



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
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ УЗБЕКИСТАНА
КЫРГИЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Б. Н. ЕЛЫЦИНА
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА
SCIENCE AND EDUCATION in the 21st century
International scientific journal

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

VII международной научно-практической онлайн-конференции

18 ноября 2025 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
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ УЗБЕКИСТАНА
КЫРГИЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Б. Н. ЕЛЫЦИНА
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ
Научный центр
ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ И РЕПРОДУКЦИИ ЧЕЛОВЕКА
SCIENCE AND EDUCATION in the 21st century
International scientific journal

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**VII международной научно-практической онлайн-конференции
«Психология одаренности и творчества»**

г. Москва, 18 ноября 2025 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 VII Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 г.; науч. ред. академика РАО, профессора А.И. Савенкова, доцента П.В. Смирновой [Электронный ресурс]. – М., 2025. – 530 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 VII 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.

VII Международная научно-практическая онлайн-конференция
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

18 ноября 2025

Сборник научных трудов участников VII международной научно-практической
онлайн-конференции, Москва, 18 ноября 2025 г.;
под научной редакцией академика РАО, профессора
А. И. Савенкова и доцента П.В. Смирновой

Электронный вариант

СОДЕРЖАНИЕ	
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ	ИССЛЕДОВАНИЯ
КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ	
Алексеева Ю.А., Ключко О.И. Живые книги: интеграция сказки, нейropsиxологии и творчества в образовательный процесс	12
Блэк Г.Д. Психолого-педагогические стратегии преодоления деструктивного перфекционизма у одаренных школьников	19
Быкова В.А., Сотков В.А. Условия развития литературной одаренности младших школьников	26
Воскресенский А.М. Креативность в структуре конфликтной компетентности студентов и спортсменов	34
Губина Д.В., Губин Д.Н., Сотков В.А. Перспективы выделения Soft-одаренности	41
Денисова Д.А. Критериально-диагностический инструментарий оценки навыков самопрезентации у младших школьников	50
Калинина Л. Ю. Междисциплинарный подход к изучению дуовекторной одаренности дошкольников	56
Лосева С.Н., Комаров Р.В. Личностные предикторы развития креативности студентов высших учебных заведений	66
Лунькин М.С., Козьяков Р.В. Креативное мышление в соревновательной деятельности юных теннисистов	73
Огранович Е.С. Цифровая когнитивная среда как пространство развития одарённости	81
Сорокин И.А. Педагогические условия развития ловкости у студентов в процессе секционных занятий по настольному теннису	88
Струкова Е.И. Когнитивные особенности одарённых младших школьников при решении проблемных учебных задач	95

Тихонова Е.А. Методы развития лидерских качеств у старших школьников	102
ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ	
Брусова Е.В. Инициативность как фактор развития социальных способностей ребенка	107
Ведякина А.В. Особенности креативности подростков с разными видами одарённости»	112
Виноградова И.А. Психологическое благополучие студентов во взаимосвязи с академической мотивацией	118
Галяутдинова Л.А. Развитие жизнестойкости у лиц с предпринимательскими способностями	126
Горбаковская С.А., Мумладзе С.М. Исследование структуры свободного времени младших подростков	131
Зорина Т.В. Факторы вовлеченности в учебную деятельность студентов с высоким интеллектуальным потенциалом	136
Иванова А.Д. Субъективное благополучие личности как психологический феномен	144
Лисаченко А.А. Развитие социально-психологической компетентности одаренных детей старшего школьного возраста посредством деловой игры	149
Морозюк С.Н., Морозюк Ю.В., Кузнецова Е.С. Качество рефлексии матери как основа ее психологического благополучия	157
Нарикбаева Л.М., Бейсегул Д.Т. Результаты диагностики музыкальной одаренности будущих педагогов музыки	163
Нарикбаева Л.М., Юсупова К.П. Урок музыки как среда развития когнитивной сферы и социальной адаптации одаренных младших школьников	169

Никифорова Е.А. Психосоциальное развитие одаренной личности как фактор профессионального самоопределения в старших классах	176
Предит А.В. Социальное развитие художественно-одаренной личности в процессе выставочной деятельности в пространстве образовательной школы	183
Саакян М.О. Обучение младших школьников лексике тематической группы "Человеческие отношения" как фактор развития одаренности	190
Семенов И.Н., Калашников И.Г., Гришин И.С. Взаимодействие психологии продуктивного мышления и творчества Я. А. Пономарева с когнитивизмом и метакогнитивизмом	196
Сокальский Э.А. Полиэтнический регион как эффективное пространство развития одаренности	204
Сухоносков А.П., Сухоносков Д.А. Исследование смысложизненных ориентаций музыкально одаренных детей старшего подросткового возраста	211
Сюртукова М.А. Связь интеллекта и творчества	219
Ткаченко В.В. Развитие социальной одаренности подростков в условиях деятельности детско-юношеского общественного объединения	224
Чурзин А.В. Психолого-педагогические проблемы психосоциальной профилактики конфликтных ситуаций развития одарённых школьников	232
ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	
Шадрина К.А. Ценностные ориентации одаренных старшеклассников	240

Головина А.Д. Развитие познавательной мотивации у современных младших школьников в процессе решения диалектических задач	248
Картышова Е.А. Особенности развития внимания младших школьников нормотипичных и с задержкой психического развития	254
Семёнова К.С. К вопросу об академической неуспешности творчески одаренных школьников	260
Шакирова М.А. Возможности методики SCAMPER для проявления и развития языковой одаренности в дошкольном возрасте на занятиях по английскому языку	267
Курданина Д.А. Исследовательский подход к развитию метакогнитивных компетенций у старшеклассников	272
РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ	
Собянина А.А. Поддержка и развитие творческих способностей младших школьников с признаками одаренности	279
Сухоруков А.С. Рефлексивная интеграция внутренней и внешней мотивации как фактор повышения креативности	286
Ковалева Н.Б. Проектно-рефлексивные формы развития творческого потенциала детей и молодежи в образовательной антропологической практике	293
Жерихова О.В. Развитие воображения дошкольников в условиях цифровой трансформации образования	299
Рыбин М.Д., Пашина Е.Ю., Гамагин А.С. Цифровые сообщества как инструмент развития школьного детского коллектива	307
Владимирова В.И., Фролова Е.В. Цифровые технологии как средство тренировки эмоционального интеллекта учащихся	318
Костина К.И. Игрофикация и искусственный интеллект в образовательных проектах: опыт создания настольной игры «Тайны старого маяка»	325

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ	
Кукушкина Ю.А. Акмеологические основания феномена мудрости	333
Латышев О.Ю., Латышева П.А., Павлович С. Творческая продуктивность русского живописца Алексея Гавриловича Венецианова на этапе акме	339
Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Становление субъектности во взаимодействии с искусственным интеллектом на пути от вовлеченности к сотворчеству	346
Шмелева Е.В. Роль учителя в развитии одаренности и творческой самореализации	353
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	
Глизбург В.И. Возможности математического образования в развитии математической одаренности	359
Горбачева В.С. Формирование алгоритмической компетентности младших школьников средствами интеллектуальных игр.	362
Дягтярева К.В. Комплекс математических игр и задач для развития навыков критического мышления у младших школьников	368
Копанева А.А. Развитие математической одаренности как основа формирования исследовательского мышления у учащихся	376
Матвеева В.А., Романова М.А. Развитие математической одаренности младших школьников через интеграцию математической и методической подготовки учителей	383
Федоров Т.Ю., Федорова Т.В. Некоторые направления развития креативности будущих педагогов начального образования	391

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ	
Ахметжанова Д.Х. Коррекция антисоциального и асоциального поведения обучающихся путем вовлечения в театральную и творческую деятельность	401
Гильманов С.А. Музыкальная одаренность слушателя	407
Гущина Т.А. Создание единого воспитательного пространства: развитие детской одаренности и вовлечение родителей в жизнь школы через театральную деятельность	415
Калашникова М.Б., Калина В.В. К вопросу психологической безопасности художественно одаренных подростков в детской школе искусств	421
Канева Т.Е. Прозрачный мольберт – окно в мир творчества	428
Мощенко В.В. Развитие художественной одаренности у обучающихся начальных классов	434
Никитин А.А. Предикторы музыкальной одаренности	438
Чернолецкий В.Б., Чернолецкая А.В. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе для развития художественной одаренности школьников	447
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	
Алексеев А.С., Гурин И.А. Роль контент-мейкеров в современной системе воспитания ученика средней и старшей школы	452
Ахмерова А.Р. Толерантность к неопределённости учителя при работе с одарёнными учениками	457
Баранова Ю.Г. Возможность использования результатов единой методики социально-психологического тестирования для анализа дефицитов личностного развития потенциально одаренных обучающихся	463

Иванова Н.А., Тюхтеева А.И. Подготовка будущего педагога к работе с одаренными детьми при изучении окружающего мира	468
Ильяшенко А.А. Цифровизация и развитие ребенка в дошкольном возрасте: позитивные и негативные аспекты	475
Кошечкина Т.В. Вариативность и целенаправленность психолого-педагогической поддержки одаренных детей как критерий эффективности краткосрочных программ дополнительного профессионального образования педагогов	482
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА	
Анохин Р.Л., Хлебников В.Ф. Сравнительный анализ воспитательного опыта в контексте образовательных моделей России и США (дошкольное образование)	489
Егоров И.В. Наумова Д.В. Связь антисоциальной креативности и личностных особенностей студенческой молодежи	497
Иванов С.И. Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста	505
Корчинская М.Э. Школьная вовлеченность и развитие стрессоустойчивости у старшеклассников	511
Ланщиков Д.Н. Особенности учебной мотивации и удовлетворенности жизнью школьников подросткового возраста	516
Харьковская А.А. Влияние семьи на профессиональное самоопределение школьника	525

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Алексеева Ю.А.

олигофренопедагог, учитель-логопед

МАОУ СОШ №216, Новосибирск

E-mail: yp@julijaalekseeva.ru

ЖИВЫЕ КНИГИ: ИНТЕГРАЦИЯ СКАЗКИ, НЕЙРОПСИХОЛОГИИ И ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В современном образовательном пространстве существует острая необходимость в разработке и внедрении инновационных подходов к обучению детей. В статье даётся обоснование актуальности применения интегрированного подхода, сочетающего в себе сказки, нейро-психокоррекционные упражнения, игровые практики и элементы творческой деятельности, для комплексного развития когнитивного и креативного потенциала младших школьников, в частности детей с ОВЗ. Проект «Живые книги», ориентирован на формирование у детей гибкости мышления, внимания, памяти и эмоционального интеллекта, как фундаментальных основ одаренности и творческой активности. Описаны механизмы интеграции, позволяющие использовать классические сказки, как эмоционально-смысловую рамку для выполнения нейропсихологических заданий, стимулирующих высшие психические функции. Результаты апробации модели демонстрируют положительную динамику в развитии когнитивной сферы и эмоциональной саморегуляции у учащихся.

Ключевые слова: когнитивные функции; нейропсихология; развитие внимания, памяти, мышления; комплексный подход

Введение

Актуальность исследования обусловлена социальным запросом на формирование у подрастающего поколения не только предметных знаний, но и

метапредметных компетенций, в первую очередь, креативности и эмоционального интеллекта, которые являются ключевыми основами одаренности и успешности в XXI веке. Развитие творческого потенциала требует не только стимуляции дивергентного мышления, но и прочной нейропсихологической базы (сформированности внимания, памяти, мышления, речи), а также развитой эмоциональной сферы, обеспечивающей мотивацию, эмпатию и саморегуляцию.

Несмотря на фундаментальные труды отечественных (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) и зарубежных (Ж. Пиаже, Д. Гоулман) учёных о механизмах развития когнитивных и эмоциональных функций, в современной образовательной практике часто наблюдается разрозненность подходов. Коррекционные и развивающие методики редко интегрируются в единый, эмоционально-насыщенный и творчески-ориентированный процесс.

Проблема исследования заключается в поиске и обосновании эффективного комплексного средства, способного одновременно стимулировать нейропсихологические основы познавательной деятельности, развивать эмоциональный интеллект через сюжетно-ролевое взаимодействие и активизировать творческие способности младших школьников, особенно детей с ОВЗ.

Цель работы

Теоретически обосновать и экспериментально апробировать пилотный проект «Живые книги», как комплексное средство интеграции сказки, игры, нейропсихологии и творчества для развития креативного потенциала младших школьников.

Теоретические основы

Концепция «Живых книг» опирается на три ключевых теоретических направления:

1. Нейропсихологический подход (А.Р. Лурия): развитие креативности невозможно без сформированности высших психических функций (ВПФ). Нейроупражнения направлены на укрепление функциональных блоков мозга,

обеспечивающих регуляцию, программирование и контроль деятельности, что критически важно для когнитивной гибкости и продуктивности мышления.

2. Сказка (И.В. Вачков) и эмоциональный интеллект (Д. Гоулман, П. Сэловей, М.А. Нгуен): сказка выступает как безопасный, эмоционально значимый контекст. Наблюдение за тем, как дети реагируют на эмоции героев сказок, как они сами вживаются в роли, помогает понять их уровень эмпатии, способность к распознаванию эмоций и собственную эмоциональную сферу. Эмоциональная компетентность является неотъемлемой частью одаренности и творческого процесса.

3. Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский) и теории развития (Ж.Пиаже): проект реализуется в зоне ближайшего развития через интерактивное сотрудничество и игровую деятельность, что обеспечивает усвоение сложных навыков и стимулирует воображение — основу творчества (рефлексивная деятельность, дискуссия, игрофикация через адаптированные дидактические игры, рисование и игровые презентации).

Методология исследования

Первая, реализованная, ступень проекта «Живые книги» представляет собой цикл интерактивных занятий, основанных на классических сказочных сюжетах («Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба»). Каждая сказка выступает как сценарий, в который интегрированы нейропсихологические и творческие задания.

Апробация и участники проекта

Проект «Живые книги» был апробирован на базе МАОУ СОШ №216 города Новосибирска.

Этапы реализации: проект реализовывался в течение пяти месяцев (сентябрь 2024 г. – январь 2025 г.) и включал подготовительный (диагностика, разработка материалов), практический (цикл занятий) и результативно-обобщающий этапы (повторная диагностика).

Участники: ученики первых классов (7–8 лет) с ОВЗ, обучающиеся по АООП НОО с ТНР И ЗПР. Варианты 5.1, 5.2, 7.1, 7.2. Экспериментальная группа

состояла из 10 детей: 3 ребёнка обучаются по варианту 5.1, 2 – по 5.2, 2 – по 7.1, 3 – по 7.2.

Принципы реализации

1. Интерактивность и креативность: активное участие детей в сюжете сказок, придумывании новых ролей и решении проблем персонажей (стимуляция дивергентного мышления).

2. Мультисенсорность: использование различных каналов восприятия (тактильные ощущения при работе с адаптированными дидактическими играми, слуховое восприятие при фонематическом анализе), (двухручная деятельность) для активизации работы мозга.

3. Комплексность: одновременное воздействие на когнитивную (внимание, память, мышление) и аффективную (эмоции, мотивация) сферы.

Методы и инструментарий

Диагностика: использовались методики, направленные на оценку внимания, памяти, мышления, речи и эмоционального интеллекта (речь - речевая карта Т.А.Фотековой, Т.В. Ахутиной, внимание - тест Мюнстерберга, память - А.Р. Лурия методика «10 слов», тест Векслера, мышление - Тест Равена, эмоциональный интеллект - М.А. Нгуен «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»).

Первичная диагностика показала

Когнитивные функции: дефицит концентрации и устойчивости внимания (высокая отвлекаемость), снижение эффективности запоминания и воспроизведения информации, затруднения в решении логических задач и анализе информации, снижение скорости мыслительных операций.

Речь: ограниченный словарный запас, трудности в построении грамматически правильных предложений, проблемы с пониманием речи, затруднения в формулировке мыслей.

Эмоциональная сфера: дисфункция регуляции эмоциональных реакций (лабильность, импульсивность), снижение способности к эмпатии и распознаванию эмоций.

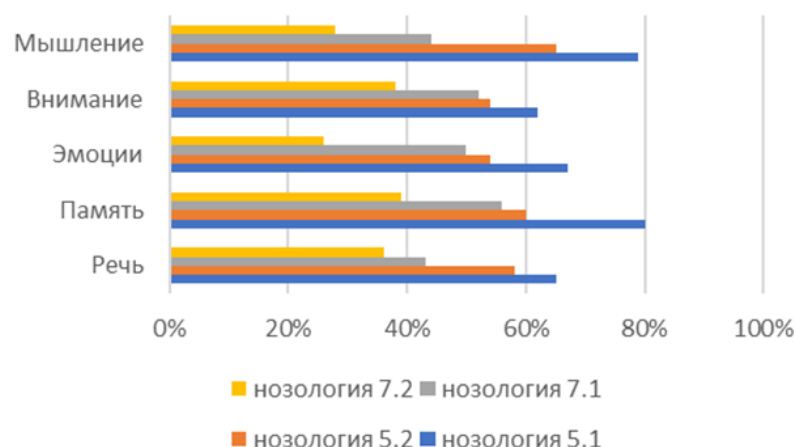


Рисунок 1. Входная диагностика детей

В ходе проекта были реализованы

Интеграция сказкотерапии: классические сказки («Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба») служили эмоционально-смысловой рамкой для выполнения заданий.

Логопедические приемы: целенаправленная работа над фонематическим анализом и синтезом, лексико-грамматическим строем речи, связной речью, артикуляционной моторикой, развитием орфографической зоркости, а также коррекция дислексии и дисграфии. Использовались такие задания как, «Стёртые буквы» внутри текста, «Найди пропавшие буквы», «Повтори», «Найди лишние буквы», «Собери слово», «Зашумлённый текст», «Перевертыш», «Отработка предлогов», «Зашифруй» и др.

Приемы развития эмоционального интеллекта: игры на распознавание эмоций, обсуждение причин эмоций героев, стратегии управления эмоциями, развитие эмпатии. Задания на понимание эмоций героев включаются в рефлексивную часть книг.

Нейропсихологические приемы: упражнения на развитие внимания «Корректирующие пробы», «Лабиринты», памяти «Запоминание последовательности», «Воспроизведение по памяти», мышления «Исключение лишнего», «Судоку», «Пазл», зрительно-пространственного восприятия «Нейродорожки». А также, «Нейрогимнастика» с использованием ИКТ и др.

Итоговая диагностика и результаты

Проведение повторной диагностики продемонстрировало выраженную положительную динамику.

Внимание: значительное повышение показателей устойчивости и концентрации внимания (более 20%). Дети стали лучше удерживать фокус на задаче, снизилась отвлекаемость.

Память: улучшение процессов кодирования, хранения и воспроизведения информации (более 20%). Дети стали лучше запоминать инструкции, новый материал и воспроизводить усвоенные знания.

Мышление: повышение скорости когнитивных процессов и гибкости мышления (более 18%). Улучшилась способность решать задачи, требующие анализа, синтеза и абстрактного мышления.

Речь: расширение активного и пассивного словарного запаса (более 25%), совершенствование грамматического строя, улучшение связной речи и навыков пересказа.

Эмоциональный интеллект: существенное повышение способности к распознаванию собственных эмоций и эмоций других людей (более 22%). Развитие эмпатии, формирование навыков саморегуляции и управления эмоциями. Уменьшение импульсивности и повышение способности к конструктивному решению конфликтных ситуаций.

Стимуляция дивергентного мышления: интерактивные задания (придумывание альтернативных концовок, новых ролей) способствовали активизации творческого воображения и способности к генерации нестандартных идей.

Социализация: групповая работа способствовала развитию навыков коммуникации, взаимодействия и сотрудничества.

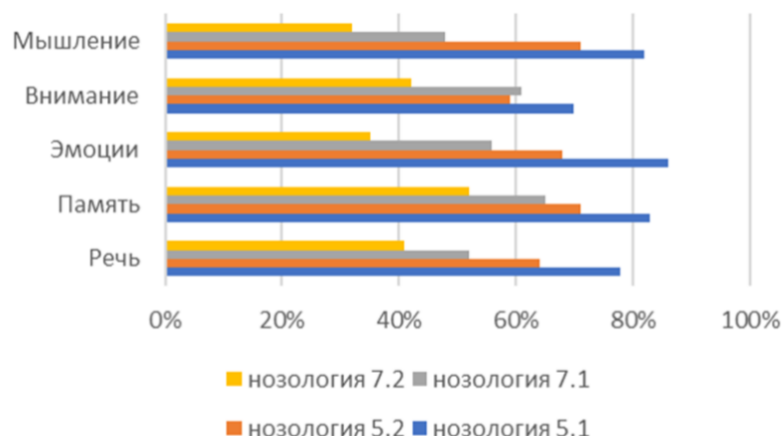


Рисунок 2. Итоговая диагностика детей

Результаты

Апробация первой ступени, модели «Живые книги» показала высокую эффективность интегрированного подхода в развитии ключевых компонентов креативного потенциала.

Пилотный проект «Живые книги» является комплексным средством, где сказка выступает не только как педагогический инструмент, но и как катализатор для развития одаренности, объединяя когнитивную, эмоциональную и творческую сферы развития ребенка.

Заключение

Модель «Живые книги» показывает свою практическую значимость и эффективность как комплексное средство развития креативного потенциала младших школьников. Интеграция сказки, игрофикации, нейропсихологии и творчества позволяет создать оптимальные психолого-педагогические условия для формирования когнитивной гибкости, эмоциональной компетентности и дивергентного мышления, которые являются неотъемлемыми характеристиками одаренности.

Достигнутые результаты подтверждают необходимость дальнейшего развития проекта, масштабирования его апробации, распространения методических рекомендаций и внедрения данного подхода в систему начального образования.

Список литературы

1. Акимов М.К. Психодиагностика. Теория и практика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой. — 4-е изд., перераб. и доп. — М: Юрайт, 2023. 609 с.
2. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет: Учеб.-метод. пособие. — М: В. Секачев, 2020. 280 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Перевод с английского А.Исаева; науч. ред.: Роберт Болдинов. — М: Манн, Иванов и Фербер, 2020. 544 с.
4. Любушкина Л.А., Павлов А.Ф. Сказкотерапия как средство развития творческих способностей детей // Сборник XXVIII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 829-832.

Блэк Г.Д.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Санкт-Петербург

E-mail: harrietseasoul@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ

В данной статье подробно рассматривается перфекционизм, являющийся одним из свойств одаренной личности. Исследуется его влияние на успешность обучения и качество жизни. Большое внимание уделяется при этом роли учителя, делается акцент на качественную подготовку учителей, чтобы сформировать их готовность работе с одаренными детьми. Рассматриваются способы выявления одаренных обучающихся и средства оценки их эмоционального состояния. В качестве цели работы названо обоснование выбора психолого-педагогических стратегий, которые помогают преодолеть последствия деструктивного перфекционизма. Проведен анализ существующих

подходов и дана оценка их эффективности. Предлагается интегративная стратегия, которая нацелена на развитие у одаренных учеников критического мышления и эмоциональной устойчивости. Делается особый акцент на формирование поддерживающей образовательной среды и вовлечение в работу семьи обучающихся. В основу работы легли отечественные и зарубежные публикации и методические рекомендации по сопровождению одаренных студентов. В заключении сделан вывод о том, что только междисциплинарный подход может снизить академический стресс. Данная статья может служить основной для дальнейших исследований в этом направлении.

Ключевые слова: деструктивный перфекционизм, одаренные студенты, саморегуляция, эмоциональная устойчивость, образовательная поддержка.

Одной из характерных черт одаренной личности является перфекционизм. Исследователи отмечают, что причиной этого является высокая познавательная потребность, следствием которой становятся высокие требования личности к себе и к окружающим [2, с. 116].

Деструктивный перфекционизм отрицательно влияет на образовательный процесс. Исследователь Новгородова отмечает, что у одаренных учеников деструктивный перфекционизм является причиной снижения учебной мотивации и, в конечном итоге, приводит к выгоранию [4, с. 62]. Согласно с автором и зарубежные исследователи Rice [7, т. 69, с. 116] и Sheraly [8, т. 44, с. 507], которые подчеркивают, что без психологической поддержки эмоциональная неустойчивость может привести к социальной изоляции обучающихся и к снижению качества их жизни.

Эти выводы подтверждаются и данными статистики. Исследование, проведенное на базе Уральского государственного университета физической культуры, показало, что почти четверть студентов обладают высоким уровнем перфекционизма, который приводит к психологическим трудностям, влияющим на процесс обучения (URL: <https://nsjuralgufk.ru/articles/132>).

До 2010 года подход к поддержке одаренных детей можно назвать фрагментарным, потому что он сводился к ряду формальных мероприятий, таких как проведение конкурсов и олимпиад. Психолого-педагогическая компонента не была включена в состав учебных программ, поэтому эмоциональная составляющая личности одаренных студентов оставалась вне фокуса внимания исследователей. Это привело к тому, что данная тема слабо разработана на сегодняшний день. Дефицит комплексных мер поддержки через междисциплинарный подход, через интеграцию педагогики, психологии и социологии, обуславливает актуальность данной работы.

Таким образом, цель данного исследования состоит в том, чтобы обосновать выбор психолого-педагогических стратегий, которые помогут одаренным обучающимся преодолеть деструктивные проявления перфекционизма. Чтобы достигнуть поставленной цели, был поставлен ряд задач. Мы проанализируем уже имеющиеся психолого-педагогические подходы и методы сопровождения и оценим их эффективность. После этого будет предложена стратегия по работе с одаренными обучающимися, которая учитывает когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты перфекционизма.

Для проведения данного анализа был выбран метод интегративного обзора статей и исследований за последние пять лет на русском и иностранных языках. Изучались существующие на сегодняшний день в России практики сопровождения одаренных студентов. Для сравнения психологических и педагогических моделей были применены отдельные методы контент-анализа.

Под одаренным студентом мы будем понимать такого обучающегося, который демонстрирует высокие способности на фоне своих сверстников. Одаренность студентов в отношении учебного процесса проявляется в таких качествах, как высокий уровень самостоятельности, способность к абстрактному мышлению, умение анализировать и быстро усваивать научный материал, повышенная интеллектуальная активность. Также отмечается, что одаренные студенты не любят рутинные процессы и склонны к риску (URL:

<https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2021/12/01/tehnologiya-raboty-s-odarennymi-studentami-putem>).

Перфекционизм будет рассматриваться в данной статье как стремление достичь идеального результата, особенно в профессиональной деятельности. У одаренных студентов он может проявляться двояко [1, с. 49]. Позитивный перфекционизм помогает развивать такие черты характера, как целеустремленность и организованность и тем самым способствовать академическим успехам. В психологии он считается здоровой формой стремления к совершенству.

Дезадаптивный перфекционизм ведет к постановке нереалистично высоких целей, к неумению оценить собственные достижения и к страху потерпеть неудачу [4, № 4, с. 36]. Одаренные студенты часто склонны именно к этой форме перфекционизма, потому что ощущают на себе давление ожиданий от своих учителей и родителей. Новгородская отмечает, что зачастую одаренных детей и подростков оценивают не за их личные качества, а только за профессиональные. То есть, воспринимают их на основе результатов достижений, что ведет к формированию глубокого внутреннего конфликта [4, т. 37, № 5, с. 63.].

Одаренные ученики обладают рядом специфических социально-эмоциональных потребностей [5, с. 18]. Для того, чтобы научить их справляться с повышенной чувствительностью и эмоциональным напряжением, необходимо развивать у них навыки саморегуляции и учить конструктивно относиться к собственным ошибкам и возможным неудачам. Такой подход поможет одаренным обучающимся смягчить деструктивные проявления перфекционизма.

Первые программы поддержки одаренных обучающихся начали появляться в России с 1996 года после создания президентской инициативы “Дети России”, которая была утверждена в 1994 году Указом президента. При всех положительных моментах, программа “Одаренные дети” охватывала небольшое количество молодежи в стране, потому что была реализована только

в виде стипендий и грантов (URL: <https://docs.cntd.ru/document/9035063/titles/7DS0KB>). Более релевантные модели поддержки начали появляться только после 2010 года, а с 2020 года комплексные подходы уже включали в себя индивидуализацию обучения и менторство, направленное на развитие у одаренных детей и подростков навыков саморегуляции. (URL: <https://ecvdo.ru/states/podderzhka-talantlivyh-studentov-programmy-dlya-odarennih-detej-i-molodezhi>).

На сегодняшний день в России акцент сделан именно на развитие программ психолого-педагогической поддержки одаренных учеников [3, с. 24]. Это прописано в законе и регулируется методическими рекомендациями Министерства просвещения и науки РФ. В качестве примера можно назвать Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 2012 года) [6]. Во многих государственных учреждениях появляются программы сопровождения талантливых детей, которые учитывают особенности их эмоциональной сферы, в частности стремление к перфекционизму (URL: <https://bgogorono.ru/file/download?id=2573>).

Эффективные модели поддержки демонстрируют многие университеты России. Например Новосибирский национальный исследовательский государственный университет совместно с Новосибирским государственным педагогическим университетом занимаются исследованием разных типов перфекционизма студентов и на основе полученных данных разрабатывают программы по снижению стресса и повышению адаптивности [4, № 1, с. 18]. Это происходит через личный выбор студентами копинг-стратегий, то есть активных способов регуляции своих мыслей, поведения и эмоций.

Стоит также отметить опыт Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, который с 2015 года занимается реализацией программы “Будущие лидеры” (URL: https://www.herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT_ID=28359).

С 2023 Южный федеральный университет (Шахтинский филиал) включил в свою программу работы с одаренными студентами арт-терапию и тренинги развития эмоциональной устойчивости [2, т. 39, № 6, с. 118].

Эти программы остаются фрагментарными. Они все еще являются вторичными по сравнению с основной образовательной и воспитательной деятельностью. В то время как по-настоящему эффективной может быть только общая поддерживающая образовательная среда, когда вся система обучения построена таким образом, что каждый ее элемент способствует снижению стресса у студентов (URL: <https://apni.ru/article/10611-nekotorye-problemy-formirovaniya-stressoustojchivosti-u-studentov>).

На сегодняшний день система среднего и высшего образования в России все еще построена таким образом, что способствует, в основном, формированию академических компетенций и практических навыков, упуская из внимания социальные и эмоциональные навыки. Кроме того, большинство реализуемых программ сопровождения являются кратковременными, поэтому позитивные изменения достаточно неустойчивы. В итоге, несмотря на значительный успех, современные меры поддержки одаренных детей требуют усовершенствования, чтобы стать более комплексными и устойчивыми. Все эти средства будут оставаться неэффективными без формирования общей поддерживающей образовательной среды.

Интересным представляется опыт двустороннего менторства, когда после пройденного у профессионалов обучения студенты начинают учить других студентов справляться со стрессом (URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32819548/>). Такое формирование социальной ответственности снижает ощущение одиночества. Также, социальные тренинги и консультации должны задействовать семьи одаренных обучающихся, чтобы повысить осведомленность родителей и научить их поддерживать своих детей.

В ходе исследования была выявлена двойственная природа перфекционизма, который может проявляться как адаптивно, так и

деструктивно, влияя как на академические результаты обучающихся, так и на их психоэмоциональное состояние. Проанализировав меры поддержки одаренных студентов в России, мы выявили, что существующим моделям не хватает междисциплинарности. Предложенная интегративная стратегия сочетает в себе когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты, включающие в себя развитие критического мышления, формирование эмоциональной устойчивости и создание поддерживающей среды с вовлечением семьи. Для практической реализации подобной программы требуются дальнейшие эмпирические исследования в области психолого-педагогической поддержки одаренных личностей.

Список литературы

1. Ахметова А. Экспериментальная проверка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения одаренных учеников // Вестник психологии образования. — 2019. — № 3. — С. 45–52.
2. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Арт-терапия в развитии эмоционального интеллекта одаренных детей // Психология. — 2020. — Т. 39, № 6. — С. 112–119.
3. Новгородова Е.Ф. Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся // Психологический журнал. — 2016. — Т. 37, № 5. — С. 56–68.
4. Смирнова Т.А. Психолого-педагогические аспекты поддержки одаренных студентов // Педагогика. — 2023. — № 4. — С. 33–40.
5. Суботялов С.М., Суботялова М.А. Типы перфекционизма у студентов и стратегии психологической поддержки // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2025. — № 1. — С. 14–21.
6. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 2024).

7. Rice K.G., Ashby J.S., Slaney R.B. Perfectionism, Self-Regulation, and Psychological Distress // Journal of Counseling Psychology. — 2022. — Vol. 69, No. 2. — P. 112–126.

8. Sheraly N., Zhong et al. Perfectionism among students: Russian experience // Current Psychology. — 2025. — Vol. 44, Issue 2. — P. 501–511.

Быкова В.А.

студент ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: valyanatina18@gmail.com

Сотков В.А.

кандидат филологических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: sotkov_va@mail.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен многоуровневый анализ психолого-педагогических условий развития литературной одаренности младших школьников. На основе интеграции теоретических положений психологии одаренности и практико-ориентированных подходов раскрывается комплекс педагогических, психологических и организационных условий, способствующих раскрытию творческого потенциала учащихся. Особое внимание уделяется диагностическому инструментарию, принципам построения развивающей среды и специфике работы с литературно одаренными детьми. Предложена структурно-функциональная модель развития литературной одаренности, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Ключевые слова: литературная одарённость, младшие школьники, условия развития, диагностика одарённости, творческие способности, педагогическое сопровождение, развивающая среда, вербальное творчество.

Вопрос одаренности остается одним из наиболее актуальных и сложных в психологии как в России, так и за рубежом. Современные психологические исследования предлагают разнообразные концепции, которые пытаются объяснить сложность и многогранность этого феномена. Различные теоретические подходы и решения были предложены как отечественными, так и зарубежными учеными, включая А. И. Савенкова, Ю. Д. Бабаеву, Д. Б. Богоявленскую, Э. де Боно, А. Б. Брушлинского, Ж. Бюрона, Дж. Гилфорда, В. Н. Дружинина, М. А. Холодную, Г. Д. Чистякову, Н. Д. Шадрикова, Б. Б. Шуванова, В. С. Юркевич и других. Большинство исследователей сосредоточены на различных аспектах этого сложного психического явления, поэтому многие психологические термины, в частности «одаренность» и «способности», интерпретируются по-разному. А. И. Савенков даёт определение одарённости как определенному и систематическому развитию психики, «определяющему возможности человека в достижении высоких, нестандартных результатов в видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3, с. 66]. Ведущие исследователи в области психологии в «Рабочей концепции одаренности», разработанной по заказу Министерства образования Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети», полагают, что «одаренность» — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, нестандартных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с.5].

Современная психолого-педагогическая наука рассматривает литературно-художественную одаренность как сложное системное образование, которое имеет прямое отношение к творчеству. А. И. Савенков в книге «Психология детской одаренности», отмечает, что творчество характеризуется новизной продукта, его объективной ценностью, неалгоритмизованностью процесса, и оно не имеет прямого отношения к определенному виду деятельности [4, с. 82]. При этом отметим, что формирование литературной одаренности возможно только в процессе активного развития речевых и

творческих способностей, например, в младшем школьном возрасте, что выражается в создании первых оригинальных литературных продуктов: стихотворений, загадок, песен и др. Однако развитие одаренности требует специально организованной системы условий, учитывающих как психологические особенности одаренных детей, так и специфику литературного творчества. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью общества в творчески мыслящих личностях, способных к образному восприятию действительности и вербальному самовыражению. Недостаточная разработанность практических аспектов развития литературной одаренности в образовательном процессе начальной школы определяет необходимость создания целостной системы психолого-педагогического сопровождения.

Литературная одаренность понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком высоких результатов в литературной деятельности [1, с. 135]. Согласно концепции Д.Б. Богоявленской, одаренность представляет собой интеграцию способностей, мотивационных и эмоционально-волевых характеристик, проявляющихся в способности к развитию деятельности по собственной инициативе [2, с. 21]. Структура литературной одаренности включает когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и творческий компоненты, которые в своем единстве образуют целостную систему.

Когнитивный компонент охватывает вербальные способности, проявляющиеся в богатом словарном запасе и развитом чувстве языка, образное мышление, выражающееся в способности создавать яркие художественные образы, лингвистическую интуицию, включающую чувство стиля, ритма и композиции, а также особенности памяти, обеспечивающие легкость запоминания поэтических текстов. Эмоционально-волевой компонент характеризуется развитой эмпатией, позволяющей сопереживать литературным персонажам, эмоциональной отзывчивостью, проявляющейся в чутком восприятии художественного слова, и настойчивостью в достижении творческих

целей. Мотивационная составляющая представлена потребностью в самовыражении через слово, устойчивым интересом к литературному творчеству и внутренней мотивацией к сочинительству. Творческий компонент включает оригинальность мышления, гибкость вербального выражения, способность к литературной импровизации и креативность в использовании языковых средств.

Младший школьный возраст характеризуется особой восприимчивостью к развитию литературных способностей. В этот период наблюдаются активное развитие словесно-логического мышления, формирование способности к рефлексии, интенсивное развитие воображения и фантазии, повышенная эмоциональная восприимчивость и естественная склонность к игровому освоению языка [4, с. 73]. Эти возрастные особенности создают благоприятную основу для целенаправленной педагогической работы по развитию литературной одаренности.

Эффективное развитие литературной одаренности требует реализации системной диагностической работы, основанной на принципах комплексности оценки, лонгитюдности наблюдений, интеграции в деятельность, психологического сопровождения и профессиональной экспертизы [5, с. 75]. Принцип комплексности оценки предполагает использование разнообразных методов изучения, включающих наблюдение за речевым поведением в естественных ситуациях, анализ творческих работ, специализированные пробы на вербальное творчество и проективные методики. Лонгитюдный подход предусматривает отслеживание динамики развития способностей, фиксацию качественных изменений в творческих работах и анализ прогресса в освоении литературных навыков. Критериями оценки литературной одаренности служат богатство словарного запаса, оригинальность образов и метафор, сложность синтаксических конструкций, эмоциональная выразительность и композиционная целостность создаваемых произведений.

Создание развивающей образовательной среды требует реализации организационно-педагогических условий, включающих дифференциацию

обучения через разработку индивидуальных образовательных маршрутов и создание персональных программ развития, обогащение содержания образования посредством интеграции литературного компонента в различные учебные дисциплины и введения специальных курсов по развитию речи, а также проектирование творческих пространств через организацию литературных гостиных и создание школьных литературных альманахов. Особое значение имеет создание «литературной среды», включающей библиотеку современной детской литературы, коллекцию аудио- и видеоматериалов, пространство для литературных экспериментов и систему презентации детских достижений.

Психолого-педагогические условия развития литературной одаренности реализуются через принцип природосообразности, предполагающий учет индивидуальных особенностей развития речи и опору на естественную любознательность детей, принцип креативной направленности, ориентированный на создание ситуаций, требующих оригинальных решений и развития способности к литературной импровизации, принцип диалогичности, обеспечивающий организацию содержательного общения о литературе и развитие культуры ведения творческого диалога, а также принцип эмоциональной насыщенности, включающий активизацию эмоциональной сферы учащихся и создание атмосферы эмоционального комфорта [5, с. 77].

Методические условия предполагают использование разнообразных методов стимулирования вербального творчества, среди которых литературные импровизации, выражающиеся в экспромтных сочинениях на заданные темы и коллективном создании историй, творческие пересказы, включающие переосмысление известных сюжетов и создание альтернативных окончаний, а также словесное рисование, направленное на создание портретов словами и вербальную передачу настроения. Технологии развития литературных способностей включают организацию мастерских литературного творчества, проведение поэтических мастер-классов и тренингов творческого письма, реализацию проектной деятельности через создание сборников детских произведений и подготовку литературных радиопередач, а также использование

игровых технологий, способствующих развитию языковой интуиции и образного мышления.

Социально-педагогические условия включают системную работу с родителями, предусматривающую проведение тематических родительских собраний и организацию семейных литературных конкурсов, профессиональную подготовку педагогов через специальные курсы по психологии одаренности и обучение технологии тьюторского сопровождения, а также развитие социального партнерства посредством сотрудничества с детскими библиотеками и организации экскурсий в литературные музеи. Создание единого образовательного пространства, объединяющего усилия школы, семьи и культурных учреждений, является необходимым условием для эффективного развития литературной одаренности младших школьников. Вершиной выстроенной системы сотрудничества является «значимый взрослый», взаимодействие которого с детьми «отличается особенной духовностью, которая формируется в процессе нравственного воспитания ребенка» [6, с. 132].

Предлагаемая модель развития литературной одаренности младших школьников представляет собой целостную систему, включающую четыре взаимосвязанных блока, в основе которых лежит взаимодействие с образцами детской литературы, которые служат не только привитию литературного вкуса, обогащению словарного запаса, знакомству со средствами художественной выразительности, но и «формированию личности ребёнка, его мировоззрения, нравственных ориентиров и когнитивных способностей» [7, с. 309].

1. Целевой блок направлен на формирование устойчивого интереса к литературному творчеству, развитие вербальных способностей и образного мышления, а также воспитание культуры художественного восприятия.

2. Содержательный блок охватывает обогащение словарного запаса, освоение приемов художественной выразительности и развитие навыков композиционного построения текста.

3. Процессуальный блок включает систему творческих заданий и упражнений, индивидуальные и групповые формы работы, а также проектную и исследовательскую деятельность.

4. Результативный блок отражает повышение уровня литературной грамотности, развитие творческой самостоятельности и формирование индивидуального стиля выражения.

Реализация данной модели предполагает последовательное прохождение нескольких этапов. На подготовительном этапе осуществляется диагностика исходного уровня развития литературных способностей, создается развивающая среда и формируется мотивационная основа для творческой деятельности. Основной этап включает непосредственную работу по развитию вербальных и творческих способностей через систему специальных упражнений и заданий, интеграцию литературной деятельности в образовательный процесс и организацию творческих мероприятий. На заключительном этапе проводится оценка достигнутых результатов, корректировка индивидуальных образовательных маршрутов и планирование дальнейшей работы по развитию литературной одаренности.

Развитие литературной одаренности младших школьников представляет собой комплексный, многоуровневый процесс, требующий системного подхода и создания специальных условий. Ключевыми факторами успешности этого процесса являются разработка дифференцированного диагностического инструментария, адекватного природе литературной одаренности, создание обогащенной образовательной среды, стимулирующей вербальное творчество и обеспечивающей эмоционально комфортную атмосферу, реализация личностно-ориентированного подхода в обучении через индивидуализацию образовательных маршрутов, организация социального партнерства, объединяющего усилия образовательных учреждений, семьи и культурных организаций, а также профессиональная подготовка педагогов, направленная на формирование компетенций в области психологии одаренности и методики развития литературных способностей.

Перспективой дальнейших исследований является разработка конкретных методик и технологий развития литературной одаренности с учетом возрастных особенностей младших школьников и современных тенденций в детской литературе, создание диагностического комплекса для оценки динамики развития литературных способностей, а также изучение возможностей цифровых технологий в организации творческой литературной деятельности учащихся начальной школы.

Список литературы

1. Кoryтова, А. И. Литературно-художественная одаренность: понятийный аппарат, концептуальные модели, парадигмальная динамика / А. И. Кoryтова // Сибирская психология: между прошлым и будущим: Сборник научных статей кафедры психологии развития личности Томского государственного педагогического университета. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2021. – С. 133-155. – EDN GBDHBS
2. 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. – EDN RGENZF.
3. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
4. Савенков, А. И. Психология детской одаренности : Учебник / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 440 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-00282-9. – EDN RHYDKN.
5. Сорвачева И.Д. Развитие литературной одаренности дошкольников // Современные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – № 4. – С. 72–78.

6. Сотков, В. А. Наставничество в историческом и литературном контекстах (И. С. Шмелев "Няня из Москвы") / В. А. Сотков // *Nominum*. – 2024. – № 1(13). – С. 127-140. – EDN IERBTX.

7. Сотков, В. А. Воспитательная роль детской литературы: православный контекст / В. А. Сотков, В. А. Быкова // *Nominum*. – 2025. – № 3(19). – С. 306-321. – EDN FETPIM.

Воскресенский А.М.

*Педагог-психолог центра образования - Школа № 37 с углубленным
изучением английского языка г. Ярославль*

voskresensky309@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ И СПОРТСМЕНОВ

Впервые выявлена специфика креативности в структуре конфликтной компетентности. Установлены статистически значимые различия в профилях конфликтной компетентности и креативности. Методами корреляционного анализа раскрыты разнонаправленные связи между элементами креативности (любопытность, воображение, интуиция) и структурными компонентами конфликтной компетентности. Рассмотрена ресурсная функция общей креативности в конфликтных ситуациях: чем выше творческий потенциал студента, тем менее он склонен к конфронтации или избеганию проблем. Положительная корреляция между уровнем творческих способностей и расстоянием «Я-реальное – Я-идеальное» указывает на то, что более креативные студенты склонны к более критичной самооценке и видят больший потенциал для самосовершенствования. Предложена модель конструирования «развивающих конфликтов» как средства актуализации творческого потенциала личности в ситуациях социального противоречия.

Ключевые слова: ресурсная функция, творческий потенциал, субъект

В условиях современной междисциплинарной парадигмы конфликтологии конфликтная компетентность утвердилась как системное образование, интегрирующее когнитивные, мотивационные, эмоциональные и поведенческие компоненты регуляции межличностного взаимодействия. Данная компетентность исследуется в контексте взаимосвязи с саногенным и ресурсным мышлением [1; 9], а также рассматривается как средство противостояния манипулированию и повышения уровня конфликтности [8; 10]. Согласно операциональному определению, конфликтная компетентность представляет собой интегративное качество личности, структурные компоненты которого (когнитивный, мотивационный, регулятивный) неаддитивно образуют целостную систему, обеспечивающую превенцию, прогнозирование и конструктивное разрешение конфликтов [6].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью углубленного изучения креативной составляющей когнитивного компонента конфликтной компетентности. Именно креативность выполняет преобразовательную и порождающую функции, определяет способность субъекта к нестандартному, надситуативному подходу в разрешении острых противоречий, составляющих ядро конфликта [4; 5]. В отличие от традиционных исследований, фокусирующихся на поведенческих стратегиях [2; 3; 7], представляется целесообразным рассматривать креативность как системообразующий фактор, опосредующий когнитивное структурирование конфликтной ситуации и выбор оптимального пути ее разрешения.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что структурно-функциональные характеристики креативности в структуре конфликтной компетентности имеют качественную специфику в группах с различными видами ведущей деятельности (учебной и спортивной), что проявляется в различиях профилей креативности, стратегий поведения в конфликте и характере взаимосвязей между изучаемыми параметрами.

Выборка: Совокупная выборка составила 180 человек, репрезентирующая две профессионально-деятельностные группы: группа, состоящая из 82

студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова и группа, состоящая из 98 спортсменов, включая представителей командных (футбол, хоккей) и индивидуальных (борьба) видов спорта.

Методики: Опросник «Конфликтная компетентность» (М.В. Башкин, А.М. Воскресенский, В.А. Горшкова,) для диагностики структурных компонентов; тест «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова) и «Опросник способностей творческой личности» (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов) для оценки параметров креативности; опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) для выявления доминирующих стратегий (агрессия, уход, решение).

Статистический анализ: для проверки гипотез о межгрупповых различиях применялся U-критерий Манна-Уитни. Характер взаимосвязей изучался с помощью корреляционного анализа (коэффициент Пирсона). Обработка данных проводилась с использованием программного пакета SPSS 23.0.

Результаты и обсуждение

Анализ данных позволил выявить комплексную и отчасти противоречивую картину. Несмотря на то, что общий интегральный показатель (уровень способностей творческой личности) оказался статистически значимо выше у студентов ($p < 0,05$), спортсмены продемонстрировали более выраженные показатели по конкретным шкалам креативности – любознательности и оригинальности ($p < 0,001$). Это может объясняться действием компенсаторных психологических механизмов: в условиях жестко регламентированной тренировочной и соревновательной деятельности, требующей постоянного следования алгоритмам, потребность в новизне и познании находит выход в повышенной любознательности и стремлении к нестандартным решениям в иных сферах жизни. Для студентов же чья учебная деятельность сама по себе связана с получением новой информации, общая креативность может носить более академический и менее личностно-ориентированный характер.

Важным результатом является выявление значимых различий в стратегиях поведения в конфликте. Студенты статистически значимо чаще прибегают к

стратегии агрессивного поведения ($p < 0,05$), тогда как у спортсменов явно доминирует ориентация на поиск оптимального решения ($p < 0,001$). Этот факт убедительно подтверждает гипотезу о влиянии опыта командного взаимодействия и жестких правил спортивных соревнований на формирование конструктивных поведенческих паттернов. В спортивной среде конфликт часто институционализирован и управляется четкими нормами, а успех напрямую зависит от способности находить общий язык с партнерами по команде и тренером, даже в условиях конкуренции.

Любопытная динамика наблюдается в компонентах собственно конфликтной компетентности. Студенты имеют более высокие показатели по мотивационному ($p < 0,01$) и эмоциональному ($p < 0,01$) компонентам. Это свидетельствует о том, что в студенческой среде выше осознанная внутренняя готовность к конструктивному разрешению конфликтов и развиты навыки управления своими эмоциями. Однако, как показали данные по шкале «Агрессия», эта готовность не всегда транслируется в реальное поведение, что может указывать на разрыв между когнитивно-мотивационной сферой и поведенческими навыками. Обнаруженное противоречие между высокими показателями эмпатии у спортсменов и более низкими – эмоционального компонента конфликтной компетентности (который включает управление эмоциями) требует дальнейшего изучения. Возможно, эмпатия спортсменов носит более ситуативный и избирательный характер, связанный с пониманием состояния «своих», в то время как эмоциональный компонент конфликтной компетентности предполагает общую способность к регуляции.

Также стоит отметить выявленную тенденцию ($p < 0,10$) к меньшему расстоянию между «Я-реальным» и «Я-идеальным» у спортсменов. Это говорит о более адекватной и менее критичной самооценке, что, вероятно, является следствием объективной и постоянной обратной связи, которую спортсмен получает от тренера, партнеров и спортивных результатов.

Для углубленного понимания внутренней структуры изучаемых феноменов был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между всеми

параметрами в группе студентов ($n=82$). Анализ показателей выявил комплексные и разнонаправленные связи между компонентами креативности и конфликтной компетентности.

1. *Взаимосвязи на уровне общих показателей.* Обнаружена устойчивая отрицательная связь между уровнем творческих способностей и деструктивными стратегиями поведения («Агрессия», $r=-0,38$, $p<0,001$; «Уход», $r=-0,28$, $p<0,05$). Ключевой является выявленная положительная связь между эмоциональным компонентом конфликтной компетентности и стратегией «Решение» ($r=0,33$, $p<0,01$). Это подтверждает фундаментальную роль эмоциональной саморегуляции и способности открыто выражать чувства без оскорбления оппонента в конструктивном поиске выхода из конфликта.

2. *Взаимосвязи компонентов конфликтной компетентности с отдельными аспектами креативности.* Анализ выявил дифференцированное влияние различных аспектов креативности на компоненты конфликтной компетентности. Выявлена взаимосвязь между любознательностью, воображением и когнитивным, мотивационным и рефлексивным компонентами конфликтной компетентности. Высокая любознательность положительно связана с когнитивным ($r=0,35$, $p<0,01$), мотивационным ($r=0,35$, $p<0,01$) и рефлексивным ($r=0,25$, $p<0,05$) компонентами. Полученные эмпирические данные подтверждают роль познавательной активности как основы для анализа конфликта, выработки компромиссов и коррекции собственной стратегии. Воображение демонстрирует еще более широкий спектр положительных связей: с когнитивным ($r=0,35$, $p<0,01$), мотивационным ($r=0,40$, $p<0,001$), эмоциональным ($r=0,35$, $p<0,01$), волевым ($r=0,47$, $p<0,001$) и рефлексивным ($r=0,44$, $p<0,001$) компонентами. Это позволяет считать воображение ключевым креативным ресурсом, способствующим не только анализу конфликта, но и управлению эмоциями, мобилизации воли и последующему осмыслению опыта.

Обнаружена устойчивая и сильная обратная связь между интуицией и основными компонентами конфликтной компетентностью: мотивационным ($r=-0,35$, $p<0,01$), эмоциональным ($r=-0,48$, $p<0,001$) и волевым ($r=-0,45$, $p<0,001$).

Это свидетельствует о том, что в конфликтной ситуации опора на интуицию как на способ принятия решений в условиях неопределенности может блокировать осознанный эмоциональный контроль, волю к конструктивному диалогу и целенаправленное поведение. Аналогично, чувство юмора отрицательно связано с эмоциональным ($r=-0,39$, $p<0,001$) и волевым ($r=-0,38$, $p<0,001$) контролем, выполняя, по-видимому, не конструктивную, а защитно-компенсаторную функцию «снятия» напряжения и ухода от решения проблемы, а не ее преобразования.

Проведенное комплексное исследование, основанное на сравнительном и корреляционном анализе, позволило установить статистически значимые и содержательные различия в структуре конфликтной компетентности и креативности у студентов и спортсменов.

Выводы

1. Подтверждено модулирующее влияние ведущей деятельности на структурную организацию конфликтной компетентности, что проявляется в формировании контрастных профилей: «интрапсихического» с акцентом на мотивацию и эмоциональный контроль у студентов и «интерпсихического» с доминированием поведенческих стратегий поиска решения и эмпатии у спортсменов.

2. Установлено, что креативность является не монолитным, а структурно-гетерогенным предиктором конфликтной компетентности. Ее компоненты (любопытность, воображение) могут выступать как мощным ресурсом, так и препятствием (интуиция, чувство юмора) для конструктивного поведения в конфликте, в зависимости от их интеграции в систему осознанной саморегуляции.

3. Проведенное комплексное исследование, основанное на сравнительном и корреляционном анализе, позволило установить статистически значимые и содержательные различия в структуре конфликтной компетентности и креативности у студентов и спортсменов по большинству исследуемых параметров. Выявленные особенности убедительно свидетельствуют о

различной организации изучаемых конструктов в зависимости от ведущего вида деятельности и социального контекста.

Список литературы

1. Богомолова О.А., Пошехонова Ю.В. Конфликтная компетентность и саногенное мышление у педагогов образовательных учреждений // Образовательная панорама. 2025. № 1 (23). С. 75-81.
2. Винокурова У.А. Взаимосвязь профессионального сознания и стиля поведения в конфликтной ситуации студентов старших и младших курсов. В сборнике: День науки – 2025. сборник статей ежегодной студенческой научной конференции СГСПУ. Самара, 2025. С. 10-14.
3. Казакова А.А., Аболина Е.О. Исследование конфликтной компетентности студентов будущих педагогов. В сборнике: Мир человека. Материалы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 2025. С. 127-131.
4. Кашапов М.М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.
5. Кашапов М.М. Психология конфликта. Учебник и практикум / Сер. 58 Бакалавр. Академический курс. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2016.
6. Кашапов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентности. Учебное пособие / Сер. 63 Бакалавр. Академический курс. Модуль. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2017.
7. Рожкова Е.А., Тарасова Н.В. Креативные подходы к разрешению конфликтов в студенческой среде. В сборнике: Актуальные проблемы конфликто разрешения в современном мире. сборник статей 4-й Всероссийской научно-практической конференции. Курск, 2025. С. 235-239.
8. Савенков А.И. Психология противодействия лжи и манипулированию. М., 2022.

9. Серафимович И.В., Вторушина А.В. Ценности молодых педагогов как основа конфликтной компетентности и ресурсности мышления. В сборнике: Психологическое пространство человека в условиях трансформации мира. Материалы I Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2025. С. 257-261.

10. Турчин А.С. Взаимосвязь психологической готовности военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач с их уровнем конфликтности // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2025. № 3 (32). С. 205-217.

Губина Д.В.

Студент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: ipkeevadv@mgpu.ru

Губин Д.Н.

Студент, АТИ ФГАОУ РУДН, Москва

E-mail: d.g.201@yandex.ru

Сотков В.А.

кандидат филологических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: sotkov_va@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫДЕЛЕНИЯ SOFT-ОДАРЕННОСТИ

В статье анализируются теоретические современные представления об одарённости, с акцентом на возможность выделения soft-одарённости как самостоятельного вида детской одарённости. На основе анализа обосновывается, что сформированная готовность к социальной активности может рассматриваться как результат развития soft-skills. Делается вывод о перспективности выделения soft-одарённости в отдельную категорию, что создаёт новые возможности для совершенствования педагогических стратегий и индивидуализации траектории развития одарённых детей.

Ключевые слова: одарённость, soft-одарённость, социально-коммуникативная одарённость, мягкие навыки (soft skills).

Изучение одарённости в российской научной традиции служит не только академическим интересам, но и является фундаментом для построения современной системы образования, ориентированной на развитие человеческого потенциала. На ранних этапах развития психологии и педагогики одарённость рассматривалась преимущественно как врождённое, статичное качество, определяющееся биологическими задатками. Считалось, что человек «рождается одарённым» или «неодарённым», а сама способность проявляется автоматически, независимо от условий среды. Позднее стало очевидно, что подобное представление отражает лишь упрощённый, бытовой взгляд на природу одарённости и не учитывает её сложного, многокомпонентного характера и последствий для одаренного человека или ребенка. А. И. Савенков, Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. Б. Брушлинский, В. Н. Дружинин, Г. Д. Чистяков, Н. Д. Шадриков и другие в своих трудах анализировали понятие одаренность, виды одаренности, но несмотря на широкий исследовательский интерес в психологии и педагогике не сформировалось единого категориально-понятийного аппарата.

В «Рабочей концепции одаренности» коллектив авторов представил следующее определение этого понятия: «одаренность» — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, нестандартных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [7, с. 5]. Такое понимание подчёркивает динамическую природу одарённости: она не является врождённой и неизменной характеристикой, а формируется во взаимодействии природных предпосылок, среды, мотивации и образовательных условий. Одаренность может развиваться сразу в нескольких направлениях, проявляясь как в академической сфере, так и в художественной, социально-коммуникативной, технической или спортивной. Важно отметить, что эти

направления нередко развиваются неравномерно: ребёнок может демонстрировать выдающиеся способности в одной области и средние — в другой, что формирует индивидуальный профиль одарённости.

А. И. Савенков даёт определение одарённости как определенному и систематическому развитию психики, «определяющему возможности человека в достижении высоких, нестандартных результатов в видах деятельности по сравнению с другими людьми» [8, с. 66]. Так ученые и исследователи подмечали, что одаренность проявляется в разных аспектах жизни ребенка: математическая одарённость, творческая одаренность, спортивная одарённость и т.д. Это разнообразие форм проявления показывает, что одарённость не может рассматриваться как единое, универсальное качество, одинаково проявляющееся у всех детей. Напротив, она распределяется по различным сферам деятельности, каждая из которых имеет свои особенности, механизмы развития и критерии успешности. В статье «Способности и одаренность» Б.М. Теплов выдвигает свою ключевую идею, что одаренность – это «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [10, с. 103]. Он не говорит об одаренности как общей характеристике человека, он отмечает, что одаренность присуща конкретному виду деятельности.

В современном мире особенную ценность имеют «soft-навыки» («мягкие навыки») – «универсальные социальные или волевые компетенции, которые не поддаются количественному измерению (деловой этикет, тайм-менеджмент, легкая коммуникация)» [9, с. 70], работодатели всё больше ценят организованность, способность работать в команде и самоуправление. Именно эти компетенции становятся ключевыми в условиях цифровизации и автоматизации труда, поскольку позволяют эффективно адаптироваться к изменениям, управлять межличностными взаимодействиями и эффективно использовать эмоциональный интеллект, чего пока не могут полностью заменить технологии. Следовательно, успешность человека определяется совершенством использования гибких навыков, а не столько математической, языковой или

творческой одаренностью. В современной педагогике и психологии появился термин «социально-коммуникативная» одарённость, который разными исследователями представлен по-разному, в частности Максименко Ж. А. понимает это термин, через другое психологическое понятие «коммуникативной успешности», которое следует понимать, «как интегративное образование, гармонично сочетающее результативный и мотивационный аспекты (успехи в общении и направленность личности на общение), и тогда можно принять ее в качестве понятия, близкого к социальной одаренности» [5, с. 113]. Изучение социально-коммуникативной одаренности становится особенно важным, поскольку именно эти качества позволяют ребёнку не просто демонстрировать академические достижения, но и успешно реализовывать свой потенциал в долгосрочной перспективе. Понимание механизмов развития мягких навыков в детском возрасте помогает педагогам и психологам выстраивать более эффективные образовательные программы, поддерживать индивидуальные траектории развития и предотвращать выгорание или утрату интереса у одарённых детей. Кроме того, исследование этой формы одарённости позволяет расширить само представление об одарённости как многомерном явлении, которое проявляется не только в интеллекте, но и в личностных, волевых и коммуникативных особенностях ребёнка. Матвеева Н.В. предлагает решение социально-коммуникативные задач с моделями абсолютно реальных ситуаций деструктивных коммуникаций старшеклассников, как инструмент диагностики социально-коммуникативной одаренности [6, с. 3].

Считаем, что данные термины отражают только коммуникативный аспект, хотя совокупность мягких навыков (одаренностей) гораздо шире, в этой связи мы считаем справедливым говорить о «soft-одаренности», под которой мы понимаем сочетание способностей в сфере гибких навыков, которые позволяют добиться большего или меньшего успеха в той или иной деятельности. Это термин, отражающий не развитый конкретный навык, а называющий категорию одаренностей. Soft-одарённость, на наш взгляд, представляет собой сложное сочетание когнитивных компонентов (общий академический интеллект,

практический интеллект, социальный интеллект) и не когнитивных факторов (темперамент, личностные особенности, характер и т.д.) Также она включает в себя не только коммуникативные и организаторские способности, но также эмоциональную устойчивость и волевые качества личности. Стоит отметить, что в динамично меняющемся экономическом и профессиональном контексте когнитивные навыки со временем устаревают и требуют постоянного обновления, тогда как не когнитивные характеристики (дисциплина, самоконтроль, упорство) играют решающую роль в адаптации и саморазвитии [1].

Soft-одаренность представлена в различных аспектах, которые определяют её специфические характеристики.

Интеллект является неотъемлемой составляющей soft-одаренности и понимается нами как умственный потенциал, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению. Этот аспект позволяет создать устойчивый интерес к научным областям, стремление к познанию, видеть причинно-следственные связи и выявлять закономерности, которые другим могут быть недоступны. Высокий интеллект влечет за собой развитое абстрактное мышление, с помощью его одарённые дети легче оперируют сложными идеями, символами и логическими конструкциями, что способствует успехам как в точных, так и в гуманитарных дисциплинах.

Высокий творческий потенциал, определяющийся как вид мыслительной операции и способность к созданию креативных идей. Этот навык помогает эффективнее взаимодействовать с окружающими и адаптироваться в социальных ситуациях.

Нельзя забывать про мотивационную сферу одаренности. Увлеченность задачами, целеустремленность и готовность тратить много сил позволяет достигать высоких результатов в деятельности, преодолевать трудности и неудачи, сохранять мотивацию в долгосрочных проектах и развивать уверенность в собственных силах. Это также способствует формированию

самостоятельности, ответственности и устойчивого интереса к познанию и самосовершенствованию.

Кроме ответственности, можно обозначить ещё один важный эмоционально-волевой аспект. Это внутренний самоконтроль и концентрация внимания. Умение расставлять приоритеты и выявлять главное в общей массе информации является неотъемлемой характеристикой одаренного ребёнка. Благодаря самоконтролю ребёнок способен регулировать своё поведение, управлять эмоциональными реакциями и удерживать фокус на заданной цели, не отвлекаясь на второстепенные стимулы. Это обеспечивает большую устойчивость в работе, позволяет сохранять продуктивность даже при высоких требованиях или сложных условиях и способствует тому, что ребёнок может последовательно продвигаться от одного этапа деятельности к другому. Концентрация внимания, в свою очередь, помогает глубже погружаться в интересующие сферы, удерживать большое количество информации, работать с деталями и фиксировать существенные элементы задачи. В сочетании эти качества делают возможным длительное сосредоточенное усилие, необходимое для решения интеллектуально насыщенных задач, позволяют одарённым детям завершать начатое, доводить идеи до качественного результата [2].

