от деления всех разрядов числа x на три. Заметим, что 10^i при делении на три имеет остаток 1. Тогда число $x \equiv a_{n-1} + a_n + a_1 + a_0 \pmod{3}$. Рассуждения также строим с позиции критерия.

Такой подход к обучению математике дает фундамент математических приемов необходимых для решения нестандартных задач. Поскольку решение таких задачи не является запросом на сложную цепочку математических фактов состоящую из формул, правил и определений. Математика, сводящаяся к системе формул, правил и алгоритмов, уже не является математикой.

Изучение одной ключевой задачи из темы «Делимость» позволило затронуть вопросы: формальной логики и структуры теоремы, общей формы записи числа в позиционной системе счисления, равносильных преобразований, системе остатков от деления на три. Таким образом, одна задача показывает

различные математические приемы и способствует формированию системного математического мышления.

Список литературы

1. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 431 с.
2. Матвеева, В.А. Формирование алгоритмического мышления как значимого профессионального умения учителей начальных классов в современном информационном обществе / В.А. Матвеева // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, москва, 25 января – 03 2024 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. С. 329-331.
3. Математическое образование в XXI веке // "НГ-Наука". 2000. № 9. (URL: https://bio.spbu.ru/science/scienceinfo/el_resource.php) (дата обращения: 11.11.2024)
4. Тестов, В. А. Математическая одаренность и ее развитие / В. А. Тестов // Перспективы науки и образования. 2014. № 6. С. 60–67.
5. Хазанкин Р. Г., Зильберберг Н. И. Ключевые задачи в обучении математике // Учитель Башкирии. 1984. № 9. С. 58–61.

Решетникова С. Л.

учитель математики,

Коммунальное государственное учреждение

«Школа – Гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева

города Степногорск

отдела образования по городу Степногорск

Управления образования Акмолинской области,

город Степногорск, Акмолинской области, Казахстан

swet69@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ МАТЕМАТИКИ: КАК РАЗВИТЬ ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Целью статьи является анализ инновационных подходов к преподаванию математики для развития творческого мышления у старшеклассников. В работе рассматриваются методы, такие как проектное обучение, геймификация, открытые задачи, цифровые технологии и коллективные обсуждения, которые помогают учащимся развивать креативное и критическое мышление. Эти методы направлены на улучшение навыков решения задач и углубленное понимание математических понятий, что способствует успешной адаптации к сложным учебным и профессиональным ситуациям. В заключении подчеркивается важность внедрения инновационных

методик, способствующих более глубокому восприятию математики, усилению интереса к предмету и повышению успеваемости учащихся.

Ключевые слова: математика, старшеклассники, творческое мышление, инновационные подходы, проектное обучение, геймификация, цифровые технологии, критическое мышление математика, старшеклассники, творческое мышление, инновационные подходы, проектное обучение, геймификация, цифровые технологии, критическое мышление

The aim of this article is to analyze innovative approaches in teaching mathematics to develop creative thinking in high school students. The study explores methods such as project-based learning, gamification, open-ended problems, digital technologies, and group discussions, which help students cultivate creative and critical thinking. These methods are designed to enhance problem-solving skills and deepen the understanding of mathematical concepts, aiding students in adapting to complex academic and professional challenges. The conclusion emphasizes the importance of incorporating innovative methodologies to foster a deeper appreciation for mathematics, increase student engagement, and improve academic performance.

Keywords: mathematics, high school students, creative thinking, innovative approaches, project-based learning, gamification, digital technologies, critical thinking

Инновационные подходы к преподаванию математики включают в себя методы, которые позволяют уйти от механического усвоения знаний и направлены на активное участие учеников в учебном процессе.

Инновационные методы преподавания математики охватывают подходы, которые способствуют активному участию учащихся и избегают механического запоминания.

Одним из таких методов является проектное обучение, позволяющее учащимся использовать математические умения для решения практических задач [2, с. 35].

Основные принципы проектного обучения включают комплексный подход, сосредоточенный на решении ежедневных проблем, что делает математику более значимой [2, с. 42]. Междисциплинарный подход в проектах требует знаний из различных областей, что способствует лучшему усвоению материала. Учащиеся самостоятельно формулируют вопросы, собирают информацию и анализируют данные, при этом учитель выполняет роль наставника, но не дает готовых ответов [4, с. 56].

Этапы проектного обучения начинаются с выбора темы и исследования, затем следует разработка решений и презентация результатов, что укрепляет понимание материала. Включение реальных проектов помогает учащимся видеть практическую ценность математики.

Применение математики в реальном мире: от моделей зданий до анализа экологии, является мощным инструментом для демонстрации практической ценности математики школьникам. Вместо теоретических формул и упражнений, учащиеся могут использовать свои знания в реальных ситуациях,

что способствует развитию не только математических умений, но и таких важных качеств, как креативное мышление, способности к решению проблем и работа в команде. Например, в проекте создания модели здания, ученики старших классов сталкиваются с необходимостью решения множества задач, требующих применения геометрии, алгебры и тригонометрии [2, с. 67].

Преимущества методики проектного обучения заключаются в глубоком понимании, повышенной мотивации и развитии творческого мышления. Однако проектное обучение сталкивается с организационными сложностями и различиями в уровне подготовки учащихся.

Одним из важных аспектов проектного обучения является его способность адаптироваться к интересам и способностям учащихся. Когда учащиеся выбирают тему проекта, которая их увлекает, они более активно включаются в процесс обучения. Это повышает не только мотивацию, но и приводит к лучшему усвоению материала, поскольку они могут применять математические концепции в контексте, который им близок и понятен.

Учащиеся учатся анализировать информацию, оценивать различные источники и делать обоснованные выводы. Тем не менее, для успешной реализации проектного обучения необходимо учитывать разнообразие уровней подготовки учащихся. Учителя должны быть готовы дифференцировать задания, чтобы все учащиеся могли внести свой вклад в общий результат. Это требует дополнительного времени на подготовку и организацию, однако приложенные усилия, как правило, оправдываются высоким уровнем вовлеченности и результативности учащихся.

Хочется отметить, что проектное обучение создает пространство для самостоятельного исследования и творчества. Учащиеся могут выражать свои идеи и подходы, что позволяет им развивать индивидуальность и креативное мышление. Это также способствует укреплению уверенности в себе, поскольку они видят результаты своей работы и получают признание за свои усилия.

Кроме того, интеграция технологий в проектное обучение может обогатить учебный процесс. Использование различных цифровых инструментов и ресурсов предоставляет возможность ученикам искать информацию, представлять свои результаты и сотрудничать на новом уровне. Это не только делает обучение более увлекательным, но и готовит их к требованиям современного общества.

Геймификация – революционный подход к обучению математике, способный трансформировать восприятие этого часто сложного и скучного предмета. Традиционное преподавание математики, зачастую основанное на пассивном восприятии информации и механическом решении задач, нередко приводит к снижению мотивации учащихся и формированию негативного отношения к предмету. Геймификация же предлагает альтернативу, превращая обучение в увлекательное приключение, где сложные математические концепции раскрываются через игровой процесс.

Суть геймификации заключается в интеграции игровых механик – таких как баллы, уровни, достижения, соревнования, сюжетные линии и система вознаграждений – в учебный процесс. Это позволяет превратить рутинные

упражнения в захватывающие квесты, а абстрактные математические понятия – в интересные вызовы, преодолевая которые ученик получает чувство удовлетворения и успеха [5, с. 145]. Эффективность данного подхода подтверждается многочисленными исследованиями, показывающими рост мотивации, улучшение результатов обучения и повышение вовлеченности учащихся.

Разнообразие игровых форматов, доступных для геймификации математики, поражает воображение. Это и интерактивные онлайн-платформы, подобные Kahoot! и Quizizz, предоставляющие готовые шаблоны для проведения викторин и опросов, и разработанные специально для обучения математике игры, симулирующие реальные ситуации и требующие применения математических знаний для решения задач [5, с. 150]. Например, можно использовать игры на основе построения виртуальных городов, где ученики должны решать задачи по геометрии и алгебре для расположения зданий и планировки инфраструктуры. Другой пример – ролевые игры, где каждый ученик выполняет определённую роль (инженер, экономист, архитектор), решая математические задачи, связанные с его ролью. Однако успешная геймификация требует тщательного планирования и профессионализма со стороны учителя. Учитель должен умело подбирать игровые механики, соответствующие возрасту и уровню подготовки учеников. Важно не только развлекать детей, но и обеспечивать достижение образовательных целей. Педагог обязан внимательно проанализировать механизмы игры, чтобы они были справедливыми и не вызывали чувства несправедливости или подавленности у учащихся. Например, система награждения должна быть прозрачной и понятной, а уровень сложности задач должен постепенно расти, чтобы ученики не теряли интерес.

К тому же учитель должен обеспечивать обратную связь, помогая ученикам анализировать свои ошибки и совершенствовать свои навыки. Он должен наблюдать за игровым процессом, корректировать его при необходимости и стимулировать командную работу и взаимопомощь. Только грамотное использование геймификации способно превратить математику из скучного предмета в захватывающее путешествие в мир чисел и формул. Кроме того, следует помнить о необходимости разнообразия игр, чтобы ученики не уставали от однообразия и сохраняли интерес к обучению на протяжении всего курса. Использование различных жанров и типов игр — от головоломок до стратегических симуляций — позволит максимально раскрыть потенциал геймификации в обучении математике.

Третий ключевой метод — это метод открытых задач. Метод открытых задач не только способствует развитию креативного мышления, но и формирует у учащихся умения работать в команде. Когда школьники обсуждают различные подходы к решению, они учатся выслушивать мнения друг друга, аргументировать свои идеи и находить компромиссы [1, с. 45]. Это создает атмосферу сотрудничества, где каждый может внести свой вклад. В процессе таких обсуждений часто возникают новые вопросы, что дополнительно углубляет понимание темы. Кроме того, открытые задачи позволяют учителям

выявить уровень понимания учениками предмета [1, с. 48]. Так как учащиеся имеют возможность выбирать свои стратегии и методы, это даёт педагогу уникальный взгляд на то, как каждый ученик воспринимает материал. Анализ различных подходов к решению одной и той же задачи помогает выявить слабые места и понять, где требуется дополнительная поддержка. Наконец, решение открытых задач развивает у детей уверенность в своих способностях. При наличии нескольких вариантов ответа, кроме порой нахождения самого правильного, они начинают верить в свои силы и понимать, что ошибаться — это нормально. Эта уверенность необходима для успешного будущего в любой сфере, будь то наука, искусство или бизнес. Таким образом, применение метода открытых задач создает прочный фундамент для развития качеств, необходимых в современном мире [4, с. 37].

Инновации охватывают и применение цифровых технологий. С приходом программ для математического моделирования и визуализации (например, GeoGebra, MATLAB) учащиеся получают возможность самостоятельно изучать математические идеи и делать это в интерактивном формате [3, с. 210]. Исследования в этой области, показали, что внедрение интерактивных технологий ведёт к увеличению успеваемости учащихся на 15-20% и помогает в более глубоком усвоении сложных математических понятий [3, с. 225].

Эффективность метода коллективного обсуждения задач, состоит в том, что совместная работа над задачами позволяет старшеклассникам ознакомиться с различными методами и способами их решения. В ходе такого взаимодействия ученики приобретают навык анализа не только собственных идей, но и мнений других участников. Как показывает практика, что вовлечение в коллективные обсуждения оказывает благоприятное влияние на аналитическое мышление учащихся и способствует развитию более глубокого подхода к решению проблем.

Развитие творческого мышления в области математики предоставляет учащимся многочисленные преимущества:

Во-первых, оно способствует более эффективному усвоению материала, поскольку ученики начинают выявлять взаимосвязи между теоретическими основами и практическими задачами.

Во-вторых, навыки креативного и критического мышления позволяют учащимся легче адаптироваться к новым вызовам и эффективно решать нестандартные задачи.

Таким образом, инновационные методики преподавания математики, такие как проектное обучение, геймификация, использование открытых задач и цифровых технологий, а также коллективное обсуждение проблем, способствуют развитию творческого и критического мышления у старшеклассников. Эти методы не только улучшают усвоение математического материала, но и позволяют применять его на практике, что особенно важно для формирования навыков решения задач в будущем.

Список литературы

1. Захаров А. Б. Открытые задачи в математике. М.: Наука, 2019. С. 256.
2. Иванов В. А. Проектное обучение в старших классах. СПб.: Лань, 2020. С.312.
3. Павлов С. Н. Интерактивные технологии в преподавании математики. Казань: Академия, 2022. с.290.
4. Смирнова Е. Г. Методические подходы к проектному обучению. М.: Высшая школа, 2018.С.240
5. Фролов И. П. Геймификация как метод обучения математике. СПб.: Питер, 2020. С. 284

Федоров Т. Ю.

*аспирант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
fedorov.timofey@sgspu.ru*

Аникина А. А.

*магистрант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
anikina.aleksandra@sgspu.ru*

Кадкина А. В.

*выпускник ФНО ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
kadkina15@mail.ru*

Федорова Т. В.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
fedorova@pgsga.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современному обществу необходим человек развитый интеллектуально и креативно. Именно поэтому, развитие креативности – важная задача становления человека, и, следовательно, одна из важнейших задач современного образования. Основой развития креативности является воображение. Демонстрация возможностей развития у детей младшего школьного возраста этой важной способности воображать и изобретать новые нетривиальные способы решения проблем – и есть цель настоящей статьи.

Авторами представлены методические условия, учет которых поможет педагогам инициировать развитие креативности учеников начальной школы. Показана реализация выявленных условий в практике организации образовательной деятельности младших школьников. Приведен пример задания для первоклассников, позволяющий вовлекать обучающихся начального звена в активную творческую деятельность, находить и анализировать информацию, создавать собственные креативные продукты.

Ключевые слова: условия развития креативности; воображение; творческие задания; ученики начальной школы.

Modern society needs a person who is intellectually and creatively developed. That is why the development of creativity is an important task of human development, and, therefore, one of the most important tasks of modern education. The basis for the development of creativity is imagination. Demonstrating the possibilities of developing in primary school children this important ability to imagine and invent new non-trivial ways to solve problems is the purpose of this article.

The authors present methodological conditions, the consideration of which will help teachers to initiate the development of creativity of primary school students. The implementation of the identified conditions in the practice of organizing educational activities of younger schoolchildren is shown. An example of a task for first-graders is given, which allows involving primary-level students in active creative activity, finding and analyzing information, creating their own creative products.

Keywords: conditions for the development of creativity; imagination; creative tasks; elementary school students.

Введение. Что позволяет человеку быть конкурентоспособным в современном мире? Умение гибко и быстро действовать в ситуации неопределенности, принимать ответственные и нестандартные решения, способность использовать знания, умения и навыки, (приобретаемые в течение жизни), для решения максимально широкого круга задач, разрабатывать соответствующие стратегии поведения, т.е. то, что можно назвать креативностью. Сейчас, как никогда, необходимы креативные люди, способные реализовывать инновации, применять новые технологии в различных сферах человеческой деятельности. Креативность – свобода от стереотипов, способность выходить за пределы заданной ситуации, неординарно мыслить, нацеленность на открытие нового, одна из характеристик одаренности, навык, необходимый современному человеку.

Важной психологической предпосылкой развития креативности и одаренности является универсальное умение создавать образы и оперировать ими, т.е. воображать, видоизменять их под влиянием различных условий [2], [4].

Цель. Если педагоги, особенно в начальном образовании, недостаточно применяют игры и задания творческого содержания, то тормозится интеллектуальное и творческое развитие детей, снижается уровень их творческого потенциала, а креативность, если и развивается, то нецеленаправленно, стихийно. Это подтверждается многочисленными исследованиями ученых (И.В. Дубровина, В.Т. Кудрявцев, А.И. Савенков и др.). Необходимо выявить такие условия, которые бы действительно способствовали вовлечению учеников начальной школы в творческую деятельность (деятельность эвристическую, поисковую, по преобразованию знаний), и у младших школьников в процессе специально организованной, целенаправленной систематической работы развивалось воображение (как основа креативности).

Методика. Определим условия развития креативности младших школьников, их реализацию в практике организации образовательной деятельности детей младшего школьного возраста, представим в таблице 1.

Таблица 1. – Условия развития креативности младших школьников (на примере развития воображения, как основы креативности)

Условия	Реализация условий
На основе деятельностного и личностно-ориентированного подходов	Создание ситуаций интеллектуального затруднения, вовлечение детей в активную деятельность, организация совместной работы (парами, группами).
Опора на приемы воображения (URL: http://izvestia-ippo.ru/fedorov-t-yu-fedorova-t-v-didakticheski/).	Задания способствуют развитию приемов воображения: комбинирования, расчленения, акцентирования, схематизации, реконструкции, типизации [3].
Применение поисковых заданий	Это творческие задания разного предметного содержания (в нашей работе – математические задания краеведческой направленности).
Задания в комплексе объединены одним сюжетом и персонажами [1].	Приключения Самарика и его друзей. Предлагает детям выполнить эти задания Самарик – Хранитель нашего города и главный герой сказок Марии Сергеевны Пашиной (автора краеведческих сказок, детской писательницы, нашего земляка) (URL: http://samarik-skazki.ru/).
Использование различных средств, в том числе, интерактивных	Физический и интерактивный геоборд, оригами, циркуль, игры-головоломки на плоскостное моделирование, счетные палочки, полоски, спички, геометрические конструкторы.
При организации поэтапной работы	Комплекс заданий может быть составлен в соответствии с блоками.
Осуществление взаимодействия с родителями младших школьников	Создание творческой среды в семье, приобщение детей к творчеству.

Результаты. Приведем пример задания математического содержания для учеников 1 класса и его возможные варианты решения.

Задание.

Увидеть огромные лианы тропического леса, пальмы, хвойные растения без иголок, растения, которые могут расти без земли, посмотреть, как растут бананы, ананасы, кофе, папайя, гранат и другие плодовые растения теплых стран в центре нашего города?

“Чудеса!” – скажете вы? Ничуть!

Самарик приглашает нас в Ботанический сад.

Бывали ли вы когда-нибудь в Ботаническом саду?

Это государственный памятник природы. Обязательно побывайте!

Что еще интересного нас ждет там? Найдите информацию и расскажите всем!

Наш друг просит помочь ему. С помощью циркуля изобразите окружности так, чтобы их пересечения были похожи на цветы.

Придумайте названия этим новым цветам. Самарик может их вырастить в Ботаническом саду нашего города.

Решение:

Задание 1. Приём комбинирования.

Виртуальный тур из 3D-панорам

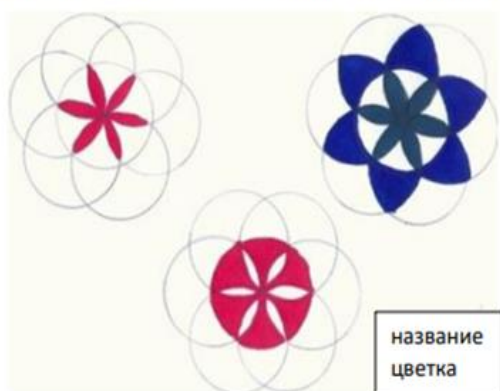
Самарский ботанический сад



Ботанический сад - Самарский университет



Посмотрите, что получилось у Самарика:



Обсуждение. Задания на воображение ребятам необходимо выполнять сначала мысленно (при этом мысленно можно поворачивать, перемещать и переворачивать объект, «достраивать», добавлять, совмещать, использовать наложение и усечение), а затем проверять свои предположения опытным путем.

Размещенные в заданиях QR-коды позволят детям перейти на странички с дополнительной и интересной информацией в соответствии с заданием, совершать виртуальные экскурсии, знакомиться с достопримечательностями нашего города. Выполняя задания краеведческой направленности, младшие школьники узнают много интересного о нашем родном городе, научатся находить и анализировать информацию, создавать собственные креативные продукты. Подобные задания младшие школьники могут выполнять парами, группами, вовлекаются в совместную со сверстниками творческую деятельность, создают композиции. Таким образом, задания способствуют развитию не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов.

Заключение. Если развивать воображение человека, побуждать его к построению новых образов, то одновременно будет «подключаться» процесс генерирования идей в создании тех самых образов, оперировании ими, а, значит, будет развиваться креативность.

В рамках рассматриваемой нами проблемы, возможно, в дальнейшем, создание сборника творческих заданий по развитию воображения младших школьников на различном предметном содержании, разработка соответствующих методических рекомендаций для педагогов начального образования.

Список литературы

1. Пашина, М.С. Самарик – хранитель города [Текст]: сказки для детей / Пашина Мария Сергеевна; ил. Казаковой К.С. – Самара: АсГард, 2015. 23 с.
2. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: «Сентябрь», 2003. 204 с.
3. Федоров, Т.Ю., Федорова, Т.В. Дидактические возможности использования веб-приложения Geoboard в развитии воображения младших школьников / 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, П.В. Смирновой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2022. С.310-317.
4. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. 240 с.

Федоров Т. Ю.
аспирант, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
fedorov.timofey@sgspu.ru

Федорова Т. В.
кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
fedorova@pgsga.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Как помочь ученикам начального звена школы учиться интересно и с удовольствием, укреплять и сохранять свое здоровье, развивать творческий потенциал? Цель настоящей статьи – попытка найти ответы на поставленные вопросы.

Авторами показаны возможности применения в естественно-математическом образовании младших школьников интегрированных заданий валеологической направленности. Представлена характеристика таких заданий: они составлены на основе интеграции наук, в них содержится проблемная валеологическая ситуация, имеются вопросы для обсуждения, эвристические вопросы. Приведены некоторые примеры таких заданий и рекомендации к ним. Составление и решение интегрированных валеологических заданий позволяет ученикам начальной школы выдвигать и апробировать идеи, создавать собственные творческие продукты на материале естественно-математического содержания, т.е. быть вовлеченными в творческую деятельность, достигать образовательных результатов.

Ключевые слова: образовательные результаты; интегрированные задания валеологической направленности; ученики начальной школы.

How can we help elementary school students learn interestingly and with pleasure, strengthen and maintain their health, and develop their creative potential? The purpose of this article is to try to find answers to the questions posed. The authors show the possibilities of using integrated valeological tasks in the natural and mathematical education of younger schoolchildren.

The characteristic of such tasks is presented: they are based on the integration of sciences, they contain a problematic valeological situation, there are questions for discussion, heuristic questions. Some examples of such tasks and recommendations for them are given.

The compilation and solution of integrated valeological tasks allows elementary school students to put forward and test ideas, create their own creative products based on the material of natural and mathematical content, i.e. to be involved in creative activities, achieve educational results.

Keywords: educational results; integrated valeological tasks; elementary school students.

Введение. Формирование и развитие у обучающихся потребности в знаниях, самостоятельности, обеспечение глубины и прочности знаний, овладение интеллектуальными умениями, развитие способностей к творчеству – актуальные задачи начального образования. Заметим также, что приоритетным направлением деятельности всего общества признается укрепление и сохранение здоровья детей, поскольку только здоровые дети должным образом усваивают знания, и в будущем способны стать полноценными гражданами общества. Образовательные организации должны стать важнейшим звеном в реализации этой задачи. Быть здоровым – значит быть счастливым и успешным в будущей взрослой жизни. Необходимо учить детей быть здоровыми душой и телом, стремиться творить своё здоровье, применяя и преобразовывая знания и умения.

В настоящее время перед педагогами начального образования нередко остаются открытыми вопросы: каким образом снизить уровень стресса младших школьников при изучении предметов естественнонаучного цикла, повысить у них интерес к изучению математики и окружающего мира, развивая при этом не только предметные, но и метапредметные умения, а также личностные образовательные результаты, одним из которых является готовность заботиться о собственном здоровье, какие условия необходимо учитывать, какие задания для этой цели использовать?

Как организовать обучение математике и окружающему миру в начальной школе, чтобы образовательная деятельность младших школьников носила поисковый творческий характер?

Цель. Решать эти задачи целесообразно на уроках и во внеурочной деятельности на основе интегрированного подхода в рамках естественно-математического образования младших школьников [4].

В практике организации образовательной деятельности младших школьников замечаем, что немногие педагоги начального образования уделяют должное внимание формированию метапредметных умений младших школьников на основе интегрированного подхода к образованию, применяя в качестве средства интегрированные задания разной направленности, в том числе, и валеологической, немногие педагоги видят возможности их применения для реализации поставленных задач.

Методика. Интегрированное обучение способствует изучению материала по разным предметам как единого целого, повышению мотивации, расширению кругозора учеников, развитию умственных и творческих способностей, формированию целостной картины мира, сокращению перегрузки, избавлению от малоэффективного изучения предметов. Современная педагогика реализует идею интеграции, в том числе, через поиск межпредметных связей [3], [4].

Интегрированные задания – это задания, в которых объединяются в блок несколько предметов [3].

Интегрированные задания валеологической направленности представляют собой задания, которые объединяют в себе элементы разных предметов (в нашем случае, математика и окружающий мир), направлены на развитие не только

предметных, но и метапредметных умений младших школьников, а также личностных образовательных результатов, другими словами, способствуют активизации познавательной, коммуникативной, регулятивной деятельности обучающихся, позволяют акцентировать внимание учеников на важности здоровья, формировать правильные привычки и поведенческие модели; предоставляют детям возможность изучать организм человека, способствуют развитию представлений об укреплении и сохранении здоровья, развитию представлений о здоровом образе жизни. Благодаря такому подходу дети учатся ценить свое здоровье, правильно питаться, поддерживать физическую активность, что благоприятно влияет на их общее физическое и психическое состояние [1], [2], [5].

Результаты. Представим на схеме 1 характеристику интегрированных заданий валеологической направленности



Рисунок 1. – Характеристика интегрированных заданий валеологической направленности

Представим в таблице 1 некоторые примеры интегрированных заданий валеологической направленности для учеников начальной школы.

Таблица 1. – Примеры интегрированных заданий валеологической направленности для младших школьников

Формулировки заданий	Обсуждение

Ромашка и Кнопочка решили сравнить количество витамина С в апельсине и яблоке.

Им известно, что в апельсине содержится 60 витаминных единиц витамина С, а в яблоке – 30 витаминных единиц. Во сколько раз витаминных единиц в апельсине больше, чем в яблоке?

Почему важно включать в ежедневный рацион как можно больше продуктов, содержащих витамин С?

Найдите информацию, в каких овощах и фруктах содержится большое количество витамина С?

Чего нужно избегать, чтобы витамин С не разрушался?

Молчун нашел в газете статью о содержании сахара в различных продуктах и решил посчитать, какой приём пищи за день содержал большее количество сахара. На завтрак он съел банан; на обед сэндвич, яблочный пирог и мороженое; на ужин клубничный йогурт. Помогите Молчуну определить, какой приём пищи содержит больше сахара.



Полезен ли сахар? Какие продукты могут заменить сахар и сделать блюдо сладким, но полезным?

Верно ли питался Молчун?

Задания способствуют развитию предметных умений:

младшие школьники узнают об активном, здоровом образе жизни, обеспечении условий сохранения и укрепления здоровья; при решении практических задач для описания и объяснения окружающих предметов и явлений, оценки их пространственных и количественных отношений используются

математические знания.

Развиваются метапредметные умения:

а) универсальные учебные познавательные действия: активизируются приемы умственных действий (в рассматриваемых примерах заданий – сравнение, классификация, обобщение), обучающиеся проводят несложные исследования, формулируют выводы и подкрепляют их доказательствами;

нередко в таких заданиях используются схемы, таблицы, что позволяет развивать у учеников умение анализировать или создавать не только текстовую, но и графическую информацию;

б) универсальные учебные коммуникативные действия:

<i>Что необходимо есть на завтрак, обед и ужин, чтобы оставаться здоровым?</i> <i>Составьте сборники рецептов полезных и вкусных блюд для завтрака, обеда и ужина. Работайте группами.</i>	
Стекляшкин обрадовался каникулам. Так, в среду за просмотром фильмов и мультфильмов о планетах и звездах он провёл 3 часа, играл в компьютерные космические игры 2 часа 15 минут, а гулял 30 минут. Во сколько раз больше Стекляшкин затратил времени на просмотр фильмов и мультфильмов, чем на прогулку? На сколько меньше времени заняла прогулка, чем игра на компьютере? Нарушился ли у малыша-коротыша режим дня? Докажите. <i>Помогите Стекляшкину определить, что нужно делать утром, днём и вечером. Составьте таблицу.</i> <i>Разделитесь на группы и подготовьте плакаты:</i> <i>1 группа: «Двигайся больше — проживешь дольше!»</i> <i>2 группа: «Здоровье в порядке – спасибо зарядке!»</i> <i>3 группа: «Пешком ходить — долго жить!»</i> <i>4 группа: «Спорт и туризм укрепляют организм!»</i> <i>Почему важно даже на каникулах соблюдать режим дня?</i> <i>Почему важны прогулки на свежем воздухе?</i> <i>Сколько времени можно проводить за просмотром телевизионных передач и компьютерными играми младшему школьнику 10 лет?</i> <i>В чем польза гимнастики для глаз?</i> <i>Найдите такие упражнения, поделитесь с друзьями и выполняйте сами.</i>	ученики могут искать информацию, готовить сообщения, подбирать иллюстративный материал, составлять подобные задания и выполнять их малыми группами: парами, четверками; в) универсальные учебные регулятивные действия: младшие школьники учатся планировать действия и выстраивать их последовательность по решению учебных задач. У младших школьников происходит обобщение знаний, относящихся к разным наукам, формируются предпосылки научного мировоззрения, то есть формируется и развивается функциональная грамотность, способность приобретать умения, которые могут быть использованы в различных жизненных ситуациях. Осуществляется взаимодействие всех участников образовательного процесса: вместе с ребятами и их родителями педагог может составлять справочник, а также картотеку подобных заданий, которыми могут пользоваться ученики и на уроках математики, и на уроках окружающего мира, и на уроках

Материалы для составления интегрированных заданий валеологической направленности

1. Частота сердечных сокращений у спортсменов составляет 60 ударов/мин., а у людей, не занимающихся спортом, – 75 ударов/мин.

2. Для того чтобы сделать 1 шаг, нужно сократить и расслабить 20 мышц. Тело человека состоит из 639 мышц.

3.

Возраст (годы)	Рост (см)	Масса (кг)
6	114	21
7	120	23
8	127	26
9	131	28
10	137	31

4.

Растение	Витамины		
	А	В	С
Капуста	1000	25	150
Морковь	7000	56	5
Картофель	300	36	10
Томаты	500	36	40
Лук зеленый	1500	20	16
Салат	5000	80	30
Шиповник	16000	-	25000
Яблоки	50	36	30
Сок апельсина	90	15	70

и другие

интегрированного типа, а также на занятиях и мероприятиях внеурочной деятельности.

Использование сюжета и героев сказок и историй в интегрированных валеологических заданиях способствует

конструированию интересной, занимательной и мотивирующей образовательной среды.



В процессе естественно-математического образования возможно предлагать детям материалы для составления интегрированных валеологических заданий.

Это позволит ученикам выдвигать идеи, создавать собственный творческий продукт, будет способствовать стимулированию воображения и творческих способностей.

Заключение. Составление и решение интегрированных творческих заданий валеологической направленности, их применение в обучении младших школьников способствует снижению уровня стресса учеников при изучении предметов естественнонаучного цикла, повышению у них интереса к изучению математики и окружающего мира, результативности процесса обучения.

Воспитательное значение такой работы: у ребят происходит становление ценностного и сознательного отношения к собственному здоровью во всех проявлениях, осознание необходимости его сохранения и укрепления и выработки форм поведения, которые помогут избежать разного рода ошибок и неприятностей, развитие мотивации на соблюдение норм и правил здорового образа жизни, становление культуры здоровья.

В дальнейшем, в помощь педагогам начального образования, возможно составление сборника интегрированных заданий валеологической направленности и соответствующих методических рекомендаций.

Список литературы

1. Артемов, А.К. Развивающее обучение математике в начальных классах: учебное пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального обучения. – Самара: Издательство СамГПУ, 1995. 118 с.

2. Василенко, А. С. Интегрированные задания как средство развития творческих способностей младших школьников на уроках математики и окружающего мира / А. С. Василенко, Т. В. Федорова // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы IV Международной научной конференции в рамках проекта "А.З.Б.У.К.А. детства", Самара, 15 июня 2018 года. – Самара: ООО "Научно-технический центр", 2018. С. 233-237.

3. Ильенко, Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах // Начальная школа. 1989. № 9. С. 8.

4. Кубасов, О.П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика. – Казанский педагогический журнал. 2008. № 10 (64). С.70-77.

5. Лапина, А. С. Условия развития творческих способностей на основе интегрированного подхода к естественно-математическому образованию младших школьников / А. С. Лапина, А. С. Харламова, Т. В. Федорова // Психология одаренности и творчества, Москва, 05–06 ноября 2019 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. С. 455-459.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

Дудина Е. С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

DudinaES655@mgpu.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

В статье обосновывается актуальность проблемы развития индивидуальности младших школьников средствами хореографического искусства. Показано, что актуальность анализируемой проблемы обусловлена целым рядом дискуссионных, нерешенных и просто непоставленных психолого-педагогических задач. Выявляется психологическое содержание понятий «личность» и «индивидуальность», определяются особенности методики развития его индивидуальности младшего школьника средствами хореографии и обосновывается подход к разработке метода оценки его структуры ценностей.

Ключевые слова: индивидуальность, личность, структура, свойства психики, хореографическое искусство, развитие, методика.

The article substantiates the relevance of the problem of developing the individuality of younger schoolchildren by means of choreographic art. It is shown that the relevance of the analyzed problem is due to a number of controversial, unresolved and simply undelivered psychological and pedagogical tasks. The psychological content of the concepts of "personality" and "individuality" is revealed, the features of the methodology for the development of his individuality of a younger student by means of choreography are determined and an approach to the development of a method for assessing his value structure is substantiated.

Keywords: individuality, personality, structure, properties of the psyche, choreographic art, development, methodology.

Введение. Актуальность проблемы развития индивидуальности младшего школьника средствами хореографического искусства обусловлена рядом дискуссионных, нерешенных и непоставленных психолого-педагогических задач, а именно:

- 1) остается остро дискуссионной задача определения психологического содержания понятий «личность» и «индивидуальность»;
- 2) не решена задача разработки метода непосредственной объективной оценки индивидуальности младшего школьника;
- 3) не определены условия решения задачи, направленной на разработку методики развития индивидуальности младшего школьника средствами хореографического искусства.

Необходимо отметить, что в зарубежной (западной) психологии задача определения специфики психологического содержания понятий «личность» и

«индивидуальность» не стала предметом специального обсуждения. В исследованиях, проводимых западными психологами, в качестве генерального свойства развивающейся психики изучается личность [1, 6, 8]. Совсем другая ситуация сложилась в отечественной психологии. Отечественные исследователи генеральными характеристиками психики человека называют и личность, и индивидуальность [3, 7, 9].

Однако несмотря на множество публикаций, посвященных проблематике психологии личности и индивидуальности, в зарубежных и отечественных исследованиях до настоящего времени не разработана парадигма, раскрывающая психологическую специфику этих базовых характеристик психики человека, и не определено как с теоретической точки зрения понятие «личность» соотносится с понятием «индивидуальность». Например, в модели, разработанной В. С. Мерлиным, личность включена в иерархическую систему индивидуальности [7]. Анализируемая модель индивидуальности разрабатывалась автором с позиций системного подхода и поэтому была названа интегральной. Системообразующим признаком разрабатываемой модели был принцип значности связей. Согласно этому принципу, подсистемы, входящие в состав любой сложной саморегулируемой и саморазвивающейся системы, являются не только относительно независимыми, но и замкнутыми. Поэтому, утверждает автор, между признаками разных системных уровней существует много-многозначные связи, характеризующиеся тем, что коэффициенты корреляций между ними очень близки и одинаков уровень их статистической значимости. А между признаками одного уровня (относящимися к той или иной подсистеме) связи либо взаимно-однозначные, либо одно-многозначные, т. е. одни признаки выступают как более вероятные детерминанты свойств при подчиненном значении других.

На основе принципа значности связей В. С. Мерлин структурирует массив эмпирических данных и получает модель интегральной индивидуальности, представленную рядом уровней:

- 1) уровнем индивидуальных свойств организма, куда входят свойства нервной системы, биохимические и общесоматические свойства;
- 2) уровнем индивидуальных психических свойств, включающим в себя два подуровня свойств: свойства темперамента, названного «энергетической координатой» поведения, и свойства личности, куда вошли отношения к объективным сторонам действительности, окружающим человека, способности, мотивы, черты характера, свойства восприятия, памяти, мышления и т.д.;
- 3) уровнем социально-психологических свойств, который включает в себя социальные роли, используемые в группах и социально-исторических общностях.

В исследованиях Б. Г. Ананьева, наоборот, индивидуальность встроена в структуру личности. «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, - указывает автор, - то индивидуальность – это «глубина» личности...», которая проявляется в том, что из всего многообразия отношений и социальных функций личности выделяется область, характеризующая её неповторимость,

уникальность, иными словами, сущностное, глубинное «Я» личности или её индивидуальность [3, с. 275].

Полагаю, что решить задачу определения психологической специфики личности и индивидуальности позволит имплицативная модель организации свойств психики, разработанная В. М. Русаловым [11]. В разрабатываемой автором модели развитие психики человека представлено процессом, в котором свойства более низкого уровня встраиваются во внутрь свойств более высокого уровня. На исходном уровне, анализируемой имплицативной модели, В. М. Русалов располагает индивида, который представляется системой физических, физиологических и психических свойств (врожденных программ поведения), закрепленных в наследственном аппарате человека [10, 11]. По мнению автора, в процессе социализации указанные биологические свойства встраиваются в формирующуюся личность – в новое системное, целостное социально-психологическое образование, которое, по мнению автора, характеризуется ценностно-смысловыми отношениями, темпераментом, характером, способностями и т.д. Совместно развиваясь, индивид и личность превращаются в индивидуальность – в ещё более сложное, уникальное и неповторимое в другом человеке системное качество.

Представленная выше модель хорошо согласуется с обыденными представлениями о содержании понятий «личность» и «индивидуальность» [12]. Действительно, любой из нас, говоря об индивидуальности, подразумевает конкретного человека, обладающего выраженной уникальностью. Когда же мы обсуждаем, например, личность первоклассника, то подразумеваем всех первоклассников и указываем на возрастные особенности, типичные для учащихся первых классов, и только тогда говорим о личности первоклассника Саши, когда подразумеваем конкретного ученика.

Далее необходимо отметить, что практически все известные в возрастной психологии методы направлены на измерение возрастных особенностей ребенка, тогда как проблема изучения у детей младшего школьного возраста нетипичных уникальных характеристик их индивидуальности вообще не обсуждается, если не считать разработанные процедуры экспертной оценки способностей, психических процессов и психомоторных функций, используемые, например, при отборе в спортивные секции.

Настоящий прорыв в этом деле представлен в пилотажном исследовании индивидуальности, проведенном В. М. Русаловым и С. И. Дудиным [12]. В данном исследовании авторы вышли за рамки традиционного субъективного часто метафорического описания психики человека и разработали компьютерные методы, позволяющие выявлять ранговые структуры различных свойств индивидуальности. Полагаю, что для психолога, работающего с детьми, особый интерес представляют те из них, в основу которых положен хорошо известный в психологии метод парных сравнений [13].

Методы исследования. В настоящее время на основании методологии, разработанной В. М. Русаловым и С. И. Дудиным, в рамках магистерской диссертации: «Развитие индивидуальности младшего школьника средствами

хореографического искусства», осуществлена разработка оригинального метода, позволяющего в ходе непосредственного опроса объективно оценить уникальную структуру ценностей младшего школьника. Процедура и результат разработки данного метода, будут изложены в отдельной статье, а в настоящей работе необходимо отметить, что возможность объективного измерения уникальной структуры ценностей младшего школьника обеспечила недостающие важные предпосылки, обусловившие разработку новой адресной методологии развития индивидуальности младшего школьника средствами хореографического искусства.

Результаты и обсуждение. Наше обращение к танцу не случайно. Дело в том, что традиционное обучение в школе, основанное на возрастном подходе, формирует у ребенка достаточно разрозненные знания и качества, типичные для определенного возраста. Обучаясь хореографии, дети не только удовлетворяют потребность в двигательной активности, не только получают эмоциональную разрядку и обучаются саморегуляции, но и начинают переживать целостность своей личности и уникальность своей индивидуальности.

Переживание ребенком в танце целостности своей личности и уникальности своей индивидуальности невозможно переоценить. Дело в том, что в настоящее время не только у младших школьников, но и у многих взрослых личность и индивидуальность в значительной степени фрагментированы на отдельные знания, навыки, способности, социальные функции и т.д. Танец дает необходимый опыт переживаний, помогающий человеку «собрать» разрозненную структуру своей личности в единое целое и сформировать чувство уникальности и неповторимости своей индивидуальности. Подтверждая данную мысль Е. К. Луговая замечает: «Трагедия цивилизованного человека – утрата целостности себя и своего единства с миром ... Забываясь в танце, человек «вытанцовывает», высвобождает свое личностное (абсолютное) начало, которое есть целостность, в том числе единство субъекта и мира» [5, с. 39].

В настоящее время в школе-студии танца «Живописная» разрабатывается методика развития индивидуальности младшего школьника средствами хореографического искусства. Разрабатываемая методика отличается от танцевально-двигательной терапии (арт-терапии) [4]. Арт-терапия – это психотерапевтическое применение танца и движения, направленное на устранение психологических проблем, имеющих у человека. Методика, разрабатываемая в школе-студии танца «Живописная», позволяет профилировать существование этих психологических проблем, с детства развивая целостную, непротиворечивую и неповторимую в другом индивидуальность.

Согласно методике раннего развития индивидуальности средствами хореографического искусства на начальных этапах обучения младшие школьники, желающие «просто научиться танцевать», с разной успешностью осваивают элементы классического, народного, современного и бального танцев. Наблюдение и анализ детских достижений позволяют педагогу изучить особенности, характеризующие индивидуальность своих учеников:

танцевальные способности, особенности моторики, координацию, так называемую, музыкальность, танцевальные предпочтения и т.д. И только после этого педагог совместно с ребенком и его родителями определяют какому виду хореографии будет обучаться младший школьник в школе-студии танца «Живописная».

Овладения выбранным видом танцевального искусства, младший школьник обучается, с одной стороны, использовать импровизацию, а с другой – слушать музыку и выражать ее при помощи точных заранее отработанных движений, например, классического или народного танца. Основная задачей такого обучения – это не столько формирование профессионального танцора, сколько воспитание посредством искусного (умелого) художественного движения творческой личности и уникальной индивидуальности [2].

Заключение. Если судить по результатам, то можно обоснованно утверждать, что поставленная в школе-студии танца «Живописная» задача выполняется. За полтора года воспитанники нашей школы-студии научились не только выражать свою индивидуальность в танце, хорошо танцевать, занимать призовые места и получать гран-при на московских, общероссийских и международных конкурсах, но стали лучше и более осознанно учиться в общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? –критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. 1993, Т. 1, № 2. – С. 9-23.
2. Айламазьян А.М. Конкретная психология человека Л. С. Выготского как методология анализа танцевальных и музыкально-двигательных практик // Образовательная политика. 2024. Т. 2. № 98. – С. 40-52.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
4. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2022. – 456 с.
5. Луговая Е. К. Философия танца. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2008. – 128 с.
6. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2009. – 542 с.
8. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. – 462 с.
9. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Начальная школа. 2008. № 12. – С. 4-12.

10. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. – 352 с.
11. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 528 с.
12. Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: теоретико-экспериментальные исследования. М.: Изд-во ИКАР, 2024. – 280 с.
13. Толстова Ю. Н. Измерение в социологии: курс лекций. М.: ИНФРА-М, 1998. – 224 с.

Алексеева Е. А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

alekseevaea699@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ КАЛЛИГРАФИИ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Обучение письму (каллиграфии), наверное, одно из самых трудных, и для многих скучных занятий в дошкольном и младшем школьном возрасте. В силу многих причин дети сейчас больше настроены на результат сразу, иногда ждут его мгновенно, им трудно осознавать, что для хорошего стойкого результата требуется время. Это и определило актуальность данной статьи, поскольку каллиграфия, на наш взгляд, – одна из форм творчества; кроме того, развитие письменной речи не может происходить успешно без овладения самой техникой письма, без овладения графическим навыком.

Ключевые слова: творческие способности, каллиграфия, методика обучения, креативное письмо, младший школьный возраст.

Learning to write (calligraphy) is probably one of the most difficult, and for many boring classes in preschool and primary school age. For many reasons, children are now more attuned to the result immediately, sometimes they expect it instantly, it is difficult for them to realize that a good lasting result takes time. This determined the relevance of this article, since calligraphy, in our opinion, is one of the forms of creativity; In addition, the development of written speech cannot be successful without mastering the writing technique itself, without mastering the graphic skill.

Keywords: creativity, calligraphy, teaching methods, creative writing.

Воспитание гармонично развитой, творческой личности является одной из фундаментальных проблем российского образования. Общество выражает насущную потребность в личностях с креативными качествами, способных обеспечить достижение поставленных государством задач во всех сферах жизни [9, с.294].

Процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие

профессионально-компетентной личности – ее мотивационной, содержательной и операционной готовности к выполнению нормативных функций [4, с.156].

Еще в XVII веке английский педагог и философ Джон Локк считал, что рисование важный общеобразовательный предмет и если мальчик приобрел красивый и быстрый почерк, то он должен поддерживать его тщательными упражнениями в письме, но усовершенствовать свое искусство посредством рисования.

Франко-швейцарский философ, писатель, мыслитель эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо считал, что через рисование развиваются органы чувств ребенка.

Часто можно услышать вопрос после первой выполненной строчки – «И сколько времени нужно так заниматься?». На данном этапе развития мира, с его скоростями, неопределенностью, хаотичностью, потребностью постоянно получать новую картинку, фильм, более крутое развлечение, игру, дети привыкли к эмоциональности обучения, и даже стали зависимы от постоянных эмоциональных подпиток. В постоянном проникновении цифровизации во все сферы жизни человека, с омоложением человечества с гаджетом в руках, трудно найти и мотивацию, а зачем вообще надо красиво писать? Сейчас я «как курица лапой», как-нибудь, а через 7 лет и вовсе писать не буду, все в электронном виде. Трудно спорить, родители и учителя часто заходят в тупик, на такие замечания. Все верно. Но нужно говорить, о том, насколько сейчас важно уметь красиво писать, как на данный момент, это умение помогает тебе развивать самые нужные и сильные качества, которые будут помогать тебе всю жизнь! Занятия каллиграфией это инвестирование в собственное будущее. Одновременно с развитием мелкой моторики, усидчивости семимильными шагами развиваются математические, логические способности, улучшается координация, память, мышление, гармонизируется эмоциональный фон.

Дети, занимающиеся каллиграфией, начинают показывать успехи по другим предметам. Об этом надо помнить!

В переводе с греческого «каллиграфия» означает «красивое письмо», но красота не главное, очень важен ритм, соразмерность и гармония всех элементов. Во многих культурах каллиграфия это больше чем просто письмо. Например, в Китае каллиграфия является одним из национальных сокровищ, культурным наследием и несет в себе мудрость китайского народа. Обучение каллиграфии продолжается и в колледжах, и в университетах. Одна из задач изучения китайской каллиграфии – помощь молодому поколению в понимании прекрасной традиционной культуры родины, привитие чувства гордости за национальную культуру.

Прежде любой текст, написанный от руки, имел огромное эстетическое и культурное значение. Рукописи поручали переписывать самым талантливым писцам, которые это право должны были заслужить своим послушанием, праведной жизнью и светлыми помыслами.

Русская и европейская каллиграфия берут начало из греческой традиции. Глаголица – первый славянский алфавит, созданный в IX веке Кириллом и Мефодием для перевода богослужебных текстов с греческого языка на

старославянский. Кириллица появилась на 100 лет позже. Стили письма сменяли один за другим – «устав», «младший устав», «полуустав», «вязь», «скоропись», и сколько букв – столько и историй! Это огромное национальное богатство, достойное изучения со школьной скамьи в виде предмета «Русская историческая каллиграфия».

Идея развития творческих способностей, через обучение письму, пришла как раз таки из-за сложности запоминания старшими дошкольниками прописные буквы и их элементы, слишком не живыми и не интересными они кажутся современным детям.

Наша идея состоит в том, что у каждой буквы есть своя «биография», конечно, она намного обширнее, если рассматривать всю историю со времен ее «рождения», но данной методики хватает, для того чтобы в воображении ребенка возникли образы, навсегда помогающие запомнить написание каждой буквы и ее «дружбу» с соседями.

В качестве методологических оснований нашего подхода выступают положения В.П. Пескова, рассматривающего вторичные образы-представления о мире и о себе: «... мы представляем окружающий нас мир экзистенциально, посредством его индивидуального переживания, осознания и понимания... Следствием жизни являются представления, которые проецируясь вовне, создают познаваемый нами объектный мир, наделенный порожденными нашей психикой свойствами и качествами» [7, с. 228-229].

Город под названием «Буквославль» и есть наша чистая тетрадь в частую косую линию. Именно с нее начинается каллиграфическая история каждого ребенка, пришедшего в школу. В левом верхнем углу каждой улицы (страницы) светит солнце, в нашем городе солнце не всходит и не садиться, но все буквы тянутся к нему и обожают греться в его лучах. Даже маленькие квартиры, в которых живут буквы наклонены к солнышку и имеют пол, потолок, теплую и холодную стеночки!

У каждой буквы свой характер, мы всегда спрашиваем ребенка, это буква мальчик или девочка? И почти все гласные — это девочки! Голосистые и певучие! Но мальчики – «согласные» с девочками всегда, встают рядом и дают красивые звуки. Размещаясь в своих домиках, буквы прижимаются к разным стеночкам, есть теплолюбивые, а есть любящие прохладу. Есть опускающие хвосты в подвал, а есть поднимающие на чердак. Есть буквы занимающие 2 и даже 3 комнаты. С первых мгновений город начинает жить говорливой, дружной жизнью.

Все буквы дружат между собой, берутся за руки и водят хороводы (слова). Но «руки и ножки» (элементы букв) есть не у всех, многие буквы оказались так находчивы, что придумали разные приспособления (элементы соединений) в зависимости от того, с кем приходится танцевать в хороводе. Ребенок сам становится автором историй про дружбу и жизнь букв в солнечном городе. Наделяет их характерами и развивая образное мышление и воображение и творческие способности.

Данная методика учит безотрывному письму, о котором столько споров в последнее время. Такое написание дает серьезную нагрузку на мышцы руки, плечи

и рассчитано на правильную посадку за столом, гимнастику для кисти и чередования нагрузки и отдыха. В современной школе с ее скоростями, и количеством информации безотрывное письмо кажется чем-то очень сложным и требующим больших энергетических затрат для учителя и ребенка, и это правда, я бы еще добавила времени.