Ещё один навык, который относится к Soft-одаренности - сформированная готовность к социально значимой активности. Она проявляется в стремлении ребёнка самостоятельно включаться в общее дело, выбирать способы участия и оказывать влияние на происходящее вокруг. Такая готовность предполагает умение замечать потребности других людей, откликаться на них и предлагать собственные решения, а также способность брать на себя ответственность за результат общего дела. Ребёнок с этим навыком не только активно взаимодействует с окружающими, но и осознаёт ценность своего вклада, проявляет инициативу, уверенность и устойчивый интерес к деятельности, которая приносит пользу группе или сообществу.

Но можно ли считать сформированную готовность к социально значимой активности навыком soft-одаренного ребенка? Или можно утверждать, что

структура формирования социально-коммуникативной компетентности включает в себя развитие несколько видов специфических компетенций, необходимых для успешной адаптации в условиях обучения и получение социального опыта. Тогда сформированная готовность к социально значимой активности выступает уже в роли результата развития soft-навыков [3].

Анализ современных исследований детской одарённости показывает, что представления о её природе прошли длительный путь — от трактовки как врождённого дара до понимания её как динамического, развивающегося комплекса качеств, формирующегося в сложном взаимодействии биологических, личностных и социальных факторов. Российская научная традиция, опираясь на работы отечественных психологов и педагогов, сегодня рассматривает одарённость как многомерный феномен, проявляющийся в различных сферах деятельности. Такое понимание позволяет уйти от жёстких границ между «одарёнными» и «неодарёнными» детьми и перейти к более гибкой модели сопровождения, ориентированной на поддержку признаков одарённости в их реальных проявлениях. Тенденция выделения отдельных мягких навыков (коммуникация) в системе одаренности, предполагает дальнейшее расширение. Термин «soft-одаренность» структурирует и дает основание выделять иные виды одаренности в сфере мягких навыков.

Мы считаем, что soft-одарённость действительно обладает собственной структурой и специфическими проявлениями. Она оказывает влияние не только на учебную успешность, но и на способность ребёнка строить отношения, работать в команде, адаптироваться к новым условиям и реализовывать свой потенциал в социально значимых контекстах. Есть основания полагать, что soft-одаренный ребенок значительно проще будет переживать кризисы, вызванные сменой социальной роли (дошкольник-школьник), житейскими обстоятельствами (смена места жительства, переход в новую школу), половым развитием, особенно в подростковый период, характеризуемый учеными, как период «нормальной патологии», когда подросток испытывает сложности в

построении коммуникации со сверстниками, взрослыми, ищет себя, а его поведение часто характеризуется агрессивностью и грубостью [4, с. 231].

Исходя из проведённого анализа, можно утверждать, что soft-одарённость действительно может рассматриваться как отдельный категориальный вид одарённости. Она обладает самостоятельным набором признаков, включает уникальную комбинацию когнитивных и не когнитивных характеристик и приводит к специфическому типу достижений — прежде всего в сфере социального взаимодействия и саморегуляции. Более того, её выделение позволяет улучшить педагогические стратегии сопровождения и создать условия для развития тех качеств, которые обеспечивают ребёнку успешную адаптацию, устойчивость к трудностям и способность реализовать собственный потенциал в разнообразных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Вaley, М. Г. К проблеме выявления детей с социальной одаренностью / М. Г. Вaley, Н. А. Магафурова // Актуальные проблемы науки и образования : Материалы Международного форума, Екатеринбург, 13–14 декабря 2023 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 56-59. – EDN FXPVRK.
2. Журба, Н. Н. Детская одаренность как педагогическое понятие / Н. Н. Журба // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23(199). – С. 127-133. – EDN LOQZHM.
3. Лапшова, А. В. Социально-коммуникативная компетентность - механизм адаптации к условиям профессионального образования / А. В. Лапшова, С. А. Зиновьева, И. Р. Воронина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 153-155. – EDN FCZVNI.
4. Ледяева, Е. В. Социально-психологические проблемы детей подросткового возраста и роль учителя в их профилактике и решении / Е. В.

Ледяева, В. А. Сотков // Вестник Мордовского университета. – 2011. – Т. 21, № 2. – С. 230-234. – EDN RTJUGD.

5. Максименко, Ж. А. Диагностика социальной одаренности через Я-концепцию коммуникативно успешной личности: взгляд "изнутри" / Ж. А. Максименко // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 7(95). – С. 112-117. – EDN RNKMIJ.

6. Матвеева, Н. В. Социально-коммуникативная одаренность учащихся образовательных учреждений: диагностика и стратегии развития / Н. В. Матвеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 3. – EDN BTEJIK.

7. 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. – EDN RGENZF.

8. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

9. Сотков, В. А. Формирование у детей hard skills безопасного поведения на дороге во внеурочной деятельности / В. А. Сотков, О. А. Веретенникова // Nominum. – 2023. – № 3(11). – С. 65-74. – EDN WPRSSS.

10. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 4. – С. 99-105. – DOI 10.51314/2073-2635-2014-4-99-105. – EDN TBTCDDZ.

Денисова Д.А.

аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: sidaal@mail.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема оценки навыков самопрезентации у обучающихся младшего школьного возраста. Цель исследования заключается в разработке и апробации критериально-диагностического инструментария для оценки уровня сформированности навыков самопрезентации у младших школьников.

В ходе исследования были определены основные критерии и показатели оценки навыков самопрезентации, разработаны диагностические методики, включающие наблюдение, тестирование и анализ продуктов деятельности учащихся. Особое внимание уделено возрастным особенностям младших школьников и специфике формирования навыков самопрезентации в данном возрасте.

Результаты исследования показали, что предложенный инструментарий позволяет объективно оценить уровень развития навыков самопрезентации, выявить индивидуальные особенности и определить направления дальнейшей работы. Разработанный диагностический комплекс может быть использован педагогами для совершенствования процесса развития навыков самопрезентации у младших школьников.

Ключевые слова: самопрезентация, диагностика, младшие школьники, коммуникативные навыки, личностное развитие

В современных условиях развития общества самопрезентация выступает как важнейший инструмент социального взаимодействия, способствующий успешной адаптации человека в различных жизненных ситуациях.

Навыки самопрезентации представляют собой сложный психологический феномен, включающий три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент отражает интеллектуальную составляющую процесса самопрезентации. Его показателями выступают интеллект, креативность и речь.

Психосоциальный компонент определяет способность личности к социальному взаимодействию. Он включает развитое социальное восприятие и адаптивные способности, навыки саморегуляции и самоанализа. Поведенческий компонент проявляется через внешние формы поведения и включает суггестивные способности, эмоциональную выразительность и стрессоустойчивость.

Развитие компонентов навыков самопрезентации особенно важно в младшем школьном возрасте, когда происходит активное становление личности ребенка, формирование его коммуникативных компетенций и социальных навыков. Таким образом, создание критериально-диагностического инструментария оценки навыков самопрезентации у младших школьников представляется актуальным и значимым для современной педагогической практики.

Когнитивный компонент навыков самопрезентации оценивается по ключевым показателям, среди которых интеллект, креативность и речь. Для оценки интеллекта наиболее подходящим представляется тест Равена. Это ненормативный тест, который помогает проанализировать развитость абстрактного мышления и способность логически рассуждать. С помощью данного инструмента можно изучать как общее интеллектуальное развитие, так и его аспекты. Определяется умение ребенка анализировать и производить синтез информации, оцениваются выработанные им для взаимодействия с социальным окружением когнитивные стратегии, которые являются частным проявлением самопрезентации. Тестовый материал представлен в виде 60 графических заданий, организованных в форме матриц или композиций с пропущенным элементом. Каждое задание предполагает выбор одного правильного ответа из предложенных 6–8 альтернативных вариантов, что

требует от испытуемого способности к анализу, обобщению, выявлению логических закономерностей и зрительно-пространственного восприятия.

Креативность – еще один показатель когнитивного компонента, требующий диагностики. Оценка креативности производится с помощью теста Торренса. Он позволяет выявить творческие способности и личностный потенциал ребенка, его умение видеть проблему, выдвигать гипотезы, экспериментировать, применять свежие и яркие решения. Тест Торренса состоит из разнообразных заданий, способствующих изучению гибкости, оригинальности и динамики идей, которые генерируются детьми младшего школьного возраста в ходе учебной деятельности, при проведении исследования, участии в проектах.

Сокращённая версия изобразительной (фигурной) батареи теста креативности Торренса включает задание под названием «Закончи рисунок». Данное задание является частью второго субтеста фигурной батареи тестов, направленных на оценку творческого мышления.

Данная методика предназначена для оценки уровня развития творческих способностей у детей возрасте 5–18 лет. Благодаря универсальности она является довольно эффективно использована в работе с младшими школьниками, а также при диагностике подростков. Методика адаптирована к возрастным особенностям детей, что позволяет отслеживать динамику развития креативного мышления, воображения, оригинальности и гибкости мышления на различных этапах обучения.

Чтобы оценить речевые навыки, в начальной школе используется методика Т.А. Фотековой. С помощью данной диагностики изучается сформированность коммуникативной компетенции, уровень и индивидуальные особенности речевого развития ребенка. Посредством методики осуществляется комплексный анализ речевых навыков, артикуляции, словарного запаса, правильности грамматических конструкций, синтаксиса, систематизации материала, способности адекватно выражать мысли и эмоции в устной форме. Тестовая методика диагностики речи Т.А. Фотековой дает возможность

представить результаты в количественной форме, предусмотрена балльно-уровневая система оценки.

Для оценки социального восприятия и адаптации детей применяется методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. Она позволяет не только анализировать уровень эмоциональной дифференциации, но и оценить, насколько эмоциональные переживания ребенка соотносятся с его личным опытом. Методика также предоставляет возможность косвенно исследовать межличностные отношения, выявляя контрастные эмоциональные «зоны» в общении как с детьми, так и с взрослыми.

Для оценки саморегуляции, стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности будем использовать комбинированный подход, основанный на методе экспертных оценок и методе полярных баллов. В данном случае привлекаются специалисты с высокой квалификацией, психологи и педагоги, чтобы оценить уровень саморегуляции младших школьников в ходе наблюдения и посредством анкетирования. Метод полярных баллов помогает количественно оценить сформированность аспектов саморегуляции. Это объемное представление о личности ребенка в разрезе данного критерия, с положительными и отрицательными характеристиками поведения с точки зрения эффективности социального взаимодействия и развития «Я-концепции». По методу экспертных оценок и метод полярных баллов педагогам предлагается оценить, насколько часто они наблюдают у ребенка те или иные поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от -2 (никогда) до 2 (всегда).

Для оценки навыков самоанализа младших школьников будем использовать методику А.Б. Воронцова [2]. Методика исследует уровень рефлексии ребенка, его способность критически мыслить, оценивать свое поведение, свой вклад в общую работу, выполнение задания и участия в проекте. Посредством методики изучает степень осознанности и управляемости эмоций детей. При выполнении заданий дети учатся анализировать свои действия, мысли и чувства, ставить себя на место другого, быть эмпатичными, готовыми

работать над своими недостатками. Чем успешнее проходят данные процессы, тем выше качество самоанализа и саморегуляции. Перечисленные инструменты помогают проследить взаимосвязи между социальным восприятием, адаптацией, саморегуляцией и самоанализом, которые важны для формирования и изучения психосоциального компонента личности.

Таким образом, критериально-диагностический инструментальный исследования развития навыков самопрезентации у младших школьников можно представить следующим образом:

Таблица 1. – Критериально-диагностический инструментальный определения уровня развития навыков самопрезентации у младших школьников

<i>Компонент</i>	<i>Критерий</i>	<i>Показатель</i>	<i>Методика</i>
Когнитивный	Способность к аналитико-синтетической деятельности, нестандартному решению задач, ясному изложению мыслей.	Интеллект	Тест Равена
		Креативность	Тест Торренса
		Речь	Методика Т.А. Фотековой
Психосоциальный	Умение успешно интегрироваться в различные социальные группы и ситуации.	Социальное восприятие и адаптация	Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго
		Саморегуляция	Метод экспертных оценок + метод полярных баллов
		Самоанализ	Методика А.Б. Воронцова
Поведенческий	Готовность противостоять стрессу, аргументировано и убедительно отстаивать свою позицию.	Стрессоустойчивость	Метод экспертных оценок + метод полярных баллов
		Суггестивные способности	
		Эмоциональная выразительность	

Полученные данные становятся фундаментом для разработки программы и методик, которые комплексно развивают перечисленные компоненты и их показатели.

Список литературы

1. Вархотова, Е.К. Экспресс-диагностика к школе: практическое руководство для педагогов и школьных психологов / Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. — М.: Генезис, 2021. — 89 с.
2. Воронцов, А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка / А.Б. Воронцов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2009. — № 5. — С. 24.
3. Ильин, Е.П. Психология воли: учебное пособие / Е.П. Ильин. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2021. — 368 с.
4. Квашнина С.Н. Когнитивные процессы и речь у младших школьников: результаты опытного исследования // Гуманитарные науки. 2023. № 1. — С. 17–25.
5. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общей редакцией профессора Г. В. Чиркиной. — 4-е издание, дополненное. — Москва: АРКТИ, 2015. — 240 с.
6. Немов, Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е издание. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. — Книга 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640 с.
7. Радченко, В. А. В помощь практикующему психологу: психологическое исследование уровня эмоционально-нравственного развития обучающегося: учебно-методическое пособие / В. А. Радченко. — Воронеж: Цифровая полиграфия, 2021. — 128 с.

8. Савенков А.И. Я - исследователь. Открываем горизонты знания. Рабочая тетрадь для младших школьников 3-4 классы. – М.: Просвещение. 2025. – 32 с.
9. Сборник психологических тестов. Часть II: пособие / Сост. Е. Е. Миронова. — Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. — 146 с.
10. Семаго, Н. Я. Методическое руководство по оценке психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст: методическое пособие / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — 2-е изд. — Москва: АПКиПРО, 2020.

Калинина Л. Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: klar1992@gmail.com

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДУОВЕКТОРНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В изучении одаренности предстоит преодолеть методологический кризис, что позволит более эффективно использовать ее ресурсы для ответа на глобальные технологические вызовы, формировать когорту лучших в мире профессионалов, которые обеспечат лидерство своей страны по изобретательству, науке и экономике. Обратившись к междисциплинарному подходу, автор рассматривает малоизученный феномен дуовекторной одаренности, проявляющийся как успешность ребенка в двух сферах деятельности. Изучать дуовекторную одаренность в рамках статьи предлагается с позиций философии, биологии, психологии и педагогики. Учитывая обширные просторы России и естественный, в связи с этим, разброс имеющихся условий для проведения диагностических процедур, автор апеллирует к возможностям современных технологий, онлайн-тестированию. Выявить скрытые зависимости между видами одаренности, составляющими

дуовекторные конструкты «музыкально-математическая одаренность», «музыкально-лингвистическая одаренность» позволили методы математической статистики. Цель статьи – ответить на вопрос о результативности междисциплинарного подхода в изучении дуовекторной одаренности дошкольников. Выводы исследования: междисциплинарный подход в изучении дуовекторной одаренности дошкольников результативен, дает возможность формировать теоретический фундамент для характеристики феномена «дуовекторная одаренность» у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: одаренные дети, методология исследований одаренности, когнитивная сфера одаренной личности

Проблема раннего выявления одаренности признана важнейшей в российском и мировом образовательном пространстве [3; 6; 10].

Однако полному обеспечению педагогов компактным, удобным и информативным инструментарием диагностики одаренности препятствует методологический кризис в данном направлении исследований [1]. В его преодолении недостаточно реализован междисциплинарный подход, дающий новую фундаментальность научным исследованиям, связанным с одаренностью. Так, философия ориентирует на диалектическое единство видов одаренности, проявляющихся как успешная деятельность по двум направлениям, активно развивающаяся благодаря именно внутреннему противоречию. Автором данный конструкт именуется дуовекторной одаренностью. Выдвинута гипотеза о музыкально-математической и музыкально-лингвистической одаренности, а также принципиальной возможности существования других пар, на примере дуовекторной одаренности в области изобразительного искусства и спорта (так как точность и скоординированность движений необходима в спортивной деятельности, а также – для создания картины, скульптуры и других произведений). Предположение обусловлено существующими концепциями в психологии, педагогике, биологии.

Цель статьи – ответить на вопрос о результативности междисциплинарного подхода в изучении дуовекторной одаренности дошкольников.⁸

Методы

Автор использует метод изучения литературных источников, теоретические идеи которых обобщаются в междисциплинарном поле знания об одаренности. Также на основе эмпирических данных, обработанных методами математической статистики, раскрыт ряд зависимостей между видами одаренности в дуовекторных конструктах; уточнены понятия «дуовекторная одаренность», «междисциплинарный подход».

Междисциплинарный подход включал поиск нового направления в методологии изучения одаренности, на примере ее частного случая «дуовекторная одаренность», обратившись к идеям философии (диалектика), биологии (сцепленное наследование признаков, деятельность мозга), психологии («одаренное поведение») с педагогикой (проявление одаренности в образовательном процессе); дополняющего междисциплинарную картину взгляда на проблему одаренности с точки зрения математики (статистическая обработка данных тестирования).

Естественнонаучные труды обладают данными о том, что:

- организм наследует некоторые признаки в их очевидной взаимосвязи (Н.И. Вавилов [2]);

- у одаренных детей при выполнении познавательных задач в процессе художественной деятельности с помощью приборов фиксируется повышение уровня церебральной взаимосвязи в работе мозга [7];

- интеллектуальная одаренность выявляется на фоне высокоактивного взаимодействия нейронов левого полушария, фундаментально связанного с более высоким вербальным индексом детей, и правого полушария, обеспечивающего глобальные способности мозга к обработке информации [8].

То есть, взаимосвязь видов одаренности, наблюдаемая внешне в поведении ребенка, может обеспечиваться на генетическом уровне; художественная

деятельность при наличии одаренности способствует познанию ребенком мира, интегрируя деятельность нейронных структур; при решении сложных интеллектуальных задач одаренным ребенком в работу включаются совместно логическое (вербальное, алгебраическое) и образное (невербальное, геометрическое, пространственное) мышление.

При музыкально-математической одаренности в поведении ребенка наблюдаются признаки, свойственные и тому, и другому виду, составляющим дуовектор: ребенок в ходе выполнения заданий выполняет трансформацию музыкальных объектов (мелодии, ритма, аккорда) в математические (ряды чисел, элементарные формулы, геометрическую фигуру, последовательность фигур) и наоборот.

Музыкально-лингвистическая одаренность внешне проявляется в тех случаях, когда ребенок, в доступной возрасту форме, сопоставляет музыкальные явления с лингвистическими (смысл интонации в музыке и в речи, рифма и одинаковые окончания музыкальных фраз, двухдольность и трехдольность в стихотворении и в музыке).

Кроме того, отсутствует напряжение, ребенок естественен при решении сложных задач, долго и с интересом занимается музыкально-математической или музыкально-лингвистической деятельностью.

Вышесказанное не противоречит известным и признанным психологическим концепциям одаренности, в которых встречаются гипотезы о достижении одаренным человеком высоких результатов более чем в одном виде деятельности (В.Д. Шадриков [5, с. 74]); о том, что «специальная одаренность, допускающая ситуацию, что человек одарен к какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другим, в природе – большая редкость» (А.И. Савенков [4]); о многокритериальном профиле одаренности, включающем достижения ребенка по музыке, изобразительному искусству, математике, технологиям, театру и в других областях (J.S. Renzulli [9]).

Сегодня о точном «портрете» дуовекторных конструкторов невозможно вести речь без обращения к междисциплинарному языку математики,

систематизирующей знание об одаренности, вскрывающей глубинные механизмы ее бытия.

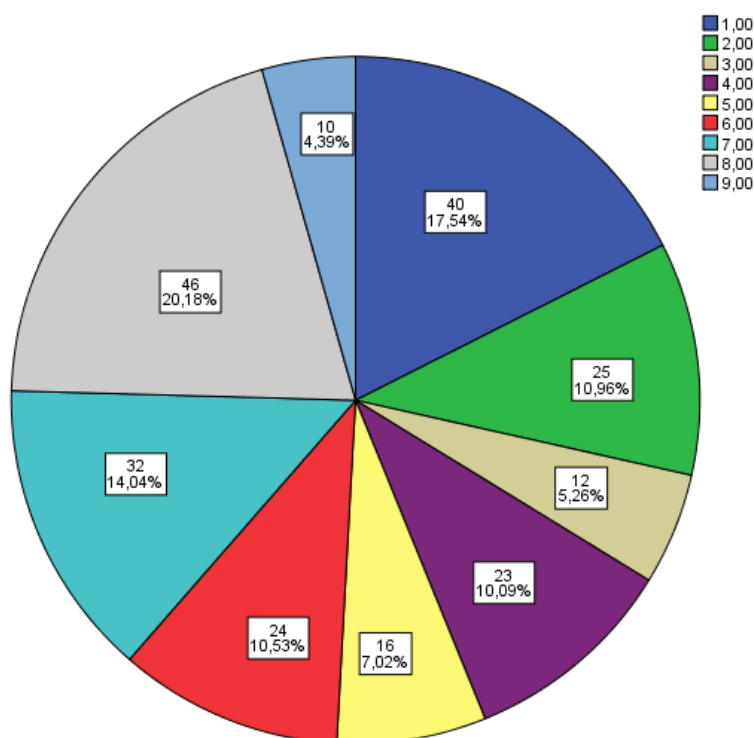
Чтобы рассмотреть современное состояние этого актуального вопроса, выполнен срез исследовательской работы научного коллектива «Лаборатория раннего выявления одаренности и профориентации» Самарского государственного социально-педагогического университета. Использовались данные, собранные в виртуальном аппарате лаборатории (<https://project10807569.tilda.ws/>).

Для выявления одаренности, включая ее дуовекторные формы, у старших дошкольников, был разработан скрининговый тест – методика «Искусство+», включающий в разных своих модификациях («Искусство+А», «Искусство+Б1», «Искусство+Б2»), в короткой и полной формах проведения, от 3-х до 5-ти субтестов, которые реализуют идею междисциплинарного подхода в интеграции исходя из теоретического понимания дуовекторной одаренности: музыки, изобразительного искусства, элементов математики, литературы, спорта. Благодаря скрининговой форме методики «Искусство+» тест можно проводить несколько раз в течение небольшого промежутка по времени, для того чтобы отследить динамику развития отдельных и дуовекторных видов одаренности детей.

Диагностировалось 3 вида дуовекторной одаренности: дуовекторная музыкально-математическая одаренность, дуовекторная одаренность в области изобразительного искусства и спорта и дуовекторная музыкально-лингвистическая одаренность. Также проводилась диагностика шести не объединенных в дуовекторы видов одаренности: общая творческая, математическая, музыкальная, спортивная, лингвистическая и одаренность в изобразительном искусстве. Это позволило поделить детей на 9 групп при анализе результатов стартовой и итоговой диагностики одаренности.

В диагностике приняли участие 228 детей. Из них 127 девочек (55,7%) и 101 мальчик (44,3%). Средний возраст по выборке исследования составил: 6,06 лет $\pm$ 0,057 (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1. Частотное и процентное распределение выборки исследования детей группы А (стартовая диагностика) по 9-ти группам одаренности, диагностированной по методике «Искусство+»



Примечание. 1 - общая творческая одаренность, 2 - математическая одаренность, 3 - музыкальная одаренность, 4 - спортивная одаренность, 5 - лингвистическая одаренность и 6 - одаренность в изобразительном искусстве. Дуовекторные виды одаренности: 7 - дуовекторная музыкально-математическая одаренность, 8 - дуовекторная одаренность в области изобразительного искусства и спорта и 9 - дуовекторная музыкально-лингвистическая одаренность

Как видно из диаграммы 1, у 20,18% детей выявлено преобладание дуовекторной одаренности в области изобразительного искусства и спорта, у 17,54% детей диагностировано преобладание общей творческой одаренности, у 14,04% преобладает дуовекторная музыкально-математическая одаренность. То есть методика «Искусство+» позволила нам уже в ходе стартовой диагностики выявить большие группы детей с преобладанием дуовекторной одаренности, причем из разных областей, связанных с творческими способностями, соединяющими изобразительное искусство и спорт, музыку и математику.

Для сравнения 9-ти групп был применен статистический критерий Крускала-Уоллиса для проверки равенства медиан нескольких выборок. Он

является ранговым, поэтому инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

H_0 : между 9-тью группами существуют лишь случайные различия по отдельным видам одаренности, измеренных с помощью методики «Искусство+» и конкурирующая с ней гипотеза

H_1 : между 9-тью группами существуют неслучайные различия по отдельным видам одаренности, измеренных с помощью методики «Искусство+».

В ходе проверки гипотез H_0 и H_1 были получены результаты, отраженные в таблице 1.

Таблица 1. Результаты статистического анализа видов одаренности детей 9-ти групп, измеренных по методике «Искусство+» по критерию Крускала-Уоллиса

Показатель	ОТО1	МАТО1	МУЗО1	СПО1	ЛИО1	ОИЗО1	ДУО-МУЗМАТ1	ДУО-ИЗОСП1	ДУО-МУЗЛИ1
Хи-квадрат	60,69	35,15	73,83	71,93	69,77	52,69	81,12	78,29	60,51
ст.св.	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00
Асимпт. знч.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Показатель	ОТО1	МАТО1	МУЗО1	СПО1	ЛИО1	ОИЗО1	ДУО-МУЗМАТ1	ДУО-ИЗОСП1	ДУО-МУЗЛИ1
Хи-квадрат	60,69	35,15	73,83	71,93	69,77	52,69	81,12	78,29	60,51
ст.св.	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00
Асимпт. знч.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Примечание. ОТО1 - общая творческая одаренность, МАТО1 - математическая одаренность, МУЗО1 - музыкальная одаренность, СПО1 - спортивная одаренность, ЛИО1 - лингвистическая одаренность и ОИЗО1 - одаренность в изобразительном искусстве. Дувекторные виды одаренности: ДУО-МУЗМАТ1 - дувекторная музыкально-математическая одаренность, ДУО-ИЗОСП1 - дувекторная одаренность в области изобразительного искусства и спорта, ДУО-МУЗЛИ1 - и дувекторная музыкально-лингвистическая одаренность

Можно сделать вывод о том, что выделенные группы по 9-ти видам одаренности, диагностированной по методике «Искусство+» значимо отличаются между собой, причем на высоком уровне значимости $p \leq 0,001$.

Обсуждение

Таким образом, междисциплинарный подход позволил создать теоретический фундамент для характеристики феномена «дуовекторная одаренность» у детей дошкольного возраста и разработать соответствующую характеристикам дуовекторной одаренности диагностическую методику, применение которой в онлайн-лаборатории раннего выявления одаренности подтверждает гипотезу о том, что параметры данной формы одаренности измеримы.

Методика «Искусство+» позволяет при небольших временных затратах (20-30 минут на прохождение теста) дифференцировать 9 видов одаренности в дошкольном возрасте, включая дуовекторные пары. Это свидетельствует о возможностях изучать дуовекторную одаренность, ее динамику у детей, вовлеченных в творческий процесс на основе художественной деятельности и с компонентами математики, изобразительного искусства, литературы, спорта. Выявление при стартовой диагностике в исследуемой выборке из 228 детей 9-ти видов одаренности свидетельствует о высокой критериальной валидности методики «Искусство+», то есть о практической полезности теста при диагностике одаренности.

Заключение

Полученные результаты позволили рассмотреть феномен дуовекторной одаренности в свете междисциплинарного подхода как целостный педагогический конструкт, состоящий из двух видов деятельности, в которых обучающийся проявляет наивысшие результаты, многоуровневый, интегрирующий способности и качества, необходимые в деятельности, результатами которой являются успех в обучении, познание, освоение, творение мира и самого себя.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы автор видит в уточнении:

- оптимальных возрастных этапов, в котором одаренность готова к проявлению и идентификации;
- форм психолого-педагогического воздействия на ребенка, проявляющего дуовекторную одаренность, направленных на преобразование природного дара в способности;
- диагностики качественного скачка при переходе дуовекторной одаренности в ее высшую, относительно природного дара, форму «способности».

Проведенное исследование позволяет наметить ориентиры создания общей теории одаренности, ее выявления и преобразования в талант, а также совершенствования программ дополнительного образования на всех уровнях, от дошкольного до вузовского.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Теоретико-методологические основания раскрытия природы одаренности / Психология творчества и одаренности: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20-21 апреля 2018 г.: Сборник статей / Отв. ред. Д. Б. Богоявленская / Члены редколлегии: С.В. Мурафа, Г.П. Пирлик, Е.В. Трифонова, А.Н. Фомина. М.: Изд-во МПГУ, 2018. С. 21-26.
2. Вавилов Н. И. (1887-1943). Закон гомологических рядов в наследственной изменчивости / Акад. Н. И. Вавилов; Акад. с.-х. наук им. В.И. Ленина. Всес. ин-т растениеводства НКЗ СССР. 2-е изд., перераб. и расш. М., Л.: Сельхозгиз, 1935. 56 с.
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 22.06.2024) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» – URL: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 22.06.2024) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" - КонсультантПлюс (consultant.ru) (дата обращения: 13.10.2025).

4. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 113-146.
5. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. – М: Логос, 2002. – 160 с.
6. Framework for action on special needs education // The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: access and quality (1994). Salamanca, Spain, 7 10 June 1994. Printed in UNESCO, 1994 [Электронный ресурс] URL: THE SALAMANCA STATEMENT AND (european-agency.org) (дата обращения: 10.11.2025)
7. Geake J. Neural interconnectivity and intellectual creativity: giftedness, savants and learning styles // Book The Routledge International Companion to Gifted Education Edition, 2008 [Электронный ресурс] URL: Neural interconnectivity and intellectual creativity: giftedness, savants, and learning styles | Research UNE (дата обращения: 11.11.2025)
8. Nusbaum F., Hannoun S., Kocevar G., Stamile C., Fournieret P., Revol O. and Sappey-Marini D. Hemispheric differences in white matter microstructure between two profiles of children with high intelligence quotient vs. controls: A tract-based spatial statistics study // Front. Neurosci. – 2017. – Pp. 73–81. – № 11. – 173 p.
9. Renzulli J.S., Reis S.M. The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (3rd ed.). – Waco, TX: Prufrock Press, 2014. – Pp. 271-284.
10. UNESCO 2021 World Conference on Education for Sustainable Development, 2021. Berlin, 17-19 May 2021 [Электронный ресурс] URL: UNESCO 2021 World Conference on Education for Sustainable Development (дата обращения: 11.11.2025).

Лосева С.Н.

*доктор искусствоведения,
кандидат психологических наук, доцент*

ФГБОУ ВО НГТУ, Новосибирск

E-mail: Loseva@bk.ru

Комаров Р.В.

кандидат психологических наук, доцент

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: KomarovRV@mgu.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Креативность является одним из самых важных качеств для обучающихся XXI века в профессиональном образовании. Современный подход в исследовании данного направления связан с выявлением личностных предикторов развития креативности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях.

В процессе эмпирического исследования были обнаружены личностные предикторы развития креативности такие как профиль мышления и жизненная позиция личности студентов. Выявленные личностные предикторы развития креативности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях способствуют разработке эффективных стратегий обучения.

Ключевые слова: креативность, творческое мышление, личностные предикторы креативности.

Исследование личностных предикторов развития креативности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях представляет актуальную проблему современной образовательной системы, так как данное направление открывает новые перспективы в образовании.

Творчеству уделяется особое внимание в психологии и смежных дисциплинах. В области психологии исследования креативности восходят к 30-м годам XX века. С 50-х годов было установлено первое стандартное определение творчества. В настоящее время определение творчества можно рассматривать по двум критериям: «Творчество требует (а) новизны или оригинальности и (б) полезности или значимости» [9].

В качестве основных характеристик творческих личностей часто выдвигаются открытость и любознательность [3]. Исследования личности по «Большой пятерке» выявили, что креативность в значительной степени проявляется в факторе открытость опыту [6]. Tan et al. [10] отмечали связь между открытостью опыту и внутренней мотивацией, способствующей самооценке творческой личности.

Еще одну важную характеристику креативности отмечает Е. Р. Torrance [11], связанную с использованием нетрадиционных подходов и разрывом с рутиной и условностями. В 1975 году Е.Р. Torrance показал, что реальная творческая продуктивность объясняется не только личностными факторами. В классической литературе J. P. Guilford [3] характеризует дивергентную способность мышления как важный компонент в модели структуры интеллекта. Как центральный аспект дивергентного мышления – оригинальность – можно рассматривать как поток идей, вызванный стимулом и приводящий к относительно большому и разнообразному количеству ответов, словесных ассоциаций или к решению проблемных ситуаций.

Творчество представляет собой наивысший уровень развития когнитивных способностей, включающих синтез новых и фундаментальных знаний [2]. Эта способность к оригинальному мышлению необходима для решения реальных проблем, стимулирования инноваций и научно-технического прогресса [5]. В XXI веке креативность стала одной из ключевых компетенций современного образования, так как это обусловлено потребностью в инновационном мышлении во все более сложном, цифровом и взаимосвязанном мире [7]. В международных образовательных инициативах - таких как P21 Framework for

21st Century Learning [8] и документах UNESCO - креативность определяется как фундаментальная способность, обеспечивающая адаптацию к неопределенности и участию в социальных трансформациях. Это направление также поддерживается и в России. «Стратегия научно-технологического развития РФ», «Концепция цифровой трансформации образования», «Проект “Приоритет 2030”» подчеркивают особую роль креативности и инновационного мышления в подготовке конкурентоспособных специалистов будущего.

Современный подход к образовательной деятельности актуализирует проблему исследования с использованием цифровых технологий в образовательных структурах, отмечая значимость данного исследования креативности, которая усиливает ценность человеческого капитала, открывает новые перспективы для обучения студентов в высших учебных заведениях и может обоснованно учитывать их личностные особенности.

Цель исследования – выявить личностные предикторы развития креативности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях.

Рассмотрим результаты исследования личностных предикторов развития креативности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях. С целью выявления личностных предикторов креативности студентов был использован множественный регрессионный анализ. В таблице 1 представлены результаты исследования регрессионной модели креативности Я-реальное [1] и в таблице 2 Я-идеальное-идеальное с личностными предикторами (профиль мышления, жизненная позиция личности, личностные особенности студентов).

Таблица 1.

Результаты исследования модели креативности Я-реальное с личностными предикторами (профиль мышления, жизненная позиция личности, личностные особенности студентов)

Предиктор	Модель						Bec	SE	t	p
	R	R ²	F	df1	df2	p				
Я – реальное (творческое мышление)										
III КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ (самоконтроль – импульсивность)	0.684	0.467	1.68	34	65	0.037	0.17665	0.0892	1.9799	0.052
Я – реальное (любопытность)										
символическое мышление	0.784	0.615	3.05	34	65	<.001	0.25666	0.0630	4.0740	<.001
I ЭКСТРАВЕРСИЯ – ИНТРОВЕРСИЯ (общительность – замкнутость)							–0.22559	0.0779	–2.8946	0.005
I ЭКСТРАВЕРСИЯ – ИНТРОВЕРСИЯ (привлечение – избегание внимания)							0.25263	0.1018	2.4827	0.016
II ПРИВЯЗАННОСТЬ – ОТДЕЛЕННОСТЬ (доверчивость – подозрительность)							0.36780	0.0839	4.3851	<.001
V. ИГРИВОСТЬ – ПРАКТИЧНОСТЬ (сенситивность – нечувствительность)							–0.31667	0.0963	–3.2876	0.002
Я – реальное (оригинальность)										
символическое мышление	0.705	0.497	1.89	34	65	0.014	0.21696	0.0774	2.8048	0.007
активность жизненной позиции							0.27718	0.1258	2.2027	0.031
I ЭКСТРАВЕРСИЯ – ИНТРОВЕРСИЯ (поиск впечатлений – избегание впечатлений)							–0.20542	0.0848	–2.4236	0.018
II ПРИВЯЗАННОСТЬ – ОТДЕЛЕННОСТЬ (доверчивость – подозрительность)							0.21318	0.1030	2.0700	0.042
Я – реальное (воображение)										
символическое мышление	0.702	0.492	1.85	34	65	0.016	0.21751	0.0749	2.9050	0.005
образное мышление							0.33025	0.1161	2.8440	0.006
III КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ (аккуратность– неаккуратность)							–0.17853	0.0895	–1.9944	0.050
Я – реальное (эмоциональность, эмпатия)										
образное мышление	0,724	0,525	2.11	34	65	0.005	0.21846	0.1090	2.0039	0.049
III КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ (самоконтроль – импульсивность)							–0.20547	0.0849	–2.4190	0.018
IV ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СДЕРЖАННОСТЬ (напряженность – расслабленность)							0.22202	0.0943	2.3532	0.022
Я – реальное (чувство юмора)										
знаковое мышление	0.693	0.481	1.77	34	65	0.024	0.2188	0.0801	2.73176	0.008
Я – реальное (творческое отношение к профессии)										
IV ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СДЕРЖАННОСТЬ (напряженность – расслабленность)	0.677	0.459	1.62	34	65	0.047	0.1949	0.0951	2.049	0.044
IV ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СДЕРЖАННОСТЬ (самокритика – самодостаточность)							–0.2013	0.0897	–2.244	0.028

Таблица 2.

Результаты исследования модели креативности Я-идеальное с личностными предикторами (профиль мышления, личностные особенности студентов)

Предиктор	Модель						Вес	SE	t	p
	R	R ²	F	df1	df2	p				
Я – идеальное (любопытность)										
символическое мышление	0.718	0.515	2.03	34	65	0.007	0.21937	0.0660	3.3242	0.001
II ПРИВЯЗАННОСТЬ – ОТДЕЛЕННОСТЬ (понимание – непонимание)							0.21818	0.0918	2.3756	0.020
V. ИГРИВОСТЬ – ПРАКТИЧНОСТЬ (сенситивность – нечувствительность)							-0.21029	0.1009	-2.0841	0.041
Я – идеальное (воображение)										
II ПРИВЯЗАННОСТЬ – ОТДЕЛЕННОСТЬ (сотрудничество – соперничество)	0,768	0,590	2,75	34	65	<.001	-0.21614	0.1031	-2.0970	0.040
III КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ (аккуратность – неаккуратность)							-0.15399	0.0749	-2.0569	0.044
III КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ (ответственность – безответственность)							0.27078	0.1188	2.2784	0.026
III КОНТРОЛИРОВАНИЕ – ЕСТЕСТВЕННОСТЬ (самоконтроль – импульсивность)							0.21918	0.0757	2.8968	0.005
IV ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СДЕРЖАННОСТЬ (напряженность – расслабленность)							0.17677	0.0840	2.1033	0.039
Я – идеальное (творческое отношение к профессии)										
знаковое мышление	0.721	0.520	2.08	34	65	0.006	0.15184	0.0739	2.0544	0.044

Данная регрессионная модель креативности объясняет 68-78 % ее вариации. В нашем исследовании было выявлено, что статистически достоверно значимым предиктором креативности толерантность к неопределённости не является и поэтому не была включена в регрессионную модель креативности. Исследование регрессионной модели креативности студентов продемонстрировало влияние личностных особенностей на развитие самооценки обучающихся. Сравнительный анализ исследования креативности Я-реальное и Я-идеальное отражен на рисунке 1.

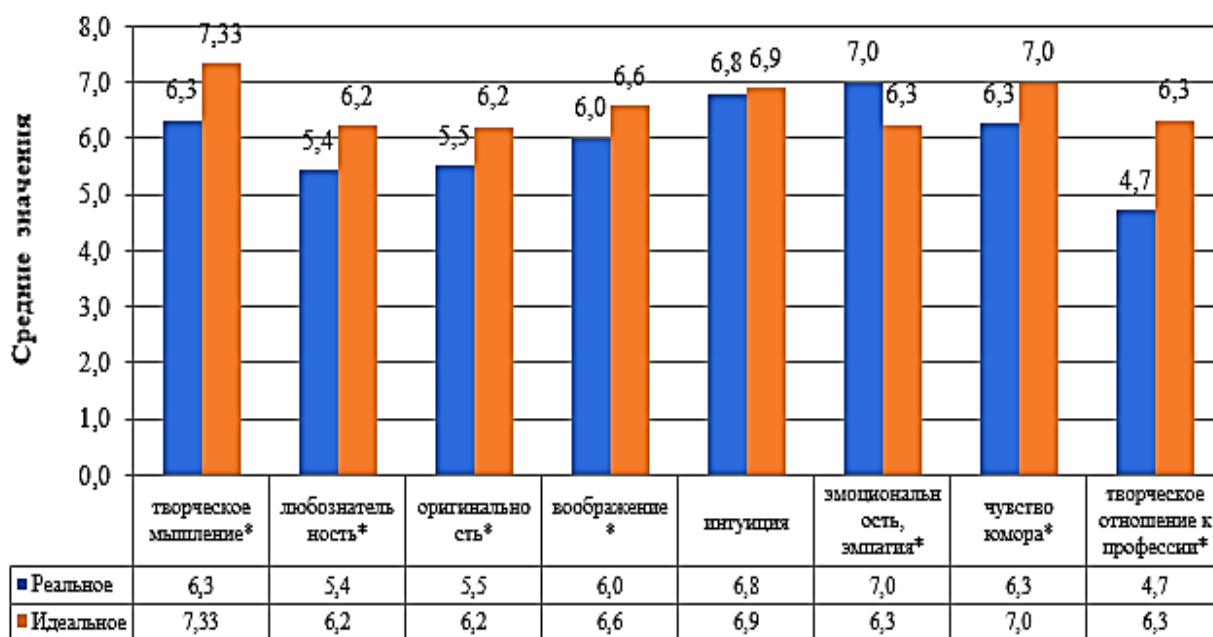


Рисунок 1. Средние показатели реальной и идеальной степени выраженности креативных качеств по методике Н.Ф. Вишняковой у студентов, средние значения (n=100) (по Т-критерию Вилкоксона, * $p < 0,001$)

Таким образом, креативность и творческие способности личности, которые характеризуют готовность к созданию и принятию совершенно новых идей, отличаются от традиционных или общепринятых способов мышления. Современное общество сталкивается с рядом вызовов и проблем, решение которых требует нестандартного подхода и креативного мышления. Поэтому выявление личностных особенностей, которые влияют на развитие креативности студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях, помогут найти индивидуальный подход и эффективно повысить уровень образования и личностный потенциал студентов.

Список литературы

1. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: автореф. дис ... д-ра психолог. наук. М., 1996. 40 с.
2. Armstrong, P. (2010). Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>

3. Guilford J. P. Creativity: A quarter century in progress / In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.) // Perspectives in creativity, 1975, pp. 37-59.
4. Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
5. Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2019). *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://clk.li/gXzu>
6. Li W., Li X., Huang L., Kong X., Yang W., Wei D., Li J., Cheng H., Zhang Q. & Qiu J. Brain structure links trait creativity to openness to experience // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2015. 10(2), p.191-198.
7. Long, H., Kerr, B. A., Emler, T. E., & Birdnow, M. (2022). A critical review of assessments of creativity in education. *Review of Research in Education*, 46(1), 288–323. <https://doi.org/10.3102/0091732x221084326>
8. P21's Framework for 21st Century Learning (2019). <https://clk.li/ldjf>
9. Simonton D.K. Taking the U.S. Patent Office Criteria seriously. A quantitative three-criterion Creativity Definition and its implications // *Creativity Res J.*, 2012. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.676974>
10. Tan C.-S., Lau X.-S., Kung Y.-T. & Kailsan R. A. Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement // *The Journal of Creative Behavior*, 2019, 53(1), 109–119.
11. Torrance E. P. Creativity research in education: Still alive / In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.) // Perspectives in creativity, 1975, pp. 278-296.

Лунькин М.С.

Аспирант, Московский инновационный университет, г. Москва

Козьяков Р.В.

кандидат психологических наук, доцент, Московский инновационный

университет, г. Москва

e-mail: kozyakovroman@yandex.ru

КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮНЫХ ТЕННИСИСТОВ

Статья посвящена исследованию роли креативного мышления в соревновательной деятельности юных теннисистов. Рассматривается научное обоснование, проводится исторический анализ наиболее значимых работ, развития креативности как ключевого фактора достижения спортивных результатов в современных условиях. Анализируются механизмы влияния креативного мышления на тактическую гибкость и психологическую устойчивость спортсменов. Описываются эффективные методики развития креативности, которые включают специальные тренировочные упражнения с ограничениями, создание проблемных ситуаций и трансформацию роли тренера. Особое внимание в нашем исследовании уделяется практическим аспектам интеграции методов развития креативного мышления в тренировочный процесс и соревновательную деятельность. Обосновывается необходимость системного подхода к формированию креативности, объединяющего усилия тренеров и родителей для подготовки конкурентоспособных и успешных теннисистов нового поколения.

Ключевые слова: творчество, тактическая импровизация, нейропластичность, психологическая подготовка, результативность.

Введение

Теннис – это не только физическая мощь, безупречная техника и железная воля. На высшем уровне, где соперники досконально изучены, а их возможности

примерно равны, решающим фактором часто становится креативное мышление. Для юных теннисистов развитие качества – не просто «полезный навык», а необходимое условие для роста и будущих побед. Понятие креативного мышления далеко не абстрактно; оно имеет глубокие научные обоснования [1].

Известный специалист по изучению творчества М. С. Кожедуб определял креативность как «способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [2].

Именно это и требуется от теннисиста в напряженном матче: породить необычную тактическую идею и быстро решить проблему, которую создает соперник.

А. П. Скородумова противопоставляла дивергентное мышление – идущее разными путями в поисках множества решений, – конвергентному, направленному на единственный верный ответ [5]. Тренировки часто воспитывают конвергентное мышление («бей так»), но побеждает на соревнованиях тот, кто способен к дивергенции. Процесс полностью укладывается в знаменитую четырехстадийную модель Анри Пуанкаре и Грэма Уоллеса: подготовка (сбор информации о сопернике), инкубация (осмысление тактики), озарение (мгновенное нахождение нестандартного хода – «как вытащить мяч?») и верификация (мгновенная же проверка решения на эффективность). Данный цикл может проходить за доли секунды между ударами.

В теннисе же встречаются не только ракетки и мячи, но и интеллекты, и побеждает тот, чей разум гибче. А. С. Распопова отмечала, что «в соревновательной борьбе важно находить ходы, которые не только сильны объективно, но и неудобны конкретному противнику, что требует глубокого понимания его психологии и творческого подхода» [4].

Таким образом, развитие креативности – это не прихоть, а стратегическая необходимость, закладывающая фундамент мышления будущего чемпиона, способного переиграть кого угодно не только силой, но и интеллектуальным превосходством [3].

Развитие креативного мышления у юных российских теннисистов –это не абстрактная педагогика, а строго научный процесс, находящий подтверждение в практике ведущих спортивных школ страны. Исследования, проводимые в Российском государственном университете физической культуры, спорта, молодежи и туризма, демонстрируют, что вариативность тренировок напрямую влияет на нейропластичность мозга, формируя новые нейронные связи, необходимые для нестандартных решений.

Цель исследования

Изучить важность креативного мышления в соревновательной деятельности юных теннисистов.

Материалы и методы исследования

В качестве основы при организации исследования выступил теоретических анализ литературы и эмпирическая апробация, использовался статистический метод анализ игровой деятельности, анализ видео выступлений юных теннисистов, наблюдение за игроками в процессе соревновательной деятельности, аналитический метод, тестирование на стрессоустойчивость.

Результаты исследования и их обсуждение

Московская академия тенниса, внедрившая в подготовку юниоров 30% упражнений с ограничениями и импровизацией, зафиксировала рост эффективности тактических решений в незнакомых игровых ситуациях на 35% по сравнению с группами, тренировавшимися по стандартным методикам. Создание проблемных ситуаций на тренировках, таких как задание «выиграй очко за три удара, последний из которых укороченный», кардинально меняет паттерны мышления, что особенно актуально в контексте российской школы тенниса, где традиционно уделялось большое внимание технической базе.

Анализ выступлений российских теннисистов, подтверждает общемировую тенденцию: в среднем 70% розыгрышей делятся до 5 ударов, что делает умение решать задачи в сжатые сроки критическим фактором для успеха на международной арене. Введение искусственных ограничений, например, запрет на удары с лета или разрешение играть только свечами и укороченными,

активно применяется в академии «Шахтер» в Краснодаре и показывает поразительные результаты.

Анализ игры таких мастеров импровизации, как Даниил Медведев, чьи нестандартные решения при подаче и в защите приносят ему до 45% выигранных очков в критических геймах, наглядно демонстрирует эффективность креативного подхода в условиях высокой конкуренции.

Роль тренера в российских школах постепенно трансформируется из диктатора в фасилитатора: задавание открытых вопросов после проигранного очка, таких как «Как еще можно было разыграть ситуацию?», вместо упрека «Почему ты ошибся?», становится ключевым инструментом развития.

Отмечается, что «игроки, чьи тренеры использовали метод наводящих вопросов, в 2,3 раза чаще самостоятельно корректировали тактику в ходе матча и демонстрировали высокую психологическую устойчивость».

Роль родителей в данной системе также невозможно переоценить: создание безопасной психологической среды в российских семьях, где ошибка воспринимается как часть обучения, а не как провал, позволяет снизить уровень кортизола у ребенка на 22%, что напрямую связано со способностью к творческому мышлению, которое подавляется в состоянии тревоги.

Таким образом, интеграция методов в российскую систему подготовки – это не эксперимент, а стратегическая инвестиция в чемпионское мышление, основанная на мировых данных и адаптированная к специфике отечественного тенниса, что подтверждается растущим числом российских теннисистов, успешно выступающих на международной арене.

Таблица 1 - Анализ ключевых показателей развития креативного мышления юных теннисистов на 2022-2024 гг.

Показатель	2022 год	2023 год	2024 год	Изменение 2024/2022 (абс.)	Темп роста 2024/2022, %
Доля тренировок на креативность, %	25%	32%	40%	+15%	160,0%

Результативность в решающих сетах, % побед	48%	55%	62%	+14%	129,2%
Кол-во нестандартных решений за матч	3,5	4,2	5,1	+1.6	145,7%
Эффективность в «безнадежных» розыгрышах, % выигранных	35%	42%	50%	+15%	142.9%
Снижение невынужденных ошибок под стрессом, %	10%	17%	22%	+12%	220,0%

Анализ представленных данных за 2022-2024 годы наглядно демонстрирует устойчивую положительную динамику по всем ключевым показателям развития креативного мышления юных теннисистов, что подтверждает эффективность целенаправленной работы в данном направлении.

Абсолютный прирост наблюдается в двух показателях: доля тренировок, посвященных креативности, и эффективность в «безнадежных» розыгрышах выросли на +15%. «Свидетельствует о системном перераспределении тренировочного процесса в пользу нестандартных задач и успешном применении навыков в сложных игровых ситуациях».

Отметим, что максимальный темп роста зафиксирован в показателе снижения невынужденных ошибок под стрессом, который увеличился на 120% относительно уровня 2022 года, что красноречиво доказывает тесную связь между развитием креативного мышления и психологической устойчивости – игроки, обладающие широким арсеналом решений, совершают меньше ошибок в условиях давления.

Стабильный рост количества нестандартных решений за матч с 3,5 до 5,1 (темп роста 145,7%) указывает на то, что креативность постепенно переходит из разряда эпизодических проявлений в устойчивый навык, интегрированный в игровое мышление теннисистов. Важно отметить, что все показатели

демонстрируют последовательное улучшение из года в год без признаков стагнации, что говорит о правильно выбранной методике развития.

Особого внимания заслуживает рост результативности в решающих сетах с 48% до 62%, так как показатель напрямую коррелирует с соревновательной успешностью – умение находить нестандартные решения в критические моменты матча становится ключевым конкурентным преимуществом. Совокупность представленных данных убедительно доказывает, что увеличение доли специализированных тренировок на креативность до 40% приводит к комплексному улучшению игровых характеристик. Отмечается, что «формируя нового типа игрока – тактически гибкого, психологически устойчивого и способного к импровизации в самых напряженных игровых ситуациях».

Безусловно, стратегическая работа по развитию креативного мышления должна активно продолжаться и в условиях соревнований, где ценность каждого принятого решения многократно возрастает. На данном этапе критически важно поощрять контролируемый эксперимент, дав юному теннисисту четкую психологическую установку, что не все проигранные очки являются негативным опытом – очко, проигранное в результате попытки провести смелую, нестандартную комбинацию, обладает высочайшей дидактической ценностью и является инвестицией в будущий тактический арсенал.

Для закрепления подхода необходимо проводить предсоревновательные брифинги, где тренер и спортсмен заранее определяют конкретные тактические эксперименты для предстоящего матча. Например, опробовать определенный тип подачи в ключевой момент или активно использовать обводящий удар по линии, результат такого эксперимента анализируется постфактум не с точки зрения выигрыша/проигрыша очка, а с точки зрения эффективности выбранного решения и его потенциала для будущего.

Страх ошибки, являющийся главным ментальным барьером для креативности, необходимо системно искоренять, создавая атмосферу тактического доверия, в которой ребенок твердо знает, что его не накажут за тактическую импровизацию, даже если она не увенчалась успехом.

«Практическим инструментом здесь может стать ведение «Дневника креативных решений», куда спортсмен записывает как удачные, так и неудачные попытки нестандартных действий с последующим совместным с тренером анализом причин их эффективности или неэффективности».

Крайне важно последовательно фокусироваться на качестве процесса, а не на сиюминутном результате, для чего тренеру и родителям необходимо развивать культуру «процессуальной похвалы» – хвалить не только за выигранный матч, но и за конкретные проявления тактической смекалки, такие как удачно примененный в неочевидный момент укороченный удар, своевременный выход к сетке или решение сыграть на рискованную линию.

После матча, независимо от его исхода, следует проводить детальный разбор, акцентируя внимание на 2-3 интересных тактических решениях, принятых игроком, и 2-3 моментах, где можно было бы предложить альтернативный креативный вариант, что превращает каждый матч в уникальную обучающую лабораторию.

Роль родителей в данной экосистеме является фундаментальной и заключается в создании безопасной психологической среды, где ошибка и неудача воспринимаются как неотъемлемая и ценная часть пути к мастерству, а не как личностный провал; родителям рекомендуется использовать специальные поддерживающие формулировки после матчей. Например: «Мне понравилось, как ты попробовал в третьем гейме сыграть нестандартную подачу – это было смело! Давай подумаем, как сделать такие ходы еще эффективнее», что позволяет сместить фокус с осуждения на конструктивный анализ и поддержку.

Заключение

Таким образом, в современном теннисе, где физическая и техническая подготовка топ-игроков вышла на предельно высокий и сравнительный уровень, побеждает действительно тот, кто умнее и нестандартнее думает на корте. Креативное мышление – это не просто «секретный ингредиент», а стратегический ресурс, который формируется годами целенаправленной работы. Инвестируя в развитие данного качества с юных лет через комплексную систему

специальных тренировочных методик, продуманную соревновательную практику и психологически грамотную поддержку, закладываем фундамент не для простого «робота-исполнителя», отточенного на повторении заученных действий, а для будущего чемпиона нового поколения – разностороннего, тактически гибкого, психологически устойчивого игрока, способного переиграть любого соперника не только мощью удара, но и силой интеллекта, воли и творческого подхода к игре.

Список литературы

1. Валуева Е. А., Ушаков Д.В. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17. № 4. С. 80-89. DOI: 10.17759/exppsy.2024170405
2. Кожедуб М. С., Севдалев С. В., Лебедь А. Д. Особенности психологического состояния юных теннисистов в процессе соревновательной деятельности // Мир спорта. 2024. № 4(97). С. 32-36.
3. Козьяков Р. В. Профессиональное креативное мышление в профессиональной деятельности креативного субъекта // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 438-440.
4. Распопова А. С. Босенко Ю. М. Психологические особенности совладания со стрессом у теннисистов в процессе тренировок и соревнований // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. 2023. № 3. С. 19-32. DOI 10.15826/spp.2023.3.76
5. Скородумова А. П., Тарпищева А. Р., Абдрахманова Д. Г. Анализ результатов соревновательной деятельности теннисистов высокой квалификации в годичном цикле // Вестник спортивной науки. 2024. № 5. С. 10-14.

ЦИФРОВАЯ КОГНИТИВНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ

В статье рассматривается цифровая когнитивная среда как новая форма организации образовательного и психологического пространства, в котором искусственный интеллект становится когнитивным партнёром человека. Анализируются современные российские и китайские исследования (2020–2025 гг.), посвящённые влиянию цифровых технологий на развитие познавательной активности и одарённости. Показано, что взаимодействие человека с искусственным интеллектом способствует формированию когнитивной гибкости, метапознания и творческого мышления. Особое внимание уделено педагогическим условиям, обеспечивающим развитие когнитивного потенциала обучающихся в цифровой среде. Сделан вывод о том, что технологии искусственного интеллекта могут служить катализатором одарённости, если используются в развивающем контексте и сопровождаются критическим осмыслением со стороны педагога.

Ключевые слова: одарённость, когнитивная среда, цифровое образование, искусственный интеллект, ИИ, нейросети, когнитивное развитие.

Введение

Активное развитие технологий искусственного интеллекта в последние годы создаёт качественно новые условия для образования, науки и творчества. Цифровая среда перестаёт быть лишь источником информации и превращается в полноценное когнитивное пространство, где взаимодействуют человек и интеллектуальные системы. Российские исследователи подчёркивают, что цифровизация образования меняет не только форму передачи знаний, но и саму структуру познавательной деятельности [1, с. 17]. По мнению Н. А.

Коровниковой, «цифровая среда способна формировать новые когнитивные траектории, усиливая процессы саморефлексии и поиска смыслов» [2, с. 45].

В Китае аналогичные тенденции рассматриваются в контексте концепции «AI + education», в рамках которой искусственный интеллект трактуется как когнитивный посредник между человеком и культурой. Как отмечает Ван Шисинь, «искусственный интеллект становится не только инструментом, но и средой, в которой обучающийся формирует способности к исследовательскому мышлению и дивергентным стратегиям решения задач» [7, с. 92].

Таким образом, в центре внимания современных исследователей оказывается вопрос о том, каким образом цифровая когнитивная среда влияет на развитие одарённости и какие механизмы обеспечивают переход от технологического к психологическому измерению этого феномена.

Теоретические основания исследования

Проблема когнитивного развития одарённой личности в условиях цифровой трансформации общества сегодня рассматривается как одна из ключевых в психологии и педагогике. В современном научном дискурсе понятие цифровая когнитивная среда всё чаще используется для обозначения совокупности технологических, социальных и психолого-педагогических факторов, способствующих расширению познавательных возможностей человека. По мнению С. Г. Давыдова, именно «новые когнитивные технологии создают условия для перехода от традиционного обучения к саморазвивающимся образовательным экосистемам» [1, с. 17].

В отечественной научной литературе последних лет наблюдается смещение акцентов от описания технических аспектов цифровизации к анализу её когнитивных последствий. Исследователи подчеркивают, что цифровая среда не только ускоряет передачу информации, но и задаёт иной тип познавательного опыта. Как отмечает Т. Н. Носкова, цифровая среда «формирует у обучающегося способность к вариативному мышлению и когнитивной гибкости, которая проявляется в умении адаптироваться к изменяющимся условиям задачи» [3, с. 25]. Эти качества, по сути, являются когнитивными маркерами одарённости.

Современные технологии искусственного интеллекта, в частности генеративные модели, позволяют учащемуся не просто воспринимать готовый контент, а активно конструировать собственные когнитивные стратегии. Это сближает процессы обучения и творчества, создавая среду, где границы между «обучением» и «созданием» становятся всё более условными. Н. А. Коровникова подчёркивает, что взаимодействие с ИИ «провоцирует у обучающегося внутренний диалог, приближая структуру мышления к исследовательскому типу» [2, с. 46]. Таким образом, использование ИИ в образовании можно рассматривать как катализатор когнитивной рефлексии.

В китайской психолого-педагогической традиции аналогичные процессы описываются через концепцию интеллектуально-диалоговых сред (intelligent dialogic environments). По мнению Чэнь Цзинь, «человек, взаимодействуя с машиной, не просто потребляет информацию, а выстраивает собственную систему мышления, реагируя на неожиданные когнитивные стимулы» [8, с. 94]. Это соотносится с идеями Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии высших психических функций, где социальное взаимодействие (в том числе опосредованное технологией) становится движущей силой развития интеллекта.

Особое внимание уделяется проблеме мета когнитивного контроля. Ван Шисинь отмечает, что при работе с ИИ учащиеся начинают осознавать структуру собственных когнитивных действий: «машина делает видимыми этапы мышления, которые раньше оставались неосознанными» [7, с. 91]. Такой эффект можно рассматривать как важный фактор развития когнитивной одарённости, поскольку способность к рефлексии и самоанализу традиционно считается ядром интеллектуального потенциала личности.

Таким образом, обобщение отечественных и китайских подходов позволяет рассматривать цифровую когнитивную среду как многоуровневое пространство, в котором реализуется диалог между естественным и искусственным интеллектом. В этом взаимодействии одарённость перестаёт быть исключительно индивидуальной характеристикой — она становится

результатом динамического обмена знаниями, смыслами и когнитивными стратегиями.

Обсуждение

Анализ современного состояния исследований показывает, что цифровая когнитивная среда способна оказывать многоплановое воздействие на развитие когнитивной и творческой сферы личности. С одной стороны, она предоставляет доступ к неограниченному объёму информации, к интерактивным инструментам и интеллектуальным партнёрам — от обучающих алгоритмов до генеративных моделей. С другой стороны, возникает необходимость формирования культуры осмысленного использования технологий. Российские исследователи обращают внимание на то, что «технологическая избыточность без психолого-педагогического регулирования может привести к снижению глубины когнитивных процессов» [5, с. 6].

В контексте одарённости этот вопрос приобретает особое значение. Одарённые учащиеся отличаются высокой когнитивной чувствительностью к новизне, однако при отсутствии педагогического сопровождения они могут терять мотивацию и переходить от творческого поиска к механическому экспериментированию. Поэтому важно, чтобы цифровая когнитивная среда не подменяла мышление, а расширяла его границы. Как справедливо отмечает Н. А. Коровникова, «эффект развития возникает только тогда, когда обучающийся осознаёт собственные когнитивные усилия» [2, с. 47].

Китайские исследования последних лет дают эмпирические подтверждения этой позиции. В отчёте Artificial intelligence + Education (2024) говорится, что использование интеллектуальных платформ повышает уровень когнитивной активности учащихся, но лишь в тех случаях, когда взаимодействие строится на принципах обратной связи и осмысленного анализа предложенных системой решений [9, с. 16]. Авторы подчёркивают, что педагог должен направлять внимание обучающегося не на результат генерации, а на процесс его анализа и интерпретации.

Кроме того, важным компонентом цифровой когнитивной среды является её эмоционально-мотивационный контур. По наблюдениям Т.Н. Носковой, позитивное отношение к ИИ и ощущение творческой свободы усиливают готовность учащегося к риску и креативному эксперименту [4, с. 28]. Поддержание оптимального уровня эмоциональной вовлечённости способствует формированию устойчивой мотивации к познанию, что является необходимым условием раскрытия одарённости.

Особую значимость приобретает феномен совместного творчества человека и машины. Китайские исследователи (Ван Хай, 2023) описывают его как «интерактивное поле смыслов», где идеи рождаются на стыке человеческого опыта и машинных алгоритмов [8, с. 97]. Этот процесс можно рассматривать как новый тип когнитивной коллаборации, при котором индивидуальное мышление усиливается внешним интеллектуальным ресурсом.

Следовательно, цифровая когнитивная среда открывает путь к переосмыслению самой природы одарённости. Она позволяет рассматривать интеллектуальное развитие не как изолированный процесс, а как взаимодействие с культурно-технологической экосистемой, включающей искусственный интеллект в качестве активного участника когнитивного диалога.

Методологические и педагогические аспекты организации цифровой когнитивной среды

Понимание цифровой когнитивной среды как фактора развития одарённости требует обращения не только к психологическим, но и к педагогическим аспектам её организации. В последние годы в России и Китае активно формируется концепция интегративной педагогики, ориентированной на сочетание когнитивных и цифровых компонентов образовательного процесса. С. Г. Давыдов отмечает, что «новая образовательная методология должна строиться не вокруг технологии, а вокруг когнитивной активности личности, которую технология усиливает и развивает» [1, с. 18].

Одним из ключевых принципов является использование искусственного интеллекта не как средства автоматизации, а как когнитивного партнёра. Т. Н.

Носкова подчёркивает, что педагогическая задача состоит в проектировании сценариев взаимодействия, «в которых искусственный интеллект выполняет функции интеллектуального ассистента, стимулируя познавательные действия и поддерживая мотивацию обучающегося» [3, с. 19].

В китайской образовательной практике подобный подход реализуется в концепции AI co-learning, направленной на развитие способности к самооценке и когнитивной регуляции. Как отмечает Ван Шисинь, «совместное обучение человека и машины формирует у учащихся способность к рефлексии и осмыслению собственных действий» [7, с. 93].

Не менее важным является обеспечение психологического комфорта и когнитивной устойчивости при работе в цифровой среде. Н. А. Коровникова предупреждает, что «перегрузка когнитивных каналов при взаимодействии с ИИ может привести к фрагментарности мышления, если отсутствует баланс между информационной плотностью и рефлексией» [2, с. 47].

Таким образом, методологическая эффективность цифровой когнитивной среды определяется балансом между технологическими возможностями и психолого-педагогическим содержанием. При соблюдении этого принципа цифровизация становится не внешним фактором, а внутренним механизмом когнитивного роста и развития одарённости.

Заключение

Подводя итог, можно заключить, что цифровая когнитивная среда представляет собой важное направление развития психологии одарённости в эпоху искусственного интеллекта. Она способствует формированию когнитивной гибкости, метапознания и творческого воображения, создавая условия для интеллектуального роста одарённых личностей. Однако реализация этого потенциала требует педагогического сопровождения, разработки методических принципов и этических рамок использования ИИ.

В перспективе представляется целесообразным проведение межкультурных сравнительных исследований, объединяющих российский и

китайский опыт, а также разработка диагностических методик, позволяющих оценивать эффективность когнитивного развития в цифровой среде.

Список литературы

1. Давыдов С. Г. Трансформация российского высшего образования в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта // Hse publications. 2024. URL: <https://publications.hse.ru>
2. Коровникова Н. А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Вестник науки и образования. 2021. № 8. с. 43–49.
3. Носкова Т. Н. Цифровизация образовательной среды и проблемы адаптации в условиях внедрения ИИ. – СПб.: Институт развития образования, 2025. 112 с.
4. Носкова Т. Н., Кузнецова Е. В. Методические риски внедрения ИИ в педагогическую практику // Психология и образование. 2025. № 3. с. 10–19.
5. Российский совет по международным делам. Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: международный опыт и российская практика. – Аналитический отчёт, 2024. URL: <https://russiancouncil.ru>
6. «人工智能赋能教育研究报告» [отчёт о развитии ИИ в образовании, КНР]. – Пекин: Cninsights, 2024. с. 12–28.
7. Chen Jing, Wang Hai. Cognitive environment and digital learning in gifted education // 心理教育研究 (Psychological studies in education). – Shanghai, 2023. № 2. с. 90–98.
8. Li Jian, Zhang Wei. Artificial intelligence and gifted education in the context of cognitive development // 教育心理学报 (Journal of educational psychology – China). – Beijing, 2022. № 4. с. 15–27.
9. Wang Shixin et al. 人工智能赋能教育 (AI empowers education) // 中国教育网络. – 2021. № 4. с. 88–95.

Сорокин И.А.

преподаватель МФЮА, Москва

E-mail: sorokiniwan9@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ

На современном этапе развития актуальным вопросом становится изучение проблем и перспектив физического развития молодого поколения. Стратегическим направлением развития системы физического воспитания студентов является проведение секционных занятий. Спортивно-ориентированное занятие позволяет наиболее эффективно совершенствовать показатели физического развития обучающихся. Фундаментом секционных занятий являются принципы и положения по педагогическому проектированию программы учебной деятельности. В статье рассмотрены особенности проведения секционных занятий по настольному теннису. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют сформулировать стратегию педагогического проектирования тренировочного процесса секционных занятий по настольному теннису. Объектом исследовательской работы являются факторы, влияющие на формирование ловкости у студентов в процессе секционных занятий по настольному теннису. Автором использованы следующие методы: сравнительный анализ, системный подход, обобщение и абстрагирование.

Ключевые слова: физические и психологические факторы, секционные занятия, роботизированные технологии.

Базисом эффективности выполнения любого движения выступает физическая ловкость. Ловкость предполагает развитость нескольких взаимосвязанных факторов – координационные способности, скорость реакции, равновесие, уровень выносливости и гибкость [1, с. 30].

Координационные способности подразумевают возможность контроля согласованности движений. Скорость реакции позволяет среагировать на возникающие внешние воздействия. Гибкость обеспечивает выполнение обширного спектра движений. Также обязательным аспектом развития ловкости у современных студентов является силовая подготовка, которая позволяет контролировать все части тела на протяжении длительного периода времени. Для развития ловкости необходимо регулярно участвовать в тренировках, которые представляют собой коллаборацию указанных факторов [2, с. 84].

Формирование ловкости современного студента строится на взаимосвязи физических и психологических показателей [5, с. 281; 6]. Психологический настрой спортсмена влияет на поведение и процесс принятия решений. Среди основных психологических факторов стоит выделить концентрацию и мотивацию. Студент с высоким уровнем мотивации будет заинтересован в регулярных тренировках, участии в соревнованиях и достижении успеха. А концентрация в тренировочном процессе обеспечивает точность движений.

Методика развития ловкости строится на ряде упражнений, которые дифференцированы на различные параметры движений. Существует ряд спортивных направлений, которые обеспечивают базисные условия для развития ловкости. Например, фигурное катание, прыжки в воду, спортивная гимнастика, баскетбол, футбол и спортивная акробатика.

Настольный теннис является наиболее эффективным вариантом развития ловкости современных студентов.

Настольный теннис – это зрелищный вид спорта, который возник в конце XIX века как адаптация классического большого тенниса для игры в ограниченном пространстве. Благодаря компактности игрового оборудования и простоте правил, настольный теннис быстро завоевал широкую популярность. Сегодня эта игра является не только массовым развлечением и способом активного досуга, но и серьезной спортивной дисциплиной с международным признанием.

Настольный теннис – это техничный вид спорта, который требует от спортсмена не только физической выносливости, но и психологической подготовки. В основе игры лежит взаимодействие между несколькими игроками, которые используют специализированное оборудование и правила для проведения состязаний.

Уникальным направлением развития ловкости у студентов являются секционные занятия по настольному теннису [3, с. 122]. В таблице 1 отражены принципы развития ловкости у студентов в процессе секционных занятий по настольному теннису.

Таблица 1 – Принципы развития ловкости у студентов в процессе секционных занятий по настольному теннису

Принципы	Содержание принципов
Коллаборация психологических и физических факторов развития ловкости	Для эффективного развития ловкости в процессе секционных занятий по настольному теннису необходимо регулярно осуществлять тренировки как на развитие физического, так и психологического состояния
Участие студентов в формировании программы развития ловкости	Разработка и реализация программы секционных занятий по настольному теннису должны обеспечивать участие студентов; необходимо уважать и прислушиваться к их мнению.
Программа секционных занятий по настольному теннису должна обеспечивать цели развития физически крепкого и психологически здорового студента	Программа должна учитывать психолого-педагогические особенности личности студентов, специфику их физического развития.

Программа секционных занятий по настольному теннису должна создавать равные условия для молодого поколения для раскрытия своего потенциала и развития способностей.

Цель секционного занятия по настольному теннису – снижение развитие ловкости студентов через осознание собственных ценностей, развитие навыков саморегуляции и формирование поддерживающей тренировочной среды [4, с. 164].

Задачи секционного занятия по настольному теннису:

- теоретическое просвещение команды понимания основ развития ловкости;
- предоставление и получение обратной связи для согласования дальнейших действий команды;
- проведение комплекса мероприятий, направленных на повышение уровня мотивации студентов;
- применение педагогических техник непосредственно в деятельности;
- оценка внедрения программы с использованием современных методов физического воспитания посредством применения социально-психологических методов диагностики личности.

Результат секционного занятия по настольному теннису: повышение уровня ловкости студентов; повышение уровня мотивации; возрастание осознанности в отношении собственных ценностей, потребностей и границ; развитие навыков саморегуляции и управления стрессом; улучшение психологического климата и развитие навыков эффективного взаимодействия; формирование поддерживающей среды, способствующей повышению мотивации; повышение лояльности студентов к физическим нагрузкам.

Теоретическое просвещение. Цель данного этапа занятия - заложить прочный теоретический фундамент для понимания места ловкости в системе физического воспитания, ее факторов и способов эффективного развития.

Необходимо встретиться с каждым членом команды в индивидуальном порядке, для определения индивидуального плана развития и психологического сопровождения. План развития и сопровождения состоит из следующих ключевых параметров:

- срок планирования;

- текущие проблемы;
- приоритеты развития, цели;
- конкретные действия, необходимые для достижения необходимого результата;
- метод контроля развития.

Дальше начинаются тренировочные занятия. Цель данного этапа: определить ключевые индивидуальные факторы вовлеченности, продуктивности и удовлетворенности студентов.

Дополнительные цели:

- повышение осознанности студентов относительно своих ценностей, потребностей и стремлений в сфере настольного тенниса;
- выявление личных источников энергии и драйва;
- разработка индивидуальных планов развития, основанных на личной мотивации;
- улучшение понимания взаимосвязи между личными целями и целями команды;
- формирование позитивного отношения к занятиям и развитие проактивной позиции.

Понимание своей мотивации помогает выбирать задачи и направления деятельности, которые приносят удовлетворение и позволяют максимально раскрыть свой потенциал. Это ведет к повышению продуктивности, снижению стресса и выгорания, и в конечном итоге – к более успешным результатам занятий.

Мотивированные студенты – это более продуктивные игроки. Они более вовлечены в занятия, проявляют инициативу, лучше взаимодействуют с педагогом.

При планировании секционного занятия по настольному теннису педагогу необходимо учитывать коучинговые инструменты:

- основы коучингового подхода к развитию,

- практические упражнения на выявление ограничений и поиск решений,
- методы само мотивации и поддержания позитивного настроения.

В качестве практических занятий используется работа в парах, что позволяет повышать мотивационные характеристики и разжигать дух соперничества.

В перспективе педагогам предлагается применять роботизированные технологии при составлении программы секционных занятий по настольному теннису.

Использование роботизированных технологий в тренировочном процессе открывает новые возможности обучения и вовлечения студентов. Роботизированные технологии позволяют студентам отрабатывать задания на технику и тактику. Тренажеры имитируют широкий спектр игровых ситуаций, учитывая различные уровни скорости и способы подачи мяча. В процессе тренировки студенты смогут реализовывать свои способности в условиях максимально близких к настоящей игре в настольный теннис. Среди самых известных роботизированных тренажеров выделяют IPong Motion и Butterfly Amicus. Butterfly Amicus отличается высокой скоростью подачи мячей (до 120 мячей за 60 секунд). IPong Motion представляет собой портативный тренажер с помощью которого педагог дистанционно сможет регулировать траекторию и частоту подачи мяча для студента [2, с. 82].

Роботизированные технологии позволяют подстроить тренировочный процесс под индивидуальные способности игрока. Однако педагогу стоит учитывать, что при использовании цифровых помощников из тренировочного процесса исчезает элемент неожиданности. Поэтому не нужно отдавать предпочтение применению исключительно роботизированных тренажеров при секционных занятиях по настольному теннису. Необходимо грамотно осуществлять коллаборацию стандартного и цифрового тренировочного процесса [2, с. 83].

В таблице 2 рассмотрены возможности применения роботизированных технологий при составлении программы секционных занятий по настольному теннису.

Таблица 2 – Возможности применения роботизированных технологий при составлении программы секционных занятий по настольному теннису

Область применения роботизированных технологий	Направления применения
Инновации, исследования и разработки	Роботизированные технологии позволяют внедрять инновационные и усовершенствованные тактики проведения тренировок по настольному теннису
Применение информационных технологий и коммуникаций	Развитие информационных технологий помогает подключать данные, управлять ими и ускорять эффективность тренировочного процесса.
Переключение человеческих ресурсов	Применение роботизированных технологий требует от педагогов обладать высоким уровнем образования, навыками, творческими способностями и опытом. Образование и профессиональная подготовка становятся ключевыми элементами развития высококачественных педагогов.

Резюмируя вышесказанное, эффективной методикой развития ловкости современных студентов является проведение секционных занятий по настольному теннису. Педагог создает условия для развития не только физической составляющей обучающихся, но и психологической, что позволяет всесторонне развивать личность молодого поколения.

При планировании секционных занятий по настольному теннису необходимо уделять внимание коучинговым методам, способам повышения мотивации обучающихся и современным технологическим практикам.

Список литературы

1. Барчукова Г.В., Цао Ж. Отношение студентов китайских вузов к занятиям настольным теннисом в рамках дисциплины «физическая культура» // ТиПФК. 2023. №3. С.29-33.
2. Дубатовкин В.И. Применение инновационных технологий в настольном теннисе и влияние их на подготовку студентов-спортсменов // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2024. №2. С.80-85.
3. Киселева Ж. И., Валетов М. Р. Развитие личностных качеств спортсменов на занятиях настольным теннисом // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. №6 (220). С.120-124.
4. Колдашов И.А., Колдашова А.И., Ярхамов Р.М., Горячкин Д.Б., Рокотянский В.А., Горячкина В.В. Развитие координации и ловкости у студентов московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана с помощью алтимат-фрисби // Ученые записки университета Лесгафта. 2022. №3 (205). С.163-166.
5. 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. № 1А. С. 78-84.
6. Шалыжина А. С. Развитие ловкости у обучающихся // Молодой ученый. — 2023. — № 41 (488). — С. 280-282.

Струкова Е.И.

Магистрант 1 курса ИППО,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: strukovaei782@mgpu.ru

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОДАРЁННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Статья посвящена изучению когнитивных особенностей решения проблемных учебных задач одарёнными учащимися 3 класса в условиях урочной

деятельности. Цель исследования состояла в выявлении индивидуальных стратегий анализа, планирования и самопроверки решений у учащихся при работе на уроках русского языка, математики и окружающего мира. В течение двух недель проводилось педагогическое наблюдение за тремя одарёнными и двумя типичными учащимися. Использовались карты наблюдения, анализ письменных решений и фиксация речевых высказываний. Установлено, что одарённые учащиеся используют вариативные стратегии, уточняют условия задачи, самостоятельно формулируют критерии решения и осуществляют проверку результата. Типичные ученики ориентировались на готовый образец и избегали анализа условий. Показано, что проблемные задачи являются эффективным средством обнаружения и развития индивидуального стиля мышления одарённых детей.

Ключевые слова: одарённость, проблемная задача, познавательные стратегии, метакогниция, начальная школа.

Введение

В современных исследованиях одарённость рассматривается как качественное своеобразие когнитивных процессов, проявляющееся в стремлении ребёнка к поиску закономерностей, самостоятельному анализу и контролю собственных действий [1; 2]. Особенно чётко эти особенности проявляются в условиях проблемной задачи, где отсутствует готовый алгоритм и требуется построение нового способа решения [3]. Изучение решения таких задач позволяет выявить индивидуальный стиль мышления одарённого ученика и определить условия его развития [4].

Цель исследования

Выявить когнитивные особенности решения проблемных учебных задач одарёнными учащимися 3 класса на уроках разных предметов.

Участники исследования

В исследовании участвовали три ученика 3 класса (шифры сохранены) и два типичных одноклассника.

Шифр	Особенности мышления
Г1	стремится уточнять условия и формулировать критерии
Г2	использует смысловые и речевые перестройки для объяснения решения
Г3	демонстрирует структурное, аналитико-комбинаторное мышление
Т1, Т2	действуют по образцу, объяснения не формулируют, самопроверку не выполняют

Методика исследования

Условия проведения

Исследование проводилось в течение двух недель в условиях обычной урочной деятельности без изменения структуры и темпа уроков. Целью было наблюдение естественного хода мыслительного процесса, поэтому учитель не давал образцов, подсказок-алгоритмов и готовых схем решения.

Условия проведения

- Обычная учебная обстановка (кабинет начальных классов, фронтальная и групповая работа).
- Индивидуальное решение задач учащимися в рабочей тетради.
- Учитель фиксировал наблюдения в карте наблюдения (готовые поля: «начало решения», «стратегии», «обоснование», «самопроверка», «реплики»).
- Одаренные дети не выделялись и не объявлялись группе.

Инструменты фиксации результатов

1. Карта наблюдения (ведется учителем).
2. Запись детских высказываний (короткие цитаты-доказательства).
3. Сравнение письменных решений (наблюдение за ходом записи).
4. Мини-интервью после решения (2 вопроса):
 - «Как ты понял, что решение правильное?»
 - «Мог ли быть другой способ?»

Учитель фиксировал действия учащихся с помощью карты наблюдения, включающей:

- начало решения (сразу / уточнение условий / затруднение),
- количество стратегий (1 / 2 / 3+),
- характер обоснования (описательное / смысловое / логическое / структурное),
- наличие самопроверки.

Использованные задания

На каждом уроке давались две задачи:

1. Обычная (рутинная) — чтобы увидеть базовый уровень.
2. Проблемная (с открытым решением) — чтобы выявить мышление.

Математика:

«Представьте число 18 как сумму разных натуральных слагаемых. Найдите все варианты и докажите, что других нет.»

Русский язык:

«Составьте два предложения из тех же слов, но с разным смыслом.

Объясните, за счёт чего изменился смысл.»

Окружающий мир:

«Как распределить 12 растений по трём подоконникам с разной освещённостью так, чтобы это было оптимально? Предложите два варианта и объясните выбор.»

Результаты исследования

Элемент анализа	Отмечается учителем
Начало решения	сразу пишет / думает / уточняет условия
Способ	перебор, образ, правило, случайный подбор
Обоснование	объясняет / не объясняет
Проверка	есть / нет

Математика

Г3 использует систематический перебор (от меньшего к большему), проверяет полноту вариантов:

«Если поменять местами числа — это та же комбинация.»

Г1 уточняет условие:

«Сначала нужно определить, что значит “разные”.»

Г2 использует образную модель целого и частей.

Т1 и Т2 подбирают решения случайно, прекращают работу при затруднении.

Русский язык

Г2 меняет смысл, переставляя центр смыслового выделения слов.

Г1 формулирует правило:

«Смысл меняется не от слов, а от того, какое слово главное.»

Г3 чувствует смысловую разницу, но испытывает трудности в объяснении.

Т1 и Т2 переставляют слова механически, смысла не замечают.

Окружающий мир

Г1 вводит понятийный критерий оптимальности:

«Оптимально — значит учитывать, сколько света нужно.»

Г3 строит пропорциональную модель (6: 4: 2).

Г2 предлагает социальный критерий — удобство ухода.

Т1 и Т2 делят «поровну», не объясняя причин.

Выдержка из карты наблюдения:

Ученик	Начало решения	Способ	Обоснование	Проверка	Реплика
Г3	сразу пишет варианты	систематический перебор	объясняет структуру	да	«Если поменять местами, это тот же вариант»

Ученик	Начало решения	Способ	Обоснование	Проверка	Реплика
T1	пишет первое, что пришло в голову	подбор	не объясняет	нет	«Ну просто так подходит»

Сравнительный анализ

Параметр	Одарённые (Г1, Г2, Г3)	Типичные (Т1, Т2)
Анализ условий задачи	есть	отсутствует
Количество стратегий	2–3+	1 (подбор)
Обоснование	смысловое / логическое / структурное	описательное или отсутствует
Самопроверка	обязательна	отсутствует
Речь о решении	объясняет «почему»	сообщает «что сделал»

Ключевое методическое основание

Мы не измеряли «успеваемость», мы наблюдали мышление в действии.

Одарённость проявляется как внутренняя организованность мышления и способность создавать способ, а не воспроизводить.

Заключение

Полученные результаты подтверждают, что когнитивная одарённость младших школьников проявляется не в скорости выполнения и не в внешнем уровне «успешности», а в глубине умственных действий:

- умении анализировать условия,
- выбирать и сравнивать стратегии,

- строить критерии решения,
- осуществлять самопроверку,
- объяснять ход мысли.

Проблемные учебные задачи являются естественной и эффективной средой проявления этих качеств. Включение таких задач в урочную деятельность позволяет учителю увидеть и развить индивидуальный стиль мышления каждого ребёнка.

Работа с одарёнными учащимися должна быть направлена не на ускорение прохождения программы, а на глубину мышления: осознанность, аргументацию, самостоятельность и рефлексю. Именно эти качества составляют основу будущего исследовательского и творческого развития личности.

Проблемные учебные задачи выступают естественной средой проявления и развития индивидуального стиля мышления одарённого ребёнка. Педагогическая поддержка должна быть направлена не на ускорение обучения, а на углубление мышления: рефлексии и аргументации [5; 6]. Именно эти качества составляют основу будущей исследовательской и творческой деятельности личности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Москва: ПЕР СЭ, 2020.
2. Савенков А.И. Психология детской одарённости. – Москва: Академкнига, 2021.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Санкт-Петербург: Питер, 2019.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. – Санкт-Петербург: Питер, 2022.
5. Sternberg R.J. The Nature of Human Intelligence. – Cambridge University Press, 2020.
6. Winner E. Gifted Children: Myths and Realities. – Basic Books, 2021.

Тихонова Е.А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: TikhonovaEA311@mgpu.ru

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются методы развития лидерских качеств у старших школьников, что является важным для формирования активной жизненной позиции. Особое внимание уделено процессу организации учебного пространства для развития лидерского потенциала старших школьников.

Ключевые слова: лидерские качества, старшие школьники, потенциал, развитие.

В настоящее время учителя стремятся организовать учебный процесс таким образом, чтобы присутствовал индивидуальный подход и сохранялась ориентация на успеваемость учащихся. Одни люди успешно справляются с определенным видом деятельности, а другие испытывают трудности, что определяется наличием способностей к определенному виду деятельности. Способности составляют качества личности.

В каждом классе есть ученики, которые обладают нестандартным мышлением, лидерскими качествами. Тема развития лидерских качеств у старших школьников является актуальной, так как определяет прогрессивное развитие нашего общества. От этого зависит будущее нашей страны, поэтому в рамках образовательных учреждений создаются различные проекты, мероприятия направленные на раскрытие потенциала учеников. Современному старшекласснику необходимо уметь организовать себя, преодолевая внутренние и внешние факторы сопротивления. Порой бывает трудно настроиться на плодотворную работу. Цели и задачи, жизненные ориентиры будут определять направление развития личности. Именно в старшем школьном возрасте формируется идентичность, ценностные ориентиры и установки.

По возрастной периодизации Эльконина подростковый возраст – стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11-12 до 16-18 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь [5, с. 43; 6]. Старшеклассники – это учащиеся 9-11 классов, готовящиеся переступить порог взрослой жизни. Главная задача этого возраста – определение траектории своего развития, определение перспектив и возможностей. Психологам и учителям важно учитывать особенности этого возраста, в этот период старшеклассников интересует свой облик, физические характеристики. Обычно переживания связаны с биологическими и физиологическими изменениями, которые протекают в подростковом возрасте. Происходит осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем [4, с. 124]. Одной из важных потребностей переходного возраста является потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, принятие самостоятельных решений. Л. И. Божович отмечала, что интеллектуальная деятельность приобретает особую окраску, формируя свое мировоззрение и отношение к окружающим [1, с. 234].

Ведущей деятельностью старшего школьника является учебно-профессиональная деятельность. Для данного возрастного периода является нормой искать пользу в любой текущей деятельности для дальнейшей профессиональной жизни поэтому происходит активное развитие лидерских качеств.

Что такое лидерские качества?

«Лидер – это лицо, которое способно оказывать воздействие на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного общества» [2, с. 24].

Лидер должен хорошо понимать людей, распознавать их эмоции [5], благодаря этому обеспечивается власть. Лидеру важно быть гибким, структурным, организованным человеком.

По мнению Л.Н. Войтоловского лидерство основано на умении сочетать самоорганизацию, упорядочивать поведение и свою деятельность [3, с. 24].

Известны различные теории и концепции лидерства. Теория характерных черт лидера утверждает, что лидерами рождаются. Однако лидерский потенциал можно развивать, исторические примеры являются тому подтверждением.

В ходе различных исследований были выделены группы качеств, которые определяют лидера. Например, к группе системных качеств относятся целеполагание, целеустремлённость, настойчивость и гибкость. Выделяют коммуникативные способности, которые играют большую роль в развитии лидерства. Выделяют три основных стиля лидерства: директивный, коллегиальный и разрешительный. Директивный стиль подразумевает полное подчинение всех участников лидеру. Коллегиальный стиль лидерства подразумевает наличие свободы мысли, каждый участник может участвовать в процессе деятельности. Разрешительный стиль предполагает полную свободу действий людей в группе, лидер не стремится к управлению коллективом. Самым эффективным считается коллегиальный стиль так, как он сочетает и свободу, и ответственность.

Лидерские качества старшеклассников необходимо развивать в процессе учебной и внеучебной деятельности. Очень важно быть внимательным к индивидуальным особенностям каждого ученика. Учитель важно отмечать интересы старшего школьника и способствовать их развитию. Во время урока учитель может развивать лидерские качества старших школьников следующим образом: предлагать помогать проверять тетради на наличие ошибок, быть помощником учителя, рисовать плакаты, придумывать ребусы, разрабатывать план вне учебного мероприятия. Лидеры всегда полны идей и готовы к обсуждению и реализации своих задумок. Психологическое сопровождение особенно важно в такие периоды. Психологи разрабатывают тесты, проводят опросы в целях помощи старшим школьникам в их дальнейшем профессиональном становлении.

Выделяют следующие методы для развития лидерских качеств: практический, проблемный, исследовательский, эвристический.

Результатами развития лидерских качеств старших школьников будет являться осведомленность о собственном лидерском потенциале, получение необходимых знаний для развития личности, а также о возможностях применения знаний в конкретных областях. Старшеклассникам нужно применять свои знания на практике для закрепления и развития лидерских способностей.

Целью функционирования образовательной организации является обеспечение условий, необходимых для становления развитой личности. К основным ее задачам относится охрана жизни психического и физического здоровья. Например, физические упражнения укрепляют сердечно-сосудистую систему. Физическая активность укрепляет иммунную систему, снижает вероятность простудных заболеваний. Все это благоприятно влияет на структуру личности человека, способствует его развитию и совершенствованию. Охраной психического развития старшего школьника занимаются учителя и психологи. Психолог исследует познавательные способности и личность учащихся, психологический климат в классе, а также проводит коррекционно-развивающую работу, которая позволяет выявить лидерские и другие качества старших школьников. Просветительская работа психолога также будет способствовать развитию личности старшего школьника. Психологи проводят тренинги и семинары, обсуждают актуальные темы в сфере образования. Школьный учитель совместно с психологом создают благоприятный психологический климат в школе.

Формой развития лидерских качеств может выступать ученическое самоуправление. Через лидеров реализуется управленческий механизм, они словно ведут за собой и мотивируют к активной деятельности. В психологической литературе отмечается, что руководитель группы сможет справиться с ее управлением, если участники группы будут видеть в нем лидера.

Процесс развития лидерских качеств у старших школьников возможен при создании системы педагогических мероприятий, направленных на развитие способности самостоятельно принимать решения, приближенные к реальной

профессиональной деятельности. Личный пример педагога, формулирование обратной связи и наличие поощрений также стимулирует развитие лидерских качеств у старших школьников.

Итак, развитие лидерских качеств старших школьников - актуальная тема в сфере педагогики и психологии. Авторитетный человек-лидер занимает высокое положение в обществе, обладает совокупностью навыков необходимых для успешной жизни. Проблема специальной подготовки лидеров очень важна для развития нашей страны

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 1968.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. М., 2001.
3. Войтоловский Л.Н. Очерки коллективной психологии: В 2 ч. – М.; Петроград: Гос. изд-во, 1924.
4. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., Просвещение. 1984.
5. 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. № 1А. С. 78-84.
6. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. Пособие для студ. Высш.учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144с.

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Бурсова Е. В.

Магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

E-mail: alena.br@mail.ru

ИНИЦИАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

В статье рассматривается роль инициативности как ключевого фактора в развитии социальных способностей. Автор рассматривает ключевые сферы детской инициативы: целеполагание, творчество, общение и познание. Приводятся результаты исследования, проведенного среди детей 5-6 лет. Автор подчеркивает важность игровых форм деятельности в воспитании инициативности, а также необходимость педагогических мер, направленных на поддержку и развитие творческих, коммуникативных и познавательных инициатив дошкольников. В заключение делается вывод о том, что инициативность является фундаментом дальнейшего социального развития ребёнка, становясь условием для формирования социальной компетентности и лидерских качеств.

Ключевые слова: инициативность, социальные способности, коммуникация, сотрудничество, дошкольники, игра.

Введение

В современном мире, где социальные взаимодействия становятся все более сложными и многогранными, инициатива, как утверждает Л. И. Ларионова [3], играет ключевую роль в развитии социальных способностей личности. Инициативность — это способность самостоятельно принимать решения и действовать в различных ситуациях, проявляя активность и креативность. Инициативность представляет собой важную личностную черту, способствующую

развитию социальных компетенций индивида. Е. О. Смирнова [4] подчеркивают значимость инициативности как ресурса для социального роста у детей, начиная уже с дошкольного возраста. Одним из наиболее значимых аспектов инициативности является её влияние на формирование социальных способностей, и как последующий результат – лидерских качеств. В рамках культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского [1] социальные способности включают умения человека общаться, сотрудничать, разрешать конфликты и адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Современное дошкольное образование направлено не только на обучение ребёнка элементарным знаниям, но прежде всего на развитие личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделяются основные аспекты развития ребенка дошкольного возраста – это самостоятельность, творчество, инициатива. Одним из ключевых качеств, формирующихся в этот период, является инициативность — способность самостоятельно принимать решения, предлагать идеи, проявлять активность в общении и деятельности.

Цель исследования

Цель нашего исследования – выявить особенности развития разных сфер инициативы детей старшего дошкольного возраста. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что систематическое проведение специально организованных сюжетно-ролевых игр способствует развитию творческой и коммуникативной инициативы, а дидактические игры способствуют развитию познавательной инициативы и инициативы целеполагания. Дети, которые играют часто в сюжетно-ролевые и дидактические игры, будут показывать более высокий уровень развития инициативы, чем дети, которые уделяют мало времени и внимания игровой деятельности.

В качестве метода исследования было проведено наблюдение, по методике Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова [2] «Отслеживание развития инициативы ребенка-дошкольника в образовательном процессе». В исследовании принимали участие дети в возрасте от 5 до 6 лет – 25 человек.

В качестве основных параметров мы изучали инициативу как целеполагание и волевое усилие: наблюдение за продуктивной деятельностью; творческую инициативу: наблюдение за сюжетной игрой; коммуникативную инициативу: наблюдение за совместной игрой/совместной продуктивной деятельностью; двигательную инициативу: наблюдение за различными формами двигательной активности ребенка; познавательную инициативу: наблюдение в познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности.

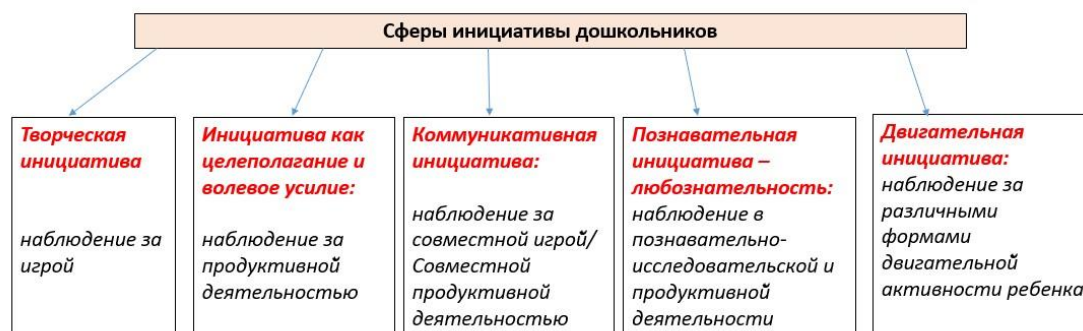


Рисунок 1 – Сферы инициативы дошкольников

Результаты исследования

После проведения наблюдения было выявлено, что: творческая инициатива – «обычно» - 5 детей, «изредка» - 9, «нет» - 11. Инициатива целеполагания: «обычно» - 4 детей, «изредка» - 7, «нет» - 14. Коммуникативная инициатива: «обычно» - 9 детей, «изредка» - 8, «нет» - 8. Познавательная: «обычно» - 6 детей, «изредка» - 7, «нет» - 12.

Результаты также представлены на рис. 2.

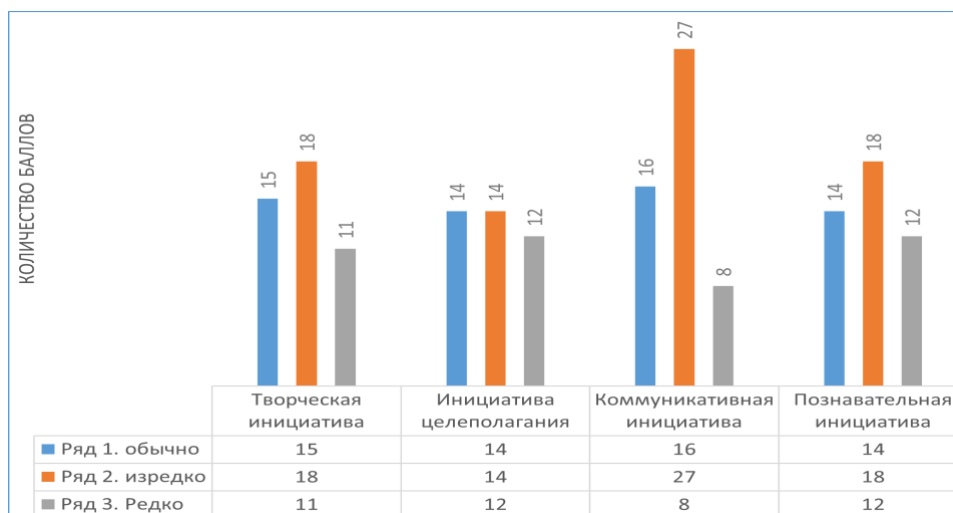


Рисунок 2 – Уровень развития сфер инициативы детей старшего дошкольного возраста

Ряд 1 представляет наибольшее количество баллов в различных видах инициативы в группе. В творческой инициативе это 18 баллов и это критерий «изредка», то есть среднее значение по диагностике Коротковой и Нежнова, но именно это значение занимает лидирующее место, что говорит о невысоком уровне творческой инициативы. Инициатива целеполагания имеет одинаковое количество баллов по критериям «изредка» и «нет», что так же не очень высокий показатель. Коммуникативная и познавательная инициатива имеют, соответственно, 27 и 18 баллов (это критерий «обычно»), что объясняется тем, что в старшем дошкольном возрасте большинство детей уже научились коммуницировать и достаточно любопытны, но тем не менее эти показатели могут быть больше.

Ряд 2 – представляет средние показатели количества баллов. В творческой инициативе это 15 баллов и критерий «обычно», то есть детей, которые творчески инициативны среднее количество в группе. Инициатива целеполагания набрала 14 баллов (критерий «нет») и равнозначна критерию «изредка». Коммуникативная и познавательная инициативы имеют 16 и 14 баллов соответственно.

Ряд 3 – это наименьшее количество баллов в диагностике. Здесь творческая инициатива имеет 11 баллов (11 детей, критерий «нет») целеполагания и познавательная по 12 баллов, что говорит о низком уровне и коммуникативная 8 баллов с критерием «нет».

Анализируя полученные данные, можно сказать о низком развитии творческой инициативы и недостаточном развитии коммуникативной инициативы.

Далее в нашем исследовании мы планируем разработать комплекс сюжетно-ролевых и дидактических игр для развития инициативы старших дошкольников, который будет способствовать развитию коммуникативной, познавательной, творческой инициативы и инициативы целеполагания. Как

утверждает О. В. Цаплина [5] именно в игре естественным образом представлены характеристики инициативного действия.

Выводы

Таким образом, развитие инициативности — это не просто формирование активности, а комплексный процесс становления личности, в котором социальные, эмоциональные и познавательные компоненты тесно переплетены. Педагог, создающий условия для проявления инициативы, помогает ребёнку осознать собственную значимость, научиться выражать мнение, взаимодействовать с другими, брать ответственность и быть уверенным в своих силах. Инициативность — это фактор, который запускает развитие социальных способностей: ребёнок проявляет инициативу, вовлекается в совместную деятельность, становится ответственным и уверенным. Роль педагога — создать условия, где ребёнок может проявлять инициативу, поддерживать её и помогать осмыслить.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 210 с.
2. Короткова Н. А., Нежнов П. Г. Возрастные нормативы и наблюдение за развитием дошкольников // Ребенок в детском саду. 2005. №3–4.
3. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32.
4. Смирнова Е. О. Инициативность как условие развития творчества у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2018. №3. С. 45–56.
5. Цаплина О. В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. М.: Институт педагогики и психологии образования, 2020. С. 80–85.

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ОДАРЁННОСТИ

В данной статье на основе анализа литературы и проведённых исследований рассматриваются креативность подростков с разными видами одарённости. Представлены результаты исследований креативности подростков с музыкальной, художественной и интеллектуальной одарённостью.

Ключевые слова: одарённость, креативность, подростковый возраст.

Введение

Процесс развития креативности у одарённой личности на разных этапах онтогенеза является сложным и противоречивым, не все аспекты креативности у современных одарённых подростков изучены в полной мере. Креативное мышление, его развитие в подростковом возрасте приобретает особое значение. Организация образовательного процесса и создание особой, формирующей среды для обучения детей, с учетом вида одаренности личности становится приоритетной в развитии креативности [4].

Подростковый период в развитии личности выделяет ряд значительных особенностей, которые в той или иной мере отражаются на развитии креативного мышления подростка.

Креативность представляет собой важнейшее психическое образование, обуславливающее успешность реализации одаренным человеком своих возможностей. Анализ психолого-педагогической литературы выявил многообразие подходов к изучению феномена креативности и отсутствие единой трактовки самого понятия. Креативность рассматривается в зависимости от тех целей и задач, которые ставят перед собой авторы исследований.

Сторонники личностно-мотивационного подхода (Т. Амбайл, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг и др.) определяют креативность через структуру личности, мотивацию личностного роста и потребность в самоактуализации; авторы личностно-деятельностного подхода (Д. Б. Богоявленская, В. В. Давыдов, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев и др.) рассматривают креативность через механизмы творческого процесса; сторонники психометрической теории (М. Воллах, Дж. Гилфорд, Н. Коган, С. Медник, Е. Торренс и др.) обращают внимание на генетическое определение творческого потенциала, который может быть измерен стандартными тестами; представители культурно-исторического подхода (Л. С. Выготский, А. Г. Асмолов и др.) рассматривают творчество в контексте роли культуры и социальной ситуации развития; сторонники мультифакторного подхода (Т. Любарт, Р. Стернберг, К. Урбан) определяют креативность как сложное системное психическое явление, представляющее собой сочетание индивидуальных и средовых факторов.

В свете современных представлений креативность подростков трактуется как сложное, многомерное, интегральное психологическое явление, включающее в себя интеллектуальные, личностные, мотивационные, социальные и др. аспекты, функционирует во всех сферах жизни человека и рассматривается как способность к творческому процессу, как способность к созданию творческого продукта, как способности к поисково-познавательной активности и потребности в расширении ее возможностей. В. Н. Дружинин и Н. В. Хазратова выделили мотивационный показатель креативности, столь важный для подросткового возраста. Мотивационный показатель креативности предопределяет личностную значимость и для подростка в проблемной ситуации. Согласно их мнению, «...креатив не тот, кто первый породил идею, а тот, кто провел смысловые связи, совершил работу по осмыслению идеи, ее функции по отношению к другим элементам семантического пространства знаний, существующих в данной культуре» [1, с. 205]. Н. Ю. Хрящева отмечает, что «креативность проявляется в богатом воображении, чувстве комического,

принятии в качестве ориентира высоких эстетических ценностей, а также в способности видеть структурные элементы проблемы» [6, с. 173]. Похожее определение креативности вводит М. А. Холодная [5], рассматривая в узком смысле этот феномен как дивергентное мышление.

В рамках нашего исследования мы опираемся на определение Л. И. Ларионовой, которая рассматривала «креативность как глубинное свойство одарённой личности. Она позволяет, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать свою одарённость, а с другой стороны, делать личностный опыт достоянием социума и способствовать развитию культуры» [2, стр. 128].

Определяя уровень креативности одаренных подростков, мы рассматривали креативность как способность личности к продуктивному и оригинальному мышлению, выраженному в способности порождать необычные идеи и отклоняться от традиционных схем решения задач, быстро разрешать проблемные ситуации в изменяющихся условиях.

Цель исследования

Цель нашего исследования заключалась в изучении креативности одаренных подростков с разными видами одаренности. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что уровень креативности различается в зависимости от направленности одаренности подростков.

Психологическая диагностика креативности одаренных подростков осуществлялась с помощью теста креативности Э. П. Торренса под редакцией Е. Е. Туник. Методика включает в себя: тест дивергентного мышления (незаконченные рисунки). Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивалась опорой на общенаучные принципы и основные положения психолого-педагогической науки, репрезентативностью выборки испытуемых, комплексным использованием валидных и надежных психолого-диагностических методик, использованием методов математической статистики.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования (далее МБУ ДО) «Детская

музыкальная школа № 2» города Иркутска, МБУ ДО «Детская музыкальная школа № 1» города Иркутска, МБУ ДО «Детская художественная школа № 1», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 64» города Иркутска. В эксперименте приняли участие 105 детей в возрасте 14-15 лет, обучающихся на предпрофессиональных программах и профильных классах, лауреатов и дипломантов региональных и международных конкурсов, стипендиатов премии мэра города Иркутска, стипендиатов Губернатора Иркутской области.

Результаты исследования

Изучение креативности одаренных подростков осуществлено с помощью методики «Краткий тест творческого мышления» П. Торренса. Полученные в трех группах одаренных подростков с разной одаренностью данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ данных методики «Краткий тест творческого мышления» П. Торренса, полученных в группах одаренных подростков

Параметр	Музык. одаренные подростки (n=35)	Худож. одаренные подростки (n=35)	Интел. одаренные подростки (n=35)	Н Крускала- Уоллеса	Значимость различий
Беглость	11,26	12,09	10,11	27,638	0,01
Гибкость	8,34	9,51	8,40	12,205	0,01
Оригинальность	10,43	13,11	10,37	46,750	0,01
Разработанность	46,00	52,37	57,54	87,987	0,01
Уровень креативности	76,03	87,09	86,43	69,021	0,01

В таблице показано, что по каждому показателю креативности одаренных подростков выделены значимые различия. Полученные данные указывают на то, что у художественно одаренных подростков показатели беглости выше, чем у

музыкально и интеллектуально одаренных подростков. По всей видимости, подростки этой группы могут быть более склонны к генерации большего количества идей визуального характера.

У художественно одаренных подростков показатели гибкости выше, чем у музыкально и интеллектуально одаренных подростков, что, по всей видимости, объясняется тем, что художественная деятельность часто требует умения переключаться между различными стилями, техниками и идеями.

У художественно одаренных подростков показатели оригинальности выше, чем у музыкально и интеллектуально одаренных подростков, что, по всей видимости, объясняется тем, что художественная деятельность часто поощряет поиск новых и необычных идей.

У интеллектуально одаренных подростков показатели разработанности выше, чем у музыкально и художественно одаренных подростков. На наш взгляд, интеллектуальная одаренность может быть связана с большей способностью к детальной проработке и усовершенствованию идей.

Установлено, что у художественно и интеллектуально одаренных подростков общий уровень креативности выше, чем у музыкально одаренных подростков.

Выводы

Следует отметить, что данные результаты могут быть отличными от других исследований в аналогичных группах одарённых детей с разными видами одарённости и могут зависеть от средового, возрастного, личностного факторов испытуемых. Наше исследование подтвердило гипотезу о том, что уровень креативности различается в зависимости от направленности одаренности подростков.

Изучение различных видов одаренности у подростков имеет первостепенное значение, поскольку позволяет глубже понять многообразие проявлений таланта и разработать эффективные модели его развития [3]. Распознавание, исследование и поддержка одаренности у подростков требуют

дифференцированного подхода, учитывающего специфику каждого вида одаренности.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал Т.15. 1994. №4. 83 с.
2. Ларионова Л. И. Одаренные дети: теория и практика. Иркутск: ИГПУ, 2000. 168 с.
3. Ларионова Л. И., Азарова Л. Н. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов // Acta Biomedica Scientifica. 2022. Т. 7. № 2. С. 199–211.
4. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. 192 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Издательство Юрайт, 2019. 334 с.
6. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: психологические проблемы самореализации личности // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 171–175.

Виноградова И. А.

*кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного
потенциала в образовании НИИ урбанистики и глобального образования,*

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: vinogradovaia@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИЕЙ

Психологическое благополучие формируется в процессе личностного роста индивида и определяется позитивными отношениями с другими, автономией, управлением средой, целенаправленностью жизни и самопринятием. Автором предпринята попытка исследования психологического благополучия студентов колледжей во взаимосвязи с мотивацией. Выборка: студенты 1–3 курса из четырех колледжей (N=409). Методики исследования: опросник «Спектр психического здоровья», «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей». Результаты исследования: у студентов колледжей с высоким уровнем психологического благополучия преобладает познавательная мотивация, мотивация саморазвития и самоуважения по сравнению с их сверстниками с низким уровнем благополучия, у которых выявлено доминирование экстернальной мотивации и амотивации.

Ключевые слова: мотивация саморазвития, мотивация самоуважения познавательная мотивация, психологическое благополучие, социальное благополучие, эмоциональное благополучие.

Введение

В современном мире уделяется большое внимание психологическому благополучию обучающихся, которое является фактором развития личности, основой для достижения личностной успешности в учебной, трудовой

деятельности, формирования общей удовлетворенности жизнью при разных условиях.

В исследованиях отмечается, что наиболее уязвимой группой относительно психологического благополучия являются студенты [1; 2], в том числе обучающиеся в профессиональных образовательных организациях (колледжах, техникумах и политехникумах). Во многом это связано с изменением социальной ситуации развития – профессиональным обучением в иной образовательной среде, приспособлением к новым академическим требованиям, изменением ближайшего окружения и взаимодействием с новыми людьми, необходимостью самостоятельно принимать решения, касающиеся жизни и учёбы, с экзистенциальными вызовами [11].

Анализ существующих подходов к решению данной задачи

Психологическое благополучие рассматривается в связи с возрастанием тревожности, эмоциональных переживаний, снижением самооценки у студентов колледжа на этапе вхождения в образовательную среду [3; 4].

У учащихся колледжей и техникумов в структуре психологического благополучия наиболее ярко проявляется шкала контроля над окружающей средой, поэтому им бывает сложно адаптироваться к изменяющимся условиям. Часто у них происходит рассогласование между собственными потребностями и оценкой своих возможностей, что, в свою очередь, снижает уровень удовлетворенности собой, жизнью, окружающим. Такой личностный дисбаланс влияет и на учебную мотивацию, желание продолжать обучение в колледже и профессионально развиваться в выбранном направлении [5].

В исследованиях доказательно обоснована взаимосвязь психологического благополучия студентов с развитием профессиональных, познавательных, творческих, социальных мотивов и мотивов преодоления жизненных трудностей [6]; студенты с высоким уровнем субъективного благополучия более вовлечены в учебу в колледже, чем их сверстники с низким субъективным благополучием [7].

Это актуализирует поиск и выявление факторов, влияющих на психологическое благополучие студентов в колледже в контексте мотивации к получению профессионального образования и вовлеченности в образовательный процесс.

Феномен психологического благополучия – многомерный конструкт, который можно рассматривать через категории «психологического здоровья», «субъективного благополучия», «качества жизни». Психологическое благополучие служит наиболее общей интегральной оценкой качества образования (К. Н. Поливанова); отражается в установках по отношению к жизни и «удовлетворенности жизнью» (А. Н. Веракса, О. Ю. Зотова); связано с решением вопросов личностного и профессионального самоопределения (А. А. Бочавер, Л. А. Головей, И. А. Груздева, М. В. Данилова) и с типом образовательной среды (И. А. Виноградова, Т. С. Громова [8]).

Цель исследования

Целью нашего исследования стало определение особенностей психологического благополучия студентов колледжей и выявление взаимосвязи эмоционального, социального благополучия с академической мотивацией.

Методология и методы исследования

Согласно пониманию конструкта психологического благополучия и академической мотивации в исследовании мы использовали: опросник «Спектр психического здоровья» К. Киза в адаптации Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева, методику «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, В. В. Гижицкого и Т. К. Гавриченковой.

В исследовании участвовали студенты 1–3 курса из четырех колледжей (N=409), направление подготовки – «Образование и педагогические науки» (44.00.00).

Результаты и их обсуждение

Обратимся к результатам, полученным по опроснику «Спектр психического здоровья» (табл. 1).

Таблица 1 – Показатели психологического благополучия студентов колледжей в исследованной выборке

<i>Показатели</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>
Эмоциональное благополучие	11,7	3.629
Социальное благополучие	17,2	5.884
Психологическое благополучие	23,1	6.236
Показатель общего благополучия	51,99	14.55

Как видно из таблицы 1, по показателю «Эмоциональное благополучие» у студентов исследуемой группы выявлено среднее значение 11, 7 (из 15 возможных), по показателю «Социальное благополучие» - 17, 2 (из 25 возможных), по показателю «Психологическое благополучие» - 23,0 (из 30 возможных), по общему показателю благополучию - 51, 9 (из 70 возможных). Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне благополучия по всем выделенным параметрам, характеризующим позитивные эмоции, ощущение принадлежности и связности в среде колледжа, а также принятие себя, самостоятельность и автономию личности.

Сопоставление с данными, полученными в исследовании М. Р. Хачатуровой, В. Г. Ерофеевой, В. А. Бардадымова, показывает более высокие значения по показателям благополучия студентов нашей выборки [9]. В указанной работе при сравнении групп студентов колледжа, бакалавров, магистрантов и аспирантов был выявлен самый низкий уровень благополучия в группе бакалавров, самый высокий – в группе обучающихся в колледже. Выявленный факт требует дополнительных исследований с целью определения причин данного явления.

Обращение к данным по шкале академической мотивации учащихся колледжей показало, что среднее значение по показателю «Познавательная мотивация» составляет 3,9; по показателю «Мотивация достижения» – 3,1; по

показателю «Мотивация саморазвития» – 3,8; по показателю «Мотивация самоуважения» – 3,7; по показателю «Интроецированная мотивация» – 3,3; по показателю «Экстернальная мотивация» – 2,6; по показателю «Амотивация» – 1,8 (табл. 2). Все данные находятся в пределах нормативных значений, полученных на выборке студентов колледжей [10].

Таблица 2 – Показатели академической мотивации студентов колледжей в исследованной выборке

<i>Показатели академической мотивации</i>	<i>Среднее</i>	<i>Стандартное отклонение</i>
Познавательная мотивация	3,9	0,970
Мотивация достижения	3,1	0.656
Мотивация саморазвития	3, 8	0.977
Мотивация самоуважения	3,7	1.025
Интроецированная мотивация	3,3	0.913
Экстернальная мотивация	2,6	1.080
Амотивация	1,8	1.85

Обращает на себя внимание тот факт, что наименьшая величина стандартного отклонения выделена по показателю «Мотивация достижения», что показывает большую гомогенность группы по этому параметру (табл.2).

Интерес представляет выявление особенностей мотивации в группах студентов с разным уровнем благополучия. С этой целью мы выделили три группы – с низким (до 23 баллов), средним (24–48 баллов) и высоким уровнем общего благополучия (выше 49 баллов) и сравнили группы по U-критерию Манна-Уитни. Для последующего анализа мы взяли две группы студентов – с высоким и низким уровнем общего благополучия (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнение групп студентов колледжей с разным уровнем психологического благополучия по показателям академической мотивации

<i>Показатели академической мотивации</i>	<i>Группа студентов с низким уровнем ПБ</i>	<i>Группа студентов с высоким уровнем ПБ</i>	<i>Величина критерия Манна-Уитни (U)</i>	<i>Уровень значимости</i>
Познавательная мотивация	2,45	4,29	387.000	<.001
Мотивация достижения	2,49	3,3	709.000	<.001
Мотивация саморазвития	2,25	4,17	339.500	<.001
Мотивация самоуважения	2,56	4,04	674.500	<.001
Интроецированная мотивация	2,79	3,38	1686.000	0.006
Экстернальная мотивация	3,11	2,48	1909	0.035
Амотивация	3,11	1,5	728.500	<.001

Как видно из таблицы 3, значимые различия между группами студентов колледжей с разным уровнем психологического благополучия выявлены по всем показателям академической мотивации. При этом наибольшие различия проявляются по познавательной мотивации, связанной с потребностью к осуществлению интеллектуальной деятельности и овладением новым содержанием, мотивации саморазвития, характеризующейся стремлением к самосовершенствованию и раскрытию своего личностного потенциала. Эти данные соотносятся с результатами, полученными другими исследователями на студенческой выборке [6].

Выводы

Студенты исследованной группы, обучающиеся в колледжах, характеризуются высоким уровнем благополучия – преобладанием позитивных

эмоций, ощущением принадлежности и связности в среде колледжа, а также принятием себя, самостоятельностью и автономией.

У студентов колледжей с высоким уровнем психологического благополучия преобладает познавательная мотивация, мотивация саморазвития и самоуважения по сравнению с их сверстниками с низким уровнем благополучия, у которых выявлено доминирование экстернальной мотивации и амотивации.

Таким образом, чем выше показатель психологического благополучия, тем более проактивен и инициативен студент, обучающийся в колледже, нацелен на достижения и преодоление трудностей.

Список литературы

1. Mey S. C., Yin C. J. (2015). Mental health and wellbeing of the undergraduate students in a research university: A Malaysian experience. *Social Indicators Research*, 122, 539–551. DOI: 10.1007/s11205-014-0704-9
2. Muratkyzy A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 1226. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.01226](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226)
3. Гольман И. А. Психологическое благополучие и тревожность студентов на этапе вхождения в образовательную среду: характер зависимости и возможности ее использования // *Человеческий капитал*. 2022. № 6 (162). С. 116–124.
4. Beiter R, Nash R., McCrady M., Rhoades D., Linscomb M., Clarahan M., Sammut S. (2015) The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students // *J Affect Disord*. № 3. P. 90–96. DOI: 10.1016/j.jad.2014.10.054
5. Бучацкая М. В., Капранова М. В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // *Психологическая наука и образование*. 2015 Т. 20. № 2. С. 63–69. DOI: 10.17759/pse.2015200207

6. Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Шипова Н. С., Асриян Э. В. Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 4. С.47–63. DOI: 10.21702/rpj.2021.4.4
7. Antaramian S. (2015) Assessing Psychological Symptoms and Well-Being: Application of a Dual-Factor Mental Health Model to Understand College Student Performance // Journal of Psychoeducational Assessment, Vol. 33(5) 419–429. DOI: 10.1177/0734282914557727
8. Виноградова И. А., Громова Т. С. Психологическое благополучие подростков в разных типах образовательных сред // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 3. С. 351–365. DOI: [10.51944/20722516_2023_3_351](https://doi.org/10.51944/20722516_2023_3_351)
9. Хачатурова М. Р., Ерофеева В. Г., Бардадымов В. А. Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 121—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>
10. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижицкий В. В., Гавриченкова Т. К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74. DOI: 10.17759/pse.2017220206
11. Ларионова Л. И., Петров В. Г., Горелышева Д. Ю. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. 2020. С. 399–409.

Галяутдинова Л. А.

Магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва.

E-mail: galyautdinovala252@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ЛИЦ С ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

В статье рассматриваются психологические особенности лиц с предпринимательскими способностями и анализируются механизмы развития их жизнестойкости как ключевого личностного ресурса. Предпринимательская деятельность протекает в условиях высокой неопределённости, что требует от личности устойчивости, гибкости и способности адаптироваться к стрессовым ситуациям. Показано, что жизнестойкость не является врождённой чертой, а развивается под влиянием профессионального опыта, личностных установок, социального окружения и целенаправленных психологических практик. Выделены основные пути её формирования: внутриличностная трансформация, социально-психологическое влияние и психологические практики.

Ключевые слова: предпринимательские способности, жизнестойкость, психологическая устойчивость, личностное развитие.

Введение

Современные социально-экономические условия характеризуются высокой динамичностью, неопределённостью и конкурентностью, что предъявляет повышенные требования к личности, занятой в предпринимательской сфере. Предпринимательская деятельность связана с риском, ответственностью за принятые решения и необходимостью постоянно адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Для успешного функционирования в подобных условиях требуется не только профессиональная компетентность, особые стратегии мыслительной деятельности [4], но и выраженная психологическая устойчивость, или жизнестойкость. При этом

важно подчеркнуть, что жизнестойкость не является врождённым качеством, а может развиваться в процессе жизненного и профессионального опыта. Понимание того, каким образом жизнестойкость развивается у лиц с предпринимательскими способностями, имеет не только теоретическое, но и практическое значение – оно способствует созданию программ психологического сопровождения, направленных на укрепление личностных ресурсов и повышение устойчивости предпринимательской активности.

Цель исследования

Цель нашего теоретического исследования - рассмотреть психологические особенности лиц с предпринимательскими способностями и провести анализ механизмов развития их жизнестойкости как ключевого личностного ресурса. Однозначного определения понятия «предпринимательские способности» в науке не существует. В экономическом контексте этот термин часто рассматривается как способность человека эффективно использовать другие факторы производства – труд, землю, капитал, - соединяя их в единую систему для достижения экономического результата. Однако в психологии предпринимательские способности понимаются шире – как совокупность личностных качеств, когнитивных и эмоциональных характеристик, обеспечивающих успешную реализацию предпринимательской деятельности.

К лицам с выраженными предпринимательскими способностями можно отнести тех, кто демонстрирует устойчивую мотивацию достижения, инициативность и готовность действовать в условиях риска. Важной особенностью таких личностей является их отношение к неудачам: они способны нейтрализовать их влияние и использовать отрицательный опыт как стимул для дальнейшего роста и развития. Подобная установка формирует своеобразный стиль мышления, включающий расширенное использование эвристик, способность справляться со стрессом и сохранять продуктивность в условиях неопределённости.

Результаты исследования

Одним из ключевых психологических качеств предпринимателей является высокая толерантность к неопределённости, «способность в трудной ситуации строить планы, образ будущего, принимать решения и нести за них ответственность» [1]. Для таких людей характерна мотивация к влиянию и контролю над внешними обстоятельствами, что сопряжено с высокой степенью автономии. Они склонны проявлять инициативу, оперативность, гибкость в мышлении и в то же время — стратегическое видение.

Отдельного внимания заслуживает уровень эмоционального интеллекта, являющийся важным аспектом предпринимательских способностей. По мнению Н. Позиной, предприниматели отличаются развитой способностью считывать невербальные сигналы, распознавать истинные мотивы партнёров и конкурентов, а также контролировать собственные эмоциональные реакции [2]. Эти навыки существенно повышают их эффективность во взаимодействии и устойчивость к стрессу. Также гибкость мышления позволяет предпринимателям быстро адаптировать стратегию в ответ на новые данные, что делает их более устойчивыми к внешним вызовам и способствует развитию жизнестойкости.

Жизнестойкость является одной из центральных психологических характеристик личности, обеспечивающих адаптацию и эффективность в условиях стресса и неопределённости. Согласно концепции С. Мадди и С. Кобасы, жизнестойкость включает три взаимосвязанных компонента - вовлечённость, контроль и принятие риска [7]. Эти элементы обеспечивают способность человека сохранять активность, осмысленность и уверенность при столкновении с трудностями.

Как отмечает Е. И. Рассказова, жизнестойкость не является врождённым качеством, она формируется в процессе жизнедеятельности через развитие определённых установок и навыков: умение ставить реалистичные цели, вера в собственные силы, самоорганизация и эмоциональная регуляция. К ним добавляются позитивная самооценка, коммуникативная компетентность и

навыки решения проблем. Всё это можно развить при наличии внутренней мотивации и осознанности [3].

Для предпринимателей жизнестойкость выступает ключевым внутренним ресурсом, позволяющим сохранять продуктивность, даже когда внешние обстоятельства непредсказуемы. Она обеспечивает способность выдерживать стресс, сохранять оптимизм и стремление к целям, что напрямую влияет на устойчивость бизнеса и личное благополучие предпринимателя.

Развитие жизнестойкости у лиц с предпринимательскими способностями происходит через взаимодействие взаимосвязанных механизмов: внутриличностной трансформации, социально-психологического влияния и психологических методик развития.

Основой внутриличностной трансформации служит собственный опыт преодоления трудностей. Предприниматель постоянно сталкивается с вызовами, требующими нестандартных решений. Этот опыт способствует укреплению убеждённости в собственной способности влиять на ситуацию. Кроме того, важную роль играет рефлексия - осмысление неудач и изменение отношения к ним, что позволяет извлекать уроки и повышать стрессоустойчивость. Предприниматели, которые используют активные стратегии совладания и переосмысление ситуации, быстрее восстанавливаются после кризисов [6]. К внутриличностной трансформации можно отнести работу над позитивной самооценкой человека, над Образом «Я», что действительно способствует развитию жизнестойкости. Она увеличивает вероятность позитивного отношения к другим и коррелирует с наилучшими формами его поведения и деятельности, что необходимо в сфере предпринимательства [5].

В контексте социально-психологического влияния существенную роль играет профессиональное окружение - партнёров и предпринимательских сообществ. Помимо эмоциональной поддержки предприниматель попадает в среду, в которой ошибки рассматриваются как возможности, что стимулирует риск-приемлемость и ускоряет переосмысление неудач [6]. Также

включённость в предпринимательскую среду формируют чувство сопричастности и повышают уверенность в собственных силах.

Среди наиболее эффективных психологических методов развития устойчивости предпринимателей можно отметить тренинги личностного роста и развития жизнестойкости (ориентированные на контроль, вовлечённость и принятие риска), а также тренинги, направленные на повышение эмоционального интеллекта. Эти методы позволяют предпринимателям не только справляться со стрессом, но и использовать его как источник мотивации и роста.