На наш взгляд в современном подходе не хватает именно времени и четкого плана перехода каллиграфических умений от дошкольного периода к первому классу. Безотрывное письмо, пришедшее в школу в советское время, безусловно было рассчитано на постепенное освоение, рука ребенка должна была окрепнуть, а большинство навыков перейти в автоматический режим.

Данную методику можно применять и для леворуких детей, не применяя безотрывные соединения. Обучение письму леворуких детей, это тема для отдельной статьи, и мы не будем подробно на ней останавливаться.

Как же обстоит дело обучению письму на сегодняшний день? Прописи, которых на данный момент накопилось огромное количество, не облегчают задачу педагогам и родителям, а наоборот вводят в замешательство и потерю драгоценного времени. Из самых на наш взгляд достойных внимания являются «Прописи для дошкольников 5–7 лет» О. Е. Жиренко, Е. В. Колодяжных.



И пособие Т. В. Шкляровой «Прописи. Учимся писать красиво и грамотно. Пособие для детей 6–7 лет». Данное пособие обладает четким, выстроенным планом перехода от простого к сложному, отличается завершенностью, учит всем соединениям и написанию каждой буквы. Этого пособия достаточно, чтобы научить ребенка писать.

Вместо заключения. Обучение каллиграфии — это своеобразная медитация. Это ритм, это монотонность, повторение и повторение. Можно сказать, что это дружба между телом и мыслями, которая дается не сразу. Это требует усердия и времени.

Что же самое главное?

а) хорошее настроение, не надо брать в руки прописи если у ребенка плохое настроение или он устал, просто отложите занятие до лучших времен;

б) не надо торопиться, позвольте ребенку учиться в его темпе (красивые буквы и скорость первый год обучению письму несовместимы);

в) отмечайте, что каждая написанная буква, пусть даже корявенькая является историей ребенка, возвращайтесь в начало прописей и любуйтесь. С чего все

начиналось! Именно благодаря этим несмелым буквам, проложившим путь, сейчас мы видим стройных красавцев!

г) выполнив строчку, обязательно выберете королеву, нарисовав над самой красивой буквой (элементом) корону;

д) обязательно отмечайте переход к новой букве, обычно я прошу праздновать родителей букву А, это вежа! До нее надо дойти. Можно купить ребенку любимое лакомство, или сувенир, обязательно сообщите об этом событии всем родственникам, особенно тем, кто может оказать ребенку поддержку. Хвастайтесь, пойте, сочиняйте про буквы стихи и маленькие песенки, сравнивайте буквы с животными, людьми или явлениями. Таланты родителя, жаждущего помочь своему ребенку безграничны!

г) помните, первый класс закончится, закончится школа, дети вырастут, поэтому именно сейчас эти мгновения, вы можете посвятить общему увлечению – учиться писать. Вместе!

Список литературы

1. Аруцев Ю. И. Мысли о каллиграфии учеников и родителей, и учителя / Юрий Иванович Аруцев. – Ярославль: Филигрань, 2014. 125 с.: ил.

2. Гаврилина С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. Попул. пособие для родителей и педагогов / Гаврина С.Е., Кутявина Н.Л., Топоркова И.Г., Щербинина С.В. – Ярославль: Акад. развития, Академия, К°, 2000. – 185, [1] с. ил.; 20. – (Игра, обучение, развитие, развлечение).

3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Москва [и др.]: Питер, 2009 (СПб.: Печатный двор им. А. М. Горького). – 444 с.: ил.; 24 см. – (Мастера психологии).

4. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухонос А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.

5. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. - 83, [1] с. : ил.

6. Носонова Н.В. Каллиграфия. Особенности обучения письму // Образовательный альманах. 2023. № 7 (69). Часть 1.

7. Песков, В. П. Архитектоника представления как события / В. П. Песков // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. – 2012. – № 5(46). – С. 227–232. – EDN PFOVCH.

8. Сухонина Н. С. Каллиграфия. Иллюстрированный курс: учебное наглядное пособие / Н. С. Сухонина. – Симферополь: АРИАЛ, 2020. – 175 с.: ил., портр., табл., факс., цв. ил.: 22 см.; ISBN 978-5-907310-67-4.

9. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментальный для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

10. Федосова Н. А. Особенности методики обучения каллиграфии детей шестилетнего возраста: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / АПН СССР. НИИ содерж. и методов обучения. Москва, 1988. 16 с.

Алёшина Н. С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

aleshinans682@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье описаны результаты использования рефлексивно-сотворческих технологий в условиях детского лагеря для развития художественного потенциала у детей. Проанализированы основные принципы применения данной технологии, приведены примеры конкретных методик и упражнений.

Ключевые слова. Одаренность, творчество, рефлексивно-сотворческие технологии, детский оздоровительный лагерь, арт-терапия.

This article describes the results of the use of reflexive and co-creative technologies in a children's camp for the development of artistic potential in children. The basic principles of the use of this technology are analyzed, examples of specific methods and exercises are given.

Keywords: giftedness, creativity, reflexive and co-creative technologies, children's health camp, art therapy.

Детский оздоровительный лагерь – уникальное место, где дети проводят каникулы. Это среда, которая сочетает в себе элементы активного отдыха на свежем воздухе, социального взаимодействия с другими детьми и образовательного процесса. В ДОЛ присутствует уютная атмосфера. Здесь ребята могут найти новых друзей, научиться работать в команде, развить свои таланты и попробовать себя в различных видах деятельности. Физическое развитие так же является важной составляющей пребывания в лагере. Спортивные игры, походы, регулярные физические нагрузки помогают детям поддерживать хорошую физическую форму и развивать выносливость. Социальное взаимодействие детей в коллективе учит находить общий язык, решать конфликтные ситуации, что особенно важно в современном мире. Лагерные мероприятия, такие как конкурсы, квесты, вечера у костра, способствуют развитию коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта. Несмотря на то, что основной аспект делается на отдыхе и развлечениях, многие лагеря включают в свою программу образовательные элементы. Экскурсии, лекции, тематические дни – все это помогает расширить кругозор детей, узнать что-то новое и интересное. Пребывание детей в лагере, учит их быть самостоятельными. Они учатся заботиться о себе, планировать свое время, принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Так же

лагерь – это уникальная возможность эмоциональной разгрузки. Дети освобождаются от школьных и домашних обязанностей, получают новые впечатления и эмоции, которые остаются с ними на всю жизнь.

Сейчас современные подходы в образовании и воспитании детей требуют не только передачи знаний, но и развития их творческих способностей. Общество выражает насущную потребность в личностях с креативными качествами, способных обеспечить достижение поставленных государством задач во всех сферах жизни [10, с.294].

Художественная одарённость – это способность ребёнка выражать свои мысли, чувства и идеи через искусство, будь то живопись, музыка, танец или театр.

Основные понятия и подходы.

Рефлексия – это процесс осмысления своих действий, мыслей и чувств. Она позволяет ребёнку осознать свои сильные стороны, понять трудности и найти пути их решения. Творчество – это создание чего-то нового, оригинального, что показывает индивидуальность творца. Рефлексивно-сотворческие технологии объединяют эти два аспекта, тем самым помогая детям развивать свою художественную одаренность через осознанное творчество.

Формы, виды и типы рефлексии (интеллектуальной и личностной, коммуникативной и кооперативной, экстенсивной и интенсивной, экзистенциальной и конструктивной, перспективной и ретроспективной и т.д. и т.п.) исследованы и описаны в трудах школы психологии рефлексии и рефлексивной психологии творчества [8; 9].

Основные цели применения рефлексивно-сотворческих технологий:

1. Развитие креативного мышления;
2. Формирование способности к самовыражению;
3. Повышение самооценки и уверенности в себе;
4. Стимулирование интереса к искусству и культуре.

Методика исследования.

Для оценки эффективности рефлексивно-сотворческого подхода в развитии художественной одаренности детей, мною был использован метод рисунка. Этот метод включал проведение серии рисунков в начале смены в лагере и в завершении.

Целью было выявление изменений в уровне творческой активности и самовыражения у детей.

Метод рисунка позволил мне оценить следующие параметры:

1. Уровень детализации изображений;
2. Использование цвета и оттенков;
3. Оригинальность композиции;
4. Эмоциональную насыщенность работ.

Результаты исследования. Анализ рисунков показал колоссальные изменения в уровне художественной одарённости детей после прохождения программы в лагере. До начала смены большинство детей использовали простые линии и ограниченное количество цветов, их рисунки были однообразными и

малозмоциональными. После окончания смены было отмечено увеличение уровня детализации, разнообразие цветовой палитры и более смелую композицию. При этом, было отмечено использование детьми нестандартных приёмов и техник, что позволяет констатировать развитие креативности. Кроме того:

- во-первых, улучшилась способность к самовыражению через визуальное искусство;
- во-вторых, появилось больше элементов фантазии и воображения в работах;
- в-третьих, значительно возросла эмоциональная насыщенность рисунков, что говорит об улучшении умения передавать свои чувства и эмоции через искусство.

Эти результаты подтверждают эффективность использования рефлексивно-сотворческих технологий для развития художественной одарённости детей в условиях ДОЛ.

Таким образом, результаты исследования показывают, что использование рефлексивно-сотворческих технологий в условиях детского оздоровительного лагеря значительно улучшает уровень художественной одарённости детей. Такие подходы дают детям возможность раскрывать свои таланты, развивать креативное мышление и уверенность в себе. Очень хочется отметить, что успех такого подхода зависит от грамотного планирования программ, участия квалифицированных специалистов и создания благоприятной атмосферы для творчества. ДОЛ должны быть местом, где каждый ребёнок может почувствовать себя творцом, где его индивидуальные особенности будут цениться и поддерживаться. Только так можно вырастить поколение людей, способных внести вклад в культуру и искусство будущего.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1996 – К. 1, 2006. – 552 с.
2. Белянина О.А. Развитие творческих способностей учащихся в учреждении дополнительного образования: автореф. дис.канд. пед. наук. / О.А. Белянина. – Иркутск, 2004. – 21с.
3. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества [Текст] / Н.А. Бердяев – Москва: Правда, 2007. – С. 258.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: МОДЭК, 2005. 352 с.
5. Волгунов, В.А. Педагогические условия формирования воспитательной среды детского оздоровительного лагеря: дис. ... канд. пед. наук. / В.А. Волгунов. – Арзамас, 2014. – 172 с.
6. Волков, И.П. Много ли в школе талантов [Текст] / И.П. Волков. – Москва: Наука, 2009. – 156 с.
7. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский, 2-е изд. Москва: Издательство Искусство, 2010. – 330 с.

8. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления: монография / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. Запорожье: ЗГУ, 1992. 192 с.

9. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций: монография. М.: Наука, 2000. 278 с.

10. Сухоносков А.П., Дмитриева М.Ю., Сухоносков Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

Белов И. Ю.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

belov.msc@mail.ru

СИСТЕМА РАБОТЫ ОФИЦЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ КАДЕТСКОГО КОРПУСА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАДЕТ

В статье рассматриваются особенности эффективной системы работы офицера воспитателя по выявлению и развитию способностей одарённых кадет в различных видах деятельности. Обозначена роль офицера-воспитателя в развитии одаренных кадет. Предложен комплекс мероприятий.

Ключевые слова: одаренность, способные дети, офицер-воспитатель, кадеты, кадетский корпус.

The article discusses the features of the effective system of work of an officer-educator to identify and develop the abilities of gifted cadets in various activities. The role of the officer-educator in the development of gifted cadets is indicated. A set of measures is proposed.

Key words: giftedness, capable children, officer-educator, cadets, cadet corps.

Современное общество предъявляет всё более высокие требования к уровню образования и профессиональной подготовки учащихся, что, по мнению Е.В. Фроловой, опирается на изучение их индивидуальных познавательных способностей [10]. Выявление и развитие способностей одарённых кадет становится критическим фактором для обеспечения конкурентоспособности армии и государства в целом.

Талантливые дети являются базой для формирования будущей элиты [9, с.294]. Таким образом, выявление способностей на ранних этапах позволяет более эффективно планировать карьеру кадета и направлять его развитие в соответствии с его потенциалом. При этом, «в современных условиях поиска оптимальных моделей развития профессионального образования особую значимость приобретает раскрытие теоретических основ организации процесса профессионального становления ..., выявление основополагающих характеристик и способов достижения профессионализма» [2, с.155].

Основная проблема современного образования – это отсутствие или неэффективность существующих систем выявления и развития способностей

одарённых кадет в различных видах деятельности. Это проявляется в отсутствии систематического подхода к выявлению одарённых кадет, недостатке ресурсов и методик для работы с одарёнными детьми и недостаточной интеграции системы работы с одарёнными кадетами в общую систему воспитания и обучения.

Цель данной статьи – представить и обосновать эффективную систему работы офицера воспитателя по выявлению и развитию способностей одарённых кадет в различных видах деятельности в условиях кадетского корпуса.

Кадетское образование должно быть доступно и качественно, обеспечивая педагогически обоснованную, психологически комфортную и насыщенную образовательную среду для одарённых детей вне зависимости от их социального статуса.

Понятия «одаренность» и «способные учащиеся» часто используются в педагогике и психологии для описания учеников, которые демонстрируют высокие достижения или потенциал в различных областях [4]. Одаренность – это комплексный термин, который обычно обозначает наличие у человека высокой способности или таланта в какой-либо области. Способные учащиеся – это категория учеников, которые показывают хорошие результаты в обучении и имеют потенциал для достижения высоких результатов. Способность может проявляться не только в академических успехах, но и в навыках общения, лидерских качествах, умении работать в команде.

Офицер-воспитатель играет ключевую роль в выявлении и развитии способных и одарённых кадет в образовательных учреждениях, таких как кадетские корпуса и военные академии. Его задачи заключаются не только в воспитании дисциплины и патриотизма, но и в том, чтобы замечать и поддерживать таланты и способности каждого кадет [3].

Офицер-воспитатель должен создавать условия для развития способностей. Это может включать организацию различных кружков, секций и мероприятий, которые позволяют кадетам проявить свои таланты в творческой, спортивной или научной деятельности [6]. Поддержка инициатив воспитанников, поощрение их активного участия в конкурсах и соревнованиях способствует не только развитию персональных навыков, но и формированию уверенности в своих силах.

Система работы офицера воспитателя по выявлению и развитию способных и одарённых кадет в различных видах деятельности в условиях кадетского корпуса должна включать в себя 3 ключевых элемента [4]:

1. Диагностику способных и одарённых кадет.
2. Разработку комплекса мероприятий по развитию способностей кадет в разных областях.
3. Учет индивидуальных особенностей и факторов одаренности кадет.

Говоря о диагностике способностей учащихся, важно отметить постоянство и мониторинг данного процесса.

В частности академик РАО А.И. Савенков рекомендует использовать следующие методики для диагностики одаренности по видам [8]:

– Интеллектуальная одаренность: тест прогрессивных матриц Дж. Равенна, тест Д. Векслера;

– Творческий потенциал: психодиагностика творческого мышления, креативные тесты. (Е. Туник), диагностика вербальной креативности (адаптация теста С. Медника).

– Социальная одаренность: тест «Умеете ли Вы говорить и слушать?» (В. Маклени), методика изучения коммуникативных и организаторских умений.

Очевидно, что данный список диагностических методик может быть значительно расширен, однако, офицер-воспитатель должен обладать рядом компетенций для их реализации.

Следующий элемент системы работы офицера воспитателя по выявлению и развитию способных и одарённых кадет представляет собой фундамент данной проблемы. Для комплексного развития способностей кадет в различных областях необходимо разработать систему мероприятий, которая бы охватывала общую интеллектуальную, спортивную, социальную и творческую и другие сферы [1]. Рассмотрим каждую из них обособленно.

Общая интеллектуальная область включает в себя: организацию интеллектуальных турниров и конкурсов. Проведение олимпиад по предметам, связанным с основными дисциплинами; создание кружков и секций по интересам. Укрепление интереса к науке и технологиям через факультативы по IT, математике и естественным наукам, что позволит кадетам углубленно изучать эти предметы; привлечение специалистов из различных областей для проведения мастер-классов, что создаст возможности для обмена опытом и расширения кругозора кадет.

Спортивная одаренность включает в себя: проведение соревнований по различным видам спорта, как индивидуальным, так и командным, что позволит кадетам повышать свои физические навыки и работать в команде; включение в учебный план разнообразных видов физической активности, таких как единоборства, плавание, легкая атлетика и военные виды спорта, с учетом индивидуальных особенностей и интересов кадет; сотрудничество с местными спортивными клубами для обеспечения дополнительной тренировки и участия в соревнованиях вне кадетского училища.

Социальная одаренность включает в себя: вовлечение кадет в деятельность по благоустройству территории, помощь ветеранам, участие в благотворительных мероприятиях, что формирует у кадет чувство ответственности и социальной активности; организация мероприятий, направленных на развитие навыков публичного выступления, работы в команде и разрешения конфликтов; создание системы наставничества.

Творческая одаренность включает в себя: организацию художественных и культурных мероприятий; проведение выставок, творческих конкурсов и концертов, где кадеты могут проявить свои таланты в музыке, изобразительном искусстве и литературе; создание творческих кружков; открытие секций по театральному искусству, художественному творчеству, фото- и видеосъемке, которые позволят кадетам развивать свои способности в творческой сфере; организация праздников и фестивалей, где кадеты могут представить свои достижения и сотрудничать с местными жителями, что способствует обмену культурным опытом.

Предложенная система мероприятий, охватывающая эти четыре области, позволит кадетам всесторонне развиваться, формируя у них не только профессиональные навыки, но и личные качества, необходимые для успешной службы и жизни в обществе.

Важно упомянуть, что развитие одаренности кадета зависит от множества факторов. Первый – это трудолюбие и работоспособность. Существует множество примеров, когда люди добивались успеха в своих областях благодаря ежедневному труду, а не только природным способностям. Второе условие – устойчивые интересы и увлечения. Умение офицера мотивировать и направлять подростка в выборе деятельности, которые действительно интересуют его, зачастую становится ключевым моментом в реализации его потенциала.

Социальная, образовательная и информационная среды могут как способствовать, так и препятствовать раскрытию таланта. Поддержка со стороны семьи, друзей, социальных и образовательных учреждений может создать необходимые условия для роста и развития, в то время как негативное или неблагоприятное окружение может подавлять стремления и интересы.

Одаренность – это не только везение или природные задатки, но и результат взаимодействия внутренней мотивации ребенка с окружающей его средой и его активной деятельностью.

Таким образом, офицер-воспитатель выполняет многогранную роль в жизни кадетов, способствуя выявлению и развитию их талантов и способностей. Его работа направлена на создание среды, где каждый может раскрыть свой потенциал, что в дальнейшем способствует формированию уверенных и успешных личностей, готовых к службе и жизни в обществе.

Список литературы

1. Джуль В. А. Как развить одаренность воспитанника использование возможностей образовательной среды президентского кадетского училища в развитии одаренности воспитанника // Вестник военного образования. 2018. № 5 (14). С. 102–104.

2. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносков А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.

3. Лухтин А. В. Личность воспитателя-офицера как составляющая воспитательного процесса в условиях кадетского училища // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза: Наука и Просвещение, 2018. С. 54–58.

4. Морозов А. В. К вопросу о соотносимости понятий «одарённость» и «креативность» в современной психологии // Личность в пространстве и времени. 2019. № 8. С. 136–145.

5. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография / под ред. Л. В. Трубайчук. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2019. 188 с.

6. Песков, В. П. Возрастные особенности становления представлений у школьников и студентов / В. П. Песков // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4(72). – С. 146.

7. Песков, В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В.П. Песков// Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. С. 216–227.

8. Савенков А. И. Диагностика и развитие детской одарённости. М., 2001. 153 с.

9. Сухоносков А.П., Дмитриева М.Ю., Сухоносков Д.А. Диагностический инструментальный для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

10. Фролова, Е. В. Когнитивные профили студентов разных направлений профессиональной подготовки/Е.В. Фролова //Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 93–100.

Баранова Н. В.

*педагог дополнительного образования,
ГБОУ школа № 1795 «Лосиноостровская», Москва
BaranovaNV899@mgpu.ru*

ОТ КРЕАТИВА К ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ: СОВМЕСТНЫЕ ШАГИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением детской креативности и одаренности в рамках работы детского хореографического коллектива. Поднимается вопрос, что важнее креативность или одаренность воспитанников в процессе творческой деятельности ансамбля. Приведены примеры заданий, которые может использовать педагог для развития креативности на занятии современной хореографией. Описаны параметры важные для формирования креативности у детей в работе хореографического коллектива.

Ключевые слова. Одаренность, креативность, талант, творчество, творческий потенциал, творческая одаренность.

The article examines issues related to the study of children's creativity and giftedness in the context of the work of a children's choreographic group. The question is raised of what is more important - creativity or giftedness of students in the process of creative activity of the ensemble. Examples of tasks that a teacher can use to develop creativity in a modern choreography class are given. Parameters important for the formation of creativity in children in the work of a choreographic group are described.

Keywords. Giftedness, creativity, talent, creativity, creative potential, creative giftedness.

В современном мире одаренность и креативность становятся все более важными качествами для успешного развития личности. Эти понятия особенно актуально рассматривать в сфере дополнительного образования, где дети могут раскрывать свои таланты и развивать творческие способности.

Хореография, танец – это искусство, которое сочетает в себе физическую активность, эмоциональную выразительность и раскрывает творческий потенциал исполнителя.

В статье рассматриваются вопросы, связанные проблемой, которая волнует многих хореографов: что важнее креативность ребенка или его одаренность, на что необходимо сделать акцент в своей работе. Многие из педагогов-практиков в сфере хореографии сталкиваются с необходимостью создания на своих занятиях особой творческой среды для развития креативности и работы с одаренными детьми и вынуждены постоянно искать компромисс между двумя этими направлениями в процессе своей работы.

Хореография – это вид искусства, в котором присутствует большой процент творчества, мы видим его проявления в процессе тренировок и репетиций в хореографическом зале, а главное на сцене. В мире танца творческая одаренность проявляется через движение, музыкальность, гармонию. Но чтобы достигнуть уровня творческой одаренности необходимо пройти путь от креативного подхода к глубокому пониманию искусства движения.

Концепция креативности является ядром многих образовательных и воспитательных программ. В частности, академик РАО А. И. Савенков [6][7] разработал и описал теорию исследовательского обучения, которая прочно вошла в практику работы школ.

На занятиях хореографией мы рассматриваем креативность как способность генерировать новые идеи и находить нестандартные решения. В контексте творческой работы ансамбля она проявляется в создании новых комбинаций движений, использовании необычных пространственных решений, разработке оригинальных постановок. Это важный этап творческого процесса, когда все участники группы экспериментируют с различными формами самовыражения.

Мощным катализатором креативности является коллективная работа. Хореографический ансамбль – это не просто набор отдельных танцоров, это единое целое, где каждая группа вносит свой уникальный вклад в общий результат. Коллективная работа помогает ученикам учиться друг у друга, обмениваться опытом и идеями. Именно в процессе совместной работы рождаются самые интересные и оригинальные постановки. Когда участники работают вместе над созданием нового номера, они учатся слушать и понимать друг друга, уважать чужое мнение, находить компромиссы. Это не только развивает творческие способности, но и социальные навыки, такие как командная работа, коммуникация и взаимодействие.

Современное общество нуждается в одаренных креативно мыслящих людях, способных к нестандартному мышлению, творчески активных личностях. Обучение и воспитание одаренных детей – задача государства и

сложная проблема, которую мы решаем и на занятиях хореографии. Нужно не упустить этих детей, вовремя понять их ценность и создать для них индивидуальный план работы, позволяющий раскрыть их одаренность.

Часто мы сталкиваемся с тем, что педагог просто не задумывается, что такое одаренность. Как она проявляется? Отсюда возникает и другой вопрос: как развивать одаренных или потенциально одаренных детей? До сих пор до конца не изучены компоненты одаренности, определения. Нет четкого алгоритма выявления одаренности. Не полностью изучены вопросы ее возникновения и развития [5].

Работать с одаренными детьми может далеко не каждый педагог. В идеале он должен иметь высокий уровень личной педагогической подготовкой и владеть знаниями в области психологии и педагогики одаренности. Он должен быть знаком со структурой одаренности, особенностями одаренных детей, владеть методами работы с такими воспитанниками. Однако, на данный момент, мало педагогов, которые были бы компетентны в этой области [5].

Б. М. Теплов рассматривает одаренность в виде сочетания определенных способностей, от них зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении какой-либо деятельности [9]. Он считает, что одаренность не значит, что ребенок уже чего-то добился, а то, что у него есть возможность достижения успеха в какой-то деятельности. Одаренному человеку кроме наличия способностей еще необходимо обладать некоторыми знаниями и умениями, ему необходимо развиваться и учиться, как и остальным. Одаренность граничит с талантом. Под талантом понимается способность в какой-либо деятельности, которая проявляется как творчество [8][9].

Учеными исследовано, что одаренность, а в последствии зарождение таланта обусловлено генетическими факторами. Но большую роль в их становлении и развитии играют социальные факторы. То есть как будут проявляться и развиваться способности, которые даны ребенку от природы, зависит от окружающей нас среды: наша семья, общество, социальное окружение.

Таким образом, генетика доказывает, что у каждого заложено много способностей и возможностей, которые необходимо развивать, чтобы сохранить потенциал, который дан от рождения [9].

Творческая одаренность – это наивысший уровень развития творческих способностей, когда ребенок способен создавать нечто уникальное и значимое. В хореографическом искусстве это выражается в умении передавать глубокие эмоции и смыслы через свое движение в танце, таким образом создавая, произведения, которые трогают сердца зрителей. Достижение этого уровня требует не только креативности и проявления таланта, но большого труда, самоотдачи и постоянного самосовершенствования. Творчество – это процесс, который никогда не заканчивается, поэтому важно понимать, что, даже достигнув уровня мастерства, всегда есть куда расти и развиваться.

В этой статье хочу поделиться несколькими формами работы, которые использую на занятиях в танцевальном коллектив, они помогают развивать у

воспитанников креативность, дают им возможность раскрыться творчески, а также позволяют мне взглянуть на одаренных детей коллектива с точки зрения их креативности:

1. Игра «Пластилин»:

Уровень 1: встаем в пары: один – «Скульптор», второй – «Глина». Скульптор может слепить любую форму из глины (важное внимание уделяется деталям). Затем угадывает: что изображает скульптор?

Уровень 2: можно лепить одного человека группой (каждый отвечает за свою часть тела).

Уровень 3: можно лепить сюжет из группы людей (несколько человек лепит группу).

2. Игра «Части тела»:

Двигаемся под музыку строго определенной частью тела. Можно использовать в задании разные скорости.

3. Эстафета «Части тела»:

Строимся в колонну и по цепочке дети перебегают в противоположную часть зала (можно задать любой технический вид бега). В начале движения ведущий называет часть тела (локоть, стопа, большой палец на правой руке и т. д.). Игроки должны придумать позу и встать так, чтобы заданные части тела соединились в непрерывной цепочке (от первого ко второму, от второго к первому и т. д.)

4. Игра «Зеркало»:

Уровень 1: показываем различные эмоции перед зеркалом, «строим гримасы».

Уровень 2: работаем с эмоциями в заданную точку зала, используем смайлы для обозначения задания.

Уровень 3: работаем с заданной эмоцией, направляя воздействие друг на друга, на зал полный зрителей.

5. Творческое задание «Зеркало»:

Встаем в пары лицом друг к другу, один – «ведущий» (делает любые движения), второй – «зеркало» (с точностью копирует за ним). Можно усложнить и работать группой (повторяем движения по цепочке).

6. Игра «Тень»:

Уровень 1: работаем сначала в парах: один – «ведущий», второй – «тень». Тень копирует все движения за ведущим, который танцует.

Уровень 2: в группах: первый – ведущий, второй – тень первого, третий – тень второго, четвертый – тень третьего и т. д.

Уровень 3: меняем плоскость, тень может лежать на полу или скользить вдоль стены.

7. «Веселая эстафета»:

Ставим по залу различные предметы в виде различных по высоте и форме преград (стулья, коврики, обручи...). Задача – преодолеть все преграды разными способами, затем убираем предметы, но оставляем способ передвижения. Затем

ведущий начинает задавать воображаемые предметы, которые нужно обходить (стол, машина, забор, дом...)

8. Творческое задание «Картина»:

Хорошо выполнять под сюжетные мелодии и под детские песни. Вся группа находится в одном из концов зала, в другом конце (по предварительной договоренности) пространство, в котором мы будем создавать нашу картину (можно с предметами). Ведущий озвучивает тему картины, которую будем рисовать. Звучит музыка, дети слушают и когда появляется вдохновение по очереди выходят и занимают свое место в картине (фиксируя позу). Важным условием является то, что пока один не занял свое окончательное положение, другой не может выходить. Нужно сначала увидеть полную картину и только потом решать какое место ты хочешь на ней занять. Можно предложить работу в двух группах, одни создают картину, вторые наблюдают, отгадывают, готовы отвечать на вопросы после того, как картина полностью завершена.

Путь от креатива к творческой одаренности в хореографическом коллективе – это сложный и многогранный процесс, требующий осознанных усилий со стороны педагога и воспитанников. Но именно этот путь делает танец таким захватывающим, вдохновляющим, а главное живым. Совместная работа, поддержка, взаимное уважение помогают каждому участнику раскрыть свой творческий потенциал и создать что-то поистине новое и оригинальное.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 348 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
3. Карпова, С. И. Теория и практика развития детской одаренности: монография [Текст] / С. И. Карпова. Одинцово: АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный университет», – 2011. – 112 с.
4. Колосова Н. В., Титаренко А. В. К проблеме развития одаренности у дошкольников // Вестник науки и образования. – Иваново, 2017. – Т.1. – №12 (36). – С. 78–81.
5. Кривунь М. П. Проблема детской одаренности в педагогической науке и практике // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2014. – Т.2. – №3. – С. 20–24.
6. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. – Москва: Ось-89, 2006. – 480 с.
7. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
8. Соколова Н. В. Современный мир и проблема одаренности // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – Магадан, 2010. – №14. – С. 118–122.
9. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982.

10. Трафимчик Ж.И. Одаренность, талант, гениальность: введение в проблему. – Гомель, 2014. – №2 (40). – С. 140–145.

Дорофеев А. В.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

DorofeevAV666@mgpu.ru

ВЛИЯНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ НА РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

В данной статье исследуется влияние лидерских качеств на развитие одарённости у детей. Статья анализирует, как наличие лидерских качеств может способствовать повышению самооценки, развитию навыков сотрудничества и созданию поддерживающей атмосферы для одарённых детей. Предложены практические рекомендации для педагогов и родителей по развитию лидерских качеств и поддержке одарённости. Исследование подчёркивает важность интеграции лидерства в образовательные процессы для максимального раскрытия потенциала детей.

Ключевые слова: одарённость, творчество, лидер, лидерские качества.

This article examines the influence of leadership qualities on the development of giftedness in children. The article analyzes how the presence of leadership qualities can contribute to increasing self-esteem, developing cooperation skills and creating a supportive atmosphere for gifted children. Practical recommendations for teachers and parents on the development of leadership qualities and support of giftedness are proposed. The study highlights the importance of integrating leadership into educational processes to maximize children's potential.

Key words: giftedness, creativity, leader, leadership qualities.

В условиях современного общества, где инновации и креативность становятся ключевыми факторами успеха, выявление и поддержка одарённых детей приобретают особую значимость. Лидерские качества, такие как уверенность в себе, умение вдохновлять и мотивировать, а также способность принимать решения, играют важную роль в формировании благоприятной среды для развития талантов.

Современный социум требует от взрослого человека иного уровня личностной, информационной и технологической компетентности [7, с.19].

В настоящее время инициативность и творческий потенциал личности играют важную роль в развитии общества. На этапе формирования новой социальной среды изучение феномена лидерских качеств становится особенно актуальным и полезным. С древних времён и по сегодняшний день лидерство остаётся ключевым аспектом исторического развития человечества. Попытки исследования особенностей этого важного качества ведутся уже на протяжении многих веков. Лишь в XX веке начинает расширяться система образования, появляется больше возможностей.

Индивидуальность имеет свойства, особенности, состояния, переживания, все это выносится в область представлений и становится рабочим материалом для образной переработки [5, с.174]. В связи с этим, развитие одарённости у детей является важной и основной задачей для родителей, педагогов и общества в целом. Одарённые дети обладают уникальными способностями, которые могут проявляться в различных областях — от науки до искусства. Однако для полноценного развития индивидуальных способностей необходимо создать особую образовательную среду. Лидерские качества могут быть как врождёнными, так и развитыми в процессе обучения и общения [9, с. 271].

Такие лидерские качества как целеустремленность, энергичность, ответственность, инициативность формируются у ребенка в процессе определенной деятельности [8, с.294].

По мнению В.П. Пескова, «психические процессы, свойства человека, которые могут находиться в латентном состоянии (например, когда речь идет о скрытых формах одаренности) до тех пор, пока они не вступят во взаимодействие с предметным миром или окружающими их людьми» [6, с.218].

Объект исследования является процесс развития одаренности у детей, а субъектом — дети, обладающие разной степенью одаренности, их родители и педагоги, способствующие этому процессу.

Каждый человек имеет свои уникальные таланты, и успех во многом зависит от того, будут ли эти таланты замечены и получит ли человек возможность их реализовать.

В Российской Федерации с большим вниманием относятся к образованию детей и молодёжи. Создание специализированных учебно-научных центров и школ для одарённых детей, выпускники которых успешно развиваются и вносят свой вклад в интеллектуальную жизнь страны, является важным шагом в этом направлении.

Миссия школы состоит в том, чтобы создать поддерживающую атмосферу, в которой каждый ребенок сможет развивать свои способности и осуществлять свои мечты, независимо от социального фона или финансовых возможностей своей семьи [3, с. 245].

Одарённость действительно существует, и школы могли бы исследовать различные подходы для поддержки и развития талантов у своих учеников.

Лидерская одаренность играет важную роль в развитии ребёнка. Это уникальный тип одаренности, который учитель может обнаружить в своих учениках. Лидерская или социальная одаренность, часто описываемая как «организаторские способности», помогает детям учиться понимать других, строить положительные отношения, вести конструктивные диалоги и вдохновлять окружающих. Хотя не каждый ребёнок обладает этой одаренностью, она часто связана с высоким уровнем интеллекта, хорошо развитой интуицией и способностью чувствовать эмоции и потребности других людей, что способствует развитию навыков сопереживания [2, с. 76]. Определенные качества могут проявляться у детей в различных формах: такие как уверенность в себе, ведь одарённые дети часто сталкиваются с высокими ожиданиями. И им придётся

научиться преодолевать страхи и пробовать новое, что способствует их развитию; инновационность и креативность, ведь для одаренных детей, важно самореализовываться через поддержку их интересов и идей.

Лидер – это человек в любой группе или организации, который пользуется уважением и доверием. Это тот, кто может оказывать позитивное влияние на окружающих и направлять их действия. Лидер принимает важные решения в ключевых ситуациях, и его мнение играет значительную роль в организации совместной работы и поддержании гармоничных отношений внутри группы.

В психологии существует множество классификаций лидеров, которые помогают лучше понять их особенности и подходы:

- по содержанию деятельности можно выделить лидера-вдохновителя и лидера-исполнителя;
- по характеру деятельности можно различить универсального и ситуативного лидера;
- по направленности деятельности существуют эмоциональный лидер и деловой лидер и т.д.

Для диагностики лидерских качеств и одаренности детей используются различные тесты и опросы. Они помогают выявить сильные стороны у ребенка и наметить пути для дальнейшего развития [4;2]. Ниже приведены некоторые примеры таких тестов и методик.

Тест на лидерские качества: Вопросы могут касаться различных аспектов лидерства, например, "Как Вы поступите, если видите, что Ваш друг нуждается в помощи?" Тест помогает узнать есть ли у него задатки лидера и какую роль он занимает в детском коллективе. Наличие лидерских качеств играет важную роль и позволяет ребёнку, легче добиваться цели, быть счастливым и самореализоваться.

Так же можно выделить опросники на выявление одаренности. Они могут содержать задания, направленные на выявление интересов и сильных сторон ребенка.

Наблюдение: Педагоги и родители могут вести наблюдения за поведением детей в различных ситуациях, что поможет выявить лидерские качества и таланты. Благодаря имеющимся в ребёнке качествам желания лидировать способствуют здоровой конкуренции среди детей [1, с. 61].

Хотелось бы ещё рассмотреть опыты, иллюстрирующие влияние лидерских качеств

Проектное обучение: в одной из школ был проведен эксперимент, в ходе которого группы одаренных детей работали над проектами по выбору. Каждая группа выбирала своего "лидера". За 6 месяцев наблюдения было замечено, что группы с активными и уверенными лидерами показывали лучшие результаты по сравнению с теми, где лидерские качества не проявлялись. Участники таких групп отмечали высокую мотивацию и взаимопомощь, что способствовало развитию их одаренности.

В другом опыте дети участвовали в спортивных соревнованиях, где каждую команду возглавлял один или два лидера. Наблюдалось, что лидеры не только вдохновляли свою команду, но и обучали других детей навыкам, связанным со

спортом. Именно это создало атмосферу поддержки, и одаренные дети имели возможность не только развиваться в индивидуальных достижениях, но и становиться частью команды, что способствовало развитию их социальных навыков.

В заключении хочется отметить, что лидерские качества играют ключевую роль в развитии одаренности у детей. Они создают среду, в которой одаренные дети могут сотрудничать процветать, и вдохновлять друг друга на достижения [6, с. 270]. Эффективное использование тестов и опросов позволяет выявлять лидерские качества. Ведь к каждому ребёнку можно найти индивидуальный подход и непрерывное внимание к этой теме поможет создать более эффективные образовательные практики, способствующие развитию одаренности в будущих поколениях.

Список литературы

1. Андриенко Е.В., Горбачева И.М. Лидерство как ценность образования // ЭСГИ. 2023. №2 (38).
2. Бахуташили Т.В., Луговая О.М. Инновационные формы и методы обучения в формировании лидерских качеств у современной молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-1.
3. Иралина М.М. Феномен понятия "лидерство" / Под ред. О.М. Коломиец, М.Г. Голубчиковой, И.И. Капалыгиной, У.К. Кыякбаевой. – М.: Развитие образования, 2022. – С. 245-249.
4. Косова В.В. О формировании лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 4(104). – С. 183-189.
5. Песков, В. П. Об изучении структуры представлений / В. П. Песков // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 174].
6. Песков, В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В. П. Песков // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 219.
7. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования: учебное пособие / Афанасьев В.В., Десяева Н.Д., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Орчаков О.А., Сухонос А.П., Поставнева И.В. Москва, 2019. 128 с.
8. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментальный для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.
9. Умарова М.А. Понятие и сущность лидерства // Вопросы устойчивого развития общества. – 2022. – № 8. – С. 270-276.
10. Филина Н.А. Лидерские качества младших школьников с разным уровнем развития социального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 384-388.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ОДАРЕННОСТЬ ДЕТЕЙ

В статье рассмотрены психолого-педагогические исследования, посвященные изучению социальных ожиданий, социальных представлений педагогов, сверстников об одаренности и одаренных учащихся в школьной среде. Рассмотрены основные проблемы, связанные с тем влиянием, которое оказывают социальные представления, социальные ожидания на личность и поведение одаренных детей. Также рассмотрены основные препятствия, связанные с социально-психологическими факторами, мешающими развитию и проявлению креативности одаренных детей в школьной среде: межличностные отношения, особенности межличностного восприятия, социально-психологические стереотипы, возникающие в системах «учитель-ученик», «ученик-ученик».

Ключевые слова. Одаренность, личность, стереотипы, социальные ожидания, социальная среда, школьная среда.

The article considers psychological and pedagogical research devoted to the study of social expectations, social ideas of teachers, peers about giftedness and gifted students in the school environment. The main problems associated with the influence of social representations, social expectations on the personality and behavior of gifted children are considered. The main obstacles associated with socio-psychological factors that interfere with the development and manifestation of creativity of gifted children in the school environment are also considered: interpersonal relations, features of interpersonal perception, socio-psychological stereotypes that arise in the "teacher-student", "student-student" systems.

Keywords. Giftedness, personality, stereotypes, social expectations, social environment, school environment.

Социальные представления в школьной среде оказывают значительное влияние на развитие и проявление одаренности у детей. В первую очередь, важно подчеркнуть, что восприятие одаренности в классе формируется под воздействием как учителей, так и сверстников. Учителя, обладая предвзятыми мнениями о способностях своих учеников, могут либо способствовать их развитию, либо, наоборот, подавлять. Стереотипы о «умных» и «творческих» детях могут создать барьеры для тех, кто демонстрирует нестандартные способности, но не укладывается в традиционные рамки.

Также следует учитывать, что сверстники могут поддерживать или тормозить стремление одаренных детей к саморазвитию. Поддержка со стороны одноклассников, интерес к учебе и совместные проекты могут значительно повысить мотивацию и уверенность. В то же время, давление со стороны группы,

насмешки или изоляция могут привести к занижению самооценки и отказу от учебной активности.

Таким образом, формирование позитивной социальной среды в школе является ключевым фактором для раскрытия и становления одаренности, что требует внимательного подхода как со стороны педагогов, так и родителей.

Чтобы понять, как социальные представления в школьной среде оказывают влияние на одаренность детей, следует более подробно разобраться с самим понятием “социальные представления”.

Социальные представления – это социально выработанное и разделяемое с другими людьми знание. Они направлены на то, чтобы люди осваивали окружающую среду, понимали и могли объяснить факты и идеи, существующие в мире, могли воздействовать на других и действовать вместе с ними, могли позиционировать себя по отношению к ним, отвечать на вопросы и т.д. [1].

Социальные представления представляют собой важный аспект человеческого взаимодействия и понимания общественной реальности. Это концепции, мнения и убеждения, которые формируются в коллективном сознании и служат основой нашего восприятия мира. В этом контексте социальные представления могут рассматриваться как каркас, который помогает нам ориентироваться в сложной социальной структуре, а также как механизм, через который происходит интерпретация событий и явлений.

Несмотря на их субъективный характер, социальные представления обладают объективным влиянием на поведение и реакции индивидов. Они могут быть как позитивными, так и негативными, формируя стереотипы и предвзятости в отношении различных групп, идеи и культур. Так, определенные представления могут способствовать сплочению общества, в то время как другие могут привести к конфликтам и напряженности.

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [6].

Уже многими учеными, такими как И.Г. Антонова, А.А.Гудзовская, Н.Ю. Шалаева, А. С. Кочарян, Е. В. Фролова, М. Ю. Такмакова, Мешкова Н.В. и др., отмечено, что на одаренность ребенка влияет множество факторов, такие как наследственность, воспитание, школьная среда, то есть окружение ребенка. Кроме того, особое внимание следует уделить психологическому климату в семье. Эмоциональная стабильность, возможность свободного самовыражения и отсутствие давления становятся важными предпосылками для раскрытия потенциала [1; 3; 4; 6].

Социальные представления в школьной среде влияют на проявления одаренности детей. Социальные ожидания субъектов образовательного процесса могут способствовать, тормозить или препятствовать развитию одаренности детей в школьном возрасте. Исследования психологов показывают, что «родители, учителя, сверстники предоставляют ребенку необходимую обратную связь, убеждающую его в том, что он нужен, что он нравится, что он способен добиваться успеха в том или ином деле и что вообще он обладает значимостью в их глазах. Это

касается всех сторон жизни ребенка – его физического развития, социальных навыков, успеваемости, эмоциональной жизни и т.д.» [4, с.19].

На одаренность детей значительное влияние также оказывают социальные представления в школьной среде, например, определенные педагогические стереотипы восприятия учащихся в школе.

Приведем примеры.

Если в классе существует мнение, что успешными людьми могут стать только школьники с определенными качествами, например, такими как общительность и коммуникабельность, то дети, у которых отсутствуют данные качества, потеряют в себе уверенность. Напротив, поддержка разнообразных талантов и активное поощрение креативности помогут создать безопасную образовательную среду, в которой одаренные дети будут чувствовать себя комфортно и смогут раскрыть свой потенциал.

Исследования показывают, что академическая одаренность нередко является фактором, на основе которого учащиеся отвергаются менее успешными одноклассниками. Например, мальчики с высокими достижениями в учёбе могут иметь пренебрежительные клички и ярлыки, а одаренные девочки реже, чем одаренные мальчики, популярны в среде сверстников [3; 5].

Школьная среда играет ключевую роль в развитии одаренности детей. Она не только предоставляет необходимые ресурсы и возможности для самовыражения, но и формирует социальные и эмоциональные аспекты, важные для творческого роста. Прежде всего, наличие квалифицированных учителей, которые могут распознать и поддержать талант, создает основу для одарённых учащихся. Их вдохновение, поддержка и индивидуальный подход способствуют раскрытию потенциала учащихся. В связи с этим подготовка компетентных педагогов и педагогов психологов в части усиления «...прикладной подготовки выпускников педагогического и психолого-педагогического направления...» позволит молодым педагогам реализовывать компетенции взаимоподдержки и персонализированного подхода в классе [2, с. 40].

Еще одним важным фактором является атмосфера сотрудничества в классе, в котором дети могут обмениваться идеями и учиться друг у друга. Эмоциональная поддержка со стороны сверстников и учителей помогает развивать уверенность в своих силах, что, в свою очередь, стимулирует стремление к новым открытиям и достижениям.

Кроме того, разнообразие образовательных программ и внеклассных мероприятий создает дополнительные возможности для детей проявить свои способности. Участие в конкурсах, олимпиадах или творческих мастерских способствует формированию навыков, которые необходимы для успешной реализации дарований. Таким образом, школьная среда не просто формирует знания, но и уникальные таланты, обеспечивая платформу для их дальнейшего роста и развития.

Также, является проблемой то, что большинство учителей считают, что одаренность – это врожденное свойство, которое не подлежит развитию, из-за этого

талантливым ученикам учителя не помогают развивать качественно свои способности.

Существует стереотип восприятия, связанный с тем, что одаренные дети должны быть идеальны во всем, что в свою очередь приводит к тому, что ребенок испытывает высокий уровень тревоги и стресса, а также у него теряется интерес совершать определенные творческие и креативные порывы.

В современном школьном обществе социальные представления играют ключевую роль в формировании восприятия одаренности детей. Эти представления определяют, как педагоги и сверстники интерпретируют способности отдельных учеников и, следовательно, влияют на их самооценку и мотивацию.

С другой стороны, школы, поддерживающие у детей уверенность в том, что их способности можно развивать помогают проявлениям креативности и инновациям. Программы, направленные на поддержание разнообразия талантов и индивидуального подхода к обучению, помогают создать среду, где каждый ребенок чувствует свою ценность и значимость.

Таким образом, социальные представления, существующие в школьной среде, не только влияют на одаренность, но и формируют общий климат, способствующий или наоборот, препятствующий развитию молодого поколения. В связи с этим повышение «качества первичной прикладной подготовки выпускников педагогического и психолого-педагогического направления...» позволит молодым педагогам и педагогам-психологам больше внимания уделять социально-психологическим составляющим образовательного процесса [2, с. 40].

Одним из факторов, который оказывает влияние на одаренность ребенка является дружеская атмосфера, которая присутствует или отсутствует в школьной среде. Дружеская атмосфера и поддержка одноклассников и учителей могут помочь раскрыть потенциал одаренного ребенка. С другой же стороны, если, например, в классе присутствует негативная атмосфера, конкуренция, то это может привести к снижению мотивации и самооценки у одаренного ребенка, именно поэтому педагогу следует контролировать этот процесс и создавать положительные предпосылки для создания дружественной атмосферы в классе.

Исследования показывают, что отношение одноклассников играет важную роль в том, будет ли ученик демонстрировать достижения в предмете, если этот предмет не имеет престижа в референтной группе [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальный контекст, в котором растет и обучается ребенок, играет решающую роль в его самоощущении и восприятии своих способностей. Школы, педагогические коллективы, отдельные педагоги, которые активно поддерживают индивидуальность и творческий подход, способствуют развитию одаренности.

Целью воспитательной работы становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности [8, с.87]. В связи с этим, важно создавать инклюзивную атмосферу, благоприятствующую раскрытию потенциала каждого ребенка, независимо от его социальных или экономических условий.

Список литературы

1. Антонова И.Г. Одаренные дети в современной школе // Одаренный ребенок. 2020. № 6. С. 17–22.
2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Концепция интернатуры в педагогической отрасли // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3 (25). С. 31–41.
3. Гудзовская А.А., Шалаева Н.Ю. Социальные ожидания в отношении одаренных детей с позиций когнитивной психологии // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 81–86.
4. Егоров И.В. Развитие «Я-концепции» у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. 2002. № 3. С. 17–25.
5. Кочарян, А. С. Психометрическая оценка и апробация опросника "Опыт близких отношений" / А.С. Кочарян, Е.В. Фролова, М.Ю. Такмакова // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – Т. 10, № 5(54). – С. 56-58.
6. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, № 1. С. 26-44.
7. Савенков А.И. Социальная среда как фактор развития детской одаренности // Одаренный ребенок. 2014. № 3. С. 6–12.
8. Сухонос А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания / Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.

Ковалькова О. М.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва.

kovalkovaom839@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Статья посвящена одной из важнейших проблем развития детской одаренности. В современных условиях для воспитания детей школьного возраста необходима поддержка со стороны педагогического состава учебного учреждения. Одни из важнейших направлений является поддержка одаренных детей и обеспечение им необходимых условий для саморазвития. В статье раскрываются основные характеристики психолого-педагогической поддержки одаренности в условиях кадетского корпуса, а также особенностям поведения классного руководителя для поддержания саморазвития кадет.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, одаренность, кадетский корпус, кадеты, условия для развития.

The article is devoted to one of the most important topics. In modern conditions, support from the teaching staff of an educational institution is necessary for the upbringing of school-age children. One of the most important areas is to support gifted children and provide them with the necessary conditions for self-development. The article is devoted to the main characteristics of pedagogical support for giftedness in the conditions of the cadet corps, as well as the peculiarities of the behavior of the class teacher to maintain the self-development of the cadet.

Keywords: pedagogical support, giftedness, cadet corps, cadets, conditions for development.

В современном обществе проблема качества образования и внедрения средств повышения эффективности учебной деятельности является одной из наиболее актуальных, что находит отражение в поиске путей реформирования системы образования [8, с.93]. На первый план выходят индивидуальность и поддержка личностного развития. При этом возникает необходимость использовать потенциальные способности растущего человека, развивать их и обеспечить своду действий при достижении успеха. В данном процессе большая роль отводится педагогам.