Выводы

Таким образом, жизнестойкость формируется как результат совокупного воздействия личного опыта, социального окружения и целенаправленной психологической работы над собой. Развитие жизнестойкости у предпринимателей происходит через последовательное накопление опыта, формирование внутреннего локуса контроля, осознанность, социальную поддержку и применение психологических практик. В современном мире именно жизнестойкость выступает фундаментом устойчивого предпринимательского успеха, профессионального здоровья и личностного благополучия.

Список литературы

1. Наумова Д. В. Личностные характеристики молодых людей толерантных и интолерантных к неопределённости // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Педагогика и психология. IV: 62, 2021. С.142-156.
2. Позина М. Б. Личностные предпосылки к организации успешной предпринимательской деятельности в России / М.Б. Позина, З.Г. Ханова // Самоуправление. 2021. № 5 (127). С. 340–345.
3. Рассказова Е. И. Оценка психологического благополучия как принятие решения: особенности субъективных критериев при психических заболеваниях

(на моделях непсихотической депрессии и первого психотического приступа в юношеском возрасте) / Е.И. Рассказова, С.Н. Ениколопов, В.В. Гульдман // Психология. Журнал ВШЭ. 2017. № 2. С. 298–319.

4. Фролова Е. В. Когнитивные профили студентов разных направлений профессиональной подготовки // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. С. 93–100.

5. Цаплина О. В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: Материалы X международной научно-практической конференции. М.: Издательство "Спецкнига", 2013. С. 130–135.

6. Ahmed A. E., Ucbasaran D., Cacciotti G., Williams T. A. Integrating Psychological Resilience, Stress, and Coping in Entrepreneurship: A Critical Review and Research Agenda. — Entrepreneurship Theory and Practice. 2022. Vol. 46, No. 3. P. 497–538. DOI: 10.1177/10422587211046542

7. Maddi S. R., Kobasa S. C. The Hardy Executive: Health Under Stress. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1984. 242 p.

Горбаковская С. А.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: GorbakovskayaSA304@mgpu.ru

Мумладзе С. М.,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: MumladzeSM022@mgpu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Статья представляет результаты исследования структуры и содержания свободного времени учащихся 4-5 классов, находящихся на переходном этапе от младшего школьного к подростковому возрасту. Целью

работы является выявление доминирующих видов досуговой деятельности, анализ их влияния на развитие детей и оценка связи с субъективным чувством удовлетворенности. Для достижения цели применялся комплекс методов, включающий анкетирование, хронометраж времени и анализ документации. Полученные результаты демонстрируют значительное преобладание цифрового досуга в структуре свободного времени, при выраженном дефиците времени на физическую активность и творческие занятия. Статистический анализ выявил отрицательную корреляцию между временем, проводимым за просмотром видеоконтента, и уровнем удовлетворенности, тогда как совместная деятельность со сверстниками, спортивные и творческие занятия показали положительную связь с удовлетворенностью. Выводы свидетельствуют о необходимости разработки целенаправленных программ формирования культуры досуга младших подростков и повышения компетентности родителей в вопросах организации свободного времени детей.

Ключевые слова: учащиеся 4–5 классов, досуговые практики, цифровизация, удовлетворенность, развивающий досуг.

Введение

Период обучения в 4–5 классах (10–12 лет) представляет собой важный рубеж в развитии ребенка, характеризующийся переходом от младшего школьного возраста к младшему подростковому. Данный этап сопровождается существенными изменениями: повышается уровень тревожности [6] и самостоятельности, изменяется система требований, возрастает роль общения со сверстниками [5, с. 78]. Свободное время становится значимым ресурсом для формирования личности, однако его структура и содержание в этом возрасте остаются недостаточно изученными. Особую актуальность приобретает исследование влияния цифровой среды на организацию досуга современных четвероклассников и пятиклассников [4].

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью получения объективных данных о реальной структуре свободного времени

учащихся 4–5 классов, которые помогут разработать адресные меры по обогащению их досуговой практики. Понимание того, какие виды активности доминируют и как они соотносятся с психологическим благополучием ребенка, является основой для конструктивного диалога между школой и семьей.

Цель исследования

Целью исследования является комплексное изучение структуры свободного времени учащихся 4–5 классов, выявление особенностей его организации и содержательного наполнения в современных условиях, а также установление взаимосвязи между преобладающими видами досуга и уровнем субъективной удовлетворенности.

Нами было проведено эмпирическое исследование в учебном 2025 году на базе ГБОУ школы № 1409. Выборку составили 100 учащихся 4–5 классов (52 девочки и 48 мальчиков) в возрасте от 10 до 12 лет (средний возраст – 11,2 года).

Методы исследования

Для сбора данных применялся комплекс методов: анкетирование с целью выявления предпочтений в организации досуга; хронометраж в течение недели; проведение интервью родителей, анализ их наблюдений. Статистическая обработка включала расчет средних значений, процентных соотношений и корреляционный анализ.

Анализ данных позволил выявить следующие особенности структуры свободного времени учащихся 4–5 классов:

1. Распределение временного бюджета. Средний объем свободного времени в будние дни составляет 3–4 часа, в выходные - 7–9 часов. При этом наблюдается значительный разброс показателей: от 1 часа у детей, занятых в системе дополнительного образования, до 4 часов у школьников без регулярных внешкольных занятий.

2. Доминирование цифровых форм досуга. Просмотр развлекательного контента на цифровых устройствах занимает 65% свободного времени в будни и до 50% в выходные дни. Социальные сети и мессенджеры используются 70%

респондентов ежедневно, причем средняя продолжительность использования составляет 1,5–2 часа в сутки.

3. Дефицит активных форм отдыха. На двигательную активность и прогулки учащиеся 4–5 классов тратят в среднем 25–30 минут в будние дни. Только 35% опрошенных регулярно посещают спортивные секции. Творческие занятия занимают не более 15% свободного времени.

4. Особенности социального взаимодействия. Живое общение со сверстниками вне школы составляет около 40 минут в день. Совместная деятельность с родителями (настольные игры, беседы, творчество) занимает в среднем 20–25 минут в день. Чтение художественной литературы как добровольная деятельность присутствует у 25% респондентов.

Результаты исследования

Полученные результаты согласуются с данными современных исследований. Выявленный дисбаланс в сторону цифрового досуга ограничивает возможности для развития двигательных навыков, творческих способностей и социальной компетентности. В то же время, совместные активные игры и творчество удовлетворяют ключевые для данного возраста потребности в общении со сверстниками и чувстве компетентности, что способствует психологическому благополучию [2]. Особую тревогу вызывает нормализация использования цифровых устройств, которое становится по умолчанию способом проведения свободного времени.

Важным аспектом для обсуждения является выявленная корреляция между структурой досуга и успеваемостью: обучающиеся с более разнообразными формами отдыха демонстрируют лучшие показатели концентрации внимания и учебной мотивации [1]. Необходимо подчеркнуть, что проблема заключается не в самом наличии цифрового досуга, а в его доминировании над другими формами активности, важными для возрастного развития.

Выводы

Проведенное исследование выявило значительные диспропорции в структуре свободного времени обучающихся 4–5 классов, характеризующиеся

преобладанием пассивных цифровых форм досуга при дефиците физической, творческой и социальной активности. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке и апробации программ психолого-педагогического сопровождения формирования культуры досуга младших подростков. Подобные программы должны быть направлены на расширение репертуара досуговых практик и развитие навыков осознанного выбора. Особое внимание заслуживает обучение основам тайм-менеджмента. От умения обучающихся рационально организовать свою учебную и внеучебную деятельность зависит и доступный объем свободного времени. Кроме этого, необходимо создание методических рекомендаций для родителей по организации развивающего досуга и формированию здорового баланса между цифровыми и реальными формами активности. Важно, чтобы родители опосредованно управляли, контролировали и стимулировали детей заниматься разнообразными видами деятельности, которые способствуют развитию и самоопределению [3]. Гипотеза, выдвинутая по итогам исследования, заключается в том, что интеграция в досуговую практику учащихся 4-5 классов регулярных коллективных видов деятельности (спортивных игр, творческих проектов, квестов), требующих живого общения и физической активности, приведет к статистически значимому снижению доли пассивного цифрового досуга и повышению уровня их субъективной удовлетворенности и социальной адаптации.

Список литературы

1. Княгинина Н. В. Один день российского школьника. Что он делает до школы, в школе и после уроков? / Н. В. Княгинина, В. В. Бальжинимаева, Е. В. Пучков, С. В. Янкевич; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 66 с.
2. Князева Т. Б., Рерке В. И. Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики: материалы IV Международной научно-практической конференции. Иркутск: Аспринт, 2023. С. 187–192.

3. Маркова И. И. Проведение свободного времени младшими школьниками // Детство, открытое миру: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 22 марта 2022 года. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2022. С. 63–64.
4. Мешкова Л. Н. Современная цифровая среда как средство социокультурного становления личности подростка // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2021. Т. 10, № 4А. С. 23–32.
5. Михайлова Н. С. Как измерить инвестиции в благополучие будущего: методы сбора данных о детских бюджетах времени // Мониторинг. 2025. № 4(188). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-izmerit-investitsii-v-blagopoluchie-buduschego-metody-sbora-dannyh-o-detskih-byudzhetah-vremeni> (дата обращения: 29.10.2025).
6. Сухонос А. П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Р. К. Карнеев, О. А. Карнеева, Е. Н. Лысенко, А. П. Сухонос // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.

Зорина Т. В.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: zorina-602@mgpu.ru

ФАКТОРЫ ВОВЛЕЧЁННОСТИ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ С ВЫСОКИМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

В статье рассматривается вовлечённость в учебную деятельность студентов с высоким интеллектуальным потенциалом. Представлен анализ внутренних (личностных) и внешних (средовых) факторов вовлечённости в учебную деятельность. Эмпирическое исследование реализовано на базе

высшего учебного заведения среди студентов с высокой академической успеваемостью с применением валидизированных психодиагностических методик и статистических методов обработки данных. Установлены статистически значимые связи между академической мотивацией, самоорганизацией, целями обучения и уровнем вовлечённости студентов. Выявлена важность социально-психологических факторов для обеспечения вовлечённости студентов в учебную деятельность. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов с высоким интеллектуальным потенциалом.

Ключевые слова: вовлечённость, интеллектуальный потенциал, академическая мотивация, самоорганизация, социально-психологические факторы.

Введение

В условиях современного высшего образования проблема вовлечённости студентов в учебную деятельность приобретает особую актуальность. Цифровизация образовательного процесса, трансформация форматов обучения и возрастающая конкуренция на рынке труда предъявляют новые требования к подготовке специалистов. В рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [8] акцентируется внимание на формировании компетенций, связанных с активным участием обучающихся в образовательном процессе. Стратегическое значение данного направления закреплено в государственной программе «Развитие образования» [7], предусматривающей меры по повышению качества образования и раскрытию студенческого потенциала.

Однако эмпирические данные свидетельствуют о неоднозначности процессов студенческой активности в российских вузах. По результатам мониторинга НИУ ВШЭ внеучебной деятельности студентов за 2020–2022 гг. [2], доля обучающихся, вовлечённых в научную и проектную деятельность, составляла 33–34%. Отсутствие более актуальных доступных данных само по

себе указывает на недостаточность мониторинга данной сферы, что актуализирует необходимость более глубокого понимания механизмов развития вовлечённости студентов, особенно обучающихся с высоким интеллектуальным потенциалом, представляющих стратегический ресурс для развития страны.

Анализ теоретических подходов исследователей А. Астина, Ф. М. Ньюмена, Н. Г. Малошенок, Н. В. Киселёвой [1; 6; 10; 11] позволяет определить вовлечённость в учебную деятельность как комплексный социально-психологический феномен, характеризующийся осознанным и активным участием обучающегося в образовательной программе и включающий эмоционально-побудительный, когнитивно-смысловой и поведенческий компоненты. Ключевыми показателями вовлечённости выступают энтузиазм, энергичность и поглощённость, которые тесно взаимосвязаны.

Согласно Л. И. Ларионовой [4], одарённые студенты – это обучающиеся, которые имеют реальные интеллектуальные достижения, а также получают высокую оценку своих способностей от педагогов. Интеллектуальная одарённость – это «личностное динамическое образование, в структуру которого входят интеллект, креативность, духовность» [3, с. 5]. Таким образом, студенты с высоким интеллектуальным потенциалом — это обучающиеся высших учебных заведений, которые характеризуются выраженными когнитивными и креативными способностями, духовным потенциалом, демонстрируют интеллектуальные достижения и получают высокую оценку своих способностей от педагогов.

Вовлечённость студентов с высоким интеллектуальным потенциалом носит многоаспектный характер и реализуется через научно-исследовательскую работу, участие в олимпиадах, конференциях, грантовых проектах и других формах академической деятельности, выходящих за рамки стандартной учебной программы. Изучение факторов вовлечённости одарённых студентов необходимо для учёта потребностей талантливых обучающихся и достижения стратегических целей развития российского высшего образования в подготовке высококвалифицированных кадров.

Цель исследования

Исследование было направлено на выявление факторов, определяющих вовлечённость студентов в учебную деятельность. Было выдвинуто предположение, что существуют факторы вовлечённости обучающихся в учебную деятельность. Выделенные на основе анализа литературы факторы, были распределены на две основные группы: внутренние (личностные) и внешние (средовые).

Внутренние (личностные) факторы:

1. Мотивационные факторы, а именно академическая мотивация определяет интенсивность усилий, которые студент готов прикладывать к обучению, устойчивость интереса к учебным задачам, особенно при возникновении трудностей.

2. Целевые факторы включают направленность студента на получение знаний, профессии или диплома. Понимание связи между текущими учебными задачами и долгосрочными целями придает смысл повседневной академической работе.

3. Операциональные факторы представлены самоорганизацией студента. Данные факторы обеспечивают устойчивость академической активности в периоды снижения интереса, способствуют проактивному поиску знаний и предотвращают выгорание, благодаря рациональному распределению ресурсов.

Внешние факторы:

1. Организационные (связанные с материально-техническим оснащением, бытовыми условиями студентов).

2. Педагогические (связанные с содержанием, актуальностью материалов и методов обучения, воспитательным компонентом образования).

3. Социально-психологические (связанные с межличностными отношениями).

Внутренние факторы связаны с личностными особенностями и психологическими характеристиками студентов, тогда как внешние определяются характеристиками образовательной среды и организацией

учебного процесса. Анализируя комплекс личностных и организационных факторов, связанных с вовлечённостью студентов в учебную деятельность, необходимо отметить их системное взаимодействие и взаимообусловленность. В частности, высокое качество преподавания может стимулировать развитие внутренней мотивации студентов, в то время как мотивация обучающихся способствует более активному участию в образовательном процессе.

Эмпирическое исследование было проведено на базе Белорусского государственного университета имени М. Танка. Выборку исследования составили 79 студентов 1-го и 3-го курсов (83,5% - девушки, 16,5% - юноши). Академическая успеваемость участников исследования оценивалась по среднему баллу. Средний балл успеваемости участников исследования составил 7,7 балла, что превышает средний показатель по университету (7,4 балла), что указывает на смещение выборки в сторону студентов с выше среднего уровнем академической успеваемости.

Методы исследования

Психологическая диагностика личностных факторов вовлечённости студентов в учебную деятельность осуществлялась с помощью следующих методик: мотивационный фактор изучался шкалой академической мотивации (ШАМ); целевой фактор - методикой изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; операциональный фактор - опросником самоорганизации деятельности (ОСД); социальный фактор - анкетой и индексом групповой сплоченности Сишора. Вовлечённость измерялась специально разработанной анкетой и Утрехтской шкалой вовлечённости (в адаптации Д. А. Кутузовой).

Результаты исследования

Корреляционный анализ по Спирмену выявил значимые связи между академической мотивацией и вовлечённостью студентов. Наиболее сильные связи обнаружены между энтузиазмом и познавательной мотивацией (0,730), общей вовлечённостью и мотивацией достижения (0,728). Амотивация отрицательно коррелирует со всеми показателями вовлечённости, особенно с энтузиазмом (-0,564), экстернальная мотивация значимых связей не показала.

Анализ целей студентов показал, что ориентация на приобретение знаний (0,48) и овладение профессией (0,42) положительно связана с вовлечённостью, тогда как формальная мотивация получения диплома такой связи не имеет. Обнаружены сильные положительные корреляции между самоорганизацией и всеми показателями вовлечённости (0,607–0,798).

Готовность к взаимодействию с другими студентами значимо коррелирует со всеми аспектами вовлечённости (0,378–0,492). Все показатели вовлечённости статистически значимо связаны с групповой сплочённостью, наиболее сильная корреляция между поглощённостью и групповой сплочённостью (0,718). Это свидетельствует о том, что студенты, которые глубоко погружаются в учебный процесс, с большей вероятностью ощущают сильную групповую сплочённость, и наоборот. Полученные данные указывают на важную роль социально-психологических факторов в формировании академической вовлечённости и подчёркивают значимость межличностного взаимодействия в образовательном процессе.

Выявленные корреляционные связи между готовностью к взаимодействию и показателями вовлечённости дополняют результаты исследования Л. И. Ларионовой и её соавтора [5], где подчёркивается критическая роль социального интеллекта в академических достижениях. Исследователи отмечают, что социальный интеллект имеет значение не только для формирования конструктивных межличностных отношений, но и для реализации интеллектуального потенциала личности и достижения высоких профессиональных результатов. Недостаточное развитие навыков социального взаимодействия может ограничивать полноценную реализацию академического потенциала студентов, что подчёркивает необходимость целенаправленного развития социально-психологических компетенций.

Выводы

Таким образом, обеспечение студенческой вовлечённости определяется совокупностью внутренних и внешних факторов. Внутренние факторы включают самоорганизацию, учебную мотивацию, цели обучения. Установлена

статистически значимая связь между академической мотивацией и уровнем вовлечённости. Цели обучения, такие как приобретение знаний и профессиональное развитие, выступают значимыми факторами повышения академической активности. Социально-психологические факторы, включающие готовность к межличностному взаимодействию, влияют на уровень вовлечённости, подчёркивая важность развития коммуникативных компетенций.

Исследование было основано на академическом показателе как индикаторе интеллектуального потенциала. Дальнейшие исследования могут включить прямые измерения когнитивных способностей. Полученные результаты позволяют предположить универсальность выявленных механизмов учебной вовлечённости, однако требуются дополнительные исследования для подтверждения этого предположения на более разнородных выборках. Перспективы дальнейших исследований также включают углубленное изучение психологических механизмов учебной вовлечённости студентов с различным интеллектуальным потенциалом; создание программ развития социально-психологических компетенций; разработку методических рекомендаций по повышению вовлечённости с учётом выявленных факторов.

Список литературы

1. Киселёва Н. В. Социально-психологические характеристики вовлечённости в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2019. 232 с.
2. Ландшафт внеучебной деятельности студентов российских вузов: информационный бюллетень / И. А. Щеглова, О. В. Дремова, Д. Б. Бабаева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2023. 24 с.
3. Ларионова Л. И. Интеллектуальная одарённость и культурно-психологические факторы ее развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2002. 420 с.

4. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одарённых студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 49–59.
5. Ларионова Л. И., Ларионова А. С. Особенности когнитивных ресурсов одарённых обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7, № 1А. С. 83–91.
6. Малошенок Н. Г. «Студенческая вовлечённость» как социальное явление: теория и методология исследования: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01. М., 2014. 278 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: справочная правовая система. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.10.2025).
8. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 // КонсультантПлюс: справочная правовая система. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 01.10.2025).
9. Фролова Е. В. Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ / Е. В. Фролова, В. М. Поставнев, А. М. Двойнин // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 6(58). С. 103 -113.
10. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education // Journal of College Student Personnel. 1984. Vol. 25, № 4. P. 297–308.
11. Newman F.M. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1992.

Иванова А. Д.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ ИППО, Москва

E-mail: nass.ivanova@gmail.com

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Статья посвящена анализу феномена субъективного благополучия как центральной категории позитивной психологии. Рассматривается соотношение понятий субъективного и психологического благополучия, раскрывается трехкомпонентная структура субъективного благополучия, предложенная Э. Динером. В работе проанализированы ключевые теоретические подходы к изучению феномена – гедонистический и эвдемонистический, а также детерминанты субъективного благополучия, включающие личностные, социальные, экономические и культурные факторы. Целью статьи является систематизация теоретических аспектов субъективного благополучия для формирования целостного представления о его структуре, детерминантах и практической значимости. Делается вывод о комплексной природе субъективного благополучия и его роли как интегрального показателя качества жизни человека.

Ключевые слова: субъективное благополучие, психологическое благополучие, качество жизни, гедонистический подход, эвдемонистический подход.

В современной психологической науке наблюдается рост интереса к изучению позитивного функционирования личности. Центральное место в этих исследованиях занимает концепция субъективного благополучия, представляющая собой интегральную оценку человеком качества собственной жизни. Актуальность темы субъективного благополучия подтверждается многочисленными данными о его связи с улучшением здоровья, повышением продуктивности, успешной социальной адаптацией и увеличением продолжительности жизни. Целью данной

статьи является раскрытие ключевых теоретических аспектов субъективного благополучия, включая его структуру, детерминанты, а также основные теоретические модели.

Ключевым аспектом в понимании субъективного благополучия является анализ его взаимосвязи с психологическим благополучием. Хотя в литературе эти понятия нередко используют как синонимы, по своей сути они не тождественны. Классический подход, предложенный Э. Динером, позиционирует субъективное благополучие в качестве одного из структурных компонентов более широкой категории — психологического благополучия. Хотя дискуссия о точном соотношении этих понятий продолжается, современные исследования демонстрируют тенденцию к их интегральному рассмотрению, эмпирически подтверждая наличие тесной взаимосвязи между психологическим и субъективным благополучием.

Субъективное благополучие выступает центральным субъективным индикатором качества жизни, формирующимся под влиянием ряда факторов. Их принято делить на объективные – такие как демографические характеристики (пол, возраст), материальное положение, здоровье и окружающая среда, и субъективные – включающие отношение к жизни, базовые ценности, удовлетворенность и локус контроля [1, с. 317].

Субъективное благополучие – это широкое понятие, которое охватывает когнитивные и аффективные оценки человеком своей жизни. Формирование теоретического фундамента проблематики субъективного благополучия в зарубежной психологии связано, прежде всего, с работами американских исследователей Э. Динера и Н. Брэдберна [1, с. 318].

В современной науке общепринятой считается модель субъективного благополучия Э. Динера. По определению Э. Динера субъективным благополучием обычно называется самооценка людьми качества их жизни. Классическая модель субъективного благополучия включает в себя два основных компонента [1, с. 318].

Когнитивный компонент, то есть удовлетворенность жизнью. Это оценочное суждение человека о своей жизни в целом или об отдельных ее сферах (работа,

семья, здоровье, финансы и т.д.). Это рефлексивный компонент, основанный на сравнении реальной жизни с некими внутренними стандартами и ожиданиями. И аффективный компонент, это переживание частых и интенсивных позитивных (радость, интерес, гордость, благодарность, любовь) и негативных (грусть, гнев, тревога, стыд) эмоций [4, с. 252].

Таким образом, человек с высоким уровнем субъективного благополучия характеризуется общей удовлетворенностью жизнью, частым переживанием положительных эмоций и редким – отрицательных.

Согласно Р. М. Шамионову [6, с. 580], субъективное благополучие представляет собой эмоционально-оценочное отношение личности к собственной жизни в целом, к себе, взаимоотношениям с окружающими и значимым для нее процессам. Это отношение формируется на основе усвоенных индивидом нормативных, ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внутренней и внешней среде.

Особую роль в формировании благополучия играет система смысловых образований личности и характер их взаимосвязей. В этом контексте ключевое значение приобретает профессиональное самоопределение, которое понимается в широком смысле как поиск субъектом собственного уникального способа жизнедеятельности.

В социально-психологической науке утвердились две основные парадигмы, противопоставляющие друг другу различные трактовки субъективного благополучия: гедонистическую и эдемистическую [4, с. 3].

Гедонистический подход, связанный с работами Э. Динера и Н. Брэдберна, а также в трудах Ш. Шварца, Д. Канемана, С. Любомирски фокусируется на достижении удовольствия и избегании страданий [1, с. 319].

В отличие от гедонистического подхода, эдемистический подход, основанный на концепции Аристотеля и развитый такими исследователями, как К. Рифф, Р.М. Райан и Э.Л. Деси, рассматривает истинное благополучие как результат реализации человеческого потенциала, поиска смысла и личностного роста, а не просто как переживание удовольствия. Модель психологического благополучия К.

Рифф включает шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, управление средой, цель в жизни, личностный рост [5, с. 129].

Исследования выявили комплекс факторов, влияющих на уровень субъективного благополучия, которые условно можно разделить на несколько групп, рассмотрим эти группы более подробно.

Личностные факторы являются наиболее мощными предикторами субъективного благополучия. На уровень субъективного благополучия устойчиво влияют высокая экстраверсия и низкий невротизм. Также ключевую роль играют оптимизм, вера в себя и чувство контроля над жизненными обстоятельствами (локус контроля) [1, с. 318].

Демографические и социально-экономические факторы. Связь этих факторов с субъективным благополучием оказалась слабее, чем предполагалось. Возраст, пол, образование показывают очень незначительную корреляцию. Доход имеет более заметную, но нелинейную связь: после достижения определенного уровня, достаточного для удовлетворения базовых потребностей, его дальнейший рост слабо влияет на уровень субъективного благополучия. Социальный статус и брак имеют умеренное положительное влияние [1, с. 319].

Качество и количество социальных связей являются одним из самых надежных предикторов субъективного благополучия. Поддержка со стороны семьи, учителей, друзей, коллег обеспечивает эмоциональные и материальные ресурсы [7].

Культура влияет на то, как люди определяют и переживают благополучие. В индивидуалистических культурах акцент делается на личных достижениях и самооценке, в то время как в коллективистических – на гармонии, социальных связях и выполнении социальных обязанностей [4, с. 92]. Поведенческие и когнитивные факторы, активная стратегия преодоления трудностей, практика благодарности, прощение, занятия, соответствующие личным ценностям и сильным сторонам, способствуют повышению уровня субъективного благополучия [5, с. 125].

В то же время, на субъективное благополучие личности влияют такие характеристики как тревожность и агрессивность. В большинстве исследований тревожность и агрессивность рассматриваются как устойчивые личностные свойства, проявляющиеся в переживании эмоционального дискомфорта, негативных эмоций и разрушительного поведения в конфликтных и опасных ситуациях [2, с. 81].

Подводя итог, отметим, что субъективное благополучие представляет собой сложный, многокомпонентный конструкт, интегрирующий когнитивные оценки и аффективные переживания индивида. Его изучение базируется на двух ключевых парадигмах – гедонистической и эвдемонистической, а уровень детерминирован широким спектром взаимосвязанных факторов, среди которых личностные диспозиции играют наиболее значимую роль. Комплексное понимание этих аспектов является основой для дальнейших исследований и разработки практических интервенций, направленных на повышение качества жизни человека.

Список литературы

1. Ворожейкин С. А. Теоретические подходы к изучению феномена субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 4(44). С. 316–327.
2. Карнеев Р. К., Карнеева О. А., Лысенко Е. Н., Сухоносков А. П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.
3. Новичкова Н. М. Влияние психологических факторов на состояние субъективного благополучия // Инновационные научные исследования: теория, методология, тенденции развития: Сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции. Том Часть 3. Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2023. С. 90–100.

4. Рассказова Е. И. Скрининговая шкала позитивных и негативных переживаний Э. Динера: апробация русскоязычной версии / Е. И. Рассказова, А. А. Лебедева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 250–263.

5. Храпко А. М. Психологическое и субъективное благополучие как предмет научного анализа в психологической науке // Гуманитарный вестник. 2022. № 18. С. 124–131.

6. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: изменчивость и детерминация // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: Сборник материалов Всероссийской научной конференции. Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью "Филигрань", 2020. С. 579–583.

7. Цаплина О. В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: Материалы X международной научно-практической конференции. М.: Издательство «Спецкнига», 2013. С. 130–135.

Лисаченко А. А.

*заместитель директора, ГБОУ города Москвы
«Школа № 1383», магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

E-mail: lisachenko@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

В статье рассматривается проблема развития социально-психологической компетентности одаренных обучающихся старших классов общеобразовательной школы через использование деловой игры как эффективного педагогического инструмента. Статья подчеркивает важность интеграции практико-ориентированных методов обучения в образовательные

программы для одаренных детей, что позволяет максимально раскрыть их потенциал и подготовить к вызовам современного общества. Акцентируется внимание на том, что деловая игра создает условия для моделирования реальных социальных ситуаций, что способствует развитию критического мышления, эмоционального интеллекта и навыков коммуникации. Представлено описание методики проведения деловых игр, примеры их применения в образовательном процессе и результаты, полученные в ходе экспериментов.

Ключевые слова: психосоциальная компетенция, одаренные обучающиеся, деловая игра, старшая школа, образовательный процесс.

Введение. Проблема психосоциального развития одаренных детей и подростков, формирования социально-психологической компетентности является одной из актуальной в современной психологии.

Ряд авторов (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) определяют социально-психологическую компетентность как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений.

Одаренные дети часто демонстрируют выраженный дисбаланс в развитии: их опережающие интеллектуальные способности контрастируют с отставанием в социально-эмоциональной сфере [4]. Этот феномен приводит к повышенному риску дезадаптации в образовательной среде и межличностных отношениях. Несмотря на существующие программы поддержки, традиционные методы оказались недостаточно эффективными для преодоления данной проблемы.

Культурное разнообразие предопределяет тенденции развития окружающей среды и социума, являющихся приоритетным основанием для формирования языковых особенностей человека [1, с. 246].

Таким образом, возникает необходимость в поиске новых практико-ориентированных подходов к психосоциальному развитию данной категории учащихся, как одного из факторов, определяющих гармоничное развитие и

психологическое здоровье детей и подростков. И конечно речь идет об оздоровлении нации, о психологическом здоровье населения страны [7, с. 187].

Данные Российской академии образования (РАО) за 2020–2023 годы убедительно свидетельствуют о высоком потенциале игрофикации в развитии коммуникативных и эмоциональных компетенций. Это создает теоретическую и практическую основу для разработки специализированных инструментов, направленных на преодоление выявленных проблем.

Одним из таких инструментов могут стать деловые игры, посредством которых можно моделировать профессионально-социальные конфликты в безопасной образовательной среде. Данный подход позволяет одаренным обучающимся старших классов целенаправленно развивать навыки коммуникации, эмпатии и стрессоустойчивости, которые трудно сформировать традиционными методами обучения. Игровой формат обеспечивает практическую отработку поведенческих стратегий без риска реальных последствий, создавая условия для гармонизации психосоциального развития.

Психосоциальное развитие одаренных обучающихся старшей школы: специфика и вызовы.

Когнитивно-аффективная диссинхрония представляет собой одну из ключевых особенностей психосоциального развития одаренных обучающихся. Данный феномен проявляется в неравномерном развитии интеллектуальной и эмоциональной сфер. Диссинхрония выражается в опережающем развитии когнитивных способностей при относительном отставании социально-эмоциональных аспектов.

Подобный дисбаланс подтверждается многочисленными исследованиями и биографическими данными выдающихся личностей, например Н. Винера, Л. Д. Ландау или А. Эйнштейна. Такая диспропорция формирует специфические вызовы для подросткового возраста, когда вопросы идентичности и социализации выходят на первый план.

Социальная изоляция и трудности коммуникации со сверстниками выступают прямым следствием асинхронного развития одаренных обучающихся

[5]. У данных подростков наблюдается «значительное отставание потребности в общении от познавательной». Эта особенность приводит к тому, что одаренные учащиеся часто испытывают сложности в установлении и поддержании межличностных контактов. Более того, общение у них подчиняется познавательной потребности, что ограничивает его спонтанность и эмоциональную глубину.

Кроме того, повышается уровень школьной тревожности. Причиной высокой школьной тревожности подростков может быть неопределенность дальнейших жизненных перспектив, сложности во взаимодействии с педагогами, сверстниками [3, с. 81].

Формирование идентичности и профессиональная ориентация представляют особую сложность для одаренных обучающихся в условиях повышенных ожиданий. Социальное давление и внутренние противоречия, вызванные диссинхронией, осложняют процесс самоопределения.

Подростки сталкиваются с необходимостью соответствовать как высоким интеллектуальным стандартам, так и возрастным социальным требованиям. Данный конфликт может приводить к кризисам идентичности и затруднениям в выборе профессионального пути.

При этом, по мнению М. М. Кашапова, А. С. Лукиной, высокий уровень конфликтности среды ... обуславливают необходимость формирования и развития у руководителей конфликтной компетентности [2, с. 262]. Таким образом, повышаются требования к подготовке педагогических кадров.

По мнению ряда авторов (А. И. Савенков, С. Н. Вачкова, В.М. Поставнев, Т. И. Зиновьева, А. С. Львова и др.), «необходимость поиска новых форматов подготовки педагогических кадров хорошо осознавалась научным сообществом и на этапе перехода от традиционной отечественной системы подготовки кадров к двухуровневой системе (бакалавриат, магистратура)» [6, с. 40].

Деловая игра как метод развития психосоциальных компетенций

Разработка системы критериев для оценки коммуникативных компетенций одаренных подростков включает три ключевых аспекта: вербальную гибкость, активное слушание и конструктивность обратной связи. Вербальная гибкость

определяется как способность адаптировать стиль общения к различным ситуациям и собеседникам, что особенно важно при взаимодействии в деловой игре. Активное слушание предполагает не только восприятие информации, но и демонстрацию понимания через уточняющие вопросы и рефлексии. Конструктивность обратной связи отражает умение давать объективную оценку действиям других участников, способствуя развитию диалога.

Оценка эмпатии и стрессоустойчивости осуществляется через комплекс индикаторов: эмоциональную восприимчивость, адаптивность поведения и эффективность копинг-стратегий. Эмоциональная восприимчивость характеризует способность распознавать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния других участников взаимодействия. Адаптивность поведения проявляется в гибкости реагирования на изменяющиеся условия деловой игры, включая неожиданные сценарии [8]. Эффективность копинг-стратегий оценивается по выбору конструктивных методов преодоления стрессовых ситуаций, возникающих в процессе игрового моделирования.

Методики исследования. Методологическая основа разработки деловой игры интегрирует теорию психосоциального развития Э. Эриксона с принципами игрового обучения. Эриксоновская модель стадий развития, особенно акцент на формировании идентичности в подростковом возрасте, служит психологическим фундаментом. Принципы игрового обучения обеспечивают интерактивность и практическую направленность. Данный синтез создает условия для целенаправленного развития психосоциальных компетенций у одаренных обучающихся.

Для выявления ведущего стиля поведения в конфликтной ситуации может использоваться следующий диагностический инструментарий: тест-опросник К. Томаса – Р. Килманна «Стиль поведения в конфликте» (в адаптации Н. В. Гришиной); Тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»; «Тест на определение стрессоустойчивости личности» Н. В. Киршева, Н.В. Рябчикова (в адаптации Р.В. Куприянова).

За счет многообразия сценариев и уровней сложности структура игры дает возможность адаптировать ее к индивидуальным потребностям обучающихся. Каждый компонент игры моделирует профессиональные или социальные ситуации, которые требуют применения различных навыков и умений. При таком индивидуальном подходе учитывается разнообразие способностей и интересов участников.

Рольевые позиции позволяют участникам экспериментировать с различными паттернами поведения в предлагаемых ситуациях. Система обратной связи обеспечивает оценку действий и их последствий. В рефлексивных сессиях обучающиеся осмысливают опыт и закрепляют навыки. В совокупности эти элементы целенаправленно формируют эмоциональный интеллект, коммуникативные способности и креативное мышление.

Подбор ситуаций для деловой игры осуществляется с учетом возрастных особенностей обучающихся и их актуальных задач развития. Особое внимание уделяется прогностической ценности ситуаций, которые могут встретиться участникам в будущей профессиональной деятельности. Это обеспечивает перенос формируемых компетенций в реальные условия. Моделируемые ситуации включают широкий спектр профессиональных контекстов: от решения локальных межличностных проблем до управления проектами в команде. При разработке кейсов учитываются специфические потребности одаренных обучающихся, такие как интеллектуальная сложность и открытость новым вызовам. Прогностическая ценность проявляется в развитии навыков, необходимых для успешной адаптации в вузе и на рабочем месте. Таким образом, подбор ситуаций создает основу для осмысленного участия и долгосрочного личностного роста.

Последовательное наращивание сложности позволяет участникам постепенно адаптироваться к возрастающим требованиям, минимизируя риск эмоционального выгорания.

Как отмечает ряд исследователей (И. А. Чайкина и др.), «деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем

отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях [9, с.285]». Такой подход обеспечивает формирование устойчивых психосоциальных компетенций через преодоление искусственно созданных, но релевантных трудностей.

Немаловажным элементом является постигровая рефлексии. Она включает анализ видеозаписей игровых сессий и ведение дневников наблюдений участниками. Такая практика способствует закреплению психосоциальных навыков у одаренных обучающихся.

Таким образом, использование деловых игр в образовательном процессе, во внеурочной деятельности способствует развитию социально-психологической компетентности, социального интеллекта одаренных обучающихся через моделирование реальных социальных взаимодействий. В процессе игры участники осваивают навыки анализа социальных ситуаций и принятия решений в условиях неопределенности.

Это позволяет одаренным обучающимся развивать способность к прогнозированию последствий своих действий и адаптации к меняющимся обстоятельствам.

Список литературы

1. Ажогина Н. А. Поликультурное образование как условие формирования языковой личности младшего школьника // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т. / Московский городской педагогический университет. Том 1. М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. С. 244–247.

2. Кашапов М. М. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М. М. Кашапов, А. С. Лукина // Ананьевские чтения — 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): материалы международной

научной конференции. Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. С. 262–263.

3. Карнеев Р. К., Карнеева О. А., Лысенко Е. Н., Сухоносков А. П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.

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. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32.

6. Савенков А. И. Интернатура в системе подготовки будущих педагогов: монография / А. И. Савенков, С. Н. Вачкова, В. М. Поставнев, Т. И. Зиновьева, А. С. Львова и др. М.: Изд-во «Перо», 2015. 123 с.

7. Сухоносков Д. А., Сухоносков А. П. Российский патриотизм как сакральное понятие // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.

8. Тураев Р. Р., Файзуллина Л. Р. Деловая игра как инновационный подход для профессиональной подготовки будущего специалиста // Доклады Башкирского университета. 2017. №1. С. 133–136.

9. Чайкина И. А. Эффективность деловой игры как метода активного обучения в инженерном образовании // Педагогический журнал. 2020. №4. С. 282–288.

Морозюк С. Н.

*доктор психологических наук,
профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Москва, E-mail: 7085963@mail.ru*

Морозюк Ю. В.

*доктор психологических наук,
профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет».
Москва, E-mail: 89268863933@mail.ru*

Кузнецова Е. С.

*кандидат психологических наук, доцент
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»,
Москва, E-mail: ESKaip@yandex.ru*

КАЧЕСТВО РЕФЛЕКСИИ МАТЕРИ КАК ОСНОВА ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей рефлексии матери с компонентами ее психологического благополучия. Исследование проводилось с помощью проективной методики «Когнитивно-эмотивный тест» (КЭТ) Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк и методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). В исследовании приняли участие 194 респондента – матери, воспитывающие дошкольников. Достоверность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки и применением коэффициента ранговой корреляции Пирсона и параметрического статистического метода обработки данных независимых выборок Т-критерий Стьюдента.

Ключевые слова: Психологическое благополучие, патогенная рефлексия, саногенная рефлексия.

Введение

Что такое психологическое благополучие? По сути, это наше общее ощущение счастья и удовлетворенности жизнью. Мы рассматриваем его как субъективный опыт, который зависит от того, как человек оценивает свою жизнь и себя самого. Критерии благополучия включают в себя разницу между положительными и отрицательными эмоциями, а также то, насколько человек доволен своей жизнью [1, 6, 10, 13].

Исследователи выделяют несколько компонентов психологического благополучия, такие как самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия и другие [11, 12, 14].

Ключевую роль в способности изменить свое мышление и поведение играет рефлексия – универсальный инструмент, который помогает адаптироваться. Сам по себе механизм рефлексии нейтрален, не имеет положительной или отрицательной окраски. Все зависит от того, как мы его используем и какие цели преследуем. Если результат наших действий нас устраивает, мы считаем изменения позитивными. Рефлексия помогает связать наши мысли и действия с личными ценностями и смыслом. По сути, она делает наше общение более осмысленным и субъективным. С точки зрения некоторых психологов (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк, Т. О. Смолева, Е. С. Кузнецова, Н. В. Павлюченкова и др.) рефлексия — это реакция на неопределенность, которая помогает нам принимать решения. Есть даже понятие «саногенная рефлексия», которое означает умение мыслить так, чтобы снижать уровень стресса и улучшать наше психологическое и физическое состояние. В общем, рефлексия – мощный инструмент, который может сделать нашу жизнь лучше, если использовать его правильно [2, 3, 4, 5, 7, 8, 9].

Саногенная рефлексия помогает людям лучше понять себя и свои отношения с окружающими. Она позволяет осознать, как мы взаимодействуем с миром и людьми вокруг нас, и направлена на достижение эмоционального комфорта. Основоположником данной технологии является Ю. М. Орлов [8].

Саногенное мышление — это умение правильно использовать знания и находить в них мудрость. Всё просто: нужно научиться отличать то, что мы можем контролировать, от того, что от нас не зависит.

Главной задачей саногенного мышления и саногенной рефлексии является адаптация к своим эмоциям через научение правильно обижаться, правильно быть виноватым, правильно стыдиться, так, чтобы опыт переживания способствовал личностному росту и повышению саморегуляции. Причем, «правильно», значит – к месту и в нужный момент [3, 4, 5, 7].

Результаты исследования

Результаты нашей гипотезы о существовании связи защитной рефлексии матери с компонентами её психологического представлены в таблице 1, позволяют увидеть достоверные связи между рефлексией матери и выраженностью компонентов психологического благополучия.

Таблица 1 – Связь защитной рефлексии матери с компонентами ее психологического благополучия

Показатели КЭТ (Орлов Ю.М., Морозюк С.Н.)	Психологическое благополучие матери (К. Рифф)	Отношения с другими	Автономия	Личностный рост	Психологическое благополучие
Объем защитной рефлексии от чувства стыда		0,149**	0,091	0,096	0,098
Проекция на других		0,127*	0,058	0,119	0,108
Уход от ситуации		0,135*	0,090	0,137*	0,141**
Самоуничижение Я		0,146**	0,135*	0,018	0,112
Несоответствие поведения других моим ожиданиям		0,078	0,067	- 0,122*	0,108

Примечание: статистически значимые различия ** - на уровне $p \leq 0,01$; * - на уровне $p \leq 0,05$

Результаты, представленные в табл. 1 позволяют нам увидеть достоверные положительные связи защитных механизмов матери «Объем защитной рефлексии от чувства стыда» ($r=0,149$), «Самоуничижение Я» ($r=0,146$), «Уход от ситуации» ($r=0,135$), «Проекция на других» ($r=0,127$) и компонентом

психологического благополучия «Положительные отношения с другими». Чем более стыдлива мать, проецирует на других свои переживания, склонна к уходу от травмирующей ситуации или самоуничижению себя, тем более положительно у нее складываются отношения с окружающими людьми. Мы видим, что мать, обладая большим спектром защитных механизмов, считает, что ее отношения с окружающими якобы складываются хорошо. Обманывая себя, уходя в резонерские спекуляции, мать, таким образом, защищает себя от критики, оценки других и страхов потерпеть неудачу.

Существует прямая связь между защитным механизмом «Самоуничижение Я» и компонентом благополучия «Автономия» ($r=0,135$). Чем более мать не принимает себя, свои качества и черты, тем более она склонна к независимости и стремлению.

Выявлена прямая связь защитного механизма матери «Уход от ситуации» с компонентом психологического благополучия «Личностный рост» ($r=0,137$) и обратная связь показателя «Несоответствие поведения другим ожиданиям» с компонентом благополучия «Личностный рост» ($r=-0,122$). Чем больше мать уходит от травмирующей ситуации, тем больше у нее ощущение осмысленности существования, озабоченности своей жизнью и саморазвитием. И в то же время, ее неоправданное выстраивание ожиданий по отношению к другим, мешает ей развиваться и чувствовать себя психологически и эмоционально благополучной.

Достоверные положительные связи между защитным механизмом «Уход от ситуации» и компонентом «Психологическое благополучие» ($r=0,141$) лишь подчеркивают предыдущие выводы о псевдоблагополучии матери, стремящейся снять с себя ответственность за решение важных, жизненно-необходимых задач и вопросов, связанных с воспитанием ребенка. Уход от травмирующих ситуаций матери может быть связан также с преобладанием у матери инфантильных черт, либо с дефицитом необходимых знаний, компетенций или ресурсов в воспитании ребенка. Этот тезис, однако, требует своей экспериментальной проверки.

Выводы

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что существует связь защитной рефлексии матери с компонентами её психологического благополучия подтвердилась. Чем более мать склонна прибегать к защитной рефлексии (дающая локально-временный эффект), тем менее она себя ощущает эмоционально и психологически благополучной в вопросе воспитания ребенка и жизни целом. А как мы знаем, благополучие ребенка зависит от благополучия значимого взрослого (матери).

Список литературы

1. Кашпурова Е. Н. Характеристика основных подходов к понятию психологического благополучия // Психология сегодня: сборник научных статей 13 Всероссийская научно-практическая конференция. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос.гос. проф.пед. ун-т», 2011. С. 50–55.
2. Кузнецова Е. С., Морозюк С. Н. Взаимосвязь рефлексии и защитной рефлексии матери, воспитывающей ребенка-дошкольника // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019 Т. 8 № 2А. С. 147–152.
3. Кузнецова Е. С., Морозюк С. Н. Технология саногенной рефлексии в практике песочной терапии // Образование и наука в России и за 19 рубежом. 2018. № 8. Vol. 43. С.108-114.
4. Кузнецова Е. С., Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия матери как механизм формирования эмоционального благополучия ребенка // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. № 9. Vol. 44. С.141-146.
5. Кузнецова Е. С., Морозюк С. Н. Рефлексивные портреты матерей со стилями родительского отношения матери к ребенку-дошкольнику // Материалы Международного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2019». М.: МАКС Пресс. 2019.
6. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М.: Изд-во Московского университета, 1979. С. 22–28.

7. Морозюк С. Н. 10 шагов исцеления от обиды: практикум по развитию саногенного мышления. М., 2010.
8. Орлов Ю. М. Саногенное (оздоравливающее) мышление. М., 1999. 96 с.
9. Смолева Т. О. Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: монография. Иркутск: изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2003. 163 с.
10. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. М.: Наука, 2000. 240 с.
11. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций // Научные труды аспирантов и докторантов. М.: изд-во Московского гуманитарного университета. 2005. Выпуск 46. С. 35–48.
12. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–123.
13. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. Chicago, Aldine, 1994. P. 132-139.
14. Ryff C. D. Psychological Well-Being. Encyclopedia of Gerontology. 1996. Vol. 2. P. 365–369.

Нарикбаева Л.М.,

*доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный
педагогический университет им. Абая,*

(Алматы, Казахстан),

E-mail: lora_mn05@mail.ru,

Бейсезул Д.Т.,

*магистрант, Казахский национальный педагогический
университет имени Абая,*

(Алматы, Казахстан),

E-mail: muz.ikt104-2@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКИ

Исследование направлено на оценку музыкальной одарённости студентов направления «Музыкальное образование». На основе подходов музыкальной психологии и педагогики применена комплексная диагностика (музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная и зрительная память, творческое воображение, профессиональная мотивация). Обследованы 40 студентов - будущих учителей музыки (г. Алматы). Получено преобладание средних и высоких уровней по большинству шкал, сравнительно ниже оказались показатели музыкальной памяти и креативного мышления (воображения). Сформулированы педагогические условия развития музыкально-творческого потенциала: импровизационно-композиционные практики, тренинги слуха и ритма, мнемотехники, а также интерактивные формы ансамблевого и проектного обучения. Результаты исследования конкретизируют задачи профессиональной подготовки педагогов музыки и целесообразны для проектирования учебных курсов и оценочных процедур.

Ключевые слова: внутренний слух, метроритмическая устойчивость, мнемостратегии запоминания, импровизационно-композиционные практики, критериальное оценивание.

Введение. Подготовка педагога музыки в современных условиях требует не только исполнительской компетентности, но и сформированного творческого потенциала, ядром которого выступает музыкальная одарённость как интегративное качество личности [1; 4; 5]. В психолого-педагогической литературе по традиции она описывается как система взаимосвязанных способностей (слух, ритм, память, воображение) и ценностно-мотивационных установок, обеспечивающих успешность восприятия, переработки и продуктивного оперирования музыкальным материалом [1; 5; 14]. Диагностика данного качества, в таком понимании, служит не только средством констатации уровня развития по отдельным компонентам, но и инструментом индивидуализации обучения: на её основе проектируются адресные образовательные решения и траектории развития студента [4; 8; 11, 12, 13].

Методы исследования

Выборка и контекст. Участники - 40 студентов 2–3 курсов образовательной программы «Музыкальное образование» (Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан).

Инструментарий. Программа включала: 1) слуховое узнавание мелодий и определение интервалов; 2) воспроизведение усложняющихся метроритмических рисунков; 3) оценку музыкальной и зрительной памяти (кратковременное и отсроченное воспроизведение слуховых фраз, запоминание фрагмента нотного текста); 4) задания на творческое воображение (импровизация на заданный ритмо-гармонический остов, вариативная обработка мотива); 5) анкету профессиональной мотивации [1; 4; 5; 8; 11; 14].

Процедуры и шкалирование. Баллы нормировались до трёх уровней (высокий, средний, низкий) по каждой шкале; при интерпретации совмещались количественные показатели и качественные комментарии, что соответствует рекомендациям психолого-педагогической диагностики музыкальных способностей [6; 7; 9; 10].

Результаты исследования

В исследовании приняли участие студенты 2-го и 3-го курсов (N=40). Обобщенные результаты диагностики представлены ниже в таблице.

Таблица 1 – Результаты диагностики музыкальной одаренности будущих педагогов музыки (N = 40)

Вид способности	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Музыкальный слух	42	45	13
Чувство ритма	55	35	10
Музыкальная память	48	40	12
Творческое воображение	37	50	13
Профессиональная мотивация	60	32	8

Итак, данные таблицы показывают, что в совокупности у большинства студентов зафиксированы средние и высокие уровни по слуху и ритму, заметно ниже в ряде случаев - музыкальная память и показатели творческого воображения. Суммарно: 1) слух - около 42 % высокого уровня и 45 % - среднего; 2) ритм – 55 % - высокого уровня и 35 % - среднего; 3) память - 48 % - высокого уровня и 40 % - среднего уровня, 4) воображение - 37 % - высокого уровня и 50 % - среднего уровня; 5) профессиональная мотивация — 60 % - высокого уровня и 32 % - среднего уровня развития. Эти данные согласуются с данными о неоднородной динамике компонентов музыкальности у студентов бакалавриата в других исследованиях: интенсивные учебные тренинги усиливают слухоритмическую сферу, тогда как долговременная музыкальная память и креативная вариативность требуют специальных методик и времени развития [2; 3; 8; 11; 14].

Обсуждение

Интерпретация данных. Преимущество слухоритмического компонента при относительном дефиците памяти и воображения указывает на

репродуктивно-ориентированный характер учебной практики. Это подчёркивает необходимость системного включения продуктивных видов деятельности (импровизация, композиционные мини-задачи, рефлексивное проговаривание форм) [4; 8; 11].

Методические решения. Для развития внутреннего слуха и интонационной точности потенциально эффективны «медленные» пропевания, сольмизация, микроинтервальные корректировки и чередование внешнего и «внутреннего» пения [5; 11]. Устойчивость метроритма усиливают телесно-двигательные координации и «ритм-эхо», тогда как память поддерживают мнемостратегии (сегментирование формы, опорные точки, чередование модальностей), а воображение развивается за счет импровизационных заданий «в границах» (сочинение на фиксированных ладах, метрах, ритмах) перед переходом к более свободным формам [4; 8; 11].

Педагогическая ценность диагностики. Комплексный подход с сочетанием тестов операционального уровня (слух, ритм, память) и продуктивных заданий (импровизация) позволяет строить индивидуальные планы развития и прозрачные критерии оценивания [1; 5; 11; 14].

Педагогические рекомендации:

1. Регулярные импровизационно-композиционные микрозадания (5–7 мин в начале занятия) для накопления «малых творческих побед» и поддержания внутренней мотивации [8].

2. Тренинги внутреннего слуха и ритма с самооценкой по чек-листам и аудиозаписями эталонов для сопоставления [5; 11].

3. Мнемотехники: вербализация формы, «якорные» ноты, метод «цепочек», чередование слуховой, зрительной и моторной опор [4; 5].

4. Интерактивные ансамблевые и проектные форматы (ротация ролей, мини-концерты, публичные показы с самооценкой) как средства включения в профессиональный контекст [4; 8].

5. Критериальное оценивание с профилем сильных сторон и «зон роста» вместо единовременного зачёта «по образцу» [1; 11].

Заключение

Диагностика выявила неоднородный профиль музыкальной одарённости будущих педагогов: относительно сильные слухо-ритмические компоненты и мотивация при потребности в целенаправленном развитии памяти и воображения. Образовательные эффекты ожидаемы при внедрении импровизационно-композиционных практик, тренингов внутреннего слуха и ритма, мнемостратегий и интерактивных форм ансамблево-проектной работы. Полученные данные могут использоваться при конструировании учебных модулей и процедур оценивания, а также как исходная точка для исследований эффективности указанных условий [1; 4; 5; 8; 11; 14; 15].

Список литературы

1. Беляев В. Н. Психология музыкальной деятельности. М.: Музыка, 1979. 256 с.
2. Кирнарская Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 373 с.
3. Кислова О. Н. Петров А. Ю. Карнаухова В. А. Современные методы диагностики музыкальных способностей учащихся. С.: Проблемы современного педагогического образования, Научный журнал на тему: Психологические науки, Науки об образовании 2023. 225 с.
4. Крутецкий В. А. Психология музыкальных способностей. М.: Просвещение, 1968. 319 с.
5. Лебедев А. Н. Психологические основы музыкального обучения. М.: ВЛАДОС, 1996. 224 с.
6. Лосева С. Н. Эмпирическое и экспериментальное исследование музыкальной одаренности. 2010.
7. Лосева С. Н. Психологическая диагностика музыкальной одаренности.
8. Петрушин И. В. Музыкальная психология. М.: Академия, 2008. 384 с.
9. Ракова Н. А., Волощенко О. Г. Подходы к организации диагностики музыкальной одаренности в учреждении образования. 2014.

10. Сизова О. А., Угренинова М. А. Ульянова Р. А. Диагностика музыкальных способностей: специфика и инструментарий.
11. Старчеус М. С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 433 с.
12. Сухоносков А. П., Карнеев Р. К., Карнеева О. А. Исследование мотивов профессиональной деятельности и личностного смысла учения у студентов музыкальных специальностей // Искусство и образование №2 (124). М.: Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2020. С. 217–224.
13. Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: Структура, гендерные и возрастные особенности проявления: Дис. ... канд. пси-хол. наук. Пермь, 2003. 181 с.
14. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. 288 с.
15. Шестакова А. В. Особенности определения критериев музыкальной одаренности детей (в условиях конкурсов). Вестник музыкальной науки, 2022.

Нарикбаева Л. М.

доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
(Алматы, Казахстан),

E-mail: lora_mn05@mail.ru,

Юсупова К. П.

магистрант,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
(Алматы, Казахстан),

E-mail: kamila-yusupova-2000@mail.ru

УРОК МУЗЫКИ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается урок музыки как среда когнитивного развития и социальной адаптации одарённых младших школьников. Показано, что аналитическое слушание, ансамблевое и хоровое пение, импровизация, ритмопластика и игра на инструментах усиливают избирательное внимание, рабочую память и исполнительный контроль, одновременно снижая учебную тревожность и укрепляя коммуникативные связи. Эмпирическая часть реализована в общеобразовательной школе с применением наблюдения, анкетирования, социометрии, рисуночной диагностики и кратких когнитивных проб. Представлены результаты и практические рекомендации.

Ключевые слова: когнитивные функции, креативность, межличностное взаимодействие, эмоциональная регуляция.

Введение

Начальная школа предъявляет к ребёнку новые когнитивные и социальные требования: повышается нагрузка на избирательное внимание, оперативную память, саморегуляцию, возрастает частота ситуаций, где необходимы

совместные действия и кооперация. Для одарённых младших школьников это сопровождается обострённой чувствительностью к оценке, потребностью в задачах повышенной сложности и выраженной мотивацией к творческому самовыражению.

Музыкальный урок – редкий пример учебной среды, в которой когнитивные и социально-эмоциональные компоненты развиваются одновременно: ребёнок удерживает и преобразует ритмо-мелодические структуры (рабочая память), распределяет и переключает внимание между партией и общим звучанием ансамбля, координирует действия с другими участниками, осваивает правила и роли, то есть тренирует исполнительный контроль и коммуникативные навыки [1; 7]. Дополнительным ресурсом выступают культурные содержания – фольклор и академическая музыка, задающие разнообразие образцов и побуждающие к идентификации, что важно для безопасной социализации в учебном коллективе [4; 9].

С точки зрения педагогического дизайна урок музыки может быть намеренно сконфигурирован как «зона когнитивного роста»: чередование аналитического слушания, импровизации, ритмопластики и ансамблевого пения, формируя, тем самым, режимы работы внимания на протяжении урока (фокусировка, распределение, переключение). Это развивает слухо-речевые и сенсомоторные связи когнитивной сферы, а совместная деятельность снижает тревожность и поддерживает принятие индивида одноклассниками [2; 8].

Таким образом, музыка становится не только предметом, но и средой, где одарённый ребёнок получает возможность проявить оригинальность в социально поддерживающем формате.

Цель исследования: теоретически и эмпирически обосновать вклад урока музыки в развитие ключевых когнитивных функций (внимание, память, мышление, воображение, речь, музыкально-исполнительный контроль) у одарённых младших школьников и показать, как педагогическая организация урока способствует их социальной адаптации в учебном коллективе.

Методика исследования. Исследование реализовано в параллелях 1–3 классов общеобразовательной школы: в каждой параллели - один контрольный и два экспериментальных класса, где системно вводились когнитивно нагруженные музыкальные практики. Исходные различия классов (традиции внеурочной музыкальной активности, дисциплина) учитывались при интерпретации.

В нашем исследовании, с целью развития когнитивных функций и социальной адаптации учеников начальных классов, мы опирались на качественный и количественный анализы. Для этого в работе были использованы следующие методы и инструменты исследования:

- систематическое педагогическое наблюдение с фиксацией индикаторов творческой одарённости (оригинальность, гибкость, беглость идей, глубина эмоционального отклика, инициативность) [7];

- анкетирование (ученики, учителя, родители) – опросы об эмоциональном благополучии, мотивации, ощущении поддержки, социальной адаптации [2];

- метод социометрии Дж. Морено – на основе вопросов выявление структуры межличностных предпочтений и статусов в среде микро и макрогрупп (система симпатий, антипатий, эмоциональная сфера взаимоотношений и т.д.);

- рисуночная диагностика П. Ю. Соколовой на выявление межличностных отношений (на основе методики А. А. Реан, Е. И. Захаровой), адаптированная для детей младшего школьного возраста – визуальное и символическое отображение отношений ученика с окружающим социумом (класс, семья, коллектив) [9];

- краткие когнитивные пробы: корректурная проба (избирательное внимание), «цифровой ряд наоборот» (рабочая память), ритмико-слуховая дифференциация (временная обработка);

- анализ продуктов деятельности (импровизации, мини-проекты, аудио и видео-фиксация).

Организация урока: каждое занятие строилось как последовательность кооперативных действий: музыкальное приветствие; аналитическое слушание с обсуждением; ансамблевое и хоровое пение; ритмопластика и музыкально-двигательные игры; импровизация и элементарное музицирование на детских музыкальных инструментах; мини-проекты и творческие задания. Состав малых групп ротировался каждые два урока, роли внутри групп распределялись (лидер-инициатор, модератор, нотист, «звукорежиссёр»), что обучало кооперации и снижало изоляцию [3; 8]. Для рефлексии применялись карточки настроения и короткие открытые ответы.

Результаты исследования:

1) Когнитивные показатели: в экспериментальных классах зафиксировано улучшение точности в корректурной пробе при неизменном времени выполнения, рост среднего балла по «цифровому ряду наоборот» и снижение ошибок при ритмико-слуховой дифференциации.

2) Связь когнитивных и творческих (креативных) проявлений: отмечена устойчивая связь между прогрессом в задачах на рабочую память и качеством импровизационных решений (большая гибкость и оригинальность), а также между точностью внимания и стабильностью ансамблевого исполнения.

3) Социальная динамика: по данным социометрии увеличилось число взаимных позитивных выборов, сократилась доля периферийных участников. Наблюдалось «расправление» сетевой структуры за счёт включения ранее изолированных детей через малые ансамбли и смену ролей. У обучающихся с выраженной творческой инициативой чаще наблюдался позитивный статус, при этом снижение тревожности делало инициативу менее рискованной для межличностных отношений.

4) Эмоционально-мотивационный фон: Анкеты отражали рост предсказуемости урока и чувства успеха, снижение частоты ответов о «страхе ошибки» [5; 6].

5) Учебная мотивация и культурный интерес: Интерес к культурному содержанию проявлялся в добровольном участии в мини-проектах и самостоятельном поиске информации о композиторах и жанрах.

Обсуждение. Полученные результаты согласуются с педагогическими моделями, где музыкальная деятельность понимается как интегратор когнитивных, эмоциональных и социальных процессов [1]. Ритм и совместное музицирование создают условия для временной синхронизации действий и «совместного внимания», что естественным образом тренирует исполнительный контроль. Удержание мелодико-ритмических паттернов и их преобразование в импровизации выступают тренировкой рабочей памяти, а распределение внимания между собственной партией и общим звучанием — тренировкой селективного и переключаемого внимания [7].

Социальный эффект объясняется конструкцией урока: ротация составов, вариативные роли, безопасная обратная связь и публичное признание вклада каждого участника. Это позволяет «перешить» структуру предпочтений в классе и уменьшить изоляцию, особенно у детей, чья одарённость ранее не находила признания в академических форматах [2]. Культурные и этнокультурные материалы (включая казахский фольклор) укрепляют идентичность и расширяют поле значимых для ребёнка смыслов, что соотносится с этнокультурным подходом к социализации [10].

Важно отметить соответствие предлагаемого формата нормативным ожиданиям начальной школы: интеграция межпредметных связей, вариативность форм контроля и акцент на деятельностных результатах соответствуют рекомендациям типовых программ [8]. Тем самым урок музыки обретает статус «ресурсного» - он не конкурирует с другими предметами за время, а поддерживает их через развитие универсальных учебных действий.

Заключение и перспективы. Урок музыки, выстроенный как последовательность кооперативных и творческих действий, является эффективной средой для развития избирательного внимания, рабочей памяти и исполнительного контроля у одарённых младших школьников. Одновременно

он облегчает вхождение ребёнка в классное сообщество, повышает взаимную включённость и снижает тревожность. Результаты подкрепляют необходимость целенаправленного проектирования урока как пространства когнитивного развития и социализации с опорой на культурное разнообразие [1; 3].

Перспективы исследований: лонгитюдная проверка устойчивости выявленных эффектов при переходе в среднее звено; дифференциация программ под различные профили одарённости; оценка вклада цифровых инструментов и дистанционных форм совместного музицирования; компонентный анализ вклада пения, движения и импровизации во внимание, память и контроль [6; 7].

Практические рекомендации учителю музыки:

1. Планируйте урок как цепочку «совместных побед»: от коротких кооперативных задач к мини-продукту (импровизация, инсценировка, запись).
2. Регулярно «ротируйте» состав и роли малых групп, проговаривайте правила уважительной коммуникации.
3. Встраивайте краткие когнитивные пробы как формирующее оценивание и основу индивидуальных рекомендаций.
4. Интегрируйте этнокультурный материал и межпредметные связи (литература, ИЗО, история) для расширения смыслов.
5. Фиксируйте динамику «статусов» детей методами социометрии и результатами наблюдений, корректируя партнёрские комбинации.
6. Обеспечивайте бережную обратную связь и публичное признание вклада каждого участника, это критично для мотивации одарённых детей.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Прометей, 2020. 502 с.
2. Величко Ю. В., Милицина О. В. Социальная адаптация обучающихся в дополнительном образовании в процессе музыкальной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3.

3. Карпушина Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2012. 41 с.
4. Ларионова Л. И. Кросскультурное исследование психологических особенностей одаренных студентов (на примере России и Монголии) // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 49–59.
5. Международная научно-практическая конференция «Мәдениеттер жақындастығының халықаралық онжылдығы бағдарламасын жүзеге асырудың негізгі бағыттары». Материалы. I том. Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, «Ұлағат», 2018. 280 с.
6. Михайлова Л. И. Социология культуры: учебное пособие. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 232 с.
7. Осеннева М. С., Безбородова Л. А. Методика музыкального воспитания младших школьников. М.: Академия, 2001. 366 с.
8. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа (стандарты второго поколения): в 2 ч. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2010. Ч. 2. 231 с.
9. Соколова П. Ю. Сотрудничество семьи и школы как фактор социализации младших школьников в условиях этнокультурной образовательной среды // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2. С. 46–49.
10. Якунчев М. А., Горшенина С. Н. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 5. С. 25–30.

Никифорова Е. А.

*соискатель, ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации», Москва*

E-mail: pupsay15@yandex.ru

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье рассматривается взаимосвязь психосоциального развития и профессионального самоопределения одаренных старшеклассников как ключевого условия их личностного и профессионального становления. Обоснована актуальность изучения данной проблемы в контексте современной образовательной среды, предъявляющей повышенные требования к способности учащихся к самоанализу, осознанному выбору и социальной адаптации. Раскрыты особенности проявления одаренности в процессе профессионального самоопределения, выявлены типичные затруднения, обусловленные эмоциональной неустойчивостью и перфекционизмом. Определены основные направления сопровождения профессионального самоопределения с учетом психосоциальных факторов: индивидуализация образовательных маршрутов, развитие эмоциональной устойчивости, формирование социальной компетентности и работа с родителями. Сделан вывод о том, что психосоциальное развитие обеспечивает внутреннюю целостность и готовность одаренной личности к осознанному профессиональному выбору, выступая интегративным фактором ее самореализации.

Ключевые слова: одаренность, профессиональное самоопределение, психосоциальное развитие, старшеклассники, личностное становление, сопровождение.

Введение

Современная система образования ориентируется не только на формирование у учащихся знаний и компетенций, но и на развитие личностных качеств, обеспечивающих их профессиональное и жизненное самоопределение. В условиях динамично меняющегося социокультурного пространства особую значимость приобретает проблема психосоциального развития одаренной личности в старшем школьном возрасте, когда учащиеся находятся в стадии активного формирования профессиональных намерений и жизненных целей. Одаренные старшеклассники обладают высоким потенциалом к обучению, саморазвитию и творческой деятельности, однако именно они часто сталкиваются с трудностями выбора профессионального пути, социальной адаптации и личностной идентификации, что определяет актуальность исследования психосоциальных факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения одаренных школьников.

Проблема профессионального самоопределения активно разрабатывалась в отечественной психолого-педагогической науке. Ее теоретические основы заложены в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, которые рассматривали развитие личности как результат взаимодействия внутренней активности и социальной среды. Вопросы профессионального самоопределения исследовались Е. А. Климовым, Е. Ф. Зеером, В. А. Бодровым, С. Н. Чистяковой, Л. М. Митиной, подчеркивавшими роль мотивации, рефлексии и социальной идентичности в становлении профессиональных ориентаций. В области психологии одаренности значительный вклад внесли Д. Б. Богоявленская, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, Ю. Д. Бабаева, М. А. Холодная, Р. Стернберг, Дж. Рензули, которые рассматривали одаренность как системное качество личности, проявляющееся в креативности, интеллектуальной активности, социальной чувствительности и саморегуляции.

Цель исследования

Целью исследования является выявление особенностей психосоциального развития одаренных старшеклассников как фактора их профессионального самоопределения. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- раскрыть сущность профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте и его психосоциальные предпосылки;
- проанализировать особенности проявления одаренности в контексте профессионального выбора;
- определить ключевые психосоциальные факторы, влияющие на самоопределение одаренных учащихся;
- предложить рекомендации по сопровождению профессионального самоопределения одаренных школьников в образовательной среде.

Методика исследования

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие рассматривать одаренного старшеклассника как активного субъекта профессионального самоопределения. В работе использованы теоретические методы — анализ и синтез научной литературы по проблемам одаренности, психосоциального развития и профессионального выбора (Е. А. Климов, Е. Ф. Зеер, Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная, Р. Стернберг, Дж. Рензули и др.), а также обобщение и классификация теоретических концепций. Для конкретизации теоретических положений применялся кейс-анализ современных практик взаимодействия школ и вузов, реализующих программы сопровождения одаренных учащихся, в том числе на базе образовательных центров и профильных классов.

Результаты исследования

Проблема профессионального самоопределения учащихся старших классов рассматривается в психолого-педагогической науке как один из ключевых аспектов личностного становления и социализации. В старшем школьном возрасте происходит активное формирование системы жизненных и профессиональных ценностей, осознание собственных возможностей, интересов

и склонностей. Профессиональное самоопределение отражает уровень осознанности выбора жизненного пути, готовность к планированию образовательной и профессиональной траектории, умение соотносить личные цели с социальными и экономическими условиями [3; 4]. На этом этапе важно не только помочь старшекласснику в выборе профессии, но и поддержать его личностное развитие, формируя способность к рефлексии, самооценке, принятию решений [6]. Для одаренных школьников такая задача представляет особую сложность, поскольку высокий когнитивный и творческий потенциал нередко сочетается с эмоциональной неустойчивостью, перфекционизмом и социальной чувствительностью, что осложняет процесс выбора профессии и осознания своего места в будущем [5].

Одаренность как психологический феномен представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, обеспечивающее достижение человеком более высоких результатов в определенных видах деятельности по сравнению с другими людьми [8]. В современной психологии различают интеллектуальную, академическую, творческую, социальную и художественную одаренность, каждая из которых требует специфических условий диагностики и сопровождения. Согласно концепции трех колец Дж. Рензули, проявление одаренности определяется сочетанием высокого интеллекта, креативности и мотивации достижения, а ее развитие зависит от образовательной среды и психосоциальной поддержки [9]. Диагностика одаренности осуществляется с использованием тестов интеллекта (Векслер, Равен), методик оценки креативности (Гилфорд, Торренс), личностных опросников и наблюдения за учебной и внеучебной деятельностью учащихся [2]. В образовательной практике особое значение приобретает мониторинг проявлений одаренности, включающий регулярное отслеживание динамики достижений, эмоционального состояния, мотивации и уровня социальной адаптации учащегося.

Фактор одаренности в профессиональном самоопределении старшеклассников проявляется в повышенной познавательной активности,

стремлении к саморазвитию, оригинальности мышления и выраженной внутренней мотивации [10]. Однако при отсутствии педагогической и психологической поддержки эти особенности могут трансформироваться во внутренние конфликты, тревожность, неуверенность в профессиональном выборе.

Психосоциальное развитие одаренных старшеклассников представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором переплетаются когнитивные, эмоционально-личностные и социальные аспекты взросления. На этом этапе формируются ключевые характеристики личности — автономность, ответственность, способность к рефлексии и социальному взаимодействию, которые напрямую влияют на готовность к профессиональному выбору [7]. Психосоциальное развитие проявляется в процессе самопознания, осознания собственных возможностей, притязаний и ограничений, что особенно важно для старшеклассников с высоким уровнем одаренности.

Особенности психосоциального развития одаренных учащихся обусловлены как индивидуальными психологическими характеристиками, так и спецификой их взаимодействия с образовательной средой и социальным окружением. Одаренные подростки, обладая высоким уровнем рефлексии, часто испытывают внутренние конфликты между стремлением к самореализации и потребностью соответствовать ожиданиям семьи, педагогов, сверстников. В то же время высокий уровень самосознания и креативности способствует формированию способности к осмысленному выбору профессионального пути при наличии психологической поддержки со стороны взрослых и адекватной образовательной среды.

Исследования показывают, что успешное профессиональное самоопределение одаренных старшеклассников связано с развитием у них социальной компетентности, коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта [1]. Следовательно, психосоциальное развитие выступает системообразующим фактором профессионального самоопределения,

обеспечивая гармоничное сочетание когнитивного потенциала и личностной зрелости.

На основе вышеизложенного можно предложить следующие рекомендации по сопровождению профессионального самоопределения старшеклассников с учетом психосоциальных факторов одаренности:

1. Индивидуализация образовательного маршрута. Для одаренных учащихся необходимо выстраивать индивидуальные траектории профессионального самоопределения, позволяющие учитывать не только уровень знаний, но и личностные интересы, мотивационные установки, эмоциональные особенности. Эффективным инструментом становится система элективных курсов, проектной и исследовательской деятельности, которая дает возможность старшеклассникам примерить различные профессиональные роли, оценить свои способности и соотнести их с реальными требованиями профессии.

2. Психолого-педагогическая поддержка процесса самоопределения. Сопровождение одаренных старшеклассников должно включать системную психологическую помощь, направленную на развитие эмоциональной устойчивости, снижение тревожности и преодоление перфекционизма. Необходимы регулярные консультации, тренинги самопознания и рефлексии, способствующие формированию адекватной самооценки и уверенности в собственных возможностях.

3. Развитие социальной компетентности и профессиональных проб. Психосоциальное развитие одаренных учащихся требует активного включения их в социально значимые и профессионально ориентированные формы деятельности. Целесообразно использовать механизмы партнерства школ с вузами и организациями, где старшеклассники могут пройти стажировки, реализовать исследовательские и волонтерские проекты.

4. Взаимодействие с семьей как фактор устойчивого самоопределения. Родители одаренных учащихся нередко оказывают чрезмерное влияние на их выбор профессии, исходя из собственных ожиданий. В связи с этим педагогам и школьным психологам важно организовывать консультативную работу с

семьями, направленную на развитие доверия к выбору ребенка и поддержку его личных интересов.

Выводы

Сопровождение профессионального самоопределения одаренных старшеклассников должно рассматриваться как комплексная система, ориентированная на развитие личности в ее когнитивном, эмоциональном и социальном измерениях. Психосоциальное развитие выступает связующим звеном между одаренностью и профессиональным выбором, обеспечивая внутреннюю целостность, саморегуляцию и готовность к жизненному проектированию. Эффективная поддержка в этот период позволяет не только раскрыть потенциал одаренной личности, но и сформировать у нее устойчивую мотивацию к профессиональному и личностному росту, что становится основой успешной самореализации в будущем.

Список литературы

1. Белова Т. А., Щербинина О. С. Исследование особенностей социального развития одаренных старшеклассников в образовательной среде организации // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2 (157). С. 208–215.
2. Богоявленская Д. Б. Психология одаренности: развитие творческой активности. М.: Институт психологии РАН, 2019. 214 с.
3. Зеер Е. Ф. Психология профессионального самоопределения. Екатеринбург: УрГПУ, 2021. 302 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Изд-во МГУ, 2020. 466 с.
5. 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.
6. Митина Л. М. Психология личностного и профессионального развития человека. М.: Академия, 2020. 118 с.

7. Сергеева А. А. Модель диагностики педагогически одаренных старшеклассников в процессе профориентационной работы // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике. материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2023. С. 202–204.
8. Холодная М. А. Психология интеллектуальной одаренности. СПб.: Питер, 2021. 156 с.
9. Renzulli J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. // Roeper Review., 2018. 220 p.
10. Sternberg R. J. Adaptive Intelligence: Surviving and Thriving in Times of Uncertainty. Cambridge University Press, 2020. 308 p.

Предит А.В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: preditav218@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается включение обучающихся художественных школах в социально-значимую деятельность своей общеобразовательной организации путем проведения художественных выставок. Цель статьи рассмотреть значимость выставочной деятельности для социального развития художественно-одаренной личности и уклада образовательной организации. В статье рассмотрено как проведение художественных выставок в социальном пространстве школы может стать инструментом специалистов воспитания. Обозначены проблемы, которые затрудняют использование этого инструмента в массовой практике. Описывается положительный эффект от

реализации выставочных проектов для художественно-одаренной личности. В качестве продукта в статье предложены методические рекомендации для советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями по проведению персональных выставок художественно-одаренных учащихся. В заключении представлен вывод, о том, что проведение художественных выставок одаренных учащихся формирует уклад образовательной организации, что способствует развитию личности всех обучающихся и организации в целом.

Ключевые слова: уклад образовательной организации, социальное пространство, эстетическое воспитание.

Для современной теории и практики воспитания актуальна проблема социального развития. Социальные навыки необходимы человеку для взаимодействия в семье, обществе и в профессиональной деятельности. В педагогическом словаре Г. М. Коджаспирова определяет социальные навыки как «набор способов и приемов социального взаимодействия, которые человек использует в жизни для установления своей позиции в обществе» [1, с. 76].

Важное значение в развитии социального опыта школьников играет их включение в социально значимую деятельность своей образовательной организации. Развитие социальных навыков у художественно-одаренных детей имеет специфику, так как такие учащиеся чаще всего учатся одновременно в двух образовательных организациях — общеобразовательной школе и детской художественной школе.

Формирование социального опыта художественно-одаренной личности в пространстве своей общеобразовательной школы может быть заложено в организации их выставочной деятельности. Создавая в образовательном учреждении новые форматы взаимодействия формируется новый социальный опыт, обогащается уклад школы. Он задаёт порядок жизни образовательной организации и удерживает ценности, отражающие самобытный облик

общеобразовательной организации и её репутацию в окружающем образовательном пространстве и социуме [4].

Цель данной статьи – рассмотреть значимость выставочной деятельности для социального развития художественно-одаренной личности и уклада образовательной организации, а также разработать методические рекомендации по проведению выставочных проектов для советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

К началу XX века происходит теоретическое осмысление коммуникативной функций художественной выставки. Как социокультурное явление с одной стороны она показывает отражение художественной культуры, а с другой стороны влияет и формирует эстетический вкус участников выставки и зрителей. Интерес к детскому творчеству как отдельному виду так же появился в 20 веке. В. В. Кандинский называл его «младенческим искусством». В настоящее время выставки детского творчества регулярно проводятся на базе учреждений культуры и образования.

Вопрос развития и организации художественных выставок объемно представлен в исследованиях Т. П. Калугиной, Н. А. Никишина, Б. А. Столярова.

Л. И. Мелехина исследуя современные технологии в организации выставочной деятельности студентов, делает акцент на том, что организация выставочных проектов требует внимания и творческого подхода. Часть работы со зрителем и презентация художника ответственность организаторов выставки. «Организация выставок — это подъем авторитета учебного заведения, популяризация художественного творчества и профориентационная деятельность» [2, с. 67].

В исследованиях большую роль отводят предметным задачам художественных выставок, так как они носят учебный характер, демонстрируют результаты освоения дополнительной общеобразовательной программы, навыки анализа художественного произведения, разбор средств композиции, анализ колористического решения и другие.

В. А. Шишкина, исследуя роль студенческой выставки в обучении будущих педагогов-художников отмечает необходимость обучения педагогов-художников основным принципам построения выставки изобразительного искусства [5, с. 232]. В литературе подробно описаны методики проведения выставки с точки зрения оформления пространства, авторы указывают требования к помещению, освещению, цвету стен, правила компоновки работ, оформления работ и развеске.

Однако в исследованиях недостаточно рассмотрен потенциал выставочной деятельности с точки зрения социального развития и воспитательного процесса. Мы считаем, что проведение художественных выставок в социальном пространстве общеобразовательной школы может стать инструментом специалистов воспитания. Однако есть ряд проблем, которые затрудняют использование этого инструмента в массовой практике.

1. Художественно-одаренные учащиеся не имеют опыта демонстрации своих результатов в стенах общеобразовательной организации.

2. Специалисты по воспитанию недостаточно используют педагогический потенциал выставочной деятельности.

3. Специалисты по воспитанию не владеют методикой проведения художественных выставок.

Организация выставки в общеобразовательной школе может быть частью функционала советника директора по воспитанию. Так как эти специалисты не имеют художественного образования и опыта выставочной деятельности нами разработаны методические рекомендации для советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями для организации выставки.

Методические рекомендации:

1. Собрать у классных руководителей и учителей изобразительного искусства информацию об обучающихся в учреждениях дополнительного образования «Детских художественных школах».

2. Предложить художественно-одаренным детям придумать и воплотить свои собственные выставочные проекты, включить их календарный план воспитательной работы.

3. Обсудить с администрацией школы и учителем изобразительного искусства несколько вариантов выставочного пространства, совместно с рабочим по зданию выбрать возможные способы крепления работ. Принять антивандажные меры. Разместить работы выше роста учащихся, разметить рисунки в зоне камер наблюдения.

4. Провести выставочную комиссию, в состав которой могут войти заместитель директора по воспитанию, учителя изобразительного искусства и мировой художественной культуры, советники. Утвердить с учащимся работы, которые он может представить на выставку.

5. Создать команду. По согласию с автором выставки, привлечь к организации выставки других учащихся, помочь лидеру распределить обязанности в группе.

6. Подготовка к выставке. Оформление работ в соответствии со способом крепежа. В качестве консультанта по оформлению работ может быть привлечен учитель изобразительного искусства.

7. Эtiquетаж для выставки. Команда придумывает, создает и размещает этикетки для работ, указывая автора, его возраста, название работы, год создания, материал, ФИО педагога.

8. Разработка афиши и буклета для выставки с указанием названия выставки, ФИ и фото автора, образовательной организации, датами выставки, кратким описанием.

9. Запись живой визитки с автором выставки, в которой автор рассказывает о себе, своем увлечении, сделанной работе и благодарностями. Кьюар-код со ссылкой на живую визитку располагается рядом с афишей.

10. Информационное сопровождение в школьных СМИ. Команда разрабатывает пресс-релиз — текст, фото или видео о выставке.

11. Развеска. Размещение работ с учетом художественного замысла.

12. Открытие. Советник и команда организуют открытие выставки в формате классного часа на которое могут быть приглашены родители, классный руководитель и класс автора.

13. Рекомендованный срок размещения выставки не менее трех недель. В этот период советник контролирует сохранность работ.

14. Демонтаж. Рефлексия. Подведение итогов выставки с автором и командой.

На всех этапах подготовки советник оказывает педагогическую поддержку одаренного ребенка в моменты появления трудностей.

Таким образом, для одаренной личности проведение выставочных проектов формирует организационные и художественные навыки. При подготовке к выставке у учащегося укрепляются собственные художественные и эстетические приоритеты. Работа в команде, подготовка афиши и анонса выставки в социальных сетях, формирует навыки самопрезентации, способствует личному, эмоциональному и социальному развитию [3].

Для учащихся общеобразовательной школы такие выставки могут быть даже актуальнее, чем выставки всемирноизвестных художников. Так как задействованы механизмы самоидентификации и персонализации общего социального пространства школы.

Для зрителей учащихся образовательной организации персональная выставка — это пример завершенной общественно-полезной деятельности. Работы учащегося художественной школы еще нельзя считать полноценными художественными произведениями, но они имеют эстетическое начало и демонстрируют опыт художественного мастерства, которое объективно есть не у каждого учащегося общеобразовательной школы. Однако оформленная выставка демонстрирует такие качества личности как трудолюбие и целеустремленность, которые могут быть развиты у каждого учащегося в другом виде деятельности.

Выставочная деятельность является частью визуально-пространственной среды в воспитании личности. Проведение подобных выставок способствует

достижению задач, поставленных в программе воспитания – эстетическому воспитанию учащихся, уважительному отношению к чужому труду, ценности ручного труда и творческой деятельности, создает положительный пример профессиональной ориентации.

В качестве возможных перспектив исследования по данной теме могут быть представлены развернутые рекомендации для проведения художественных и фотовыставок для специалистов воспитания в формате методического пособия.

В заключении можно сделать вывод, что эффективное использование возможностей организации творческих выставок художественно-одаренных детей в стенах общеобразовательной школы отвечает современным требованиям воспитания. Проведение художественных выставок одаренных учащихся формирует уклад образовательной организации, что способствует развитию личности всех обучающихся и организации в целом.

Список литературы

1. Долженко Т. Б., Богданова В. В. Формирование социального опыта подростков в условиях общеобразовательной школы // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2020. № 11. С. 4.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров; Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. 2-е издание, стереотипное. М.: Academia, 2005. 91 с.
3. Ларионова Л. И., Азарова Л. Н. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов // Acta Biomedica Scientifica. 2022. Т. 7. № 2. С. 199–211.
4. Мелехина Л. И. Современные технологии в организации выставочной деятельности студентов // Актуальные вопросы образования в XXI веке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Мурманск: ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет», 2024. С. 63–69.

5. Шишкина В. А. Роль студенческой выставки в обучении будущих педагогов-художников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 1(22). С. 231–235.

Саакян М.О.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: saakyanmarianna1@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

В статье рассматривается проблема социально-нравственного развития младших школьников в контексте целенаправленного обогащения их словарного запаса лексикой тематической группы «человеческие отношения». Обучение детей лексике для описания человеческих отношений позволяет им лучше осознавать свои эмоции, аргументировать свою позицию, разрешать конфликты и строить гармоничные связи с окружающими, что является ключевым компонентом социальной адаптации и психологического благополучия. Доказывается, что освоение данной лексики выступает не только инструментом речевого развития, но и ключевым фактором когнитивного роста и раскрытия интеллектуально-творческой одаренности. Цель исследования – теоретически обосновать и методически раскрыть потенциал обучения данной лексике для комплексного развития личности младшего школьника. На основе анализа основных учебно-методических комплексов выявлены их возможности и недостатки в решении данной задачи. В заключении предложены конкретные активные методы и педагогические технологии, направленные на интеграцию социально-нравственного и интеллектуального развития.

Ключевые слова: нравственное воспитание, социально-нравственное развитие, одаренность, младшие школьники, лексика, активные методы обучения.

Введение

Современное общество характеризуется размытостью ценностных ориентиров, деструктивным влиянием информационной среды и кризисными явлениями в институте семьи. В этих условиях начальная школа как ключевой институт первичной социализации приобретает особую значимость в формировании духовно зрелой, нравственно устойчивой личности. Одним из действенных инструментов решения этой задачи является целенаправленное формирование у детей понятийного аппарата в сфере человеческих отношений. Владение лексикой для описания эмоций, мотивов и поступков позволяет ребенку не только лучше понимать себя и других, но и аргументировать свою позицию, конструктивно разрешать конфликты и выстраивать гармоничные отношения, что составляет основу социальной адаптации и психологического благополучия.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления языковой личности, ребенок начинает понимать значение слова – единицу речи и мышления, являющейся продуктом интеллектуальной деятельности [2]. Освоение лексики высокой степени абстракции («дружба», «справедливость», «сочувствие») требует от ребенка развитых навыков аналитического и критического мышления, способности к обобщению и интерпретации, что напрямую стимулирует когнитивное развитие. Таким образом, целенаправленная работа над словарем «человеческих отношений» может рассматриваться как значимый фактор выявления и развития интеллектуально-творческой одаренности.

Теоретико-методологические основы исследования

Проблемы нравственного развития младших школьников глубоко исследовались в трудах отечественных ученых, таких как О. С. Богданова, Л. А.

Высотина, Л. И. Новикова. Вопросы психологии одаренности освещены в работах Л. С. Выготского, И. Ю. Кулагиной, Л. И. Ларионовой.

Л. А. Высотина обращала внимание на противоречие между развитием морального сознания и поведения ребенка, подчеркивая необходимость подкрепления знаний практическим опытом [3]. Это положение является ключевым для нашего исследования, так как указывает на недостаточность простого усвоения понятий без их «проживания» в деятельности.

Л. И. Новикова акцентировала роль коллектива в социально-нравственном развитии, отмечая важность создания среды, где формальные и неформальные отношения основаны на единой системе позитивных ценностей [6]. Это позволяет рассматривать учебный класс как пространство для апробации и закрепления норм человеческих отношений.

О. С. Богданова в своей «Азбуке нравственного воспитания» демонстрирует, как через анализ литературных текстов и создание доброжелательной атмосферы на уроке можно сформировать у ребенка внутренние нравственные стимулы [1]. Она подчеркивает, что даже неудачный ответ ученика должен рассматриваться как поиск верного решения, что способствует развитию уверенности в себе и познавательной мотивации.

Связь между социальным опытом и развитием интеллекта раскрыта в исследованиях Л. И. Ларионовой, которая рассматривает социальный опыт как фактор развития интеллектуальной одаренности [5]. И. Ю. Кулагина указывает, что для раскрытия потенциала ребенка необходимы «мотивация достижения успеха и чувство компетентности» [4].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что лексика тематической группы «человеческие отношения» служит для ребенка не только номинативным, но и когнитивным инструментом. Осваивая значения слов «доброта», «справедливость», «забота», школьник получает понятийный аппарат для рефлексии и анализа, что является необходимым условием для интериоризации внешних норм и развития абстрактного мышления.

Работа над данной лексикой носит межпредметный и системный характер, но основная нагрузка ложится на уроки русского языка и литературного чтения. Рассмотрим, как эта работа организована в наиболее распространенных современных учебно-методических материалах (далее – УМК).

1. УМК «Школа России». В рамках предмета «Литературное чтение» (авторы: Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий) уже в 1–2 классах представлены разделы «Я и мои друзья», «О братьях наших меньших», включающие произведения В. Осеевой, Л. Н. Толстого с четко выраженными моральными дилеммами. На уроках русского языка (авторы: В. П. Канакина, В. Г. Горецкий) ведется лексическая работа (подбор синонимов и антонимов к словам «друг – враг», «добрый – злой»), предлагаются темы для сочинений («Почему я ценю своего друга»). Курс «Окружающий мир» (А. А. Плешаков) вводит понятия уважения, толерантности, правил поведения.

2. УМК «Перспектива». Отличается ярко выраженной коммуникативно-нравственной направленностью. В курсе «Литературное чтение» (авторы: Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская) уже в 1 классе выделен специальный раздел «Общение». Задания носят рефлексивный характер («Объясни, что значит быть верным другом»). На уроках русского языка (авторы: Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина) предлагаются темы для сочинений-рассуждений («Что такое доброта?»), что требует от ребенка не только воспроизведения, но и критического осмысления понятий.

3. УМК «Начальная школа XXI века» и «Планета знаний». Также содержат богатый материал для анализа человеческих отношений. В УМК «Начальная школа XXI века» проводятся специальные «словарные минутки» для объяснения слов типа «взаимопомощь», «товарищество». Сильной стороной УМК «Планета знаний» является диалогический подход, обучение дискуссии о поступках героев и составление диалогов в смоделированных социальных ситуациях.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что современные УМК в целом содержат потенциал для работы с лексикой «человеческих отношений». Однако эта работа часто носит фрагментарный характер и не выстраивается в

целостную систему, направленную на развитие одаренности. Недостаточно разработаны методические механизмы, которые бы напрямую связывали обогащение словаря с активизацией познавательных процессов и творческих способностей.

Для преодоления выявленного разрыва между усвоением понятий и их практическим применением, а также для стимуляции интеллектуально-творческой активности, предлагается системное внедрение технологий активного обучения:

1. Проблемно-диалогические методы: организация дискуссий и обсуждений на темы «Что такое справедливость?», «Как отличить настоящую дружбу от приятельских отношений?». Использование кейс-метода для разбора сложных моральных дилемм, смоделированных с помощью цифровых технологий.

2. Проектная и исследовательская деятельность: разработка и защита коллективных проектов, таких как «Кодекс чести нашего класса», «Словарь добрых дел», исследование «Как в пословицах и поговорках отражаются нормы отношений между людьми». Это позволяет детям не только использовать лексику, но и совместно конструировать значения и нормы.

3. Игровые технологии: сюжетно-ролевые игры («Суд над поступком литературного героя», «Создаем идеальную семью»), образовательные квесты, требующие проявления кооперации и эмпатии для достижения общей цели.

4. Социально-значимая практика: организация «живого уголка» в классе с распределением ответственности за уход за питомцем. Такая деятельность формирует чувство ответственности и заботы, предоставляя реальный, а не смоделированный социальный опыт.

Данные методы позволяют «оживить» абстрактную лексику, превратив ее в инструмент решения практических и интеллектуальных задач. Создавая ситуации успеха и поддерживая познавательную инициативу, педагог формирует у ребенка чувство компетентности, которое, по мнению И. Ю. Кулагиной, является ключевой для продуктивной деятельности [4]. Таким

образом, преодолевается противоречие, отмеченное Л. А. Высотиной, и закладывается прочный фундамент для развития как нравственной зрелости, так и интеллектуальной одаренности.

Заключение

Целенаправленное обучение младших школьников лексике тематической группы «человеческие отношения» представляет собой комплексный педагогический фактор, интегрирующий задачи речевого, социально-нравственного и интеллектуально-творческого развития. Теоретический анализ подтвердил взаимосвязь между вербализацией моральных категорий, развитием рефлексии и когнитивных способностей.

Анализ УМК показал, что, несмотря на наличие содержательной базы, потенциал для системного развития одаренности через данную лексику реализован недостаточно. Для решения этой проблемы необходима разработка и внедрение специальных методик, основанных на технологиях активного обучения, которые трансформируют усвоение словаря в процесс личностного и интеллектуального роста.

Перспективой дальнейшего исследования является экспериментальная проверка эффективности предложенных методов и создание конкретных методических рекомендаций для учителей начальных классов.

Список литературы

1. Богданова О. С. Азбука нравственного воспитания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1975. 319 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2025. 160 с.
3. Высотина Л. А. Нравственное воспитание младших школьников/Акад. пед. наук РСФСР. Пед. б-ка учителя. Ленингр. ин-т педагогики. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 151 с.
4. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов. М: Юрайт, 2025. 291 с.

5. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32.

6. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. М.: Новое образование (НО), 2014-Ч. 1. 2014. 128 с.

Семенов И. Н.

*доктор психологических наук, профессор, Москва
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),*

E-mail: i_samenov@mail.ru,

Калашников И. Г.

*Аспирант, Москва
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),*

E-mail: simpson_@inbox.ru

Гришин И. С.

*Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
Аспирант, Москва*

Москва, Российская Федерация

E-mail: igor0987@mail.ru

**ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГИИ
ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ТВОРЧЕСТВА Я. А.
ПОНОМАРЕВА С КОГНИТИВИЗМОМ И МЕТАКОГНИТИВИЗМОМ**

В контексте логики развития отечественной продуктивной педагогики изучается научное наследие Я. А. Пономарева — лидера отечественной психологии креативного мышления и развития творчества XX века. Характеризуются новые факты и направления его исследований в малоизученный ранний период деятельности во взаимодействии с советскими учеными и с зарубежным когнитивизмом. Подчеркивается важное влияние его системной методологии и концепций интуиции, рефлексии, творчества как на

изучение естественнонаучного и продуктивного мышления, так и на прогресс общей и когнитивной психологии рубежа XX-XXI веков.

Ключевые слова: продуктивное мышление, умственное развитие, научное творчество, интуиция, рефлексия, когнитивизм, метакогнитивизм.

В послевоенном человекознании параллельно с ассимиляцией методов и достижений зарубежного когнитивизма [3] (Дж. Брнер, Дж. Миллер, К. Прибрам, Ж. Пиаже, Дж. Флейвелл) также интенсивно развивались советская экспериментальная психология творческого мышления (Н. Г. Алексеев, Л. И. Анцыферова, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Богоявленская, П. Я. Гальперин, Т. В. Кудрявцев, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, И. Н. Семенов, О. К. Тихомиров) и продуктивная педагогика формирования способностей (А. А. Бодалев, П. Я. Гальперин, В. А. Крутецкий, З. И. Калмыкова, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская и др.).

Основополагающую роль в этом развитии сыграли фундаментальные труды Я. А. Пономарева (1920–1997) как автора первой в стране монографии по экспериментальной психологии креативного мышления [9] и по продуктивной педагогике во взаимодействии с психологией творчества (1976), а также инициатора философско-психологического анализа субъектности наряду с С. Л. Рубинштейном и Б. Г. Ананьевым [12]. На фоне характеристики (Т. В. Галкина, А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков) достижений Я. А. Пономарева среднего (в 1967–1973 гг. в ИИЕиТ) и особенно позднего (1973–1997 гг. в ИП АН/ИП РАН) периодов научной деятельности, нами впервые акцентируются ее институционально-персонологические аспекты недостаточно изученной проблемы анализа раннего творчества Я. А. Пономарева в сложное послевоенное время и в эпоху «оттепели» рубежа 1956–1960-х гг.

Социально-экзистенциальная напряженность профессионального развития Я. А. Пономарева в это время его формирования в качестве мыслителя – как высокоинтеллектуального шахматиста-разрядника (с математическими, лингвистическими, литературными, художественными способностями) –

объясняется тем, что: на войне он попал в окружение, был пленен, бежал и провел в плену три года. Несмотря на экзистенциальную необходимость мужественного выживания в экстремальных условиях плена, Я. А. Пономарев продолжал мысленно свои познавательные поиски научных ответов на интересовавшие его философско-психологические вопросы содержания и форм познания человеком бытия в мире. Это определило его стремление поступить: «на философский факультет как в МИФЛИ до советско-финской войны, так и после Отечественной – в МГУ», где он мог в 1946–1951 гг. специализироваться лишь по идеологический нейтральной психологии.

На созданной С. Л. Рубинштейном кафедре его ученик Н. С. Мансуров перевел труд М. Вертгеймера «Продуктивное мышление» (N. Y., 1945). В русле стратегии С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова на ассимиляцию зарубежной экспериментатики (в т.ч. гештальтпсихологии мышления), ведущие члены кафедры психологии МГУ П. Я. Гальперин и А. Н. Леонтьев в разное время со своими учениками (Л. И. Анцыферова, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Л. Данилова, Л. Ф. Обухова, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, Б. Д. Эльконин и др.) вели опыты по решению творческих задач. Эксперименты с ними начал оригинально ставить в дипломном исследовании Я. А. Пономарев, что послужило эмпирическим заделом для ряда его книг [9]. Однако, по завершении войны он – как бывший военнопленный (несмотря на участие в боях и награды) – был частично поражен в правах. Из-за этого выпускник и отличник идеологического факультета философии с 1951 г. был вынужден работать экскурсоводом-зоопсихологом «Живого уголка им. Дурова».

Лишь в идеологическую «оттепель» по рекомендации А. Н. Леонтьева его дипломник Я. А. Пономарев стал редактором (1956-1959) в отделе педагогики и психологии Издательства Академии педагогических наук (АПН) РСФСР, работая в нем вместе с В. В. Давыдовым, А. М. Матюшкиным, Г. П. Щедровицким, и участвуя с ними в методологическом кружке философа-логика А. А. Зиновьева под патронатом заместителей директора Института экспериментальной психологии АПН Б. М. Теплова и П. А. Шеварева.

Знаменателен историко-научный факт первоначальных заседаний Московского методологического кружка (ММК) под руководством Г. П. Щедровицкого на квартире первой супруги Я. А. Пономарева, ставшей потом профессором психологии и дефектологии Т. В. Розановой. Параллельно с этим Я. А. Пономарев редактировал фундаментальный двухтомник «Психологическая наука в СССР» (1959, 1960) с обобщением достижений ведущих советских психологов, обсуждая в дискуссиях с ними и рефлексирруя их идеи, а также развивая собственные. При этом он инициативно продолжал проводить опыты по решению нестандартных задач «на смекалку» с подсказкой (начатые им в МГУ как курсовиком П. Я. Гальперина, продолженные в качестве дипломника А. Н. Леонтьева) и обобщенные 1958 г. в кандидатской диссертации «Исследование психологических механизмов творческого (продуктивного) мышления», издав в 1960 г. с ее результатами первую в стране книгу [9] по экспериментатике продуктивного мышления.

На созданной С. Л. Рубинштейном кафедре психологии его ученик Н. С. Мансуров перевел труд М. Вертгеймера «Продуктивное мышление» (N. Y., 1945). В русле стратегии С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова на ассимиляцию зарубежной экспериментатики (в т.ч. гештальт-психологии мышления), ведущие члены кафедры психологии МГУ П. Я. Гальперин и А. Н. Леонтьев в разное время со своими учениками (Л. И. Анцыферова, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Л. Данилова, Л. Ф. Обухова, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, Б. Д. Эльконин и др.) вели опыты по решению творческих задач.

После ее успешной защиты Я. А. Пономарев с 1959 г. изучал в лаборатории Д.Б. Элькониной-В.В. Давыдова в Институте психологии закономерности умственного развития и «внутреннего плана действий, открыв продуктивную роль осознания – с участием интуиции – побочного продукта в творческом процессе мышления. При этом он анализировал в 1967 г. методологические проблемы в статье «Психика» для 4-го тома Философской энциклопедии». Перейдя в 1966 г. в Институт истории естествознания и техники (ИИЕТ) АН СССР в созданный М. Г. Ярошевским сектор научно-технического творчества,

Я. А. Пономарев разработал в своей книге 1967 г. концепцию механизмов «Психики и интуиции», которая в современном когнитивном контексте трактуется как одна из метакогниций, детерминированная развитием побочного продукта познавательной деятельности [5; 8]. Откликаясь на ассимиляцию методологии когнитивизма [3] (А. В. Брушлинский, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров, Г. П. Щедровицкий), Я. А. Пономарев с коллегами (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, Э. Г. Юдин) приступил – в ИИЕиТ по приглашению директора академика Б. М. Кедрова – к теоретико-экспериментальному моделированию механизмов научного мышления, обобщив свои достижения в докторской диссертации «Проблемы психологии мышления» (1972). Далее по приглашению Б. Ф. Ломова – директора Института психологии АН СССР – Я. А. Пономарев в нем в 1973–1997 гг. изучал важные системно-методологические [6] и теоретико-экспериментальные проблемы психологии познания и рефлексии, руководя также когнитивными исследованиями секции «Психология творчества» Общества психологов СССР/РФ, изданными под его редакцией в трех коллективных монографиях по творчеству (1983, 1988, 1990) и двух ежегодниках по психологии мышления (под ред. Г. А. Берулава, И. Н. Семенова в Бийске, 1994).

В трудах Я. А. Пономарева развита «структурно-уровневая традиция фундаментального общепсихологического» [6, гл. 1-я] и «прикладного педагогического» [8, гл. 1-я] подходов к творчеству [9]. В своем главном методологическом труде он обосновал положение, что: «Этапы развития центрального звена психологического механизма поведения человека в ситуациях решения нетворческих и творческих задач» [6, глава 1-я] составляют основу изучения фундаментально-прикладных проблем психологии творчества, в т.ч. его интуиции и рефлексии «на материале продуктивного решения задач на смекалку» [9]. Достижения и изобретения Я. А. Пономарева в 1990-х гг. утвердили в истории науки [3; 4; 7; 11; 12 и др.] его выдающийся вклад в философию и гносеологию, общую и прикладную когнитивную психологию

мышления, продуктивную педагогику и техническое изобретательство, в системную методологию познания психики как активности и творчества.

В русле исследований руководимой Я. А. Пономаревым (совместно с Н. Г. Алексеевым и И. Н. Семеновым) секцией «Психология творчества» [11] (Д. Б. Богоявленская, Г. А. Голицын, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, И. С. Ладенко, П. А. Оржековский, В. М. Петров, А. В. Советов, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова и др.) он поддержал нашу стратегию на системно-психологическое изучение естественно-научного и технического мышления (математического, пространственного, физического, химического, эргономического, шахматного, дизайнерского, управленческого). Эта стратегия ныне реализуется в МГПУ в нашей психолого-педагогической школе [1; 13] во взаимодействии с традициями Г. А. Берулава, Ч.-М. Гаджиева, П. Я. Гальперина, Т. В. Кудрявцева, П. А. Оржековского, Я. А. Пономарева, В. Г. Разумовского, А. И. Савенкова, С. Ю. Степанова, Д. В. Ушакова, И. С. Якиманской в контексте инновационного профессионального образования. Современным развитием ветвей созданной Я. А. Пономаревым научной школы ныне в XXI в. руководят его ученики: директор ИП РАН и заведующий кафедрой общей психологии МГУ академик РАН Д. В. Ушаков, академик АПСН И.Н. Семенов в МГПУ, профессора Л. М. Попов (в Казани) и Ч.-М. Гаджиев (в Баку) и другие. Так, в когнитивное развитие в нашей научной школе рефлексивной психологии творчества [10] ведутся в ИППО МГПУ психолого-педагогические исследования компонентов человеческого капитала (с А. В. Абысовой [1], Д. А. Водопьяновым, И. С. Гришиным [2], И. Г. Калашниковым [3], А. А. Матросовой) и креативных когнитивных процессов на материале решения логико-образных и инженерно-физических задач дошкольниками, школьниками, студентами с целью использования их учебно-предметного и рефлексивно-творческого опыта для предпрофессионального формирования когниций и метакогниций как потенциальных ресурсов будущей инженерно-технической деятельности, что актуально в современном контексте цифровизации образования и социума. В прикладном плане эти исследования являются прецедентами продуктивной педагогики в развитии ее эвристических

традиций, заложенных в фундаментальных трудах М. Вертгаймера, Д. Дьюи, К. Дункера, О. Кюльпе, Д. Б. Богоявленской, П. Я. Гальперина, З. И. Калмыковой, Б. М. Кедрова, М. М. Кашапова, Т. В. Кудрявцева, А. Н. Леонтьева, А. М. Матюшкина, Л. Ф. Обуховой, П. А. Оржековского, Я. А. Пономарева, А. И. Савенкова, И. Н. Семенова, В. Ф. Спиридонова, С. Ю. Степанова, О. К. Тихомирова, Б. М. Теплова, Д. В. Ушакова, И. С. Якиманской, изучавших инсайтную проблематику одаренности и творчества в общей, возрастной и педагогической психологии.

Заключение. Итак, на основе проведенного анализа научно-исследовательской деятельности Я. А. Пономарева ее раннего периода изучена его ведущая роль в становлении отечественной продуктивной педагогики во взаимодействии с экспериментальной психологией творчества и когнитивизма. Показано, что Я. А. Пономарев был междисциплинарным теоретиком по анализу творчества, по системной методологии психологии, первопроходцем по экспериментатике решения «творческих и нестандартных задач» [6] и по прикладным разработкам и изобретательским патентам в организационной и педагогической психологии разрешения проблемных ситуаций в сфере науки, техники, образования.

Список литературы

1. Абысова В. А., Семенов И. Н. Развитие в инновационном образовании инженерно-физического мышления дошкольников как элемента их человеческого капитала // Шамовские педагогические чтения. В 2-х частях. Ч. 2-я. М.: МПГУ, 2022. С. 423–426.
2. Гришин И. С., Семенов И. Н. Развивающая роль образно-логических игр в формировании у дошкольников пространственного мышления как когнитивного ресурса человеческого капитала // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 2А. С. 128–143.

3. Калашников И. Г., Семенов И. Н. Конструктивное воздействие когнитивизма и метакогнитивизма на отечественную психологию мышления и творчества // *Nominum*. 2025. № 1(17). С. 233–255.
4. Ларионова Л. И., Савенков А. И., Семенов И. Н. Концептуально-персонологическая дифференциация основных направлений современной психологии и педагогики одаренности // *Психология одаренности и творчества. Сборник трудов III Межд. научно-практич. конф. / научные. ред. А. И. Савенков, В. М. Поставнев. М.: МГПУ, 2021. С. 7–12.*
5. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. Москва. Просвещение, 1967. 264 с.
6. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М. Наука, 1983.
7. Пономарев Я. А. О взаимодействии и развитии (в связи с исследованием взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом) // *Доклады АПН РСФСР*. 1959. № 1. С. 73–78.
8. Пономарев Я. А. Психология и педагогика творчества. М.: Педагогика, 1976. Глава 1-я.
9. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / отв. ред. А.Н. Леонтьев. М. Изд-во АПН РСФСР. 1960. 352 с.
10. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. М.: ИФАН, 1988.
11. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одарённых детей. Автореферат дисс...доктора пед. наук. М.: МПГУ, 1997.
12. Семенов И. Н. Методологическая рефлексия истории развития теорий познания психологии субъекта в российском человекознании рубежа XX–XXI веков // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2025. № 4. С. 65–86.
13. Семенов И. Н., Гришин И. С. Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования // *Мир психологии*. 2021. № 1-2 (105). С. 20–33.

Сокальский Э.А.

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени

Б.Б. Городовикова», Элиста

E-mail: sokalskieduard@mail.ru

ПОЛИЭТНИЧЕСКИЙ РЕГИОН КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

В условиях технологического прогресса поддержка одаренной молодежи становится стратегическим национальным приоритетом, что находит отражение в государственных инициативах и создании специализированных центров. Цель работы – анализ современных подходов к развитию одаренности в России и осмысление результатов эмпирического исследования факторов креативности старшеклассников полиэтнического региона на примере Республики Калмыкия. Подчеркивается ключевая роль познавательной мотивации и критикуется подавляющий ее формализм. Научный поиск, проведенный в образовательных учреждениях Калмыкии, направлен на выявление взаимосвязи креативности с конституциональными, социально-демографическими и личностными характеристиками учащихся. Констатируется, что, несмотря на развитие системной инфраструктуры для поддержки одаренных, сохраняется дефицит научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения. Разработанный и апробированный проект приоткрывает новые возможности для изучения и развития творческих способностей школьников.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, креативность, психолого-педагогическое сопровождение, полиэтничность, билингвизм.

Введение

В условиях ускоренного технологического прогресса и усиления глобальной конкуренции человеческий капитал становится основным фактором

социально-экономического развития. Способность государства генерировать инновации напрямую зависит от наличия творческих и высокомотивированных специалистов. Это трансформирует поддержку одаренной молодежи из педагогической задачи в стратегический национальный приоритет.

В России данная проблематика нашла отражение в системе государственных инициатив: национальном проекте «Образование», программе «Таланты и успех» (Центр «Сириус»), Стратегии научно-технологического развития РФ и др. Эти проекты направлены на формирование комплексной системы выявления и сопровождения талантливых детей.

Государственный курс в сфере детской одаренности, берущий начало с «Рабочей концепции одаренности» [5], характеризуется последовательностью на протяжении последних двадцати лет. Научное осмысление этой проблемы исторически развивалось в двух направлениях: изучение природы одаренности (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Б. М. Теплов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс, В. Штерн, и др.) и разработка практик сопровождения (Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, Дж. Рензулли, и др.).

Несмотря на резкий скачок научного интереса к проблеме одаренности в 2000-х годах (разработка «Рабочей концепции одаренности»), в последующий период наблюдается заметный спад исследовательской активности. Причина отнюдь не в исчерпанности проблемы; скорее всего, накопленный практический опыт и масштабная реализация государственных инициатив требуют нового, рефлексивного осмысления и методологического обновления.

Современная образовательная политика России ориентирована на раскрытие потенциальной одаренности, понимаемой как наличие внутренних предпосылок для высоких достижений (Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная и др.).

Эта стратегия реализуется через формирование многоуровневой инфраструктуры, созданием своеобразной образовательной среды [9], проявляющейся в ряде ключевых тенденций.

Массовое конкурсное движение. Рост числа олимпиад и соревнований, отражающий высокий общественный запрос на выявление талантов.

В настоящее время формируется разветвленная сеть специализированных центров для раскрытия потенциала одаренных детей. К ним относятся детские технопарки «Кванториум», нацеленные на развитие практико-ориентированных навыков, и федеральные учреждения, подобные образовательному центру «Сириус», осуществляющие поиск, сопровождение и углубленную подготовку талантливых школьников.

Развиваются новые образовательные форматы, такие как платформа «Проектория», где учащиеся под руководством представителей реального сектора экономики решают актуальные кейсы, а педагоги осваивают инновационные методы работы.

Согласно концепции Д. Б. Богоявленской, стержнем одаренности является познавательная мотивация, коренящаяся в исследовательском поведении как базовой потребности [1, 4]. Однако образовательный процесс часто гасит этот импульс, подменяя внутренний интерес внешней стимуляцией, что культивирует конкуренцию и ориентацию на одобрение. Формализация исследовательской деятельности, отмечаемая М. Е. Богоявленской [2], превращает ее в наукообразное упражнение, подавляющее любознательность и порождающее интеллектуальный формализм.

Несмотря на развитие инфраструктуры, сохраняется ключевое противоречие: острейший дефицит научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения для всех категорий одаренных школьников [6]. Поддержка не может сводиться к узкопредметному углублению, поскольку одаренность относительна и требует комплексного развития личности.

В рамках трактовки интеллектуальной одаренности как развивающейся компетентности, для которой характерна инверсия развития, М.А. Холодная [8] формулирует принципы трансформации школьной практики:

Отказ от ярлыков в пользу выявления признаков одаренности и мониторинга индивидуальной динамики.

Приоритет развития интеллектуального ресурса всех детей над селективной поддержкой немногих.

Возрастная модель дифференциации: элективная дифференциация (индивидуальные траектории в обогащенной среде) в основной школе и селективная – в старших классах.

Сдвиг от интенсификации к обогащению содержания через исследовательскую деятельность.

Сохранение фундаментальности образования, не подменяя его курсами «функциональной грамотности».

Создание открытого образовательного пространства с широким доступом к бесплатному дополнительному образованию.

Обобщая этот подход, М.А. Холодная обосновывает «презумпцию одаренности» в отношении каждого ребенка, подчеркивая, что работа с одаренностью неотделима от повышения качества образования в целом, так как «одаренный человек не может существовать в обедненной интеллектуальной и культурной среде» [8].

В сложившихся условиях полиэтнические регионы, обладающие устоявшейся практикой билингвизма и эффективными механизмами межкультурного диалога, находятся в привилегированном положении.

Ярким примером служит Республика Калмыкия, где коренное население владеет калмыцким и русским языком. Билингвальный принцип лежит в основе системы школьного образования, которая успешно сочетается с национальной моделью обучения. Школы и гимназии выполняют функции этнокультурных центров, формируя идентичность молодого поколения. Через интеграцию основного, дополнительного и внеклассного образования создается единое воспитательное пространство, где совместно с учреждениями культуры реализуются фестивали, национальные праздники и творческие конкурсы, сохраняющие многовековые традиции [7].

Научные исследования в республике (Г. В. Артаева, Б. Э. Беляева и др.) развиваются в педагогическом и этнопедагогическом направлениях, уделяя

особое внимание детскому творчеству и подготовке педагогов. Исследование Г. Ш. Хулхачиевой демонстрирует эффективность этнопедагогической подготовки будущих учителей на основе музыкального фольклора, выделяя ключевые условия успеха: интеграцию традиций с современными подходами, раскрытие воспитательного потенциала фольклора и целостное понимание готовности педагога [9]. Как подчеркивал Г. Н. Волков [3], родной язык является фундаментом народной педагогики, а билингвизм создает основу для развития креативности. Современные исследования (Н. Л. Вигель, Д. С. Медведева) подтверждают, что двуязычие способствует когнитивной гибкости и обогащает речемыслительную деятельность, выступая катализатором творческого потенциала личности.

Эмпирическая база сформирована на материале шести образовательных учреждений Калмыкии (трех гимназий и трех школ) в районных центрах. Сбор данных шел несколько лет. Выборка репрезентативна для старшеклассников региона, учитывая, что кроме Элисты в республике лишь два малых города – Городовиковск (8,8 тыс. чел.) и Лагань (13,1 тыс. чел.).

Цель исследования

Центральной задачей проделанной работы являлось выявление взаимосвязей между уровнем креативности и комплексом характеристик старшеклассников, объединенных в три блока: конституциональные, социально-демографические и индивидуально-личностные.

В исследовании приняли участие 530 учащихся 10–11 классов (248 юношей и 282 девушки). Выборка включала 363 гимназиста (68,5%) и 167 учащихся общеобразовательных школ (31,5%). Преобладание гимназистов в выборке является обоснованным, поскольку повышенный академический уровень гимназий создает условия для концентрации и развития интеллектуально одаренных детей.

Методы исследования

Для сбора эмпирических данных был использован комплекс методов:

– тестирование: краткий тест творческого мышления (КТТМ) П. Торренса (адаптация Щеблановой Е.И., Авериной И.С.); личностный опросник ЕРІ Г. Айзенка (адаптация Шмелева А.Г.); шкала креативности из теста САМОАЛ А. Маслоу.

– проективный метод: неоконченные предложения, модифицированные для сбора информации о семейном контексте.

– опрос: авторская методика для фиксации этнопсихологических характеристик.

Для статистической обработки результатов был избран критерий φ^* Фишера, распределение признаков в выборке было близко к нормальному.

Полученные данные систематизированы в пять содержательных блоков, подлежащих детальной интерпретации:

1. Взаимосвязь креативности и психофизиологических особенностей (анализ корреляций творческого мышления с типом темперамента).

2. Социально-демографический контекст (влияние пола, этнокультурной принадлежности и структуры семьи).

3. Индивидуально-личностные детерминанты (связь креативности с успеваемостью и досугом).

4. Этнокультурный аспект (анализ сквозь призму этнической идентичности).

5. Факторный анализ (выявление латентных структур с помощью STATISTICA).

Заключение

В итоге на базе образовательных организаций Республики Калмыкия (включая учреждения элитарного и этнокультурного профиля) разработан, апробирован и верифицирован научно-исследовательский проект, открывающий новые возможности для изучения и целенаправленного развития творческих способностей школьников.

Подобные программы, несомненно, позволят более эффективно выстраивать психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся в других полиэтнических регионах Российской Федерации.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Монография. Самара: Издательский Дом «Федоров», 2009. 416 с.
2. Богоявленская М. Е. Как стать одаренным (о развитии познавательной мотивации в процессе образования детей) // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 3-х частях. Часть 1. М.: Ассоциация технических университетов, 2021. С. 124–128.
3. Волков Г. Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания. Чебоксары, 1993. 88 с.
4. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Издательство «Национальное образование», 2016. 304 с.
5. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, А. В. Брушлинского, В. Н. Дружинина, В. С. Юркевич. М., 2003. 94 с.
6. Серафимович И. В., Баранова Ю. Г., Баранов Д. В. Социально-психологические аспекты сопровождения потенциально одаренных обучающихся // Ярославский психологический вестник. 2020. №2 (47). С. 79–87.
7. Сухонос Д. А., Сухонос А. П. Российский патриотизм как сакральное понятие // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188
8. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Том 32. №5. С. 69–78.

9. Хулхачиева Г. Ш. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя начальных национальных классов на традициях калмыцкого музыкального фольклора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград., 2006. 28 с.

Сухоносов А.П.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

Сухоносов Д. А.

учитель, педагог-организатор, Государственное бюджетное

общеобразовательное учреждение города Москвы

"Школа № 1507", магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: sukhonosovda@mgpu.ru.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
МУЗЫКАЛЬНО ОДАРОВЕННЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА**

Статья посвящена проблеме жизненных смыслов, смысложизненных ориентаций детей старшего подросткового возраста. Акцентируется внимание на том, что именно в старшем подростковом возрасте происходит формирование идеалов, ценностных ориентаций и смыслов, формируется мировоззрение человека. В этот период начинают формироваться представления о смысле жизни, определяются ценностные ориентации подростка, он начинает искать своё место в мире. В статье представлены результаты изучения психологических компонентов смысложизненных ориентаций музыкально одаренных обучающихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова. Одаренность, смысл жизни, смысложизненные ориентации, старший подростковый возраст.

Введение

Вопросы смысла всегда были актуальными для человечества и нашли свое отражение в художественной литературе и работах философов. В зарубежной психологии смысл и его поиск стали одной из основных тем, изучаемых экзистенциальной психологией (Дж. ван ден Бергм, Л. Бинсвангер, М. Босс, Ф. Бьютендик, Дж. Бэлли, Р. Кун, А. Сторч и др.). В своих произведениях авторы подвергают тщательному анализу основные проблемы человеческого бытия: добро, зло, любовь, насилие, творчество, судьба, свобода, ответственность.

Разработанная Ш. Шварцем теория базовых ценностей представляет собой подход к изучению ценностей, основанный на идее о том, что базовые ценности существуют и признаются как ценности во всех культурах мира. Ш. Шварц определил ценности как внеситуативные цели, которые различаются по значимости и служат руководящими принципами в жизни человека или группы. В тоже время, например М. Рокич рассматривал ценности как устойчивые убеждения, определяющие, что для человека важно и желательно.

Различные контексты понимания сущности человека отражают проблему смысла в западной психологии, в то время как отечественная психология изучает различные аспекты свойств личности. Исследование смысложизненных ориентаций, жизненных смыслов занимались такие ученые, как Л. И. Божович, Б. С. Братусь, И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский и др.

Большое внимание в российской психологии уделяется определению структуры жизненных смыслов, смысложизненных ориентаций.

В частности, Д. А. Леонтьевым выделяются следующие элементы:

1. Личностный смысл – это общий смысл жизни, который определяется индивидуальными ценностями и установками личности.
2. Смысловая установка – это индивидуальное отношение личности к определенным событиям, объектам или деятельности.
3. Смыслообразующие мотивы – это ценности и потребности, которые

мотивируют личность на определенные действия и направляют ее поведение.

4. Смысловой конструкт – это специфическое восприятие и осмысление окружающего мира человеком на основе его смысловых установок и мотивов.

5. Смысловая диспозиция – это склонность личности к определенным смысловым ориентациям и способность создавать и изменять свои смысловые конструкты [3].

Б. С. Братусь предлагает следующую классификация уровней структуры смысловой сферы личности:

1. Эгоцентрический уровень. На этом уровне смыслы жизни сосредоточены вокруг индивидуальных потребностей и интересов личности.

2. Группоцентрический уровень. На этом уровне смыслы жизни связаны с принадлежностью и ролевым статусом в группе или сообществе.

3. Гуманистический уровень. На этом уровне смыслы жизни связаны с развитием личности, самореализацией и служением другим людям.

4. Духовный уровень. На этом уровне смыслы жизни связаны с духовными и метафизическими аспектами, такими как вера, религия или поиск высшего смысла [1].

В то же время В. Э. Чудновский предлагает следующую классификацию структур смысловой сферы:

1. Конгломерат – это сочетание разных смысловых ориентаций без четкой системности и целостности.

2. Монолитная структура – это единый комплексный смысл жизни, основанный на определенных ценностях и принципах.

3. Разорванная структура – это состояние, когда смыслы жизни разобщены и несогласованы друг с другом.

4. Распадающаяся структура – это процесс постепенного разрушения смысловой системы без возможности восстановления целостности [7].

Хотя подходы указанных авторов имеют свои особенности, все они представляют собой попытку понять структуру и организацию смысла жизни в контексте различных факторов и уровней личности.

Таким образом, особое значение отводится выявлению особенностей смысловых ориентаций человека в конкретных ситуациях, прежде всего – в ситуациях выбора. В ситуации выбора могут возникать противоречия между собственными целями и условиями, в которых человек находится. Человек принимает решение, опираясь на свой внутренний мир, внешние условия или ищет компромиссное решение, учитывая особенности ситуации и свои интересы.

Если говорить о подростковой стадии социализации личности, то именно в подростковый период происходит первичная профессионализация, формирование мировоззрения, идеалов, убеждений, смысловых и ценностных ориентаций [6]. Школьные, а затем и студенческие годы нужно рассматривать не только как подготовку молодого человека к будущей профессиональной деятельности, но и как важную первую ступеньку к зрелости, как эмоциональной, так и социальной [2].

Именно через осознание и приверженность собственным смысловым ориентациям человек может строить свою жизнь в соответствии с тем, что он считает действительно важным и смысловым.

Таким образом, изучение смысла жизни позволяет понять, как личность формирует свои установки и цели, осознает свои потребности и выбирает пути и способы их удовлетворения. Найдя свой собственный смысл жизни, человек обретает силы для преодоления трудностей и находит вдохновение в своих действиях.

Период молодости, совпадающий с периодом обучения в школе (а затем – в колледже, университете), является ключевым этапом в развитии человека, поскольку именно в этот период формируются основные социальные роли. В это время происходит интенсивное физическое и психическое развитие, а также формирование самоопределения и построение планов на будущее.

Ряд исследователей (Л. А. Абросимова-Романова, Т. А. Жалагина, И. Д. Лельчицкий, А. С. Лукина, Л. А. Махновец, С. Н. Махновец и др.) считают, что на психологическую систему образовательной деятельности конституирующую и определяющую роль оказывает синтетическое воздействие трех целостностей –

метасистем «личность», «социум» и «совместная деятельность» [4, с.11].

На учебном поприще молодые люди стремятся не только получить образование, развивать свои знания и навыки в выбранной сфере, но и сформировать в себе качества, необходимые для успешной жизни и карьеры. Формирование потребности в определении смысла учебной деятельности стимулируется системой учебно-познавательных задач, создаваемых на основе проблемных ситуаций [5, с. 219].

Вместе с тем, обучающиеся не только являются объектом и субъектом образовательной деятельности, но также активно участвует в общественной жизни, становясь частью гражданского сообщества. В связи с этим, определение основных жизненных смыслов молодежи представляется актуальным и востребованным.

Цель исследования

Нами проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучение психологических компонентов смысложизненных ориентаций обучающихся общеобразовательной организации.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1507». Испытуемыми выступили 40 обучающихся в возрасте 15 лет, из них 20 – музыкально одаренные подростки.

Результаты исследования

Для изучения психологических компонентов смысложизненных ориентаций была использована методика Дж. Крамбо (модификация Д. А. Леонтьева). Результаты представлены на рисунке 1.

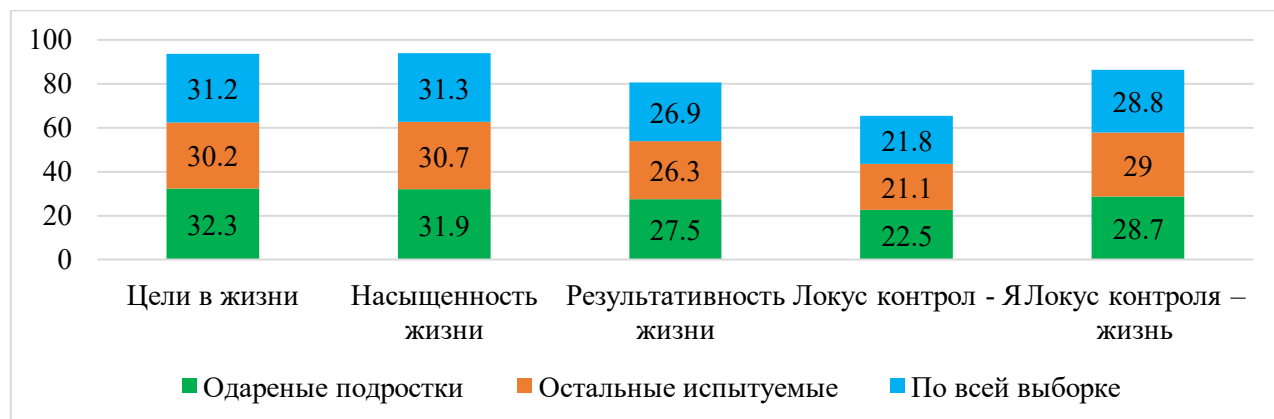


Рис. 1. Средние значения по компонентам смысложизненных ориентаций

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показывает, что все компоненты смысложизненных ориентаций подростков находятся в пределах нормы, что говорит о среднем уровне их выраженности.