Одаренность рассматривается с разных точек зрения. При всем многообразии подходов все специалисты сходятся во мнении, что одаренность – это способность человека развивать свои навыки, которые позволяют ему успешно осваивать и развивать виды своей деятельности, которые связаны с соответствующими способностями. Отметим, что одаренность имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Положительными сторонами одаренности является развитие памяти и скорости мышления, правильная речь, целеустремленность, способность добиваться желаемого результата. Все положительные аспекты одаренности приводят к возникновению и отрицательных проявлений таких, как нервозы, чувство неуверенности и неудовлетворенности результатами своей деятельности, страх невозможности получения желаемого результата, проблемы со сверстниками, занижение самооценки и прочие.

В рамках образовательного процесса самым эффективным методом нивелирования негативных проявлений одаренности является психолого-педагогическая поддержка в процессе образовательного процесса [5].

Основной целью такого сопровождения является поддержка развития и саморазвития личности и способностей растущего человека.

Отметим, что достаточно большой опыт накоплен в области поддержки со стороны педагогического состава образовательных организаций в нашей стране [5, 8]. На протяжении многих лет используются технологии развития способностей одаренных детей по всему миру. В большей степени они применяются для развития творческих и физических способностей детей.

Если в обычной общеобразовательной школе поддержка со стороны педагогического состава в отношении одаренных школьников может происходить достаточно легко, так как условия пребывания школьника в образовательной

организации не имеют существенных особенностей. Школьник не отрывается от родителей. Педагоги выявляют способности школьника и развивают их за счет привлечения к внеклассным мероприятиям, олимпиадам, внеурочной деятельности.

В отношении кадет ситуация несколько иная. Режим дня в кадетском корпусе существенно отличается от обычной жизни. Распорядок дня и правила, которые устанавливаются в кадетском корпусе, не позволяют полноценно проявить свои лидерские качества ввиду специфики мужского коллектива.

В процессе адаптации дети, как и их родители, проходят достаточно сложный путь, который сопровождается неизменным стрессом и увеличением как физических, так и умственных способностей. В этот период педагогическому составу кадетского корпуса важно не только поддержать кадетов, но и уделить внимание каждому, определить их способности и помочь пройти период адаптации, а также развивать заложенный в каждом потенциал.

Воспитанники кадетского корпуса должны решать весьма сложные задачи, которые включают выполнение условий и традиций корпуса, подчиняться строгому режиму и дисциплине, нести ответственность за свои поступки и за результаты учебы, усваивать самостоятельно учебный материал, развивать и поддерживать общение с одноклассниками и педагогами, а также заниматься личностным ростом.

Период адаптации характеризуется изменениями поведения, взглядов на мир и собственное место в нем. Подобные условия не редко приводят к нарушениям психологического характера в том случае, если ребёнок не смог пережить возникающие конфликты, которые неизбежны в новом коллективе. Подобные проблемы могут привести не только к нарушению учебного процесса, но нанести вред здоровью кадета.

Отвечая требованиям современного общества, кадетский корпус нацелен на формирование целостной и конкурентоспособной личности, умеющей ориентироваться в большом потоке информации. Такая личность должна обладать способностью к самообразованию, творческому мышлению, умению находить нестандартные решения в сложных ситуациях, что пригодится в их профессиональной деятельности.

По мнению ряда авторов (Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухонос А.П.) в ходе образовательного процесса представления ... о себе и своем профессиональном будущем по мере освоения профессиональной деятельности становятся более адекватными и всесторонними, отражая объективные и субъективные характеристики профессии [4, с.164].

Большое внимание уделяется развитию лидерского потенциала. Такие лидерские качества как целеустремленность, энергичность, ответственность, инициативность формируются у ребенка в процессе ... деятельности [6, с.294].

Принцип развития личности заложен в основе дополнительных и общеобразовательных программ. Это предполагает учет индивидуальных особенностей кадетов, педагогическую поддержку обучающихся в период образовательного процесса, предоставление права выбора кадетам в отношении программ дополнительного образования.

Деятельность педагогического коллектива кадетского корпуса должна быть нацелена на личность кадета и на раскрытие его одарённости. Все это заложено в педагогической поддержке и бережном отношении к личности кадета.

Педагогическая поддержка должна быть выражена в обеспечении условий развития способностей и обеспечении сохранении активной позиции личности.

В училище разработана системы вовлечения талантливых детей в научно-исследовательскую, проектную и инновационную деятельность через создание и развитие научных обществ, проектно-учебных групп, научных лабораторий; вовлечение их в конкурсные формы работы в области проектной и творческой деятельности [1].

По результатам участия кадетов во внеурочных мероприятиях осуществляется педагогическое наблюдение. Данный процесс включает изучение продуктов творчества кадетов, выступления на конференциях. При этом важное значение приобретает работа с родителями одаренных кадетов. Связано это с тем, что сама работа с одаренными учениками достаточно сложна и требует определённого подхода к обучению. При невнимательном отношении к одаренным ученикам можно потерять доверие и упустить важные моменты в воспитании. Одаренные дети нуждаются в большом объеме интересующего материала. Объясняется это тем, что у таких детей высокая скорость обработки информации, которая должна поступать стабильно.

Наиболее оптимальной можно назвать следующую систему по выявлению и развитию способностей одаренных детей в условиях кадетского корпуса, представленную на рисунке 1.

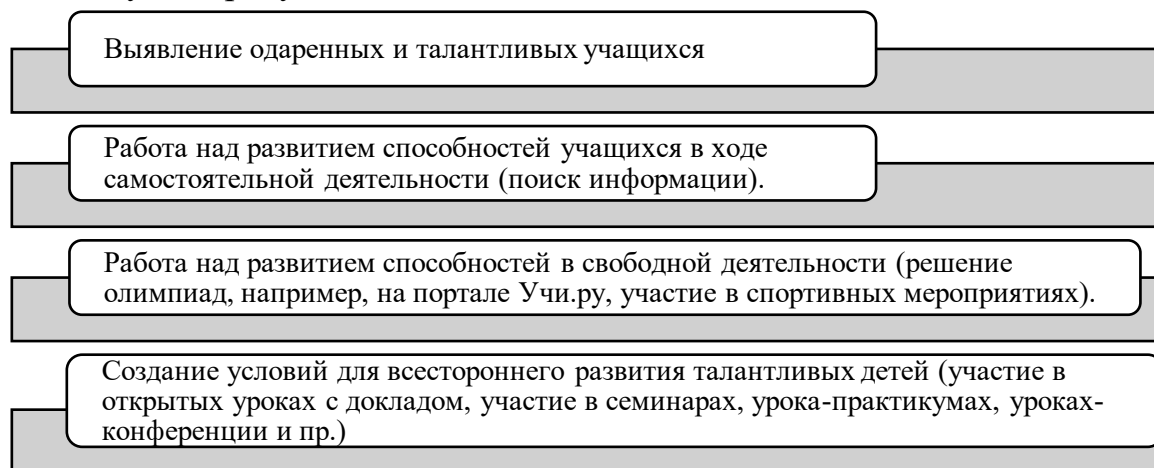


Рисунок 1. Этапы работы с одаренными учащимися в рамках кадетского корпуса

Для выявления одаренных детей в начале учебного необходимо проводить диагностику. При этом определяются скрытые способности или начальные навыки. Для этого можно рекомендовать методику В.А. Сухомлинского, которая основана на «Карте одаренности» [3].

Также для выявления талантливых детей используются методы педагогического наблюдения и оценка детских рисунков. По результатам педагогического наблюдения формируются карты педагогической поддержки и определяются индивидуальные задачи дальнейшего развития.

Проведение подобного исследования позволяет педагогам сформировать определенные рекомендации для родителей одаренных детей и указать на тот вид деятельности, который наиболее привлекателен для ребенка и ту область, в которой необходимо его навыки развивать.

Для поощрения учеников необходимо проводить поощрительные мероприятия, такие как конкурсы и выставки. Такие мероприятия должны сопровождаться видеороликами, которые предоставляются родителям, как инструмент поддержки и развития навыков и интересов учащихся.

Педагогическому составу важно обращать внимание именно на интересы своих воспитанников. Для этого эффективным инструментом могут быть уроки-практикумы в области естественных наук. Экспериментальная деятельность привлекает внимание всех учащихся, не только одаренных детей.

Важная роль в поддержке и развитии одаренных детей кадетского корпуса отведена классному руководителю. Именно он не просто руководит деятельностью ученика, но и создает условия для его развития и самопознания. Основной задачей классного руководителя является не просто определить талант ребенка, но и поддержать его, по достоинству оценить его индивидуальные особенности, а также обеспечить условия для успешного их развития.

Инструментами здесь выступают розничные районные и региональные конкурсы и олимпиады, которые могут проводиться через Интернет-ресурсы. Также классный руководитель должен создать такую обстановку в классе, при которой каждый ученик будет чувствовать свою значимость, сохраняя при этом собственную индивидуальность.

Работа по поддержанию благоприятных условий должна проводиться постоянное. Разовые мероприятия не дадут желаемого эффекта и не позволят в полной мере обеспечить развитие одаренных детей. Не менее важным является работа с родителями и оповещение их о достижениях ребенка. Это позволяет не только фиксировать результат, но продолжать развитие навыков и закреплять учебный материал.

Со стороны родителей и педагогического состава кадетского корпуса именно одаренные дети требуют особого внимания, так как подвержены различным психологическим воздействиям. Для того, чтобы не допустить возникновения психологических проблем, важно проводить профилактику стресса и исключать возможность возникновения стрессовых ситуаций как между педагогом и учеником, так и в общении со сверстниками.

Обратим еще раз внимание, что консультирование родителей талантливых имеет большое значение в процессе работы с одаренными кадетами. Каждый такой ребенок требует к себе своеобразного подхода, иногда, не вписывающегося в рамки привычного образовательного процесса. Именно отношения с родителями закладывают фундамент дальнейшего развития ребенка. По этой причине, еще на этапе выявления талантов ученика важно выявить негативные факторы в отношениях с родителями, которые могут замедлить процесс дальнейшего развития талантов кадета.

Психологическая поддержка весьма важна, так как позволят определить уровень конфликта и способствует формированию благоприятных взаимоотношений между учеником и родителями при помощи педагога-психолога. Данная работа включает не только консультации, но и семинары, тренинги и беседы как с родителями, так и с педагогами. Важной частью такой работы является совместное участие в тех или иных развивающих мероприятий родителей и учеников.

Отсюда следует, что работа педагога-психолога в кадетском корпусе является важной частью процесса поддержки одаренных детей. Его работа заключается в формировании знаний в области психологии и обеспечении психологической помощи одаренному ученику. При этом педагог-психолог должен учитывать возрастные психологические особенности ученика.

На рисунке 2 представлены критерии, которые необходимы для укрепления психологического здоровья одаренного ученика кадетского корпуса.



Рисунок 2. Критерии укрепления психологического здоровья одаренного ученика

Подводя итог, отметим, что достаточно сложным и многозадачным является процесс поддержки одаренных учеников в рамках кадетского корпуса. Данная работа – это кропотливый труд педагогического состава и педагогов-психологов.

При этом существуют определенные условия, при которых поддержка со стороны педагогического состава будет эффективной.

В первую очередь это комплексный подход к воспитанию одаренных детей. Речь идет о том, что работа с одаренными детьми должна быть структурирована как выявление, воспитание, обучение, развитие.

На различных этапах обучения одаренных детей необходимо проводить диагностику. Для этого важно разработать и систематизировать различные способы диагностики.

Для развития талантов одаренных учеников важно создавать комфортные условия и оказывать психологическую поддержку. Прежде всего необходимо уделять внимание самой личности учащегося и его внутреннему миру. При этом, педагогу необходимо быть тонким психологом и интересоваться не только уровнем знаний ребенка, но и его переживаниями, а также проявлять интерес к событиям его личной и семейной жизни [2].

По мнению В.П. Пескова, «человек порождает самого себя и мир, характеризующийся определёнными свойствами и качествами» [6, с. 362]. Но при этом поддержка со стороны преподавательского состава позволяет чувствовать

себя уверенно одаренным ученикам кадетского корпуса. В результате формируется способность противостоять трудностям не только в учебном процессе, но и в жизни. Развиваются творческие способности и повышаются достижения в спорте.

Таким образом можно прийти к выводу, что педагогическая поддержка одаренных учеников кадетского корпуса становится своеобразным фундаментом для дальнейшего развития личности. Траектория поддержки формируется исходя из индивидуальных особенностей одаренного ученика, с учетом его физиологических и психологических особенностей, что весьма важно в процессе взросления каждого ребенка. Именно благодаря грамотно сформированной поддержке педагогического состава, выпускники кадетского корпуса успешно поступают в высшие военные учебные заведения и проходят достаточно легко адаптацию к службе в Вооруженных силах РФ.

Список литературы

1. Арапова П.И. Воспитание свободной личности школьника (научная статья) // Воспитание школьников. 2021. № 2. С. 60–66.
2. Арапова П.И. Организация групповой деятельности школьников (учебно-методическое пособие). М.: МГПУ, 2018. 2-е изд., доп. 88 с.
3. Андреева Ю.В., Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: педагогика радости познания: монография / Ю.В. Андреева, М.В. Богуславский. – СПб.: Научное издательство «Лань», 2024. – 162 с.
4. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухонос А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С.155–166.
5. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4.
6. Песков В.П. Архитектоника представления как события / В. П. Песков // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. – 2012. – № 5(46). – С. 227-232.
7. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности // В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.
8. Фролова, Е. В. Когнитивные профили студентов разных направлений профессиональной подготовки / Е. В. Фролова // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 93-100.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

В настоящее время развитие творческих способностей у детей и подростков становится важной задачей. При этом внимание акцентируется на выявлении и поддержке одаренных детей, развитии их музыкальных, художественных способностей. Этот интерес не случаен, так как изменения в обществе требуют от людей освоения новых знаний и навыков. Одаренность нужно рассматривать как реальное достижение, так и потенциальную возможность, принимая во внимание уже проявившиеся способности, а также те, которые могут развиться в будущем.

Ключевые слова: одаренность, творческие способности, специальные способности, музыкальные способности, художественные способности, кадеты, кадетский класс.

At present, the development of creative abilities in children and adolescents is becoming an important task. At the same time, attention is focused on identifying and supporting gifted children, developing their musical and artistic abilities. This interest is not accidental, since changes in society require people to master new knowledge and skills. Giftedness should be considered both a real achievement and a potential opportunity, taking into account the abilities that have already been manifested, as well as those that may be developed in the future.

Keywords: giftedness, creative abilities, special abilities, musical abilities, artistic abilities, cadets, cadet class.

Всестороннее развитие личности ребенка – важнейшая задача российского образования, «целью которого является формирование ценностного сознания, духовно-творческое становление человека, формирование музыкальной культуры как части духовной культуры личности, раскрытие и развитие потенциальных возможностей личности» [3, с. 158]. Становление ребенка, подростка, юноши как мастера, как профессионала должно начинаться в детстве.

Это в полной мере относится к кадетскому образованию. Как известно, практически все московские школы принимают участие в образовательном проекте «Кадетский класс в московской школе».

При этом значительное значение для всестороннего развития обучающихся кадетских классов имеет развитие музыкальных и художественных талантов. Музыка, изобразительное искусство способствуют не только формированию духовно-нравственных качеств, общечеловеческих ценностей, эстетического восприятия, но и помогает развивать такие личностные качества как терпение, дисциплинированность, ответственность, командный дух, лидерство. А как известно, качества лидера должны прививаться детства [8, с.294].

Реализуемые программы обучения и воспитания кадет ориентированы, в том числе, на совершенствование художественных и музыкальных навыков в контексте дополнительного образования. Эти программы открывают для детей и подростков возможность не только активно участвовать в творческой деятельности, но и изучать шедевры живописи, графики, историю живописи, музыкальную теорию, овладевать игрой на музыкальных инструментах, приобретать навыки рисования.

Развитие музыкальных и художественных навыков в кадетских классах является ключевым элементом формирования культурного и эстетического воспитания, обогащая их жизненный опыт, формируя качества профессионала и специалиста, а в конечном счете – настоящих патриотов Отечества, любящих свою Родину, гордящихся ее историей, многонациональной культурой и искусством.

Музыкальное развитие талантов в кадетских классах является ключевым аспектом формирования многогранной личности учащегося. В условиях специализированных учебных классов, где обучаются амбициозные и одаренные дети и подростки, занятия музыкой способны не только развивать креативные способности, но и содействовать формированию дисциплины, командного духа и эмоционального интеллекта.

Как известно, способности, талант могут проявляться по-разному – в умственной, художественной, музыкальной, спортивной сферах и многих других. При этом в современной науке существуют множество различных подходов для их определения.

Вопрос о детской одаренности и креативности рассматривается в исследованиях таких ученых, как Д.Б. Богоявленская, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.А. Мелик-Пашаев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, А.С. Савенков, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров и многих других. В трудах ряда отечественных ученых (Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, З.И. Калмыкова и др.) анализируются общие и специальные способности.

Одной из основных проблем, с которой встречаются учителя дополнительного образования, является определение и оценка творческого потенциала у детей на основе научно обоснованных критериев. Это важный момент в их деятельности, поскольку раннее распознавание талантов может существенно повлиять на предстоящее развитие ребенка в сфере искусства [3].

Это требует проведения разноплановых научных исследований. Научная деятельность, как известно, связана с научным поиском истины или новых знаний, имеет свои закономерности [10, с.392].

В частности, академик РАО А.И. Савенков предлагает комплексный подход к диагностике музыкальных способностей у детей. Его модель основывается на нескольких ключевых принципах: долговременности, применении тренинговых методик и оценке потенциальных возможностей ребенка. Важным элементом является использование экологически валидных методов, что подразумевает адаптацию оценок к реальной жизни детей. Кроме того, Савенков подчеркивает значимость вовлечения различных специалистов в

процесс диагностики, а также активное участие самих детей в определении своей одаренности [7]. Такой многогранный подход позволяет более точно выявить музыкальные таланты, учитывая разные аспекты развития и восприятия ребенка.

В рамках своей модели А.И. Савенков разработал ряд методик, направленных на диагностику одаренности: «Интеллектуальный портрет», «Карта одаренности», «Методика оценки общей одаренности», «Анкета одарённости», «Как я вижу себя», «Характеристика ученика».

В настоящее время существует ряд научных подходов, методов; разработаны проекты, призванные обеспечить максимальную эффективность проводимой образовательной и воспитательной работы.

К этим методам, на наш взгляд, можно отнести разнообразные диагностические процедуры, творческие задания и наблюдение за поведением детей. Использование таких средств позволяет педагогам точнее оценивать способности учащихся и разрабатывать индивидуальные стратегии для каждого ребенка. В результате деятельность учителя ориентирована на создание условий, способствующих раскрытию потенциала и развитию творческих умений. Необходимо подчеркнуть, что успешное выявление талантов требует целостного подхода и глубокого понимания психологии ребенка [8].

При этом, «наряду с традиционными умениями... важным является овладение учащимися умениями по моделированию» [5, с.15]. Эти навыки как правило приобретаются и совершенствуются в ходе реализации различных дополнительных образовательных программ, как в ходе образовательного процесса, так и во внеурочное время.

С учетом возрастных характеристик учащихся кадетских классов и особенностей музыкальной деятельности организация дополнительных образовательных программ для детей среднего школьного возраста будет представляться как процесс, подразумевающий творческое взаимодействие. Это будет способствовать постепенному развитию музыкальных способностей и раскрытию творческого потенциала, которые являются важными аспектами музыкальной одаренности. Кадетские классы, как правило, делают акцент на дисциплине, патриотизме и лидерских качествах, и внедрение музыкального образования может значительно обогатить этот опыт, добавляя элементы креативности и самовыражения.

Таким образом, творческая (музыкальная, художественная, проектная и др.) деятельность является важной частью общего воспитания, способствуя всестороннему развитию личности учащихся и созданию позитивной обстановки для их творческого роста и самореализации, что крайне важно для формирования гармоничной личности в условиях кадетского образования.

Задача дополнительного образования для молодежи и детей состоит в формировании необходимых условий, способствующих музыкальному росту, а также в выявлении и развитии внутреннего потенциала с учетом личных и возрастных особенностей учащихся.

Это особенно актуально в подростковом возрасте, поскольку в этот период формируются самосознание, моральные убеждения, мироощущение и интересы

молодого человека. Крайне важно обеспечить поддерживающую психологическую атмосферу для одаренных детей и подростков, что поможет устранить диссонанс между их интеллектуальным и личностным ростом, а также будет способствовать их гармоничному развитию. Задача полного раскрытия потенциала музыкально одаренных и талантливых детей и подростков является одной из важнейших в современном образовательном процессе. Психологические исследования подтвердили сложность и многоаспектность феномена одаренности, а также ту зависимость, которая существует между развитием талантов и условиями воспитания и обучения таких детей и подростков [11][12].

Каждому ребенку и подростку свойственны такие качества, как чувство ответственности и долга, стремление к самореализации и саморазвитию, интерес к содержанию и процессу обучения, а также страх перед неудачами. Специальные исследования подтвердили, что иерархия мотивов представляет собой сравнительно стабильный аспект психического развития в контексте обучения [7].

В ходе музыкальных занятий, в рамках разработанной нами Программы дополнительного образования «Музыкальный путь» для обучающихся в кадетских классах, нами были учтены как общие задачи, стоящие перед педагогами-музыкантами, так и специфические, связанные с особенностями военного обучения – в частности, формирование личности будущего офицера через музыку. Музыка способствует формированию у детей патриотических чувств и привязанности к Родине. Она наполняет их вдохновением и усиливает боевой дух, оказав значительное воздействие на эмоциональное состояние школьников.

Формирование благоприятной среды для полноценного развития одаренных детей, подростков – это ключевая задача, требующая комплексного подхода, включая тех, чьи способности пока ещё не проявлены в полной мере. Программа предусматривает как групповую, так и индивидуальную работу, направленную на раскрытие потенциала каждого участника.

Программа предусматривает межпредметные связи с музыкой, литературой, сценическим искусством, хореографией и имеет 6 направлений, направленных на воспитание патриотизма у и развития музыкальной одаренности: «Национальные традиции», «Мой край родной», «Растим патриота и гражданина России», «Классический репертуар», «Песни советского периода», «Широка страна моя родная», «Современное творчество».

Участие обучающихся в разнообразных мероприятиях играет важную роль в развитии музыкальной одаренности и воспитании патриотизма, а также выступает в качестве формы оценки достигнутых успехов. В рамках программы предусмотрены следующие мероприятия, в которых участвуют кадеты: фестивали (Фестиваль патриотической песни), конкурсы (Музыкально-хореографический конкурс «Юные таланты Отечества, конкурс «Солдатский вальс», Конкурс патриотической песни и танца «Виват, Россия!)), концерты посвященные знаменательным и памятным датам (День защитника Отечества,

80-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне, День Народного единства, Дни воинской славы России, День Конституции Российской Федерации, Международный день музыки, День России, День пограничника), патриотические мероприятия (Вечер, посвященный Куликовской битве, День снятия блокады Ленинграда, Вечер воинской доблести, Вечер памяти военной истории, Вечер памяти и скорби), акции («Свеча памяти», «Поем двором»).

Эти мероприятия способствуют как формированию гражданственности и патриотизма, так и раскрытию творческого потенциала, а также служат важным элементом образовательного процесса, направленного на формирование личности, на традиционных культурных ценностях.

Русская музыка, являясь ключевым элементом программы «Музыкальный путь» в системе дополнительного образования, обладает большим потенциалом для воспитания патриотизма и развития музыкальной одарённости. Она способствует формированию личности, укоренённой в традиционных культурных ценностях, включающих духовные и моральные принципы, а также семейные устои.

Таким образом, развитие художественной, музыкальной одаренности в кадетских классах не только обогащает образовательный процесс, но и содействует всестороннему становлению личности. Это актуально для воспитания будущих лидеров, которые будут не только культурно развитыми личностями, но и высококвалифицированными специалистами в своей сфере.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б., Ильясов И.И. Диагностика структуры одаренности и пути повышения творческой активности учащихся. Гуманизация образования. 2000, – №1. – С. 196–209.

2. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 386 с.

3. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносков А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.

4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2000. – 320 с.

5. Методические рекомендации по психологическому сопровождению познавательного и личностного развития младших школьников в условиях дистанционного обучения / А.И. Савенков, С.Г. Воровщиков, А.С. Львова, О.А. Любченко, Т.Д. Савенкова, А.П. Сухоносков. – Москва: Известия ИППО, 2021. – 71 с.

6. Песков, В. П. Архитектоника представления как события / В. П. Песков // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического

университета им. Н.Г. Чернышевского. – 2012. – № 5(46). – С. 227-232. – EDN RFOVCH.

7. Савенков, А. И. Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для вузов / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 400 с.

8. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 334 с.

9. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности // В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

10. Сухонос А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

11. Фонарюк Н. С. Работа с одаренными детьми в детской школе искусств / Н. С. Фонарюк. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2023. – № 5 (46). – С. 43–46.

12. Чепкова О.Н. Модель научно-методического и организационного сопровождения педагогических и управленческих систем поддержки детской одаренности / О. Н. Чепкова // Одар. ребенок. – 2011. – № 6. – С. 94–98.

Кузнецова М. В.

магистрант, ГАОУ ВО г. Москва,

kuznetsovamv016@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И СТАНОВЛЕНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ИДЕАЛОВ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается роль различных факторов на становление нравственных идеалов и развитие творческой одаренности подростков. Анализируется процесс усвоения моральных ценностей и норм, который помогает молодежи ориентироваться в сложном мире социальных взаимодействий и принимать осознанные решения. Особое внимание уделяется роли образовательных учреждений и семьи в социализации и воспитании подростков. Обсуждаются практические методы интеграции нравственных идеалов в учебный процесс. Подчеркивается важность влияния окружения на формирование нравственных идеалов и креативности подростков.

Ключевые слова: креативность, нравственность, нравственный идеал, социальные представления, семья, образовательные организации, средства массовой информации.

The article discusses the role of various factors in the formation of moral ideals of adolescents. The process of assimilation of moral values and norms is analyzed, which helps young people navigate in the complex world of social interactions and make conscious decisions. Particular attention is paid to the role of educational

institutions and the family in the socialization and upbringing of adolescents. Practical methods of integrating moral ideals into the educational process are discussed. The importance of the influence of the environment on the formation of moral ideals of adolescents is emphasized.

Keywords: ideal, moral ideal, morality, social representations, personality, family, educational institutions, mass media.

Актуальность заявленной проблемы определяется тем, что в современном обществе, где подростки сталкиваются с вызовами и неопределенностью, особое значение имеет вопрос формирования их моральных и нравственных ориентиров.

При этом, по мнению В. П. Пескова, «Человек порождает самого себя и мир, характеризующийся определёнными свойствами и качествами» [10, с. 362].

Нравственные идеалы служат не только основой для личностного роста подростка, но и важным инструментом в воспитании молодежи.

Понимание и усвоение этих идеалов помогают подростку осознать свои обязанности перед окружающими, формируя у подростка устойчивую систему ценностей, которая способствует принятию взвешенных, осознанных решений.

Изучение нравственных идеалов связано с процессом социализации, который происходит в семье, школе и обществе. Важно отметить, что каждая из этих сфер играет свою роль в приобщении подростков к этическим правилам и культурным нормам, что в свою очередь, влияет на их способность вести ответственный образ жизни.

При этом, с научной точки зрения, необходимо понять, что является показателями сформированности нравственных идеалов, определить научно обоснованные критерии оценки сформированности духовно-нравственной сферы личности.

Рассмотрим исследования, посвященные изучению различных факторов и их роли в становлении нравственных идеалов подростков как важной составляющей процесса формирования зрелой личности.

Если определять категории идеал и нравственность, то мы будем исходить из следующих понятий:

- идеал (от греч. - первообраз) – образец, нечто возвышенное, совершенное, благое и прекрасное, высшая цель стремления [5];
- нравственность – совокупность норм и правил, регулирующих отношение людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность [4].

Под нравственным идеалом, чаще всего, понимают социальные представления человека о личности, обладающей морально-нравственными качествами, которые считаются лучшими, совершенными. Этот нравственный идеал является некоторым эталоном для подражания, целью в морально-нравственном самосовершенствовании и саморазвитии [3; 4; 5; 6; 9].

Нравственный идеал играет ключевую роль в воспитании личности.

А механизмы развития и становления идеала важны с точки зрения морально нравственного становления в дошкольном, младшем школьном и подростковом

возрастах, именно эти периоды значимы (сензитивны) для становления личности [3]. «Первое и второе рождение личности» происходят в этом возрасте [3; 4].

Вопрос формирования нравственного идеала у подростков представляет собой одну из ключевых тем в области психологии и педагогики. В этот период жизни происходит активное становление ценностных ориентаций, которые впоследствии влияют на поведение и отношения к окружающему миру. Нравственно-психологический идеал для подростка не является абстрактным понятием; это яркий образ, который пронизан эмоциональной окраской. Этот образ становится внутренним ориентиром для молодого человека и критерием оценки действий как собственных, так и окружающих [3, с.329].

Исследования, проведенные психологами, подчеркивают, что процесс формирования морального мировоззрения у молодежи не ограничивается простым заимствованием внешних образцов поведения. В этом возрасте начинается важный этап формирования самосознания, когда подростки начинают осмысливать свои действия и поступки на более глубоком уровне. Критическое мышление и способность к самоанализу становятся основными инструментами для осознания влияния социальных и культурных факторов на их моральные убеждения. Это понимание позволяет им строить индивидуальную систему ценностей, основанную на личном опыте и переживаниях [3; 4; 9].

Современные исследования показывают, что разные уровни в системе личности: когнитивном, эмоциональном и поведенческом развиваются не равномерно и «под воздействием общения с окружающими людьми, в процессе овладения разными видами деятельности» [8, с.133].

Роль семьи в формировании нравственных идеалов. Семья является самой первой и наиболее значимой для подростка средой, в которой они начинают осваивать нравственные нормы. Родители и близкие родственники выступают и являются для них образцами для подражания, их поведение и установки формируют у подростка начальные представления о добре и зле. Напротив, недостаток внимания, частые конфликты и пренебрежение моральными нормами в семье могут негативно сказаться на нравственном воспитании подростка [1; 2]. Психолого-педагогические исследования показывают, что эмоциональная привязанность к родителям способствует более глубокому усвоению моральных ценностей [1; 2; 3; 4].

Когда родители и педагоги своим примером демонстрируют высокий уровень нравственной ответственности и открыто обсуждают этические дилеммы, подростки чаще принимают такие же подходы в своей жизни [1, 9].

Важно отметить, что стили воспитания также влияют на формирование нравственных идеалов. Например, авторитарные методы воспитания могут подавлять критическое мышление, в то время как демократический подход, предполагающий диалог и обсуждение с подростком, способствует развитию самостоятельности и способности принимать решения [1; 2]. Это подтверждает необходимость создания в семье атмосферы доверия, где подросток может свободно выражать свои мысли и чувства.

Влияние образовательных учреждений. Образовательные учреждения и педагогический состав, работающий в этих учреждениях, являются важным фактором социализации, играющим ключевую роль, в том числе, и в формировании нравственных ориентиров молодежи [4; 7; 11]. Особенности современной подготовки педагогов фокусируют внимание и на «педагогической и психолого-педагогической составляющих профессии», предполагающих целостный подход к образованию личности молодого человека [7, с.32]. Школа не только передает знания, но и служит пространством для социализации, где подростки учатся взаимодействовать друг с другом и с другими людьми, которые могут иметь отличные взгляды и привычки, а также развивают навыки критического мышления [5].

Учителя могут существенно способствовать этому процессу, через свое поведение и систему ценностей, которую они транслируют, также могут формировать у детей нравственные ориентиры [3; 4; 5; 7]. Программы по нравственному воспитанию могут включать элементы дебатов, ролевых игр и обсуждений моральных дилемм. Такие занятия помогают подросткам лучше понимать последствия своих действий и развивать эмпатию. Кроме того, участие в социальных проектах и волонтерских инициативах позволяет молодым людям применять свои нравственные идеалы на практике, укрепляя чувство личной ответственности за сообщество.

Социальные факторы и культурный контекст

Не менее важным является влияние социального контекста на формирование нравственных идеалов. Средства массовой информации, сверстники и общая культура играют двойственную роль в формировании нравственных установок подростков. Культурная среда, в которой они растут, значительно влияет на их нравственные представления. Подростки часто стремятся соответствовать ожиданиям окружающих, и это может вести к конфликту между внутренними убеждениями и внешним давлением [6].

Влияния социальных сетей в современном мире также является актуальной темой, поскольку социальные сети становятся важным каналом для передачи информации и норм поведения. Здесь важно учесть, что положительные примеры, так и негативные, могут создать ложные представления о социальных нормах [8]. В современных научных исследованиях подчеркивается, что влияние соцсетей, массмедиа и интернета отчасти позитивно: быстрая доступность информации, быстрота и удобство коммуникации, разнообразие познавательного и развлекательного контента является ресурсом для развития подростка. С другой стороны, интернет приносит в жизнь подростка и разнообразные риски: кибербуллинг, манипулятивное воздействие, искажает представление о морально-нравственных ценностях, зависимость от социальных сетей и гаджетов, формирование неадекватной самооценки и нереалистичных представлений о своем теле и многие другие [4; 8; 9].

Ряд авторов, оценивая специфику влияния массмедиа на психику человека в XXI веке, выделяют такие особенности:

- формирование через влияние на чувства и эмоции посредством массмедиа искусственных потребностей у личности;
- расширение границ пространства и времени за счет внедрения коммуникационных технологий;
- манипулирование и внушение, суггестивное влияние на поведение, эмоции, убеждения и привычки людей [9].

Таким образом, мы можем сформулировать ряд выводов относительно влияния различных факторов на формирование нравственных идеалов подростков в современных условиях. Формирование нравственных идеалов у подростков – это многогранный процесс, который требует внимания не только со стороны семьи, образовательных учреждений, но и общества в целом. И создание благоприятной среды, в которой подростки могут развивать свои моральные ориентиры, является залогом ответственного поведения и активного участия в жизни страны. Формируя у молодежи чувство ответственности и понимание нравственных ценностей, мы закладываем основы для построения гармоничного и справедливого общества.

Можно предположить, что перспективным направлением научных исследований проблемы влияния окружения на формирование нравственных идеалов подростков в современных условиях является изучение совокупности факторов, включая: интерес подростков к нравственным дискуссиям, который требует руководства и поддержки со стороны взрослых; недостаточное внимание существующих образовательных программ к моральным аспектам воспитания. Эти направления помогут глубже понять, как социальная среда влияет на моральное развитие молодежи и какие меры могут быть предприняты для улучшения этого процесса.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Семья как фактор морального развития дошкольника [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2).
2. Баркова Н.Н. Понятие «личность» в российской педагогике // Педагогика. 2002. № 3. С. 74-77.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968 с.329
4. Божович Л.И., Конникова Т.Е. Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. М.: Просвещение, 2000. 317 с.
5. Воловикова М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / М. И. Воловикова. М., 2005. 26 с.
6. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Концепция интернатуры в педагогической отрасли // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 3 (25). С. 31-41.
7. Дуаз В. Явление анкеровки в исследовании социальных представлений // Психол. журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 19-26.

8. Егоров И.В., Лесняк М.В. Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 3 (18). С. 131–141.

9. Егоров И. В. Идеалы как динамическая основа аттитюдов и их связь с личностными характеристиками студенческой молодежи // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 50. С. 57–72. DOI: 10.15382/sturIV201850.57-72

10. Песков В.П. Архитектоника представления как события / В. П. Песков // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. – 2012. – № 5(46). – С. 227-232.

11. Развитие метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе / А. И. Савенков, А. С. Львова, О. А. Любченко [и др.]. – Москва: Издательство "Перо", 2024. – 166 с. – ISBN 978-5-00244-302-4.

Мартыненко М. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва.

martynenkovamv458@mgpu.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В КАДЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАДЕТ

Статья посвящена актуальной проблеме всестороннего развития личности кадет, предполагающего развитие их личностного и творческого потенциал. Раскрывается содержание и значение социокультурного компонента, направленного на достижение личностных целей обучающихся кадетских классов, их социокультурное самоопределение.

Ключевые слова: воспитание, московское образование, личностный рост, социокультурный компонент, одаренность, творчество, духовно-нравственное развитие, кадетский класс.

The article is devoted to the actual problem of the comprehensive development of the personality of cadets, which involves the development of their personal and creative potential. The content and significance of the socio-cultural component aimed at achieving the personal goals of students of cadet classes, their socio-cultural self-determination are revealed.

Keywords: upbringing, Moscow education, personal growth, socio-cultural component, giftedness, creativity, spiritual and moral development, cadet class.

В современном обществе воспитание воспринимается как деятельность по формированию нравственной позиции и закреплению ее в поведении личности.

Как любая деятельность воспитание строится на определённых принципах. В частности, принцип целевой направленности состоит в создании эффективных

условий для самоопределения обучающихся, реализации курсов по выбору в соответствии с интересами и запросами обучающихся [5, с.17].

Содержание воспитания строится на основных духовно-нравственных ценностях: честность, справедливость, человечность. Эти качества как три кита в любое время, для разных поколений всегда будут характеризовать личность, как получившего качественное воспитание. В обществе о качестве воспитания обучающегося принято судить по накопленным социальным знаниям, по позитивному отношению к общественным и национальным ценностям, по приобретенному опыту социального действия, с учетом самостоятельной ценностно-ориентированной собственной позиции.

Кадетские классы в московских школах представляют собой уникальную образовательную среду, где сочетаются академические знания, физическая подготовка и воспитание патриотизма.

Одним из методологических оснований нашего подхода к социально-психологическому сопровождению кадетов, как будущих воинов, обладающих здоровьем, психологической устойчивостью, способностью адаптироваться к сложным обстоятельствам и способностями творчески разрешать сложные задачи может стать ресурсный подход.

В.П. Песков, характеризуя ресурсный подход, констатирует, что «в рамках данного подхода рассматривают широкий спектр различных ресурсов, как средовых (доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной среды), так и индивидуальных и личностных (навыки и когнитивные способности индивида)» [4, с.217].

Одним из ключевых аспектов такой системы сопровождения является социокультурный компонент, который формирует не только личность кадета, но и способствует развитию его социальной ответственности и гражданской позиции, лидерских качеств. Такие лидерские качества как целеустремленность, энергичность, ответственность, инициативность формируются у ребенка в процессе ... деятельности [8, с.294].

Принято считать, что к социокультурному компоненту обучения обычно относят традиции, обычаи, ... национальные особенности менталитета представителей той или иной культуры [10, с.132]. Социокультурный компонент включает в себя все аспекты, связанные с культурой, традициями, ценностями и нормами общества, в котором функционирует образовательное учреждение. В контексте кадетских классов это означает интеграцию военных традиций, патриотического воспитания и гражданского образования в учебный и воспитательный процессы.

Основой такого воспитательного процесса является субъективный опыт личности с её ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения. Педагоги помогают ребенку в становлении его субъективной культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении. Ребенок постепенно становится человеком культуры, формируя свой собственный ценностно-смысловой, культурологический, морально-этический, гражданский и индивидуально-

творческий опыт. Воспитание в кадетских классах акцентируется на чувстве патриотизма у обучающихся. Это достигается через изучение истории России, участие в мероприятиях, посвященных памятным датам, а также через взаимодействие с ветеранами и представителями армии. В рамках социокультурного компонента происходит знакомство учащихся с культурным наследием России. Это включает в себя изучение литературы, искусства, музыки и народных традиций, что способствует формированию у кадетов уважения к своей культуре и истории.

Важно, чтобы у детей и подростков формировался познавательный интерес, интерес в исследовательской и научной деятельности. Приобщение к истории, культуре, к традиционным общечеловеческим ценностям как правило вдохновляет подрастающее поколение к более глубокому изучению, накоплению знаний по интересующей его сфере, к самоанализу своего внутреннего мира, к саморефлексии, вызывает не просто заинтересованность, а уже научный интерес. Как правило, новые научные результаты появляются на основе накопленных знаний по рассматриваемому вопросу или проблеме предыдущими поколениями исследователей [9, с.392].

Обучающиеся кадетских классов участвуют в различных социальных проектах и акциях, направленных на помощь людям, нуждающимся в поддержке. Это развивает у них чувство ответственности за судьбы других людей и формирует активную гражданскую позицию. Ведь не может быть ничего важнее и ценнее, чем знание истории своего района, города, страны, особенно для современных мальчишек и девчонок.

Методическая реализация социокультурного компонента в образовании происходит через интерактивные формы обучения. Использование проектной деятельности, ролевых игр и дискуссий позволяет учащимся не только получать знания, но и развивать навыки общения и сотрудничества [6].

Огромный интерес у кадет вызвала исследовательская культурологическая олимпиада «История и культура храмов столицы и городов России». Тематика актуальна и соответствует современным требованиям, что помогает педагогам в ходе преподавания курсов «Основы религиозных культур и светской этики» (начальные классы) и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (5–6 классы) формировать у обучающихся ценности общероссийской культуры, формировать представление об основах духовно-нравственном взаимодействии в социальном пространстве. Участвуя в олимпиаде обучающиеся продолжают погружаться в изучение русской культуры, традиций и религии, и принятие современных взглядов на эти процессы. Они исследуют различные культурные события и явления, связанные с храмами традиционных религий России, в процессе изучения истории, архитектуры, культуры храмов традиционных религий России, на примере произведений искусства, архитектурных объектов, исторических памятников. Результаты своих проектов представляют в виде фоторепортажа, видеосюжета, мультимедийной презентации или макете.

История и культура храмов России, Москвы и других городов РФ представляют собой богатое наследие, которое отражает духовные, архитектурные и культурные традиции. Эта олимпиада позволяет изучать многовековую историю страны, посещая не только архитектурные памятники, но и важные культурные и духовные центры. Это помогает понять величие российской культуры, религиозных и национальных традиций народов России, а также их влияние на общество в целом.

Использование внеклассных мероприятий (организация тематических экскурсий, встреч с интересными людьми, участие в творческих конкурсах и фестивалях) способствует углублению знаний и расширению кругозора обучающихся, а также различные аспекты способностей и креативности [4, 7, 8].

С 2014 года проводится Московская метапредметная олимпиада «Не прервется связь поколений». Участие в ней предоставляет уникальную возможность для обучающихся все больше посвятить себя изучению культуры и истории, развить исследовательские навыки и укрепить связь с предыдущими поколениями. Обучающиеся могут не только участвовать, но уже проводить исследовательскую работу по номинациям «Мой герой», «Артефакт эпохи», «Памятник герою», «Наука и образование на службе Отечеству», «Готов к труду и обороне», «Династия», «Гордость поколения» и др.

При этом каждый участник берет в основу своей работы историю семьи, своих предков, родственников, интересных людей и описывает свой взгляд понимания, что ими было сделано для того, чтобы наше государство продолжало развиваться. Благодаря этим историям, личностям, поступкам или наоборот, умению вовремя переосмыслить и не совершить плохое, автор, анализируя, формирует свою собственную активную жизненную позицию, свою компетенцию что также способствует профессиональному самоопределению обучающихся [2, 3]. Это важно для того, чтобы не прерывалась связь поколений, воспитывалась любовь и уважение к своей семье, к своей стране, к ее истории.

Проект «Мой героический район» рассчитан на обучающихся школ города Москвы. Основная идея – приобщить современное подрастающее поколение к изучению истории своих районов, особенно в годы Великой Отечественной войны. В 2018 году, в музее Победы, впервые была проведена конференция, на которой выступали представитель школьных музеев с исследовательскими проектами по теме «Мой район в годы войны». Это ежегодное мероприятие, где обучающиеся знакомятся с исследовательскими материалами как самостоятельно, так и в рамках подготовки к трём номинациям Олимпиады «Мой героический район»: экскурсионные маршруты, интеллектуальные соревнования – квизы, исследовательские материалы.

В рамках данного проекта школьники могут обратиться за поддержкой и разъяснениями к абсолютно любой организации. В поисках истины и правды объединяются школы, музеи, библиотеки, архивы, военные комиссариаты, районные советы ветеранов, советы ветеранов педагогического труда, органы исполнительной власти города. Это процесс действительно исследовательский, здесь недостаточно просто найти информацию в интернете и представить её.

Современным подросткам необходимо найти возможность встретиться с людьми, правильно построить диалог, задавать важные вопросы, смотреть людям в глаза, чувствовать эмоции, читать дневники и опираться только на факты, без добавлений и дополнительной окраски изучаемых событий. Для нашего молодого поколения это достаточно трудный процесс.

Тем не менее, участники проекта за этот период создали интерактивную карту каждого района. На карте современной Москвы отмечены все места, связанные с жизнью и деятельностью жителей во время Великой Отечественной войны.

Еще одной реализацией социокультурного компонента является сотрудничество с культурными учреждениями. Образовательные организации активно взаимодействуют с музеями, театрами, библиотеками, выставками и другими центрами культуры, что помогает интегрировать социокультурный компонент в образовательный процесс.

Например, проводимая Департаментом образования и науки г. Москвы Олимпиада «Музеи. Парки. Усадьбы» интересна тем, что предполагается индивидуальное и командное участие школьников. Конечно, такое посещение оставит отпечаток культурного наследия в каждом участнике, позволит кадетам знать и понимать основы общественной жизни, ее духовно-нравственные основы.

Таким образом, социокультурный компонент в кадетских классах московских школ способствует формированию всесторонне развитой личности, развитию творческих способностей кадет (художественных, музыкальных); является важным фактором патриотического воспитания, развивает у обучающихся социальную ответственность и уважение к культурным традициям своей страны. Внедрение описанных эффективных методик по реализации социокультурного компонента позволяет создать гармоничную, творческую образовательную среду, способствующую успешному обучению и воспитанию будущих граждан, общественных деятелей и патриотов нашей страны.

Список литературы

1. Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 13 сентября 2024 № 01–12–900/24 «О проведении олимпиад «Музеи. Парки. Усадьбы», XII Московской метапредметной олимпиады «Не прервется связь поколений – 2025» и открытой исследовательской культурологической олимпиады «История и культура храмов столицы и городов России - 2025» в 2024/2025 учебном году».

2. Данилина Т.А., Суннатов Р.И. Профориентационная работа психолого-педагогической службы школы в создании профильных классов // Университетский округ: прошлое и настоящее. – 2016. – 1. – С.1-7.

3. Кукушкина, Ю.А., Сорокина ДА. Особенности профессионального самоопределения старших подростков в современных условиях предпрофессиональной подготовки // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса:

сборник научных трудов. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "САНТРЕМ", 2023. – С. 64-71.

4. Песков, В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В. П. Песков // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 217

5. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования: учебное пособие / Афанасьев В.В., Десяева Н.Д., Каитов А.П., Львова А.С., Любченко О.А., Орчаков О.А., Сухонос А.П., Поставнева И.В. Москва, 2019. 128 с.

6. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебное пособие / Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартыанова Г.Ю., Цапина О.В., Ключко О.И., Павленко Т.А., Егоров И.В., Листик Е.М., Курганова Е.А., Фризен М.А., Морева О.Л., Кукушкина Ю.А., Егорова Т.Н., М.: Изд-во «Юрайт», 2024. 414 с.

7. Развитие метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе / А. И. Савенков, А. С. Львова, О. А. Любченко, Е.В. Фролова [и др.]. – Москва: Издательство "Перо", 2024. – 166 с. – ISBN 978-5-00244-302-4.

8. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

9. Сухонос А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

10. Штатская Т.В. Социокультурный компонент в образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11–2. – С. 132–133.

Жидкова Л. Л.

*учитель-логопед, ГБОУ Школа № 2109, г. Москва
lesya.zhidkova@gmail.com*

Морозова В. М.

*педагог-психолог, ГБОУ Школа № 2109, г. Москва
morozova2701@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье анализируется влияние развития творческих способностей на общее развитие детей с задержкой психического развития, обобщаются современные научные данные об одаренности детей, рассматриваются вопросы развития творческих способностей детей с задержкой психического

развития, выделяется роль педагогов и родителей в создании условий для развития творчества детей.

Авторы, опираясь на свой опыт работы, внедряют творческий подход в образовательный процесс, и предлагают совокупность мероприятий, ориентированных на развитие творческих навыков у детей. Это позволяет детям наслаждаться процессом обучения и способствует достижению более успешных и гармоничных результатов.

Ключевые слова: творческие способности ребенка, дети с задержкой психического развития, декоративно-прикладная деятельность.

The article analyzes the impact of the development of creative abilities on the overall development of children with mental retardation, summarizes modern scientific data on the giftedness of children, examines the development of creative abilities of children with mental retardation, highlights the role of teachers and parents in creating conditions for the development of children's creativity.

The authors, based on their work experience, introduce a creative approach into the educational process, and offer a range of activities aimed at developing creative skills in children. This allows children to enjoy the learning process and contributes to achieving more successful and harmonious results.

Keywords: creative abilities of a child, children with mental retardation, arts and crafts.

Одним из самых актуальных направлений развития творческих способностей у детей и востребованной в современном прогрессивном обществе проблеме является проблема воспитания творческой, креативной личности, способной нестандартно мыслить, творчески размышлять. Такие дети, как правило, выделяются среди своих сверстников яркими, а иногда и выдающимися достижениями в каком-то виде деятельности. В сегодняшнем мире, меняющемся стремительно, необходимо распознавать и развивать такой творческий ресурс, фундаментом которого является, в большинстве случаев, творческое воображение ребенка. При помощи такого воображения мы – взрослые должны быть способны в интересах детей вернуться в прошлое, предугадать будущее и преобразовать в итоге – настоящее.

Вопрос о выявлении детской одаренности и творческих способностей в настоящее время приобретает особую значимость. Творческие способности, как правило, исследуются и развиваются преимущественно у одаренных детей. Эта тема стала объектом изучения многих ученых, таких как Ю.Д. Бабаева, Л.И. Ларионова, А.М. Маюшкин, А.И. Савенков [7] и другие. Существует значительно меньше исследований, посвященных проблеме творческих способностей у детей с особенностями в развитии, включая детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для данной категории детей вопрос развития творческого воображения приобретает особенно важное значение. Особенности развития детей с ЗПР были предметом изучения таких ученых, как Т.А. Власова, Т.С. Певзнер, К.С. Лебединская и многих других.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы сформулировать некоторые рекомендации логопеду и психологу по развитию творческих способностей у детей с ЗПР.

В настоящее время количество детей с задержкой психического развития возросло почти вдвое, и этот показатель продолжает увеличиваться из года в год. Это подчеркивает важность проведения исследований по рассматриваемой теме и актуальность представленной статьи.