Рассмотрим каждый компоненты отдельно. Показатели компонента «Цели в жизни» чуть выше у музыкально одаренных детей (среднее значение составляет 32,3), чем в целом по выборке (среднее значение 30,2).

Одаренные подростки в большей степени придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Можно сказать, что имеется небольшое число испытуемых, которые не имеют четких целей в жизни, живут сегодняшним или вчерашним днем, не ставят определенных целей в жизни.

По мнению одаренных подростков, их жизнь довольно насыщена, интересна, наполнена смыслом (среднее значение составляет 31,9).

Удовлетворенность результативностью жизни в целом по всей выборке средняя, что говорит о позитивной оценке пройденного отрезка жизни. Можно также отметить, что чуть выше оценка результативности жизни у музыкально одаренных подростков (среднее значение 27,5), чем у остальных испытуемых (среднее значение 26,3).

По шкале «Локус контроля - Я» показатели чуть выше у студентов-психологов (среднее значение 23,5), чем у остальных испытуемых (среднее значение 21,1). В целом по всей выборке среднее значение составляет 21,8, что отражает средний уровень данной характеристики смысложизненной ориентации молодежи. Молодые люди имеют представления о себе как о личности, способной контролировать свою жизнь, отвечать за свои поступки, построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни.

По шкале «Локус контроля-жизни» также можно сказать, средние значения указывают на средний уровень сформированности данной характеристики испытуемых (среднее значение 28,8), если рассматривать средние значения, то они практически одинаковые – у музыкально одаренных

подростков среднее значение 28,7, а у остальных – 29,0. Молодые люди отмечают, что не всегда они могут управлять своими жизненными процессами, контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

В целом, средние значения по обобщенной шкале смысложизненных ориентаций испытуемых составляет 139,5, что выше среднего (нормированные показатели по шкале $95,76 \pm 16,54$) и указывает на целеустремленность испытуемых в жизни, на их желание строить свою жизнь в соответствии со своими интересами и запросами. У них осмысленное представление о своем движении в учебе и в дальнейшей жизни. Если сравнивать средние значения, то у музыкально одаренных подростков смысложизненные ориентации более выражены (среднее значение 142,7), чем у остальных испытуемых (среднее значение 136,3).

Выводы

Таким образом, изучение смысложизненных ориентаций старших подростков показало, что у большинства испытуемых данная характеристика находится на уровне выше среднего. У музыкально одаренных подростков смысложизненные ориентации более сформированы, чем у остальных испытуемых.

Современная система высшего образования претерпевает серьезные изменения, обусловленные необходимостью обучения и развития личности будущего специалиста, отвечающего потребностям общества. Современные условия жизнедеятельности требуют от человека высокого уровня образованности, предприимчивости, мобильности, самостоятельности в принятии ответственных решений в ситуации выбора, умения прогнозировать возможные последствия своей деятельности.

При этом важнейшее значение имеет та система жизненных смыслов, смысложизненных ориентаций, ценностей, которая сформирована у современной молодежи. Отход от традиционных человеческих ценностей непременно ведет к деградации [8, с.186].

Способность к рефлексивному анализу собственных жизненных смыслов и ценностей позволяет построить правильно свои планы на будущее, соотнести их с прошлым опытом, понимать происходящие жизненные процессы в настоящем.

Список литературы

1. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник Моск. ун-та, Сер. 14. Психология, 1981. № 2. С.46-56.
2. Ларионова Л. И., Азарова Л. Н. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов // Acta Biomedica Scientifica. 2022. Т. 7. № 2. С. 199–211.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
4. Приоритетные направления современной психологии и педагогики: Коллективная монография / Л. А. Абросимова-Романова, А. В. Антоновский, Е. В. Астапенко [и др.]. Тверь: Тверской государственный университет, 2023. 223 с.
5. Сухоносков А. П., Карнеев Р. К., Карнеева О. А. Исследование мотивов профессиональной деятельности и личностного смысла учения у студентов музыкальных специальностей // Искусство и образование №2 (124), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2020. С. 217–224.
6. Сухоносков Д. А., Сухоносков А. П. Российский патриотизм как сакральное понятие // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 185–188.
7. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба. М.: Ось. 1997.
8. Яровая Т. В. Смыслжизненные ориентации студентов и их взаимосвязь с ценностями // Современное педагогическое образование. 2021. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennye-orientatsii-studentov-i->

Сюртукова М. А.

ФГБОУ ВО «ДГТУ»,

ГБУ ДО РО «Ступени успеха»,

аспирант, Ростов-на-Дону

E-mail: mari30111997@mail.ru

СВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСТВА

В статье рассматривается комплексный анализ феноменов интеллекта и творчества и взаимосвязь между ними. На основе теоретического анализа делается вывод о комплексном, взаимодополняющем характере этих феноменов, где интеллект создает когнитивную основу, а творчество выступает фактором, расширяющим его границы и обеспечивающим генерацию нового. Статья систематизирует существующие в научной среде противоречивые подходы: от рассмотрения этих феноменов как независимых до трактовки творчества как производной или высшей формы интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, творчество, одаренность.

Введение

Интеллект представляет собой сложное и многогранное явление, которое на протяжении многих десятилетий привлекает внимание психологов, педагогов и исследователей. Современная психологическая наука выделяет различные виды интеллекта, каждый из которых играет важную роль в жизни человека и его развитии. Понимание специфики каждого вида интеллекта позволяет более эффективно развивать способности личности и использовать их в различных сферах деятельности.

Вопрос о том, что такое интеллект занимал ученых на протяжении длительного периода времени. В одной из своих работ Р. Стернберг описывает симпозиум, проведенный редакцией журнала «Journal of Educational Psychology» в 1921 г., где все многообразие мнений вращалось вокруг двух групп идей: 1)

интеллект – это способности к обучению из опыта, и 2) интеллект – это способность гибко и эффективно адаптироваться к окружающей среде. Вторым подход определяет интеллект через приспособительную, адаптационную деятельность, а именно, через степень ее успешности [4]. Теоретики системного направления рассматривают интеллект как сложную систему, поэтому для них характерен синтез элементов из различных подходов [3, с. 62].

Цель исследования

Цель нашего теоретического исследования – провести комплексный анализ феноменов интеллекта и творчества и выявить взаимосвязь между ними.

Интеллект включает в себя разнообразные аспекты: когнитивные способности, способность к обучению, решению проблем, анализу информации и принятию решений. При этом существует разнообразие точек зрения на природу интеллекта, включая различные школы мышления в философии, психологии и когнитивных науках. Возникают вопросы о том, насколько интеллект связан с биологическими процессами в мозге, насколько он зависит от культурных и общественных контекстов, а также насколько он может быть измерен искусственными средствами.

Творчество представляет собой уникальное явление человеческой психики, которое позволяет создавать качественно новые материальные и духовные ценности. В психологической науке творческая деятельность рассматривается как высшая форма активности и самостоятельности человека, требующая вовлечения множества психических процессов и личностных характеристик.

Творческий процесс, независимо от его конкретного вида, проходит несколько универсальных стадий: подготовка, созревание идеи, озарение и проверка. На стадии подготовки происходит накопление необходимых знаний и навыков, формируется проблемная ситуация. Стадия созревания идеи часто протекает на бессознательном уровне, когда происходит внутренняя работа над проблемой без явного участия сознания. Озарение, или инсайт, представляет собой момент внезапного нахождения решения, который часто сопровождается

яркими эмоциональными переживаниями. Наконец, стадия проверки включает критическую оценку и доработку найденного решения [1, с. 38].

Психологические механизмы творчества базируются на сложном взаимодействии сознательных и бессознательных процессов. Ключевую роль в творческом процессе играют такие познавательные процессы как воображение, мышление, память и восприятие. При этом особое значение имеет дивергентное мышление, позволяющее находить множество различных решений одной проблемы.

Современные исследования в области нейropsychологии творчества показывают, что творческая деятельность связана с активацией различных участков мозга и требует координированной работы обоих полушарий. При этом отмечается, что творческое мышление часто сопровождается снижением активности в областях мозга, ответственных за критическую оценку и самоконтроль, что может объяснять феномен спонтанности в творческом процессе.

«Существуют самые разные взгляды на взаимосвязь интеллекта и творчества. Противоречия объясняются прежде всего разными подходами в толковании каждого из этих понятий» [5, с. 25]. В общем смысле термины «интеллект» и «творчество» представляют собой разные аспекты человеческой деятельности, и их сложно сравнивать напрямую. Интеллект охватывает широкий спектр таких когнитивных способностей как мышление, память, восприятие, решение проблем, абстракция и т. д. Это связано со способностью человека к обучению и познанию окружающего мира. Интеллект часто измеряется с использованием психометрических тестов (например, IQ-тесты, тесты на логическое мышление, вербальный интеллект, память, внимание и т.д.).

Важным аспектом психологии творчества является взаимосвязь между различными видами творческой деятельности. Часто люди, проявляющие высокие творческие способности в одной области, демонстрируют творческий потенциал и в других сферах. Это объясняется тем, что в основе различных видов

творчества лежат общие психологические механизмы: гибкость мышления, способность к генерации новых идей, развитое воображение.

Творчество — это достаточно специфический аспект человеческой деятельности, который обычно ассоциируется со способностью создавать нечто новое, оригинальное и уникальное. Это может проявляться в искусстве, литературе, науке, бизнесе и других областях. Творческий акт часто включает в себя интуицию, нестандартное (дивергентное) мышление и способность смотреть на вещи под другим углом. Творчество может быть частью интеллектуальной деятельности, но не исчерпывается ею. Творческий процесс содержит эмоциональные и интуитивные аспекты, которые не всегда тесно связаны с традиционным представлением об интеллекте.

В соответствии с теорией развития творческих способностей, представленной Я. А. Пономаревым, ключевой составляющей человеческой психики считается способность к «умственным» действиям. Эта способность связана с уровнем формирования общих навыков для разнообразных форм поведения, включая творческое, а также с особенностями его психологического механизма. Подобные рассуждения развивает в своих исследованиях Д. Е. Богоявленская, утверждая, что творческие способности представляют собой высший уровень развития когнитивных способностей, и, следовательно, они тесно связаны с уровнем интеллекта [5, с. 26].

Выводы

Таким образом можно сказать, что в контексте обсуждения взаимосвязи интеллекта и творчества необходимо учитывать, что интеллект представляет собой широкое явление, включающее в себя разнообразные когнитивные способности, в то время как творчество стоит отдельно выделить как процесс генерации новых и оригинальных идей. Здесь важно отметить, что творчество может выступать в роли неотъемлемого компонента интеллекта человека, дополняя и обогащая его общую картину [2, с. 43].

Если мы обратимся к сформулированным ранее признакам творческого процесса и интеллекта, то обнаружим, что они также взаимосвязаны друг с

другом, и многие сущностные черты интеллекта задействуются во время творческого акта. Анализ этих двух понятий также демонстрирует их схожесть в том, что оба они требуют активного участия ума. Интеллект часто связывают с логикой и систематикой, в то время как творческий акт может быть более эмоциональным и интуитивным, т.е. содержащим иррациональные компоненты. Эти два понятия не являются взаимоисключающими. На самом деле они часто взаимодополняют друг друга, создавая полноценный образ когнитивных способностей человека.

Творчество можно рассматривать как проявление высшего уровня интеллекта. Когда человек применяет свои когнитивные способности для создания нового, он использует свой интеллект в синергии с творческим мышлением. Таким образом, творчество становится важной составляющей интеллекта, расширяя его границы и придавая ему индивидуальную уникальность. Некоторые исследователи, включая Д. Векслера, Г. Айзенка, Л. Термена, Р. Стенберга и др., не только подчеркивают, что это единая способность, но и полагают, что творчество является производным от интеллекта. Таким образом, можно обнаружить корреляцию между интеллектом и творчеством, где высокий интеллект соотносится с высокими творческими способностями, и наоборот – низкий интеллект препятствует творческой реализации и делает ее практически невозможной [6]. Поэтому возможность проявления творчества (в научной, художественной и др. сферах), прежде всего зависит от высоких показателей общего интеллекта.

Взаимосвязь между творчеством и интеллектом является сложным аспектом понимания когнитивных способностей человека. Хотя эти два понятия имеют свои уникальные сущностные характеристики, которые их определяют, их взаимная дополняемость играет ключевую роль в развитии человека. Творчество не только дополняет интеллект, но и расширяет его границы, делая наше понимание человеческого разума более полным и разнообразным.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Основы психологии творчества и креативности: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2024. 368 с.
2. Дружинин В. Н. Когнитивная психология и развитие интеллекта. Москва: Академия, 2022. 412 с.
3. Егорова А. В. Креативность как движущая сила интеллектуального развития личности: монография. М.: Научный мир, 2023. 342 с.
4. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии. 2002. № 1. С. 32.
5. Николаева Е. И. Психология детского творчества. 2-е изд. Под ред. Е. Власовой. СПб.: Питер, 2010. 240 с.
6. Солопанова И. Ю. Взаимосвязь интеллекта и творческих способностей // Ученые записки Тамбовского отделения РoCMY. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-intellekta-i-tvorcheskih-sposobnostey> (дата обращения: 17.11.2025)

Ткаченко В. В.

Аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: tkachenkovv@mgpu.ru

ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования, направленного на развитие у подростков проявлений социальной одаренности посредством привлечения обучающихся 7–8 классов общеобразовательных школ Москвы к участию в социальных проектах, реализуемых общероссийским общественно-государственным движением детей и молодёжи «Движение первых». Установлено, что участие в социально значимых мероприятиях способствует

повышению уровня социальной активности и развитию коммуникативных, организаторских склонностей. В заключении работы доказана эффективность вовлечения школьников в детские общественные объединения как инструмента для проявления и развития социальной одаренности.

Ключевые слова: социальная одаренность, детские общественные объединения, социальная активность, первичные отделения.

Введение. Актуальность проблемы развития социальной одаренности подростков обусловлена значимостью содержательных характеристик феномена «социальная одаренность», обеспечивающих готовность личности к успешной интеграции в систему социальных отношений и эффективность социального поведения. Социальная одаренность – интегральное динамическое личностное образование, проявляющееся в социальной компетентности, готовности к активным социальным действиям позитивной направленности, саморегуляции поведения и деятельности, развитых коммуникативных и организаторских способностях, включая способности к продуктивному взаимодействию в группе, рефлексии процесса и результатов совместной деятельности [4, с. 20].

Характеристики социальной одаренности связаны с социально значимыми личностными качествами. Поэтому приоритетной педагогической задачей является поиск эффективных путей и создание условий для целенаправленного развития социальной одаренности подростков и воспитания социально-значимых качеств личности (Д. Б. Богоявленская, Т. Н. Гущина, М. И. Рожков, А. И. Савенков, Л. И. Уманский).

Начиная с 2000-х годов отмечается особое внимание государства к проблеме воспитания подрастающего поколения, актуализировавшее появление не только многочисленных исследований в данной области, но и «возникновение и развитие новых феноменов в области отечественного социального воспитания – детских общественных движений» [3, с. 7]. Деятельность таких объединений поддерживается на государственном уровне и регулируется нормативными документами: Федеральный закон от 28.06.1995 г. № 98-ФЗ с изм. от 28.12.2022

«О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [1] и Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ в ред. от 08.08.2024 «О российском движении детей и молодежи» [2]. В настоящее время лидером среди детско-юношеских общественных объединений является общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи (РДДМ) «Движение Первых» [5, с. 53]. Деятельность РДДМ содержит высокий потенциал для развития социальной одаренности подростков посредством участия в коллективной социально значимой деятельности.

По мнению Н. С. Лейтеса, социально одаренные подростки «обычно характеризуются привлекательной внешностью, их принимает подавляющее большинство людей, как сверстников, так и взрослых, они открыто выражают собственное мнение и чувства, оставаясь при этом тактичными, принимают активное участие в общественных мероприятиях, в любой ситуации сохраняют чувство собственного достоинства, не теряют авторитет, и к людям, различным по социальному положению, возрасту, относятся как к равным» [6, с. 267].

Мы разделяем мнение отечественных исследователей и выделяем следующие структурные компоненты: социальная активность, коммуникативные и организаторские навыки [10]. Автором работы было проведено опрос среди учащихся подросткового возраста г. Москвы. Базой исследования выступили ГБОУ «Школа № 1619 им. М.И. Цветаевой», ГБОУ «Школа № 491 «Марьино» и ГБОУ «Школа № 1852». Всего было опрошено 143 человека в возрасте 12–14 лет. Из них 68 семиклассников и 75 восьмиклассников.

Методики исследования. Для диагностики использовались анкета социальной активности современных подростков С. С. Трофимова, О. М. Владыко, А. В. Смирнова и методика коммуникативных, организаторских склонностей

В. В. Синявского и Б. А. Федоришина [9].

Результаты исследования. У школьников были выявлены низкий (33,6% – 48 чел.) и средний (25,8% – 37 чел.) уровни проявления социальной активности. Высокий уровень был отмечен у 24 чел. (16,8%), а средневысокий – у 18 чел.

(12,6%). Ключевыми для всех респондентов являются направленность на саморазвитие (средний балл по шкале 8,7) и целеустремленность (8,6). Только 40% учащихся (57 чел.) принимают участие в общественной школьной жизни.

Большинство подростков стремятся к контактам с окружающими людьми, отстаивают свое мнение, однако потенциал склонностей не обладает высокой устойчивостью (средний уровень проявления коммуникативных склонностей у 87 чел. – 60,8% и организаторских склонностей у 89 чел. – 62,2%). Высокий уровень проявления коммуникативных склонностей выявлен у трети школьников (34 чел. – 23,8%) и организаторских склонностей – у 27 подростков (18,9%). Подростки легко осваиваются в новой обстановке, быстро обретают дружеские контакты, активно знакомятся с людьми, инициативны в общении. Часть опрошенных (22 чел. – 15,4%) обладают низким уровнем коммуникативных склонностей, еще 27 подростков (18,9%) имеют низкий уровень организаторских склонностей. Они не стремятся к общению, в коллективе скованны.

Таким образом, для подростков характерны низкий и средний уровни проявления социальной активности, средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. В соответствии с этим требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию данных компонентов.

Школьникам было предложено принять участие в мероприятиях РДДМ «Движение первых». С 2024 по 2025 год с учащимися были организованы и проведены Дни единых действий, Марафон «Миллион добрых дел» в рамках Всероссийского проекта «Благо твори», Школа актива «Разработка проекта коллективного социально значимого дела», Проект по развитию системы детского самоуправления и работы Советов обучающихся, Школа лидеров «Время действовать».

Обсуждение. Организация деятельности состояла из нескольких этапов.

На первом этапе осуществлялось планирование и подготовка к мероприятиям. Этап включал совместное заседание партнеров (администрация

школы, координатор первичного отделения Движения Первых, руководители Совета обучающихся школы и Совета первичного отделения). На заседании был утвержден план-график мероприятий на учебный год, определены сроки и ответственные лица. При взаимодействии Совета обучающихся школы и Совета первичного отделения была разработана дорожная карта по привлечению участников. Она включала проведение информационной кампании, встреч, классных часов и презентаций мероприятий среди учащихся, а также сбор заявок от участников.

На втором этапе осуществлялось привлечение и формирование команд. При содействии Совета обучающихся школы, Совета первичного отделения и учителей организована и проведена информационная кампания. Затем формировались группы участников. Для проекта по развитию системы детского самоуправления формирование групп было основано на привлечении активных учащихся из обеих параллелей. В Марафоне «Миллион добрых дел» участие было организовано в составе команд первичного отделения, сформированных ранее, а также происходило формирование новых команд под руководством актива. Для Школы лидеров «Время действовать» состав команд был смешанным, учитывались пожелания учащихся по самовыдвижению или выдвижению от класса. Было сформировано по 6 команд в каждой параллели (в каждой команде 11–13 чел.).

Третий этап включал организацию и проведение мероприятий согласно графику. В рамках социально значимых мероприятий были проведены Акции «Флаг моего государства», «Бессмертный полк», помощь ветеранам, Марафон «Миллион добрых дел». Организация и методическое сопровождение проведены при содействии Совета первичного отделения. Вовлечение участников и координация внутри школы осуществлялась при поддержке Совета обучающихся школы. Для реализации проекта по развитию системы детского самоуправления и работы Советов обучающихся проводилась совместная разработка предложений по улучшению самоуправления в школе, проведение рабочих встреч, презентация проектов. Совет обучающихся школы принимал

активное участие в Школе актива, генерации идей, актуальных для школьной жизни. Оказывал помощь в оформлении школьных инициатив как проектов. Совет первичного отделения предоставил методические рекомендации, шаблоны для проектной деятельности, проводил обучение актива школы основам проектной работы, серию мастер-классов, тренингов, консультаций с привлечением опытных наставников. Школа лидеров «Время действовать» включала интерактивные программы, серии тренингов, мастер-классов, деловых игр. Совет первичного отделения был ответственен за содержание и проведение занятий. Совет обучающихся школы оказывал помощь в техническом обеспечении.

Четвертый этап посвящен участию в мероприятиях и подведению итогов. Этап включал вовлечение всех школьников, поддержку команд, создание условий для их успешной работы. В течение всего периода проводилось информирование о ходе мероприятий, промежуточных результатах. Проводилась параллельно работа партнеров: регулярные рабочие встречи координаторов, Советов и учителей для решения возникающих вопросов, обмен ресурсами. В заключении были подведены итоги в формате торжественных мероприятий, круглых столов. Проведена оценка результатов мероприятий, анализ эффективности сотрудничества.

Заключение. На контрольном этапе результаты показали, что количество учащихся с низким и средне низким уровнями социальной активности уменьшилось (рис. 1).

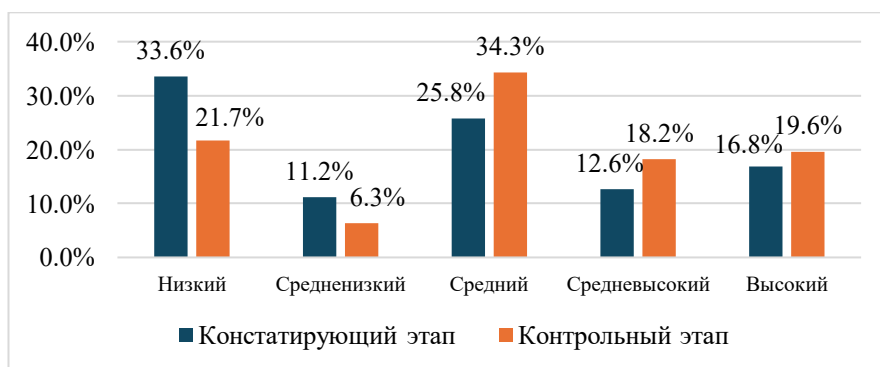


Рис. 1. Уровни сформированности социальной активности подростков на констатирующем и контрольном этапах

Низкий уровень выявлен у 21,7% (31 чел.), а средненизкий – у 6,3% (9 чел.).

Возросло количество подростков со средним (34,3%–49 чел.), средневысоким (18,2%–26 чел.) и высоким (19,6%–28 чел.) уровнями социальной активности. По шкале активности респонденты отметили не только целеустремленность (средний балл 8,7), а также инициативность (7,7), направленность на другую личность (7,0) и ответственность (7,8). Статистический анализ по критерию Стьюдента подтвердил отсутствие различий в данных по уровню сформированности социальной активности у подростков на обоих этапах. Эмпирическое значение $t_{\text{Эмп}} = 0$ находится в зоне незначимости, не превышает критические значения $t_{\text{кр}} = 2.31$ (при $p \leq 0.05$) и $t_{\text{кр}} = 3,36$ (при $p \leq 0.01$).

Увеличилось количество учащихся со средним уровнем коммуникативных (64,3%) и организаторских склонностей (70,6%). Отмечено незначительное увеличение количества учащихся с высоким уровнем склонностей. Вдвое уменьшилось количество подростков, обладающих низким уровнем коммуникативных (9,1%) и организаторских (9,8%) склонностей.

Обработка данных по критерию Стьюдента показала отсутствие различий в значениях по уровням сформированности склонностей подростков на этапах. Эмпирическое значение $t_{\text{Эмп}} = 0$, находится в зоне незначимости, не превышает критические значения $t_{\text{кр}} = 2.23$ (при $p \leq 0.05$) и $t_{\text{кр}} = 3,17$ (при $p \leq 0.01$).

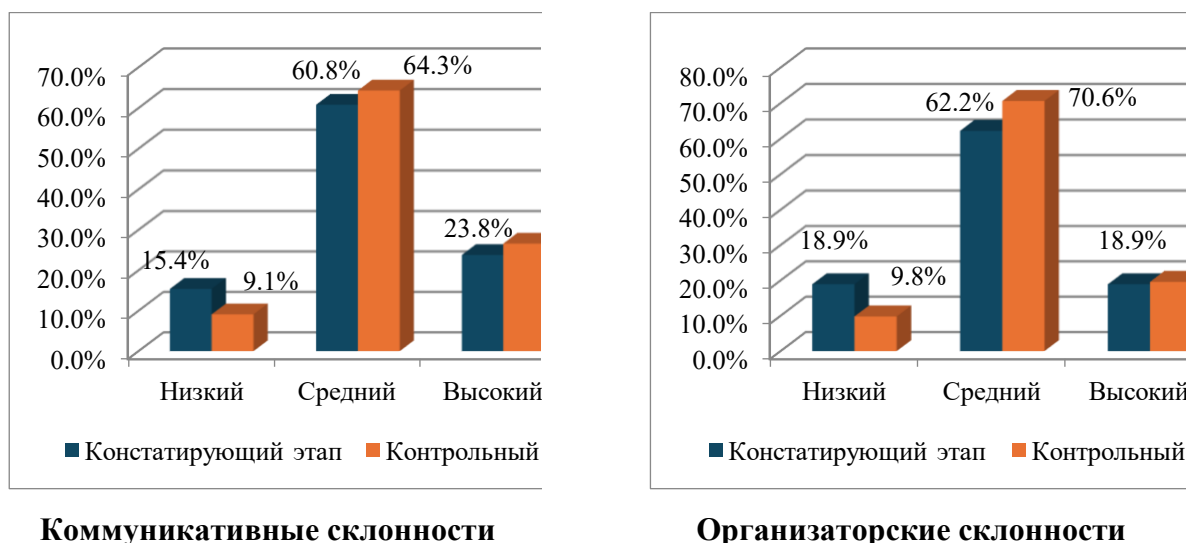


Рис. 2. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей

Таким образом, вовлечение детей в детские общественные объединения является эффективным способом для проявления социальной одаренности, поскольку объединения предоставляют платформу для совместной деятельности, проявления инициативы, активной деятельности, коммуникативных и организаторских навыков в реальных ситуациях.

Список литературы

1. Федеральный закон от 28.06.1995 г. № 98-ФЗ с изм. от 28.12.2022 № 569-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [Электронный ресурс] URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=383750> (дата обращения: 05.11 2025).
2. Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ, ред. от 08.08.2024 № 219-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [Электронный ресурс] URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=454357> (дата обращения: 05.11 2025).
3. Воропаев М. В., Мудрик А. В. Социализация 2.5: социальное воспитание в эпоху «Яндекс. Такси» // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 8–18.
4. Гущина Т. Н. Исследование результатов развития социальной одарённости учащихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. №1. С.20.
5. Карпова С. И., Савенкова Т. Д. Социальное партнерство общеобразовательной школы и РДДМ «Движение Первых» как фактор патриотического воспитания обучающихся // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2024. Т. 23. № 4. С. 51–60.
6. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
7. Психология и этика делового общения / В. Ю. Дорошенко [и др.]; под ред. В. Н. Лавриненко. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. С. 267–269.

8. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 263–265.
10. Шнейдер Л. Б., Егоров И. В., Симанина А. И., Наумова Д. В., Фомин А. А. Гражданское мировосприятие молодёжи: теоретико-эмпирическое исследование. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 116 с.

Чурзин А. В.

*соискатель ГАОУ ВО МГПУ, заместитель директора МБОУ
«Многопрофильная лингвистическая гимназия №33», Мытищи
E-mail: churzin.av@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье автор рассматривает проблематику профилактики конфликтных ситуаций в контексте развития одарённых школьников. Описан ряд психолого-педагогических технологий рефлексивного типа, которые способствуют нейтрализации конфликтных ситуаций, формированию благоприятной среды и впоследствии инициирующих процессы развития одарённости учащихся.

Ключевые слова: конфликтные ситуации школьников, рефлексивные технологии, одарённость.

Введение

В классической и современной педагогической психологии одаренности изучаются ее различные типы (Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин)), в

т.ч. актуальны исследования неблагоприятных и конфликтогенных факторов, усложняющих продуктивное развитие наиболее способных детей (Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, В. Г. Степанов, Е. И. Щебланова). Психосоциальное изучение одаренности имеет давние социокультурные традиции в западных и восточных цивилизациях. Более двух с половиной тысяч лет назад древнекитайский философ Конфуций выдвинул предложение отбирать и интенсивно обучать одарённых детей. В последствии данная идея была реализована древнекитайскими правителями в аспекте отбора одарённых детей с разных концов страны. Избранные получали более элитное образование и после сдачи экзаменов занимали высшие должности. Согласно исследованиям немецкого психолога В. Штерна, термин одарённость понимается как «предрасположение», т.е. устойчивой способности и устремлённости к выполнению актов мышления. В свою очередь американский психолог, внёсший значительный вклад в теорию одарённости Дж. П. Гилфорд трактует данный феномен через концепцию «структура интеллекта», которая в последствии стала базовой основой формирования различных психолого-педагогических исследований. Содержание данной концепции предлагает 120 утверждений «способов быть умным». В России же проблематика развития одарённости начала анализироваться в трудах Б. М. Теплова и стала культивироваться в 1980-1990-е годы. Наиболее известными учеными, которые проводили исследования в данной области, являлись: Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков, Е. И. Щебланова. Эти и другие прецеденты (Д. Б. Богоявленская, Л. И. Ларионова, В. И. Панов, Н. Б. Ушаков, Д. В. Ушаков, Н. Б. Шумакова) отражают важность развития одарённости у детей в условиях современной политики Российского образования.

Цель исследования

В контексте изложения данной статьи мы рассматриваем проблематику профилактики конфликтных ситуаций в контексте развития одарённых школьников и пытаемся ответить на первостепенный вопрос: что же такое развитие одарённости? Ответ на него раскрыт в работах В. Г. Степанова, который

рассматривал данное понятие как процесс увлечённости и постоянного улучшения продукта [7]. Упоминая термин одарённость, необходимо рассматривать данный феномен апеллируя к многочисленным исследованиям в данной области, А. И. Савенкова [3], который рассматривает одарённость как интегральную, динамическую характеристику личности.

Результаты исследования

В условиях крупномасштабных перемен в стране и в мире, важно учитывать тот факт, что инициировать процессы развития одарённости невозможно в условиях неблагоприятной образовательной среды [2]. В данной связи, первостепенную роль в формировании такой среды отводится минимизации и в идеале полной нейтрализации конфликтных ситуаций между школьниками в межличностных отношениях. Целесообразно дать определение данному явлению, опираясь на многочисленные исследования в такой научной области как конфликтология. Конфликтные ситуации – это возникновение острого противоречия двух или более сторон. Безусловно, что каждый человек подвергается воздействию конфликтных ситуаций независимо от его уровня его одарённости и статуса в социуме. Однако важно заметить, что без целенаправленного овладения концептуальными знаниями, учащиеся не смогут конструктивно разрешать и предотвращать конфликтные ситуации.

Говоря об одарённых детях, следует понимать, что в каждом классе присутствуют как минимум два «отличника», которые выделяются своей одарённостью в виде высоких отметок или спортивных достижений на фоне остальных одноклассников. Как справедливо указывает психолог И. Н. Коноплева, одарённым можно считать такого ребёнка, который обладает яркими, очевидными и порой выдающимися достижениями или имеет предпосылки для этого. В рамках образовательной среды, данное утверждение в наиболее объективном и понятном виде представлено в отметочной успеваемости, как основного критерия уровня успеваемости школьников. В категорию одарённых безусловно также относятся дети, которые достигают феноменальных результатов, например, в спортивной деятельности.

Справедливо отметить, что успехи в спорте не являются залогом существования субъектов в социуме без конфликтов. Важно заметить, что категория данных учащихся физически более развита и пользуется большей популярностью в классе в сравнении с теми, кто спортом не занимается. Проявления агрессии к этой категории могут проявляться следующими формами:

1. групповой «буллинг», т.к. в индивидуальном соперничестве спортивно-одарённые дети более успешны, то в групповом воздействии как физической, так и психологической направленности шансов оказать сопротивление меньше;

2. социальный «буллинг», характеризующийся полным или частичным игнорированием конкретного учащегося в межличностных коммуникациях.

Особенно интересен тот факт, что у одарённых детей интеллектуального типа, в наименьшей степени сформированы эффективные навыки социального поведения. Наличие данной особенности обуславливает проявления излишней конфликтности по отношению к сверстникам. Однако необходимо отметить, что именно высокая успеваемость и успехи в спортивной деятельности (грамоты, победы в соревнованиях и др.), как показатели одарённости, могут спровоцировать «травлю» и как следствие возникновение конфликтных ситуаций между «одарёнными» и теми, кто хочет любым способом доказать своё превосходство над ними. Систематическое возникновение негативных ситуаций с участием одарённого ребёнка, впоследствии может привести к его полной изоляции от группы, к агрессивному поведению, потере интереса к учебе или наиболее распространённое явление – это развитие стремления быть «как все». В результате, у одарённого ребёнка происходит регресс успеваемости и дезорганизация развития его одарённости. Что бы не допустить неблагоприятных последствий и продолжать культивировать развитие одарённых детей, педагогам, психологам, социальным педагогам включая администрацию образовательного учреждения, необходимо задействовать инновационные психолого-педагогические методы, направленные на профилактику конфликтных ситуаций школьников. Важно понимать, что

данные методы должны быть теоретически и эмпирически обоснованы, эффективность их – доказана практическими исследованиями [1].

Традиционный инструментарий, не даёт возможности заблаговременно предупредить возникновение конфликтных ситуаций. Следует привести в пример, некоторые традиционно-используемые инструменты профилактики девиантного поведения в школе. Один из них – беседа психолога или педагога с родителями тех, кто «травит», «буллит» сверстников, с последующей постановкой на внутришкольный учёт. Профилактические беседы с сотрудниками правоохранительных органов, составление протоколов и т. д. Перечень данных методов, имеет общую для них черту, которая обуславливает их недостаточную продуктивность. Данной чертой является отсутствие конструктивного диалога между участниками. Все субъекты мероприятия как правило являются «судом» для тех, кто нарушил правила, без учета интересов самих учащихся. Что бы достичь более высокого уровня продуктивности и получить видимые результаты, важно инициировать у «конфликтных» школьников процессы переосмысления собственного опыта разрешения конфликтных ситуаций. В идеале, все учащиеся должны на собственном опыте пережить те чувства и эмоции, которые испытывает объект «травли». В данном варианте, у них сформируется, в первую очередь, осознание перспективных последствий и следовательно осмысленность в том, как смоделировать стратегию поведения в конфликтной ситуации с целью минимизации психологического ущерба. Тем самым, обе стороны смогут вставать в положение другого и понимать какую реакцию ожидать от противоположной стороны. Применительно к данным условиям, наиболее подходящими являются технологии рефлексивного типа. В дополнение сказанному ранее, следует выделить тот факт, что рефлетехнологии способны помочь предупредить возникновение конфликтной ситуации. Далее разберём более подробно феномен рефлексии, на котором базируются рефлетехнологии и приведём в пример некоторые их них.

Феномен рефлексии – это многоаспектный объект изучения различных гуманитарных наук, таких как: педагогика, психология, акмеология, философия, каждая из которых в соответствии со своей методологической спецификой используют рефлексивные процессы. Еще в древней Греции, такие известные философы как Сократ и Платон непреклонно настаивали на важности процессов самопознания. В исследованиях, посвященным развитию проблематики рефлексии И. Н. Семёнов трактует данный феномен как переосмысление человеком культурно детерминированных и индивидуально переживаемых содержаний своего сознания в процессе разрешения личностью проблемно-конфликтных ситуаций в контексте осуществляемой жизнедеятельности [4, с. 3]. Также конкретное определение рефлексии, можно найти в работах С. Ю. Степанова, согласно которому – это деятельность человека, направленная на осмысление, переосмысление своих собственных действий, отношений с окружающим миром и их законами. Определения, которые были сформулированы в рефлексивной психологии, акмеологии и педагогике [5], в полной мере обуславливают целесообразность использования рефлексивных технологий в профилактике конфликтных ситуаций развития одарённых школьников. В соответствии с намеченной структурой изложения, далее рассмотрим и проанализируем технологии, основанные на феномене рефлексии, которые многократно были апробированы и эмпирически доказали свою эффективность в таких областях как: психология и педагогика личностно ориентированного развития субъектов непрерывного образования.

В первую очередь необходимо отметить, что запуску процессов внедрения инноваций в образовательном учреждении способствует организация работы педагогического совета в рефлексивном формате. Данная технология является разработкой С. Ю. Степанова, Е. З. Кремера в рамках научного направления рефлексивная педагогика сотворчества и обозначаются как сценарирование педагогических событий. Данный формат задействует максимальное количество педагогов, давая возможность ознакомиться субъектам с инновациями на собственном опыте. Постепенно овладевая необходимыми знаниями,

результатом подобного проведения педсовета будет являться приобретение конструктивного опыта использования рефлетехнологий в психолого-педагогической практике. В контексте профилактики конфликтных ситуаций, очень важно в структуре данного педсовета задействовать метод «культурного аналога» [6, 8]. Данный приём применяется как рефлексивная форма (зеркало) для переосмысления целей, задач, проблем и т.д. Исходя из этих аспектов, можно перестроить модель поведения в конфликтной ситуации, сформировав понимание о будущих негативных последствиях.

Следующей концептуальной технологией, применительно к задаче профилактики конфликтных ситуаций является метод рефлексивных инверсий, направленный на переосмысление опыта участников через создание «психологического иномира» - условного, одновременно существующего с реальным. Особенностью данной технологии является психодраматизация, которая включает в «погружение» - «присвоение образа»- «выход из образа», что тем самым в зависимости от целей и задач ведущего, способно «погрузить» в образ жертвы конфликтной ситуации и способствовать переживанию тех эмоций, которые она испытывает. Учет этого повышает продуктивность профилактики конфликтных ситуаций школьников.

В результате обсуждения основных психолого-педагогических проблем профилактики конфликтогенных трудностей развития одаренных школьников резюмируются следующие выводы:

1. возникновение конфликтных ситуаций, препятствует развитию одарённых детей;
2. одарённые дети в большей степени подвержены «травле», «буллингу» вследствие своих высоких достижений в разных видах деятельности;
3. традиционные методы профилактики конфликтных ситуаций не дают возможности конструктивно разрешать и заранее предупреждать конфликтные ситуации.

Выводы

В связи с этим целесообразно осуществлять в педагогической практике мероприятия продуктивной профилактики рефлетехнологиями конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях между школьниками, поскольку это способствует активизации развития одарённых учащихся в условиях современного образования.

Список литературы

1. Ларионова Л. И., Азарова Л. Н. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов // *Acta Biomedica Scientifica*. 2022. Т. 7. № 2. С. 199–211.
2. Ларионова Л. И. Социальная адаптация одаренных детей // *Журнал прикладной психологии*. 2002. № 1. С. 32.
3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 334 с.
4. Семенов И. Н. Психология рефлексивности одаренных учащихся. Бийск: БиГПИ, 1994.
5. Семенов И. Н. Рефлексивно-творческий подход в непрерывном профессиональном образовании (методология взаимодействия психологии, акмеологии, конфликтологии, андрагогики). Бийск: БиГПИ, 1994.
6. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Метод полилога развития творческого мышления // *Мысли о мыслях*. Т. 1. Новосибирск: НГУ, 1995.
7. Степанов В. Г. Психология одаренности детей и подростков // *Вопросы психологии*. 2000. № 3. С. 140–143.
8. Степанов С. Ю. «Рефлексия» и «сотворчество» как категориальные тренды и культородигмы современной психологии и педагогики // *Наука. Управление. Образование. РФ*. № 1. 2024. С. 3–11.

ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Шадрина К.А.

магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва

E-mail: keshadrina@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Данная статья посвящена актуальной проблеме: изучению ценностных ориентаций у одаренных старших подростков. Ценности могут являться движущей силой поведения человека и влиять на результаты выборов в жизни человека, также осуществляется активная поддержка одаренности со стороны государства, поэтому данное исследование отвечает социальному заказу, обозначенному в стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Целью эмпирического исследования является сравнительный анализ структуры ценностных ориентаций одаренных и нормотипичных старшеклассников. В исследовании приняли участие 134 старших подростка 16-17 лет, обучающихся в 10-х и 11-х классах (одаренных N=101, нормотипичных N=33). Методическим материалом послужила методика Г.В. Резапкиной «Диагностика и развитие мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы подростков», а также два предложения из методики «Незаконченные предложения». В ходе исследования выявлены статистически значимые количественные и качественные различия между сравниваемыми группами. У одаренных подростков доминируют такие ценности, как семья, карьера, материальная обеспеченность, выраженная направленность на будущее, честность и озабоченность общественными проблемами. Структура ценностей нормотипичных старшеклассников характеризуется приоритетом семьи, материальной обеспеченности, здоровья и сосредоточенностью на решении собственных проблем. Полученные данные

позволяют наглядно продемонстрировать специфику личностного профиля интеллектуально успешных подростков.

Ключевые слова: ценностные ориентации, одаренность, старшие подростки.

В постоянно изменяющемся современном мире внутренней опорой личности могут выступить ценностные ориентации, направленность человека. К изучению ценностных ориентаций обращались классики отечественной психологии, такие как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и другие [4]. Одной из точек зрения в отечественной науке является представление о том, что ценностные ориентации могут влиять на основные выборы в жизни человека, поэтому изучение ценностных ориентаций может прогнозировать вектор развития общества [5]. В настоящее время государство уделяет большое внимание выявлению и развитию одаренных подростков. В то же время, исследований, посвященных изучению ценностных ориентаций современных одаренных подростков, крайне мало, несмотря на значимость этой проблемы. В связи с этим, в настоящем исследовании поставлена задача: определить особенности ценностных ориентаций одаренных старшеклассников.

Под ценностными ориентациями принято понимать «важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний, и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого и несущественного» [4, с. 72]. Одаренность в данной статье понимается в соответствии с определением, данным в «Рабочей концепции одаренности», в которой она рассматривается как «системное развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1, с. 47]. В настоящем исследовании нас интересовали подростки с интеллектуальной одаренностью. Одним из оснований для выделения подростков с интеллектуальной одаренностью является наличие

достижений в той или иной академической области, которые зафиксированы в высоких результатах участия в олимпиадах регионального и всероссийского уровней, что и было использовано в нашем исследовании.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 134 старших подростка 16-17 лет, обучающихся в 10-х и 11-х классах. Выборка была разделена на две группы. В группу 1 – интеллектуально одаренные ($N = 101$, вошли подростки, обучающиеся в профильных классах и имеющие олимпиадные достижения не ниже регионального уровня. Группа 2 – контрольная – состояла из их сверстников, не имеющих интеллектуальных достижений в олимпиадах ($N = 33$).

Методика. Применялась методика Г.В. Резапкиной «Диагностика и развитие мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы подростков», направленная на выявление ценностей. В качестве дополнительного источника данных мы использовали два предложения из методики «Незаконченные предложения»: «Я всегда хотел...», «Я бы мог стать счастливее, если...»

Результаты исследования

Результаты сравнительного анализа средних показателей выраженности различных ценностей, выявленных с помощью методики Г.В. Резапкиной в двух группах подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1 – сравнение среднего и стандартного отклонения у одаренных и нормотипичных старших подростков.

Шкалы	<i>Одаренные</i>		<i>Нормотипичные</i>	
	среднее	стандартное отклонение	среднее	стандартное отклонение
1. Здоровье	0,78	2,144	1,91	1,646
2. Материальная обеспеченность	0,87	1,878	1,94	2,045
3. Творчество	0,63	2,791	-0,18	2,963
4. Семья	1,83	2,207	3,39	1,694

5. Карьера	1,25	2,11	1,88	1,709
6. Служение	0,00	2,466	1,88	1,709
7. Слава	-0,1	2,46	-0,06	3,01
8. Отдых	0,22	2,325	0,79	2,07

Таким образом, можно составить иерархию жизненных ценностей, где начинать список будет самая выбираемая ценность, а завершать список будет наименее выбираемая ценность (таблица 2).

Таблица 2 - иерархия жизненных ценностей в разных группах старшеклассников:

№	Ценности	
	Группа 1 (одаренные)	Группа 2 (нормотипичные)
1	семья	семья
2	карьера	материальная обеспеченность
3	материальная обеспеченность	здоровье
4	здоровье	служение
5	творчество	карьера
6	отдых	отдых
7	служение	слава
8	слава	творчество

Можно сделать вывод, что у обеих групп выборки самой важной ценностью является семья, а самой наименее выбираемой ценностью у одаренных старшеклассников является слава, в то время как у нормотипичных – творчество.

Для выявления статистически значимых различий в ценностях между группой одаренных и группой нормотипичных использован непараметрический U критерий Манна-Уитни. Различия по выборкам представлены в таблице 3:

Таблица 3 – значимые различия в ценностных ориентациях в разных группах старших подростков.

Показатели	U критерий Манна-Уитни	Уровень значимости p
Здоровье	2171,000	0,006
Материальная обеспеченность	2150,500	0,008
Семья	2404,500	0,000
Отдых	2141,000	0,01

По всем представленным показателям (здоровье, материальная обеспеченность, семья, отдых) значения в группе одаренных старшеклассников статистически достоверно превышают значения группы нормотипичных старшеклассников.

Результаты обработки данных методики «Незаконченные предложения», выполненной с помощью контент-анализа, представлены в таблице 4.

Таблица 4 – результаты контент-анализа предложений в разных группах старших подростков:

«Я всегда хотел...»		<i>Одаренные</i>		<i>Нормотипичные</i>	
	1.	С	С	С	С
	Эмоциональная	позитивным зарядом	негативным зарядом	позитивным зарядом	негативным зарядом
	заряженность	55,6%	46,5%	85,2%	18,5%
	2. Желания	Конкретные	Абстрактные	Конкретные	Абстрактные
		54,5%	51,5%	37%	63%
	3. Нацеленность	На будущее	На прошлое	На будущее	На прошлое
		65,7%	33,3%	88,9%	11,1%

	4. Ответ	Глубокий	Шуточный	Глубокий	Шуточный
		79,8%	19,2%	74%	29,6%
	5. Локус контроля	Недостаток в себе	Недостаток в окружающей среде	Недостаток в себе	Недостаток в окружающей среде
		49,5%	50,5%	33,3%	18,2%
	6. Цель	Высшая	Бытовая	Высшая	Бытовая
		48,5%	50,5%	37%	66,7%
«Я мог бы стать счастливым, если бы...»	1. Эмоциональная заряженность	С позитивным зарядом	С негативным зарядом	С позитивным зарядом	С негативным зарядом
		20,2%	79,8%	66,7%	33,3%
	2. Желания	Конкретные	Абстрактные	Конкретные	Абстрактные
		45,5%	54,5%	25%	81%
	3. Ответ	Глубокий	Шуточный	Глубокий	Шуточный
		84,8%	19,2%	81,5%	18,5%
	4. Локус контроля	Недостаток в себе	Недостаток в окружающей среде	Недостаток в себе	Недостаток в окружающей среде
		45,4%	49,6%	37%	48%
	5. Цель	Высшая	Бытовая	Высшая	Бытовая
		58,6%	37,4%	33,3%	55,6%

В результате анализа обнаружено, что одаренные подростки (группа 1) при завершении предложения «Я всегда хотел...» чаще давали ответы, которые нацелены на будущее, их ответы были чаще глубокими и честными. В то же время, нормотипичные подростки (группа 2) в предложении «Я всегда хотел...»

давали ответы с более позитивной коннотацией, их ответы носили чаще абстрактный характер, они также ориентированы на будущее, ответы чаще глубокие и честные, они значительно чаще хотят изменить что-то в себе, а не в окружающей среде, цели их чаще бытовые, чем общественно важные.

При завершении предложения «Я мог бы стать счастливым, если бы...» ответы одаренных подростков также были глубокими и честными, но при этом они преимущественно несли в себе негативный эмоциональный заряд, в основном были выражены глубокие потребности, их цели несут скорее общественный характер, желания связаны чаще со стремлением улучшить окружающую среду. Ответы нормотипичных старшеклассников несут в себе чаще позитивный заряд, чем негативный, ответы скорее абстрактны, чем конкретны, при этом чаще глубокие и честные, чем шуточные, они больше выражают бытовые потребности, чем социально значимые.

Таким образом, ценностями, которые разделяют и группа одаренных, и группа нормотипичных, является честность в высказывании потребностей. Различиями выступает то, что для группы одаренных важно высказывать свои потребности в экзистенциальной форме, направленной на выражение скопившихся чувств, их интересуют темы скорее общемирового характера, а не личного, а для группы нормотипичных старшеклассников ценны глубокие переживания, которые могут повлечь внутренние изменения, их больше волнует собственная жизнь, а не общественная.

Заключение

Ведущими ценностными ориентациями у одаренных старшеклассников можно считать семью, карьеру, материальную обеспеченность, направленность на будущее, честность, озабоченность общественными проблемами. В качестве ведущих ценностных ориентаций нормотипичных подростков выступает семья, материальная обеспеченность, здоровье, решение собственных проблем.

Универсальной задачей всех старшеклассников может выступать стремление к безопасности и желание выбрать профессию, которая поможет в дальнейшем обеспечивать себя и свою семью. Различия же коренятся в

когнитивной и личностной специфике одаренных: их развитое абстрактное мышление и высокая мотивация достижения формируют приоритет карьеры и выраженной направленности на будущее. Кроме того, когнитивная специфика одаренных старшеклассников может способствовать более выраженной у них, чем у сверстников ценности честности и озабоченности общественными проблемами. Нормотипичные подростки, в свою очередь, более сосредоточены на здоровье и решении собственных актуальных проблем, что соответствует этапу активной личной самоидентификации [3].

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. №2. С. 46-68.
2. Ефимова Е.В. Одаренность // Проблемы педагогики, 2017. №6 (29). С. 1-5.
3. Комолова Л.А. Ценностно-смысловая сфера личности в исследованиях отечественных и зарубежных психологов // Вестник Московской международной академии, 2024. №1. С. 91-94.
4. Ролдугина В. Н. Представления о ценностных ориентациях в отечественной и зарубежной психологии // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2018. – №3. – С. 73-76.
5. Семенова К.Г. Теоретические аспекты ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных исследователей // История педагогического и психологического образования, 2023. №3. С. 227-241.

Головина А.Д.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: golovina-253@mgpu.ru

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У
СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
РЕШЕНИЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Работа посвящена проблеме развития познавательной мотивации у современных младших школьников в процессе решения диалектических задач. В ходе теоретического анализа выявлен феномен снижения познавательной мотивации современных младших школьников. Также описываются особенности диалектических задач, этапы их решения и влияние на мотивацию познания. На основе краткого анализа проблемы развития познавательной мотивации у современных младших школьников в процессе решения диалектических задач обозначены педагогические условия, способствующие успешному внедрению диалектических задач в образовательный процесс.

Ключевые слова: познание, познавательная деятельность, познавательная мотивация, диалектическая задача.

В эпоху стремительных изменений в образовательной среде, когда акцент смещается с простого усвоения знаний на развитие критического мышления и творческих способностей, вопрос познавательной мотивации у младших школьников приобретает особую актуальность. Проблема заключается в том, что традиционные методы обучения зачастую не стимулируют интерес к познанию. Одним из перспективных подходов к решению данной проблемы является использование диалектических задач.

Теории развития познавательной мотивации рассматривались в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева С.Л. Рубинштейна, М. Теплова, Б.Ф. Ломова и других ученых педагогов и психологов. Связанный с этим аспект развития диалектического мышления представлен в исследованиях

Н.Е. Вераксы, Н.А. Багдосаровой, Л.Ф. Баяновой, А.К. Белолуцкой, Е.Е. Крашенинникова, И.Б. Шиян, О.А. Шиян и др., где была показана его универсальность, основанная на диалектическом подходе.

Диалектические задачи, в отличие от стандартных, имеют не одно, а несколько решений, зачастую противоречащих друг другу. Это требует от ученика не только знания фактов, но и умения анализировать, сопоставлять, выдвигать гипотезы и аргументировать свою точку зрения. Именно в процессе поиска альтернативных решений и возникает познавательный интерес, стремление к более глубокому пониманию сути проблемы. Однако, внедрение диалектических задач в учебный процесс сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, не все педагоги обладают достаточной компетенцией для разработки и эффективного использования таких задач. Во-вторых, существующие учебные программы зачастую не предусматривают достаточного времени для решения задач, требующих глубокого анализа и обсуждения. В-третьих, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать условия для его самореализации в процессе познания. А познание – обусловленный развитием общественно-исторической практики процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении человека, результатом которого является новое знание о мире [4, с. 115].

Познавательная деятельность обучающегося в начальной школе занимает важное место в структуре его учебной деятельности и выполняется как в часы занятий, так и во время самоподготовки к ним по заданию педагога, а также по собственной инициативе обучающегося во внеучебное время. Исследователи выделяют три взаимосвязанных аспекта познавательной деятельности [2]:

- метакогнитивный (обучающиеся планируют, ставят цели, организуют, контролируют и оценивают себя, быстро реагируют на самоориентированную обратную связь об эффективности обучения);

- мотивационный (обучающиеся самомотивированы, они демонстрируют и поддерживают высокий уровень самооффективности и внутренний интерес к задаче);

– поведенческий (обучающиеся выбирают, структурируют и создают среду, которая оптимизирует обучение, используют саморегулируемые стратегии обучения).

В современном образовательном пространстве, где акцент смещается в сторону развития исследовательских навыков, познавательная мотивация младших школьников приобретает особое значение. Она является движущей силой, побуждающей детей к активному поиску знаний, экспериментированию и критическому мышлению. Исследования показывают, что у современных обучающихся, как школьников, так и студентов [9], наблюдается неоднородность познавательной мотивации, обусловленная множеством факторов, включая влияние современных технологий, информационную перегрузку и изменяющиеся педагогические подходы. Учебная мотивация младших школьников характеризуется высоким уровнем интереса к обучению в начале начальной школы, который, к сожалению, снижается к ее окончанию. Педагоги и психологи связывают это явление с потерей интереса к учебе и формированием у ребенка устойчивой социальной позиции. Так как ребенок уже достиг определенного статуса в обществе, ему может казаться, что ему больше нечего добиваться. Для поддержания интереса к учебной деятельности необходимо найти новые, лично значимые для ребенка мотивы [5]. В этой связи представляется актуальным оснащение будущих педагогов опытом дифференциации и индивидуализации учебно-воспитательной работы с младшими школьниками [8].

Одним из ключевых аспектов познавательной мотивации младших школьников является интерес к новым знаниям. Современные дети, окруженные разнообразными источниками информации, проявляют большой интерес к научным исследованиям, если они представлены в увлекательной и доступной форме. Важно стимулировать этот познавательный интерес, предлагая практические задачи, эксперименты и проекты, позволяющие детям самостоятельно открывать новые горизонты диалектики. Однако, в отличие от прошлых поколений, современные младшие школьники демонстрируют

меньшую усидчивость и концентрацию внимания. Информационная перегрузка и быстрый темп жизни приводят к тому, что дети быстро теряют интерес к монотонной работе и нуждаются в постоянной смене деятельности. Поэтому, при организации решения диалектических задач необходимо учитывать эту особенность и предлагать разнообразные формы активности, чередуя теоретические знания с практическими [1].

Диалектические задачи в педагогике – это особый тип ситуаций, которые помогают развивать творческое мышление. Суть диалектической задачи заключается в том, что перед школьником ставится вопрос, на который невозможно ответить, обращаясь исключительно к формальной логике. Изначально дети удерживают только одну из противоположностей, но взрослый организует дискуссию так, чтобы стала очевидной её недостаточность и дети увидели ситуацию целиком – в единстве противоположностей [10].

Работа над решением диалектических задач включает несколько этапов:

1. Постановка диалектического вопроса. Ученик высказывает противоположные версии, взрослый помогает увидеть, что они исключают друг друга.

2. Обоснование противоположных суждений. Ученик аргументирует по очереди каждую из точек зрения, взрослый направляет его к самостоятельному поиску.

3. Возвращение к диалектическому вопросу. Взрослый «ловит» ученика на противоречии, попытке остановиться на одной из противоположностей.

4. Диалектическое преобразование – творческое диалектическое действие, которое ученик должен совершить самостоятельно. Роль взрослого - создать проблемную ситуацию, помочь в отстаивании противоположных позиций, вернуть обратную связь в случае «метаний из стороны в сторону» [6].

Развитие мотивации познания у современных младших школьников – ключевой аспект успешного обучения и формирования личности, стремящейся к знаниям. Решение диалектических задач, требующих рассмотрения противоречий и нахождения компромиссных решений, создает благоприятную

почву для развития этой мотивации. Однако, для достижения максимального эффекта необходимо учитывать ряд условий [7].

Во-первых, важна доступность и интересность задач. Диалектические задачи должны быть сформулированы на понятном для младших школьников языке, соответствовать их возрастным особенностям и опираться на знакомые им ситуации. Актуализация жизненного опыта и вовлечение в проблемные ситуации стимулируют интерес к поиску решений.

Во-вторых, создание атмосферы творческого поиска и сотрудничества. Ученики должны чувствовать себя комфортно, высказывая различные точки зрения, не боясь ошибиться. Организация работы в группах или парах позволяет им обмениваться мнениями, аргументировать свою позицию и приходить к общему решению, что усиливает познавательный интерес.

В-третьих, акцент на процессе решения, а не только на конечном результате. Важно поощрять умение анализировать проблему, выдвигать гипотезы, проверять их и делать выводы. Предоставление возможности самостоятельно формулировать вопросы и искать ответы стимулирует познавательную активность и развивает критическое мышление.

В-четвертых, обеспечение положительного эмоционального фона. Успех в решении диалектической задачи, даже небольшой, должен быть отмечен и похвален. Поддержка и одобрение со стороны учителя создают чувство уверенности в своих силах и желание продолжать познавательную деятельность.

Процесс разрешения диалектических задач активизирует мыслительную деятельность, стимулирует поиск новой информации и развивает умение видеть проблему с разных точек зрения [3]. Решение диалектических задач позволяет младшим школьникам:

1. Осознать противоречия в окружающем мире, что способствует формированию критического мышления и умению сомневаться в готовых ответах.

2. Проявить инициативу и самостоятельность. Поиск решения, основанный на собственном анализе и рассуждениях, повышает уверенность в своих силах.

3. Получить эмоциональное удовлетворение от процесса познания. Нахождение верного ответа, преодоление трудностей вызывает положительные эмоции и усиливает мотивацию к дальнейшему обучению.

Внедрение диалектических задач в образовательный процесс требует от педагога творческого подхода и умения создавать стимулирующую учебную среду. Важно не только предлагать задачи, но и организовывать обсуждение найденных решений, поощрять нестандартные подходы и поддерживать интерес к познанию. Таким образом, решение диалектических задач становится эффективным инструментом развития познавательной мотивации у младших школьников, способствуя формированию активной и заинтересованной личности. Только в этом случае можно добиться значительных успехов в формировании у младших школьников устойчивого интереса к познанию и развитию их творческого потенциала.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Развитие формально-логического и диалектического мышления у детей 5-8 лет / Н.Е. Веракса, З.В. Айрапетян, О.В. Алмазова, К.С. Тарасова // Культурно-историческая психология. - 2022. - Т.18. - № 4. - С. 4-14.
2. Гречушкина Н.В. Идея самостоятельной познавательной деятельности обучающегося в зарубежных педагогических концепциях / Н.В. Гречишкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2021. - №3. - С. 29-33.
3. Диалектическое обучение / Сост. И.Б. Шиян. – М.: Эврика, 2005. – 272 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: Издательство Юрайт, 2023. - 711 с.
5. Коростелева Н.А. Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Наука и практика в образовании. – 2023. – Т. 4. – № 2. – С. 52-68.

6. Крашенинников Е.Е. Развивающий диалог как инструмент развития познавательных способностей / Е.Е. Крашенинников, О.Л. Холодова. - М.: Мозаика-Синтез, 2020. – 88 с.
7. Песков, В. П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения / В. П. Песков // Психология обучения. – 2015. – № 3. – С. 16-31.
8. Поставнев, В. М. 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 // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2015. – Т. 7, № 4. – С. 42-50. – EDN UXRLFN.
9. Фролова, Е. В. Учебная мотивация у студентов психолого-педагогических направлений подготовки: психосемантический анализ / Е. В. Фролова, В. М. Поставнев, А. М. Двойнин // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 6(58). – С. 103 -113. – DOI 10.23951/2307-6127-2024-6-103-113
10. Шиян О.А. Наглядная схема как средство решения диалектических задач у дошкольников / О.А. Шиян // Начальная школа. <http://dep.school2100.com/upload/iblock/831/83159013459edbddc6923f4bb5d5dc6c.pdf>

Картышова Е. А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: kartyshovaea@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НОРМОТИПИЧНЫХ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Цель статьи – определить особенности развития внимания младших школьников. Процесс формирования и развития детского внимания начинается

с рождения и продолжается в течение развития и формирования ребенка сначала в дошкольном, а затем школьном периоде. Автор представляет психолого-педагогическую характеристику детей с задержкой психического развития. Дети проявляются уже на этапе наблюдения за особенностями восприятия детей с ЗПР предметов и явлений. Внимание неустойчиво, кратковременно. Сосредоточение на какой-либо деятельности носит минимальный характер. Данные недостатки в большей мере связаны с быстрой утомляемостью, отсутствием мотивации и повышенной истощаемостью. Приведены примеры особенностей внимания детей с различными формами ЗПР: отмечается отставание в формировании произвольного внимания, несформированность механизма произвольности, наличие астенических явлений и недостаточность мотивации.

Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, задержка психического внимания.

Развитие познавательной деятельности ребенка осуществляется благодаря психической деятельности, в которой особую роль играют психические процессы – ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, речь, мышление.

Рассмотрим 7 этапов развития внимания у детей, выделенных ученым Л.С. Выготским, глубоко изучавшим развитие внимания детей в процессе их роста и созревания, так как младший школьный возраст является переходным между дошкольным детством, где главенствующая роль отведена игре, и средним школьным возрастом, когда уже начинает появляться абстрактное мышление, развиваться собственный взгляд на окружающую действительность.

По результатам своих научных исследований, Л. С. Выготский подытоживал, что сначала внимание ребенка привлекается и направляется с одной стороны предметами и явлениями, окружающими его, а с другой – речевыми инструкциями и описаниями, обращенными от взрослого к ребенку.

Впоследствии ребенок, овладевая речью, уже может привлекать и направлять внимание других и управлять собственным, организуя свое внимание так, что оно становится произвольным во всех смыслах этого слова.

В итоге процесс формирования и развития детского внимания начинается с рождения и продолжается в течение развития и формирования ребенка сначала в дошкольном, а затем школьном периоде. При этом развитие произвольного внимания напрямую связано с развитием внешней и внутренней речи, являющейся средством управления вниманием в форме составления плана действий, словесного описания предметов и выполняемых с ними действий, коррекции, словесного выражения переключения внимания. В итоге в младшем школьном возрасте внимание формируется со значительными изменениями путем развития всех его свойств (увеличения объема внимания, повышения устойчивости, прогресса в переключении и распределении). К 9-10 годам дети уже дольше могут сфокусировать внимание на необходимом учебном материале.

Такие современные авторы, как М.А. Белебева, Л.А. Иванова, О.Г. Яковлева и другие предлагают следующие рекомендации для развития произвольного внимания младших школьников по результатам своих исследований:

1. использовать словесный («установочные предложения»), наглядный («просмотр фильма»), практический (игры, схемы) методы;
2. формы могут быть разными (индивидуальная, групповая, фронтальная);
3. способы развития произвольного внимания могут иметь разный характер (проявление эмоций; подробный и понятный инструктаж; способность запоминать инструкцию; приобретение навыков самоконтроля; задания, немного превосходящие потенциал ребенка) [4, с. 593].

Таким образом, внимание представляет собой фундаментальный психический механизм, пронизывающий все уровни психической организации человека. Этот процесс позволяет целенаправленно направлять психическую

деятельность и фокусироваться на объектах, значимых для личности в конкретный момент времени. Благодаря механизму внимания происходит селекция информационных потоков для дальнейшей их обработки психикой.

Стоит отметить, что дети с ЗПР отстают в развитии от сверстников, при этом, грубых повреждений мозговых структур или специфических отклонений анализаторных систем у детей с отклонением данной формы не выявляется. Дети с ЗПР обладают недостаточной сформированностью пространственных представлений, зачастую возникают сложности при пространственном анализе и синтезе ситуации[3, с. 22].

Характерный признак задержки у младших школьников - недостатки внимания. Они проявляются уже на этапе наблюдения за особенностями восприятия детей с ЗПР предметов и явлений. Внимание неустойчиво, кратковременно. Сосредоточение на какой-либо деятельности носит минимальный характер. Данные недостатки в большей мере связаны с быстрой утомляемостью, отсутствием мотивации и повышенной истощаемостью.

Отставание мышления наблюдается на всех его уровнях (наглядно-образное, наглядно-действенное, словесно-логическое). Для детей при ЗПР характерно недоразвитие процессов мышления, которое проявляется в следующем:

- низкий уровень аналитико-синтетической деятельности;
- сниженная способность к отвлечению и обобщению;
- затруднения в понимании смысловой стороны любого явления [4, с. 593].

Ряд зарубежных исследователей в качестве основных черт личности младших школьников с задержкой психического развития отмечают эмоциональную неустойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения, трудности адаптации и взаимодействия, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха.

Развитие внимания у детей с ЗПР имеет свои особенности: отмечается отставание в формировании произвольного внимания, несформированность

механизма произвольности, наличие астенических явлений и недостаточность мотивации.

Ребенок испытывает значительные трудности с концентрацией внимания, демонстрирует низкую способность к его целенаправленной фиксации в процессе деятельности и проявляет повышенную восприимчивость к различным отвлекающим стимулам. Подобные нарушения внимания создают серьезные препятствия для полноценного развития и обучения ребенка, негативно влияют на формирование других психических процессов. Совокупность этих нарушений существенно ухудшает качество жизни не только самого ребенка, но и его семьи, что подчеркивает острую необходимость создания эффективных коррекционно-развивающих программ для своевременного формирования всех психических функций в школьном возрасте.

Стоит отметить, что произвольное внимание развивается под руководством взрослого (учителя, родителя), помогающего школьнику овладеть приемам управления вниманием при помощи наглядных средств, слов, специальных жестов, порядка выполнения действий, правил, применяя таким образом средства, управляющие и направляющие внимание, сосредоточивающие его на необходимых объектах изучения и выполняемых действиях. Это так называемые культурные приемы. Определенный интерес представляют словесные, практические и наглядные методы с применением игр (в частности, дидактических), а также словесные и наглядные с применением средств ТСО (в частности, при просмотре диафильмов) на уроках и во внеурочное время.

Таким образом, можно заключить, что внимание классифицируется по различным критериям: по объектам направленности (умственное, сенсорное, исполнительное, аффективное), по характеру переживания (непосредственное и опосредованное), по наличию волевого усилия (непроизвольное, произвольное и послепроизвольное). Особенности внимания у детей с ЗПР характеризуются неустойчивостью и недостаточной концентрацией, повышенной отвлекаемостью, импульсивностью, сложностями в переключении между

заданиями и сниженной работоспособностью. В связи с этим особое значение приобретают разработки психолого-педагогических средств, способствующих восполнению этих психологических дефицитов, особенно в условиях нарастающей цифровизации всех сфер жизнедеятельности современного человека [2, 6, 7].

Список литературы

1. Воробьёва Е.А., Никитина С.А., Сафонова В.Ю. Развитие памяти и внимания у младших школьников // Инновационная наука. 2024. № 11-1-1. С. 115-118.
2. Воропаев, М.В. и др. Виртуальный кластер / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, О.А. Полежаева, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов. Москва: Известия ИППО, 2019. 247 с.
3. Григорьева И.К. Особенности развития внимания младших школьников // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2020. № 3-7. С. 22-23.
4. Макарчук М.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник науки. 2025. Т. 3. № 1 (82). С. 589-596.
5. Никольская Н.И. Особенности развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Символ науки. 2021. № 11-2. С. 105-106.
6. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. и др. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности [колл. монография] / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Т.А. Боровских, и др. Москва: МПГУ, 2022. 240 с.
7. Степанов С.Ю., Разбивная Г.А. Ключи педагогики сотворчества. Москва, 2010. 102 с.

8. Тухужева Л.А. Развитие внимания младшего школьника в процессе обучения // Вопросы науки и образования. 2021. № 7 (132). С. 59-61.

Семёнова К. С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: SemenovaKS269@mgpu.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ТВОРЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются причины академической неуспешности творчески одарённых школьников. Целью исследования является выявление ключевых факторов академической неуспешности творчески одаренных школьников и выявление условий для разрешения проблем в обучении. Автор отмечает, что высокий уровень интеллектуального и творческого потенциала не всегда гарантирует успешность в учебной деятельности. Анализируются исследования отечественных психологов и педагогов (А. И. Савенков, Е. И. Щебланова, В. Д. Шадриков и др.), выделяются ключевые факторы неуспеваемости: неэффективное взаимодействие школы и семьи, влияние социального окружения, индивидуально-личностные особенности учащихся и неподходящие методы обучения. Особое внимание уделяется необходимости индивидуализации образовательного процесса, применения рефлексивно-игровых и визуально-иллюстративных методов, проектно-исследовательской деятельности. Делается вывод о важности поддержки самосознания и творческого развития одарённых детей для повышения их учебной мотивации и успешности.

Ключевые слова: неуспеваемость, взаимодействие семьи и школы, одаренные дети

Может ли одаренный ребенок быть не успевающим в учебе? Школа и семья зачастую уверены, что дети с высоким уровнем развития должны успевать не только в области своего дара, но и по всем школьным предметам, так как образовательные программы рассчитаны на средний уровень. Действительно, на первый взгляд звучит парадоксально, что одаренные дети могут быть не способны к освоению навыков письма, чтения или счета. Однако не все одаренные дети обладают признаками учебной успешности. Такие обучающиеся часто успешны вне школы, ведь они погружены в творческие или узконаправленные кружки, спортивные секции, общественную жизнь. Именно там они раскрывают свой талант и развивают свои возможности, ощущают свой личностный рост. Вместе с тем успеваемость в школе оказывает огромное влияние на жизнь ребёнка: отношения с родителями, с учителями, со сверстниками, формирование дальнейшего жизненного пути.

Столкновение с учебными неудачами, чувство вины, отставание от класса — всё это травмирует одаренных детей, которые в силу своей одаренности стремятся к реализации своего творческого потенциала. Данная проблема актуальна и сегодня. Каковы же причины неуспеваемости такой группы одаренных детей? Как можно помочь творчески одаренным детям? Изучим эти вопросы далее.

В первую очередь стоит обратить внимание на нормативные документы. Правовая поддержка талантливых детей в России осуществляется на государственном уровне. Существующая законодательная база включает важные нормативные акты. Например, Приказ Минпросвещения России от 10.07.2025 N 531 "Об утверждении Порядка формирования и ведения государственного информационного ресурса о лицах, проявивших выдающиеся способности", документ содержит комплекс мер, направленных на поиск и всестороннюю поддержку одарённых детей и молодёжи [6]. Постановление Правительства РФ от 19.10.2023 N 1738 "Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их

дальнейшего развития" регламентирует порядок выявления и дальнейшего сопровождения молодых людей с выдающимися способностями [5].

Исследования детской одаренности в отечественной психологии занимались такие учёные, как А.И. Савенков, Л.И. Ларионова, В.Д. Шадриков, Е.И. Щебланова и др.

По мнению отечественных ученых (Л.И. Ларионова, А.И. Савенков) понятие одаренности и творчества связаны между собой и являются важными составляющими человеческого потенциала. А.И. Савенков [7] пишет, что одаренный ребёнок — это тот ребёнок, который выделяется яркими, выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

В концепции А.М. Матюшкина [3] творческая одарённость представляет собой комплекс интеллектуальных, творческих и мотивационных факторов. В своем исследовании ученый выделяет структуру творческой одаренности, включающую в себя: доминирующую роль познавательной мотивации, исследовательскую творческую активность, возможность достижения оригинальных решений и т. д. Кроме того, Алексей Михайлович [3] в системе творческого потенциала выделяет: задатки и склонности, которые проявляются в повышенной чувствительности, предпочтениях и динамичности психических процессов; любознательность, стремление к созданию нового, склонность к поиску проблем и их решению; эмоциональная окрашенность отдельных процессов, влияние чувств на оценивание, выбор и предпочтения; интуитивизм — склонность к сверхбыстрым оценкам, решениям и поступкам.

Однако многие педагоги и психологи обращают внимание на такую особенность одаренных людей как асинхронное (неравномерное) развитие одаренной личности, когда творчество в жизни ребёнка может преобладать над успеваемостью в учёбе (Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин и др.). Рассмотрим причины академической неуспешности творчески одаренных школьников.

В своей книге «Неуспешные одарённые школьники» Е. И. Щебланова [10] анализирует данные психологических исследований, посвящённых изучению

трудностей одарённых детей в школьной жизни, и выделяет общие причины неуспеваемости одарённых школьников:

1. *Некачественное взаимодействие школы и семьи.* Всегда останется актуальным «перетягивание одеяла» между учителем, родителем и ребёнком в поиске «виноватого» в плохих отметках.

2. *Факторы окружения.* Отвержение одноклассниками, давление ровесников, требование быть «обычным» и «как все», завышенные ожидания, требования родителей на успех во всём, семья с низким социально-экономическим и образовательным статусом, влияние культурных традиций, останавливающее развитие девочек.

3. *Индивидуальные факторы.* Низкая уверенность в себе, избегание неудач, тревожность, перфекционизм, непослушание, раздражительность, нарушение саморегуляции, импульсивность, неумение ждать и выстраивать долгосрочные стратегии преодоления препятствий, отсутствие понимания важности всестороннего развития.

Перечисленные выше причины неуспеваемости являются общими для разных групп обучающихся. Особое внимание следует уделить взаимодействию семьи школы в вопросах воспитания и обучения одаренных подрастающих поколений. Связь семьи и школы должна быть органичной, глубокой и сочувственной по отношению к обучающимся. Такой крепкий и слаженный механизм можно построить лишь на основе искреннего стремления школы и родителей вести школьное дело в соответствии с требованиями современного образования и психологии [1].

Мы считаем важным, отметить ещё одну причину, которая напрямую влияет на развитие творчески одаренных детей, — *оптимальный стиль обучения.* Одаренные творчески дети мыслят иначе, им нужен особый подход. Например, привычное нам составление конспекта может их утомлять, необходимо дать выбор: пользоваться мнемотехнику, рисунок, схему, облако слов, создать буклет и т. д. Важно постоянно работать над развитием творческого потенциала, самосознания ребёнка. В этой связи, как отмечают В.М. Поставнев, И.В.

Поставнева и др., особую актуальность приобретают новые подходы к подготовке педагогов к работе с одаренными обучающимися [4], [8].

В.Д. Шадриков [9] в своих исследованиях подчеркивает, что развитие самосознания, как одного из ключевых компонентов личности, играет важную роль в управлении и построении дальнейшего жизненного пути. Благодаря развитию самосознания у творчески одаренных детей формируется и развивается самостоятельность, ответственность за свою деятельность и поступки, осознание себя частью коллектива и укрепление роли ученика [2].

Учитывая вышесказанное, считаем необходимым представить несколько методов, которые помогут повысить академическую успеваемость творчески одаренных обучающихся:

1. *Индивидуализация обучения.* Важно развивать уникальные способности через опережающее и возрастное обучение, применять адаптивные методы. Использование вспомогательных средств (калькуляторов, компьютеров) помогает преодолеть коммуникативные барьеры. Мультисенсорный подход и исследовательские проекты способствуют полноценному развитию творчески одаренных детей. Постоянное психодиагностическое сопровождение, учёт личностных особенностей помогают каждому ребёнку достичь успеха в интересующих его областях [10].

2. *Рефлексивно-игровые методы.* Даже одаренный обучающийся всё равно является ребёнком или подростком, который всегда нуждается в игре. Для формирования самосознания через обучение используются дидактические игры. Например, игра «Я умею делать» помогает ученикам осознать свои умения и таланты. Вопросы касаются того, что ребёнок умеет делать хорошо и какие у него увлечения. После завершения блока ученикам задают вопрос «Что ты теперь умеешь делать?», акцентируя внимание на их достижениях [2].

3. *Визуально-иллюстративные методы.* Здесь речь идёт не просто о наличии наглядного материала, а о направленности внимания ребёнка на себя. Например, при изучении сказок в качестве задания не просто попросить учеников придумать свои сказки, но и выбрать интересный способ её

представления: буктрейлер, текст, картина, язык жестов, песня, танец, театральные представления — подойдет любой интересный формат, который отвечает запросам творчески одаренных учеников.

4. *Использование межпредметных связей и поликультурного подхода.* С помощью взаимодействия искусств и наук интерес к обучению у творчески одарённых обучающихся повышается, так как интеграция искусств и науки требует включения памяти, воображения, фантазии ребёнка.

5. *Проектно-исследовательская и коллективная творческая деятельность.* При помощи совместной и коллективной деятельности творчески одаренные дети развивают свои навыки коммуникации, делятся с участниками команды своими знаниями и умениями, выполняют ту работу, которая им по душе и вместе с остальными детьми подключаются к процессу изучения новой информации. В процессе этого у такой группы детей повышается уверенность в своих учебных действиях и понимание, что они работают в коллективе, который им поможет.

Таким образом, важно понимать, что академическая неуспеваемость творчески одарённых детей — это не показатель их несостоятельности, а сигнал к необходимости изменения образовательного процесса. При правильном подходе и создании благоприятных условий такие дети способны раскрыть свой потенциал и достичь значительных успехов как в учёбе, так и в творческой деятельности. Решение данной проблемы требует совместных усилий педагогов, психологов и родителей, а также модернизации традиционных методов обучения с учётом особенностей данной категории учащихся. Дальнейшее развитие темы нашей публикации мы видим в практической деятельности педагогов образовательных организаций.

Список литературы

1. Богуславский, М. В., Кудряшёв А. В. Взаимодействие семьи и школы: трудный путь к диалогу в начале XX века // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. №1 (43). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-trudnyy-put-k-dialogu-v-nachale-hh-veka> (дата обращения: 24.10.2025).

2. Кочемирова, Н. Ф. К вопросу о развитии одаренности и творческих способностей обучающихся [Электронный ресурс] : / Н. Ф. Кочемирова // Известия института педагогики и психологии образования. 2025. <http://izvestia-ippo.ru/kochemirova-natalya-fedorovna-k-vopro/>

3. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одарённости / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.

4. Поставнев, В. М. 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 // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 4. С. 42-50. EDN UXRLFN.

5. Постановление Правительства РФ от 19.10.2023 N 1738 "Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития" [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс: справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_516693/ (дата обращения: 31.10.2025).

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 10.07.2025 № 531 "Об утверждении Порядка формирования и ведения государственного информационного ресурса о лицах, проявивших выдающиеся способности"(Зарегистрирован 15.10.2025 № 83841) [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс: справочная правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_516693/ (дата обращения: 31.10.2025).

7. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 334 с.

8. Формирование готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Львова, О. В. Цаплина // 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. 332-338. EDN EHJNOG.

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

10. Щебланова, Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. 2-е изд. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 245 с.

Шакирова М. А.

педагог дополнительного образования (английский язык),

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад мкр. «Южные ворота»

Томского района, Томск

E-mail: margaritamma@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ SCAMPER ДЛЯ ПРОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОДАРЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена исследованию потенциала методики развития креативного мышления SCAMPER в качестве инструмента для выявления и развития языковой одаренности у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку. Цель работы – теоретически обосновать и апробировать на практике эффективность использования приемов SCAMPER для стимуляции речевой креативности, расширения лексико-грамматических возможностей и поддержки познавательной мотивации, что является ключевыми признаками языковой одаренности. В исследовании приняли участие две разновозрастные группы детей (5-6 и 6-7 лет) в условиях дошкольного

образовательного учреждения. В ходе апробации были выделены конкретные критерии наблюдения: уровень восприятия информации, темп выполнения заданий, используемые элементы SCAMPER, творческая активность и вовлеченность в обсуждение. Результаты показали, что методика SCAMPER создает благоприятную среду для проявления языковых способностей: у детей отмечается улучшение запоминания лексики, развитие связной речи на иностранном языке, повышение интереса к занятиям и формирование нестандартного мышления. Выводы исследования подтверждают, что интеграция методики SCAMPER в занятия по английскому языку позволяет не только развивать креативность, но и выступает эффективным диагностическим и развивающим инструментом в работе с лингвистически одаренными дошкольниками, способствуя их успешной социализации и самореализации.

Ключевые слова: языковая одаренность, методика SCAMPER, английский язык, креативное мышление, речевое развитие, дошкольный возраст.

В условиях глобализации и цифровой трансформации современного общества развитие творческого потенциала и ранних языковых компетенций становится одной из приоритетных задач дошкольного образования [2]. Особую значимость в этом контексте приобретает феномен языковой одаренности, который в дошкольном возрасте может проявляться в повышенной чувствительности к звучанию и структуре языка (как родного, так и иностранного), легкости усвоения новой лексики, способности к созданию оригинальных речевых высказываний и импровизации в игровых коммуникативных ситуациях [3, 5]. Подтверждение сказанному мы находим в исследовании В.П. Пескова [1, с. 219], который выявляет, что: «...лингвистически одаренные дети экстравертированы». Данная особенность лингвистически одаренных детей характеризует их как легко вступающих в контакт, любящих говорить, делиться мыслями, выражающих себя ярко, черпающих силы из общения и пр. Однако выявление и развитие этой

специфической одаренности требует особых педагогических инструментов, выходящих за рамки традиционных занятий. В качестве такого инструмента, синтезирующего развитие креативности и иноязычной коммуникации, в исследовании рассматривается методика SCAMPER (Б. Эберле), основанная на семи операциях модификации идей: Substitute (Заменить), Combine (Объединить), Adapt (Приспособить), Modify (Модифицировать), Put to other uses (Применить иначе), Eliminate (Убрать), Rearrange (Переставить) [4]. *Гипотеза исследования* заключалась в том, что целенаправленное использование методики SCAMPER на занятиях по английскому языку в ДОО способствует не только развитию креативного мышления, но и создает диагностическую среду для проявления, а также эффективную развивающую среду для становления языковой одаренности у детей 5-7 лет.

Целью данного исследования являлась практическая апробация методики SCAMPER как средства выявления и развития языковой одаренности у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по английскому языку. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад мкр. «Южные ворота» в период 2024–2025 учебного года. В апробации приняли участие 30 детей двух возрастных групп: старшая (5-6 лет, 10 воспитанников) и подготовительная (6-7 лет, 20 воспитанников). В качестве основного метода использовалось *включенное педагогическое наблюдение*, структурированное по заранее разработанным критериям: 1) уровень восприятия информации (наглядно-действенный, словесно-логический); 2) темп выполнения заданий; 3) диапазон и сложность самостоятельно используемых элементов SCAMPER; 4) творческая активность (форма выражения идеи); 5) вовлеченность в групповое обсуждение. Серия занятий по теме «Животные» была построена как последовательное введение заданий, основанных на каждом из семи принципов SCAMPER (например, «Combine» – создание фантастического животного «слонокот», «Adapt» – обсуждение жизни рыбы на суше и т.д.). Анализ результатов проводился методом сравнительного анализа данных наблюдения по выделенным критериям для двух возрастных групп.

Сравнительный анализ данных наблюдения выявил отчетливые возрастные особенности в проявлении языковых способностей и креативности при использовании SCAMPER.

В группе детей 5-6 лет наиболее продуктивными оказались простые, наглядно подкрепленные элементы методики: *Substitute* (замена звуков животных) и *Combine* (комбинирование частей тела разных животных). Творческая активность проявлялась преимущественно в рисуночной деятельности и простых односложных или двусложных высказываниях на английском языке («cat-fly», «big mouse»). Дети требовали постоянной визуальной поддержки (картинки, игрушки) и наводящих вопросов педагога, что указывает на доминирование наглядно-действенного мышления. На этом этапе методика SCAMPER проявила себя прежде всего как эффективный *диагностический инструмент*, позволяющий выявить детей с выраженной ассоциативной памятью, быстрой реакцией на языковую игру и склонностью к речевому подражанию.

В группе детей 6-7 лет результаты были качественно иными. Дети успешно справлялись с более абстрактными элементами SCAMPER, такими как *Adapt* и *Rearrange*, требующими логического предположения и установления причинно-следственных связей. Они строили развернутые высказывания (например, «If elephant lives in Arctic, he will have a lot of fur and white color»), аргументировали свои идеи и активно участвовали в дискуссиях. Для этой группы SCAMPER стал мощным *развивающим инструментом*, стимулирующим речевую креативность, гибкость мышления и способность к иноязычному высказыванию-рассуждению – компетенциям, характерным для языковой одаренности.

Общие для обеих групп положительные эффекты включали: 1) *улучшение мнемонических связей* и запоминания лексики за счет нестандартных ассоциаций; 2) *прогресс в речевом развитии* – переход от изолированных слов к фразам и коротким предложениям в контексте творческой задачи; 3) *стойкое*

повышение мотивации и познавательного интереса к занятиям; 4) формирование навыков генерации идей.

Полученные результаты согласуются с современными представлениями о языковой одаренности как о комплексе способностей, включающем не только лингвистическую чувствительность, но и креативность, беглость и гибкость речевого мышления [3, 5]. Использование SCAMPER создает естественную «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) для этих способностей, переводя изучение языка из плоскости воспроизведения в плоскость созидания. Наше наблюдение о возрастной динамике в освоении элементов SCAMPER (от конкретных к абстрактным) подтверждает данные о поэтапном становлении творческого мышления в онтогенезе [2]. В отличие от традиционных методов, где успех часто связан с памятью и воспроизведением, SCAMPER позволяет «увидеть» одаренность в способности трансформировать языковой материал и создавать новые смыслы, что особенно ценно для дошкольного возраста, где стандартизированное тестирование малоэффективно. Ограничением исследования можно считать отсутствие формализованного констатирующего и контрольного среза с использованием стандартизированных методик, что определяет перспективу для дальнейшей работы.

Проведенная апробация подтвердила гипотезу исследования и продемонстрировала, что методика SCAMPER является высокоэффективным инструментом в арсенале педагога, работающего с дошкольниками. Она выполняет тройную функцию: диагностическую (выявление склонностей), развивающую (стимуляция речевой креативности и гибкости мышления) и мотивационную. Интеграция SCAMPER в занятия по английскому языку позволяет создать обогащенную образовательную среду, способствующую проявлению и поддержке языковой одаренности на этапе ее естественного становления.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке на базе принципов SCAMPER формализованной диагностической карты наблюдения за признаками языковой одаренности у дошкольников, а также в создании и

апробации серии комплексных учебно-методических материалов для педагогов ДОУ.

Список литературы

1. 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.
2. Савенков А. И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2019. № 5 (95). С. 4–13.
3. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Издательство МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 368 с.
4. Eberle R. F. Scamper: Creative Games and Activities for Imagination Development. Waco, TX: Prufrock Press, 2008. 201 p.
5. Heller K. A. The Nature and Development of Giftedness: A Longitudinal Study // European Journal for High Ability. 2019. Vol. 4. P. 124-147. DOI: 10.1080/0937445940040203
6. Ушаков Д. В., Мурадханова М. С. Творчество и одаренность: вызовы современного образования // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 3. С. 44–54.

Курданина Д.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: kurdaninada260@mgpu.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Цель статьи – раскрыть потенциал исследовательского подхода как эффективной психолого-педагогической технологии развития

метакогнитивных компетенций у старшеклассников в условиях личностного становления. Старший школьный возраст является критическим периодом, в котором подросток стремится к автономии, осмыслению собственных ценностей и выстраиванию жизненной перспективы. Ключевую роль в этом процессе играют метакогнитивные компетенции – способности к осознанному управлению познавательной деятельностью, саморегуляции и рефлексии. Показано, что структура исследовательской деятельности: от постановки проблемы до формулировки выводов – последовательно задействует навыки планирования, критического анализа, мониторинга и оценки собственных действий. Особое значение имеет возможность самоисследования, в ходе которого старшеклассник изучает собственные интересы, убеждения и поведенческие стратегии. Таким образом, исследовательский подход выступает не только как метод обучения, но и как средство формирования автономной, рефлексивной личности, способной к осознанному и ответственному построению своей жизненной траектории.

Ключевые слова: метакогнитивные компетенции, исследовательский подход, старшеклассники

Введение. Старший школьный возраст – это время значительных личностных изменений. В эти годы молодые люди не только фокусируются на учебных достижениях, но и формируют основу для своей жизненной траектории. Развертываются многогранные эмоциональные и психологические процессы, оказывающие существенное влияние на формирование самовосприятия, социальных контактов и взглядов на жизнь.

Обучение в старших классах сопровождается изменениями: повышается сложность содержания учебного материала, увеличивается его объем, что предъявляет высокие требования к обучающимся. От старшеклассников ожидают демонстрации таких способностей, как умение мыслить нестандартно, гибко реагировать на различные ситуации, а также проявлять самостоятельность и точность в решении задач. В этот период перед ними встает сложная жизненная

задача, М. И. Калинин описывает ее как необходимость найти свой жизненный путь, выработать свой характер, утвердить свои убеждения и найти свое призвание [1]. Л. И. Божович выделяет ключевое личностное новообразование юности – самоопределение, которое тесно связано с необходимостью принятия решений о будущем [1]. В.П. Песков выявляет роль представлений школьника как: «...процесса построения школьником субъективной картины окружающего мира и его мировоззрения в целом... Внешние воздействия, формируют соответствующие представления школьника (мир образов-представлений), а также индивидуальные системы значений, которые изменяют интегральный образ реальности (образ мира)» [5, с. 16-17].

Несмотря на то, что в возрасте 15-17 лет интеллектуальные способности достигают высокого уровня: развивается формально-логическое мышление, совершенствуются сложные интеллектуальные операции (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение), повышается критичность мышления и способность к генерации креативных идей, – стоящие перед старшеклассниками вызовы невозможно преодолеть без развитой рефлексии, самопознания и понимания собственных интересов, ценностей и особенностей [1]. Кроме того, в исследовании В.П. Пескова доказывалось, что: «... несмотря на способность старших школьников к манипулированию представлениями, т.е. наличию способности к произвольному оперированию в уме при представлении любым образным материалом, существует сложность в создании собственного субъективного образа в соответствии с изменившейся ситуацией, благодаря их высокой ригидности» [5, с. 29].

Для того чтобы сформировать личные взгляды, выстроить осмысленную траекторию будущего и принять обоснованное решение о профессии, особенно важно развивать метакогнитивные компетенции.

Цель исследования. Раскрыть потенциал исследовательского подхода как средства развития метакогнитивных компетенций у старшеклассников.

Методы. Теоретический анализ вклада исследовательского подхода в развитие метакогнитивных компетенций у старшеклассников.

Результаты и обсуждения. Е. В. Резникова трактует метакогнитивные компетенции как надпредметные и надсистемные способности, обеспечивающие управление знаниями, интеллектуальными и рефлексивными процессами, что повышает эффективность решения образовательных и профессиональных задач [8]. Л. М. Ордобоева подчеркивает их роль в обеспечении готовности к непрерывному обучению, адаптации к изменяющимся условиям и переносу знаний на новые виды деятельности [8]. А. В. Карпов отмечает, что обладатели развитых метакогнитивных компетенций демонстрируют более высокий уровень саморегуляции и эффективнее подбирают стратегии для решения сложных задач [2].

В рамках современных подходов к пониманию метакогнитивных компетенций их структуру рассматривают через призму трех взаимосвязанных компонентов: исследовательского, управленческого и коммуникативного. Исследовательский компонент включает умения формулировать вопросы, выявлять проблемы, выдвигать предположения, осуществлять поиск и анализ информации, а также делать обоснованные выводы. Управленческий компонент охватывает способности к постановке целей, планированию действий, прогнозированию развития, самоконтролю, рефлексии и коррекции собственного поведения. Коммуникативный компонент предполагает готовность взаимодействовать с другими: работать в группе, запрашивать обратную связь, аргументировать свою позицию и конструктивно разрешать возникающие трудности [7]. В этом смысле метакогнитивные компетенции выступают не просто как инструмент учебного успеха, но и как фундамент личностной автономии, стратегического мышления и осознанного выбора. Они позволяют старшекласснику выстраивать личностно значимые цели, организовывать действия по их достижению, учитывать собственные ресурсы и критически оценивать результаты.

В связи с этим возникает необходимость в создании психолого-педагогических условий, способствующих целенаправленному развитию метакогнитивных компетенций. Исследователи выделяют несколько

техник для формирования метакогнитивных компетенций, включая: вопросы, направленные на рефлекссию и побуждение, моделирование, думание вслух и объяснение для себя, оценивание себя [8; 9].

Можем отметить, что все эти приемы встроены в структуру исследовательского подхода, который выступает не просто как один из методов, а как целостная психолого-педагогическая технология.

Под исследовательской деятельностью обучающихся понимают такую форму организации работы, при которой школьники решают задачу с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, культуры или практики. При этом сохраняются ключевые этапы научного исследования: постановка проблемы, анализ информации, выдвижение гипотезы, выбор методов, сбор и анализ данных, формулировка выводов.

Как отмечает А.И. Савенков, главной особенностью исследовательского обучения является активизация познавательной деятельности учащихся, придание ей творческого, самостоятельного характера и передача инициативы в организацию собственного учения [6].

Идеи такого подхода восходят к Дж. Дьюи, который предложил строить обучение на основе личного опыта учащегося [6]. Цель – не просто передать информацию, а расширить опыт через поисковую деятельность, стимулируя школьника к самостоятельной перестройке имеющихся познавательных ориентиров. Исследовательское обучение не только позволяет углубить знания в предметной области, но воздействует на личность исследователя. В процессе исследования школьник встает в активную позицию, самостоятельно учится выстраивать путь, ставить цели и нести ответственность за результат, что стимулирует развитие метакогнитивных компетенций. При постановке проблемы формируется умение определять границы своего знания и незнания, при планировании развивается стратегическое мышление и целеполагание; в ходе сбора и анализа данных совершенствуется умение управлять информацией и критически ее оценивать; на этапе формулировки выводов усиливается рефлексия и способность соотносить результат с первоначальной гипотезой.

Особую ценность исследовательский подход приобретает в контексте самоисследования. Для старшеклассника проблемой самоисследования может стать вопрос: «Какая профессия соответствует моим интересам и ценностям?» или «Что я действительно хочу от будущего?» [3]. Такое личностно-ориентированное исследование позволяет одновременно решать несколько задач: развивать навыки рефлексии, познавать себя и формировать основу для профессионального самоопределения – ключевого новообразования юношеского возраста.

Заключение. Таким образом, исследовательский подход создает условия для развития метакогнитивных компетенций, которые становятся инструментом решения личностно значимых задач. Умение добывать информацию, критически оценивать ее достоверность и принимать решения на основе собственного анализа формирует автономную, рефлексивную личность, способную к осознанному выбору своего жизненного пути.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЕК, 1997. 352 с.
2. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
3. Минх, И. Ю. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков в образовательной организации / И. Ю. Минх // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сб. ст. по материалам ХС междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 20 янв. 2025 г. – Новосибирск: Сибирская академическая книга, 2025. С. 137–142.
4. Перикова, Е. И. Система психической саморегуляции учебной деятельности: метакогнитивный подход / Е. И. Перикова, В. М. Бызова // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. С. 15-29.

5. Песков, В. П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения / В. П. Песков // Психология обучения. – 2015. – № 3. – С. 16-31. – EDN TIQFMT.
6. Савенков, А. И. Эффективная организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Народное образование. – 2011. – № 6. С. 173-181.
7. Смирнова, П.В. Метакогнитивные компетенции в профессиональном становлении будущего педагога: понятие и перспективы исследования // Вестник МГПУ. Серия: «Педагогика и психология». 2021. № 4. С. 148-158.
8. Хабиев, Т. Психолого-педагогические аспекты формирования метакогнитивных процессов у учащихся образовательных учреждений / Т. Хабиев // Инновационная деятельность в образовании: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Ч. I / под общ. ред. Г. П. Новиковой. – Ярославль – М.: Канцлер, 2020. С. 520–528.
9. Фролова, Е. В. Когнитивные профили студентов разных направлений профессиональной подготовки // 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.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Собянина А. А.

соискатель, ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта», Калининград

E-mail: 9009245352@mail.ru

ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЁННОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме поддержки и развития творческих способностей у младших школьников с признаками одаренности. Авторы анализируют современные подходы к выявлению и сопровождению таких детей, в статье выделены ключевые факторы, влияющие на развитие творческого потенциала и определены критерии оценки творческих способностей в младшем школьном возрасте. Проведенное исследование оценки доминирующих мотивов учения младших школьников по методике М.В. Матюхиной подтвердило эффективность занятий по созданию мультипликационной анимации, направленных на повышение интереса к учебной деятельности и творческое развитие. На основе проведенного анализа мультипликационная анимация рассматривается как одна из эффективных технологий поддержки и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста с признаками одаренности.

Ключевые слова: творческие способности, одаренность, мультипликационная анимация, сторителлинг, образовательная среда, младшие школьники

В современном обществе, где креативность и инновационное мышление становятся ключевыми компетенциями [9], вопросы поддержки и развития творческих способностей у детей приобретают особую актуальность особенно в условиях цифровизации практически всех сфер жизни человека [3]. Растущий интерес к вопросам одаренности и творческого развития в контексте изменений

образовательного пространства подтверждается не только наличием научных школ и исследований, но и в документах государственной поддержки: «возможности для реализации потенциала каждого человека и развития его талантов» является одной из национальных целей развития Российской Федерации к 2030 году (URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>) [10].

Методология исследования включает в себя теоретический анализ психолого-педагогической литературы в области работы с одаренными детьми, а также экспериментальное исследование для оценки доминирующих мотивов учения с помощью экспресс-методики М.В. Матюхиной [6].

Исследование в области одаренности младших школьников показывают разность подходов к ее выявлению и сопровождению. В работах Н.С. Лейтеса одаренность представляется как «особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребенка в необычайно высокой восприимчивости к учению и более выраженных творческих проявлениях» [5, с.12]. Важно отметить значимость возрастных сензитивных периодов для развития одаренности, отмеченное автором. Более полное представление можно найти в концепции психологической структуры одаренности, разработанной А.М. Матюшкиным [7], где ведущее значение в творческом развитии младшего школьника отводится познавательной мотивации и исследовательской активности. В данном подходе общая одаренности раскрывается через понятие творческого потенциала, который является центральным звеном развития личности. В рамках современного взгляда на понимание одаренности необходимо рассмотреть Рабочую концепцию одаренности Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и других отечественных психологов, в которой одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми».[2, с.8]

Данный подход к определению одаренности имеет высокую практическую значимость для системы образования и воспитания младших школьников. Он обеспечивает выход за рамки узкого понимания как исключительно высокого уровня интеллекта и академических успехов и открывает широкие перспективы для развития потенциала каждого ребенка.

Продолжая исследование, обратим внимание на причины, влияющие на развитие творческого потенциала. Анализируя работы Антипова С.А., Юрьевой О.А. [1] Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова [2], А.М. Матюшкина [7] можно разделить факторы, стимулирующие творческое развитие на внутренние (индивидуальные характеристики ребенка) и внешние (среда и условия развития), схематично представленные на рисунке 1.



Рисунок 1. Факторы, влияющие на развитие творческого потенциала младших школьников

Для понимания процессов поддержки и развития творческих способностей важно отметить, что все перечисленные факторы связаны и оказывают влияние

друг на друга. Например, любопытство ребенка будет реализовано только в том случае, если будут созданы возможности для исследования и получения новых знаний. А творческий потенциал ребенка может раскрыться только когда семья, школа и окружение создадут благоприятную среду для развития и поддержания его инициативы.

Творческие способности, как одна из ключевых составляющих одаренности, требуют особого внимания и поддержки. Исследования показывают, что творческий потенциал ребенка может проявляться в различных формах: от художественного и музыкального творчества до научных и технических решений [OpenAI, 2024]. Однако, несмотря на многообразие проявлений, ключевую роль в вопросах творческого развития младших школьников играют учреждения начального, основного и дополнительного образования. Это, в свою очередь, требует от педагогов глубокого понимания психолого-педагогических основ работы с одаренными детьми, а также применения разнообразных методик и технологий, помогающие развивать творческие способности.

Ряд исследований показывают, что ключевое значение в вопросах развития и поддержки творческих способностей отводится процессу оценивания деятельности младших школьников [8]. Оценка должна сводиться не только к конечному продукту, но и учитывать сам процесс создания, где среди альтернативных критериев можно выделить оригинальность и новизну работы, проявления воображения и фантазии, гибкость мышления, эстетические проявления чувств и экспрессии, коммуникативность и самовыражение в творческой деятельности.

Одним из способов поддержки детей с признаками одаренности является использование педагогических технологий, направленных на развитие критического мышления, креативности и творческого самовыражения. Важно не только обеспечить детям возможность экспериментировать и пробовать новое, но и учитывать, что для детей с признаками одаренности характерны различные способы восприятия информации. Одни лучше усваивают материал через

визуальные образы, другие – через практическое применение знаний. Поэтому, организация разнообразного образовательного процесса, включающего различные формы работы (групповые проекты, индивидуальные задания и творческие практики), позволит каждому ребенку найти подходящий способ обучения и самовыражения.

Мультипликационная анимация является одним из эффективных инструментов творческого развития младших школьников., поскольку сочетает в себе элементы визуального искусства и сторителлинга (*storytelling* – это искусство рассказывать истории, которые захватывают внимание слушателя или читателя, оставляют след в его памяти и способны менять восприятие мира) и др.

Для изучения потенциала мультипликационной анимации в учебном и творческом развитии младших школьников была проведена экспресс-методика доминирующих мотивов учения М.В. Матюхиной, отражающая отношение детей к школе и учебному процессу как элемента творческой активности. В исследовании приняли участие младшие школьники (n=52), посещающие занятия по созданию мультипликационной анимации в течение трех лет.

Таблица 1. Доминирующие мотивы учебной деятельности в начальной школе

№	Мотивы	До посещения занятий 2020- 2021 г.	После посещения занятий 2023–2024 г.
1	Долга-ответственности	4%	6%
2	Самоопределения-самосовершенствования	8%	10%
3	Благополучия	4%	10%
4	Аффилиации	4%	8%
5	Престижа	16%	0
6	Избегания неудач	24%	4%
7	Содержание учения	0	10%
8	Процесса учения	10%	2%
9	Коммуникации	0	6%
10	Творческой самореализации	0	10%
11	Достижение успеха	30%	34%

Результаты констатирующего исследования, представленные в таблице 1, показали, что до занятий по созданию мультипликационной анимации, среди младших школьников доминирующим мотивом обучения является «Достижение

успех» – первоклассниками движет желание добиться хороших результатов и почувствовать свою значимость в школе (30% учеников). Значительную роль играет мотив избегание неудач – около четверти школьников испытывают потребность к избеганию ситуаций неуспеха и учатся, чтобы не допускать ошибок. Мотивы «Содержание учения», «Коммуникации» и «Творческой самореализации» в ответах обучающихся имеют нулевой процент выбора.

По завершению программы по созданию мультипликационной анимации, направленной на творческое развитие младших школьников, была проведена повторная диагностика. Сравнительная характеристика полученных данных показала положительную динамику в развитии таких мотивов младших школьников как «Содержание учения», «Коммуникация» и «Творческая самореализация», что имеет важное значение в контексте поддержки и развития творческих способностей. Изменение структуры познавательных мотивов указывает на создание благоприятной атмосферы для раскрытия их творческого потенциала.

Теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников с признаками одаренности подчеркивают важность комплексного подхода к поддержке и развитию одаренных детей. Понимание одаренности как многогранного явления, включающего в себя как интеллектуальные, так и эмоциональные аспекты, позволяют осознать потребности таких детей и создать необходимые условия для их успешного развития. Результаты исследования могут быть использованы педагогами для разработки программ интеграции мультипликационной анимации в учебный процесс, что позволит каждому ребенку раскрыть свой потенциал и реализовать свои таланты [OpenAI, 2024].

Список литературы

1. Антипов С. А., Юрьева О.А. особенности развития творческих способностей детей младшего школьного возраста// EurasiaScience: Сборник статей LXIX международной научно-практической конференции, Москва, 15

мая 2025 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Актуальность.РФ», 2025. С. 202-204.

2. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская; ответственный редактор В.Д. Шадриков. Москва, 2003. 95 с.

3. Воропаев, М.В. и др. Виртуальный кластер: колл. монография / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева и др. Москва, 2019. 247 с.

4. Глузман Н.А. Одаренность: психолого-педагогический аспект / Н.А. Глузман, Е. В. Безносок. – Симферополь: ООО "Издательство Типография "Ариал", 2025. 192 с.

5. Дьячкова М.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательных учреждениях: учебное пособие. – Екатеринбург: Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо», 2015. 178 с.

6. Матюхина М.В. Изучение мотивационной сферы учащихся/ Н.Ц. Бадмаева. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. С.139–141.

7. Матюшкин А.М., Аверин И.С. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 2011. 155 с.

8. 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. 366 с.

9. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.

10. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

11. OpenAI. ChatGPT (версия GPT-4.1). Большая языковая модель. <https://chat.openai.com>

Сухоруков А. С.

кандидат психологических наук,

доцент Московского государственного университета спорта и туризма,

г.Петрозаводск

E-mail: suhorand@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ

Для исследования связи способности действовать «в уме», проявлений внутренней и внешней мотивации и креативности автором была разработана специальная методика «Задачи «Лунного зайца». 1078 школьников четвертых-девярых классов из 10 школ в течение урока решали задачи на способность действовать «в уме» в условиях «мотивационной многозначности». Их выборы количества и сложности решаемых задач, а также игнорирование или принятие творческих задач, позволил выделить различные «мотивационные профили» проявлений внешней и внутренней мотивации. Обнаружено, что к старшим классам почти в три раза растет доля «интегрированной мотивации», что совпадает с тенденцией, выявленной авторами «теории самодетерминации» Т.Райаном и Э.Диси. Однако также обнаруженное усиление к старшей школе акцента на решении творческих задач не совпадает с выявленным ими уменьшением доли внутренней мотивации. Высказывается гипотеза, что креативность как предпочтение творческих задач и эффективность их решения, нельзя сводить только к внутренней мотивации, а скорее, необходимо рассматривать как особые процессы ее рефлексивной интеграции с внешней мотивацией.

Ключевые слова: жизненная стратегия, творческая самореализация, способность действовать «в уме», теория самодетерминации.

Одаренность может являться предпосылкой для различных жизненных стратегий, которые в будущем будет реализовывать личность. В.Н.Дружинин

высказывал гипотезу, что при высоком уровне интеллекта приоритетом развития человека может стать как креативность, так и собственно интеллект, который станет инструментом «сверхадаптации» [3], то есть стремления не к созданию творческих продуктов, а к занятию более выгодных позиций в социальной системе. Более комплексно мысль о разных моделях воплощения одаренности представлена в рамках классификации жизненных стратегий, предложенной Е.П.Варламовой и С.Ю.Степановым на основе концептуального выделения двух факторов — пассивности или активности личности, а также ее адаптационной (приспособительной) или творческой (уникализирующей) направленности. Активность человека в творческой самореализации формирует его «творческую уникальность», стремление к «сверхадаптации» обозначена как «активная типичность»; еще две возможных жизненных стратегии, связанных с пассивной позицией человека, обозначены как «пассивная индивидуальность» и «пассивная типичность» [1; с.57-58].

Творческую самореализацию человека рассматривают с двух сторон: с точки зрения мышления, как собственно процесс решения творческих задач, и с точки зрения личности, как обладающей определенными полезными для творчества устойчивыми ресурсами («чертами», «потенциалом», «творческим потенциалом») [4; 6] или как занимающей жизненную позицию субъектности [1]. Все проявления творческой самореализации можно рассматривать с точки зрения рефлексивных механизмов [6], но когда мы исследуем связанные с творчеством жизненные стратегии, в качестве предмета рефлексии необходимо рассматривать мотивацию [8]. Ранее мотивация творческой деятельности исследовалась на противопоставлении внутренней и внешней мотивации, но благодаря работам авторов «теории самодетерминации» Р.Райана и Э.Диси, выделивших их смешанные формы, внутреннюю и внешнюю мотивации начали рассматривать в рамках единого спектра [2]. Возможности их интеграции в рефлексивном процессе, порождающей формы творческой мотивации, намечены концептуально [8] и начинают исследоваться практически [7]. Речь идет о понимании того, как человек осмысляет ожидания или требования внешней

среды (воздействия на внешнюю мотивацию) и свои устремления (внутреннюю мотивацию), чтобы трансформировать их в интересную для него и полезную в социальных контекстах задачу. Так он выполняет важнейшую для творчества «целеполагающую» функцию (И.С.Кон) и создает условия для воплощения «принципа творческой самодеятельности» (С.Л.Рубинштейн), согласно которому человек, создающий творческий продукт, одновременно способствует развитию своей личности [1, с. 26].

Предметом нашего исследования стали формы сочетания внешней и внутренней мотивации у школьников 4-9-х классов. Для этого была разработана специальная методика «Задачи «Лунного зайца». Мы видоизменили использовавшиеся Я.А.Пономаревым задачи на определение «в уме» кратчайшей траектории шахматного коня на доске 3х3 клетки — в нашем случае по шахматным квадратам 3х3, 4х4 и 5х5 клеток надо было «в уме» перемещать «зайца» [7]. В исследовании создавались условия «мотивационной многозначности»: можно было выбирать уровни сложности задач, ограничиться обозначенным минимумом в 5 любых задач или решать как можно больше, игнорировать или нет творческие задачи, подписывать свои протоколы или решать анонимно. В результате участники исследования проявляли различные «мотивационные профили» — сочетания внешней и внутренней мотивации.

Исследование было проведено в 2023-2024 гг. в 10 школах Республики Карелия, в нем приняли участие 1078 учеников 4-9 классов, от 156 до 201 ученика в параллели классов. Оно подавалось как «повторение исследования 60-летней давности для сравнения и выявления развития мышления благодаря современной интернет-среде». Были выделены следующие «мотивационные профили».

«Отказ» — школьник ограничивался одним протоколом, в котором не был представлен ответ ни на одну из задач.

«Избегание неудач» — решение не более 5 задач только первого-второго уровня сложности, творческие задачи игнорировались, протоколы не

подписывались; по Р. Райану и Э. Дисси, это наиболее близко к «экстернальной регуляции», явному преобладанию внешней мотивации.

«Мотивация идентичности» — решение как можно большего числа (более 5) простых задач при игнорировании задач творческих и без подписывания своих протоколов. Вероятно, такие школьники идентифицировали как представителей «современного интернет-поколения» и стремились показать количественно лучший результат, но без показа личной заинтересованности. По Р. Райану и Э. Дисси, это «интроецированная регуляция», второй уровень внешней мотивации, начало ее интериоризации.

«Мотивация достижения» — решалось как можно больше задач, протоколы подписывались (что обозначало участие в «конкурсе класса»), однако преобладали более простые задачи — задачи третьего уровня сложности выбирались не более одного раза, творческие задачи игнорировались. Подобные проявления по Р. Райану и Э. Дисси — это «идентифицированная регуляция», третий уровень внешней мотивации, когда уже проявляются собственные выборы деятельности и усиливается ощущение самодетерминации.

«Интегрированная мотивация» — в данном случае испытуемые доходят до третьего уровня сложности задач, творческие задачи перестают игнорироваться, хотя акцент на их решении не делается; протоколы подписываются или нет. По Р. Райану и Э. Дисси это «интегративная регуляция», объединение и высший уровень всех проявлений внешней мотивации.

Наконец, для «творческой мотивации» характерно появление акцента на решении творческих задач, что проявляется в наличии выбора протокола четвертого уровня сложности, в котором собраны только творческие задачи, или в попытках решения не менее двух творческих задач на третьем уровне сложности. Выбор акцента на решении творческих задач, что само по себе никак не стимулировалось, может характеризовать включение внутренней мотивации как интереса к самому процессу решения задач.

Распределение выявленных «мотивационных профилей» среди параллелей классов представлено в Таблице 1.

Табл. 1

	4 класс, %	5 класс, %	6 класс, %	7 класс, %	8 класс, %	9 класс, %
Отказ	6,8	4,2	5,8	1,7	1,9	4,8
Избегание неудач	26,6	12,5	14,8	13,9	11,4	10,3
Мотивация идентичности	6,8	10,6	10,5	7,4	7,6	1,5
Мотивация достижения	36	17,1	10,1	10,8	9	6,1
Интегрированная мотивация	22,1	49,5	51	60	54,1	64,6
Творческая мотивация	1,7	6,1	7,9	6,3	16	12,6

Как видно из таблицы, от 4-го к 9-му классу можно наблюдать падение доли «мотивации достижения» и «избегания неудач», то есть профилей, связанных с игнорированием решения творческих задач, но существенно растет «интегрированная мотивация» и «творческая мотивация», связанная с выбором их решения. Первая из данных тенденций совпадает с результатами исследований Т.Райана и Э.Диси, согласно которым проявления крайних форм внешней мотивации (экстернальной регуляции) у школьников 3-6 классов падают, переходных форм остаются стабильными, а интегрированной мотивации растут [2, с. 231]. Однако в тех же исследованиях было зафиксировано и падение доли внутренней мотивации, что не совпадает с нашими результатами. Вероятно, необходимо учитывать содержание предлагавшихся нами задач, связанных со способностью действовать «в уме», которую Я.А.Пономарев считал ключевым фактором не только развития интеллекта, но и творчества [5].

Определенный нами в данном исследовании как результат «высокий уровень креативности» (успешное решение не менее двух творческих задач разного уровня сложности) также показал качественное улучшение в 8-9-х классах, то есть когда СДУ уже сформировалось (Табл. 2).

Табл. 2

	4 класс, %	5 класс, %	6 класс, %	7 класс, %	8 класс, %	9 класс, %
Средний уровень СДУ	2,60	2,91	2,88	3,06	3,08	3,07

Пятый, высший уровень СДУ	0,9	3,6	4,1	7,7	8,7	7,9
Творческая мотивация	1,7	6,1	7,9	6,3	16	12,6
Высокий уровень креативности	0,4	5,5	5	5	12,9	18,1

Уменьшение доли проявлений «творческой мотивации» при переходе к 9-му классу может быть объяснено «включением» интенсивных форм подготовки к ОГЭ, что может способствовать более «осторожным» формам поведения в образовательной среде.

Несовпадение полученных данных о росте к старшим классам доли «творческой мотивации» и «уровня креативности» с данными Т.Райана и Э.Диси в рамках «теории самодетерминации» об уменьшении доли «внутренней мотивации» может объяснено тем, что «творческую мотивацию» не стоит сводить к «внутренней мотивации», потому что она является скорее одной из сложных форм интеграции «внутренней мотивации» и «мотивации внешней». Тогда выявленные нами тенденции усиления «творческой мотивации» и «высокого уровня креативности» совпадают с тенденцией значительного роста «интегрированной мотивации». Другое дело, что необходимо исследовать механизмы данной интеграции, которые в случае проявления как «творческой», вероятно, имеют рефлексивную природу, что не противоречит концепции Я.А.Пономарева об особой роли способности действовать «в уме».

Выводы. Интеграция внутренней и внешней мотивации, которую мы интерпретировали как повышение готовности решать творческие задачи при наличии возможности иных выборов, существенно (от 22,1% до 64,6%) растет от 4-го к 9-му классу, что в целом совпадает с полученными в рамках «теории самодетерминации» Т.Райана и Э.Диси данными о повышении доли форм «интегративной регуляции» внешней мотивации. В то же время, полученные результаты о повышении к старшим классам доли «творческой мотивации» как усилении роли выбора творческих задач, а также повышение эффективности их решения, не совпадают с данными Т.Райана и Э.Диси о снижении к старшим классам роли внутренней мотивации. Это свидетельствует о том, что «творческую мотивацию» нельзя сводить только к внутренней мотивации,

необходимо искать и исследовать рефлексивные механизмы интеграции внутренней и внешней мотивации.

Список литературы

1. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. - М.: Институт психологии РАН, 2002. - 256 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
3. Дружинин В.Н. Проблема способности к творчеству. Концепция редукции к интеллекту // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова: Нестор-История; Москва, Санкт-Петербург; 2017. С. 16—22.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
5. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. 264 с.
6. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.
7. 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.
8. Сухоруков А.С., Петров П.В. Творческая самореализация и динамика внутренней и внешней мотивации у школьников: представления родителей // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – Вып. 1 (45).

Ковалева Н. Б.

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ МПГУ, Москва

E-mail: nkovaig@mail.ru

**ПРОЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В
АНТРОПОПРАКТИКЕ**

В статье обсуждаются проблемы современной антропопрактики, как образовательной формы, отвечающей основным вызовам образования. Фокус внимания развернут на раскрытие особенностей проектирования как ведущего вида деятельности современной культуры и особый акцент делается на способности к замысливанию, которое лежит в основе проектной деятельности и способствует развитию продуктивного мышления, творческих способностей и позиционности личности. Обсуждаются основополагающие принципы, позволяющие инициировать порождение замысла. Обосновывается важность диалогического общения, нацеленность на формирование событийной общности и привитие культуры коммуникации. Основные принципы и формы медиагерменевтики или герменевтики недоумения и вопрошания как инновационной рефлексивно-позиционной технологии раскрываются на примере занятий в начальной школе.

Ключевые слова: герменевтика недоумения и вопрошания; формы творческой рефлексии; психолого-педагогическая антропопрактика, образное мышление.

Проектные или перспективные формы рефлексии были введены Н.Г. Алексеевым [1] еще в конце прошлого века, но по мысли исследователей и ученых обрели особую значимость именно в наш век тотальной цифровизации, так как творчество стало по сути одним из острейших вызовов современного образования, призванного создать условия для сохранения «человеческого в

человеке» на фоне набирающей силы роботизации [1-7]. Именно деятельность по проектированию будущего Л.С. Выготский рассматривал как важнейшее условие творческого развития человека. По его мнению, путь развития человека лежит через культуру во всем ее объеме во взаимодействии в культурно-опосредованной среде со взрослым или сверстниками. При этом Л.С. Выготский особое значение придает как раз творческой или проектной функции культуры, показывая, важность инициации творческого воображения школьников в конструктивном залоге их устремленности к будущему как одной из основных «сущностных сил их личностного становления» [3, с. 79]. Развитие творческих способностей и, в частности, воображения представляется здесь как возможность воспитания «целого» человека, способного созидать собственное будущее. От нас, взрослых, зависит то, как развиваются, какими способностями, каким мировоззрением будут обладать наши дети — это практическая педагогическая задача. Порождение замысла требует проектных форм рефлексии, которые только сейчас получают свое полноценное развитие в сфере образования, так как позволяют решать задачи личностно-ориентированного образования психолого-педагогической антропологической антропопрактике, а также отвечать антропологическому вызову, требующему поиска средств создания условий для развития творческого начала в человеке [8].

Результаты многих исследований показывают, что способность замысливания предполагает формирования знаково-образной основы сознания и мышления и иницирует развитие воображения, мышления, творческих способностей [1; 4; 5; 9; 10; 11]. Именно культура слова как возможность диалога и сотрудничества и образное мышление и конструктивное воображение как основа замысла оказываются в центре внимания психологов и педагогов как предмет проектирования образовательных и развивающих систем и моделей, опирающиеся на проектно-рефлексивные формы. Сложность такого проектирования определяется противоречивым характером взросления и рядом характерных особенностей современности (информационные перегрузки,

понимание культуры как развлечения, потребительские установки, отсутствие ценностных ориентиров и другие).

В течение последнего десятилетия разработка инновационных форм проектной рефлексии интенсивно ведется в научной школе Н.Б. Ковалевой опоре на такие рефлексивно-позиционные технологии как медиагерменевтика и сюжетно-деятельностная игра [4; 5; 11]. В сюжетно-деятельностных играх (СДИ) акцент сделан на совместности и коммуникации в процессе выработки командных решений в отношении тех или иных мировоззренческих проблем (ценности, нормы, идеалы, выборы, решения, поступки) и развитие рефлексивных и когнитивных способностей. В медиагерменевтике или герменевтике недоумения и вопрошания [4; 5] в процессе со-творческого обсуждения культурного образца создаются условия поиска новых смыслов, раскрываемых в различных инновационных формах проектной рефлексии.

Данные технологии основаны на принципах культурно-опосредованного развития личности и мышления учащихся Л.С. Выготского, успешно апробированы и достаточно активно используются в личностно-ориентированных программах основного и дополнительного образования.

Приведем пример раскрытия творческого потенциала учащихся начальной школы в контексте проведения развивающих занятия в московских школах на основе герменевтических технологий. Как следует из современных психологических исследований дружба, хотя и является важнейшей ценностью для младших школьников, однако понимается и осмысливается ими преимущественно в залоге потребительского отношения к жизни, как возможность интересных совместных развлечений и избегания одиночества. Кроме того, показано [2; 4-7; 11], что в связи с увеличением доли времени, проводимыми в интернет-пространстве и сложностями эпохи в целом, у многих детей недостаточны развиты способность к эмпатии. В связи с этим возник замысел провести серию занятий, направленных на развитие эмпатии и способностей понимания на основе просмотра и обсуждения знаменитого мультфильма Юрия Норштейна «Ежик в тумане» в технологиях октябрь 2025

года на базе трёх образовательных организаций города Москвы: школа № 1208; школа № 2008; школа С. Н. Олехника. Общая численность выборки 78 учащихся 3-4 классов. 34 девочки, 44 мальчика. Возраст испытуемых: 9-11 лет. Все участники - учащиеся с типичным психофизиологическим развитием, без выявленных когнитивных нарушений. Для проведения исследования использовался диагностическо-развивающий комплекс исследования личности и мышления детей и подростков Н.Б. Ковалевой, который направлен на диагностику ценностных ориентаций, понимания метафорических выражений, а также представлений о дружбе. В ходе эксперимента учащимся был представлен мультфильм «Ёжик в тумане», после которого проводилось детальное обсуждение увиденного. Особое внимание уделялось анализу эмоциональных состояний героев, образных деталей, их поступкам и мотивов поведения. В процессе обсуждения детям задавались вопросы, направленные на развитие рефлексивных способностей и формирование ценностного восприятия. Например: «Зачем Ежик, опускаясь в туман держал над головой узелок? Что нового он открыл для себя в тумане? Что помогло ему выбраться из тумана, и продолжить путь? Как Ежик изменился?» В качестве итоговой

формы проектной рефлексии детям было предложено написать письмо Ежику или Мишке, что позволяло углубить их переживание данной ситуации и усилить значимость ценности дружбы.

Рассмотрим результаты наиболее яркой серии, проиллюстрированные на рис 1.



Диаграмма 1. Коммуникативно-ролевая рефлексивная методика. Школа №2008 (сравнение результатов до и после занятия).

Сравнительный анализ результатов коммуникативно-ролевой рефлексивной методики до и после формирующего эксперимента демонстрирует существенные позитивные изменения в структуре ценностных ориентаций учащихся ГБОУ Школа № 1208. Наиболее значимым преобразованием является существенное увеличение доли эмпатийно-нравственных ценностей с 45,5% до 77,8%, что свидетельствует об эффективности применённой методики. Данный результат можно объяснить влиянием просмотра и последующего обсуждения мультфильма «Ёжик в тумане», где дети имели возможность идентифицировать себя с главным героем, пережить его эмоции и осознать ценность нравственных поступков. Примечательно фиксируемое переосмыслением детьми значимости межличностных отношений через призму нравственных категорий. При этом наблюдается стабилизация показателей нравственно-этических ценностей на уровне 11,1%, что указывает на постепенный процесс их интериоризации. Качественный сдвиг в системе ценностных ориентаций, по всей видимости, обусловлен следующими факторами:

- эмоциональной вовлечённостью детей в процесс просмотра мультфильма;
- возможностью рефлексии над поступками героев и их последствиями;
- обсуждением нравственных дилемм;
- развитием эмпатических способностей.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что сценирование развивающих занятий в технологиях медиагерменевтики с применением форм позиционной рефлексии способствует развитию эмпатии, повышению значимости ценности дружбы и творчества, а также становлению гуманистической картины мира. Наблюдаемые изменения свидетельствуют об эффективности проведённого пилотажного эксперимента и целесообразности применения рефлексивно-позиционной герменевтики и проектных форм рефлексии в московском образовании.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85-102.
2. Асмолов А.Г. Психология Достоинства: Искусство быть человеком. М: Альпинапаблишер, 2025. 398 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд. «Смысл», 2005. 1136 с.
4. Ковалева Н. Б. Медиагерменевтика или герменевтика недоумения и вопрошания как инновационная технология психолого-педагогической антропопрактики в образовании// Дополнительное образование детей: пути развития: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 25 мая 2022 года. М. : МПГУ, 2023.С. 225-230
5. Ковалев Ф.А., Прохоров Е.А., Прохорова Е.Н. Развитие медиагерменевтики как науки и технологии нового типа в образовательной антропопрактике // Исследователь /Researcher. 2020. № 4(32). С. 227-241.
6. Нейсбитт Дж. Мегатренды. Пер. с англ. М. Б. Левина. М : ООО «Издательство АСТ», 2003. 380 с.
7. Семенов И.Н. Философско-психологические аспекты жизнедеятельности С.Л. Рубинштейна и участников его научной школы (к 135-летнему юбилею ученого и 100-летию его школы) // Психологический журнал. 2025. Т. 46. № 1. С. 23-35.
8. Слободчиков В.И., А. А. Остапенко А.А. Человек между восхождением и нисхождением. М.: НИИ школьных технологий, 2021. 330 с. (Исследования гуманитарных систем. Вып. 8).
9. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.
10. D.B. Bogoyavlenskaya, Longitudinal study of the dynamics of giftedness // Russian Psychological Journal. 2018. Т. 15. № S2/1. С. 5-18.

11. Kovaleva Natalia B and Dyakonova Anastasiya I. (2021) Reflexive and project-based forms of psychological and anthropological practice of developing creativity in children// SHS Web of Conferences 117, 04002 (2021)/Psychology of Giftedness and Creativity 2020. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111704002>

Жерихова О.В.

МБОУ СОШ № 1, дошкольное отделение,

г.о. Королёв Московской области,

аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва.