Современные неврологи, психологи и психиатры утверждают, что дети с задержкой психического развития, как правило, обладают высоким потенциалом для обучения. Статистические данные свидетельствуют о том, что такие дети способны не только овладеть основными навыками, необходимыми для социальной интеграции, но и добиваться успехов в учебе.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) часто сталкиваются с проблемами внимания. В данном случае внимание является неустойчивым, и любой внешний раздражитель может отвлечь их от взаимодействия, замедляя выполнение задач и увеличивая количество ошибок. В таких условиях наблюдается ухудшение способности к распределению и концентрации внимания.

Исследования показывают, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются особенности в формировании речи, саморегуляции, познавательных процессов и эмоционально-волевой сфере. Тем не менее, у таких детей присутствует потенциал для усвоения учебного материала, при условии соблюдения определенных факторов, способствующих их социальной адаптации и повышению уровня обучаемости.

Творчество в процессе обучения имеет важное значение, так как представляет собой один из способов, способствующих усвоению детьми знаний об окружающем мире. Творческий процесс непосредственно связан с развитием высших психических функций ребенка, включая восприятие и мышление. Применяя свое воображение, ребенок создает, планирует свою деятельность и осуществляет ее управление.

Творческое воображение является ключевым аспектом психического развития. Оно способствует всестороннему развитию ребенка. Однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) это воображение не формируется самостоятельно. Для них характерны низкая мотивация к творческой деятельности, недостаток фантазии и инициативы, а также отсутствие самостоятельности. Дети с ЗПР сталкиваются с трудностями при выполнении творческих заданий и реализации своих идей на практике.

Для предотвращения снижения творческой активности у ребенка с задержкой психического развития логопеды, психологи, дефектологи и, в первую очередь, родители должны уделять особое внимание развитию творческого воображения малыша.

В рамках ГБОУ Школа № 2109 дошкольное отделение «Солнышко» в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда и педагога-психолога проводится комплекс мероприятий, направленных на развитие творческих

способностей у обучающихся с ЗПР. Мероприятия, включают в себя ряд направлений – декоративно-прикладное (рисование, конструирование и лепка) и художественно-эстетическое (музыка, вокал, хореография, театральные игры и устное творчество).

Занятия декоративно-прикладным искусством для детей с задержкой психического развития организуются с использованием природных и пластических материалов, а также бумаги. Способности восприятия и оценки прекрасного служат стимулом для развития их собственных творческих потенциалов.

Применение *декоративно-прикладного* искусства в работе с детьми, страдающими задержкой психического развития, направлено на решение следующих задач:

1. развитие художественного и эстетического восприятия, формирование творческих способностей;

2. формирование образного мышления и обогащение словаря; развитие социальных навыков (общение, сдержанность, взаимопомощь);

3. развитие математического и логического мышления.

Художественно-эстетическое направление (музыка, вокал, хореография, театральные игры и устное творчество) связано с театрализованной деятельностью детей с ЗПР.

Театрализованная деятельность – это невероятно мощный инструмент развития для детей, доступный и увлекательный с самых ранних лет. По своей сути, это синтетическое искусство, гармонично объединяющее литературу, музыку, танец, изобразительное искусство, и, конечно же, актерское мастерство. Ребенок, участвуя в театрализованных играх и постановках, не просто изучает текст роли и учит слова, он погружается в мир фантазии, развивая при этом множество важных навыков. Дети учатся превращаться в героев сказок, придумывать собственные истории и инсценировки, создавая уникальные образы и сюжетные линии. Это способствует креативному мышлению, способности к импровизации и нестандартному решению задач. Её игровой характер, основанный на интерактивности и имитации, делает её невероятно привлекательной для детей, зачастую более мотивирующей, чем традиционные методы коррекционной работы. Через игру ребёнок естественно и непринуждённо осваивает новые навыки, не ощущая давления и стресса, что особенно важно для детей с ЗПР, часто испытывающих трудности с концентрацией внимания и саморегуляцией.

Возможность «быть кем-то другим» позволяет им преодолеть барьеры собственной неуверенности и раскрепоститься. Кроме того, театрализованные игры оказывают значительное влияние на развитие речи. Инсценировка сказок, постановка кукольных спектаклей или участие в импровизированных сценках стимулируют активное использование лексики, совершенствуют грамматический строй речи и расширяют словарный запас. Дети учатся строить предложения, правильно употреблять слова, развивают навыки диалогической речи и улучшают дикцию.

Драматизация, как наиболее популярная форма детского творчества, тесно и эффективно соединяет художественное самовыражение с личными эмоциями ребенка благодаря тому, что основана на действиях, выполняемых самим ребенком, — утверждал Л.С. Выготский [1].

В рамках данного вида деятельности как логопедом, так и психологом также ведется просветительская работа с родителями по вопросам развития творческих способностей у детей через декоративно-прикладную и художественно-эстетическую деятельность. С этой целью проводятся консультации, круглые столы, мастер-классы.

Необходимо подчеркнуть, что в основной своей массе родители активно помогают в подготовке совместных проектов, самостоятельно проводят мастер-классы для детей.

Результатом совместной работы стали:

- многочисленные выставки рисунков и поделок, участие детей с ограниченными возможностями здоровья в различных конкурсах, рекомендованных Департаментом образования г. Москвы;
- праздники, проведенные с родителями по темам: «Калейдоскоп осени», «Волшебное путешествие в новогоднюю сказку»;
- постановка сказок-драматизаций: «Под грибом», «Осенняя сказка»;
- долгосрочный проект «Образы родной природы в творчестве русских композиторов, художников и поэтов».

Таким образом, деятельность педагогов направлена на формирование условий, способствующих развитию детского творчества, повышению уверенности в себе и своих возможностях, а также созданию комфортной среды для активизации творческой активности. Это необходимо для того, чтобы каждый ребенок с задержкой психического развития смог успешно социализироваться как в коллективе, так и, что особенно важно, в семье, используя свои творческие способности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. - СПб.: Союз, 2007. – 220,[2] с.; 20 см. – (Психология ребенка).
2. Карпова С.И., Сухова Е.И. Развитие детской одаренности в отечественной системе образования // Вестник Тамбовского университета Серия Гуманитарные науки 2018. № 1. С.30-41.
3. Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы всероссийской научной конференции / под ред. О. И. Ключко, 2016. С. 160–164.
4. Мазунова Л. К. Опыт раскрытия потенциала одаренности детей в системе дошкольного образования / Л. К. Мазунова // Преподаватель XXI век. – 2018. № 1. С. 208–218.
5. Дети с временными задержками развития [Текст]: [Сборник статей] / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – Москва: Педагогика, 1971. – 207 с.

6. Рыбакова, С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР: [учебное пособие] / С.Г. Рыбакова. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 139 с.: ил., табл.

7. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 334 с. – (Профессиональное образование).

8. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / под ред. Т.Г. Неретиной. – М.: Баласс, Изд. дом РАО, 2004. – 240 с.

Микушкин Д. Ю.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва,

mikushkindy751@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭГОЦЕНТРИЗМА С ПОЗИЦИЯМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются психологические особенности подросткового эгоцентризма и взаимосвязь этого явления с позициями взаимодействия. Приводится определение подросткового возраста как критического момента в психологическом развитии человека. Материалы статьи представляют процесс центрирования на собственной персоне подрастающим поколением. В работе характеризуются различные позиции взаимодействия, которые наиболее часто используются в общении. Выводы по материалам статьи представляют собой обобщение полученных в ходе исследования данной тематики. Отмечается актуальность темы изучения в настоящее время.

Ключевые слова: эгоцентризм, позиции взаимодействия, психологические особенности, подростковый возраст, подростковый эгоцентризм, психология.

The article discusses the psychological features of adolescent egocentrism and the relationship of this phenomenon with the positions of interaction. The definition of adolescence as a critical moment in the psychological development of a person is given. The materials of the article represent the process of centering on one's own person by the younger generation. The work characterizes various positions of interaction that are most often used in communication. The conclusions based on the materials of the article are a generalization of the results obtained in the course of the study of this topic. The relevance of the topic of study at the present time is noted.

Key words: egocentrism, positions of interaction, psychological features, adolescence, adolescent egocentrism, psychology.

На сегодняшний день психология как наука рассматривает подростковый возраст как переломный момент в становлении взрослого человека. Подростковый возраст – это период быстрого и плодотворного развития познавательных процессов: временной промежуток между 11 и 15 годами

характеризуется формированием избирательности, объективизации восприятия, устойчивого и произвольного внимания и логической памяти [4, с.21]. Психологические процессы, свойственные этой возрастной ступени способны стать катализатором формирования заикленности на собственной персоне. Эгоцентризм в этом случае наиболее часто проявляется в межличностных взаимоотношениях через определенные позиции взаимодействия. Ряд современных авторов отмечает, что взаимодействие подростков посредством выборочных моделей поведения, демонстративно реализующих восприятие собственной личности, может достаточно негативно отразиться на отношениях подростка со сверстниками и более старшими людьми [1, с.42]. Такие взаимосвязи не отличаются прочностью и конструктивностью, они часто стихийны и непостоянны.

Известно, что наиболее значимым видом активности в подростковом возрасте является интимно-личностное общение, проявляющееся во взаимоотношениях конкретного подростка [8, с.226]. Немаловажным фактором также представляется увеличение межличностных связей с окружающими и построение с ними коммуникативных шаблонов поведения в подростковом возрасте. Подростки ищут такие сферы деятельности, где они могут проявить себя и свои возможности и обратить внимание на собственную персону. Вместе с тем на этом этапе развития подростки усваивают общепринятые ценности, нормы и образцы поведения, принятые в обществе. Индивиды подросткового возраста пытаются самоутвердиться и получить признание перед сверстниками. В случаях, когда эта деятельность не приносит желаемого результата, они становятся более эгоцентричными, сконцентрированными на собственном «Я» и его понимании [9, с.46]. Этот феномен не всегда осознается, и стремление к признанию определенной группой лиц или человеком, желание получить одобрение или похвалу несомненно оказывает способствующее влияние на процесс становления подросткового эгоцентризма [11, с.268].

Эгоцентризм представляет собой личностное желание обслуживания лишь собственных интересов, совершенно не связанных с интересами общества и окружающих. Феномен эгоцентризма рассматривали в своих работах многие современные авторы и отмечали эту особенность развития как у детей, так и взрослых. Однако, это проявление центрированности на себе в норме допустимо лишь у младших представителей [7, с.52]. Отмечается, что взрослые, не полностью прожившие период крайнего эгоцентризма в более раннем возрасте, приносят эту характеристику в свою дальнейшую жизнь, где проявление заикленности на собственной персоне крайне негативно влияет на построение здоровых отношений с окружающими.

Подростки, подверженные заикленности на себе, порой не отдают себе отчета в том, что имеют проблемы с общением и коммуникациями с обществом в целом. Однако, сегодня рассматривается совокупность факторов, присутствующих у личностей, проявляющих эгоцентрическую позицию. К таковым принято относить: уверенность, что только одна точка зрения правильна и допустима – мнение подростка, склонного к эгоцентризму;

предрасположенность к выяснению отношений и созданию спорных ситуаций; сложность в построении крепких тесных отношений; нежелание слушать и слышать собеседника; неспособность спокойно решать конфликтные ситуации [6, с.3].

Часто чрезмерная сосредоточенность на себе является результатом воспитательной работы родителей подростка и представления о семейных ценностях и шаблонах поведения в кругу семьи в частности [5, с.114]. Стоит также отметить, что подростки, проявляющие заикленность на собственной персоне, часто строят свое общение с окружающими с позиции «ребенок». Использование в коммуникациях с миром детское эго-состояние – своеобразная «забота» о внутреннем ребенке. Стремление выхода в позицию взрослого человека является ключом к решению множества проблем, имеющих связь с подростковым эгоцентризмом [10, с.58]. В этом процессе более всего прослеживается взаимосвязь позиций взаимодействия с эгоцентризмом.

Прослеживается тесный контакт явления эгоцентризма и человеческого эгоизма. Однако первый, в свою очередь, представляется в литературе в роли чрезвычайного состояния последнего. Основная разница заключается в том, что люди-эгоисты осознают значение деяний окружающих, но не может сравнить таковые с собственными по различным личным причинам.

Эгоцентризм же являет собой отсутствие навыка оценивать действия окружающих с их точки зрения. Люди, которых характеризует проявление эгоцентризма, не способны принять тот факт, что у каждого может быть радикально противоположные взгляды на то или иное действие или объект [2, с.301].

Однако, понимание окружающих и важность интерактивных связей среди человеческого общества подростками необходимы не только при формирования базовых качеств личность, но и в процессе ее развития, а подростки, центрированные на себе, лишены в этом плане полноценных возможностей для реализации общения.

Важно отметить, что эгоцентризм и склонность подростков к конфликтам имеют тесную связь. Заикленность на себе и проявления агрессии характерны для рассматриваемой группы людей и являются формой выражения и раскрытия собственной личности в обществе. Сильно выраженная центрированность на себе в совокупности с высоким уровнем конфликтности не позволяют подросткам полноценно участвовать в процессах общения с окружающими. Им становится трудно принять тот факт, что по одному и тому же вопросу могут существовать разные точки зрения, отличающиеся друг от друга [10, с.56].

Авторы, изучающие проблему, говорят о том, что подростковый эгоцентризм оказывает влияние на взаимоотношения со сверстниками и прочими людьми, на завершение социальной вовлеченности в новую среду, а также на связь сконцентрированности на себе и проявлениям рискованности в повседневной жизни [6, с.7]. Взаимоотношения таких подростков лишены гармонии и их достаточно тяжело поддерживать.

Рассматривая общение подростков с точки зрения позиций взаимоотношений нельзя не отметить, что при широком выборе стратегий ведения диалога и отношений в целом (позиция принятия собеседника, нейтральности по отношению к нему, общения на равных), подростки с проявлениями эгоцентризма склонны общаться с агрессией и доминированием (последнее проявляется в уверенности, что они знают все лучше всех и способны преподать урок остальным) [3, с.77]. Стоит отметить, что часто такое поведение свойственно инфантильным личностям, находящимся в позиции ребенка и убежденным, что все должно соответствовать их желаниям.

Подводя итог, важно сформулировать вывод о том, что эгоцентризм, проявляющийся в подростковом возрасте тесно связан с позицией враждебности во взаимоотношениях с окружающими. Корреляция между этими показателями отражает связь желания получить одобрение от окружающих, быть замеченным с непониманием о различных картинах мира окружающих и самого подростка.

Список литературы

1. Андрющенков Е.Е., Глущенко С.В., Леонов Д.И. Взаимодействие курсантов в учебной деятельности как условие формирования личной позиции // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, 2021. – № 4 (15). – С. 42-50.
2. Вязовова Н.В., Косцова Е.А. Эгоцентризм как психологическая характеристика самоидентичности и самоотношения подростка // Актуальные проблемы современной науки: психология, педагогика и право (г. Москва, 25-26 ноября 2022 г.). – Издательство: Московский психолого-социальный университет, 2022. – С. 301-310.
3. Гуртовая М.И. Исследование агрессивного компонента во взаимодействии подростков // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2020, – № 3. – С. 77-85.
4. Дмитриева Л.Г., Каримова Д.Н., Шурухина Г.А. Психологические особенности проявления эгоцентризма и диалогичности в подростковом возрасте // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2019. – № 1. – С. 21-27.
5. Кайгородова Н.З., Волкова Т.Г., Яценко М.В., Каменек Д.В. Половые особенности социально-психологической адаптации подростков в контексте их социально-психологических типов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология, 2023. – № 1. – С. 114-124.
6. Куркина О.В. Роль, значение и особенности проявления эгоцентризма в переходный период от подросткового к юношескому возрасту // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014. – № 3. – С. 1-7
7. Маралов В.Г., Романюк Л.В., Агеева Л.С. Социальный эгоцентризм и чувствительность к людям с позициями взаимодействия у студентов // Вестник

Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2018. – № 1. – С. 51-64.

8. Родина Н.А., Кашина О.П., Городнова Т.В. Психологические особенности личностного развития младших подростков в процессе досуговой деятельности // Вестник университета, 2022. – № 12. – С. 226-236.

9. Смирнов Д.Н. Формирование социально ориентированной позиции подростка // Оригинальные исследования, 2015. – № 2. – С. 46-52.

10. Тинигина А.А. Анализ теоретических концепций и основных подходов к проблеме исследования подросткового эгоцентризма // Теоретическая и экспериментальная психология, 2014. – № 3. – С. 58-71.

11. Тинигина А.А. Исследование взаимосвязи подросткового эгоцентризма и отношений с одноклассниками // Вестник университета, 2014. – № 1. – С. 268-273.

Паркина А. А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва.

alexandra.pepehina@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У КАДЕТ ПОСРЕДСТВОМ КОМАНДНЫХ ИГР

В статье рассматривается процесс формирования коммуникативных лидерских качеств у обучающихся 7-8 кадетских классов посредством использования командных игр. Подчеркивается важность развития лидерских качеств в контексте подготовки будущих офицеров и формирования ответственных граждан. Описываются примеры командных игр, их этапы внедрения в учебный процесс, а также психологические аспекты взаимодействия в команде. Исследование основано на анализе литературы и практическом опыте педагогов, что позволяет сделать вывод о высокой эффективности командных игр как инструмента для развития коммуникативных навыков и лидерских качеств у кадетов.

Ключевые слова: командные игры, лидерские качества, коммуникативные качества, кадетские классы, обучение, взаимодействие, педагогические методы, социальная адаптация, личностное развитие.

The article discusses the process of formation of communicative leadership qualities in students of 7-8 cadet classes through the use of team games. The importance of developing leadership qualities in the context of training future officers and forming responsible citizens is emphasized. Examples of team games, their stages of implementation in the educational process, as well as psychological aspects of interaction in a team are described. The study is based on the analysis of literature and the practical experience of teachers, which allows us to conclude that team games are highly effective as a tool for the development of communication skills and leadership qualities in cadets.

Keywords: team games, leadership qualities, communicative qualities, cadet classes, training, interaction, pedagogical methods, social adaptation, personal development.

Современные социально-политические и экономические условия требуют от выпускников образовательных учреждений конкурентоспособности, что делает вопрос развитие их лидерских качеств особенно острым. Кадетское образование призвано решать эту задачу, акцентируя внимание на подготовке молодежи к военной службе. В последние годы в России наблюдается возрождение кадетских корпусов, отражающих патриотические традиции и ценности элитарного образования, что актуально в свете важности сохранения национальных и духовных ценностей.

Государственная политика в этой области отражена в законах, таких как «О воинской обязанности и военной службе» и «Об образовании», а также в Концепции подготовки граждан к военной службе до 2020 года, что свидетельствует о системном подходе к подготовке молодежи.

Научные исследования, проведенные З.Г. Гапонюк, Е.В. Гороховой, А.Е. Личко и другими, уточняют содержание и методы формирования лидерских качеств в детских коллективах. Несмотря на значимость этих исследований, проблема формирования лидерских качеств в кадетских корпусах остается недостаточно изученной, что подчеркивает необходимость дальнейших исследований в данной области. Лидер – это прежде всего яркая индивидуальность. Индивидуальность имеет свойства, особенности, состояния, переживания, все это выносится в область представлений и становится рабочим материалом для образной переработки [5, с.174].

Некоторые дети уже обладают лидерскими качествами, такими как умение ставить собственные цели и привлекать других детей к осуществлению этих целей [7, с.294].

Эффективным инструментом формирования лидерских качеств у обучающихся являются командные игры, ведь они развивают коммуникацию, сотрудничество и способность принимать решения в группе. Такие игры, как «Переправа», «Собери команду» и «Сплочённая команда», нацелены на развитие лидерства и взаимодействия, создают условия для выявления и формирования лидерских качеств.

Таким образом, внедрение командных игр в образовательный процесс кадетских корпусов может существенно повысить качество подготовки будущих лидеров, развивая у них компетенции, необходимые для эффективной командной работы в различных сферах. Продолжение исследований в этой области позволит раскрыть все преимущества командных игр в контексте формирования лидерских качеств и их влияния на подготовленность кадетов к профессиональной деятельности.

Внедрение командных игр в учебный процесс должно проходить поэтапно.

На первом этапе, подготовка, педагог должен определить цели и задачи игры, выбрать соответствующий формат и адаптировать его под уровень

подготовки кадетов. Второй этап заключается в проведении самой игры, где важно создать безопасную и поддерживающую атмосферу, способствующую открытой коммуникации. На этом этапе необходимо следить за динамикой взаимодействия участников и при необходимости вносить коррективы. Третий этап предполагает анализ результатов: обсуждение опыта, выявление сильных и слабых сторон командной работы, что основывается на подходах, предложенных Л.С. Выготским и В.В. Давыдовым, которые акцентировали внимание на важности рефлексии в образовательном процессе [6].

Психологические аспекты взаимодействия в команде играют ключевую роль в успешности командных игр. Эффективное взаимодействие требует от участников умения слушать других, выражать свои мысли, а также поддерживать эмоциональный климат в группе. В процессе командной игры развиваются как индивидуальные, так и групповая динамика, что, по мнению психолога А.Г. Шмелева, способствует формированию таких лидерских качеств, как эмпатия, способность к сотрудничеству и настойчивость [4]. Важно отметить, что в процессе игры участники учатся не только вести за собой, но и следовать за другими, что является важным аспектом истинного лидерства. Успех команды зависит от того, как участники умеют взаимодействовать и поддерживать друг друга, что подчеркивает необходимость формирования культуры командной работы в образовательной среде.

Таким образом, использование командных игр в образовательном процессе не только способствует формированию лидерских качеств у кадетов, но и развивает их социальные и эмоциональные навыки, что является необходимым условием для успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности.

Формирование коммуникативных лидерских качеств у обучающихся 7-8 классов кадетских корпусов через командные игры является важной задачей в современном образовании.

Применение командных игр создает уникальную образовательную среду, позволяющую учащимся развивать навыки коммуникации и командной работы. Игровой процесс активно вовлекает участников, что помогает им осваивать как теоретические знания, так и практические умения, необходимые для эффективного взаимодействия. Исследования И.А. Григорьева и Е.Е. Соловьева подтверждают, что игры углубляют понимание динамики командной работы и важности участия каждого в достижении общих целей, способствуя формированию групповой идентичности.

Этапы внедрения командных игр в образовательный процесс позволяют педагогам системно подходить к формированию лидерских качеств. Четкая организация подготовки, проведения и анализа результатов игр способствует рефлексии обучающихся относительно собственного и чужого опыта. Этот подход, основанный на принципах Л.С. Выготского, подчеркивает значимость социального взаимодействия в обучении и становлении личности.

Таким образом, применение командных игр в кадетских классах представляет собой перспективное направление, содействующее личностному и социальному развитию обучающихся. Эти игры создают условия для

формирования ключевых навыков, таких как сотрудничество, критическое мышление и конструктивная обратная связь — все это является необходимой частью подготовки будущих лидеров.

Поэтому актуальной задачей современного образовательного пространства является определение регулятивной роли психологических свойств, являющихся внутренними условиями продуктивного обучения и имеющих специфическое влияние при выборе методов обучения, организации учебных занятий и самостоятельной работы [8, с.93].

В заключение следует отметить, что использование командных игр в процессе формирования коммуникативных лидерских качеств у кадетов приносит множество положительных результатов. Игры способствуют развитию личностных качеств учащихся, таких как уверенность в себе и ответственность, а также улучшают социальную адаптацию и готовность к взаимодействию с различными группами и культурными контекстами.

Развитие лидерских качеств напрямую связано с развитием креативности, актуализацией творческого потенциала кадет. Именно в командной игре эти два взаимосвязанных фактора проявляются и развиваются особенно гармонично. Командные игры формируют у кадетов понимание важности роли каждого участника в команде, что закладывает основу для демократического стиля лидерства, где ценятся мнения и идеи всех. Дальнейшие исследования в этом направлении, а также внедрение новых форм и методов работы с кадетами, таких как проектная деятельность, ролевые игры и симуляции, могут открыть новые горизонты для повышения эффективности образовательного процесса.

Такое разнообразие методов не только обогатит опыт обучающихся, но и подготовит высококвалифицированных специалистов, способных вести за собой и эффективно работать в команде. В условиях быстро меняющегося мира и профессиональной среды, где взаимодействие и сотрудничество становятся критически важными, формирование этих навыков становится ключевым элементом подготовки будущих лидеров. Таким образом, будущие исследования в области игры как метода обучения могут оказать значительное влияние на качество образования в кадетских корпусах и их выпускников.

Список литературы

1. Андрушкевич, И.Н. Древние и современные истоки идеи кадетского воспитания / И.Н. Андрушкевич // Кадетская перекличка. - 2007. - №78 — С. 126-135.
2. Гапонюк, З.Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гапонюк Зоя Георгиевна - Москва, 2008. - 25 с.
3. Менегетти, А. Психология лидера / А. Менегетти; пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». - Изд. 4-е, дополненное. - М : ННБФ «Онтопсихология», 2004. - 256 с.
4. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. - М. : Академия, 2002. - 272 с.

5. Песков, В. П. Об изучении структуры представлений / В. П. Песков // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 171-174.

6. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.В. Скоромная. - М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2009. - 111 с.

7. Сухоносков А.П., Дмитриева М.Ю., Сухоносков Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

8. Фролова, Е. В. Когнитивные профили студентов разных направлений профессиональной подготовки/Е.В. Фролова //Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 93–100.

Тараров Д.Н.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

tararovdn993@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ, ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КЛАССА

В данной статье автором дается понятие одаренности, на основе анализа научной литературы раскрываются проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети. Показана актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. В работе акцентированно внимание на необходимость психолого-педагогического сопровождения одаренных детей для формирования благоприятной среды с целью дальнейшего выявления и развития одаренности у школьников. Показано отличие психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся кадетских классов, и отмечена роль офицера-воспитателя в данном процессе. Поднимается вопрос важности и необходимости подготовки педагогических кадров для работы с одаренными детьми в образовательных учреждениях, а также подготовки офицеров-воспитателей кадетских классов для сопровождения и воспитания одаренных кадетов.

Ключевые слова: одаренность, развитие, образовательное учреждение, кадеты, офицер-воспитатель.

In this article, the author gives the concept of giftedness, based on the analysis of scientific literature, reveals the problems faced by gifted children. The relevance of the problem of psychological and pedagogical support of gifted children is shown. The work focuses on the need for psychological and pedagogical support of gifted children for the formation of a favorable environment in order to further identify and develop giftedness in schoolchildren. The difference in psychological and pedagogical support of gifted students of cadet classes is shown, and the role of the officer-educator in this

process is noted. The question of the importance and necessity of training teaching staff to work with gifted children in educational institutions, as well as the training of officers-educators of cadet classes to accompany and educate gifted cadets is raised.

Keywords: giftedness, development, educational institution, cadets, officer educator.

В настоящее время большое внимание уделяется выявлению и развитию одаренности у детей. Одаренные дети – это тот интеллектуальный потенциал, который должен быть основой дальнейшего развития страны; это те талантливые профессионалы, которые в перспективе определяют успешность социально-экономического прогресса. При этом процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности [5, с.156].

Актуальность темы связана с необходимостью воспитания будущей научной, творческой, спортивной, военной элиты, существенную долю которой составят именно одаренные дети. Именно талантливые дети являются базой для формирования будущей элиты [8, с.294].

Целью работы являлось изучение психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в образовательных учреждениях, выявление особенностей психолого-педагогического сопровождения одаренных кадет.

Исследованием одаренности детей занимались такие выдающиеся ученые, как Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Т. В. Бондарчук, А. В. Брушлинский, И.П. Гладилина, Е. И. Горбачева, К. М. Гуревич, Е. В. Елисеева, М. В. Жиркова, В. А. Лазарев, Н. С. Лейтес, Р. А. Литвак, О. С. Михно, В. И. Панов, Г. Л. Парфенова, Г. Д. Пряников, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, М. В. Фесенко, Р. Р. Шаяхметова, Д. Б. Эльконин, В. С. Юркевич и другие.

Несмотря на многочисленные исследования, не существует единого подхода к решению вопроса диагностики и развития одаренности в школьной среде, в том числе в кадетских классах. Кроме того, при работе с детьми трудно подобрать необходимый инструментарий, чтобы с большой долей вероятности определить наличие тех или иных признаков ... [8, с.295].

Одаренность можно рассматривать как системное качество личности, которое развивается в течение всей жизни и устанавливает возможность достижения высоких результатов и успеха в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2] [9] [10].

Одаренные дети обладают высоким уровнем интеллекта, стремлением к совершенству, высокой познавательной потребностью, творческим подходом к выполняемой деятельности, вместе с тем зачастую выявляется несоответствие между их социальным, физическим и интеллектуальным развитием [3, с.14].

Отмечается, что уровень и качество развития одаренности зависят от взаимодействия социальной среды и наследственности, кроме того, оказывают влияние психологические механизмы развития личности. Для одаренных детей образовательная среда является частью жизненной, социальной среды [7, с.85], через образование идет развитие и реализация их личностных [1, с.80].

В то же время именно у одаренных школьников возникают проблемы в поведении и в социализации, т.к. могут мыслить и вести себя иначе, нуждаются в принятии [6, с.46]. Поэтому к одаренным детям требуется особый подход, учитывающий личностные особенности, т.к. невнимание к ним приводит к глубоким личностным и социально-психологическим проблемам [3, с.14].

Такой индивидуальный подход может быть реализован при психолого-педагогическом сопровождении одаренных детей. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе – это система совместной деятельности специалистов, направленная на создание педагогических и социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка [4, с.153]. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя следующие компоненты: содержательно-целевой, функционально-деятельностный, пространственный и управленческий и может состоять из:

- психологической диагностики учеников, их групп, классов. На этом этапе идет сбор информации, постановка проблемы, выбор методов и форм ее решения, анализ полученных результатов;
- проработки выявленных проблем;
- всесторонней поддержки детей, их родителей, а также педагогов [1] [3].

Вопрос одаренности детей актуален и для учащихся кадетских классов общеобразовательных школ. Кроме учителей и психологов школы, кадеты взаимодействуют с офицером-воспитателем. Офицер-воспитатель кадетского чаще всего выходит с детьми на совместную деятельность и общение вне уроков, на него возложена основная роль по воспитанию кадет. Именно через эту роль офицер-воспитатель имеет возможность достигать педагогических целей [6, с.61], в том числе при работе с одаренными детьми. Офицер-воспитатель имеет возможность групповой и индивидуальной работы с детьми, плановой и внеплановой работы.

Особенно отмечается, что выявление одаренных детей к образовательному учреждению должно быть с целью определения дальнейшего плана его развития, обучения и воспитания, а также с целью психологической и педагогической помощи ребенку и родителям, но не должно стать самоцелью [2, с.115].

Развитие одаренных учащихся невозможно без талантливых, высококвалифицированных педагогов. Поэтому важен процесс повышения психологической и педагогической компетенции учителей и офицеров-воспитателей [1, с.82] [6, с.68].

Таким образом, выявление и развитие одаренности у детей должны проводиться в школах и кадетских классах на постоянной основе. Одаренные дети должны иметь возможность психолого-педагогического сопровождения для лучшей адаптации к учебному процессу и развитию своих способностей. Педагоги и офицеры-воспитатели, работающие с одаренными детьми, должны помогать детям и их родителям правильно выстроить учебный процесс, при необходимости помогать в социализации ребенка.

Список литературы

1. Артюшина С. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся в системе гимназического образования // Педагогическая наука и практика. 2014. №3 (5). С.79-82
2. Гусев С. И., Привалова Г. Ф., Лопатин Н. А. Некоторые аспекты социально-педагогической деятельности с одаренными детьми // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №4 (32). С.111-116
3. Дьячкова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях: учебное пособие. – Екатеринбург: Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо», 2015 – 178 с.
4. Залыгаева С. А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся с разным уровнем мотивации // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 09 апреля 2020 года / Научные редакторы С.В. Пазухина, С.А. Филиппова. – Тула: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 153–157.
5. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Сухоносков А.П. Особенности представлений студентов музыкальных специальностей о профессии на разных этапах профессионального становления / Искусство и образование. 2019. № 6 (122). С. 155–166.
6. Квимсадзе Е. Е., Кошманова Ю. А. Работа с одаренными детьми в образовательном учреждении // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2012. №2 (19). С.42-46
7. Сафаров Р. Б. Педагогическая поддержка в деятельности офицера-воспитателя кадетского класса// Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 60–72.
8. Сухоносков А.П., Дмитриева М.Ю., Сухоносков Д.А. Диагностический инструментальный для исследования креативного лидерства как качества личности// В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.
9. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №4. С. 99–105.
10. Юдина Ю.Ю., Шелиспанская Э.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных воспитанников в научных классах Суворовского военного училища // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 09 апреля 2020 года / Научные редакторы С.В. Пазухина, С.А. Филиппова. – Тула: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 142–145.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Виноградова И.А.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

vinogradovaia@mgpu.ru

Иoffee А.Н.

доктор педагогических наук, профессор,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ioffean@mgpu.ru

Бычкова Л.В.

кандидат исторических наук,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

bychkovalv@mgpu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Непрерывное профессиональное обучение становится необходимым условием личностного и профессионального развития педагогов. В программе «Развивающая среда» оно осуществляется через реализацию системы сопровождения и поддержки педагогических работников в процессе освоения технологий и инструментов создания личностно-развивающей образовательной среды по направлениям: обучение и развитие; поддержка в формате консультаций, супервизий; развитие исследовательских компетенций педагогов; взаимодействие и взаимообучение педагогических работников, реализующих программу. Методологической основой профессионального развития является идея обеспечения психологического благополучия детей и педагогов в личностно-развивающей образовательной среде, базирующейся на ценностях разнообразия, доверия, диалога, созидания, самоопределения, инициативы, открытости изменениям. Основные форматы профессионального развития педагогов в программе «Развивающая среда» - курсы повышения квалификации, открытые дистанционные курсы, мастерские развития, проектировочные сессии, вебинары, индивидуальные и групповые консультации.

Ключевые слова: исследовательские компетенции педагогов, мастерские развития, открытые дистанционные курсы

Continuous professional training becomes a necessary condition for the personal and professional development of teachers. In the «Developing Environment» program, it is carried out through the implementation of a system of support and assistance to teachers in the process of mastering technologies and tools for creating a personally developing educational environment in the following areas: training and development; support in the form of consultations, supervisions; development of research competencies of teachers; interaction and mutual training of teachers

implementing the program. The methodological basis for professional development is the idea of ensuring the psychological well-being of children and teachers in a personally developing educational environment based on the values of diversity, trust, dialogue, creation, self-determination, initiative, openness to change. The main formats of professional development of teachers in the «Developing Environment» program are advanced training courses, open distance courses, development workshops, design sessions, webinars, individual and group consultations.

Keywords: research competencies of teachers, development workshops, open distance courses.

В Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» обозначены основные ориентиры совершенствования системы образования в контексте создания условий для реализации «потенциала каждого человека, развития его талантов, воспитания патриотичной и социально ответственной личности, создания комфортной и безопасной среды для жизни» (URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>). Это задает векторы профессионального развития педагогов в плане создания личностно-развивающей образовательной среды, условий для психологического благополучия детей и развития их личностного потенциала [5]. Именно в этом заключается основная миссия программы «Развивающая среда», которая реализуется сотрудниками лаборатории развития личностного потенциала в образовании НИИ УГО МГПУ совместно с командой БФ «Вклад в будущее».

В Программе «Развивающая среда» (далее – Программа) профессиональное и личностное развитие педагогов осуществляется в системе сопровождения и поддержки педагогических работников разных уровней образования – «детский сад – школа – колледж – вуз» по следующим направлениям:

- обучение и развитие представителей команд образовательных организаций;
- поддержка команд развития образовательных организаций-участниц Программы;
- развитие исследовательских компетенций педагогов;
- взаимодействие и взаимообучение педагогов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Направления профессионального развития педагога в контексте создания личностно-развивающей образовательной среды

Методологической основой сопровождения является идея обеспечения психологического благополучия детей и педагогов благодаря созданию личностно-развивающей образовательной среды, базирующейся на ценностях разнообразия, доверия, диалога, созидания, самоопределения, инициативы, открытости изменениям [1].

Обучение и развитие педагогических работников реализуется:

- на открытых дистанционных курсах, размещенных на платформе Программы «Школа возможностей» (URL: <https://vbudushee.ru/?ysclid=m4g00msq13151135455>);

- дополнительных профессиональных программах повышения квалификации. Например, ДПП ПК «Культура взаимодействия и управления в личностно-развивающей образовательной среде»; ДПП ПК «Навигация обучающихся сообществ в личностно-развивающей образовательной среде» [3].

Развитие профессиональных компетенций в вопросах наставничества, организации супервизии, диссеминации опыта происходит в формате мастерских развития.

В программе для педагогов проводятся онлайн-семинары по интеграции образовательных ресурсов по социально-эмоциональному развитию, развитию личностного потенциала в деятельность образовательных организаций.

Особое место в направлении поддержки педагогических команд занимают проектировочные сессии. Реализация данного формата в начале каждого учебного года дает старт взаимодействию с командами развития. Основные задачи сессий: мотивация на взаимодействие в течение года, обозначение основных направлений сопровождения команд, уточнение запроса и потребностей.

Индивидуальные консультации по перспективам взаимодействия с образовательными организациями Программы, интеграции образовательных ресурсов Программы в образовательную деятельность являются востребованной

формой поддержки педагогов. В формате диалога педагогические работники задают актуальные вопросы по созданию личностно-развивающей образовательной среды, получают консультации от экспертов программы.

В Программе накоплен значительный опыт проведения мониторинговых исследований образовательной среды, особенностей развития личностного потенциала педагогических работников и обучающихся в процессе реализации Программы, специфики социально-эмоционального развития детей младшего школьного возраста, динамики развития компетенций «4К» в начальной и основной школе [7]. Доказательный подход, используемый в Программе, позволяет выявлять эффекты развития в результате реализации образовательных ресурсов на уровне конкретной образовательной организации, города, региона. На уровне образовательной организации – определять динамику развития личностно-развивающей образовательной среды, проектировать изменения на основе измерений, принимать кадровые, организационные и другие управленческие решения на основе совокупности исследовательских данных.

Исследования проводятся с использованием тщательно подобранного диагностического инструментария, соответствующего концепции развития личностного потенциала и создания личностно-развивающей образовательной среды.

Мониторинги в Программе проводятся систематически и системно. По результатам мониторинговых исследований образовательные организации получают обратную связь. Команды развития также проводят самостоятельные исследования образовательной среды, личностного потенциала педагогов и обучающихся и используют их в своей деятельности. При этом представители управленческих и педагогических команд ощущают дефициты в развитии исследовательских компетенций, с их стороны все чаще звучит запрос на научно-методическое сопровождение собственных измерений. В реализуемых программах повышения квалификации заложен блок по диагностике личностно-развивающей образовательной среды и личностного потенциала детей и педагогов, проводятся вебинары по результатам диагностики, разработан «Конструктор исследовательских сервисов» - инструмент, позволяющий проводить последовательный сбор, интерпретацию и применение на практике надежных доказательств, полученных в исследованиях личностного потенциала и личностно-развивающей образовательной среды (URL: <https://research.vbudushee.ru/>). Как показывает наша практика, этого становится недостаточно для системного доказательного подхода, показывающего динамику развития детей и педагогов, связанную с реализацией Программы в образовательных организациях. В связи с этим было принято решение о разработке концепции и реализации мастерской развития в направлении формирования исследовательских навыков участников Программы – Мастерская исследования.

Цель Мастерской исследования – развитие исследовательских компетенций участников Программы для определения эффектов, которые происходят в ходе реализации Программы, планирования изменений на основе

измерений, проведения мониторинговых исследований представителями образовательных организаций-участниц Программы.

Мастерская исследования реализуется в несколько этапов: от базового уровня (развитие первичных исследовательских компетенций, связанных с разработкой дизайна исследования) – к продвинутому в течение 3–4-летнего цикла. Общая схема развития Мастерской исследования представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Цикл развития Мастерской исследования в программе «Развивающая среда»

Для обеспечения взаимодействия образовательных организаций, реализующих Программу, проводятся совместные конференции, образовательные события. Детские сады и школы становятся базами для проведения практики студентов педагогических колледжей.

Таким образом, профессиональное развитие педагогов в Программе предполагает такое взаимодействие с педагогическим сообществом, при котором в образовательной среде детских садов, школ, колледжей и вузов создаются условия, обеспечивающие непрерывность и преемственность личностного и профессионального развития педагогических кадров, готовых к реализации программы «Развивающая среда».

Список литературы

1. Дирюгина Е.Г., Катеева М.И., Рычка Н.Е., Хаустова Е.А., Янченко А.А. Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала /под ред. Е.И. Казаковой. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2023. 228 с.
2. Инструменты доказательного образования, доступные каждому. URL: <https://research.vbudushee.ru/> (дата обращения: 08.12.2024).
3. Иоффе А.Н., Иванова Е.В., Виноградова И.А., Маркова В.К., Маякова Е.В., Бычкова Л.В. Создание и развитие обучающихся сообществ: новый формат повышения квалификации педагогов // Методист. 2022. № 1. С. 8–13.

4. Открытые дистанционные курсы «Школа возможностей». URL: <https://vbudushee.ru/?ysclid=m4g00msq13151135455> (дата обращения: 08.12.2024).

5. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Формирование педагогической направленности будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 6. С. 13–19.

6. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 08.12.2024).

7. Что способствует личностному развитию и благополучию школьников? Результаты исследований и практические рекомендации / Е.Г. Коваль, М.В. Лункина; под общ. Ред. В.К. Марковой, Н.Е. Рычки, А.А. Янченко. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2024. 40 с.

Ершова Л. В.

кандидат психологических наук, доцент

Московский областной филиал РАНХиГС, г. Красногорск

ershova-lv@ranepa.ru

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ВУЗЕ

Проактивность, надситуативная активность, творческий подход к решению жизненной ситуации клиента и разработке клиентских сценариев заявляются как одна из ключевых компетенций государственного и муниципального служащего на современном этапе развития общества. Формирование данной компетенции у специалиста возможно за счет творческого обогащения образовательной среды, применения инновационных образовательных технологий. В статье рассматриваются управленческие условия внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе – создание инновационной ситуации, формирование готовности педагога к применению инновационных технологий в образовательном процессе, создание современной инфраструктуры, обеспечивающей данное внедрение. Предлагаются критерии оценки реализации управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку специалистов в вузе.

Ключевые слова: проактивность, надситуативная активность, креативность, студенты.

Proactivity, supra-situational activity, creative approach to solving the client's life situation and developing client scenarios are stated as one of the key competencies of a state and municipal employee at the present stage of society development. The

formation of this competence in a specialist is possible due to the creative enrichment of the educational environment, the use of innovative educational technologies. The article examines the managerial conditions for the introduction of innovative technologies in the training of state and municipal employees at the university – the creation of an innovative situation, the formation of teacher readiness for the use of innovative technologies in the educational process, the creation of a modern infrastructure that ensures this implementation. The criteria for evaluating the implementation of management conditions for the introduction of innovative technologies in the training of specialists at the university are proposed.

Keywords: proactivity, supra-situational activity, creativity, students.

Современный этап развития российского общества сопровождается трансформацией модели взаимодействия государства и граждан, запущенной в рамках реализации «клиентоцентричной модели» управления в России. Центральной характеристикой данной модели является проактивный режим предоставления государственных и муниципальных услуг гражданам. Смена парадигмы взаимодействия требует изменения культуры и мышления государственных и муниципальных служащих, формируется запрос на развитие проактивного мышления, прогностических способностей, надситуативной активности в профессиональной деятельности. Данные требования к служащему демонстрируют необходимость применения не только традиционных способов, но и инновационных, творческих для достижения требуемого конечного результата в виде удовлетворенности гражданина.

Необходимость формирования государственного и муниципального служащего новой формации ставит перед профессиональным образованием задачи, решение которых возможно путем внедрения новых, инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе. И хотя на практике наблюдается снижение удельного веса традиционных методов обучения и повышение числа инновационно-педагогических технологий, тем не менее наработанные технологии подготовки в вузе, методически и методологически обоснованные и подкрепленные теорией обучения, не применяются в достаточной мере в образовательной практике высшего образования. Преодолеть выявленное противоречие, с нашей точки зрения, возможно путем управляемого внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Управление процессом внедрения на уровне образовательной организации придаст целенаправленный, систематический характер изменениям, будет проявляться во взаимосвязи всех участников образовательных отношений.

Выявление и обоснование управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе явилось целью нашего исследования.

Анализ научных работ, изучающих управленческие условия внедрения инновационных технологий в подготовку специалистов в вузе, позволил выделить три блока таких исследований:

- исследования, рассматривающие создание инновационной ситуации как ведущее условие внедрения инновационных образовательных технологий;
- исследования, посвященные изучению аспектов готовности педагога к применению инновационных технологий в процессе обучения;
- исследования, затрагивающие вопросы создания современной инфраструктуры образовательного учреждения, позволяющей применять инновационные технологии в образовательном процессе.

Первая группа исследований представлена работами Гордеевой Е.Н. [4], Ходяковой Н.В. [9], Хуторского А.В. [10] и др., изучающих образовательную среду вуза в ситуационно-средовом подходе. Они рассматривают возможности реализации инновационного потенциала образовательной среды через интеграцию обучения, воспитания, самообразования и самовоспитания, направленных на реализацию творческого потенциала субъектов образовательного процесса. Продуктом таких субъект-субъектных отношений является инновационная ситуация, то есть ситуация, обладающая инновационным потенциалом.

Ситуация, обеспечивающая инновацию, требует готовности кадров к применению инновационных технологий в образовательном процессе. Под инновационными технологиями мы, вслед за Витвицкой Л.А. и Кузнецовым В.В. [2], будем понимать организацию образовательного процесса, построенную на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющую достигнуть образовательные эффекты, характеризуемые усвоением максимального объема знаний, максимальной творческой активностью, широким спектром практических навыков и умений.

Инновационная технология представляет собой трехкомпонентную систему, включающую:

- современное содержание обучения, отвечающее актуальным запросам, предъявляемым к выпускникам на рынке труда;
- современные методы обучения, обеспечивающие активный, вовлеченный, субъект-субъектный, надситуативный характер обучающего взаимодействия;
- современную инфраструктуру обучения, позволяющую эффективно использовать преимущества современных технологий.

Вопросы готовности педагогов к инновационной деятельности поднимаются в исследованиях Вяткиной Г.А. [3], Кукушкиной Ю.А. [6], Оганнисян Л.А. [8] и др. Исследователи в качестве факторов данной готовности педагога выделяют уровень технологической компетентности специалиста, опыт инновационной работы, качество учебно-методического обеспечения деятельности.

Лазарева М.В., Новикова Г.П. рассматривают профессиональную готовность педагогов и руководителей образовательных организаций в единстве трех компонентов: когнитивного, практического и мотивационного, а также выделяют адаптивный, технологический и креативный уровни готовности. Авторами инноватор видится как человек с развитой мотивацией к

самореализации и достижению успеха, профессионально развивающийся, знающий и умеющий уместно применять инновационные технологии, рациональный, креативный, проактивный [7].

Бурда С.Ю. выделяет две группы акмеологических критериев проявления высокой склонности к инновационной деятельности и ее эффективности:

– общие, позволяющие оценить потенциальную готовность к участию в инновационной деятельности через такие индикаторы как: наличие мотивов достижения и самореализации, позитивное отношение к нововведениям, активная жизненная позиция;

– специальные, позволяющие оценить реальное участие в нововведениях и проявляющиеся в высокой результативности инновационной деятельности, готовности принять участие в нововведениях, высокой надситуативной активности и мобильности личности [1].

В инновационной структуре вуза подчеркивается необходимость процессной среды для эффективного достижения целей внедрения, которая включает в себя грамотно созданную структуру организации, достаточное ресурсное обеспечение, системы стандартизации, отчетности, управления качеством, цифровые сервисы для организации и сопровождения образовательного процесса.

Анализ современных исследований позволил нам выделить ряд управленческих условий, способствующих качественному внедрению инновационных образовательных технологий в процесс подготовки студентов в вузе. Нами было выделено три ключевых управленческих условия такого внедрения – создание инновационной ситуации путем разработки содержания обучения с опорой на актуальные требования к служащим, в том числе проактивность, надситуативность и творческий подход к решению профессиональных задач; формирование готовности профессорско-преподавательского состава вуза к применению инновационных технологий в своей педагогической практике; создание инфраструктуры вуза, способствующей эффективному применению инновационных образовательных технологий.

Оценка возможности внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе может быть рассмотрена через призму реализации перечисленных выше управленческих условий в образовательном пространстве вуза.

Система предлагаемых критериев оценки реализации управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии оценки реализации управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе

Создание инновационной ситуации	Формирование готовности ППС	Создание современной инфраструктуры

Процент актуализированного учебно-методического обеспечения дисциплин по направлению подготовки	Сформированность потребностей и мотивов внедрения инновационных технологий (мотивационный)	Соответствие материально-технической базы требованиям ФГОС ВО
Доля занятий, проведенных с применением инновационных технологий	Полнота и адекватность знаний инновационных технологий, умение распознавать педагогическую инновацию (когнитивный)	Соответствие материально-технической базы учебным программам направления подготовки, виду проводимых занятий
Доля стимулирующих выплат за внедрение инновационных технологий ППС в фонде стимулирования ППС	Владение инновационными технологиями (технологический)	Коэффициент обновления материально-технической базы

Результаты проведенного исследования легли в основу разработанного нами алгоритма внутривузовского сотрудничества, обеспечивающего внедрение инновационных технологий для формирования ключевых компетенций студентов – будущих государственных и муниципальных служащих. Данный алгоритм позволит повысить успешность реализации образовательного процесса и достичь заявленных образовательных результатов [5]. Становление государственного и муниципального служащего новой формации возможно в условиях внутривузовского сотрудничества, построенного межкафедрального взаимодействия при поддержке методических подразделений вуза.

Внедрение инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе должно быть управляемо на уровне образовательной организации и требует соблюдения особых управленческих условий.

Список литературы

1. Бурда С.Ю. Критерии и показатели эффективности инновационной деятельности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2015. №1(17). С. 30-47.
2. Витвицкая Л.А., Кузнецов В.В. Особенности инновационных технологий в высшем педагогическом образовании // Вестник ОГУ. 2015. №11. С. 223-226.
3. Вяткина Г.Я. Применение инновационных образовательных технологий как необходимое условие повышения качества обучения // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». 2018. Т.1. С. 274-277.

4. Гордеева Е.Н. Ситуационно-средовое проектирование развития эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел: автореф... дис. канд. пед. наук. М., 2021. 27 с.

5. Ершова Л.В. Реализация инновационных технологий для формирования лидерских компетенций на основе внутривузовского сотрудничества // Современное образование: векторы развития. Социально-гуманитарное знание и общество: материалы VII конференции с международным участием, посвященной 150-летию МПГУ, г. Москва, МПГУ, 21–22 апреля 2022 г. / под общ. ред. М. М. Мусарского, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2022. С. 386-393. DOI 10.37492/ETNO.2022.59.97.049

6. Кукушкина Ю.А. Изучение взаимосвязи критического мышления и творческого потенциала личности // Психология XXI века: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, Санкт-Петербург, 22 апреля 2005 года / Под ред. В.Б. Чеснокова. СПб: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. С. 39-41.

7. Лазарева М.В., Новикова Г.П. Педагогические условия реализации модели внедрения инновационных образовательных технологий в ДОО // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк: ЛГПУ, 2020. С. 70-76.

8. Оганисян Л.А. Формирование мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности в СПО // Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология. Сборник по итогам научно-практической конференции с международным участием 4 декабря 2019 г. Ростов н/Д.: Изд-во ЮРИУ РАНХиГС, 2020. С. 50-55.

9. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход в проектировании личносно развивающих образовательных систем: исследование продолжается // Прикладная психология и педагогика. 2022. №4. Т.7. С. 61-74.

10. Хуторской А.В. Методология инновационной практики в образовании. Монография. М.: Ридеро, 2021. 162 с.

Мукина Д. А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

Kda1004@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Целью статьи является структурное описание компетентностной модели учителя начальных классов. В статье рассматриваются вопросы исследования профессиональной компетентности педагога как составляющей педагогического мастерства. Обращение ученых к проблеме разработки

компетентностной модели, отражающей работу учителя начальных классов с одаренными детьми, обосновывается приоритетными задачами государственной политики образования, связанными с выявлением и поддержкой одаренных детей и повышением качества образования. В основе определения структуры компетентностной модели лежит анализ понятий «компетентность» и «детская одаренность», анализ структуры профессиональной компетентности педагога и особенностей работы с одаренными детьми. Результатами исследования стала компетентностная модель учителя начальных классов, включающая пять видов компетенций, позволяющих вести эффективную работу с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренные дети, профессиональное саморазвитие, профессиональные компетенции, индивидуальный и дифференцированный подход.

The purpose of the article is a structural description of the competency model of a primary school teacher. The article discusses the issues of researching the professional competence of a teacher as a component of pedagogical excellence. The approach of scientists to the problem of developing a competency model that reflects the work of a primary school teacher with gifted children is justified by the priority objectives of state education policy related to identifying and supporting gifted children and improving the quality of education. The basis for determining the structure of the competency model is an analysis of the concepts of “competence” and “children’s giftedness”, an analysis of the structure of a teacher’s professional competence and the characteristics of working with gifted children. The results of the study became a competency model for a primary school teacher, which includes 5 types of competencies that allow effective work with gifted children.

Keywords: gifted children, professional self-development, professional competencies, individual and differentiated approach.

Проблема детской одаренности в обучении младших школьников в настоящее время имеет большое значение, что определено приоритетами государственной образовательной политики в России. В нормативных документах (Указ президента РФ №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (2012), Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» (от 3 апреля 2012 г. № 487-р.) и «Концепция развития дополнительного образования детей» (от 4 сентября 2014 г.) говорится о необходимости подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, которые будут готовы работать с одаренными детьми, и поставлены задачи о раннем выявлении и поддержке одаренности младших школьников, предоставления одаренным детям специальных образовательных условий: углубленных программ, индивидуальных траекторий развития.

Способность педагога начальной школы выявить и оказать поддержку одаренным детям рассматривается как фактор профессионального саморазвития.

Это актуализирует обращение ученых к разработке компетентностной модели учителя начальных классов для работы с одаренными детьми.

В нашем исследовании ставится цель определить структурную модель профессиональной компетентности педагога, занимающегося одаренными детьми. Для этого целесообразно обратиться к изучению понятий «детская одаренность» и «профессиональная педагогическая компетентность».

Понятие «одаренность», значение которого этимологически связано со словом «дар», характеризует феномен наличия у какого-либо человека внутренних предпосылок, благоприятных для его развития. Одаренность трактуется как системное качество психики, благодаря которому человек достигает неординарных результатов в определенном виде деятельности [3]. Поскольку виды человеческой деятельности и сферы жизни отличаются большим разнообразием, в зависимости от них ученые выделяют следующие типы одаренности: психомоторную (отвечающую за качество движений и их кинестетическую и зрительную координацию), интеллектуальную (определяющую уровень развития интеллекта), академическую (определяющую высокий уровень обучаемости), социальную (определяющую успешность в общении), творческую (проявление творческих способностей личности при создании творческих продуктов) и духовную одаренность (высокий уровень моральных качеств). В творческой деятельности выделяют специальную одаренность, проявляющуюся благодаря специальным способностям к различным видам искусства (музыке, живописи). Развитие специальной творческой одаренности происходит под влиянием ярко выраженных особенностей сенсорной и эмоциональной сферы человека на фоне определенных психомоторных, интеллектуальных, академических способностей. Поэтому в качестве основы специальной одаренности выступает общая одаренность как результат интеграции умственных способностей, ценностно-мотивационной сферы, эмоционально-волевых и других качеств личности [4].

Детская одаренность как внутренний потенциал личности при равных образовательных условиях обеспечивает более высокую обучаемость, чем у их сверстников без признаков одаренности, и творческие наклонности. Дети с признаками одаренности отличаются неординарностью, отличной памятью и внимательностью, стремлением к познанию, индивидуальностью взглядов. Более высокий уровень интеллектуальных способностей, творческого мышления и любознательности требуют особого подхода к проектированию и реализации его образовательной траектории. Сверстники и родители часто не разделяют их увлечения. Совершенно очевидно, что работа учителя начальных классов с одаренными детьми предполагает применение особых компетенций.

Научный подход к профессиональному развитию педагога обуславливает необходимость разработки компетентностной модели учителей начальных классов, работающих с одаренными детьми. По мнению О.Н. Виноградовой, которая исследует профессиональные компетенции учителей, работающих с одаренными детьми, компетентностная модель делает возможным выявление и

устранение дефицитов профессиональных навыков, повышение квалификации и уверенности педагогов [2].

Профессиональная компетентность как способность личности к самореализации в какой-либо деятельности образуется на основе сформированных компетенций. Понятие «компетенция» более узкое и подчинено понятию «компетентность». Наличие профессиональных компетенций определяет уровень профессиональной компетентности учителя как составляющей педагогического мастерства.

Исследователи, обращающиеся к исследованию профессиональной компетентности педагога, включают в содержание этого понятия компоненты, отражающие личностные качества, содержательный и интерактивный аспекты педагогической деятельности. Так, А. В. Хуторской структурирует профессиональную компетентность педагога из 7 компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностной [8].

М.Г. Янова опирается на духовный, интерактивный, креативный и методический аспекты деятельности педагога. В профессиональной компетентности педагога гармонично сочетаются знания, умения и навыки, методы и приемы реализации образовательных программ в педагогической деятельности и саморазвитии педагога, а также готовность и способность проявлять творчество в разрешении педагогических ситуаций и транслировать свой педагогический опыт. По М.Г. Яновой, профессиональная компетентность педагога состоит следующих пяти компонентов [10]:

- 1) личностный (духовность, взаимодействие и взаимопонимание, творческий подход, освоение передового педагогического опыта);
- 2) содержательный (теоретические знания, знания основ организаторской и исследовательской деятельности, диагностических методик);
- 3) процессуальный (поиск и анализ необходимой информации, методические умения, умения проводить диагностик и мониторинг, рефлексивные навыки);
- 4) опыт, приобретенный в интерактивной деятельности, ценностно-культурный деятельности, методической деятельности;
- 5) мотивация (ценностные ориентации, побуждающие к педагогической деятельности, обуславливающие ее эффективность и результативность).

Проанализировав авторские компетентностные модели, мы обнаружили, что в профессиональной деятельности педагога являются значимыми следующие компоненты:

- 1) личностные цели, которые формируют мотив;
- 2) теоретические знания предмета и объекта педагогической деятельности, которые составляют содержание деятельности;
- 3) коммуникативные способности учителя, обеспечивающие интерактивные технологии в профессии;
- 4) владение технологиями реализации образовательного процесса;

5) владение диагностическими методиками для проведения рефлексивного анализа полученных результатов.

Данные компоненты, с нашей точки зрения, должны лежать в основе структуры компетентностной модели учителя начальных классов. Однако, если мы говорим о деятельности учителя в области детской одаренности, следует учитывать специфику работы с одаренными детьми.

Т.Д. Шапошникова и С.В. Киселева подчеркивают необходимость индивидуального подхода в обучении одаренных школьников для развития их потенциальных способностей, а также включения творческой деятельности [9]. И.А. Старцев указывает на умения учителя организовать дифференцированное обучение и реализовать углубленные образовательные программы [6].

Е.А. Томилина отмечает, что эффективное создание образовательной среды, мотивирующей одаренных детей на развитие самостоятельного мышления, удастся учителям, которые обладают навыками критического мышления и саморегуляции, владеют инновационными методами работы и способами активного взаимодействия с обучающимися [7]. Данные компетенции обеспечивают способность учителя адаптировать программу и задания, чтобы поддерживать интерес и мотивацию к обучению одаренных детей.

Л.П. Сидорова обращает внимание исследователей на роль эмоционального интеллекта в работе учителя с одаренными детьми. Она полагает, что высокая эмоциональная устойчивость учителя обеспечивает его умения находить индивидуальный подход к каждому обучающемуся, построенный на психологических особенностях одаренных детей, минимизируя стрессовые ситуации и повышая удовлетворенность учебной [5].

Н.П. Анисимова и А.В. Золотарева, анализируя компетенции педагога, работающего с талантливыми детьми, указывают, что в этом процессе необходимо учитывать педагогические проблемы, с которыми столкнется учитель. Они выделяют общие проблемы, вызванные особенностями социальной адаптации, развития и обучения одаренных детей, которые определяют стратегию и тактики общения и взаимодействия с детьми и родителями, а также особые проблемы, которые возникают в связи с определенным возрастом и видом одаренности [1].

Учитывая специфику работы учителя начальных классов, работающих с одаренными детьми, мы выделяем в структуре компетентностной модели следующие компетенции (рис.1):

1. Мотивационно-личностные, включающие ценностные ориентации и эмоциональная устойчивость, обеспечивающие внутренние мотивы, готовность и возможности осуществления педагогического сопровождения одаренных детей, их развития и саморазвития.

2. Содержательно-теоретические, включающие глубокие знания психологии одаренности, педагогики и методики, которые обеспечивают понимание особенностей психического и личностного развития, закономерностей формирования интеллектуальных и креативных способностей детей с одаренностью, владение методиками выявления и анализа различных

аспектов одаренности и индивидуальных особенностей школьников, организации обучения с учетом разнообразия способностей одаренных детей; умения устанавливать открытые и доверительные отношения с обучающимися и их родителями, обсуждать с родителями особенности обучения их ребенка и способы поддержки его развития; способность к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству с коллегами и специалистами для создания благоприятной образовательной среды для одаренных детей; высокий уровень эмоциональной компетентности для обеспечения комфортного общения с одаренными детьми.

3. Процессуально-технологические компетенции, включающие способность адаптировать учебную программу и образовательную среду, подбирая методы и приемы для поддержания интереса и мотивации одаренных детей, развития их самостоятельного мышления; владение инновационными методами и технологиями для активного вовлечения обучающихся в процесс обучения и стимулирования их креативного мышления; умения создать комфортную среду для личностного и познавательного роста одаренных детей с акцентом на возможности их самовыражения в различных формах.

4. Рефлексивно-диагностические компетенции, включающие рефлексную способность для выявления успешных и нуждающихся в корректировке методик и педагогических подходов; владение методами диагностики для отслеживания прогресса обучающихся и оценки результативности образовательного процесса; способности к саморегуляции и критическому мышлению, обеспечивающие умения адаптации программы и учебных заданий в зависимости от потребностей и интересов детей с одаренностью.



Рисунок 1. Компетентностная модель учителя начальных классов

Таким образом, компетентностную модель учителя начальных классов, работающих с одаренными детьми, следует рассматривать как необходимый инструмент для адаптации педагогических практик к требованиям современного образования в контексте инклюзии и развития личностного потенциала одаренных детей.

Список литературы

1. Анисимова Н.П., Золотарева А.В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 38-44.
2. Виноградова О.Н. Профессиональные компетенции учителей для работы с одаренными детьми // Современные исследования в образовании. 2022. №4(2). С. 15-24.
3. Панов В.И. Экопсихологический взгляд на развитие и сохранение детской одаренности [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика: Материалы конференции. Издательство ВГСПУ «Перемена», 2011. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54969_full.shtml (дата обращения: 27.10.2024)
4. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. 416 с.
5. Сидорова Л.П. Эмоциональный интеллект и его роль в работе с одаренными детьми // Педагогика и психология начального образования. 2023. №7(1). С. 56-62.
6. Старцев И.А. Одаренность и ее развитие: педагогические стратегии и компетенции // Педагогическое образование и наука. 2018. №5. С. 34-41.
7. Томилина Е.А. Инновационные подходы в обучении одаренных детей // Психология обучения и развития. 2021. №2. С. 45-52.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 [Электронный ресурс]. URL: www.eidos.ru/news/compet/htm (дата обращения: 27.10.2024)
9. Шапошникова Т.Д., Киселева С.В. Индивидуальный подход к работе с одаренными школьниками // Проблемы современной педагогики. 2020. №3. С. 98-104.
10. Янова М.Г. Структура профессиональной компетентности педагога // Педагогический журнал. 2012. №4. С. 63–73.

Ступак Ю.А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
режиссёр-педагог АНОО «Физтех-лицей» им. П. Л. Капицы
simaly@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМИ АКАДЕМИЧЕСКИМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ

Цель исследования состоит в определении психологических особенностей развития эмоционального интеллекта. Показано, что при снижении показателей эмоциональной нестабильности у подростков с высокими академическими достижениями посредством театральной деятельности наблюдается заметный рост показателей эмоционального интеллекта. Результаты эмпирического исследования подтверждают наше предположение. Отмечается, что после прохождения формирующего этапа эксперимента, который включал посещение театральной студии в течение учебного года экспериментальной группой учащихся, наблюдаются значимые положительные изменения в развитии эмоционального интеллекта. В контрольной группе подростков с высокими академическими достижениями, которые не посещали театральную студию, значимых различий в результатах в начале и в конце учебного года выявлено не было. Это позволяет сделать вывод о том, что повышение эмоционального интеллекта и снижение эмоциональной нестабильности у подростков контрольной группы нельзя объяснить простым взрослением или влиянием других факторов, поскольку в группе не участвовавших в театральной деятельности подростков аналогичных изменений не наблюдается.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная нестабильность, театральная деятельность, подростки с высокими академическими достижениями, подростковый возраст

The aim of the study is to determine the psychological characteristics of the development of emotional intelligence and the reduction of emotional instability in adolescents with high academic achievements through theatrical activities. The results of the experiment confirm the hypothesis that attending a theater studio has a special potential and contributes to the development of emotional intelligence in adolescents. After completing the formative stage of the experiment, which included attending a theater studio during the school year by the experimental group of students, significant positive changes in the development of emotional intelligence are observed. In the control group of adolescents with high academic achievements who did not attend a theater studio, no significant differences in the results at the beginning and end of the school year were found. This allows us to conclude that the increase in emotional intelligence and the decrease in emotional instability in adolescents in the control group cannot be explained by simple maturation or the influence of other factors, since similar changes are not observed in the group of adolescents who did not participate in theatrical activities.

Keywords: emotional intelligence, emotional instability, theater activities, adolescents with high academic achievements, adolescence

Введение. Подростковый возраст играет значимую роль в развитии и становлении личности человека. Серьезные изменения претерпевает и эмоциональная сфера. В подростковом возрасте эмоциональная сфера характеризуется определенными особенностями, главными из которых являются высокая интенсивность эмоций и нестабильность эмоционального фона.

Особый интерес представляет эмоциональная сфера подростков с высокими академическими достижениями, т.к. среди них нередко наблюдается повышенная эмоциональная нестабильность [4-6]. Исследователи связывают это с тем, что данная категория подростков сталкивается со специфическими вызовами, связанными с высокой учебной нагрузкой. В этой связи, актуальной проблемой остается соответствие психологической подготовки педагогов к работе с одаренными школьниками и выверенное дозирование академической нагрузки [2], [3]. В данном контексте особую значимость приобретает развитие у подростков эмоционального интеллекта, который способствует лучшему осознанию и пониманию своих эмоций и эмоций других людей, управлению ими и развитию способности эффективно справляться со стрессом. Развитие эмоционального интеллекта способствует гармоничному психоэмоциональному развитию подростков.

Уровень эмоционального интеллекта закладывается в детском и подростковом возрасте. Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта, поэтому усилия, направленные на повышение эмоционального интеллекта, будут приводить к достаточно быстрому его развитию. По этой причине важно уделять внимание повышению уровня эмоционального интеллекта, поскольку эмоциональный интеллект помогает человеку добиваться успеха в различных сферах жизни в силу того, что человек лучше понимает свои эмоциональные переживания, лучше ими управляет и может вести эффективную коммуникацию с другими людьми.

Особым потенциалом в развитии эмоционального интеллекта подростков обладает театральная деятельность [1]. Подросток, задействованный в театрализованной деятельности, принимает на себя образ своего героя, стремится понять его эмоциональные переживания, учится их транслировать. Все это способствует развитию умения понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими. Через театрализованную игру подросток учится сопереживать своему герою, у него развивается эмпатия. Также подросток через постановку пьесы сталкивается с различными жизненными ситуациями, видит примеры выхода из трудных обстоятельств, разрешения проблем, набирается опыта. Через игру подросток может прикоснуться к миру взрослых с теми переживаниями, которые заботят взрослого человека, и теми сложностями, с которыми ему приходится справляться. Помимо этого, выходя на сцену, подросток испытывает определенный стресс, и ему необходимо научиться управлять эмоциями и справляться с этим стрессом. Посещение театральной студии подростком может

способствовать всестороннему развитию его эмоциональной сферы, в том числе эмоционального интеллекта.

Цель исследования: определить психологические особенности развития эмоционального интеллекта у подростков с высокими академическими достижениями.

Предполагается, что показатели эмоциональной стабильности подростков с высокими академическими достижениями связаны с основными характеристиками эмоционального интеллекта. Существует отрицательная связь эмоционального интеллекта с эмоциональной нестабильностью.

Разработка и реализация развивающей программы, направленной на снижение эмоциональной нестабильности у подростков с высокими академическими достижениями будет способствовать развитию их эмоционального интеллекта.

Методы и методики исследования. Исследование было проведено с помощью метода тестирования с применением следующих методик: «Тест эмоционального интеллекта ЭмИн» Д.В. Люсина [Люсин, 2006], «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева [Шмелев, 2002], «Краткий пятифакторный опросник TIPI-RU» (С. Гослинг, П. Рентфру, В. Свонн, адаптация А.С. Сергеевой) [Сергеева, 2016].

Эмпирическое исследование проводилось на базе автономной некоммерческой образовательной организации «Физтех-лицей» им. П.Л. Капицы г. Долгопрудный Московской области. В исследовании приняли участие 60 школьников с высокими академическими достижениями в возрасте 14-15 лет (39 юношей, 21 девушка).

Результаты и их обсуждение.

На констатирующем этапе эксперимента нами была проведена психодиагностическая работа, направленная на изучение характеристик и уровня развития эмоционального интеллекта подростков с высокими академическими достижениями. Испытуемые были разделены на две гомогенные группы: экспериментальную (30 респондентов, 20 юношей, 10 девушек) и контрольную (30 респондентов, 19 юношей, 11 девушек).

Значимых различий между группами в эмоциональном интеллекте и эмоциональной нестабильности по критерию Манна-Уитни выявлено не было.

Затем была разработана и реализована программа развития эмоционального интеллекта подростков с высокими академическими достижениями посредством театральной деятельности, направленная на снижение у них эмоциональной нестабильности. Экспериментальной группе подростков было предложено посещать театральную студию с октября по апрель. Контрольная группа подростков театральную студию не посещала.

В конце учебного года было проведено второе тестирование подростков по параметрам эмоционального интеллекта и эмоциональной нестабильности после того, как экспериментальная группа подростков посещала театральную студию

с октября по апрель. Так нами осуществлялась оценка эффективности пройденной учащимися программы.

Были выявлены значимые различия в результатах подростков экспериментальной группы до и после посещения театральной студии по следующим шкалам: «Понимание чужих эмоций» ($p = 0,029$), «Понимание своих эмоций» ($p = 0,034$), «Управление своими эмоциями» ($p = 0,006$), «Контроль экспрессий» ($p = 0,001$), «Межличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,037$), «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,001$), «Понимание эмоций» ($p = 0,001$), «Управление эмоциями» ($p = 0,001$) и «Общий эмоциональный интеллект» ($p = 0,001$), «Эмоциональная нестабильность» ($p = 0,001$), «Эмоциональная стабильность» ($p = 0,005$). Показатели эмоционального интеллекта стали выше, а эмоциональная нестабильность – ниже.

Значимых различий по компонентам эмоционального интеллекта и эмоциональной нестабильности в начале и в конце учебного года у респондентов контрольной группы обнаружено не было.

Помимо этого, были выявлены значимые различия между школьниками экспериментальной и контрольной групп по следующим шкалам: «Управление своими эмоциями» ($p = 0,018$), «Контроль экспрессий» ($p = 0,001$), «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,001$), «Управление эмоциями» ($p = 0,001$), «Общий эмоциональный интеллект» ($p = 0,004$), «Эмоциональная нестабильность» ($p = 0,001$), «Эмоциональная стабильность» ($p = 0,003$). У экспериментальной группы показатели эмоционального интеллекта выше, а эмоциональной нестабильности ниже, чем у контрольной группы.

Выявлено, что существует отрицательная связь эмоциональной нестабильности со всеми компонентами эмоционального интеллекта: «Понимание чужих эмоций» ($p = 0,007$), «Управление чужими эмоциями» ($p = 0,009$), «Понимание своих эмоций» ($p = 0,015$), «Управление своими эмоциями» ($p = 0,026$), «Контроль экспрессий» ($p = 0,001$), «Межличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,002$), «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,001$), «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($p = 0,001$), «Понимание эмоций» ($p = 0,001$), «Управление эмоциями» ($p = 0,001$) и «Общий эмоциональный интеллект» ($p = 0,001$).

Обсуждение результатов. Эмоциональная нестабильность подростков с высокими академическими достижениями значимо отрицательно взаимосвязана со всеми компонентами эмоционального интеллекта. Эмоциональная нестабильность и трудности в саморегуляции мешают подросткам адекватно воспринимать свои и чужие эмоции, управлять ими, а также контролировать свои эмоциональные экспрессии.

Результаты эксперимента подтверждают гипотезу о том, что посещение театральной студии обладает особым потенциалом и способствует развитию эмоционального интеллекта подростков. После прохождения формирующего этапа эксперимента у экспериментальной группы наблюдаются значимые положительные изменения. У подростков экспериментальной группы после

посещения театральной студии показатели эмоционального интеллекта стали выше, а эмоциональная нестабильность – ниже.

В контрольной группе подростков с высокими академическими достижениями, которые не посещали театральную студию, значимых различий в результатах в начале и в конце учебного года выявлено не было. Это позволяет сделать вывод о том, что повышение эмоционального интеллекта и снижение эмоциональной нестабильности у подростков экспериментальной группы нельзя объяснить простым взрослением или влиянием других факторов, поскольку в контрольной группе аналогичных изменений не наблюдается.

Заключение. Результаты исследования расширяют существующие знания и представления о развитии эмоционального интеллекта у подростков с высокими академическими достижениями с помощью театрального искусства, подчеркивая важность творческой активности как значимого фактора в формировании эмоциональной сферы личности. Данная работа вносит вклад в понимание механизмов, с помощью которых вовлеченность в театральную деятельность может способствовать эмоциональному развитию подростков.

Список литературы

1. Петрова Д.В. Возможности развития эмоциональной компетентности у творчески одаренных подростков. // Молодой ученый. 2020. № 13 (303). С. 225-227.
2. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Львова АС., Цаплина О. В. Формирование готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников V Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14-15 ноября 2023 года. М.: Известия ИППО, 2023. URL: <http://izvestia-ippo.ru/postavnev-v-m-postavneva-i-v-lvova-a-s/> (дата обращения: 05.11.24)
3. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. № 3. С.113-146.
4. Bahçekapılı E., Karaman S. A path analysis of five-factor personality traits, self-efficacy, academic locus of control and academic achievement among online students // Knowledge Management & E-Learning. 2020. № 12(2). P. 191-208.
5. Nechita F., Alexandru D.O., Stiolica R.T., Nechita D. The Influence of Personality Factors and Stress on Academic Performance // Current Health Sciences Journal. 2015. № 41(1). P. 47-61.
6. Rosander P., Backstrom M. Personality traits measured at baseline can predict academic performance in upper secondary school three years later // Scandinavian Journal of Psychology. 2014. № 55. P. 611-618.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Абдуллаева Р.М.

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общей психологии»

Ташкентский государственный педагогический

университет имени Низами

matyoqubovna67@mail.ru

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Постановка проблемы становления креативного потенциала личности. За основу автор берет понятие «качество» и раскрывается суть взаимовлияния процесса становления креативности в условиях образовательной среды.

Ключевые слова: качество образования, потенциал личности, креативность, интеллект.

Statement of the problem of the formation of the creative potential of a personality. The author takes the concept of "quality" as a basis and reveals the essence of the mutual influence of the process of creativity formation in an educational environment.

Keywords: quality of education, personality potential, creativity, intelligence.

В эпоху формирования многопланового мирового порядка актуальность придаётся модернизации образовательной системы и прогрессу в информационно-коммуникативных технологиях. Это влечёт за собой новые запросы на улучшение качества обучения, интеллектуального роста и общего повышения уровня жизни граждан страны. В соответствии с текущими вызовами развития общества корректируются стратегии образования: усложняется спектр требуемых знаний, умений и навыков, возрастают их критерии оценки. Однако наличие современных условий само по себе не гарантирует формирования гармонично развитой толерантной личности. Необходим целенаправленный воспитательный процесс, опирающийся на научные основы и закономерности личностного роста. Его ключевая миссия – взрастить индивидов, способных активно отстаивать человеческие ценности. Это предполагает не только развитие интеллектуальной сферы у детей (умение самостоятельно мыслить, обновлять знания), но и формирование критического мышления, эмоциональной компетентности, умения строить позитивные межличностные отношения, уважения к культурному многообразию. Воспитание современного гражданина включает подготовку к жизни в мультикультурном пространстве. Такой человек – это творческая личность с развитым чувством новизны и стремлением созидать, способная функционировать в условиях рыночной экономики, межэтнического общения, знания традиций народов мира. Это значит быть не просто гражданином или специалистом, а активным участником социальной

жизни с глубоким пониманием своей роли и ответственности перед обществом. Таким образом, воспитание в современных условиях требует комплексного подхода к формированию личности – интеллектуально развитой, эмоционально устойчивой, способной эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

В последние годы в нашей республике созданы необходимые и нормативные основы для поддержки духовного, интеллектуального и креативного развития личности, повышения творческой активности одаренной молодежи. «Помощь одаренным молодым людям в духовном, интеллектуальном, физическом и моральном взрослении, обеспечение открытого и качественного образования для молодежи, обеспечение получения молодыми людьми специализированного, профилирующего профессионального образования» определено, как приоритетная задача, система ценностей, служащая формированию стратегий личной жизни, самооценки.

Научные исследования индивидуальных психологических особенностей и разработка надежных методов психодиагностики создали новые возможности для реализации будущих задач. ПФ-60 Президента Республики Узбекистан от 28 января 2022 года «О стратегии развития Нового Узбекистана на 2022-2026 годы», ПФ-5106 от 5 июля 2017 года «О повышении эффективности государственной политики в области молодежи и поддержка деятельности Союза молодежи Узбекистана. Одной из важных проблем, по моему мнению, является проблема увеличение креативного потенциала личности. Потенциал личности является одной из основы развития общества. Именно благодаря ему общество может развивать свой уровень и качество жизни. Международные организации, работающие в области стандартизации по ИСО 9001, определили «качество» как набор характеристик объекта, который демонстрирует его способность удовлетворять как установленные, так и предполагаемые потребности. Качество образования же определяется востребованностью знаний, полученных в процессе обучения, в специфических условиях и местах их применения, что способствует достижению конкретных целей и улучшению качества жизни. [1].

Чтобы более внимательно рассмотреть само определения качества в сфере образования, необходимо уточнить, что оно не только является результатом деятельности детей, но и является процессом, с помощью которого достигаются поставленные цели, за счет внутренних и внешних ресурсов. Исходя из данного подхода можно определить факторы, влияющие на качество образования: наличие и качество материально-технической базы учреждения, образование и научные достижения преподавательского состава, мотивация педагогов, качество учебных программ и инфраструктуры, востребованность и конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Хочется отдельно обратить внимание на воспитание и формирование личности как на показатели, определяющие качество образовательной среды. Профессиональный преподавательский состав – основа любого качественного образовательного процесса. Качество преподавателя оценивается рядом определенных факторов, таких как его авторитет, стиль и методика

преподавания, качество учебного материала, результаты выпускников и их способность конкурировать на рынке труда.

Для качества образования всё имеет значение: мотивация персонала, материально-техническое обеспечение, которое должно включать в себя различные ресурсы, необходимые для образовательного процесса и научных исследований, а также педагогов, которые имеют высокий уровень компетентности. Например, помимо базового образования и курсов повышения квалификаций, а также навыка самообразования, иметь научную степень и звание, большой стаж и опыт практической деятельности в преподаваемой области.

В процессе формирования среды для воспитания креативной личности особое значение приобретает качество преподавательского корпуса – залог успешного развития инновационного потенциала учебного учреждения: - «Преподаватели» как центральная фигура в образовательной экосистеме определяют её качество через: - Высококачественные учебные программы, разработанные с учётом современных тенденций и потребностей рынка; - Современность методик обучения, способствующих развитию критического мышления учеников; - Конкурентоспособность выпускников на профессиональном поле, определяемую не только знаниями, но и умениями адаптироваться к изменениям в индустрии; - Высокую компетентностную базу преподавателей: наличие ученых степеней (кандидаты наук или доктора), активного участия в научных исследованиях, создания собственных школ и направлений исследований. – «Качественные аспекты преподавания» включают: - Глубокое профессиональное образование; - Постоянное самообразование через курсы повышения квалификации, участие в конференциях и семинарах; - Наличие стажа педагогической работы с акцентом на практический опыт в конкретной области знаний. – «Материально-техническая база» как фундамент качества: - Современные здания и инфраструктура, обеспечивающие комфортное обучение; - Аппаратурный парк (лаборатории, классы с современным оборудованием); - Развитая библиотека с доступом к актуальной научной литературе. – «Мотивация преподавательского состава» как ключевой фактор: - Профессиональная мотивация через признание достижений в науке и образовании; - Материальное стимулирование, включая систему премий за инновации и высокие результаты обучения студентов; - Создание условий для творческой реализации преподавателей (например, грантов на научные проекты). Каждый из этих показателей требует не только количественной оценки (статистика по ученым степеням, индексы оборудования и т.д.), но и качественного анализа через экспертную оценку, опросы студентов и преподавательского состава, мониторинг результатов обучения в долгосрочной перспективе. Таким образом, качество среды для воспитания креативной личности – это сложная система взаимосвязанных элементов, где каждый компонент играет стратегическую роль.

Социальный статус педагога должен стать более привлекательным, это позволит привлечь в профессию большее количество людей. Инновационная

составляющая и практическая значимость должны быть включены во все учебные программы и являться показателем их качества.

Обучающийся является центральной фигурой в рамках образовательного процесса, именно он является конечным потребителем учебно-методических комплексов и новых педагогических технологий. Таким образом, результаты освоения обучающимся образовательного процесса является показателем качества образовательного процесса. Основные характеристики обучающегося можно назвать следующие: учебная мотивация, уровень развития интеллекта, познавательная активность, навыки владения компьютерными технологиями, навыки поиска и анализа информации, знание учебного материала, владение иностранным языком, его работоспособность и наблюдательность.

Концепция развития молодых людей в изменяющихся реалиях многополярного мира обобщенно содержит следующие главные элементы:

1. Производительность (продуктивность). Человеческий потенциал зависит от экономического развития, для развития уровня своей жизни люди повышают свою продуктивность.

2. Равенство. Каждый человек должен обладать равными стартовыми возможностями в экономической жизни страны.

3. Устойчивость. Для полноценного развития будущих поколений, у общества должны быть обеспечены все возможные формы восполнения капитала: природного, человеческого и физического.

4. Расширение возможностей. Развитие способностей и возможностей человечества, является одной из главных задач человечества. Помощь людям в развитии их способностей по принятию жизненно важных решений, которые определяют их жизнь, должно осуществляться самими гражданами. И такие возможности должны у них расти.

Значительный вклад в формирование и развитие прав человека внесла Всеобщая декларация прав человека, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года, которая включает в себя основные принципы: “Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах”(ст. 1); “Каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами, провозглашенными настоящей Декларацией, без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, поля, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения (ст.2)”; “Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность”(ст.3).

Впервые в данном документе были утверждены основные права человека, которые распространялись на все человечество. К таким правам относятся: право на жизнь; право на жилище; право на медицинскую помощь; право на образование; свобода от пыток и других видов обращения и наказания, унижающих человеческое достоинство; равенство перед законом; защита от произвольного ареста, задержания и изгнания; право на рассмотрение дела независимым и беспристрастным судом и другие.

Чтобы оценить страны по тому, насколько хорошо люди там живут в 1990 году был разработан индекс человеческого развития. Он был разработан, чтобы понять, какие страны лучше заботятся о своих гражданах, обеспечивая им хорошее здоровье, образование и достойный уровень жизни. Этот индекс состоит из трёх важных показателей:

1. Продолжительность жизни: сколько лет в среднем живут люди в стране.
 2. Образование: какой процент населения умеет читать и писать, а также сколько лет люди учатся в школе и университете.
 3. Уровень дохода: сколько денег зарабатывают люди в среднем за год.
- Эти три показателя складываются вместе, и получается итоговый балл. Чем выше балл, тем лучше страна справляется с обеспечением здоровья, знаний и благосостояния своего народа.

Изучение всех трех показателей дает более полную картину состояния развития граждан.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Качество образования включает в себя различные элементы и может рассматриваться не только как результат деятельности, но и как процесс, которые может быть скорректирован в зависимости от своих результатов конечного потребителя.
2. Качество жизни имеет зависимость от качества обучения и может характеризоваться востребованностью практических знаний в определенных областях, направленных на достижение конкретных целей.
3. Процессный подход к качеству образования предполагает непрерывное управление всеми образовательными процессами в рамках системы, а также их комбинирование и взаимодействие друг с другом.
4. Эффективность качества системы менеджмента оценивается с использованием качественных и количественных показателей и представляет собой совокупность современного материально технического оснащения, а также эффективной теорией и практикой менеджмента.

Список литературы

1. Формирование интеллектуального творческого и духовного потенциала личности обучающихся в современных условиях. Сборник научно-методических статей в 24 частях. Часть 1. Под.ред. Р.Х.Джураева.Т.2009. С. 108-113.
2. Abdullayeva R.M, Baqoyeva Z.R, Djo'rayeva M.T, Sattarova D.E. Social-Psychological Factors of Improving the Quality of Life. Excellencies: international multi-disciplinary journal of education. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje>. Volume 02, Issue 06, 2024 ISSN (E), 2994-9521. 452-459.
3. Abdullayeva R.M. Specific Aspects of Using Digital Technologies in Improving the Quality of Life. Best Journal of Innovation in Science, Research and Development. ISSN: 2835-3579. Volume: 2 Issue: 10/ 2023. 603-607.
4. Khimmataliev D.O., Khakimova M.F., Beknazarova Z.F., Abdullayeva R.M., Minlishev R.Z. Formatuon of professional competence of students of technical

universities through interdisciplinary integration. University Press Journals. November 21, 2019. 422-424.

5. Abdullayeva R.M. Requirements For Choosing a Profession International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE) DOI:10.9756/INTJECSE/V14I6.269 ISSN: 1308-5581 Vol 14, Issue 06 2022. 2150-2153.

6. Khimmataliev D.O., Khakimova M. F., Hkamidov J. Abdullayeva R.M., Improving the professional competence of professional teachers. Improving the professional competence of professional teachers. Journal of Critical Reviews. Vol.7, ISSUE, 11, 2020, 1131-1137 p.

7. Абдуллаев Е.В. и др. Человеческое развитие. Учебник. Ташкент-2008. С-12-13.

Агнивцева Н. С.

магистрант 2 курса ГАОУ ВО МГПУ, Москва

agnivtsevs368@mail.ru

ЗНАЧИМОСТЬ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПЕДАГОГОВ. ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются ключевые аспекты взаимодействия между учителем и учеником, а также их влияние на успеваемость и поведение младших школьников. Анализируются факторы, способствующие формированию положительных и отрицательных отношений в образовательной среде. Результаты показывают, что конструктивные взаимоотношения способствуют повышению мотивации к обучению, улучшению академических результатов и формированию социальных навыков у детей. В заключении подчеркивается важность создания поддерживающей образовательной среды для развития младших школьников.

Ключевые слова: взаимоотношения, поведение, привязанность, система «учитель-ученик», взаимопомощь.

The article considers the key aspects of interaction between a teacher and a student, as well as their impact on the academic performance and behavior of junior schoolchildren. Factors contributing to the formation of positive and negative relationships in the educational environment are analyzed. The results show that constructive relationships contribute to increasing motivation for learning, improving academic results and forming children's social skills. The conclusion emphasizes the importance of creating a supportive educational environment for the development of junior schoolchildren.

Key words: relationship, behavior, attachment, «teacher-student» system, mutual help.

На сегодняшний день одним из интересных и важных предметов психолого-педагогических исследований являются отношения в системе

«учитель-ученик», которая, наряду с личностными качествами учеников, родительским фактором поддержки академических достижений ребенка, благополучием семьи, влияет на успеваемость и поведение школьников. Испанская исследовательница А. Гарсия с коллегами из Школы педагогики и психологии Университета Наварры [4] проанализировали научные источники и показали, какое влияние оказывают позитивные и негативные аспекты – открытость, доброжелательность, и наоборот, равнодушие и конфликты, как они сказываются на эмоциональном фоне школьников. В этой статье мы проанализируем полученные ими результаты.

Учёные рассмотрели с точки зрения теории привязанности результаты исследований в период с 2010 г. по 2020 г., касающиеся отношений между учителем и учеником. Американский психолог Джон Боулби, автор данной теории, отмечает, как отношения между детьми и их опекунами влияют на эмоциональное и социальное развитие младших школьников. Он сформулировал основные положения, которые привели к пониманию того, что связывает ребенка с матерью, а также что происходит в результате разлуки с матерью, депривации и утраты матери [2]. Ученые Университета Наварры предположили, что роль учителя на раннем этапе школьной жизни имеет много общего со взрослым, который поддерживает, оказывает влияние на социальное развитие, развивает эмоциональный интеллект. Но вместе с тем, они не пришли к однозначному выводу, можно ли рассматривать отношения в системе «учитель-ученик» через призму привязанности.

24 исследования, проведенные в период с 2010 по 2020 гг., свидетельствуют о следующем: эффект ранней заботы оказывает влияние на формирование новых отношений в начальной школе, возможно, дети будут строить новые представления, основанные на взаимодействиях в повседневной жизни; стиль привязанности и готовность к удовлетворению потребностей детей, вероятнее всего, связаны со школьной адаптацией и проблемным поведением у детей; качество отношений в системе «учитель-ученик» в значительной степени связано с экстернализацией (негативное, отыгрывающее поведение, направленное вовне, на других) и интернализацией (принятие внешних правил, превращения их во внутренние установки) поведения, симпатией к школе, принятию сверстников, академической успешностью.

При оценке качества отношений между учителем и учеником, методика STRS (Student-Teacher Relationship Scale) широко используется для изучения взгляда учителя. Однако в последние годы стали доступны другие диагностические инструменты, которые исследуют точку зрения ученика, в первую очередь, CARTS (Comprehensive Assessment and Response Training System) и SPARTS (Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale). Обсуждаются достижения в изучении отношений между учителем и учеником в связи с важными последствиями для развития детей на этапе начального образования.

В своем исследовании научная группа Кимберли Арбо [1] показала следующие результаты: дети страдают от одиночества, не испытывают радости

от посещения школы, если педагог неотзывчив и равнодушен. Если учитель проявляет интерес к ученику, доброжелателен и открыт, дети, наоборот, испытывают радость от занятий в школе, учебный процесс становится интересным. Стоит подчеркнуть корреляцию взаимоотношений между учителем и сверстниками – школьниками, отношения которых с учителями отмечаются как позитивные, чаще всего не имеют трудностей во взаимоотношении друг с другом. Исследователи обращают внимание на то, что доброжелательные отношения педагогов с застенчивыми учениками положительно влияют на академические результаты. Зависимость ученика от учителя усиливает чувство стеснительности.

Совокупный показатель образования родителей не имел существенной связи с детской застенчивостью. Однако достоверно выявлена корреляция с конфликтными и зависимыми отношениями в системе «учитель-ребенок», а также одиночество и просоциальное поведение. Результаты t-тестов не выявили гендерных различий в родительских оценках детской застенчивости. Тем не менее, был обнаружен ряд существенных гендерных различий в отношениях между учителем и ребенком (т. е. у мальчиков было больше конфликтных отношений, чем у девочек, у девочек были более тесные отношения с учителями, чем у мальчиков) и ряде переменных результатов (например, мальчики в большей степени избегали школы), девочки были более просоциальными. В результате во всех последующих анализах статистически контролировались, как образование родителей, так и пол ребенка. Близкие отношения в системе «учитель-ребенок» значимо и отрицательно коррелировали с конфликтностью, а негативные отношения с зависимостью приближались к значимости. Конфликт между учителем и ребенком и зависимость имели значительную и положительную корреляцию (таб.1).

Таблица 1. Частичные корреляции с учетом пола и образования родителей между переменными

	2	3	4	5	6
1. Одиночество	.31***	.17*	.10	.18*	-.16*
2. Избегание школы		.15	.07	.08	-.04
3. Тревожные отношения со сверстниками			.46***	.32***	-.24**
4. Асоциален со сверстниками				.45***	-.12
5. Отвергнут сверстниками					-.47***
6. Просоциальное общение со сверстниками					

Зам. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$.

Маржолен Зи и Дебора Роуда отмечают, что стеснительным детям сложно формировать доверительные отношения с педагогами. Исследователи провели анкетирование 269 учениц третьего-шестого классов и 35 учительниц из 8 голландских обычных начальных школ. Многоуровневые модели выявили значительные негативные связи застенчивости, воспринимаемой учениками, с близостью и конфликтностью, воспринимаемой учителем, в отношениях

«ученик-учитель». Кроме того, тревога школьников была положительно связана с конфликтами и зависимостью в отношениях. Однако эмоциональные проблемы учащихся не были связаны с качеством отношений между учениками и учителями [7]. Эти данные позволяют предположить, что разные типы интернализации поведения школьников могут играть различную роль в системе отношений «учитель-ученик».

Хао Лэй с коллегами в своей работе подчеркивают, что качество отношений с учителем влияет на поведение школьника. С одной стороны, оно может иметь конструктивное влияние, с другой стороны, стать катализатором проблем в поведении – проявление непослушания, агрессии, склонность к обману. Отмечается, что конфликтные отношения с учителем оказывают большее влияние на поведение, нежели хорошие отношения. Поэтому, учителю в первую очередь необходимо снизить конфликтность в отношении с учеником для достижения конструктивного результата, работая над поведенческими проблемами [5].

Очевидно, что доверительные отношения ученика с учителем мотивируют его на достижение цели. Однако это не единственный фактор – конфликтные отношения тоже в свою очередь могут служить мощным катализатором для личностного и социального роста. Стимулом при таких обстоятельствах является желание ученика справиться с заданием не хуже своих сверстников, ему важно получить похвалу со стороны учителя. Желание познать материал, проявить интерес к предмету не является первопричиной. Такая тактика не приводит к высоким результатам, что подтверждает исследование Селин Дарнон и др. [3].

Исследователи Университета Вирджинии в 1999 году разработали балльную систему оценки обучения в классе (CLASS – Classroom Assessment Scoring System), главной целью которой была возможность оценивать качество взаимодействия учителя с учеником, а затем отслеживать корреляцию с академическими результатами [6]. Эта система основана на теории привязанности Боулби. Она работает следующим образом: приглашаются наблюдатели, которые несколько раз в течение 15-20 минут наблюдают за ходом урока. Как правило наблюдение проводится очно, допустим анализ видеозаписи урока. Взаимодействие между учителем и учеником оценивается по семибалльной шкале в трех аспектах – эмоциональная поддержка, учебная поддержка, организация обучения.

Эмоциональная поддержка включает такие показатели, как контекст (негативный или позитивный), готовность учителя оказать поддержку, отношение к эмоциональному состоянию ученика, его потребностям и интересам.

Учебная поддержка предполагает оценку развития грамотности, мыслительных и речевых навыков, качество инструкций и обратной связи.

Организация обучения – управление поведением и продуктивностью, использование различных форм, методов и средств обучения, самостоятельная деятельность учеников. Система CLASS апробирована более чем в 4000 классах. Ее создатели отмечают, как качество взаимодействия с учителями отражается

на поведении и успеваемости детей в международной практике. Полученные данные показали, что высокие оценки учителя получают по организации обучения. Показатели эмоциональной поддержки от средних до средневысоких. Качество учебной поддержки уступает вышеперечисленным.

Заключение

Проведенный анализ зарубежной литературы показал значимость положительных и конструктивных отношений между учителем и учеником, что является критически важным фактором, влияющим на учебный процесс. Эмоциональная поддержка и доверие способствуют созданию поддерживающей образовательной среды, мотивирующей детей к обучению, способствующей развитию интереса к предметам и улучшению общей успеваемости. Позитивные отношения также влияют на поведение учеников. Дети, чувствующие себя принятыми и понятыми, проявляют меньше агрессии и конфликтов, что создает более гармоничную атмосферу в классе. В целом, взаимопонимание и поддержка в системе «учитель-ученик» являются основой успешного обучения и гармоничного развития младших школьников.

Список литературы

1. Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 2010. 34(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
2. Bowlby J. *Attachment and Loss. Volume I.* — 2nd ed.. — New York: Basic Books, 1982. — 436 p.
3. Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Mugny, G., & Quiamzade, A. Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals: When Uncertainty Makes a Difference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007. 33(6), 813–827. <https://doi.org/10.1177/0146167207301022>
4. García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., & Reparaz Abaitua, C. Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 2023. 38, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
5. Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. Affective Teacher—Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 2016. 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
6. Pianta, R. C. *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association, 1999. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
7. Zee, M., & Roorda, D. L. Student-teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 2018. 67, 156–166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.006>

Борозинец Д.В.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

borozinetsdv874@mgpu.ru

СВЯЗИ ПРИЧИН УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ И КАРЬЕРНО-АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ 1-ГО И 3-ГО КУРСОВ

Актуальность исследования заключается в выявлении связей причин учебной активности с карьерно-адаптационными способностями у студентов. В исследовании принимали участие обучающиеся 1-го и 3-го курса колледжей в количестве 200 респондентов возраста 16-20 лет. Методики: «Шкала карьерно-адаптационных способностей» М. Савикас, Э. Порфели (в адапт. Н.Г. Кондратюк и др.); «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» Р.И. Суннатова. Выявлено, что существуют значимые корреляционные связи между показателями карьерной-адаптивности и причинами учебной активности.

Ключевые слова: учебная активность, карьерно-адаптационные способности, обучающиеся колледжей, профессиональное самоопределение.

The relevance of the study is to identify the links between the causes of learning activity and career-adaptation abilities in students. The study involved 1st and 3rd year college students in the number of 200 respondents aged 16-20 years. Methods: "Scale of career-adaptation abilities" M. Savikas, E. Porfeli (adapted by N.G. Kondratyuk et al.); 'Study laziness, or Reasons for unwillingness to learn' R.I. Sunnatova. It was revealed that there are significant correlations between the indicators of career-adaptability and the reasons for learning activity.

Keywords: learning activity, career-adaptive abilities, college students, professional self-determination.

Актуальность проблемы выявления связей между особенностями профессионального самоопределения и учебной активностью обучающихся в системе средне-профессионального образования обусловлена сложностью профессионального становления будущих специалистов, выпускающихся из колледжей [3, 5, 6]. Причины блокировки активности студентов в учебно-познавательной деятельности могут влиять на самостоятельность в профессиональном самоопределении, поэтому возникает необходимость дополнительного исследования учащихся сегодняшнего времени, их профессионально-познавательной активности и формирования карьерно-адаптационных способностей.

Согласно определению способностей, данному в психологическом словаре Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, «...способности представляют собой индивидуальные психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и влияют на успех в различных видах деятельности». Эти способности не ограничиваются знаниями, умениями и навыками, но являются свойствами психологических функциональных систем, отвечающих за выполнение отдельных психических функций...» [4, с. 476]. Уровень

сформированности карьерно-адаптационных способностей отражает степень интереса учащихся к своей специальности и их готовность к предстоящей трудовой деятельности [1, с. 502].

Работы таких исследователей, как Е.М. Борисовой, И.А. Зимней, В.П. Кузовлева, Е.С. Полат, Т.Е. Сахаровой, а также зарубежных ученых, такие как Т. Говард, Д. Девей, Дж.К. Джонс, В. Килпатрик, Т. Хатчинсон, определяют, что активная познавательная деятельность помогает студентам развить навыки творческого подхода, самостоятельного планирования действий в совокупности с прогнозированием возможных вариантов своего профессионального будущего. Что, в свою очередь, способствует применению приобретённых навыков и в учебно-профессиональной практике [7, с. 207].

В психолого-педагогических исследованиях отмечено, что учебная активность рассматривается как естественное стремление студентов к получению новых знаний. П.И. Пидкасистый определял учебно-познавательную активность как «...качество личности, отражающее интерес к познанию и интеллектуальное участие в этом процессе. Если стремление проявляется стабильно, оно превращается в структурное качество личности, включающее в себя потребность и интерес как содержание, а волю как форму» [7, с. 207].

Можно говорить о том, что студенты колледжей выражают такое отношение к учёбе, которое показывает активность, определяющее степень «погружения» обучаемого в предмет его учения. Р.И. Суннатова описывает в своих научных исследованиях в структуре учебной активности следующие значимые компоненты: понимание учащимся значимости обучения в колледже для профессионального становления; уровень развития познавательной потребности; отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении; вера учащегося в свои возможности учиться [8, с. 25]. Из этого следует, одной из главных задач учебно-познавательной активности у обучающихся колледжей – становление как субъектов профессиональной деятельности, такой уровень развития при котором студенты колледжей в силах самостоятельно достигать цели, например, в области какой-то определенной профессии, и уверенно идти к её достижению.

Также Р.И. Суннатова упоминает, что в состав причин, блокирующих учебную активность, входит «учебная лень», которая может быть связана с деструктивным самоотношением ученика или нарушением процесса осознанной саморегуляции или с другими личностными и средовыми факторами. Говоря о том, что «...возможна полидетерминированность лени как характеристики поведения» [8, с. 23]. Итак, за внешней ленью (или уклонением от выполнения учебных задач) кроются разнообразные психологические причины снижения учебной активности, значимые для процесса профессионального самоопределения. Именно поэтому исследования этого аспекта в диагностическом контексте представляется столь важным.

Цель исследования заключается в изучении возможных связей внутриличностных причин блокирования учебной активности с особенностями

формирования карьерно-адаптационных способностей у студентов-педагогов 1-го и 3-го курсов колледжей.

В исследовании приняли участие студенты 1-х и 3-х курсов колледжей ГБПОУ «Московский педагогический колледж» г. Москва и Колледж АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» по специализации 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» в возрасте от 16 до 20 лет. Респонденты 1-го курса – 98 обучающихся; 3-го курса – 102 обучающихся. Общее число респондентов – 200 человек.

Для осуществления исследовательской задачи были использованы следующие методики:

1. Русскоязычная форма опросника «Шкала карьерно-адаптационных способностей» М. Савикас, Э. Порфели (в адаптации Н.Г. Кондратюк А.В. Бурмистрова-Савенкова, В.И. Моросанова) [2, с. 574].

2. Методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» Р.И. Суннатова [8, с. 24].

Для подсчёта и интерпретации результатов диагностики использовался количественный анализ и методы математической обработки данных в Microsoft Excel и SPSS 26.00.

Перед тем, как перейти к презентации и обсуждению результатов представим показатели по дескриптивной статистике – асимметрия и эксцесс; коэффициент внутренней согласованности α -Кронбаха; нормальность распределения эмпирических данных по критерию согласия Колмогорова.

Табл. 1. Дискриптивная статистика методики «Учебная лень или, Причины нежелания учиться»

№	Шкала	Ассиметрия	Эксцесс	Альфа Кронбаха	Колмогоров - Смирнов
1	Отношение к преодолению трудностей в учебе и проф. становлении	-,500	,500	,636	,111
2	Уровень развития познавательной потребности	-,183	,341	,508	,079
3	Вера уч. в свои возможности учиться	-,122	-,059	,561	,081
4	Понимание уч. значимости обучения в колледже для профессионального становления	,223	-,182	,548	,092

Примечание: стандартная ошибка асимметрии ,172

стандартная ошибка эксцесса ,342

Показатель α -Кронбаха по методике ,833

Так как основные показатели описательной статистики методик отвечают нужным критериям надёжности, то можно приступать к решению исследовательской задачи.

Табл. 2. Дискриптивная статистика методики «Шкала карьерно-адаптационных способностей»

№	Шкала	Ассиметрия	Эксцесс	Альфа Кронбаха	Колмогоров - Смирнов
1	Заинтересованность	-,480	-,289	,778	,112
2	Контроль	-,384	-,528	,816	,093
3	Любознательность	-,355	-,576	,859	,098
4	Уверенность	-,100	-,908	,826	,075
5	Карьерная адаптивность	-,276	-,473	,831	,073

Примечание: стандартная ошибка асимметрии ,172

стандартная ошибка эксцесса ,342

Показатель α -Кронбаха по методике ,920

В таблице 3 представлены данные корреляционного анализа (используется параметрический коэффициент корреляции Пирсона) между причинами, блокирующим учебную активность, и особенностями профессионального самоопределения.

Табл. 3. Особенности связи показателей причин учебной активности и карьерно-адаптационных способностей (n = 200)

Прич. уч. актив. Карьер. способ.	1	2	3	4
Заинтерес.	,199**	,292**	,169*	,102
Контроль	,258**	,201**	,240**	,076
Любознат-сть	,227**	,210**	,275**	,214*
Уверенность	,322**	,304**	,282**	,192**
Карьерн. адапт.	,308**	,307**	,298**	,146*

*Примечание 1: ** корреляция значима на уровне $p < 0,01$; * корреляция значима на уровне $p < 0,05$*

Примечание 2: шкалы методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться»

- 1) *Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении;*
- 2) *Уровень развития познавательной потребности;*
- 3) *Вера учащегося в свои возможности учиться;*
- 4) *Понимание учащимся значимости обучения в колледже для профессионального становления.*

Перейдём к представлению и обсуждению результатов корреляционного анализа, который показал наличие значимых связей между различными

шкалами, которые характеризуют отношение учащихся к обучению (учебная активность) и их особенностей профессионального самоопределения (карьерно-адаптационные способности).

Шкала «заинтересованность» имеет положительную корреляционную связь с отношением к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении ($0,199^{**}$), уровнем развития познавательной потребности и верой учащегося в свои возможности учиться. Значимая положительная связь заинтересованности с уровнем развития познавательной потребности ($0,292^{**}$) может показывать, что студенты ориентированы на профессиональное будущее – они стремятся к получению новых знаний и навыков. Ведь интерес стимулирует познавательную активность, побуждая искать ответы на вопросы и исследовать новые области знаний. Ученики, которые проявляют высокий уровень интереса, скорее всего, будут активно искать решения проблем и не отступят перед сложностями.

Связь шкалы «любопытность» и понимания учащимся обучения ($0,214^{*}$) как важной составляющей профессиональной адаптации учиться – демонстрирует, что интересующиеся своим профессиональным будущим учащиеся обычно обладают верой в свои способности. Ученики, демонстрирующие высокую степень любопытности, также понимают, каким образом их текущие учебные достижения могут повлиять на будущую карьеру. Вероятно, они понимают связь своих усилий в обучении с профессиональным самоопределением, будущей карьерой.

Связь ($0,307^{**}$) карьерной адаптации с уровнем развития познавательной деятельности даёт возможность интерпретации, что учащиеся, которые хорошо понимают значение учебы для своей будущей карьеры, к постоянному расширению своих знаний и умений. По-видимому, они осознают, что только через активное участие в образовательном процессе смогут подготовить себя к успешным профессиональным шагам. Связь показателя карьерной адаптации с отношением к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении ($0,308^{**}$) может интерпретироваться так – обучающиеся, хорошо адаптирующиеся к карьерным условиям, способны справляться с проблемами, связанными с учебой.

Стоит отметить тенденцию связи карьерной адаптации с пониманием значимости колледжа для будущей профессии ($0,146^{*}$) – несмотря на небольшую величину коэффициента корреляции, полученная связь показывает, что те, кто уже задумывается о своем профессиональном пути, придают большее значение обучению в колледже для приобретения необходимых навыков и знаний.

Полученные эмпирические результаты демонстрируют наличие значимых корреляций между шкалами карьерно-адаптационных способностей и причин учебной активности у студентов-педагогов колледжей 1-го и 3-го курсов. Это указывает на то, что профессиональное самоопределение связано с пониманием важности обучения, преодолением трудностей и уровнем познавательной потребности будущих специалистов. Результаты показывают перспективу

дальнейшего исследования процесса профессионального самоопределения обучающихся колледжей.

Список литературы

1. Кондратюк Н.Г., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И. От чего зависят профессиональные планы старших школьников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 3. С. 500-522. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-3-500-522
2. Кондратюк Н.Г., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И. Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 3. С. 555-575. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575
3. Кукушкина, Ю.А. Особенности профессионального самоопределения старших подростков в современных условиях предпрофессиональной подготовки / Ю. А. Кукушкина, Д. А. Сорокина // Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса: сборник научных трудов. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "САНТРЕМ", 2023. – С. 64-71.
4. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
5. Мотивационные основания и образовательные эффекты выбора первокурсниками предпрофильных модулей в рамках образовательной модели «2 + 2 + 2» / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, О.И. Ключко, Е.В. Фролова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17, № 4. – С. 133-148. – DOI 10.25688/2076-9121.2023.17.4.08.
6. Поставнева И.В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов / И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 1(7). – С. 52-59.
7. Рабаданова А. А. Формирование познавательной самостоятельности у студентов колледжа в образовательном процессе // МНКО. 2016. №1 (56). С. 207-208.
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. DOI: 10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30

Ершова Л.В.

кандидат психологических наук, доцент
Московский областной филиал РАНХиГС, г. Красногорск
ershova-lv@ranepa.ru

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ВУЗЕ

Проактивность, надситуативная активность, творческий подход к решению жизненной ситуации клиента и разработке клиентских сценариев заявляются как одна из ключевых компетенций государственного и муниципального служащего на современном этапе развития общества. Формирование данной компетенции у специалиста возможно за счет творческого обогащения образовательной среды, применения инновационных образовательных технологий. В статье рассматриваются управленческие условия внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе – создание инновационной ситуации, формирование готовности педагога к применению инновационных технологий в образовательном процессе, создание современной инфраструктуры, обеспечивающей данное внедрение. Предлагаются критерии оценки реализации управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку специалистов в вузе.

Ключевые слова: проактивность, надситуативная активность, креативность, студенты.

Proactivity, supra-situational activity, creative approach to solving the client's life situation and developing client scenarios are stated as one of the key competencies of a state and municipal employee at the present stage of society development. The formation of this competence in a specialist is possible due to the creative enrichment of the educational environment, the use of innovative educational technologies. The article examines the managerial conditions for the introduction of innovative technologies in the training of state and municipal employees at the university – the creation of an innovative situation, the formation of teacher readiness for the use of innovative technologies in the educational process, the creation of a modern infrastructure that ensures this implementation. The criteria for evaluating the implementation of management conditions for the introduction of innovative technologies in the training of specialists at the university are proposed.

Keywords: proactivity, supra-situational activity, creativity, students.

Современный этап развития российского общества сопровождается трансформацией модели взаимодействия государства и граждан, запущенной в рамках реализации «клиентоцентричной модели» управления в России. Центральной характеристикой данной модели является проактивный режим предоставления государственных и муниципальных услуг гражданам. Смена парадигмы взаимодействия требует изменения культуры и мышления

государственных и муниципальных служащих, формируется запрос на развитие проактивного мышления, прогностических способностей, надситуативной активности в профессиональной деятельности. Данные требования к служащему демонстрируют необходимость применения не только традиционных способов, но и инновационных, творческих для достижения требуемого конечного результата в виде удовлетворенности гражданина.

Необходимость формирования государственного и муниципального служащего новой формации ставит перед профессиональным образованием задачи, решение которых возможно путем внедрения новых, инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе. И хотя на практике наблюдается снижение удельного веса традиционных методов обучения и повышение числа инновационно-педагогических технологий, тем не менее наработанные технологии подготовки в вузе, методически и методологически обоснованные и подкрепленные теорией обучения, не применяются в достаточной мере в образовательной практике высшего образования. Преодолеть выявленное противоречие, с нашей точки зрения, возможно путем управляемого внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Управление процессом внедрения на уровне образовательной организации придаст целенаправленный, систематический характер изменениям, будет проявляться во взаимосвязи всех участников образовательных отношений.

Выявление и обоснование управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе явилось целью нашего исследования.

Анализ научных работ, изучающих управленческие условия внедрения инновационных технологий в подготовку специалистов в вузе, позволил выделить три блока таких исследований:

- исследования, рассматривающие создание инновационной ситуации как ведущее условие внедрения инновационных образовательных технологий;
- исследования, посвященные изучению аспектов готовности педагога к применению инновационных технологий в процессе обучения;
- исследования, затрагивающие вопросы создания современной инфраструктуры образовательного учреждения, позволяющей применять инновационные технологии в образовательном процессе.

Первая группа исследований представлена работами Гордеевой Е.Н. [4], Ходяковой Н.В. [9], Хуторского А.В. [10] и др., изучающих образовательную среду вуза в ситуационно-средовом подходе. Они рассматривают возможности реализации инновационного потенциала образовательной среды через интеграцию обучения, воспитания, самообразования и самовоспитания, направленных на реализацию творческого потенциала субъектов образовательного процесса. Продуктом таких субъект-субъектных отношений является инновационная ситуация, то есть ситуация, обладающая инновационным потенциалом.

Ситуация, обеспечивающая инновацию, требует готовности кадров к применению инновационных технологий в образовательном процессе. Под инновационными технологиями мы, вслед за Витвицкой Л.А., Кузнецовым В.В. [2], будем понимать организацию образовательного процесса, построенную на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющую достигнуть образовательные эффекты, характеризуемые усвоением максимального объема знаний, максимальной творческой активностью, широким спектром практических навыков и умений.

Инновационная технология представляет собой трехкомпонентную систему, включающую:

- современное содержание обучения, отвечающее актуальным запросам, предъявляемым к выпускникам на рынке труда;
- современные методы обучения, обеспечивающие активный, вовлеченный, субъект-субъектный, надситуативный характер обучающего взаимодействия;
- современную инфраструктуру обучения, позволяющую эффективно использовать преимущества современных технологий.

Вопросы готовности педагогов к инновационной деятельности поднимаются в исследованиях Вяткиной Г.А. [3], Кукушкиной Ю.А. [6], Оганнисян Л.А. [8] и др. Исследователи в качестве факторов данной готовности педагога выделяют уровень технологической компетентности специалиста, опыт инновационной работы, качество учебно-методического обеспечения деятельности.

Лазарева М.В., Новикова Г.П. рассматривают профессиональную готовность педагогов и руководителей образовательных организаций в единстве трех компонентов: когнитивного, практического и мотивационного, а также выделяют адаптивный, технологический и креативный уровни готовности. Авторами инноватор видится как человек с развитой мотивацией к самореализации и достижению успеха, профессионально развивающийся, знающий и умеющий уместно применять инновационные технологии, рациональный, креативный, проактивный [7].

Бурда С.Ю. выделяет две группы акмеологических критериев проявления высокой склонности к инновационной деятельности и ее эффективности:

- общие, позволяющие оценить потенциальную готовность к участию в инновационной деятельности через такие индикаторы как: наличие мотивов достижения и самореализации, позитивное отношение к нововведениям, активная жизненная позиция;
- специальные, позволяющие оценить реальное участие в нововведениях и проявляющиеся в высокой результативности инновационной деятельности, готовности принять участие в нововведениях, высокой надситуативной активности и мобильности личности [1].

В инновационной структуре вуза подчеркивается необходимость процессной среды для эффективного достижения целей внедрения, которая включает в себя грамотно созданную структуру организации, достаточное

ресурсное обеспечение, системы стандартизации, отчетности, управления качеством, цифровые сервисы для организации и сопровождения образовательного процесса.

Анализ современных исследований позволил нам выделить ряд управленческих условий, способствующих качественному внедрению инновационных образовательных технологий в процесс подготовки студентов в вузе. Нами было выделено три ключевых управленческих условия такого внедрения – создание инновационной ситуации путем разработки содержания обучения с опорой на актуальные требования к служащим, в том числе проактивность, надситуативность и творческий подход к решению профессиональных задач; формирование готовности профессорско-преподавательского состава вуза к применению инновационных технологий в своей педагогической практике; создание инфраструктуры вуза, способствующей эффективному применению инновационных образовательных технологий.

Оценка возможности внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе может быть рассмотрена через призму реализации перечисленных выше управленческих условий в образовательном пространстве вуза.

Система предлагаемых критериев оценки реализации управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе представлена в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки реализации управленческих условий внедрения инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе

<i>Создание инновационной ситуации</i>	<i>Формирование готовности ППС</i>	<i>Создание современной инфраструктуры</i>
Процент актуализированного учебно-методического обеспечения дисциплин по направлению подготовки	Сформированность потребностей и мотивов внедрения инновационных технологий (мотивационный)	Соответствие материально-технической базы требованиям ФГОС ВО
Доля занятий, проведенных с применением инновационных технологий	Полнота и адекватность знаний инновационных технологий, умение распознавать педагогическую инновацию (когнитивный)	Соответствие материально-технической базы учебным программам направления подготовки, виду проводимых занятий
Доля стимулирующих выплат за внедрение инновационных	Владение инновационными	Коэффициент обновления

технологий ППС в фонде стимулирования ППС	технологиями (технологический)	материально-технической базы

Результаты проведенного исследования легли в основу разработанного нами алгоритма внутривузовского сотрудничества, обеспечивающего внедрение инновационных технологий для формирования ключевых компетенций студентов – будущих государственных и муниципальных служащих. Данный алгоритм позволит повысить успешность реализации образовательного процесса и достичь заявленных образовательных результатов [5]. Становление государственного и муниципального служащего новой формации возможно в условиях внутривузовского сотрудничества, построенного межкафедрального взаимодействия при поддержке методических подразделений вуза.

Внедрение инновационных технологий в подготовку государственных и муниципальных служащих в вузе должно быть управляемо на уровне образовательной организации и требует соблюдения особых управленческих условий.

Список литературы

1. Бурда С.Ю. Критерии и показатели эффективности инновационной деятельности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2015. №1(17). С. 30-47.
2. Витвицкая Л.А., Кузнецов В.В. Особенности инновационных технологий в высшем педагогическом образовании /Вестник ОГУ. 2015. №11. С. 223-226.
3. Вяткина Г.Я. Применение инновационных образовательных технологий как необходимое условие повышения качества обучения // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». 2018. Т.1. С. 274-277.
4. Гордеева Е.Н. Ситуационно-средовое проектирование развития эстетической культуры сотрудников органов внутренних дел: автореф... дис. канд. пед. наук. М., 2021. 27 с.
5. Ершова Л.В. Реализация инновационных технологий для формирования лидерских компетенций на основе внутривузовского сотрудничества / Современное образование: векторы развития. Социально-гуманитарное знание и общество: материалы VII конференции с международным участием, посвященной 150-летию МПГУ, г. Москва, МПГУ, 21–22 апреля 2022 г. / под общ. ред. М. М. Мусарского, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2022. С. 386-393. DOI 10.37492/ETNO.2022.59.97.049
6. Кукушкина Ю.А. Изучение взаимосвязи критического мышления и творческого потенциала личности / Ю.А. Кукушкина // Психология XXI века: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, Санкт-Петербург, 22 апреля 2005 года /

Под редакцией В.Б. Чеснокова. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. – С. 39-41.

7. Лазарева М.В., Новикова Г.П. Педагогические условия реализации модели внедрения инновационных образовательных технологий в ДОО // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Липецк: ЛГПУ, 2020. С. 70-76.

8. Оганисян Л.А. Формирование мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности в СПО / Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология. Сборник по итогам научно-практической конференции с международным участием 4 декабря 2019 г. Ростов н/Д.: Изд-во ЮРИУ РАНХиГС, 2020. С. 50-55.

9. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход в проектировании личностно развивающих образовательных систем: исследование продолжается // Прикладная психология и педагогика. 2022. №4. Т.7. С. 61-74.

10. Хуторской А.В. Методология инновационной практики в образовании. Монография. М.: Ридеро, 2021. 162 с.

Ключко О. И.

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

klyuchko1@mgpu.ru

Мастерова Л. Г.

Аспирант ГАОУ ВО МГПУ,

*Психолог, Благотворительный фонд поддержки людей с психическими
расстройствами и расстройствами поведения «РАВНОВЕСИЕ»*

г. Санкт-Петербург

kozlovalg033@mgpu.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ТВОРЧЕСТВА КАК ОСНОВА ОБРАЩЕНИЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ МОЛОДЕЖИ

В статье исследуется взаимосвязь между субъективным благополучием и творческой активностью молодежи, обращающейся за психологической помощью. На фоне растущего интереса молодых людей к психологии в условиях социальной и экономической нестабильности анализируются теоретические подходы к субъективному благополучию — гедонистический и эвдемонистический — и их взаимосвязь с творчеством и креативностью. На примере работы с клиентами психологической службы показано, что низкий уровень субъективного благополучия приводит к снижению творческой активности. Отмечается, что поддержание высокого уровня субъективного благополучия является важным условием для раскрытия и реализации творческих способностей, в то же время творчество выступает ресурсом психологического благополучия личности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, творчество, молодые люди, молодежь, психологическая помощь, креативность.

Актуальность исследования обусловлена растущим спросом на психологическую помощь, особенно среди молодых людей, так как около 40% всех клиентов — это люди в возрасте от 18 до 35 лет [1].

Исследование посвящено взаимосвязи между субъективным благополучием и творческой активностью у молодежи, обращающейся за психологической поддержкой. Рассматриваются гедонистический и эвдемонистический подходы к определению субъективного благополучия, а также влияние творчества на эмоциональное состояние и самореализацию личности. Э. Динер, как представитель гедонистического подхода, предложил рассматривать субъективное благополучие как сочетание двух компонентов: когнитивной оценки, то есть степени удовлетворенности жизнью в соответствии с личными ожиданиями и эмоциональной оценки, отражающей уровень переживания счастья через положительные и отрицательные эмоции.

Эвдемонистический подход, апеллирующий к идеям Аристотеля, утверждает, что достижение счастья, благополучия путем получения временных удовольствий невозможно. Здесь утверждается, что главной целью жизни человека должно стать реализация его человеческого потенциала и нахождение собственного, индивидуального смысла [8, с.20]. Так, К. Рифф предложила шестикомпонентную модель субъективного благополучия, включающую в себя следующие компоненты: автономия самопринятие; контроль над окружением; личностный рост; позитивные отношения с другими; цели в жизни. К. Рифф особенно подчеркивает возможность положительного влияния на уровень субъективного благополучия [8, с.285], путем развития данных шести компонентов.

Синтезируя гедонистический и эвдемонистический взгляды, субъективное благополучие можно определить как комплексное ощущение удовлетворенности жизнью, счастья и внутренней гармонии. Оно складывается из частных оценок различных сфер жизни и включает когнитивный компонент (оценку различных аспектов своей жизни) и эмоциональный компонент (баланс между положительными и отрицательными эмоциями и преобладающее отношение к этим аспектам).

Как показывают как зарубежные [7, с.4], так и отечественные исследования [2], люди с высоким уровнем субъективного благополучия оценивают свою жизнь как более удовлетворительную. Это подчеркивает актуальность исследования возможностей увеличения уровня субъективного благополучия у детей, подростков и молодых людей.

Исследователями было обнаружено, что позитивный аффект (один из компонентов субъективного благополучия по Э. Динеру) связан с креативностью [9, с.202]. Творческий процесс воспринимается как источник удовлетворения, который сам по себе улучшает эмоциональное состояние [5, 6, 3]. Таким образом, с одной стороны, достаточный уровень субъективного

благополучия может положительно сказаться на творческих способностях индивида, с другой стороны творческая активность положительно сказывается на уровне субъективного благополучия.

Так, по данным Благотворительного Фонда «Равновесие», работающим с людьми с психологическими трудностями, 39% обратившихся в возрасте от 18 до 21 года, сообщают об эмоциональных проблемах. У части обратившихся можно найти взаимосвязь между преобладанием негативного аффекта (Э. Динер), отрицательной когнитивной оценкой удовлетворенности жизни и снижение творческой деятельности. Обратимся к конкретным примерам из опыта специалистов фонда, которые представляет таблица 1:

Таблица 1. Примеры запросов молодых людей в психологическую службу Благотворительного фонда «Равновесие»

<i>Первичная информация</i>	<i>Жалоба</i>	<i>Запрос</i>
Девушка, 19 лет, художница-иллюстратор.	Долгое время не испытывает положительных эмоций, удовлетворенности от жизни, что отрицательно сказывается на ее творческих возможностях. Подопечная перестала рисовать, приостановила писательскую деятельность.	Научиться понимать, что приносит радость, а что, наоборот, приносит негативные эмоции и вернуться к своей работе – рисованию.
Девушка, 21 год, солистка музыкальной группы.	Апатичное состояние, бессонницу, конфликты с близкими людьми. Так она перестала сочинять новые песни и утратила способность писать музыку.	Восстановить режим сна, определить новые жизненные ориентиры и ценности, исследовать причины конфликтов с родными.
Юноша, 21 год, студент, дизайнер интерьеров.	Проявляет агрессивное поведение в сторону окружающих людей, которая обострилась на фоне COVID-19 и частичной мобилизации. Раздражение не позволяет юноше творчески подходить к работе, он стал замкнут, не чувствует себя в безопасности.	Исследование тревоги и защитного поведения, поиск более экологичного выхода агрессии, возвращение к работе.

На примере клиентских случаев, показано, что творчество выступает как фактор повышения субъективного благополучия, и наоборот, снижение эмоционального состояния негативно отражается на творческих способностях.

Творческая активность не только зависит от субъективного благополучия, но и активно способствует его укреплению. Субъективное благополучие является значимой основой для поддержания и развития творческих

способностей. Когда жизненные ориентиры и эмоциональная устойчивость нарушаются, человек теряет интерес к творчеству и способность реализовывать свой креативный потенциал. Таким образом, изучение взаимосвязи творчества и показателей благополучия имеет как научно-исследовательский, так практический потенциал для оказания психологической помощи современной молодежи.

Список литературы

1. В поисках психологической помощи: исследование ВЦИОМ. – URL:<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-poiskakh-psikhologicheskoi-pomoshchi> (дата обращения 29.10.2024).
2. Ключко, О.И. Психологическое здоровье и субъективное благополучие мальчиков и девочек // Формирование здорового образа жизни: учебное пособие / под ред. М.А. Ерофеевой и др. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. – С. 99-125.
3. Кукушкина, Ю.А. Исследование вклада критического мышления в успешность решения профессиональных задач экспертами / Ю.А. Кукушкина // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 года. – Москва, 2020. – С. 210-214.
4. Ларионова Л.И., Смирнова П.В., Азарова Л.Н. Особенности развития эмоционального интеллекта у современных студентов. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 1-1. С. 78-84.
5. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020; № 1: 14–37.
6. Фролова, Е.В. Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости / Е. В. Фролова // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 года / Под научной редакцией А.И. Савенкова, П.В. Смирновой. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 48-56.
7. Eid M., Larsen R.J. Ed Diener and The Science of Subjective Well-Being / The Science of Subjective Well-Being // edited by Eid M, Larsen R. – New York: Guilford Press, 2008. – pp. 1-13.
8. Ryff, C.D. (2023), "Contributions of eudaimonic well-being to mental health practice", *Mental Health and Social Inclusion*, Vol. 27 No. 4, pp. 276-293. <https://doi.org/10.1108/MHSI-12-2022-0091>
9. Yuan, L. The happier one is, the more creative one becomes: An investigation on inspirational positive emotions from both subjective well-being and satisfaction at work. *Psychology* 2015, 6, 201–209.

Назирова Л.В.

Кандидат психологических наук,

ТГПУ им Низами,

nlola@list.ru

Рахмонова Н.

ТГПУ им Низами, Ташкент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье раскрывается проблема диагностики креативности студентов. Понятие креативности в отношении к использованию в системе подготовки студентов гуманитарных направлений раскрывается в своеобразие, что представляет трудности в диагностическом аспекте. Специфика процесса диагностики креативности представлен в статье.

Ключевые слова: креативность, инклюзия, дифференциация, креативность.

The article reveals the problem of diagnosing students' creativity. The concept of creativity in relation to its use in the system of training students in the humanities is revealed in its originality, which presents difficulties in the diagnostic aspect. The specifics of the creativity diagnostic process are presented in the article.

Keywords: creativity, inclusion, differentiation, creativity. As a criterion for diagnosing the readiness of humanities students to solve professional and educational problems.

Современное состояние подготовки педагогических кадров, в условиях многополярности мира, становится сложным неоднозначным процессом. Возможно, творческая составляющая активной и самодостаточной Личности без нравственно моральных основ, проблема становления Педагога. Как это понимать? Во-первых, личность, представляющая интерес в плане самореализации и саморегулирования, согласно требованиям интересов личных это одно из условий Мегаполиса, тогда как Личность попадая в профессиональную, общественно значимую сферу, перестает представлять лишь свои интересы и ориентироваться на свои лишь ценности, участвуя в формировании подрастающей, формирующейся Личности. Так Личность формирует Личность. Во-вторых, сложность вышеописанного процесса возникает в подготовке профессионалов педагогов гуманитарных направлений (студентов начального и инклюзивного образования). В-третьих, данный сложный процесс формирования многополярности Личности невозможен без подключения Креативности, как основного компонента диагностики устойчивости Личности. Речь идет о том, как формировать и выращивать многополярность на основе устойчивости нравственно моральных ориентиров, особенно когда речь идет о работе с Молодежью. Многополярность расширяет систему представлений, но вместе с тем многополярность ограничивает выбор,

путем повышенной ответственности. Так, Личность, ориентированная на Многополярное и устойчивое развитие, способна осуществлять выбор в сторону ответственного отношения к реальности, к себе к тому делу, которое выполняет. Какое же значение в данном процессе занимает креативность? Возьмем за основу самое простое и представленное в широком доступе Википедии, определение понятия креативности. Усложнение определения понятия делает его не работоспособным на практике, то есть громоздкое определение с всевозможными теоретическими подкреплениями хорошо использовать в диссертационных исследованиях в статье же хотим остановиться на следующем определении: (creatio — творчество) — умение человека отступать от стандартных идей, правил и шаблонов. К тому же креативность предполагает присутствие прогрессивного подхода, воображения и оригинальности. Прослеживается в различных видах деятельности, её продуктах, а также в отдельных сторонах качества личности [4]. В работе со студентами первых курсов в рамках изучения дисциплины Общей психологии, при прохождении тем «Восприятие» и «Воображение» мы использовали виды интерактивной работы с элементами диагностики креативности. Первоначально эти упражнения не преследовали цели диагностической работы, но в рамках Конференции хотелось бы вынести на обсуждение результаты апробации метода формирования креативности, под названием «Методика формирования креативности студентов начального и инклюзивного образования».

Описание методики: Название «Город счастливых людей». Методика проводится в рамках занятия 1.30. Количество участников 20-25 студентов и педагог. Педагог в данном случае ведущий. Материал: цветной пластилин, ватман с расчерченными зонами. Студентам предоставляется инструкция вылепить фигуру человечка (либо по желанию любой образ, персонаж, предмет) на выбор. Далее по завершению работы каждый студент по степени готовности выходит к доске называет свой продукт по имени презентует его (возраст, интересы, все, что считает нужным) и ставит на Ватман в выбранной собой зоне. Зоны (центр, верхний правый угол, верхний левый угол, нижний правый угол, нижний левый угол). Задача остальных участников, участвовать в обсуждении и презентациях.

Цель: данной методики первоначально была сопряжена с разработкой темы Воображение и Восприятие. А так же прослеживание связи между деятельностью, креативностью и продуктом деятельности. Данный механизм особенно необходим для профессиональной реализации при работе с учениками начальных классов и особенно при инклюзивном образовании, когда процесс творчества намного важнее результатов и продуктов деятельности.

Таким образом, показатель креативности Личности становится критерием диагностики готовности Личности к развитию профессиональных качеств в процессе решения творческих задач, с ориентиром на процесс, а не на результат.

Описание анализа прохождения работы студентов по методу формирования прогрессивного подхода, воображения и оригинальности «Город счастливых людей». Работа началась за долго до семинара. Так студентам было

предложено принести с собой пластилин. Само предложение вызвало интерес. Студенты первого семестра готовы к работе над собой, при этом педагог сделал акцент на то, что работа в рамках методических рекомендаций по формированию профессионально значимых качеств Личности, а именно творчество, и воображение. Было давно задание изучить теоретический материал по теме «Воображение». Так студенты были подготовлены к семинару, но в целом чувствовалось волнение и некоторая напряженность. Студенты большинство из них мяли пластилин в руках продолжали шуметь и проявлять любопытство (что характерно для людей, которые боятся ситуацию оценки результатов деятельности). Следует отметить, что ВУЗ сталкивается уже с поколением, обучающемся в Онлайн формате, со специфической системой оценки и отношения к отметке. Педагог проводит аналогию с учениками начальных классов делает заключение о возрастных потребностях, о специфики отношения младших школьников, детей с ОВЗ к ситуации оценки, что становится поводом для напряженности обстановки. Интересная, но нами не проверенная связь существует между показателями «одаренности» и уровнем «психоэмоционального напряжения Личности». Возможно, речь идет о темпераменте, но в нашем случае мы говорили о ведущих потребностях и их уровне влияния на психоэмоциональное состояние. Выводом было одно заключение: творчество, воображение, креативность это средства перевода психоэмоционального напряжения в ресурсное состояние Личности. Процесс подачи инструкции после теоретически обоснованности прошел легко. Но процесс был ограничен во времени. На выполнение творческой задачи было дано 5-7 минут. Именно в данный отрезок времени в реакциях студентов проявился их опыт ощущений, сформированный первым учителем в младшем школьном возрасте. А именно звучали оценки в процессе деятельности (не знаю что делать, я не умею лепить, это не собака это страшила, и т.д.). Интересные наблюдения за студентами и выбору образов. При работе педагог сразу сделал комментарий, что это не сеанс психотерапии, арттерапии и что цель занятия понять, как воображение помогает в решении практических творческих задач. Студенты презентовали образы, и находили возможность в выражении представлений, через причинно- следственную связь рождающихся ассоциативных форм. На рис.1 представлено фото результата работы студентов.

В ходе диагностики креативности в ходе презентации были выявлены следующие особенности. Так, студентка Р. отказалась участвовать в

презентации, здесь нам помогли рамки семинара и было принято решение проведение групповой презентации в группе из 3-4х человек. Студент сам делал осознанный выбор в сторону выполнения задания. Это именно тот тип студентов, который предпочитают не использовать креативность, как составляющей деятельности. Это так называемые студенты нового поколения, которые занимались по 2м трем предметам у репетиторов по тестовой подготовке. Следует отметить, что это студенты, вынужденно выбравшие направление педагогики и дефектологии. То есть студенты, негативно относящиеся к креативности и ее проявлению. Эта проблема - проблема формирования креативности современных подростков, нацеленных на когнитивное развитие, так же требует поиска решения. В заключении хотим предоставить комментарии студентов о проведенном занятии, на основе метода с элементами диагностики креативности. Это ответы на вопрос «Чему научились на семинаре?»

Студент К. «Семинар на тему "Воображение", лично для меня, прошёл очень познавательно, интересно. Данный урок научил развивать своё воображение не только на словах, но и на действие. Я извлекла множество аспектов, но главные - дети, через творческие занятия, показывают себя, стараются открыться, показав свой талант. А через цвета, можно понять внутреннее состояние ребёнка. Сложностей не возникло, т.к. это очень нужна практика. Понравилось очень, группа объединила своё воображение в одном, нарисованном нами же, городе». Студент М. «Самое главное не бояться показать себя, не бояться осуждения. И в дальнейшем, чтобы мы, как педагоги, могли позволить детям также открыться, дать волю воображению».

Студент А. « Это дало возможность выразить свои идеи и мысли через творчество. Особенно приятно было работать вместе с девушками мы весело провели время, делились мнениями и вдохновляли друг друга. Атмосфера была лёгкой и дружелюбной, благодаря чему каждый мог раскрыть своё воображение и почувствовать себя свободно. Это был отличный опыт, который запомнится надолго». Студент Е. «Мне особенно понравилось, как процесс лепки дал каждому возможность выразить своё внутреннее состояние и фантазии. Было здорово, что не было строгих правил мы могли полностью погрузиться в творчество и создавать что угодно, что приходило в голову. Обсуждая свои работы с подругой, я заметил, как много у нас общего, и в то же время, как уникально каждый видит мир. Мы не только весело провели время, но и узнали друг друга лучше через творческий процесс. Семинар зарядил позитивом и оставил ощущение, что воображение — это удивительная сила, которая объединяет людей».

Студент Е. «Во время семинара на тему «Воображение» прошло всё очень интересно. Я наконец-то смогла ощутить то, о чём раньше не подозревала.

1) Помимо воображения, работала моторика рук. Что не мало важно, так как с рук начинаются первые ощущения, на мой личный взгляд

2) Выбор цветовой гаммы по отношению к своему творчеству, количество цветов и материалов, Вы объяснили, что всё это имеет значение, ранее я думала

лишь о цветах. Мне казалось, что количество материала, взятое ребёнком, не имеет значения, главное то, что он сделает.

3) Вы предоставили нам возможность слепить то, что мы считаем счастьем, благодаря чему каждый увидел, частичку внутреннего мира друг друга.

4) Очень важный для меня пункт, я смогла выделить тот, что мы делали презентацию своего творчества. Именно в этот момент ты начинаешь включать ещё одну ступень воображения, потому что иногда люди делают что-то, но не задумываются, что вкладывают в этот процесс. Хотела ещё поблагодарить Вас за идею, для будущей работы с детками и за то, что позволили нам ощутить это на собственном опыте!».

Таким образом, реализация необходимых методологических аспектов в организации работы по диагностике креативности студентов является важным условием ее формирования, что положительно влияет на профессиональное становление студентов начального и инклюзивного образования.

Список литературы

1. Лхамцэрэн, Б., Буяндэлгэр, Б. Концентрация талантов, как фактор для превосходства вузов// Материалы III Международной научно-практической конференция «Психология одаренности и творчества» 3 ноября 2021 г, Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ

2. Попов Л.М., Пучкова И.М., «Технология развития творческой составляющей инновационного потенциала личности». // Материалы III Международной научно-практической конференция «Психология одаренности и творчества» 3 ноября 2021 г, Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ

3. Сухонос А.П. «Развитие креативного лидерства у воспитанников кадетского корпуса на основе рефлексивно-сотворческих технологий». // Материалы III Международной научно-практической конференция «Психология одаренности и творчества» 3 ноября 2021 г, Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ

Петрова В.И.

Магистрант МГПУ ИППО

deadriss@list.ru

Егоров И.В.

Кандидат психологических наук, доцент

ГАОУ ВО МГПУ

EgorovIV@mgpu.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОДИТЕЛЬСКОГО ОПЫТА, ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЙ,
ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ
ВНИМАНИЯ ВОДИТЕЛЯ**

В данной статье раскрывается влияние половых различий между людьми, возрастных особенностей, а также различий в количестве приобретённого опыта в процессе вождения на внимание водителя во время управления транспортным средством. Ключевой особенностью данной статьи является подведение итогов на основе длительного тестирования учеников различных автошкол города Москвы.

Ключевые слова: пол, возраст, внимание, вождение, начинающие водители, опытные водители, когнитивные функции, водители, познавательные процессы

This article reveals the influence of gender differences between people, age characteristics, as well as differences in the amount of experience gained while driving on the driver's attention while driving. The key feature of this article is the summing up of results based on long-term testing of students from various driving schools in Moscow.

Keywords: gender, age, attention, driving, novice drivers, experienced drivers, cognitive functions, drivers, cognitive processes.

В XXI веке исследования внимания водителей приобретают особую значимость. В условиях современного мира, где автомобильный транспорт остаётся одним из основных средств передвижения, понимание механизмов внимания водителей становится ключевым для повышения безопасности на дорогах и снижения уровня дорожно-транспортных происшествий (далее по тексту статьи – ДТП). По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), количество автомобилей в мире продолжает расти, что приводит к повышению плотности движения на дорогах, а в условиях интенсивного трафика водители сталкиваются с большим количеством визуальных и аудиовизуальных стимулов, которые могут отвлекать их внимание во время движения. Исследования показывают, что отвлечение внимания является одной из основных причин ДТП [1], поэтому понимание того, как водители управляют своим вниманием в сложных условиях, становится критически важным.

Актуальность исследований внимания водителей также связана с необходимостью разработки и внедрения эффективных мер по обеспечению безопасности дорожного движения. Государственные органы и организации, занимающиеся безопасностью на дорогах, нуждаются в научных данных для создания законодательных инициатив, направленных на снижение ДТП. Исследования в этой области могут помочь в разработке новых стандартов и рекомендаций по обучению водителей, а также в формировании общественного мнения о важности внимательного вождения.

Решение начать данное исследование, посвященное вниманию водителей, было обусловлено стремлением внести вклад в научное понимание факторов, влияющих на внимание водителей, с целью повышения безопасности дорожного движения и снижения уровня дорожно-транспортных происшествий.

В рамках проведенного исследования была использована комплексная методология для оценки различных аспектов внимания водителей, включающая

три стандартизированные тестовые методики: «Корректирующая проба», «Тест Мюнстерберга» и «Тест Пьерона-Рузера».

Методика «Корректирующая проба» была применена для оценки устойчивости внимания, что позволяет выявить способность испытуемых сохранять концентрацию на заданной задаче в условиях потенциальных отвлекающих факторов. Данная методика включает в себя выполнение заданий, требующих высокой степени внимательности и точности, что является критически важным для водителей в реальных дорожных ситуациях. Для оценки избирательности внимания использовалась методика «Тест Мюнстерберга», которая направлена на выявление способности испытуемых сосредотачиваться на определенных объектах или сигналах в условиях многозадачности, что также имеет непосредственное отношение к процессу управления автомобилем. Наконец, методика «Тест Пьерона-Рузера» была выбрана для оценки концентрации внимания, что позволяет исследовать, насколько эффективно испытуемые могут удерживать внимание на заданной задаче на протяжении длительного времени, что является важным фактором для обеспечения безопасности на дороге. В процессе исследования испытуемые также предоставили данные о своем поле, возрасте и опыте вождения, что позволило провести дальнейший анализ взаимосвязей между этими демографическими характеристиками и показателями внимания, полученными в результате тестирования.

В ходе проведенного исследования в тестировании приняло участие 213 респондентов, из которых 89 составили группу мужчин, а 124 — группу женщин, что позволило получить достаточно репрезентативную выборку для анализа. Возраст участников варьировался от 17 до 73 лет, что обеспечивало разнообразие в демографическом профиле исследуемой группы. Опыт вождения среди респондентов также оказался весьма различным, колеблясь от нулевого до 40 лет, что позволило оценить влияние этого фактора на свойства внимания. Результаты исследования показали отсутствие статистически значимой взаимосвязи между возрастом, полом, опытом вождения и развитостью свойств внимания, что указывает на то, что данные факторы не оказывают значительного влияния на показатели внимания водителей. В частности, почти все респонденты успешно справились с заданием по методике «Корректирующая проба», что свидетельствует о высокой устойчивости внимания в данной группе. Однако наибольшее количество ошибок было зарегистрировано в ходе тестирования по методике Пьерона-Рузера, что может указывать на сложности, связанные с поддержанием концентрации на протяжении длительного времени. Кроме того, результаты теста Мюнстерберга показали, что молодые люди справлялись с заданием быстрее и демонстрировали лучшие результаты по сравнению с пожилыми участниками, у которых были замечены определенные трудности в выполнении этого задания, что может свидетельствовать о возрастных изменениях в механизмах внимания и способности к сосредоточению.

На основании проведенного исследования, в котором приняли участие 213 респондентов, можно сделать несколько ключевых выводов, касающихся внимания водителей и его взаимосвязи с демографическими характеристиками участников. Во-первых, результаты анализа показали, что ни возраст, ни пол, ни опыт вождения не оказывают статистически значимого влияния на развитость свойств внимания. Это может свидетельствовать о том, что внимание водителей, как важный компонент способности к безопасному управлению автомобилем, не зависит от указанных факторов. Этот вывод имеет важные практические последствия, так как подчеркивает необходимость более глубокого изучения других переменных, которые могут оказывать влияние на внимание, например, психологическое состояние, уровень стресса или влияние внешних факторов, таких как дорожные условия или наличие отвлекающих элементов.

Во-вторых, результаты тестирования по методике «Корректирующая проба» продемонстрировали высокую устойчивость внимания среди большинства респондентов, что может указывать на наличие общего уровня концентрации и способности к выполнению заданий, требующих внимания. Однако, наибольшее количество ошибок, зафиксированных в ходе тестирования по методике Пьерона-Рузера, указывает на сложности, связанные с поддержанием концентрации на протяжении длительного времени. Наконец, результаты теста Мюнстерберга, которые показали, что молодые участники справлялись с заданием быстрее и демонстрировали лучшие результаты по сравнению с пожилыми участниками, свидетельствуют о возможных возрастных изменениях в механизмах внимания. Это может указывать на необходимость разработки специальных программ обучения и повышения квалификации для пожилых водителей, направленных на улучшение их внимательности и способности к быстрой реакции в условиях дорожного движения.

Таким образом, проведенное исследование подчеркивает важность учета различных факторов, влияющих на внимание водителей, и необходимость дальнейшего изучения этой темы с целью разработки эффективных мер по повышению безопасности на дорогах.

Список литературы

1. Громоковский, Г.Б. Учебник с экзаменационными задачами для подготовки водителей транспортных средств категории А и В / Г.Б. Громоковский, Л.А. Ерусалимская, Ю.Г. Петрова. – М: Третий Рим, 2022. – 304 с.
2. Ерусалимская, Л. А. Психология личности водителя / Л. А. Ерусалимская // Вестник автошкол. – 2011. – Т. 4, № 7. – С. 20-26

Юрьева А.Д.

студентка ФГБУ ВО ИвГУ, Иваново

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭСТЕТ-КЛАССАХ (НА ПРИМЕРЕ МКУ ДО «КОМСОМОЛЬСКАЯ ДШИ»)

Под влиянием соответствующей среды могут развиваться творческие способности учащихся. Это отличная возможность выявить определенные склонности детей к отдельным видам искусства без отрыва от учебной деятельности. Кроме того, это дает возможность развития тем детям, родители которых не имеют возможности водить их в учреждения дополнительного образования. В ходе нашей работы мы планируем сравнить уровень развития творческих способностей ребят, обучающихся в эстет-классе и в обычном. Цель нашего исследования – выявить преимущества и недостатки обучения в эстет-классов, создание в них условий для творческого развития обучающихся по сравнению с обычными школьными классами. В настоящее время нами проанализирована работа МКУ ДО «Комсомольская ДШИ», проведен опрос родителей и детей, определены основные этапы работы.

Ключевые слова: способности, творческое развитие, искусство, начальная школа, образование.

Under the influence of the appropriate environment, students' creative abilities can develop. This is an excellent opportunity to identify certain inclinations of children to certain types of art without interrupting their educational activities. In addition, this provides an opportunity for development for those children whose parents do not have the opportunity to take them to additional education institutions. In the course of our work, we plan to compare the level of development of creative abilities of children studying in an esthetic class and in a regular one. The purpose of our study is to identify the advantages and disadvantages of studying in esthetic classes, creating conditions for the creative development of students in them compared to regular school classes. At present, we have analyzed the work of the MUK DO "Komsomolskaya DSHI", conducted a survey of parents and children, and identified the main stages of the work.

Keywords: abilities, creative development, art, primary school, education.

Мир искусства, с его богатым спектром красок, звуков, движений, является не только источником эстетического наслаждения, но и мощным инструментом развития ребенка. В последние годы все больше внимания уделяется роли искусства в образовании, и в особенности – в начальной школе, где закладываются основы личности. Именно в этот период, когда ребенок активно познает мир, важно обеспечить ему доступ к разнообразным видам искусства. В этой статье мы рассмотрим, как эстетические классы могут способствовать всестороннему развитию личности ребенка, влияя на его когнитивные, социально-эмоциональные и творческие способности.

Эстетические классы уже многие годы существуют в городе Комсомольске Ивановской области.

Они подразумевают под собой внедрение дополнительного образования в программу начальной школы. Учащиеся таких классов ежедневно в течение учебной недели посещают МКУ ДО «Комсомольская ДШИ».

Основной задачей школы искусств стало выявление талантливых, одарённых детей во всех областях искусства: музыкального, изобразительного, хореографического. Обучая детей по разным направлениям и видам искусств, школа воспитывает духовно богатого и эстетически развитого человека, любящего свой народ, культуру, искусство, уважающего традиции и культуру других народов. Развивает способности к творчеству, художественный вкус, умение отличать истинные ценности искусства. Для этого в школе созданы все необходимые условия.

Ежегодно в школе обучается около 250 детей, которые не только учатся игре на различных музыкальных инструментах, постигают основы сольного пения, хореографии, изобразительного искусства, сценического мастерства, но и принимают участие в концертах, фестивалях, конкурсах, выставках, живут богатой творческой жизнью (URI: https://kdshi.ivn.muzkult.ru/d/struktura_4).

Общее эстетическое образование включает в себя следующие программы:

1. Беседа по истории хореографического искусства (1 год)
2. Классический танец (4 года)
3. Музыкальная грамота и слушание музыки. (4 года)
4. Народно-сценический танец (4 года)
5. Основы русского декоративно-прикладного искусства (4 года)
6. Ритмика (1 год)
7. Современный танец (4 года)
8. Театральное мастерство (4 года)
9. Фольклор (4 года)
10. Хор (4 года)

Внедрение эстетических классов в начальную школу – это не просто дань моде, а осознанное стремление к гармоничному развитию личности ребенка. Психология давно признает важную роль искусства в формировании интеллектуальных, эмоциональных и социальных способностей.

Как отмечал известный психолог Лев Выготский, “искусство – это особая форма мышления” [3], которое способствует развитию творческих способностей, фантазии и воображения. Именно через искусство ребенок учится видеть мир в новых гранях, осваивает язык эмоций и учится выражать свои мысли и чувства.

Нельзя не отметить и социально-эмоциональную роль искусства. В эстетических классах дети учатся работать в команде, уважать мнение друг друга, выражать свои чувства и мысли в безопасной атмосфере. Искусство способствует формированию эмпатии, чувства сострадания и помогает развивать коммуникативные навыки.

Обучаясь в эстетическом классе, ребенок погружается в мир разнообразных видов искусства, от лирических строк поэзии до величественных мелодий классической музыки. Он знакомится с произведениями живописи,

скульптуры, театра и танца, каждое из которых предлагает свой уникальный взгляд на мир.

Ребенок воспринимает художественное произведение сквозь призму своего жизненного опыта, интерпретируя его так, как это ему доступно в данный момент. Творческий процесс – это не просто копирование, а синтез внешнего мира и личных переживаний. Ребенок не просто иллюстрирует чужой опыт, он выражает свои собственные эмоции и мысли, делая это через творчество. «Художественное сопереживание взаимодействует с актуализируемым сходным житейским чувством, включая его элементы в свой состав, выступая при этом как новое чувство — художественное сопереживание самому себе» — писал Б. Н. Берхин [1, с.44].

Музыка обладает невероятной силой воздействия на человека, особенно на ребенка. Она становится важным событием в жизни маленького человека, помогая ему пережить глубокие эмоции и обрести ценный жизненный опыт. «Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учат слышать музыку, непрерывно совершенствуя умения вслушиваться и вдумываться в нее», — говорит известный педагог Д.Б. Кабалевский. Музыка – это язык чувств, который помогает выразить то, что иногда сложно сказать словами, развивая эмоциональную интеллектуальность и способность к эмпатии. Музыка помогает ребенку концентрироваться, улучшая внимание и память. Она стимулирует воображение, позволяя ему создавать свои собственные образы и истории. Поэтому важно приобщать детей к музыке с ранних лет, учить их внимательно слушать, понимать и чувствовать ее красоту, стимулируя их когнитивное развитие и формируя гармоничную личность. В музыкальном развитии пение играет одну из ключевых ролей, оказывая значительное влияние на его нравственное и эстетическое воспитание. Словесное содержание песен является мощным инструментом формирования ценностных ориентаций ребенка. В песнях отражается история и традиции предшествующих поколений, реальная жизнь общества и индивидуальные переживания. Песни приобщают к социуму, формируя понимание общественно-значимых событий и чувство принадлежности к большому коллективу.

Изобразительное и декоративно-прикладное искусство оказывают глубокое влияние на развитие ребенка, стимулируя его когнитивные, эмоциональные и социальные способности. Ребенок учится ориентироваться в пространстве, создавать композиции, использовать перспективу и глубину в своих работах. Это важно для развития мелкой моторики, координации движений и восприятия пространства. Ребенок учится анализировать форму, цвет, композицию, применять правила композиции, создавать гармоничные композиции, что способствует развитию логического мышления и аналитических способностей. Также ребенок учится ценить красоту, гармонию и вкус, развивает чувство стиля и композиции. Это формирует в нем эстетический вкус и понимание красоты окружающего мира.

Таким образом, эстетические классы являются неотъемлемой частью гармоничного развития личности ребенка. Внедрение эстетических классов в

образование начальной школы – это не просто добавление новых предметов в учебный план, а инвестирование в гармоничное развитие личности ребенка. Искусство – это не просто развлечение, а мощный инструмент, который развивает творческое мышление, эмоциональную интеллектуальность, коммуникативные навыки и чувство красоты. Музыка открывает мир чувств, а также стимулирует когнитивное развитие. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство помогают понять мир с разных точек зрения, выразить свои эмоции, развивать пространственное мышление и чувство гармонии.

Эстетическое образование – это не просто уроки рисования или пения. Это целостный подход к развитию личности, который помогает ребенку раскрыть свой потенциал, обрести уверенность в себе и найти свое место в мире. Внедрение эстетических классов в образование начальной школы – это шаг к созданию более гармоничного и творческого общества.

Список литературы

1. Барышева, Т. А. Психология творчества: учебник для вузов / Т. А. Барышева. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. - 300 с. - (Высшее образование).
2. Берхин Б. Н. Общие проблемы психологии искусства. М.: Знание, 1991.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
4. Короткова, Н. В. Развитие творческих способностей старших дошкольников в изобразительной деятельности / Н. В. Короткова // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. К 30-летию отдела "Российский центр музейной педагогики и детского творчества" Русского музея, Санкт-Петербург, 14 февраля 2020 года. Том 6. Выпуск 1. – Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2020.
5. Еременко, Н. А. Возможности декоративно-прикладного творчества в развитии креативности у детей дошкольного возраста / Н. А. Еременко, Г. В. Тугулева // Мир детства и образование : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 21 мая 2021 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021.

Семиврагова И. Ю.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
semivragovaiyu@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ОСВОЕНИИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Исследуется проблема психологических ограничений, с которыми сталкиваются педагоги общеобразовательных организаций при освоении цифровых образовательных ресурсов. В работе систематизирован ряд психологических факторов освоения цифровых образовательных ресурсов, которые могут оказывать стагнирующее воздействие на профессиональное развитие педагогов, и, как следствие, на снижение качества образовательного процесса: консерватизм в методах обучения, сомнения в эффективности цифровых технологий, информационная перегрузка, психологическая усталость, низкая самоэффективность, социальная изоляция и другие. Обоснована необходимость создания поддерживающей образовательной среды, способствующей формированию целевых ориентиров профессионального развития педагогов. Структурообразующим аспектом выступает важность поддержки со стороны администрации и коллег, а также наличие профессионального сообщества для эффективного освоения цифровых образовательных ресурсов и развития креативности педагогов.

Ключевые слова: психологические ограничения, цифровые образовательные ресурсы, креативность, профессиональное развитие.

This study explores the issue of psychological limitations faced by educators in general education organizations when mastering digital educational resources. The paper systematizes a number of psychological factors related to the acquisition of digital educational resources that may have a stagnating effect on the professional development of educators, and consequently, lead to a decline in the quality of the educational process. These factors include conservatism in teaching methods, doubts about the effectiveness of digital technologies, information overload, psychological fatigue, low self-efficacy, social isolation, and others. The necessity of creating a supportive educational environment that fosters the formation of targeted goals for the professional development of educators is justified. A key structural aspect is the importance of support from administration and colleagues, as well as the presence of a professional community for the effective mastery of digital educational resources and the development of educators' creativity.

Keywords: psychological limitations, digital educational resources, creativity, professional development.

Современное общество вступило в «цифровую эпоху», и эти изменения затрагивают все сферы жизни, включая образование. В частности, наблюдаются следующие тенденции: активное внедрение цифровых технологий в учебный процесс, рост доступности онлайн-образования, использование смешанных

форматов обучения, а также изменение подходов к обучению и взаимодействию с учениками. В числе современных мировых трендов образования О. И. Ключко указывает следующие: «технологизация обучения, которая интегрирует в себя образовательные концепции и методики; виртуализация как форм, средств, так и содержания образования» [6].

В существующей ситуации педагоги общеобразовательных организаций сталкиваются с вызовами, связанными не только с освоением ИКТ-технологий, но и с изменением уже сложившихся подходов к обучению [7].

Профессиональная роль педагога в образовательном процессе с применением цифровых технологий остается ключевой и актуальной, поскольку личностные и профессионально-важные качества преподавателя: профессиональная самоактуализация, саморазвитие, цифровая компетентность, мобильность – подтверждают его высокий профессионализм и способствуют повышению эффективности образовательного процесса в целом.

В условиях стремительной цифровизации образования целеполагание в профессиональном развитии педагогов становится одним из ключевых факторов, определяющих успешность освоения цифровых образовательных ресурсов. Результаты опросов педагогов города Москвы и регионов показывают, что не более половины респондентов самостоятельно формируют конкретные цели собственного развития, что указывает на дефициты рефлексии профессиональной деятельности [5].

Кроме того, переход к цифровым формам обучения требует от педагогов наряду с развитием цифровой грамотности и формирования способности адаптации к новым условиям, освоения новых технологий, критического мышления, а также навыков так называемой цифровой гигиены и кибербезопасности. Исследователями неоднократно фиксировалось, что педагоги общеобразовательных организаций сталкиваются с психологическими ограничениями, которые способны затруднять эффективное освоение и внедрение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс.

Под психологическими ограничениями мы понимаем психологические причины, условия и факторы, не дающие возможности продуктивно развиваться личностно-профессиональному свойству и самому субъекту деятельности, ограничиваясь пределами определенного диапазона [8].

Отметим, что многие педагоги связывают свои ограничения с внешними обстоятельствами, такими как нехватка времени и ресурсов, а также административными требованиями. В исследованиях «феномена цели как компонента профессиональной деятельности педагога» определено, что более 85% респондентов указывают на эти факторы «как на главные препятствия в профессиональном росте, что свидетельствует как о реальных организационных сложностях педагогической деятельности, так и о недостаточной внутренней мотивации и уверенности в своих силах» [5].

При этом психологические ограничения, с которыми сталкиваются педагоги, связаны с личностными характеристиками, такими как уровень тревожности, открытость к новому опыту и готовность к саморазвитию.

Например, исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем тревожности могут испытывать трудности в освоении цифровых образовательных ресурсов, что приводит к снижению их профессиональной эффективности. Таким образом, изучение психологических ограничений педагогов общеобразовательных организаций при освоении цифровых образовательных ресурсов становится особенно актуальным.

Отметим, что психологические ограничения педагогов могут быть связаны с когнитивными и эмоциональными аспектами, которые влияют на восприятие и использование цифровых технологий в обучении [1]. Когнитивные ограничения включают в себя недостаток знаний и навыков в области ЦОР, а также предвзятости, связанные с восприятием новых технологий. Эмоциональные ограничения могут существенно влиять на уровень креативности. Педагоги, испытывающие тревогу перед негативной оценкой своих действий, менее склонны к экспериментам и внедрению новых методов обучения, что ограничивает их креативный потенциал.

Анализ публикаций по данной тематике позволяет выделить несколько ключевых проблем, связанных с цифровизацией образования и влиянием цифровых образовательных ресурсов на педагогическую деятельность. Рассмотрим некоторые, наиболее значимые, с нашей точки зрения, ограничения педагогов.

Консерватизм в подходах к обучению и сопротивление изменениям

Консервативные установки могут стать препятствием для внедрения ЦОР, так как педагоги не осознают их потенциал для улучшения образовательного процесса. Педагоги, привыкшие к традиционным методам обучения, могут проявлять сопротивление к изменениям, связанным с внедрением ЦОР. Сопротивление изменениям является многогранным явлением, обусловленным когнитивными, эмоциональными и социальными факторами и может быть вызвано не только привычкой, но и опасением потери контроля над учебным процессом.

Негативные установки, стереотипы и предвзятости

Негативные установки, связанные с использованием ЦОР, могут быть результатом предвзятости или недостатка информированности о преимуществах использования технологий. Стереотипы представлений о том, что ЦОР предназначены только для молодых специалистов, могут ограничивать педагогов старшего возраста [3].

Страх перед неудачами или критикой со стороны коллег и администрации

Данное явление можно объяснить через концепцию «психологической безопасности», которая предполагает, что индивиды должны чувствовать себя в безопасности для того, чтобы принимать риски и экспериментировать. Это ограничение может привести к уклонению от использования технологий в учебном процессе из-за неуверенности в своих технических навыках, что, в свою очередь, снижает качество образования и ограничивает их креативность и инновационность в обучении.

Негативное эмоциональное состояние

Педагоги, испытывающие стресс или эмоциональное выгорание менее восприимчивыми к новым знаниям и навыкам. Исследования показывают, что поддержка со стороны администрации и коллег может значительно снизить уровень стресса и повысить уверенность педагогов [2].

Низкая самооффективность

Педагоги с низким уровнем самооффективности могут сомневаться в своих способностях освоения цифровых технологий, что приводит к избеганию их применения. Это явление можно объяснить концепцией «шока будущего», когда скорость изменений превышает способность индивидов к адаптации [10]. В результате ограничивается профессиональное педагогическое развитие и самооффективность.

Фиксированное мышление

Когнитивные ограничения, такие как фиксированное мышление, могут препятствовать педагогам в поиске новых решений и подходов к обучению. Педагоги с фиксированным мышлением считают, что их способности и креативность являются неизменными, что также ограничивает их стремление к профессиональному развитию и освоению новых технологий.

Социальная изоляция

Сокращение формальных и неформальных контактов в цифровой среде вызывает разобщение членов коллектива и порождает чувство одиночества. [9]. В условиях цифровизации педагоги могут испытывать чувство социальной изоляции, что способствует снижению мотивации и ухудшению эмоционального состояния, что, в свою очередь, ограничивает их способность к креативному подходу в обучении.

Психологические перегрузки усталость

Длительное взаимодействие с цифровыми устройствами может привести к когнитивной перегрузке, что негативно сказывается на способности креативно мыслить и принимать эффективные решения. Исследования показывают, что педагоги, испытывающие высокую степень усталости, менее продуктивны в работе [4].

Недостаток поддержки и ресурсов

Часто педагоги не получают актуального обучения по применению ЦОР. Работающие в условиях недостатка ресурсов и поддержки педагоги могут чувствовать себя неуверенными в своих действиях, что также способствует сопротивлению изменениям. Данное положение подчеркивает важность создания поддерживающей образовательной среды. Педагоги, которые ощущают поддержку и имеют доступ к ресурсам для обучения, более склонны к успешному освоению ЦОР и применению их в образовательном процессе.

Профессиональные сообщества играют важную роль в снижении уровня страха и неуверенности, предоставляя платформу для обсуждения идей и проблем. Атмосфера доверия и сотрудничества в профессиональном сообществе позволяет педагогам обмениваться опытом, делиться успешными практиками и находить вдохновение для внедрения ЦОР.

Таким образом, становится очевидным, что для преодоления указанных выше барьеров целесообразно создание условий, способствующих формированию осознанного отношения педагогов к своей профессии. Успешная интеграция цифровых технологий в обучение и развитие образовательной среды в целом требует культивирования активной позиции и целенаправленного развития креативности педагогов. Можно утверждать, что креативность является одной из ключевых компетенций, необходимой для успешного освоения ЦОР. Педагоги, обладающие высоким уровнем креативности, способны генерировать инновационные идеи и находить нестандартные решения, что позволяет им не только адаптироваться к изменениям, но и активно интегрировать современные подходы в образовательный процесс.

Значительная роль в этом также принадлежит формированию целеполагания в профессиональной деятельности, которое не только направляет усилия педагогов, но и формирует их внутреннюю мотивацию и удовлетворенность работой. Постановка конкретных целей способствует повышению уровня профессиональной компетентности и улучшению эмоционального состояния педагогов.

Таким образом, исследование психологических ограничений является ключевым для разработки эффективных стратегий поддержки педагогов в процессе цифровизации образования, что, в свою очередь, поможет обеспечить повышение качества образования.

Список литературы

1. Антоновский А. В., Бысюк А. С. Психологическая безопасность педагога в условиях цифровой трансформации науки и образования. Прикладная психология и педагогика. 2023. Том 8. № 3. С. 1-14.
2. Березина Т. Н., Деулин Д. В., Сечко А. В., Розенова М. И. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды // Психология и право. 2023. Том 13. № 3. С. 193–210.
3. Богатырева Ю. И. Углова А. П. Методические аспекты активизации обучения с использованием цифровых образовательных ресурсов // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6. С. 1-6.
4. Влияние цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор) / Ю. П. Игнатова, И. И. Макарова, В. П. Степаненко, А. А. Багдасаров // Психология. Психофизиология. 2022. Т. 15. № 4. С. 72–83.
5. Голубушина К. К., Виноградова И. А., Ключко О. И., Самосадова Е. В. Цели профессионального развития студентов педвуза и педагогов-практиков // Высшее образование в России. 2015. №5. С. 103–110.
6. Гуманизм и пути развития российского образования: коллективная монография / И. А. Бирич Б. Н. Бессонов О. И. Ключко и др. / Отв. ред. И. А. Бирич. М.: Издательский дом «Русская философия». 2023. 212 с.
7. Джашеев Т. И., Урусова А. М. К вопросу о психологической готовности педагога к деятельности в цифровой образовательной среде / Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021.

8. Дьячкова Е. В., Зазыкин В. Г., Смирнов Е. А. Психолого-акмеологические основы успешной карьеры. Иваново: ИФ РАНХ и ГС и изд. дом «Иваново». 2012. 224 с.

9. Мерзлякова Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 48–63.

10. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: Эксмо-АСТ. 2008. 557 с.

Смогунова А.А.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

smogunovaaa362@mgpu.ru

СВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК САМООТНОШЕНИЯ С УРОВНЕМ ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ДЕТЕЙ 7 ЛЕТ

Исследование посвящено изучению связи между характеристиками самооотношения и школьной зрелостью у детей 7 лет, что является актуальной задачей в контексте успешной адаптации детей к школьной среде. В исследовании использовались методики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и оценки школьной зрелости Керна-Йирасека. Корреляционный анализ не выявил статистически значимой связи между характеристиками самооотношения и показателями школьной зрелости. Основные выводы подчеркивают важность индивидуализированного подхода в оценке готовности ребенка к школе.

Ключевые слова: самооотношение, адаптация, школьная зрелость.

The study is devoted to the study of the relationship between the characteristics of self-attitude and school maturity in children aged 7 years, which is an urgent task in the context of successful adaptation of children to the school environment. The study used Dembo-Rubinstein self-assessment methods modified by A.M. Parikhozhan and Kern-Jirasek school maturity assessment. Correlation analysis did not reveal a statistically significant relationship between the characteristics of self-attitude and indicators of school maturity. The main conclusions emphasize the importance of an individualized approach in assessing a child's readiness for school.

Keywords: self-esteem, adaptation, individualization, psychological support.

Исследование связи характеристик самооотношения с уровнем школьной зрелости у детей 7 лет является актуальным и значимым, поскольку позволяет лучше понять процессы становления личности ребенка в период перехода от дошкольного образования к школьному обучению [7, 3, 8].

Самоотношение играет ключевую роль в формировании личности и социального поведения детей. Теория самооотношения, разработанная на основе идей Л.С. Выготского [1] и А.М. Прихожан [5] подчеркивает динамический и опосредованный характер, а также значимость самооотношения, как регулятора

поведения и адаптации к социальной среде. В возрасте 7 лет, когда дети находятся на этапе активного познания окружающего мира, их самоотношение начинает приобретать особое значение. Это время, когда дети начинают осознавать свои эмоции, способности и место в школьной системе, что, в свою очередь, влияет на их уровень школьной зрелости.

Школьная зрелость – это многогранное понятие, включающее в себя не только овладение академическими навыками, но и необходимый уровень эмоциональной, социальной и личностной зрелости. Успешность обучения в начальной школе во многом зависит от того, обладает ли первоклассник достаточными качествами для начала обучения, которые, в свою очередь, будут развиваться и совершенствоваться в учебном процессе. Исходя из этого, можно определить психологическую готовность к школе как необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка, позволяющий ему эффективно осваивать школьную программу и успешно адаптироваться к условиям обучения в группе сверстников [2].

Цель исследования — изучить связь между характеристиками самоотношения и уровнем школьной зрелости у детей 7 лет. Изучение этой связи поможет выявить предикторы успешной адаптации детей к школьной жизни.

В рамках нашего исследования самоотношение понимается как важнейшая часть самосознания, отражающая смысл “Я” для субъекта. Это стабильное чувство, которое человек испытывает к собственной личности, имеющее различные проявления. Эти проявления отличаются как по эмоциональному тону, так и по своему содержанию. Структурно самоотношение включает такие аспекты, как открытость, способность к саморегуляции, вера в себя, эмоциональная привязанность к себе, осознание собственной ценности, принятие себя, наличие внутренних конфликтов и склонность к самообвинению. [8, 10].

Школьная зрелость – это состояние психического развития ребенка, при котором он обладает достаточными ресурсами, чтобы успешно участвовать в школьном обучении. Оценка готовности к школе подразумевает анализ нескольких ключевых областей. Во-первых, это психофизиологическое состояние ребенка. Во-вторых, это сформированность навыков учебной деятельности, включающая развитие сенсомоторной сферы (мелкой моторики, координации), когнитивных процессов (мышление, память, внимание) и наличие познавательной мотивации. В-третьих, важна способность к саморегуляции – умение организовывать и контролировать свою деятельность. В-четвертых, социальная готовность, то есть умение выстраивать отношения с другими детьми и взрослыми. И, наконец, в-пятых, это социализация, то есть, насколько возможности и потребности ребенка соответствуют требованиям общества [2, 9].

Для успешного обучения в школе ребенку необходима психологическая готовность, которая складывается из нескольких важных элементов. Основой является психофизиологическое здоровье. Далее идет развитие сенсомоторных навыков: мелкой моторики, необходимой для письма, и зрительно-моторной координации, позволяющей переносить информацию с доски в тетрадь и

работать с учебником. Важную роль играют сформированные когнитивные процессы, обеспечивающие восприятие и понимание учебного материала. Также важны познавательная мотивация, интерес к учебе, перерастающий в учебную мотивацию при поддержке взрослых. Ребенок должен уметь самостоятельно ставить, планировать и реализовывать учебные задачи. Не менее значимым является социальный аспект – умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Социализация – это способность ребёнка успешно адаптироваться к школьным требованиям [9].

В нашем исследовании при изучении школьной зрелости изучались сформированность сенсомоторной сферы и когнитивные способности детей.

В исследовании приняли участие 51 ребенок 7 лет общеобразовательного учреждения города Москвы.

В эмпирической части исследования были использованы следующие методики:

1. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан – методика основана на непосредственном оценивании школьниками ряда личных качеств, в нашем случае, таких как психический статус и здоровье, отношение к себе, способности и личностные качества.

Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан является ценным инструментом для исследования самоотношения детей и подростков. Она позволяет получить как количественные, так и качественные данные, которые могут быть использованы для диагностики, коррекционной работы и психологического консультирования. Интерпретация результатов должна проводиться комплексно, с учетом возраста, индивидуальных особенностей и контекста исследования [6].

2. Методика диагностики школьной зрелости Керна-Йирасека. Основная цель методики Керна-Йирасека — определить, насколько ребенок готов к усвоению школьной программы. Она выявляет наличие у ребенка необходимых предпосылок для успешного обучения, такие как развитие мелкой моторики руки, зрительно- моторной координации, пространственного восприятия, мышления, умения работать по образцу и произвольности.

Методика включает в себя три субтеста (задания): воспроизведение мужской фигуры, срисовывание письменных букв и группы точек, целью которых является оценка развития умения работать по образцу, зрительно-моторной координации, сформированности мелкой моторики, восприятия и воспроизведения пространственных отношений и общего развития графических навыков.

Перейдем к анализу полученных результатов по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, которые представлены на рисунке 1.

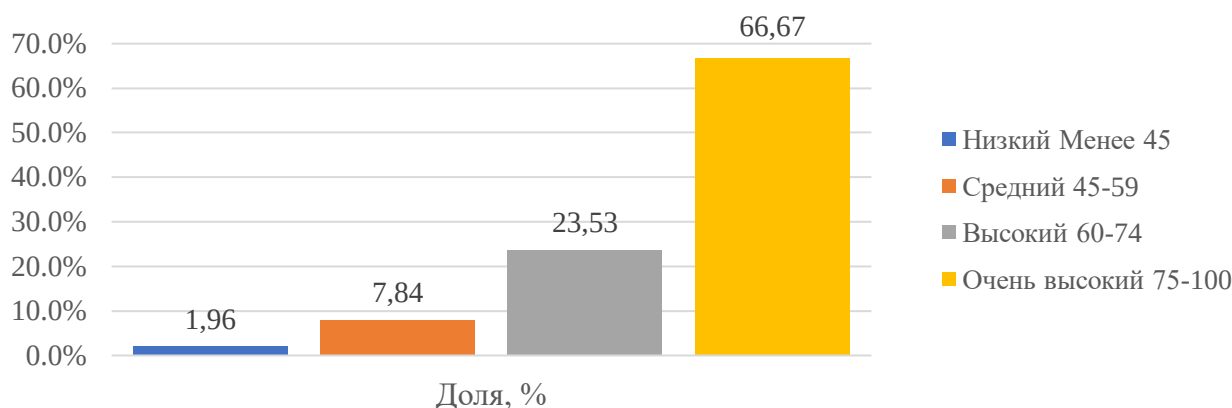


Рисунок 1 —Процентное распределение характеристик сформированности самооценки учеников первых классов (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; n=51)

Выявлено, что большинство опрошенных детей, имеют очень высокую и высокую самооценку. Этот результат свидетельствует о доминировании в самооценке учащихся 1-го класса завышенной самооценки. Завышенная самооценка может иметь как положительные, так и негативные последствия, в зависимости от того, насколько она адекватно соотносится с реальными способностями и достижениями детей, что подчеркивается в исследованиях А.В. Мудрика [4].

Почти четверть участников исследования имеют средний уровень самооценки. Этот показатель свидетельствует, возможно о том, что эта группа детей оценивает себя в пределах нормы. И лишь около двух процентов участников опроса имеют низкий уровень самооценки. Низкий уровень самооценки у этого небольшого процента детей может свидетельствовать о проблемах в адаптации, тревожности или недостатке социальной поддержки. Такие дети могут испытывать сложности в обучении и взаимодействии со сверстниками, и требуют особого внимания для улучшения их психологического благополучия.

Перейдем к анализу полученных результатов по методике школьной зрелости учеников первых классов по методике диагностики школьной зрелости Керна-Йерасика, представленных на рисунке 2.

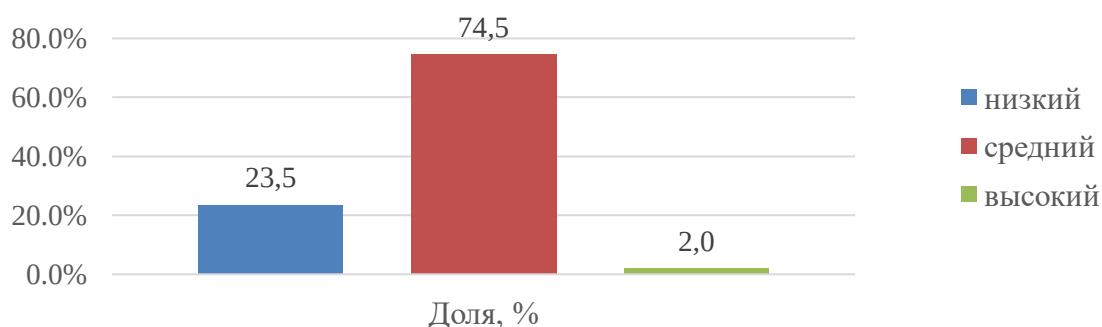


Рисунок 2 —Процентное распределение уровня школьной зрелости учеников первых классов (Керн Йирасек; n=51)

У практически трети опрошенных детей школьная зрелость сформирована на среднем уровне, что является не достаточным для реализации учебной деятельности. Эти дети нуждаются в дополнительной поддержке, особенно в случае повышенных требований к успеваемости. Четверть первоклассников имеют низкий уровень школьной зрелости. Этот результат указывает на наличие значительных трудностей в подготовке к школе. Эти дети могут сталкиваться с недостатком навыков саморегуляции, когнитивной неподготовленности или трудностями в социальной адаптации, что может затруднять успешное прохождение школьной программы.

Всего 2% детей имеют высокий уровень школьной зрелости, который свидетельствует о том, что сформированность базовых навыков необходимых для школьного обучения свойственно двум первоклассникам.

Таблица 1.

Связи характеристик самоотношения с уровнем школьной зрелости у детей 7 лет
(Спирмен; n=51)

Самооценка	Субтесты «Керн-Йирасик»	Муж. фигура	Буквы	Точки
1.Самооценка своего самочувствия		,018	,011	-,060
2.Оценка личностных качеств		-,084	-,139	,060
3.Способности и личностные качества		,137	-,063	-,045

Корреляционный анализ связи самоотношения с уровнем школьной зрелости у детей 7 лет показывает, что характеристики самоотношения не получили статистически значимой связи с показателями готовности к школе по характеристикам школьной зрелости Керна-Йирасека, которые связаны с развитием мелкой моторики руки, зрительно-моторной координации, пространственного восприятия, умение работать по образцу и произвольности.

Таблица 2

Внутришкальная согласованность по методике
Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан
(Спирмен; n=51)

	Отношение к себе	Способности и личностные качества
Психический статус и здоровье	,344*	,446**

Примечание: * значимость на уровне 0,05

** значимость на уровне 0,01

Результаты, представленные в таблице 2 показывают внутришкольную согласованность методики самоотношения, что говорит о её надёжности и о том, что введенная модификация не нарушила надёжность методики.

В заключение, можно отметить, что как правило, в литературе отмечается, что к возрастным особенностям дошкольного возраста относят тенденцию к завышенной самооценке, и эта возрастная особенность остается у большинства детей 7 лет которые начали школьное обучение, в нашем случае это примерно 75% респондентов, которые недостаточно готовы к успешному обучению в школе. Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения факторов, влияющих на формирование как самоотношения, так и школьной зрелости. Также необходимо разрабатывать и внедрять программы психолого-педагогической поддержки, направленные на повышение уровня школьной зрелости и коррекцию самоотношения детей, испытывающих трудности в школьной жизни. Результаты исследования имеют практическую значимость для педагогов и психологов, работающих с детьми младшего школьного возраста, и позволяют более целенаправленно подходить к организации образовательного процесса.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 432 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07471-0. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/538626> (дата обращения: 16.11.2024).
2. Гуткина, Н.И. Г97 Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с: ил. — (Серия «Учебное пособие»). ISBN 5-94723-625-7
3. Курганова Е.А., Листик Е.М. Социально-психологическая адаптация детей старшего дошкольного возраста в детском оздоровительном лагере // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 4. С. 36-39.
4. Мудрик, А.В. Социальная зрелость школьника. — М.: Просвещение, 1990. — 156 с.
5. Прихожан, А.М. Самоотношение и его диагностика у детей и подростков. — М.: Изд-во Московского университета, 2000. — 280 с.
6. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. (Практическое руководство) — М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. — 224 с.
7. Савенков А.И., Поставнев В.М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. — М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.— 306 с.— С. 133-142.

8. Степанова, А.В. Содержательные особенности самоотношения у подростков с разным уровнем притязания // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ» № 6 (63) Т.3 2023 г. – С. 682- 687
9. Суннатова, Р.И. Психологическая диагностика детского развития (руководство пользователя и карточный инструментарий). — Москва-Ташкент: ИТД «СМИ-АЗИЯ»-Издательство журнала «San`at»- 2008. — 160 с.
10. Shookova G., Sunnatova R. Personal resource of self-organization of life activity of older adolescents in the context of distance learning // Process Management and Scientific Developments. Part 2. Birmingham, 2021. Мельбурн: AUS PUBLISHERS, 2021. P. 93-97. 1

Стогний М.А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

stogniima074@mgpu.ru

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается вопрос об обеспечении оптимальных условий для успешной адаптации детей раннего возраста с признаками одарённости в дошкольных образовательных учреждениях. Цель работы определить ключевые условия успешной адаптации для детей с признаками детской одаренности, такие как индивидуальный подход, взаимодействие с родителями, квалификация педагогов, организация групповой работы, обеспечение безопасности и организация дополнительного образования.

Ключевые слова: индивидуальный подход, взаимодействие с родителями, квалификация педагогов, групповая работа, безопасность

Keywords: individual approach, interaction with parents, teacher qualifications, group work, safety

The article considers the issue of ensuring optimal conditions for the successful adaptation of young children with signs of giftedness in preschool educational institutions. The purpose of the work is to identify the key conditions for successful adaptation for children with signs of child giftedness, such as an individual approach, interaction with parents, teacher qualifications, organization of group work, safety and organization of additional education.

Детство — это период активного развития, в котором закладываются основы личности. Дети с признаками одарённости требуют особого внимания и специальных условий для реализации своего потенциала. Адаптация к коллективу дошкольного учреждения — это важный этап в жизни ребенка, способствующий его социализации и развитию [3, 5, 6].

Однако, для одаренных детей этот процесс может быть осложнен необходимостью адаптироваться к новому режиму дня, коллективу сверстников, стилю работы педагогов, а также потребностью в дополнительном развитии.

Исследования, направленные на изучение условий для реализации успешной адаптации детей раннего возраста с признаками детской одаренности к условиям дошкольной образовательной организации, а также разработка рекомендаций по оптимизации образовательного процесса и создания благоприятной среды для их развития, являются востребованными в современном обществе [7, 8].

По мнению А.И. Савенкова, одаренность – комплексная характеристика сферы способностей, включающая своеобразное сочетание способностей к выдающемуся исполнению какой-либо деятельности, интеграцию способностей, обуславливающую широту возможностей человека, умственный потенциал, целостную характеристику познавательных возможностей и способностей к учению [8].

Одаренные дети отличаются высоким уровнем интеллектуального развития, творческим потенциалом, хорошими когнитивными способностями, быстрой усвояемостью новых знаний, нестандартным мышлением. Они часто проявляют независимость, самостоятельность, высокую мотивацию к учению, стремление к новым знаниям и опыту [8, 4, 1, 2].

Одними из наиболее распространенных проблем адаптации одарённых детей является отсутствие интереса, несоответствие темпа обучения, трудности в социализации. Одарённые дети могут быстро потерять интерес на стандартных занятиях, темп их обучения может отличаться от сверстников, им бывает сложно общаться со сверстниками, а дошкольное учреждение может не обеспечить необходимую среду для развития их талантов. Всё это может привести к снижению мотивации и проблемам в процессе адаптации. Для решения перечисленных проблем разработаны рекомендации для усовершенствования подходов и работы:

Систематическое наблюдение и анкетирование помогают педагогам и родителям отслеживать адаптацию ребёнка в дошкольном учреждении. Наблюдение включает фиксацию поведения, эмоционального состояния, активности и взаимодействия с окружающими.

Анкетирование родителей и педагогов позволяет оценить интересы и развитие ребёнка.

Беседы с ребёнком и родителями дают информацию об их впечатлениях и переживаниях.

Тесты и опросники помогают определить уровень тревожности, самостоятельности и интереса к занятиям. Используются игры и задания, позволяющие оценить развитие речи, умение выражать свои мысли, взаимодействовать с другими детьми.

Проективные методики, такие как рисование и игры, позволяют выявить скрытые эмоции и отношения ребёнка к различным объектам. Сочетание различных методик даёт более полную картину адаптации и позволяет своевременно выявить возможные проблемы. Важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка и его семейную ситуацию при интерпретации результатов исследований и разработке плана.

Индивидуальный подход к адаптации одарённых детей обеспечивает успешное развитие и обучение. Ранняя диагностика помогает определить потенциал и особенности каждого ребёнка. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальная программа, учитывающая потребности и возможности каждого ученика.

Гибкий режим позволяет адаптировать расписание под нужды детей, а развивающая среда предоставляет доступ к дополнительным материалам и играм, способствующим развитию талантов.

Взаимодействие с родителями подразумевает регулярное информирование о прогрессе ребёнка и совместное планирование действий по адаптации. *Квалифицированные педагоги*, обладающие специальной подготовкой и опытом работы с одарёнными детьми, создают благоприятную атмосферу в классе, основанную на уважении и сотрудничестве [9].

Организация групповой работы предполагает сбалансированный состав групп с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Создание атмосферы уважения и взаимопонимания способствует эффективному взаимодействию между учениками.

Безопасность обеспечивается благодаря созданию безопасной и комфортной среды в учебном заведении, а ответственность за безопасность детей распределяется между педагогами и воспитателями.

Дополнительное образование предоставляет возможность развивать таланты в различных кружках и секциях, а также индивидуально заниматься с репетиторами или учителями по индивидуальной программе [5].

Следует учитывать, что адаптация — это процесс, который занимает время и требует терпения. Не нужно торопить ребёнка, лучше дать ему возможность адаптироваться в собственном ритме.

Постоянный диалог и работа с родителями и педагогами поможет создать оптимальные условия для успешной адаптации ребенка. Ведь, успешная адаптация — это комплексный подход, требующий индивидуального подхода, взаимодействия с родителями, высокой квалификации педагогов и наличия специальных условий в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев, В.К. Романцова [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4. – EDN BVKQAK.

2. Кукушкина Ю. А. Изучение взаимосвязи критического мышления и творческого потенциала личности / Ю. А. Кукушкина // Психология XXI века : Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов, Санкт-Петербург, 22–24 апреля 2005 года / Под редакцией В. Б. Чеснокова. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005. – С. 39-41.

3. Курганова Е.А., Листик Е.М. Социально-психологическая адаптация детей старшего дошкольного возраста в детском оздоровительном лагере // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. №4. С. 36-39.
4. Песков В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / В. П. Песков // Психология одаренности и творчества: монография. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Нестор-История", 2017. – С. 216-227. – EDN ZGAZHL.
5. Приоритетные направления современной психологии и педагогики: Коллективная монография / Л.А. Абросимова-Романова, А.В. Антоновский, Е.В. Астапенко, А.С. Лукина [и др.]. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – 223 с. – ISBN 978-5-7609-1875-8. – EDN JECRVO.
6. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебное пособие / Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартянова Г.Ю., Цаплина О.В., Ключко О.И., Павленко Т.А., Егоров И.В., Листик Е.М., Курганова Е.А., Фризен М.А., Морева О.Л., Кукушкина Ю.А., Егорова Т.Н., М.: Изд-во «Юрайт», 2024. 414 с.
7. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для вузов/— 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 334 с.
9. Суннатова Р.И. Личностный ресурс педагога как условие конструктивности коммуникации с обучающимися / Р.И. Суннатова // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию, Москва, 05–06 июля 2021 года. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. – С. 89-92. – DOI 10.24412/cl-36422-2021-1-89-92. – EDN TYZUTW.

Тараров Д.Н.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ
tararovdn993@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПАРТНЕРСТВА У КАДЕТ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье автором рассмотрены вопросы важности развития креативности в старшем школьном возрасте, в том числе среди кадетов. Развитие креативности способствует формированию потенциала будущих специалистов, развитию личности, готовой брать на себя ответственность, готовой найти выход из любой ситуации, быть гибким, способным

генерировать новые идеи. Старший школьный возраст обладает своими особенностями, которые необходимо учитывать при выстраивании работы со школьниками и кадетами для достижения наилучших результатов. Развитию креативности способствует психолого-педагогический климат в образовательном учреждении, а также личность школьного педагога и офицера-воспитателя. Приоритетной позицией педагога или учителя и офицера-воспитателя должна быть позиция ненасилия при работе с детьми. Данная позиция позволяет актуализировать положительные эмоции учеников.

Ключевые слова: деятельность, творчество, подростки, ненасилие, принуждение

In the article, the author examines the importance of developing creativity in high school age, including among cadets. The development of creativity contributes to the formation of the potential of future specialists, the development of a personality ready to take responsibility, ready to find a way out of any situation, to be flexible, able to generate new ideas. The senior school age has its own characteristics that must be taken into account when building work with students and cadets to achieve the best results. The development of creativity is facilitated by the psychological and pedagogical climate in the educational institution, as well as the personality of the schoolteacher and the officer educator. The position of nonviolence when working with children should be the priority position of a teacher or teacher and an officer-educator. This position allows you to actualize the positive emotions of students.

Keywords: activity, creativity, teenagers, nonviolence, coercion

В современной России предъявляются высокие требования к специалистам разного уровня и в разных профессиональных областях. Касается это и выпускников военных учреждений. Поэтому важно развивать в школьниках и кадетам такое качество, как креативность, которое позволяет принимать нестандартные решения, быть гибкими в решении проблем, выполнять поставленные задачи в любых ситуациях.

Можно рассматривать креативность как ресурс обновления и развития общества. И в настоящее время в обществе есть потребность в такой подготовке школьников, чтобы они могли свободно выражать свои мысли и идеи, не копируя их, и без опаски негативного отношения со стороны других людей [7, с.21], [5, с.232].

Креативность – способность к творчеству, которая предполагает отклонение от традиционных схем мышления, порождение необычных идей, быстрое решение проблемных ситуаций [5, с.232].

Креативность – один из главных компонентов психической деятельности человека [8, с.85]. Креативное мышление некоторыми исследователями трактуется как способность продуктивно участвовать в выдвижении, оценке и совершенствовании идей, направленных на получение оригинальных и эффективных решений, генерацию нового знания или создание продуктов проявления творчества и воображения [1, с.167].

Многие исследователи считают, что креативности отводится одна из главных ролей в различных социальных сферах, т.к. она делает человека способным принимать принципиально новые решения; креативность позволяет повышать профессиональную компетентность, познавательную активность, способность к сотрудничеству и коммуникативному взаимодействию [8, с.85], [5, с.232]. Развитие креативности у кадетов способствует развитию лидерских качеств, умения принимать ответственные решения в сложных ситуациях, помогает кадетам более эффективно управлять ресурсами в сложных условиях и принимать обоснованные решения, основанные на творческом подходе [1, с.166].

В связи с высокой значимостью креативности в профессиональной и учебной деятельности перед школами стоит вопрос о развития креативности у старшеклассников, в том числе у кадетов. Развитие креативности в старшем школьном возрасте имеет свои особенности.

Для старшего школьного возраста характерны такие черты творческих проявлений, как первые вдохновения; собственные гипотезы при обсуждении научных проблем; иногда уже успешные попытки при внесении чего-то нового в практические дела. Это можно отнести к развитию креативности в этом возрасте. Отмечается, что в качестве движущей силы в старшем школьном возрасте можно рассматривать потребность в общении с творческими взрослыми и ровесниками. В развитии креативности старшеклассников значимую роль играет профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников. В старшем школьном возрасте подростки выбирают образец для подражания; в дальнейшем подросток либо задерживается на фазе подражания навсегда, либо переходит к оригинальному творчеству [4, с.314].

Исследованиями показано, что развитие креативности подростков 15-17 лет способствует развитию и других важных качеств человека: терпимость к чужому мнению, принятие ответственности за свою деятельность [7, с.21].

Важно подчеркнуть, что одной из важнейших задач является привлечение одаренных детей и подростков к научной деятельности. Научная деятельность, как известно, связана с научным поиском истины или новых знаний, имеет свои закономерности [12, с.392].

Проведенные исследования показывают, что развития креативности возможно различными методами и средствами. Отмечается, что возможно применение как точечных мероприятий, имеющих узкую направленность, так и мероприятий широкого охвата – например, проектная и исследовательская деятельность [8, с.86].

При этом научная, исследовательская, проектная деятельность (групповая или индивидуальная) позволяет старшеклассникам и кадетам осваивать и использовать знания для решения повседневных и учебных задач, приобретать новые качества [1, с.170].

Для развития креативности важно создавать необходимые психолого-педагогические условия [8, с.89]. Кроме этого немаловажным является фактор учителя. Педагог в условиях развития креативности является связующим звеном

во взаимодействии ученика или кадета с миром в педагогических ситуациях, в установлении коммуникации участников педагогического процесса (или совпадающего с ним образовательного) с миром [2, с.70].

Важным фактором развития креативности является позиция педагога.

Для специалистов сферы «человек – человек», к которой относятся педагоги и офицеры-воспитатели, работающие с кадетами в общеобразовательных школах, особенно значимой является позиция ненасилия. Позиция ненасилия позволяет выстраивать эффективное взаимодействие со старшеклассниками и решать профессиональные задачи без давления и принуждения [6, с.144], что особенно важно при развитии креативности. Управление учениками и кадетами, в основе которого лежит принуждение, ориентировано на актуализацию отрицательных эмоций при невыполнении поставленной задачи. Управление, основанное на ненасилии, ориентировано на актуализацию положительных эмоций при выполнении задачи [10, с.8].

Не менее важной задачей педагогов является выявление и развитие у кадет не только креативных, но и лидерских качеств.

Одним из условий для формирования будущего лидера в школьном возрасте, является создание целостного образа-представления у ребенка о лидерстве и о себе как лидере. Методологической основой такого взгляда на проблему лидерства может стать положение В.П. Пескова, который рассматривая «представление как психический феномен» и, с одной стороны, выделяет, что «...субъект, объект и способ представления образуют онтологическое основание представления» [9, с.55].

Таким образом, общество выражает насущную потребность в личностях с креативными качествами, способных обеспечить достижение поставленных государством задач во всех сферах жизни [11, с.294]. В связи с этим, развитие креативности у школьников и кадет старших классов становится насущной проблемой. Развитие креативности способствует становлению личности, готовой нестандартно мыслить и принимать решения, творчески подходить к поставленным задачам, искать выходы в трудных ситуациях.

При этом, развитие креативности зависит от психолого-педагогических условий, созданных в школе, а также от личности педагога и офицеров-воспитателей, работающих с кадетами. Особую роль играет позиция педагога при работе с детьми. В частности, позиция ненасилия является значимой и ведущей позицией при работе с учениками и кадетами старших классов.

Список литературы.

1. Анисимов Д.Г. Развитие креативного мышления обучающихся средствами проектной деятельности // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2023. №5. С. 166-171. doi:10.54158/27132838_2023_4_5_166
2. Вурста Н.И. Стил педагогического общения в условиях исследовательского обучения как фактор развития креативности // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. №2. С.70-74

3. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. №1. С.42-47
4. Исакова Ю.Б. Динамика развития креативности в старшем школьном возрасте // АНИ: педагогика и психология. 2017. №4 (21). С.313-316
5. Мамонтова Т.С. К вопросу об условиях развития креативности учащихся старших классов общеобразовательных школ // Научный диалог. 2018. №1. С. 231-243
6. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. 2017. №1. С.131-146
7. Олейников Д.С., Рыбчинский В.П. Барьеры проявления креативности у старшеклассников // Северо-Кавказский психологический вестник. 2019. №2. С.20-25
8. Пашута В.Л., Фатеева Е.В. Структура и компоненты развития креативности для повышения успешности курсантов и кадет военного института физической культуры // ВВО. 2021. №3 (30). С.84-89
9. Песков, В.П. Субъект представления как внутреннее условие процесса представления, детерминирующее способ его организации, структуру представления и ее особенности / В. П. Песков // Научный диалог. – 2012. – № 11. – С. 52-71. – EDN PKWPHH
10. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент на основе принципа ненасилия // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. №4. С.5-14. DOI: 10.17805/trudy.2018.4.1
11. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментальный для исследования креативного лидерства как качества личности // В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.
12. Сухонос А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

Тен И.В.

Студент ГАОУ ВО МГПУ

iigorvas6@yandex.ru

Ключко О. И.

доктор философских наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ

olga-klioutchko@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Статья посвящена исследованию психологического благополучия младших школьников разных этнических групп (казахов, китайцев, узбеков и белорусов) на основе модели субъективного благополучия Тиана, Ванга и Хюбнера. Показано, что в процессе этнической социализации у индивида складываются

различные комбинации, которые в совокупности с личностными характеристиками влияют на субъективное благополучие. Эмпирически доказано, что существуют различия в показателях психологического благополучия младших школьников разных этническими группами.

Ключевые слова: психологическое благополучие, младший школьник, этническая группа,

The article is devoted to the study of psychological well-being of different ethnic groups. The need to study psychological well-being in the context of an ethnic group is due to the fact that ethnic identity, which is formed in representatives of different ethnic groups in the process of ethnic socialization, affects their experiences, among other things. Psychological well-being is studied in the article through the subjective, based on the model of subjective well-being of Tian, Wang and Huebner. It studies and compares the indicators of primary school students from different ethnic groups (kazakhs, chinese, uzbeks and belarusians).

Keywords: psychological well-being, primary school age, ethnicity.

Введение. В Московском образовании наблюдается огромное этническое разнообразие детей в школьных классах. Большинство из них являются мигрантами из регионов России или других стран, примерно 60.000 тысяч человек на в год. На 2024 год их становится еще больше – даже во втором, третьем поколении. При этом статистика показывает, что 60% детей внешних мигрантов неудовлетворительно владеют русским языком [10]. Условно они уже не являются мигрантами, но не теряют своей специфики с точки зрения их этноса.

В то же время сама Концепция государственной миграционной политики РФ обозначает нам задачу помощи тем слоям населения, которые испытывают трудности, связанные с адаптацией в российском социуме. Идея концепции выходит далеко за пределы помощи только мигрантам, она охватывает все группы, которые имеют различия, обусловленные культурой [10]. Поскольку исходная социокультурная среда представителей разных этносов различна, и именно она предопределяет ценности, поведение и многие установки, возникает необходимость изучать психологическое благополучие с учетом этнической принадлежности и ментальности учащихся, как основу успешной адаптации, обучения, социализации, деятельности [5].

Многие исследователи (Водяха С.А. и др.) отмечают проблему взаимообусловленности психологического благополучия и креативности, поскольку способность к обучению, познанию, творчеству зависит в том числе от физического и психического здоровья [1]. Не менее значимым условием психологического благополучия младшего школьника являются условия воспитания ребенка в семье (Поставнева И.В. и др.) [9]. Атмосфера школы и класса, ценности группы и типичные для нее паттерны играют ключевую роль в понимании психологического благополучия, а вместе с этим и креативности [6].

Несмотря на отсутствие эмпирических данных о специфике в показателях психологического благополучия младших школьников отдельных этнических

групп, исследования других возрастных групп демонстрируют значимость фактора этнической принадлежности школьника для его благополучия. Тем более, что в настоящий момент программы психолого-педагогического сопровождения в московском образовании учитывают данный фактор лишь частично, фиксируя статус мигранта в первые полгода нахождения ребенка в стране.

Методы исследования. В понимании психологического благополучия мы отталкиваемся от гедонистического подхода, введенного Э. Диннером [111], и модели субъективного благополучия детей в школе Тиана, Ванга и Хюбнера, на основе которой разработан опросник для младших школьников группой Т.Н. Канонир, где субъективное благополучие детей понимается как как удовлетворенность различными условиями, а также позитивный и негативный аффект по отношению к школе) [3].

В нашем исследовании приняли участие 56 обучающихся в возрасте 8-10 лет, из них 14 белорусов, 12 казахов, 15 китайцев и 15 узбеков. Распределение на этносы составлено путем изучения документов семьи..

Результаты и обсуждение. Обобщенные результаты методики Канонир Т.Н., И.Л. Угановой, А.А. Куликовой представлены на рисунке 1.

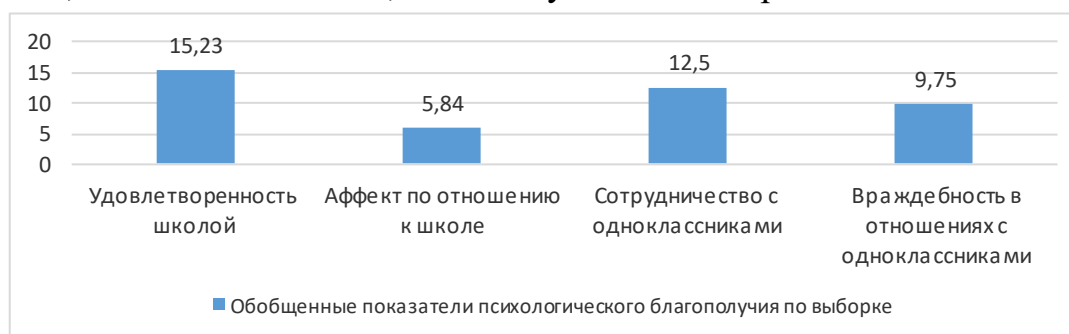


Рисунок 3 – Средние значения показателей психологического благополучия (методика Т.Канонир и др., n = 56)

Если рассматривать выборку целиком, то все показатели шкал методики находятся в диапазоне средних значений, однако, если мы начинаем учитывать этническую принадлежность учащихся и рассматривать показатели у каждой этнической группы, то появляются различия в показателях среди групп (см. Рисунок 4).

Самые высокие показатели удовлетворенности условиями в школе отмечаются в группе младших школьников белорусов (21,36, средний уровень), далее идут казахи (18, средний уровень), китайцы (12,2, низкий уровень) и узбеки демонстрируют самый низкий уровень (10,33). Данные показывают достоверные различия среди групп в показателях удовлетворенности школой ($U_{эмп} \leq 0,05$).

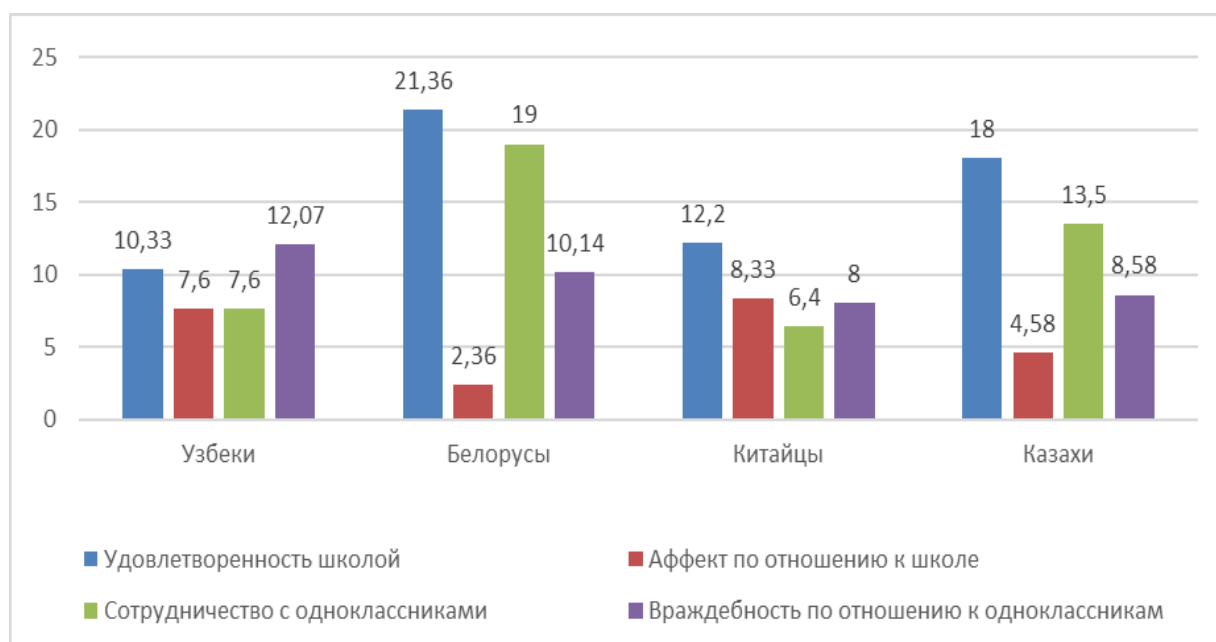


Рисунок 4 – Средние значения показателей психологического благополучия младших школьников разных этнических групп (методика Т.Канонир и др., n = 56)

Показатели аффекта самые высокие у китайцев (8,33) и узбеков (7,6). Казахи демонстрируют среднее значение (4,58) и белорусы низкое (2,36). Это говорит, что у китайцев и узбеков по отношению к школе преобладают преимущественно негативные чувства.

Дальнейший анализ показывает, что белорусы – этническая группа младших школьников, которая наиболее стремится к сотрудничеству с одноклассниками (19, высокий уровень). Далее идут казахи (13,5, средний уровень). Группы, которые в меньшей мере демонстрируют стремление к сотрудничеству – узбеки (7,6) и китайцы (6,4) с низким уровнем сотрудничества. Обучающиеся с низким уровнем сотрудничества не стремятся контактировать с одноклассниками, их тяжелее включить в совместную деятельность.

Показатели враждебности самые высокие у узбеков (12,07), далее идут белорусы (10,14), казахи (8,58) и китайцы (8), показатели можно отнести к средним (у узбеков) и низким (у остальных). Низкий уровень враждебности не всегда говорит нам о коммуникативных навыках обучающихся. Мы знаем, что в условиях стресса они могут быть замыкаться в себе, что вовсе не говорит о благополучии.

Обнаруживается значимость различий в трех показателях между белорусами и узбеками: показатель удовлетворенности ($U_{Эмп} = 21$), показатель аффекта ($U_{Эмп} = 10,5$), сотрудничество ($U_{Эмп} = 23,5$). Шкала враждебности при сравнении не показала значимость различий ($U_{Эмп} = 88,5$). В целом можно сделать вывод о том, что показатели психологического благополучия узбеков гораздо ниже, чем у группы белорусов, и эти различия имеют статистическую достоверность. В поведении детей это может появляться самым разным образом: отсутствие вовлеченности и интереса к школе, низкая учебная успеваемость.

Имеются различия в показателях и значимость этих различий в следующих шкалах: удовлетворенность школой ($U_{Эмп} = 34$), аффект по отношению к школе ($U_{Эмп} = 17$), сотрудничество с одноклассниками ($U_{Эмп} = 13,5$). Шкала враждебности в отношениях с одноклассниками при сравнении не показала значимость различий ($U_{Эмп} = 88$). Всё это говорит об специфике психологического благополучия каждой группы.

Суммировав описанное, мы можем заключить, что показатели психологического благополучия белорусов выше, чем у узбеков. Похожая ситуация видна и при сравнении казахов с китайцами: показатели психологического благополучия первых выше, демонстрируется значимость различий в трех шкалах. На основании чего мы можем выделить две более благополучные группы в рамках выборки: белорусы и казахи. Сравним их между собой.

Значимость различий между группами отмечена в двух показателях: в аффекте ($U_{Эмп} = 30,5$) и сотрудничестве (26). Казахи демонстрируют высокий негативный аффект, а белорусы больше стремятся к сотрудничеству. В следующих шкалах значимость различий не выявлена: удовлетворенность ($U_{Эмп} = 58$), враждебность ($U_{Эмп} = 61$).

Для более полной картины сравним менее благополучные группы: китайцев с узбеками.

Значимость различий наблюдается в сотрудничестве с одноклассниками ($U_{Эмп} = 36,5$). В шкале аффекта значимость не обнаруживается ($U_{Эмп} = 96$), а показатели удовлетворенности ($U_{Эмп} = 66,5$) и враждебности ($U_{Эмп} = 70,5$) показывают неопределенность.

Рассмотрев в рамках групп специфику психологического благополучия, мы можем заключить, что наименее благополучными группами младших школьников в условиях московского образования являются узбеки и китайцы, которые имеют выраженные дефициты. Для казахов процесс проходит более благоприятно, показатели на среднем уровне. Самые высокие показатели психологического благополучия имеют белорусы, что вероятно определяется близостью культур и языков.

Заключение. Таким образом, в результате нашего исследования были раскрыты различия в показателях психологического благополучия младших школьников различных этнических групп, которые могут быть важными для разработки их психолого-педагогического сопровождения в условиях московского образования. Исследование показывает значимость более детального рассмотрения этнической принадлежности учащихся в контексте психологического благополучия, оценки степени влияния на благополучие школьников множества сопутствующих факторов в том числе аккультурационных стратегий и стресса, владения русским языком, успешности общения внутри- и вне этнических диаспор и других.

Список литературы

1. Водяха С.А. Психологическое благополучие креативных старшекласников // Педагогическое образование в России. 2013. С. 113-116.
2. Григорьева, М. В. Этнопсихологическая специфика адаптационной активности и субъективного благополучия личности / М.В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – Т. 12. № 1. – С. 49-53.
3. Ивлев В.Ю., Иноземцев В.А., Ивлева М.Л. Формирование понятия этнической идентичности и актуализация этнической идентичности в современном мире // Гуманитарный вестник. 2023. №5 (103). URL: DOI: [10.18698/2306-8477-2023-5-867](https://doi.org/10.18698/2306-8477-2023-5-867)
4. Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов// Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. №4. С.461—479. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.921>.
5. Ключко О.И. Концепция гендерной ментальности как методологическое основание гендерного подхода в социально-психологическом исследовании // Социальная психология и общество. – 2022. – Т. 13, № 4. – С. 13-29. – DOI 10.17759/sps.2022130402.
6. Ключко О.И. Психологическое здоровье и субъективное благополучие мальчиков и девочек // Формирование здорового образа жизни: учебное пособие / под ред. М.А. Ерофеевой и др. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. – С. 99-125.
7. Королёва Л.В. Проблемы образования детей мигрантов в городе Москве // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2019. №2 (30). URL: DOI 10.25688/2078-9238.2019.30.2.03
8. Полетаев Дмитрий Проблемы обучения и адаптации детей-мигрантов в московской школе // Этнодиалоги. 2012. №1 (38).
9. Поставнева И. В., Поставнев В. М. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 3(25). – С. 60-65.
10. Указ Президента РФ от 31.10.2018 N 622 (ред. от 12.05.2023) "О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019 - 2025 годы"
11. Diener E. Subjective well-being//Psychological Bulletin. – 1984. – № 95. – P. 542–575.

Тиллашайхова Х.А.

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой

ТГПУ им Низами,

khosiyat.tillashaykhova@mail.ru

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению динамики профессионального становления студентов педагогического вуза, в котором приняли участие первокурсники и выпускники различных факультетов. Были использованы следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана; методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; УСК Дж. Роттера и методика Савикас-Порфели «Карьерно-адаптационные способности».

Ключевые слова: студенты – будущие педагоги, профессиональное становление, карьерно-адаптационные способности

The article presents the results of an empirical study devoted to the study of the dynamics of professional formation of students of a pedagogical university, in which freshmen and graduates of various faculties took part. The following methods were used: “Motivation of professional activity” by K. Zamfir in the modification of A. Rean; methodology by M. Roan; methodology by M. Roan. Rean; M. Rokic's methodology “Value orientations”; J. Rotter's USK and Savikas-Porfeli's methodology “Career-adaptation abilities”.

Keywords: students - future teachers, professional formation, career-adaptation abilities

Проблемы профессионального самоопределения, выбора профессии, становления и развития личности в профессиональной деятельности привлекали внимания многих исследователей. В этом достаточно большом ряду исследований можно выделить несколько направлений в понимании процесса профессионального становления. Исследования Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, М.Г. Давлетшина, Р.З. Гайнутдинова, можно отнести к направлению, которое определяется, как профессиональное развитие, детерминируемое активностью личности. В жизнедеятельном направлении (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.) процесс профессионального развития рассматривается как часть жизненного самоопределения в целом.

Профессиональное развитие начинается с обучения в колледже или вузе, когда студент в процессе учебы знакомится как с общим представлением о профессии, так и с теми требованиями, которые профессиональная деятельность предъявляет к профессионалу. Направленность студента на освоение знаний, умений и навыков будущей профессиональной деятельности происходит и на лекционных занятиях, семинарах и в особенности в рамках преддипломной и производственной практик. Благодаря такой системе подготовки к будущей

профессиональной деятельности у студентов формируется не только представления о профессиональной деятельности, но и, что важно для процесса профессионального становления осознание своих возможностей. По мнению ряда авторов – Е.А. Климова, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренкова в процессе становления профессионала социальная ситуация развития трансформируется, вычлняя в личности специалиста все новые компоненты, требующие развития.

В коллективной монографии «Психологическая зрелость личности» под общей редакцией Л.А. Головей, посвященной изучению становления профессионала как зрелой личности показано, что осуществляется оно не только в период профессионального развития субъекта. «На всем протяжении жизненного пути человека происходит формирование зрелой личности, развитие мировоззренческих взглядов, морально-нравственных, этических, психологических и других черт и качеств человека в соответствии с требованиями и нормами поведения в социуме» [9, с. 216]. Авторы, на основе эмпирических данных доказывают, что включение человека в процесс профессиональной деятельности детерминирует развитие личности в соответствии с новыми требованиями, что отражается на формировании мотивационно-ценностных ориентиров и других профессионально-значимых личностных особенностей.

С точки зрения Е.А. Климова профессиональная деятельность создает возможность для субъекта труда самореализацию с использованием своего ресурса, включающего способности, умения и навыки. Развитие личности в профессиональной сфере проходит ряд логически закономерных этапов, которые подразумевают важность активность личности. Продолжая идеи Е.А. Климова, В.А. Бодров уточняет, что сама по себе потребность в профессиональной деятельности не может обеспечить это сложный процесс. Детерминирующими профессиональное развитие личности являются такие условия, как: понимание и принятие необходимости преодолевать трудности, связанные с достижениями на профессиональном поприще. Именно в этом и состоит ценность профессиональной деятельности для личности, так как у человека появляется возможность выразить себя и применить свои способности. На каждой возрастной стадии профессиональное и личностное становление отличаются своим содержанием и динамикой. Период студенчества или период обретения представлений о профессии, осознания себя в будущей трудовой деятельности характеризуется формированием профессионально-значимых личностных качеств.

Наше исследование посвящено изучению особенностей мотивационно-ценностной сферы в профессиональном становлении студентов, обучающихся на начальном и завершающем этапах обучения в педагогическом вузе. Для изучения динамики возможных изменений в мотивационной сфере у студентов была использована методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана. В основу положена концепция о внутренней (для профессионала имеет значение трудовая деятельность сама по себе) и внешней мотивации (стремление удовлетворить такие потребности, которые по

отношению к сути и предназначению профессиональной деятельности имеют вторичное значение). Внешние мотивы включают как конструктивные, так и деструктивные элементы. По анализу результатов по методике К. Замфир выявлено следующее: в целом чуть более половины опрошенных студентов 1-го и 4-го курсов получили высокие значения по сформированности внутренней мотивации к педагогической деятельности. Но, к сожалению, динамика увеличения внутренней мотивации, к выпускному курсу произошла лишь на 1,68%. Изменения по внешней положительной мотивации свидетельствуют о том, что на 5% она увеличилась к выпускному курсу. Выявленные результаты свидетельствуют, что обучение в вузе не вполне способствовало заинтересованности студентов в получении педагогической профессии.

Другим не менее значимым фактором, определяющим отношение личности ко многим жизненным позициям, включая профессиональную сферу, можно рассматривать ценностные ориентации личности. Результаты по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» показали, что выявленные различия и не согласованность у студентов 1-го курса имеют обоснованную почву, связанную с новой ситуацией не только образования, но и в целом жизненной ситуации. Однако такие же результаты у студентов 4-го курса свидетельствуют о некоторой дистанцированности выпускников от задач профессиональной сферы и не согласованность терминальных и инструментальных ценностей свидетельствует о не сформированности и не достаточной готовности к профессиональной деятельности.

Одной из характеристик личности студентов, которая играет важную роль при обучении и реализации возможностей в профессиональном самоопределении, является локус контроля личности или уровень субъективного контроля – УСК.

По результатам статистического анализа значимые различия выявлены по трем шкалам: в сфере интернальности достижений, неудачи и производства, при этом интернальность выше у студентов 4-го курса, в сравнении с данными студентов первого курса. Эти результаты свидетельствуют о положительной динамике в сфере определения локуса контроля у студентов, иными словами, можно констатировать, что к выпускному курсу у студентов формируется понимание того факта, что как складывается профессиональная деятельность, достижения и возможные неудачи в большей степени зависят от самого человека. Хотя надо отметить, что это характерно лишь 10% студентов на уровне высокого показателя, а более половины так и остаются на среднем уровне интернальности, а почти трети выпускников (28%) характерна экстернальность, т.е. достижения, неудачи, да и в целом то, как складывается их профессиональная деятельность зависит с их точки зрения от внешних факторов – от обстоятельств и других людей.

Таблица 1

Значимость различий результатов по интернальности общей и, связанной с профессиональной сферой у студентов 1-го и 4-го курсов (Спирмен)

№	Шкалы	Среднее арифметическое		Сред. квадр. Отклонение		Коэффиц. коррел.
		1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	
1	И – общая	52,33	53,15	3,09	3,39	,170
2	И – достижения	14,32	14,70	1,27	1,49	,716**
3	И – неудачи	14,27	14,40	1,18	1,27	,903**
4	И – производство	11,77	11,97	1,14	1,18	,538**

Примечание: ** - уровень значимости при $p < 0,001$

Карьерно-адаптационные способности и увлеченность будущей работой у студентов изучалась с помощью методики Савикас-Порфели. Выявлено, что у студентов-выпускников общая карьерная адаптивность снизилась, хотя при этом уровень заинтересованности, любознательности и контроля выше, чем у студентов первокурсников. Что касается низкого уровня карьерно-адаптационных способностей, то у студентов 4-го курса в сравнении с первокурсниками можно отметить тенденцию снижения по шкале заинтересованность, контроль и значительно по шкале любознательность. Выявленные различия показателей были проверены на предмет статистической значимости этих различий. Ниже в таблице № 2 представлены коэффициенты корреляций Спирмена.

Таблица 2

Результаты статистической значимости различий показателей карьерно-адаптационных способностей студентов 1-го и 4-го курсов

№	Наименование шкалы	Коэффициент корреляции
1	Заинтересованность	,211
2	Контроль	,261
3	Любознательность	,132
4	Уверенность	,746**
5	Карьерная адаптивность	,242

Примечание: Спирман при уровне значимости $p < 0,05$

Из всех показателей в табл. 2 высокая статистическая значимость различий получена по шкале «Уверенность», по-видимому, это связано с тем, что для первокурсников восприятия себя в деятельности педагога представляется весьма сложным, а у выпускников, как и полагается уверенность в свои профессиональные возможности повышается.

Изучение становления социальной зрелости обучающейся молодежи, включает необходимость выявления динамики профессионального становления

студентов педагогического вуза, поскольку социальная зрелая личность – это личность, активно включенная в решение в том числе и профессиональных задач трудовой деятельности. На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Чуть более половины опрошенных студентов 1-го и 4-го курсов получили высокие значения по сформированности внутренней мотивации к педагогической деятельности. Динамика увеличения внутренней мотивации к выпускному курсу произошла, но лишь на один с небольшим процентов. Изменения по внешней положительной мотивации аналогичны. Выявленные результаты свидетельствует, что обучение не в должной мере способствовало повышению заинтересованности студентов в получении педагогической профессии. Также можно предположить, что у поступающих абитуриентов в педагогический вуз мотивация педагогической деятельности не является доминирующей.

2. Выявленные различия и не конгруэнтность у студентов 1-го курса терминальных и инструментальных ценностей имеют обоснованную почву, связанную с новой ситуацией не только образования, но и в целом жизненной ситуации. Однако такие же результаты у студентов 4-го курса свидетельствует о дистанцированности выпускников от задач профессиональной сферы и о не сформированности и не готовности к социальной и профессиональной ответственности.

3. Высокий уровень интернальности представлен малым охватом студентов первокурсников, что свидетельствует о том, что студентам свойственно объяснять свои достижения и неудачи внешними факторами – другими людьми и обстоятельствами. Лишь около четверти студентов первого курса считают, что то, как складывается их жизнь зависит от их собственных усилий, стараний, возможностей. Аналогичные результаты и у студентов выпускного курса. Положительная динамика выявлена лишь у одной десятой части студентов. Причем надо отметить, что у первокурсников интернальность выше, чем у выпускников, но это различие не имеет статистической значимости.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М., 2006.
2. Гайнутдинов Р.З. Психология личности учителя узбекской национальной школы и ее формирование в системе непрерывного образования. Автореф. дисс. ...доктора психол. наук. - Санкт-Петербург-1992. – 34 с.
3. Давлетшин М.Г. «Психологические аспекты совершенствования профориентационной работы среди молодежи» Ташкент, 1982.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2003.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. — М., 1996.
6. Кудрявцев Т.В. На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопросы психологии. 2006, № 5, с. 113–125.

7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002

8. Пряжников М.Г. с Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер. 2010. С. 184.

9. Психологическая зрелость личности. монография / Л. А. Головей и др. Под общ. ред. Л.А. Головей; Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. психологии. - Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2014. – 238 с.

Фролова Е.В.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ

frolova1@mgpu.ru

Агафонова В. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ

agafonovavv@mgpu.ru

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА ЭТАПЕ ПРЕДПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается возрастная динамика развития креативности от младшего школьного возраста к предподростковому, что связывается с двумя формами креативности: наивной и культурной. В качестве диагностического метода использован метод диагностики вербальной и невербальной креативности Дж. Гилфорда и П. Торренса. Исследование реализовано на выборке школьников, которые были разделены на две возрастные группы: учащиеся 1 класса (младший школьный возраст) и 4 класса (предподростковый). Результаты демонстрируют, что значительное количество показателей креативности, преимущественно вербальной, достигают достоверно более высокого уровня в группе школьников предподросткового возраста. Выявленные различия демонстрируют процесс перехода наивной креативности в более зрелую форму – культурную креативность, в ходе которого развитие уровня вербальной креативности имеет более существенное значение.

Ключевые слова: наивная креативность, культурная креативность, возрастная динамика.

The article is devoted to the problem of creativity development age dynamics from primary school age to preadolescence, which is associated with two forms of creativity: naive and cultural. The method used for diagnostic was the method of diagnosing verbal and nonverbal creativity by J. Guilford and P. Torrance. The study was implemented on a sample of schoolchildren who were divided into two age groups: first-grade students (primary school age) and fourth-grade students (preadolescence). The results demonstrate that a significant number of creativity indicators, primarily verbal, reach a significantly higher level in the group of preadolescent schoolchildren. The differences revealed demonstrate the process of transformation of naive creativity

to a more mature form – cultural creativity, during which the development of the level of verbal creativity is more significant.

Key words: naive creativity, cultural creativity, age dynamics.

Введение. Социальные ожидания и требования к формированию личности в современном обществе предполагают высокий уровень креативности, самостоятельности, адаптации к быстро меняющимся условиям и способности генерировать новые идеи. Фактически, человек 21 века – это личность, способная видеть необычное в обычных вещах, что становится своего рода профессиональной компетенцией, востребованной во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому задача целенаправленного развития такой личности становится актуальной для современной системы образования. Как отмечают А.И. Савенков с соавторами [4] основой указанного направления выступает прогнозирование и выявление предикторов успешности ребенка в образовательной среде на основы изучения когнитивных и метакогнитивных способностей и внесение на этой основе соответствующих изменений в образовательный процесс.

По словам Д.Б. Богоявленской, креативность представляет собой качественную определенность высшего уровня интеллектуальной активности, а также, социально-обусловленное явление, которое развивается в деятельности. Соответственно, понимание закономерностей становления креативности, в том числе возрастных, является фундаментом того, что может обеспечить успешность построения индивидуальной траектории обучения учащихся на разных возрастных этапах и создать эффективные программы развития креативности в урочной и внеурочной деятельности.

Изучение креативности относится к проблематике, хорошо изученной в психолого-педагогических исследованиях, и имеет сложившиеся традиции как в плане концептуализации самого феномена креативности, так и методологии ее измерения. Среди различных аспектов ее изучения можно отметить относительно современные подходы к генезису креативности в детском возрасте. Следуя традициям Л.С. Выготского (в плане выделения им двух уровней ВПФ), исследователи выделяют «натуральную» или «наивную» креативность и «культурную» креативность (П. Торренс, В.С. Юркевич) [1].

Наивная креативность представляет собой спонтанный творческий процесс, результатом которого может стать как некий оригинальный продукт или идея, однако, поскольку по своей природе она не обладает целенаправленностью в создании чего-либо нового, результат творческого процесса может и вовсе отсутствовать. Фактически наивная креативность граничит с когнитивной открытостью, гибкостью, свободой от культурных и социальных ограничений и стереотипов. Данный этап становления в развитии креативности релевантен детскому периоду: дошкольному и младшему школьному возрасту, наивная креативность ребенка заключается в отсутствии опыта и знаний «правильных» и «неправильных» путей решений определенных задач [3]. *Культурная креативность*, как более зрелая в возрастном аспекте

форма, демонстрирует стремление к преодолению социальных стереотипов, закрепленных в опыте, умение человека отступать от стандартных идей, правил и шаблонов.

Формирование креативности на разных возрастных этапах представляет интерес не только с точки зрения понимания механизмов трансформации наивной креативности в культурную, но и с позиций возможности внедрения выявленных закономерностей в образовательный процесс. Вместе с тем, анализируя данные следует отметить некоторые имеющиеся проблемные аспекты:

- ряд авторов указывает на снижение уровня креативности у подростков по сравнению с младшими школьниками и дошкольниками [8];
- в некоторых работах отмечается в целом невысокий уровень креативности у современных подростков [5].

Также, можно отметить, что среди отечественных исследований проблематика развития креативности в подростковом возрасте является малоизученной [7], что требует более углубленного погружения в указанную область особенно в связи с внедрением новых образовательных стандартов и форм школьной аттестации.

Цель исследования – выявить динамику развития креативности у детей в период младшего школьного и предподросткового возрастов.

Характеристика исследовательской выборки. В исследовании приняли участие 77 респондентов, учащиеся младших классов ОАНО СОШ "Пенаты", г. Москва. Выборка была разделена на 2 исследовательские группы: 1) учащиеся 1-го класса – 37 человек (мальчиков – 17; девочек – 20); возраст 7-8 лет; 2) учащиеся 4-го класса – 40 человек (мальчиков – 19; девочек – 21); возраст 10-11 лет.

В работе были использован метод диагностики вербальной и невербальной креативности Дж. Гилфорда и П. Торренса в модификации Е. Туник [3]. Данная методика является комплексным способом выявления различных аспектов креативности и включает в себя ряд субтестов: использование предметов, заключения, слова, словесная ассоциация, составление изображений, эскизы, спрятанная форма. Субтесты 1-4 диагностируют вербальную креативность, субтесты 5-7 – невербальную. При обработке данных по каждому субтесту определяются отдельные показатели (беглость, гибкость, оригинальность) и общий суммарный показатель.

Для математико-статистической обработки был использован U-критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок (ученики 1-х и 4-х классов).

Результаты. Первым шагом было определение уровневых показателей креативности в исследовательской выборке (для сравнения использовались нормы теста, согласно Е. П. Ильину [3]). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения суммарных показателей креативности
у младших школьников и предподростков

Показатели по субтестам (суммарные)	Среднее, младшие школьники	Среднее, подростки	Нормативный показатель
Использование предметов	11	14	Размах 1-14; среднее=6
Заклучения	4	4	Размах 0-11; среднее=4
Слова	19	32	Размах 0-20; среднее=5 (5-8 лет) Размах 0-35; среднее=4 (9-15 лет)
Словесная ассоциация	14	21	Размах 0-30; среднее=11
Составление изображений	35	29	не определен
Эскизы	18	20	не определен
Спрятанная форма	10	14	Размах 5-25; среднее=7

Как демонстрируют результаты уровень креативности находится в пределах средних значений или выше среднего по отдельным показателям.

В дальнейшем были установлены достоверные различия в уровневых показателях креативности, вербальной и невербальной, между группами младших школьников и подростков. Данные были обработаны с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни (табл. 2-3).

Таблица 2

Значимость различий отдельных показателей креативности у младших школьников и подростков

Показатели (по отдельным шкалам)	Сумма рангов, младшие школьники	Сумма рангов, подростки	U	p
Использование предметов. <i>Беглость</i>	1259,0	1844,0	516,0	<0,05
Использование предметов. <i>Гибкость</i>	1170,5	1832,5	467,5	<0,01
Слова. <i>Беглость</i>	1052,5	1950,5	349,5	<0,001
Слова. <i>Оригинальность</i>	1130,5	1872,5	427,5	<0,01
Словесная ассоциация. <i>Беглость</i>	1156,0	1847,0	453,0	<0,01

Словесная ассоциация. <i>Гибкость</i>	1111,0	1892,0	408,0	<0,001
Составление изображений. <i>Беглость</i>	1209,0	1794,0	506,0	<0,05
Спрятанная форма. <i>Оригинальность</i>	1378,0	1725,0	527,0	<0,05

Примечание: U – критерий Манна-Уитни, p – уровень значимости. В таблицу вынесены переменные, по которым были выявлены достоверные различия.

Таблица 3

Значимость различий суммарных показателей креативности
у младших школьников и подростков

Показатели по субтестам (суммарные)	Сумма рангов, младшие школьники	Сумма рангов, подростки	U	p
Использование предметов	1258,5	1744,5	555,5	
Заключения	1466	1537	646,0	
Слова	1094	1909	391,0	<0,001
Словесная ассоциация	1129	1874	426,0	<0,001
Составление изображений	1275	1728	572,0	
Эскизы	1609	1394	574,0	
Спрятанная форма	1206	1797	503,0	<0,01

Обсуждение. Как свидетельствуют полученные данные, субтесты «Слова» и «Словесные ассоциации» и значительное количество отдельных показателей креативности достигают достоверно более высокого уровня в группе школьников подросткового возраста.

Субтесты «Слова» и «Словесные ассоциации» относятся к субтестам, диагностирующим вербальную креативность, что означает более развитую способность порождать новые категории в вербальной форме с опорой на обобщение и сравнение понятий. В вербальном субтесте «Использование предметов» мы обнаруживаем достоверное различие по показателям беглости и гибкости, что демонстрирует превышение подростков по темпоральным, скоростным характеристикам вербальной креативности и разнообразию используемых категорий в ответах.

Среди показателей невербальной креативности достоверное различие обнаружено только в двух показателях беглости по субтесту «Составление изображений» и оригинальности по субтесту «Спрятанная форма». Также

наблюдается более высокий уровень развития скоростной характеристики данного вида креативности, а также наблюдается более развитая способность к порождению новых нестандартных идей при зрительном исследовании сложных форм. Последний показатель отражает оперирование готовыми зрительными образами, в то время как другие субтесты «Эскизы» или «Составление изображений» диагностируют способность создавать новые формы, и, как видим, данная способность не различается на этапе младшего школьного и предподросткового возраста.

Выявленные различия демонстрируют возрастную динамику становления креативности, что отражает процесс перехода наивной креативности (в терминологии П. Торренса) в более зрелую форму – культурную креативность. Исходя из полученных результатов, можем заключить, что такая трансформация, по-видимому, опирается на развитие уровня вербальной креативности, невербальная креативность играет в этом процессе менее значимую роль. Это означает, что культурная креативность, как стремление выйти за пределы усвоенных стереотипов, социальных или культурных, которые были усвоены в ходе социализации, требует задействования вербальных мыслительных операций и развитой вербализации.

Полученные данные согласуются с работой Шумаковой Н.Б. [7], которая отмечает, что наблюдается увеличение уровневых показателей вербальной креативности (беглости, гибкости, оригинальности и разработанности), которое приходится на этап вступления учеников в подростковый возраст (11-12 лет). При этом указанный автор констатирует, что повышение показателей вербальной креативности сопровождается снижением невербальной (рисуночной). В качестве объяснительного механизма Н.Б. Шумакова [7] приводит то, что качественные особенности креативности подростков связаны с развитием их абстрактного мышления и возросшим интересом к внутреннему миру человека, по сравнению с младшими школьниками.

В качестве направления для раскрытия механизмов трансформации креативности из наивной формы в культурную можем обратиться к идеям Н.Е. Вераксы [2]. Им отмечена роль метакогнитивных функций в процессе трансформации креативности на разных возрастных этапах, в частности от дошкольного возраста к подростковому. Автор указывает, что роль метакогнитивной регуляции на этапе дошкольного и младшего школьного возраста выполняет диалектическое мышление, которое отражает способность объединять противоположности и оперировать ими. Таким образом, целесообразным представляется выявление потенциала диалектического мышления в механизмах, способствующих становлению более зрелых форм креативности.

Заключение

На основе анализа полученных результатов можно сделать такие выводы: уровень креативности, как вербальной, так и невербальной, в предподростковом возрасте превышает по ряду показателей таковой в младшем школьном возрасте, что связано с расширением и обогащением когнитивного опыта. Таким образом,

переход наивной креативности в культурную сопровождается не только повышением уровневых характеристик самой креативности, но и участием мыслительных функций (абстрактного и диалектического мышления), что требует дополнительной верификации в исследованиях.

Перспектива дальнейших исследований представляется лежащей в области раскрытия и уточнения психологических механизмов, способствующих трансформации наивной креативности в культурную.

Список литературы

1. Баранова Л. В. Креативность как новообразование юношеского возраста // Вестник ТГУ. 2002. №1 (25). С.53-58.
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. М.: МГУ, 2021. 223 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
4. Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде / А. И. Савенков, С. И. Карпова, В. М. Поставнев, В.К. Романцова [и др.]. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4.
5. Леонтьева Т.В. Развитие креативности подростков во внеурочной деятельности // Интернет-журнал «Науковедение». Том 7. №1 (2015) <http://naukovedenie.ru/PDF/82PVN115.pdf>. DOI: 10.15862/82PVN115
6. Фролова Е.В. Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости / Е. В. Фролова // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 года / Под научной редакцией А.И. Савенкова, П.В. Смирновой. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 48-56.
7. Шумакова Н.Б. Особенности креативности в подростковом возрасте // Психолого-педагогические исследования 2017. Том 9. № 4. С. 108–117.
8. Щебланова Е.И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. №4. С. 39–53.

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Виноградова Е.В.

педагог-психолог, ГБОУ Школа 2109, г. Москва

geonaute@mail.ru

Жидкова Л.Л.

учитель-логопед, ГБОУ Школа 2109, г. Москва

lesya.zhidkova@gmail.com

ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В данной статье представлены формы работы по развитию психомоторной одаренности у обучающихся начальных классов. Данный материал является результатом работы группы педагогов. Целью данной работы является выявление одаренных детей, раскрытие их скрытых потенциалов и дальнейшее развитие способностей. Необходимость выявления продиктована запросом педагогов и родителей на выявление талантливых, неординарно мыслящих детей. В ходе мониторинга удалось выявить одаренных детей из числа младших школьников. При реализации развивающих форм работы следует отметить положительный эффект от использования нейропсихологических проб и упражнений. У обучающихся с психомоторными способностями улучшилась мотивация к обучению, произвольность и самоконтроль. Необходимо продолжать работу в данном направлении.

Ключевые слова: психомоторное развитие, психомоторная одаренность, нейропсихологические пробы, упражнения и задания.

In this article, exercises aimed at the development of psychomotor giftedness in primary school students are selected. The forms of work with gifted children to help teachers and parents are presented. The materials used, selected in this article, are the result of the work of a creative group of teachers. The purpose of this work is to identify gifted children, reveal their hidden potentials and further develop their abilities. The need for identification is dictated by the public demand for talented, extraordinarily thinking children. In the course of the study, it was possible to identify gifted children from among younger schoolchildren. The involvement of parents has strengthened the positive dynamics in the development of students' psychomotor abilities. It should also be noted the positive effect of using neuropsychological tests and exercises. Students with psychomotor abilities have improved motivation to learn, arbitrariness and self-control. It is necessary to continue working in this direction.

Keywords: psychomotor development, gifted children, neuropsychological tests, exercises and tasks.

Научно-практические вопросы проблемы психологического анализа психомоторного развития детей в процессе обучения привлекают все большее внимание специалистов в области педагогической психологии.

Термин «психомоторика», несмотря на его значимость для психологического анализа деятельности человека, до сих пор не получил однозначной трактовки в психологии. В анализе психомоторной сферы человека широко используются разнообразные понятия: двигательная активность, физиология движений, двигательная деятельность, моторика, сенсомоторика, психомоторика, моторное научение, двигательная задача, двигательные действия и операции, сенсомоторный интеллект и т.д.

В психологической литературе и научно-педагогической практике обучения детей и взрослых, несмотря на многолетние исследования психомоторики (И.М. Сеченов, Н.А. Бернштейн, Е.П. Ильин, В.П. Озеров, Н.А. Розе, В.П. Вайзман, М.М. Безруких и др.), до сих пор отсутствует общепринятое понимание психомоторных способностей. [4].

В своей работе по выявлению и развитию психомоторной одаренности детей, мы ориентируемся на детей, которые обладают повышенной двигательной активностью, ее разнообразием, обладают высокой зрительно-моторной координацией, высоким уровнем двигательной памяти. Также младшие школьники, с моторной одаренностью с легкостью овладевают новыми движениями, могут сами выступать инициаторами двигательной деятельности. Помимо этого, они обладают упорством, старанием, желанием быть первым. Зачастую у них проявляются творческие способности, например: при прослушивании музыки, проявляют артистизм и умеют сочетать гимнастические упражнения с музыкальным сопровождением.

К таким детям необходим внимательный подход, а также следует помнить, что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения, доводить начатое дело до конца. Одаренные, способные дети не терпят давления, притеснений, окриков, и это может привести к необратимым последствиям. У такого ребенка трудно воспитывать терпение, усидчивость, тактичность.

Положительная черта, как стремление довести дело до конца, нередко превращается в перфекционизм - стремление довести дело до полного совершенства. Зачастую одарённые дети предъявляют повышенные требования к себе и окружающим, не умеют переживать малейшие промахи, воспринимают себя как неудачников.

Работу с детьми с признаками психомоторной одаренности строим по следующим направлениям:

1. Выявление детей с признаками психомоторной одаренности по результатам мониторинга физического состояния на начало учебного года;
2. Развитие общей и мелкой моторики обучающихся, с использованием различных форм;
3. Итоговый мониторинг на конец учебного года.

Система мониторинга направлена на выявление следующих параметров:

- уровень освоения техники основных движений;
- уровня развития физических качеств (выносливости, силы, быстроты, гибкости, координационных движений);

- уровень статической и динамической координации тела и рук, скорость движений, одновременность движений, отчетливость их выполнения (отсутствие синкинезий).

В совместной работе с учителем-логопедом используем следующие формы работы с одаренными детьми:

Индивидуальная работа на групповых занятиях.

На групповых занятиях поручаем ребенку с признаками психомоторной одарённости выполнение более сложных по уровню заданий, выполнение ответственных функций (быть капитаном команды, организатором подвижных игр и т.п.), привлекаем их для демонстрации сверстникам тех или иных упражнений, к помощи в работе с отстающими детьми.

Предлагаем индивидуально детям со способностями простейшие тренажеры (балансир, гимнастический ролик, диск «Здоровье», эспандеры, резиновые кольца, мяч-массажер, кочки). На уроках физкультуры использование тренажеров сложного устройства («Велосипед», «Гребля», «Наездник»).

Обучение в малых группах

В малых группах, в конце четверти, организуются игровые турниры, игротеки, на которых ребенку с психомоторной одаренностью предлагается быть ведущим. Либо предлагаются карточки схемы с более сложными заданиями.

В работе используем следующие нейропсихологические игры: «Руки-крюки», «Повтори за мной», «Повтори за мной. Танцы», «Лови и нажимай», «Быстрая реакция», «Ловкий краб» и другие.

Спортивные соревнования и конкурсы различного уровня.

Привлекаем обучающихся с психомоторной одаренностью к спортивным соревнованиям: турниры-соревнования между командами, эстафеты. А также участвуем в конкурсах физкультурно-спортивной направленности, художественной направленности (лауреаты фестиваля «Я и мои друзья», в номинации «В мире граций»; победители в межрайонных соревнованиях по футболу).

В работе с педагогами используются следующие формы работы:

- консультации: «Организация деятельности педагога по выявлению психомоторной одаренности у школьников начальных классов», «Педагогическое сопровождение детей с психомоторной одаренностью»;

- мастер – классы: «Использование нейропрописей для межполушарного развития детей», «Ритмопластика в начальной школе».

- трансляция опыта (победители конкурса ГМЦ, подвижная игра «Мышка в норке»).

Выявление и развитие психомоторной одаренности должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, высших психических функций. Развитие психомоторных способностей у детей включает: совершенствование моторного компонента двигательной деятельности, формирование правильных двигательных представлений, улучшение сенсорного контроля движений, эффективное

запоминание и воспроизведение двигательных образцов. Для этого педагогам рекомендовано к использованию упражнения, игры, которые учитывают психомоторные функции (общая координация, латерализация, равновесие и т.д.).

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: «Академия», 1999. 672с.
2. Алексеев А.В. Психическая подготовка в спорте, преодолей себя. Ростов н/Д.: «Феникс», 2006. 352с.
3. Барчуков И.С., Нестеров А.А. Физическая культура и спорт, методология, теория, практика. М.: «Академия», 2009. 528с.
4. Безбородова М.А. «Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности» Автореферат М.2011, 58с
5. Боген М.М. Физическое воспитание и спортивная тренировка: обучение двигательным действиям. Теория и методика .М.: «ЛИБРОКОМ», 2010. 200с.

Гаврилина М.В

*учитель-логопед МОУ Островецкая СОШ ДО, Московская область
granickaya@mail.ru*

Краус А.В.,

*воспитатель МОУ Островецкая СОШ ДО, Московская область
kraus55@ya.ru*

Панина Е.Г.,

*педагог-психолог МОУ Островецкая СОШ ДО, Московская область
elena.paniv@yandex.ru*

Терёхина О.А.

*учитель -логопед МОУ Островецкая СОШ ДО, Московская область
oksana-onogda@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях современного общества проблема нарушения речи у детей становится всё более значимой. Статистические данные свидетельствуют о росте количества детей с различными формами речевых расстройств, что подчеркивает необходимость разработки новых и эффективных методов коррекции. Особенное значение при этом отводится игровой деятельности, поскольку она занимает центральное место в развитии речи у дошкольников. В статье анализируются особенности игровой деятельности детей с речевой патологией, так как именно в этот период данная деятельность является ведущей.

Ключевые слова: Психомоторные функции, нарушение речи, игровая деятельность, коррекция, дети, развитие.

In modern society, the problem of speech disorders in children is becoming more and more significant. Statistical data indicate an increase in the number of children with various forms of speech disorders, which underlines the need to develop new and effective correction methods. At the same time, play activity is of particular importance, since it occupies a central place in the development of speech in preschoolers. The article analyzes the features of the play activity of children with speech pathology, since it is during this period that this activity is leading.

Keywords: Psychomotor functions, speech impairment, play activity, correction, children, development.

Развитие психомоторных функций у детей с нарушением речи является одной из ключевых задач современной педагогической практики. Актуальность данного вопроса обусловлена растущим числом детей с речевыми расстройствами, что требует разработки инновационных подходов к коррекции и реабилитации. В условиях стремительного роста технологий и информационной насыщенности окружающего мира важность раннего вмешательства и комплексного подхода к развитию речи и двигательной активности детей возрастает многократно [6].

Игровая деятельность традиционно считается одним из наиболее эффективных средств воздействия на психофизическое развитие ребёнка. Она предоставляет уникальные возможности для интеграции физического, интеллектуального и творческого начал, что особенно актуально для детей с нарушениями речи. Включение игровых элементов в коррекционные программы позволяет создать условия для естественного и комфортного освоения ребёнком сложных речевых и двигательных навыков.

Согласно теории игровой деятельности, игра выступает не только в качестве формы отдыха, но и как мощный инструмент развития. Известные педагоги, такие как, Лев Выготский, акцентировали внимание на том, что через игру дети могут развивать социальные и эмоциональные навыки, что особенно важно для детей с нарушениями речи [3].

Современные научные исследования подчеркивают важность комплексного подхода к развитию детей с речевыми нарушениями, включающего физическую, интеллектуальную и творческую активность. Одним из наиболее перспективных направлений является использование игровой деятельности, поскольку она позволяет стимулировать развитие как двигательных, так и когнитивных навыков, что в конечном итоге способствует улучшению речевых возможностей.

Коррекционная педагогика предлагает и подразумевает интеграцию различных видов активности, таких как физическая, интеллектуальная и творческая, что способствует углубленному развитию речевых навыков и расширяет словарный запас ребенка. Научные исследования подтверждают, что развитие психомоторных функций тесно связано с улучшением речевого развития, что делает игровые методы актуальными и эффективными.

Опыт применения игровых методик в работе с детьми с нарушениями речи показывает их высокую эффективность и разнообразие. В рамках коррекционных занятий используются различные стратегии и игры, которые направлены на развитие, как психомоторных функций, так и речевых навыков.

Наиболее эффективное средство развития психомоторных функций - занятия логоритмикой, нейройогой и детской журналистикой, которые базируются на использовании связи слова, музыки и движения. Новизна заключается в использовании приемов логоритмической гимнастики в развитии психомоторики и речи детей дошкольного возраста и новейшей оздоровительной, комплексной системы упражнений, способствующей повышению деятельности головного мозга, улучшению психических процессов, активизации вестибулярного аппарата и лобных долей мозга. Такие коммуникативные упражнения ориентированы на понижение импульсивности, агрессивности и гиперактивности.

Из практики применения йоги. Б.К.С. Айенгар отмечает: «Здоровье — это не только отсутствие болезней. Оно означает идеальную гармонию и сбалансированность всех систем организма. Быть здоровым — значит иметь полное равновесие тела, ума, разума и души» [1].

Эффективность развития психомоторики и речи детей дошкольного возраста определяется соответствующими педагогическими условиями:

1. Создание и реализация усложняющихся занятий и заданий для дошкольников.
2. Подготовка специальных пособий для выполнения заданий детьми.
3. Включение родителей в процесс работы с детьми (ведение индивидуальных дневниковых записей, совместная деятельность с ребенком по выполнению развивающих заданий, консультирование).
4. Создание обстановки, опережающей развитие ребенка.
5. Умная, доброжелательная помощь (а не подсказка) взрослых.
6. Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребенка к выполнению поставленной цели [5].

В современных педагогических практиках активно применяются методы нейропсихологии, быстро развивающегося направления, которое сочетает нейрокоррекционные задания с элементами йоги. Данные упражнения направлены на активизацию скрытых возможностей мозга, что способствует улучшению концентрации, координации, внимания, памяти и других когнитивных функций. Детская йога способствует укреплению психологического равновесия, физическому развитию, а также развитию навыков самоконтроля и внутреннего спокойствия.

Занятия нейройогой рекомендуются разным группам детей в зависимости от их текущих уровней развития и индивидуальных потребностей. Например, для детей с задержкой развития такие занятия полезны благодаря своему положительному воздействию на мозговые процессы, что приводит к нормализации психического и неврологического состояния. Для детей с нормальным уровнем развития нейройога полезна тем, что стимулирует

мозговую активность, повышая показатели памяти, внимания, восприятия, речи, моторики, мышления и креативности. Что касается одарённых детей, занятия нейройогой помогают им полностью раскрыть свой потенциал и поддерживать высокий уровень умственного и физического развития [2].

Направление нейройоги отличается своей многогранностью и динамичностью, объединяя в себе элементы нейропсихологической коррекции и традиционных йогических практик. С одной стороны, нейропсихокоррекционные упражнения активизируют мозговые ресурсы, необходимые для развития внимания, моторики, восприятия и высших психических функций, таких как память. С другой стороны, детская йога способствует достижению эмоционального равновесия через физическое развитие, формируя у ребенка чувство самоконтроля и внутреннего спокойствия.

Основные цели нейройоги заключаются в следующем:

- Улучшение психосоматического здоровья детей, включая укрепление иммунной системы, повышение общего тонуса организма, развитие вестибулярного аппарата, а также опорно-двигательного аппарата и работы внутренних органов;

- Укрепление нервной системы, что снижает уровень тревожности, гиперактивности и импульсивности;

- Нормализация сна и аппетита;

- Повышение уровня концентрации, улучшение поведенческих реакций и способности организовывать собственную деятельность;

- Стимуляция интеллектуальной и познавательной активности;

- Развитие творческого потенциала;

- Активизация всех высших психических функций: памяти, речи, мышления, моторики и внимания.

Также значительная роль в работе отводится совершенствованию ритмического строя речи, то есть играм, созданным на материале стихотворных текстов. Эти игры учат детей координировать движения со словом, что способствует речевому развитию детей - формированию слоговой структуры слова и развитию активного словаря. Особое место занимают игры, направленные на формирование мелкой моторики. Эти игры включают движения кистей и пальцев рук, сопровождаемые ритмическим, несложным речевым (лексически и фонетически) и музыкальным сопровождением [4].

Поскольку основным видом деятельности дошкольников является игра, поэтому именно в рамках игрового общения в студии «Школа журналистики» происходит формирование и совершенствование речевой активности детей. В результате прохождения программы дополнительного образования дети старшего дошкольного возраста научатся правильно и грамотно вести диалог и брать интервью.

Организованная в ходе реализации образовательная деятельность с детьми помогает им преодолеть многие коммуникативные трудности. Воспитанники учатся выслушивать собеседника, не перебивая его. Сдерживая себя, ожидая возможности задать следующий вопрос, правильно выстраивать фразы в

диалоге, совершенствовали грамматические навыки (склонение существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление глаголов, причастий, наречий, деепричастий). Эффективным оказалось использование игрушечного микрофона. Задавая вопросы, дети вживаются в роль журналиста, телеведущего, стараются говорить громче, выразительнее, следить не только за своей речью, но и за речью собеседника. Кружковая деятельность способствует формированию у дошкольников правильного звукопроизношения. На занятиях педагог напоминает воспитанникам о том, что речь журналиста должна быть грамотной, четкой, важно правильно произносить все звуки.

Таким образом, игровая форма обучения в студии «Школа журналистики» позволяет эффективно развивать речевую активность детей старшего дошкольного возраста. Использование игровых элементов, таких как игрушечный микрофон, стимулирует детей к активному участию в процессе коммуникации, улучшает их дикцию и интонационную выразительность речи. Программа кружка также способствует развитию навыков ведения диалога, включая умение слушать собеседника и грамотно формулировать свои мысли. Это помогает детям преодолевать коммуникативные барьеры и формирует уверенность в общении. Кроме того, систематическая работа над звукопроизношением и грамматическими навыками обеспечивает улучшение общей культуры речи воспитанников.

Таким образом, интеграция игровой деятельности в коррекционный процесс для детей с нарушениями речи создает широкие возможности для их всестороннего развития. Такой подход не только улучшает психо моторные функции, но и способствует формированию у детей уверенности в себе, что критически важно для их успешной социализации. Игровые технологии становятся мощным средством объединения образовательных и терапевтических задач, создавая комфортную среду для обучения и личностного роста.

Перспективы применения данного метода включают продолжение исследований и создание новых игровых технологий, специально разработанных с учётом индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями. Также планируется внедрение цифровых игр и мобильных приложений для создания интерактивных учебных платформ, отвечающих современным стандартам цифрового образования. Расширение арсенала игровых методов, включающих элементы виртуальной и дополненной реальности, будет направлено на увеличение вовлеченности и мотивации детей. Совершенствование диагностических методик и мониторинговых систем на основе игровых инструментов позволит своевременно корректировать учебные программы. Всё это свидетельствует о большом потенциале интеграции игровой деятельности для оптимизации коррекционной работы и улучшения качества жизни детей с проблемами речи.

Список литературы

1. Айенгар Б. К. С. Свет жизни. Йога. Путешествие к цельности, внутреннему спокойствию и наивысшей свободе / Б. К. С. Айенгар Айенгар. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 222 с.
2. Бодраченко И.В. Речевые игры: что это такое и как в них играть// Логопед. 2007. №3. С. 97-102.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. 519 с.
4. Игра как азбука общения: Из опыта работы (со старшими дошкольниками)//Дошкольное воспитание. 2012. №4. С.7-13.
5. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В Серебрякова. СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
6. Овчинникова Т.С. Психомоторика дошкольников шести-семи лет с нарушениями речи [// Логопед в детском саду.2011. № 4(7). С.52-57.

VI Международная научно-практическая онлайн-конференция
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

19 ноября 2024

Сборник научных трудов участников VI международной научно-практической
онлайн-конференции, Москва, 19 ноября 2024 г.;
под научной редакцией академика РАО, профессора
А. И. Савенкова и доцента П.В. Смирновой

Электронный вариант