Email: zherikhovaov024@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проводится комплексный анализ трансформации процессов развития воображения у детей дошкольного возраста в контексте интенсивной цифровизации образования и внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ). Исследуется диалектическое единство новых возможностей и потенциальных рисков, связанных с применением цифровых инструментов в развитии детского творчества. Особое внимание уделяется методологическим основам построения образовательной среды, сочетающей традиционные подходы и цифровые инновации. На основе критического анализа современных исследований формулируются принципы и практические рекомендации по организации развивающего пространства, обеспечивающего гармоничное развитие воображения в новых социокультурных условиях.

Ключевые слова: воображение, дошкольный возраст, цифровизация, искусственный интеллект, когнитивное развитие, образовательная среда.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется глубокой цифровой трансформацией всех сфер жизнедеятельности [2, 9],

включая систему дошкольного образования. Проникновение цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательное пространство создает принципиально новые условия для развития высших психических функций, среди которых воображение занимает особое место как центральное новообразование дошкольного детства. Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления парадоксального влияния цифровой среды на творческий потенциал ребенка: с одной стороны, открывающиеся беспрецедентные возможности для визуализации и реализации творческих замыслов, с другой — потенциальные риски подмены самостоятельной творческой деятельности потреблением готового цифрового контента.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, воображение представляет собой высшую психическую функцию, имеющую социальное происхождение и опосредованную знаковыми системами [2]. В дошкольном возрасте оно выполняет ключевую роль в познании окружающего мира, регуляции эмоциональных состояний и формировании предпосылок к учебной деятельности. Оно позволяет ребенку выходить за рамки непосредственного опыта, моделировать ситуации и творчески преобразовывать реальность. Исследования О.М. Дьяченко подчеркивают значение воображения как центрального новообразования дошкольного периода, определяющего траекторию последующего когнитивного и личностного развития [5].

В настоящее время происходит переосмысление традиционных представлений о развитии воображения в контексте цифровой реальности. Виртуальная среда предлагает новые инструменты для творческого самовыражения, одновременно создавая вызовы для естественного развития когнитивных процессов. Это обуславливает необходимость разработки сбалансированного подхода, позволяющего использовать потенциал цифровых технологий при сохранении фундаментальных основ детского развития.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского задает методологические ориентиры для понимания трансформации воображения в цифровую эпоху. Согласно этому подходу, воображение формируется в

процессе овладения культурными средствами и знаковыми системами [2]. Современные цифровые технологии представляют собой новое поколение культурных орудий, опосредующих психическое развитие ребенка. Особенностью этих средств является их интерактивность и способность к адаптации, что создает принципиально новые условия для развития творческих способностей. Исследования О.М. Дьяченко раскрывают специфику развития воображения в дошкольном возрасте, выделяя его познавательные и аффективные функции [4]. В цифровой среде эти функции приобретают новое звучание: познавательное воображение обогащается за счет визуализации сложных концепций, а аффективное — получает дополнительные каналы для выражения и переработки эмоционального опыта.

Работы зарубежных исследователей (Е.Р. Торренс) акцентируют внимание на взаимосвязи воображения и дивергентного мышления, подчеркивая значение беглости, гибкости и оригинальности генерируемых идей [11]. Цифровая среда предлагает уникальные возможности для развития этих характеристик через интерактивные творческие платформы и инструменты коллаборации с искусственным интеллектом [7].

Потенциал технологий искусственного интеллекта

- Творческое сотрудничество. ИИ может выступать в роли партнера, предлагая неожиданные повороты в истории или игре (к примеру, «дракон, который любит мороженое»), тем самым развивая у ребенка гибкость мышления и умение комбинировать идеи. Современные технологии искусственного интеллекта открывают новые перспективы для обогащения творческой среды развития ребенка. Интерактивные платформы и генеративные системы выступают в роли интеллектуальных партнеров, способствующих расширению границ детского воображения. Например, нейросети для генерации изображений (DALL-E, MidJourney) позволяют мгновенно визуализировать самые смелые фантазии, новые образы и сюжеты обеспечивая непосредственную связь между вербальным описанием и визуальным образом. При творческом сотрудничестве ИИ может выступать в роли партнера, предлагая неожиданные повороты в

истории или игре. Особого внимания заслуживает феномен «оживления» детских рисунков с помощью технологий дополненной реальности, что создает эффект непосредственного воплощения творческого замысла и усиливает мотивацию к продуктивной деятельности. Такое взаимодействие с цифровыми инструментами формирует у ребенка опыт успешного творческого самовыражения, гибкость мышления и умение комбинировать идеи.

- Персонализация обучения. Алгоритмы ИИ способны адаптировать образовательный контент под индивидуальные интересы ребенка (создавая истории про динозавров или космос), что поддерживает его естественную любознательность и внутреннюю мотивацию. Персонализированные образовательные среды на основе ИИ (Khan Academy Kids) адаптируют содержание и сложность заданий в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, поддерживая его познавательный интерес и создавая условия для поступательного развития творческих способностей. Инструменты для совместного создания историй (StoryBee) стимулируют развитие нарративного мышления, позволяя экспериментировать с сюжетными структурами и композиционными решениями.

Критические аспекты и потенциальные риски

- Риск обеднения воображения. Опасность заключается в том, что готовые, яркие визуальные образы, созданные ИИ, могут подменить собственную умственную деятельность ребенка. Это приводит к ослаблению способности к самостоятельному образному мышлению и словесному описанию. Исследования Е.О. Смирновой свидетельствуют о тенденции к снижению способности к самостоятельному построению мысленных образов у детей, чрезмерно зависимых от визуальной стимуляции [8]. Постоянное получение готовых визуальных решений от ИИ-систем может привести к атрофии способности к внутреннему образному моделированию.

- Шаблонизация творчества. Это может ограничить оригинальность и привести к унификации детских работ. Серьезную озабоченность специалистов вызывает проблема шаблонизации детского творчества. Алгоритмы

искусственного интеллекта, обученные на массовых данных, генерируют усредненные, стереотипные решения, что может нивелировать индивидуальность творческого выражения. Как показывает анализ современных образовательных практик, вместо поощрения оригинальности происходит унификация продуктов детской творческой деятельности. ИИ часто выдает усредненные, стереотипные решения (например, рисуя «стандартный» дом).

- Снижение активности и инициативы. Увлечение интерактивными сюжетами ИИ может вытеснить спонтанную ролевую игру — фундаментальный вид деятельности для дошкольника. Вместо активного творца игровой реальности ребенок рискует стать пассивным потребителем готовых сценариев, что негативно сказывается на развитии социальных навыков и самостоятельности. Исследования Д.А. Бухаленковой и О.В. Алмазовой демонстрируют сложный характер взаимосвязи между экранным временем и развитием воображения, подчеркивая первостепенное значение содержания цифровой активности [1].

- Угроза когнитивному развитию. Исследования, проведенные нейробиологом М. Шпитцером, указывают на риск так называемой «цифровой деменции» — ухудшения памяти, концентрации внимания и критического мышления из-за чрезмерного и неконтролируемого использования цифровых устройств [10].

- Валеологические проблемы. Цифровизация создает цифровой дисбаланс, что особенно опасно в дошкольном возрасте. Происходит перенапряжение одних систем организма и лишение нагрузки на другие системы [7].

Принципы организации развивающей среды в цифровую эпоху

1. Принцип здоровьесберегающей организации цифрового пространства. Использование цифровых технологий должно строго регламентироваться санитарно-гигиеническими нормами (СанПиН 1.2.3685-21), учитывающими возрастные особенности дошкольников [6]. Соблюдение временных лимитов, безопасной дистанции до экрана, проведение гимнастики для глаз —

обязательные условия сохранения здоровья детей при работе с цифровыми устройствами.

2. Принцип сбалансированного интегративного подхода. Данный принцип предполагает сознательное сочетание традиционных и цифровых практик развития воображения. Цифровые инструменты должны не заменять, а обогащать классические формы творческой активности (рисование, лепку, конструирование). Практическая реализация принципа предполагает создание гибридных образовательных ситуаций, где цифровые инструменты используются как дополнительное средство реализации творческого замысла, возникшего в процессе традиционной деятельности.

3. Принцип содержательного отбора цифрового контента. Критически важным представляется тщательный экспертный отбор цифровых ресурсов по критериям развивающего потенциала, интерактивности и соответствия возрастным особенностям. Предпочтение должно отдаваться платформам, стимулирующим продуктивную деятельность (создание рисунков, сочинение историй, музыкальное творчество), а не пассивное потребление готового контента. Особое внимание уделяется отсутствию навязчивой рекламы и элементов агрессии.

4. Принцип педагогического сопровождения цифровой активности. Взрослый (педагог или родитель) выступает в роли фасилитатора и модератора цифрового творчества, организуя рефлекссию полученного опыта и устанавливая связи между виртуальной и реальной деятельностью. Совместное обсуждение процесса и результатов творчества позволяет трансформировать поверхностное взаимодействие с технологиями в осмысленную творческую деятельность.

Выводы и рекомендации

ИИ не должен заменять традиционные формы развития воображения, такие как свободная игра, живое общение и творчество в реальном мире. Его следует рассматривать исключительно как вспомогательный инструмент.

Ключевая роль взрослых (педагогов и родителей) заключается в следующем:

1. Строгое дозирование времени использования гаджетов в соответствии с санитарными нормами (СанПиН).

2. Критический отбор развивающего контента.

3. Создание сбалансированной среды, где технологии дополняют, а не подменяют богатый сенсорный и социальный опыт ребенка.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать сложный, многогранный характер влияния цифровизации и искусственного интеллекта на развитие воображения детей дошкольного возраста. С одной стороны, современные технологии открывают беспрецедентные возможности для визуализации творческих замыслов, персонализации образовательного процесса и развития новых форм образного мышления. С другой стороны, наблюдаются серьезные риски, связанные с шаблонизацией творчества, снижением способности к самостоятельному построению ментальных моделей и подменой активной творческой деятельности пассивным потреблением готового контента.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении исследований, направленных на изучение долгосрочных эффектов влияния конкретных цифровых инструментов на когнитивное развитие; разработке этических норм применения технологий искусственного интеллекта в работе с детской аудиторией; создании научно обоснованных методик интеграции цифровых технологий в традиционную практику развития воображения.

Ключевым условием эффективного развития воображения в цифровую эпоху является не противопоставление, а разумное сочетание традиционных и инновационных подходов. Цифровые технологии должны занять свое место в системе развивающих средств, не подменяя собой фундаментальные виды детской активности, основанные на живом общении, сенсорном опыте и самостоятельном творческом поиске.

Список литературы

1. Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В. Активное экранное время и воображение у детей 5–6 лет // Современное дошкольное образование. — 2023. — № 1. — С. 45-56.
2. Воропаев, М.В. и др. Виртуальный кластер / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, О.А. Полежаева, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов. - Москва, 2019. - 247 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 128 с.
5. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. Москва: Знание, 1986. — 94 с.
6. Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 "гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания" постановление от 28 января 2021 г. N 2.
7. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. и др. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: колл. монография / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Т.А. Боровских, Н.В. Викторова, А.П. Лавров, И.Н. Лукьянова, И.Б. Мишина, Н.А. Титов, Л.А. Чернышева, В.С. Шойтова, И.А. Фещенко. – Москва: Издательство МПГУ, 2022. 240 с.
8. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 2(34). — С. 25-32.
9. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.
10. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. — М.: АСТ, 2014. — 304 с.

11. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing // In R.J. Sternberg (Ed.). The Nature of Creativity. New York: Cambridge University Press, 1988

Рыбин М.Д.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: maks_maks_rybin@mail.ru

Пашина Е.Ю.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: Teatro777@mail.ru

Гамагин А.С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: gamagin.tony@yandex.ru

ЦИФРОВЫЕ СООБЩЕСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Целью данной работы является теоретическое обоснование и разработка модели использования цифровых сообществ в качестве эффективного инструмента развития школьного коллектива. В условиях активной цифровизации образования традиционные формы коллективной деятельности требуют переосмысления и дополнения современными сетевыми практиками. В статье анализируются психолого-педагогические аспекты формирования коллектива, переносимые в цифровую среду. Рассматриваются потенциальные риски и преимущества такой интеграции. Выводы исследования свидетельствуют о том, что грамотно организованные цифровые сообщества способствуют повышению уровня сплоченности, развитию коммуникативных навыков, социальной ответственности среди учащихся и эффективно реализуют воспитательную работу образовательной организации. Они создают инклюзивное пространство для самореализации каждого школьника, усиливают чувство принадлежности к общему делу и формируют коллективную

идентичность. Эффективность модели зависит от педагогического сопровождения, четкой целевой ориентации и интеграции онлайн- и офлайн-взаимодействия.

Ключевые слова: цифровые сообщества, школьный коллектив, цифровая педагогика, сплоченность, гибридная образовательная среда, онлайн-взаимодействие, социальные сети, кибербуллинг.

Введение

Современный этап развития общества характеризуется глубокой интеграцией цифровых технологий во все сферы жизни, включая образование [1, 7]. Этот процесс выходит далеко за рамки простого использования электронных дневников или цифровых учебников, трансформируя саму социальную структуру школьного коллектива. Классические педагогические теории, разработанные А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой и другими отечественными учеными, подчеркивали роль коллектива как ключевого института социализации и воспитания, где личность формируется через социально значимую совместную деятельность и ценностно-ориентационное единство. [2] Однако сегодня эти традиционные, во многом офлайн-ориентированные модели, сталкиваются с беспрецедентными вызовами цифровой эпохи: внимание учащихся рассредоточено между множеством информационных потоков, их социальная жизнь и идентичность в значительной степени формируются и проявляются в виртуальных пространствах, которые зачастую изолированы от официального школьного контекста.

Возникает своего рода разрыв: с одной стороны, школа как институт с устоявшимися формами коллективной работы, с другой — стихийно формирующиеся цифровые сообщества по интересам, которые поглощают время и эмоциональную энергию учащихся. В этой связи появляется актуальная задача: не просто адаптировать школьный коллектив к новым реалиям, но и активно целенаправленно использовать потенциал цифровой среды для его качественного развития и усиления воспитательного воздействия. Таким

инструментом могут стать создаваемые, педагогически сопровождаемые и содержательно наполненные, цифровые сообщества класса или школы в целом.

Теоретические основы развития коллектива в цифровую эпоху

Понятие «коллектив» в отечественной педагогической науке традиционно связывается с высокоразвитой малой группой, где межличностные отношения опосредованы социально ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности. Согласно стратометрической концепции коллектива А.В. Петровского, ядро группы составляют отношения, основанные на единстве ценностей и смыслов, связанных с самой деятельностью. [3] Ключевыми признаками сформированного коллектива являются: сплоченность, ценностно-ориентационное единство, развитая коллективная идентичность («мы-чувство»), а также наличие действенных органов самоуправления.

В трудах Л.И. Новиковой коллектив рассматривается не как пассивный объект педагогического воздействия, а как активный субъект воспитательного процесса, способный к саморазвитию и саморегуляции. Именно в коллективе и через коллектив, как отмечал автор, происходит усвоение социального опыта и формирование личности. Однако в современных условиях кардинально меняется характер самой совместной деятельности. Она становится все более проектной, сетевой, распределенной и нередко асинхронной. Это требует новых, гибких и адекватных цифровой культуре молодого поколения форм организации.

Традиционные классные часы, собрания и коллективные творческие дела, безусловно, не теряют своей актуальности, но они уже не успевают за скоростью, нелинейностью и форматами коммуникации. Решение сегодняшних задач образования возможно в целенаправленном создании гибридных сообществ, органично интегрированных в повседневную жизнь школы и расширяющих ее границы. Цифровое сообщество в данном контексте — это не просто чат в мессенджере, а устойчивая социально-педагогическая система, группа учащихся и педагогов, объединенная общей целью, ценностями и деятельностью, взаимодействие внутри которой опосредовано специально выбранными цифровыми платформами.

Потенциал цифровых сообществ для развития ключевых характеристик коллектива

Цифровые сообщества обладают рядом уникальных дидактических и воспитательных характеристик, которые при грамотном использовании позволяют целенаправленно развивать ключевые критерии школьного коллектива.

- **Инклюзивность и расширение границ взаимодействия.** Цифровая среда, в силу своей специфики, часто дает возможность для самореализации и активного участия тем ученикам, кто в силу различных особенностей (повышенная тревожность, застенчивость, низкая самооценка и т.д.) пассивен или нерешителен в прямом общении. Асинхронные форматы коммуникации, такие как форумы, комментарии к постам, голосования, позволяют таким учащимся тщательно обдумать свои высказывания, снижая ситуативный стресс и повышая тем самым качество и уверенность их участия в коллективной жизни. Это способствует созданию по-настоящему инклюзивной среды, где каждый ребенок находит комфортный для себя способ быть услышанным.

- **Прозрачность, публичность и формирование коллективной памяти.** Совместная работа над документами, например на платформах Яндекс, обсуждение этапов проекта в общей ленте новостей, планирование мероприятий в общем календаре — все это делает личный вклад каждого участника видимым и значимым для всей группы. Это формирует чувство ответственности не только перед учителем, но и перед всем коллективом, способствуя развитию взаимного уважения и признания. Кроме того, архив фотографий с мероприятий, скриншотов достижений, видеозаписей выступлений, активных обсуждений, размещенных в закрытой группе социальной сети или на школьном портале, создает «цифровую биографию» коллектива, его живую историю. Этот цифровой след становится мощным ресурсом для укрепления чувства общности и преемственности («Мы были, мы сделали, мы помним»).

- **Развитие самоуправления и организационной культуры.** Цифровые платформы являются идеальным инструментом для реализации моделей

школьного самоуправления. С помощью встроенных опросов можно проводить быстрые и прозрачные голосования по ключевым вопросам жизни класса и школы, через формы (Яндекс формы) — собирать предложения и инициативы, а с помощью досок проектов (Платформа «Trello» и «KanbanFlow») — координировать работу временных творческих групп. Это делегирует учащимся реальную ответственность и усиливает их субъектную, авторскую позицию по отношению к жизни коллектива, переводя их из пассивных исполнителей в активных организаторов.

- Стимулирование креативности и сотрудничества. Совместное создание цифровых продуктов — будь то видеоролик к празднику, онлайн-газета, ментальная карта по пройденной теме, блог класса о своих проектах или совместный плейлист — требует глубокой кооперации, распределения ролей, взаимной договоренности и совместного принятия творческих решений. Этот процесс не только развивает предметные и метапредметные навыки, но и напрямую укрепляет социальные связи внутри группы, создавая общее поле достижений.

Как отмечается в исследовании Чандра М.Ю. и Сычева В.А., представленном журнале «Известия ВГПУ», активное использование подростками в своей повседневной жизни и в процессе обучения платформ социальных сетей и наличие у них потребности в освоении опыта сетевого лидера, а также готовности включиться в разные по содержанию виды деятельности, позволяющие успешно проявить лидерские качества, целесообразно создание сетевых образовательных сообществ, направленных на проявление у каждого участника сообщества субъектной позиции сетевого лидера при достижении общей образовательной цели. [4].

Риски интеграции цифровых сообществ и пути их минимизации

Несмотря на очевидный потенциал, внедрение цифровых сообществ в практику развития школьного коллектива сопряжено с рядом серьезных рисков, игнорирование которых может привести к деструктивным последствиям.

1. Риск цифровой дискриминации и неравенства. Не все учащиеся имеют равный и беспрепятственный доступ к необходимым устройствам (современным смартфонам, планшетам, компьютерам) и высокоскоростному интернету дома. Это может создать новую линию социального расслоения внутри класса. Пути минимизации: активное использование школьной инфраструктуры (компьютерные классы, школьные планшеты), предоставление доступа к Wi-Fi в школе для выполнения совместных задач, а также обеспечение многоформатности любой коллективной деятельности, чтобы ключевые ее этапы могли быть выполнены и без постоянного онлайн-присутствия.

2. Кибербуллинг и нарушение этики сетевого общения. Анонимность цифровой среды могут провоцировать некоторых учащихся на агрессивное и нетолерантное поведение, которое в офлайне они бы себе не позволили. Травля в групповых чатах может нанести серьезный психологический ущерб и полностью разрушить атмосферу доверия в коллективе. Пути минимизации: первоочередное и совместное с учащимися создание четких, письменных правил сетевого этикета для своего сообщества; незамедлительная и принципиальная реакция педагога-модератора на любые проявления грубости; проведение специальных классных часов и тренингов, посвященных проблеме кибербуллинга и цифровой безопасности. В работе Гребенкина Е.В. «Профилактика агрессии и насилия в школьной среде» прямо указывается, что эффективная профилактика возможна только при открытом обсуждении этой проблемы и создании атмосферы взаимного уважения, где жертва буллинга знает, что получит поддержку, а наблюдатели не останутся в стороне [5].

3. Цифровое переутомление и информационная перегрузка. Постоянные уведомления из десятков чатов и групп, необходимость быть всегда на связи создают высокую когнитивную нагрузку и могут привести к хроническому стрессу и выгоранию как у учащихся, так и у педагогов. Пути минимизации: строгое дозирование информационного потока, создание четкого регламента работы в цифровых каналах (например, «после 20:00 рабочие часы не беспокоить»), введение так называемых «цифровых детоксов» или

«выходных», а также обучение школьников навыкам тайм-менеджмента и цифровой гигиены.

4. Подмена реального общения виртуальным и эрозия традиционных форм коллективной жизни. Наиболее серьезный мировоззренческий риск заключается в том, что удобство онлайн-коммуникации может привести к обесцениванию живого, непосредственного общения, традиционных игр, дискуссий и других форм офлайн-взаимодействия, которые обладают несравненно большим воспитательным потенциалом в плане развития эмпатии, невербального интеллекта и социальной интуиции. Пути минимизации: ключевой принцип — гибридность. Цифровое сообщество должно быть не самоцелью, а инструментом для подготовки, организации, сопровождения и рефлексии реальных событий, дел и проектов. Онлайн-взаимодействие должно служить усилению, а не замене живого контакта.

Модель интеграции цифрового сообщества в жизнедеятельность школьного коллектива

Для системного и безопасного использования потенциала цифровых сред нами предлагается многоуровневая гибридная модель, построенная на тесной взаимосвязи цифрового и реального взаимодействия. Модель состоит из трех взаимосвязанных блоков.

1. Целевой и организационный блок.

- Ключевая цель: Развитие ключевых характеристик школьного коллектива через осмысленную интеграцию цифровых форм взаимодействия.
- Задачи:
 - Создать единое, безопасное и комфортное цифровое пространство для класса/школы.
 - Организовать в этом пространстве социально значимую и личностно-ориентированную совместную деятельность.
 - Стимулировать конструктивную коммуникацию, взаимоподдержку и сотрудничество.

- Целенаправленно формировать цифровую культуру и этику общения.

- Роль педагога: кардинально трансформируется от позиции единоличного руководителя к роли модератора и наставника. Педагог задает содержательные векторы, поощряет конструктивную активность, мягко направляет дискуссии, модерирует конфликты и является гарантом соблюдения установленных правил.

2. Содержательно-деятельностный блок (уровни взаимодействия). Данный блок реализуется через несколько целевых каналов, каждый из которых решает свои задачи:

- Коммуникативный уровень. Основная платформа — закрытая группа в социальной сети, мессенджере или внутришкольном портале. Функции: оперативные анонсы мероприятий и сроков, поздравления с днями рождения и победами, решение срочных организационных вопросов, неформальное общение, создание позитивного эмоционального фона. Это «центральная площадь» цифрового коллектива.

- Проектно-деятельностный уровень. Используются специализированные платформы для совместной деятельности. Функции: управление групповыми учебными и внеучебными проектами. Здесь создаются и распределяются задачи, отслеживается прогресс, выкладываются черновики, происходит совместное редактирование документов и материалов. Это «рабочая мастерская» коллектива.

- Рефлексивно-аналитический уровень. Может быть реализован через внутренний блог класса, форум или отдельный раздел в общей группе.

Функции: проведение итогов прошедших событий («рефлексивный круг» в онлайн-формате), обсуждение прочитанных книг, просмотренных фильмов, актуальных социальных проблем. Это пространство для высказывания и обмена мнениями, способствующее глубокой ценностно-смысловой интеграции коллектива.

- Творческо-представительский уровень. Включает создание и ведение общего цифрового контента, представляющего коллектив во вне. Это может быть канал класса, подкаст, совместный плейлист в Яндекс-музыке, интерактивная доска достижений или онлайн-газета.

Важным ресурсом для педагогов при реализации данной модели являются методические рекомендации, представленные на региональном портале Городского психолого-педагогического центра, которые содержат конкретные советы по организации воспитательной работы в цифровой среде и подбору безопасных онлайн-инструментов [6].

3. Диагностико-рефлексивный блок.

Рефлексивная оценка эффективности функционирования цифрового сообщества и его влияния на развитие коллектива должна носить системный характер [8] и проводиться с помощью комплекса методов:

- Социометрические методики и опросы на сплоченность, проводимые в начале учебного года и повторно — в его конце. Это позволяет зафиксировать динамику межличностных отношений и уровня групповой интеграции. В данном методе важно учитывать и другие факторы, влияющие на итоги социометрического опроса.

- Контент-анализ высказываний, постов и комментариев в цифровом сообществе. Анализируется тональность общения (позитивная, нейтральная, негативная), частота проявлений взаимоподдержки, сотрудничества, разделения общих ценностей.

- Регулярные анонимные опросы (через Яндекс-формы), выявляющие удовлетворенность учащихся своим положением в коллективе, их психологический комфорт и их личную оценку роли цифрового сообщества в жизни класса.

- Педагогическое наблюдение за переносом моделей поведения, сформированных в онлайн-среде, в офлайн-взаимодействие. Косвенными показателями успеха будет увеличение числа совместных инициатив, более

эффективная и слаженная работа в группах на уроках, снижение уровня конфликтности.

Заключение

Проведенный комплексный анализ позволяет с уверенностью утверждать, что цифровые сообщества при грамотном и осмысленном педагогическом проектировании представляют собой не угрозу, а мощный современный инструмент развития школьного коллектива. Они не подменяют собой живое, непосредственное человеческое общение, а обогащают и расширяют его, предоставляя новые, адекватные эпохе возможности для сотрудничества, самоорганизации, самовыражения и формирования коллективной идентичности.

Разработанная многоуровневая гибридная модель, интегрирующая коммуникативный, проектный, рефлексивный и творческий каналы взаимодействия, позволяет системно подойти к задаче сплочения класса, переводя стихийный процесс цифровой социализации в русло целенаправленного воспитания. Успех практической реализации данной модели находится в прямой зависимости от готовности и способности педагогов осваивать новые роли модераторов и наставников, от их цифровой грамотности и умения выстраивать воспитательную работу в сложной гибридной среде.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в детальной апробации предложенной модели в реальном образовательном процессе различных школ, в проведении лонгитюдных исследований, отслеживающих долгосрочные эффекты такого воздействия, а также в разработке конкретных методических рекомендаций и курсов повышения квалификации для классных руководителей по использованию конкретных цифровых платформ для решения конкретных задач развития коллектива.

Список литературы

1. Воропаев, М.В. и др. Виртуальный кластер / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, О.А. Полежаева, Ю.А. Серебrenникова, С.Ю. Степанов. Москва, 2019. 247 с.

2. Новикова Л. И. Педагогика воспитания //М.: Пер Сэ. – 2010.
3. Кершенгольц Б. М., Егоров В. В. Социум и самоорганизация систем //Новосибирск: Издательство СО РАН. – 2024.
4. Чандра М.Ю., Сычева А.В. Педагогический потенциал и условия организации сетевых образовательных сообществ для формирования лидерских качеств подростков // Известия ВГПУ. 2023. №3 (176). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-i-usloviya-organizatsii-setevyh-obrazovatelnyh-soobschestv-dlya-formirovaniya-liderskih-kachestv>.
5. Гребенкин Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе. – 2006.
6. Методические рекомендации по регулированию вопросов, связанных с использованием цифровых технологии несовершеннолетними в зависимости от их возраста (включая рекомендации по возрасту начала их использования) и их объема, риски и возможные мероприятия (действия) по их снижению с учетом возрастной периодизации) // Городской психолого-педагогический центр URL: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2025/07/metodicheskie-rekomendaczii-po-regulirovaniyu-voprosov-svyazannyh-s-ispolzovaniem-czifrovyyh-tehnologij.pdf>.
7. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. и др. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности: колл. монография / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Т.А. Боровских, Н.В. Викторова, А.П. Лавров, И.Н. Лукьянова, И.Б. Мишина, Н.А. Титов, Л.А. Чернышева, В.С. Шойтова, И.А. Фещенко. – Москва: Издательство МПГУ, 2022. 240 с.
8. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.

Владимирова В. И.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: Vladimirovavi@mgpu.ru

Фролова Е. В.

кандидат психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ТРЕНИРОВКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ

Современный образовательный процесс неразрывно связан с цифровыми технологиями. Компьютеры, планшеты, смартфоны и интерактивные платформы стали неотъемлемой частью учебного процесса, открывая новые возможности для обучения и взаимодействия. Однако, активное вовлечение учащихся в цифровое пространство ставит перед нами важный вопрос: как цифровые технологии влияют на развитие их эмоциональной отзывчивости, эмпатии и саморегуляции. Именно об этом статья, где обоснована связь актуальности цифровых технологий и развития эмоционального интеллекта у учащихся, предложены рекомендации по внедрению таких технологий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, цифровые технологии, обучение, традиционные методы.

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием цифровых технологий [3], эмоциональный интеллект становится ключевым фактором успешной адаптации, межличностного взаимодействия и достижения личных целей. Умение распознавать, понимать и управлять эмоциями, как своими, так и чужими, приобретает особую значимость в контексте глобальной цифровизации. Традиционные методы обучения не всегда эффективно развивают эмоциональный интеллект учащихся. Интерактивность, доступность и адаптивность цифровых инструментов создают благоприятные условия для тренировки эмоционального интеллекта в образовательной среде.

В отечественной психологии и педагогике понимание эмоционального интеллекта получило развитие относительно недавно, однако уже сформировались собственные, оригинальные подходы к его определению и изучению. Так, Д.В. Люсин выделяет эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, а также использовать эмоциональную информацию для принятия решений и решения проблем. Его модель ЭИ включает в себя как внутриличностный, так и межличностный компоненты. Под внутриличностным понимается способность осознавать и понимать собственные эмоции, а под межличностным – способность понимать эмоции других людей [8].

И.Н. Андреева рассматривает эмоциональный интеллект как совокупность эмоциональных, личностных и мотивационных способностей, которые позволяют человеку успешно адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Она подчеркивает роль ЭИ в процессе саморегуляции и построения гармоничных отношений с окружающими [1].

В работах Т.П. Березовской эмоциональный интеллект понимается как интегративное свойство личности, определяющее успешность взаимодействия человека с другими людьми и миром в целом. Т.П. Березовская акцентирует внимание на связи ЭИ с самосознанием, эмпатией и социальными навыками [2].

Н.Н. Зорина указывает, что в своём большинстве программы развития эмоционального интеллекта представлены в виде тренингов, направленных на формирование новых навыков с целью изменения поведения и повышение эмоциональной компетенции. При этом в ряде исследований уточняется, что высокий уровень эмоционального интеллекта не всегда помогает справиться с аффектом, связанным с прошлым эмоциональным опытом, поэтому предлагается отрабатывать стереотипные реакции прошлого и психологические травмы в рамках программ, объединяющих психотерапию и тренинговый подход в области развития эмоционального интеллекта [6].

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс открывает новые перспективы для развития эмоционального интеллекта.

Специализированные приложения, онлайн-платформы и интерактивные игры позволяют моделировать эмоциональные ситуации, анализировать реакции и отрабатывать навыки эмоционального самоконтроля. Тем не менее, необходимо научное обоснование эффективности использования цифровых технологий в тренировке эмоционального интеллекта учащихся. Важно определить оптимальные методы и форматы интеграции цифровых инструментов в учебный процесс, учитывая возрастные особенности и индивидуальные потребности учащихся.

В российской психологии и педагогике теоретические основы применения цифровых технологий в обучении и воспитании коренятся в нескольких ключевых направлениях исследований, охватывающих как когнитивные, так и социальные аспекты.

Когнитивный подход представлен работами П.Я. Гальперина и его последователей, акцентирующих поэтапное формирование умственных действий. Цифровые инструменты рассматриваются как средства внешней поддержки и организации учебной деятельности, способствующие интериоризации знаний и навыков. Этот подход находит отражение в разработке интерактивных учебных пособий и тренажеров, адаптированных к индивидуальным потребностям обучающихся [4].

Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым и другими исследователями, подчеркивает важность активного взаимодействия субъекта с окружающим миром [7]. В контексте цифрового обучения это означает создание образовательной среды, стимулирующей исследовательскую деятельность, проектное обучение и коллаборативную работу. В этом направлении выделяются работы В.В. Давыдова, которые обосновывают необходимость использования цифровых технологий для развития теоретического мышления учащихся. В.В. Давыдов считал важным подход, при котором динамическая цифровая модель задаёт не конечный образ мыслительного объекта, но сам способ действия, порождающий мыслительный объект [5].

В.В. Репкин в контексте развивающего обучения подчеркивают роль цифровых инструментов в организации учебной деятельности и формировании учебной автономии [9].

Вклад Д.В. Люсина существенен в контексте понимания ЭИ как способности понимать и управлять своими и чужими эмоциями [8]. Критерии развития ЭИ, предложенные им, включают:

- 1) Самосознание как способность осознавать свои эмоции, понимать причины и последствия.
- 2) Управление своими эмоциями как способность контролировать импульсивные реакции, регулировать эмоциональное состояние.
- 3) Самомотивация как способность направлять эмоции на достижение целей.
- 4) Эмпатия как понимание эмоционального состояния других людей, сопереживание.
- 5) Управление отношениями как способность устанавливать и поддерживать межличностные отношения, разрешать конфликты.

Н.И. Андреева рассматривает ЭИ как важный фактор социальной адаптации и академической успешности [1]. Показатели развития ЭИ, согласно ее исследованиям, включают:

- 1) Точность распознавания эмоций как умение правильно идентифицировать эмоции у себя и других.
- 2) Понимание причин эмоций как способность анализировать ситуации и определять факторы, вызывающие определенные эмоциональные реакции.
- 3) Эффективность использования эмоций как умение использовать эмоции для решения задач и достижения целей.
- 4) Регулирование эмоций как способность контролировать и изменять интенсивность и продолжительность эмоциональных состояний.

Работы И.Н. Андреевой подчеркивают важность развития ЭИ в школьном возрасте для успешной социализации и личностного роста. Ученый делает

акцент на разработке программ и методик, направленных на развитие компонентов ЭИ у школьников [1].

Исследования показывают, что влияние цифровых технологий на эмоциональное и социальное развитие учащихся носит неоднозначный характер. С одной стороны, онлайн-платформы и социальные сети предоставляют возможности для общения, сотрудничества и обмена опытом. Учащиеся могут взаимодействовать с ровесниками из разных культур, участвовать в проектах и развивать навыки коллективной работы. С другой стороны, виртуальное общение может привести к снижению межличностной чувствительности и эмпатии [OpenAI, 2024]. Отсутствие невербальных сигналов, таких как мимика и жесты, затрудняет понимание эмоций других людей. Кроме того, чрезмерное увлечение цифровыми технологиями может негативно сказаться на саморегуляции учащихся. Постоянный доступ к развлекательному контенту и играм может привести к снижению концентрации внимания, трудностям с планированием и организации времени [10].

Таким образом, исследователи вносят значительный вклад в развитие теории и практики эмоционального интеллекта, представляя его как многогранное явление, необходимое для успешной адаптации, межличностного взаимодействия и самореализации личности, связывая с возможностями его развития цифровые технологии. Но исследования учёных о влиянии участия учащихся в цифровых технологиях на развитие их эмоциональной отзывчивости, эмпатии и саморегуляции имеют неоднозначный характер. Для гармоничного развития учащихся необходимо сбалансированное сочетание цифровых технологий и традиционных методов обучения. Важно создавать образовательную среду, которая способствует развитию эмоциональной отзывчивости, эмпатии и саморегуляции, используя цифровые технологии как инструмент для обучения и развития, а не как замену живому общению и социальному взаимодействию. Поэтому можем предложить следующее:

- 1) Цифровые инструменты для распознавания и выражения эмоций.

Обучающие приложения и игры, разработанные с учетом сути феномена эмоционального интеллекта, могут помочь школьникам распознавать различные эмоции, как свои, так и чужие. Использование анимированных персонажей, выражающих различные эмоции, позволяет детям в игровой форме научиться сопоставлять выражение лица, тон голоса и ситуации с соответствующими эмоциональными состояниями. Интерактивные упражнения, в которых ученикам предлагается описать эмоции персонажа или рассказать о собственных переживаниях, способствуют развитию навыков выражения эмоций.

2) Платформы для развития эмпатии и социальных навыков.

Виртуальные ролевые игры и симуляции позволяют школьникам практиковать навыки эмпатии, помещая их в различные социальные ситуации, где им необходимо взаимодействовать с другими персонажами, учитывать их чувства и потребности. Онлайн-дискуссии и форумы, модерлируемые педагогом, создают безопасное пространство для обмена мнениями, выражения поддержки и конструктивной критики, что способствует развитию социальных навыков и умения разрешать конфликты.

3) Инструменты для саморегуляции и управления стрессом.

Приложения для медитации и осознанности помогают школьникам осваивать техники релаксации и саморегуляции, снижая уровень стресса и тревожности. Интерактивные трекеры настроения и дневники эмоций позволяют отслеживать свои эмоциональные состояния, вырабатывать стратегии эффективного управления эмоциями [OpenAI, 2024].

Вся интеграция цифровых технологий в образовательный процесс должна осуществляться под руководством опытного педагога, который сможет направить и поддержать школьников в развитии их эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / Полоцк. гос. ун-т. - Новополоцк, 2011. - 388 с.

2. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников // Когнитивная психология: сб. ст. / под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. - Мн.: БГПУ, 2006. С. 16–20.
3. Воропаев, М.В. и др. Виртуальный кластер: колл. монография / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, О.А. Полежаева, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов. - Москва, 2019. - 247 с.
4. Гальперин П.Я. Психология. Предмет и метод. – М.: Изд-во МГУ. 2023. – 848 с.
5. Давыдов В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского// Вопросы психологии. - 1996. - №5. - С. 20-29.
6. Зорина Н. Н. Возможности развития эмоционального интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №71-1. - С. 300–304.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения. – М.: Смысл, 2019. – 432 с.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова; Ин-т психол. РАН. - М., 2004. - С. 29-36.
9. Репкин В.В. Что такое развивающее обучение / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – М.: Авторский клуб, 2015. - 140 с.
10. Самохина А.А., Еловская Л.В., Бысь А.О., Тычинина Е.В. Роль цифровых технологий в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса // Педагогический журнал. - 2024. - Т. 14. - № 5А. - С. 406-414.
11. OpenAI. ChatGPT (версия GPT-4.1). Большая языковая модель. <https://chat.openai.com>

Костина К.И.

Магистрант, ГБОУ Школа №1285, Москва

E-mail: dudkos@yandex.ru

ИГРОФИКАЦИЯ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ «ТАЙНЫ СТАРОГО МАЯКА»

В статье рассматривается опыт интеграции игрофикации и искусственного интеллекта в образовательные проекты на основе анализа практической реализации настольной игры «Тайны старого маяка» в ГБОУ Школа № 1285. Исследование выявляет эффективность применения игровых механик в сочетании с цифровыми технологиями для развития экологического сознания и познавательной активности учащихся начальной школы. Представлены результаты апробации проекта, показавшие повышение уровня знаний участников на 80% и формирование устойчивых экологических привычек. Обосновывается перспективность использования ИИ-инструментов для персонализации образовательного процесса в рамках игровых форматов.

Ключевые слова: игрофикация, искусственный интеллект, образовательные проекты, настольные игры, экологическое воспитание, цифровая педагогика

Современное образование переживает период фундаментальных трансформаций, обусловленных интенсивным внедрением цифровых технологий и изменением подходов к организации учебного процесса.[1] В этом контексте особую актуальность приобретает поиск инновационных методов обучения, способных не только повысить мотивацию учащихся, но и обеспечить качественное усвоение знаний через вовлечение в активную познавательную деятельность.[9]

Игрофикация (геймификация) как педагогическая технология демонстрирует значительный потенциал в решении задач современного

образования. По данным исследований, применение игровых элементов в образовательном процессе повышает вовлеченность школьников на 60% и способствует развитию критического мышления, творческих способностей и навыков сотрудничества.[9]

Параллельно с развитием игровых технологий в образование активно интегрируется искусственный интеллект, открывающий новые возможности для персонализации обучения, автоматизации рутинных процессов и создания адаптивных образовательных сред. Синергия этих двух направлений представляет собой перспективную область для развития современной педагогики.

Теоретические основы исследования

«Игрофикация» (геймификация от англ. gamification, геймизация) считается относительно новым термином. Данный термин набрал свою популярность благодаря поискам подходов для повышения эффективности деятельности. Впервые был упомянут в 80-м году XX века, при создании крупномасштабной игры MUD1, создателем которой был разработчик игр из Эссекского университета – Ричард Бартл. Суть игры заключалась в том, что это была некая текстовая база в компьютерной сети. Игрофикация использовалась для того, чтобы превратить работу в игровую деятельность. Именно эта разработка дала людям возможность попасть в совместно используемый виртуальный мир [1], и в последующем, стала прототипом многих многопользовательских онлайн-игр. [4, с.84]

Сегодня, игрофикацией называют применение различных подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для неигровых процессов с целью привлечения пользователей, потребителей и обучающихся, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг. [3, с. 1159]

Игрофикация в образовательном контексте

Игрофикация в образовании определяется как использование игровых элементов и принципов в неигровых учебных ситуациях с целью повышения

мотивации и вовлеченности учащихся. Как отмечают исследователи, эффективная игрофикация включает три ключевых компонента:

1. «Механики игры» - системы правил, целей, уровней и наград
2. «Динамика игры» - эмоциональные реакции и поведенческие модели участников
3. «Эстетика игры» - визуальное и эмоциональное восприятие игрового процесса.[9]

Современные подходы к игрофикации в образовании выделяют несколько основных методов:

- Структурный подход - добавление игровых элементов к традиционным методам обучения (баллы, рейтинги, достижения)
- Содержательный подход - полное изменение формата подачи учебного материала через игровые сценарии и ролевые модели

Основные цели использования игрофикации в образовании следующие:

1. Вовлечение учеников в процесс обучения. Благодаря интересным формам, тщательно продуманным механикам у учеников появляется желание принимать активное участие в образовательном процессе.
2. Учебная мотивация. Применение технологии игрофикации способствует формированию внутренних мотивов при достижении целей учения.
3. Повышение успеваемости может стать результатом вовлеченности и повышения учебной мотивации.[9]

Рассмотрим основные приемы игрофикации, которые позволяют реализовать указанные выше цели:

1. Рейтинги, баллы, бейджи

Очки – виртуальные баллы, которые возможно тратить на повышение уровня; значки (бейджи) – визуальные иконки (отличительные знаки) за различные достижения; рейтинги – сравнение результатов учеников или классов, как элемент соревновательной деятельности.

2. История и обстановка

Привлекательная легенда придает смысл рутинным действиям.

3. Прогресс и обратная связь

Наглядная демонстрация того, где именно ты сейчас находишься и что конкретно делаешь.

4. Награды

Рейтинги, баллы и бейджи — награды виртуального свойства, но в совокупности они могут давать реальные преимущества.

Призы – некоторые награды, пусть даже виртуальные.

5. Ограничения

Дополнительные усложнения — мотивирующий фактор. Выполнить задание на время — самый используемый в школе прием. Уровни, позволяющие получать доступ к заданиям по сложности и интересности более подходящим конкретному ученику;

Испытания – сложные задачи, выполнение которых под силу не всем, а поэтому очень ценится, обозначается значками и является предметом гордости;

Приключения – задания, после прохождения которых игрок сможет повысить свой уровень, а также заработать виртуальные баллы. [6, с.6]

Искусственный интеллект в образовательных системах

Интеграция ИИ в образование открывает широкие возможности для:

-Персонализации обучения - адаптации учебных программ к индивидуальным особенностям каждого учащегося;

-Автоматизации процессов - освобождения педагогов от рутинных задач для концентрации на творческой работе;

-Аналитики данных - получения объективной информации о прогрессе обучения и эффективности методов.[9]

Особую значимость приобретает применение ИИ для создания адаптивных игровых сред, способных в режиме реального времени корректировать сложность заданий и предоставлять персонализированную обратную связь.

Описание проекта «Тайны старого маяка»

Проект «Тайны старого маяка» представляет собой комплексную образовательную программу, включающую:

1. Настольную игру с механиками сбора ресурсов, викторин и достижений
2. Экологическую тропу по территории дубовой рощи «Маяк»
3. Цифровые инструменты для отслеживания прогресса и персонализации заданий

Игровые механики

Настольная игра построена на принципах:

- Кооперативного геймплея - участники играют командой против игровой системы;
- Образовательной викторины - получение баллов за правильные ответы на вопросы по экологии и истории;
- Ролевой системы - каждый участник выбирает профессию (зоолог, ботаник, историк) с уникальными способностями;
- Прогрессии уровней - игровое поле разделено на сегменты с возрастающей сложностью.

Интеграция цифровых технологий

В проекте были использованы следующие цифровые инструменты:

1. Платформа Figma - для создания визуальных элементов игры.
2. Мобильные приложения - для ведения рейтингов и отслеживания достижений.
3. QR-коды - для быстрого доступа к дополнительной информации на экологической тропе.
4. Элементы ИИ - автоматическая генерация персонализированных заданий на основе предыдущих результатов участников.

Результаты апробации

Анализ результатов показал следующие показатели эффективности:

Образовательные результаты:

- 80% участников продемонстрировали повышение уровня знаний о парке и экологических проблемах;
- 100% участников выразили желание продолжить участие в экологических мероприятиях.

Мотивационные показатели:

- 95% учащихся оценили игровой процесс как увлекательный;
- Время концентрации внимания увеличилось на 40% по сравнению с традиционными форматами;
- Уровень командного взаимодействия значительно возрос.

Формирование компетенций:

Участники проекта продемонстрировали развитие:

- Экологической грамотности и ответственного отношения к природе;
- Навыков критического мышления при решении экологических задач;
- Коммуникативных компетенций в процессе командной работы;
- Исследовательских навыков при изучении местной экосистемы.

Преимущества интеграции игрофикации и ИИ

Результаты исследования подтверждают эффективность комплексного подхода к использованию игровых технологий и искусственного интеллекта в образовательных проектах:

1. Повышение мотивации - игровые элементы создают положительную эмоциональную атмосферу и стимулируют активное участие.
2. Персонализация процесса - ИИ позволяет адаптировать содержание и сложность под индивидуальные потребности каждого учащегося.
3. Объективная оценка- автоматизированный сбор данных обеспечивает более точную оценку прогресса и эффективности.

Вместе с тем исследование выявило ряд проблем и ограничений:

1. Технологические барьеры - необходимость обучения педагогов работе с новыми инструментами.
2. Ресурсные затраты - высокая стоимость разработки и внедрения цифровых решений.
3. Этические вопросы - обеспечение конфиденциальности данных учащихся при использовании ИИ-систем.

Перспективы развития

Анализ полученных результатов позволяет определить следующие направления для дальнейшего развития:

1. Масштабирование проекта – адаптация методики для других образовательных организаций.
2. Расширение функциональности ИИ – внедрение более сложных алгоритмов машинного обучения.
3. Интеграция с учебной программой – включение игровых элементов в стандартные учебные дисциплины.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует высокий потенциал интеграции игрофикации и искусственного интеллекта в образовательные проекты. Опыт реализации настольной игры «Тайны старого маяка» в ГБОУ Школа № 1285 подтверждает эффективность данного подхода для повышения мотивации учащихся, развития их познавательных способностей и формирования устойчивых образовательных результатов.

Ключевыми факторами успеха стали:

- Грамотное сочетание игровых механик с образовательным содержанием
- Использование ИИ-технологий для персонализации и оптимизации процесса обучения
- Комплексный подход, объединяющий цифровые и аналоговые форматы взаимодействия

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития данного направления и его интеграции в систему современного образования. Перспективы исследования связаны с изучением долгосрочных эффектов применения игровых технологий и искусственного интеллекта, а также разработкой методических рекомендаций для широкого внедрения подобных проектов в образовательную практику.

Список литературы

1. Воропаев, М.В. и др. Виртуальный кластер / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева и др. Москва, 2019. 247 с.
2. Кузнецова Т.В. Геймификация в образовании: методология и практика // Педагогическая наука. 2023. № 3. С. 60-74.
3. Никитин С. И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе // Молодой ученый. №9(113). 2016. С. 1159.
4. Осипов В.Ф. Технология игрофикации в образовании // Актуальные научные исследования в современном мире. Выпуск 10(54) ч. 5 С. 84-87.
5. Петров В.А. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы // Образование и инновации. 2023. № 4. С. 15-27.
6. Скурихина Ю.А. Игрофикация. Компоненты и приемы игрофикации. // Игрофикация образовательного процесса. материалы межрегиональной творческой лаборатории. Киров, 2021. С. 5-11.
7. Смирнова Е.А. Использование искусственного интеллекта в школьном образовании // Вестник педагогики. 2024. № 1. С. 45-58.
8. Электронный ресурс Дубовая роща «Маяк» – URL: https://tushino.today/places/dubovaja_roscha_majak
9. Perplexity AI. (2024). Perplexity (версия 4). Поисковая языковая модель. <https://www.perplexity.ai/>

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ

Кукушкина Ю.А.

кандидат психологических наук, доцент департамента психологии

ИППО ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФЕНОМЕНА МУДРОСТИ

В статье рассматривается феномен мудрости через призму акмеологического подхода. Анализируются историко-философские и психологические исследования мудрости, выделяются её ключевые компоненты: когнитивный, рефлексивный, аффективный и духовно-нравственный. Обосновывается положение о том, что мудрость является вершинным образованием личности, достигаемым в процессе саморазвития, накопления жизненного опыта и интеграции интеллектуальных, эмоциональных и моральных качеств. Подчёркивается значимость мудрости для решения сложных жизненных задач, профессиональной деятельности и общественного благополучия.

Ключевые слова: мудрость, акмеология, личностное развитие, самореализация, рефлексия, жизненный опыт, духовность, зрелость

Феномен мудрости, несмотря на свою многовековую историю, остаётся одним из наименее изученных в современной психологии. Интерес к нему возродился в конце XX века, когда ученые осознали ограниченность чисто рационального подхода к пониманию человеческой природы. Мудрость, традиционно ассоциируемая с философией и религией, стала предметом междисциплинарных исследований, включая психологию, акмеологию, геронтологию и педагогику.

Акмеология, выступая в качестве научной дисциплины, сфокусированной на исследовании механизмов достижения вершин в профессиональной

деятельности и личностном становлении, создаёт актуальное поле для осмысления феномена мудрости. Предметом акмеологического изучения является раскрытие внутренних ресурсов индивида, его возможностей для максимальной самореализации и сбалансированного развития. В рамках данного подхода мудрость интерпретируется не в качестве атрибута, исключительно связанного с поздними возрастными этапами, а понимается в качестве динамического качества, формируемого на различных стадиях зрелости при создании соответствующих предпосылок [4].

Мудрость издавна занимала центральное место в философских и религиозных учениях. В античной философии, особенно в работах Сократа, Платона и Аристотеля, мудрость разделялась на теоретическую (софия) и практическую (фронеzis). Если «софия» была направлена на познание вечных истин, то «фронеzis» предполагал умение применять знания в повседневной жизни, принимать верные решения в условиях неопределённости.

В восточных традициях (конфуцианство, буддизм) мудрость связывалась с духовным развитием, самопознанием и гармонией с миром. Например, Конфуций подчёркивал важность морального самоусовершенствования, а Будда – необходимость следования «срединному пути» для достижения просветления.

В эпоху Средневековья мудрость считалась божественным атрибутом, недоступным человеческому пониманию. Однако с приходом Ренессанса и Просвещения она вновь стала рассматриваться как достижимая цель, связанная с разумом, моралью и саморазвитием.

Современные отечественные и зарубежные исследователи (М.А.Холодная, Л.И.Анциферова, Д.А.Леонтьев, М.К.Акимова, Н.Н.Мехтиханова, П.Балтес, Р.Стернберг, М.Ардельт и др.) рассматривают мудрость как практически ориентированную характеристику человека, которая проявляется в житейских ситуациях как умение решать разнообразные жизненные вопросы [2, 3, 4]. Жизненный опыт является основой мудрости, он представляет собой приобретенные знания и умение их использовать, в нем отражены социально-психологические нормы и требования той культурной среды, где живет человек.

В мудрости присутствует когнитивный компонент, но также не менее важное место занимают и личностные черты. Мудрость представляет собой динамично развивающуюся психологическую систему, где важным элементом является рефлексия себя и познания мира [7, 8, 9].

Акмеология рассматривает мудрость как вершинное достижение личности, результат длительного процесса саморазвития и накопления опыта. Согласно А.С. Огневу, мудрость является акмеологическим феноменом, так как представляет собой интегрированное состояние интеллектуальной, нравственной и эмоциональной зрелости [5]. Рассматривая понятие акмеологии, мы видим, что это наука о саморазвитии личности, ее достижениях и самореализации. Она выявляет и изучает феномены, закономерности и механизмы развития и совершенствования человека на ступенях ранней, средней и поздней зрелости. В акмеологии зрелость не отождествляется со зрелостью. С акмеологической точки зрения, зрелость личности – более масштабная категория, подразумевающая преимущественное развитие морально-нравственных качеств, гуманистической направленности личности. Зрелая личность отличается высокой ответственностью, заботой о других людях, социальной активностью, имеющей гуманистическую направленность, а не только высокими профессиональными достижениями и эффективной самореализацией [6]. Именно поэтому в акмеологическом понимании ступень зрелости, а тем более вершина зрелости (акме) рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, охватывающая определенный период его прогрессивного развития, связанного с большими профессиональными, личностными и социальными достижениями [1].

Одна из актуальных задач акмеологии связана с научным освещением феноменов акме. Мудрость как свойство отдельного человека, несомненно, относится к феноменам акмеологическим, будучи вершиной интеллектуально-нравственного развития личности человека [5]. И в рамках задач акмеологии возможно изучение закономерностей, механизмов достижения состояния

мудрости, изучение тех факторов и условий, которые способствуют ее формированию.

С позиций акмеологии, феномен мудрости интерпретируется как продукт накопленного жизненного опыта, целенаправленного саморазвития и личностного самосовершенствования. Ключевым принципом акмеологического понимания мудрости выступает устойчивая ориентация индивида на саморазвитие. Личность, стремящаяся к обретению мудрости, неизбежно должна вовлекаться в непрерывный процесс обучения, развития и улучшения собственных компетенций. Становление мудрости не происходит стихийно, оно часто определено волевыми усилиями личности и постоянной работой, направленной на преобразование себя.

Существенной характеристикой феномена мудрости в акмеологической парадигме является сформированная способность к рефлексивному осмыслению прожитого опыта и извлечению из него конструктивных уроков. Личность, движущаяся по пути обретения мудрости, обнаруживает способность к тщательному осмыслению собственных промахов и неудач с их последующим включением в траекторию индивидуального развития. В указанной перспективе личный опыт приобретает статус значимого ресурса для постижения мудрости [1].

С точки зрения акмеологической парадигмы, равновеликим по значимости аспектом структуры мудрости выступает способность осуществлять выбор обоснованных решений в обстоятельствах неочевидности и сложности. Субъект, наделенный мудростью, располагает развитым интуитивным восприятием и мастерством анализа комплексных обстоятельств, что детерминирует возможность формирования им продуманных и релевантных выводов. Подобная личность способна прогнозировать отдаленные результаты собственной активности и стремится к достижению сбалансированности внутреннего мира и внешних взаимодействий.

Следовательно, базис акмеологического понимания феномена мудрости образуют три фундаментальных элемента: ориентация на перманентное

саморазвитие, умение критически осмыслять и усваивать полученный опыт, а также сформированная готовность принимать ответственные решения в условиях сложных жизненных коллизий.

Мудрость, следовательно, представляет собой закономерный итог поступательного развития личности и целенаправленных усилий, нацеленных на достижение гармонии и личностной целостности.

Параллельно с этим, в структуру акмеологических оснований мудрости включается такое качество, как толерантность к альтернативным точкам зрения и способность к их восприятию. Мудрая личность характеризуется открытостью новым идеям, умением эмпатийного слушания и уважения к иным позициям, сохраняя при этом автономию собственного мышления. Она эффективно находит компромиссные решения и выстраивает продуктивные межличностные отношения.

Следующей важной составляющей мудрости в акмеологическом измерении выступает развитый самоконтроль и навык регуляции собственных эмоциональных состояний. Мудрый индивид способен управлять своими аффектами, не позволяя им доминировать над рациональным началом, и склонен основывать решения на трезвом расчете, а не на сиюминутных эмоциональных импульсах.

Завершающим аспектом является ориентация на широкий контекст и альтруистическую направленность на общее благо. Мудрый человек акцентирует внимание не только на личных интересах, но и на благосостоянии социума в целом. Он способен прогнозировать долгосрочные социальные последствия своих действий и содействовать формированию гармоничной и устойчивой среды.

Итак, акмеологические основания феномена мудрости интегрируют в себе не только когнитивно-личностный рост, но и комплекс социально-этических характеристик: уважение к мнению других, эмоциональную саморегуляцию и стремление к общественному благополучию. Мудрость является продуктом глубокой внутренней работы и системного саморазвития, что в конечном итоге

наделяет человека способностью принимать верные решения, формировать гармоничные связи и достигать значимых результатов как в личностной, так и в социальной сферах.

Рассматриваемая сквозь призму акмеологии, мудрость выступает в качестве интегративной характеристики зрелой личности, являясь итогом продолжительного процесса работы над собой, самоанализа и аккумуляции экзистенциального опыта. Она синтезирует в себе глубину познаний, эмоциональный баланс, высокую моральную ответственность и фокус на коллективное благо.

Акмеологическая модель позволяет трактовать мудрость не в качестве статичного атрибута, а в качестве динамического, развивающегося процесса, который может быть целенаправленно сформирован в течение всей жизни человека. Данный тезис создает теоретическую базу для проектирования специализированных программ по развитию мудрости в сферах образования, управления персоналом и психологической практики.

Список литературы

1. Андреев В.И. Акмеоквалитативная концепция развития и саморазвития многомерного мышления и мудрости // Образование и саморазвитие. 2015. № 2(44). С. 10-15.
2. Анцыферова Л.И. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека // Психологический журнал. Том 25. №3. 2004. – С.17-24.
3. Леонтьев Д.А. Мудрость как интегральная характеристика личности. Личностный потенциал: структура и диагностика. / Под ред. Д.А. Леонтьева, Смысл, М., 2011. – С. 92-106.
4. Мехтиханова Н.Н., Смульсон М.Л. Мудрость – свойство пожилых и адаптированных? // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013 – Т. 19. – № 3. – С 36–40.

5. Огнев, А. С. Мудрость как акмеологический феномен / А. С. Огнев, Ю. Н. Гончаров, Н. В. Постникова // Акмеология. – 2002. – № 3(4). – С. 17-22.
6. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография // М.: Известия ИППО, 2020. — 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. И доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Ardelt M. Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. J. Adult Dev. 2010. V. 17. P. 193–207.
9. Smith, J., & Baltes, P.B. (1990). Wisdomrelated knowledge: Age/cohort differences in responses to life planning problems. Developmental Psychology, 26. – P.494–505.

Латышев О. Ю.

*доктор философии в филологии, п.д.н., к.филол.н., действительный член
МАС, МАЕ, ЕАЕ, ISA, BEN-MAAS, МОО АД ЮТК, член-корр. МАПН, профессор
университета «Сайпресс», США, профессор университета GCCU, Либерия,
профессор РАЕ, президент, Международная Мариинская
академия имени М.Д. Шаповаленко, г. Москва, Россия*

E-mail: para888@list.ru

Латышева П. А.

*почётный доктор наук ИМА, исполнительный директор,
Международная Мариинская академия имени М.Д. Шаповаленко,
г. Москва, Россия*

E-mail: para888@list.ru

Павлович С.

*доктор философии, доцент, факультет науки и
образования, Университет Мостара, факультет педагогики, главный
ученый секретарь ИМА и руководитель национального отделения Боснии и*

*Герцеговины Международной Мариинской академии им. М. Д. Шаповаленко,
Мостар, Босния и Герцеговина
E-mail: godotcici@gmail.com*

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ РУССКОГО ЖИВОПИСЦА АЛЕКСЕЯ ГАВРИЛОВИЧА ВЕНЕЦИАНОВА НА ЭТАПЕ АКМЕ

Цель данного исследования — продемонстрировать, как и в какой период времени выдающийся русский художник Алексей Гаврилович Венецианов достиг наивысшей творческой отдачи. Признание Императорской Академией художеств совпало с высшей точкой раскрытия творческого дара Венецианова. Основанная им обширная школа вылилась в пополнение художественного сознания эпохи целой плеядой замечательных художников. Воспитанным Венециановым деятели искусства и культуры стали достойными продолжателями его благородного дела, и также достигали высших точек своего творческого развития под мудрым руководством наставника. Не подлежит переоценке высокая значимость созданных на пике своего таланта Венециановым замечательных типов русских крестьян, составивших своеобразную энциклопедию русской жизни его времени. Все это позволило навсегда внести имя Венецианова в сокровищницу мирового художественного наследия.

Ключевые слова: Венецианов, акме, высшая точка, развитие, талант, дар.

Введение. Достижение наивысшего творческого результата потребовало от Алексея Гавриловича Венецианова предельной концентрации, настойчивости и решимости. Цель данного исследования - продемонстрировать, как и за какой период времени этот выдающийся русский художник достиг наивысшего творческого результата.

18 февраля 2025 года исполнилось 245 лет со дня рождения Алексея Гавриловича Венецианова, выдающегося русского художника и основоположника русской жанровой живописи. Алексей Гаврилович не получил

художественного образования в Императорской академии художеств. Ему очень помогли добрые и полезные советы Владимира Лукича Боровиковского, русского художника, последователя сентиментализма эпохи просвещения и одного из самых известных петербургских портретистов рубежа XVIII и XIX веков. В то же время он нашел работу. В 1807 году Венецианов приступил к исполнению обязанностей землемера в департаменте лесного хозяйства Санкт-Петербурга. Как отмечает А. Кугушева, "художник вскоре перешел от портретной живописи к карикатуре, и из-за одной остросюжетной карикатуры "Дворянин" был отменен самый первый выпуск запланированного им "Журнала карикатур в лицах за 1808 год". Гравюра Венецианова была, по сути, иллюстрацией к оде Державина и изображала просителей, толпящихся в приемной, в то время как в зеркале был виден дворянин в объятиях кокетки (предполагается, что это карикатура на графа Безбородко)» [4].

В то же время заметим, что у Венецианова, возможно, было совершенно иное отношение к канцлеру Российской империи Александру Андреевичу Безбородко.

1 сентября 1811 года Алексею Гавриловичу Венецианову было присвоено звание "назначенного академика", а затем и действительного академика Императорской академии художеств. Это было основано на представленном художником портрете К. И. Головачевского, инспектора учебного заведения Академии художеств, с тремя учениками Академии художеств, написанном в 1811 году. Согласно тексту Постановления Совета Академии художеств, "25 февраля 1811 года <...> Алексей Гаврилович Венецианов, землеустроитель, работающий в Департаменте лесного хозяйства, назначается на должность на основании представленного им собственного портрета; программа для получения звания академика предписывает ему написать портрет инспектора Кирилла Ивановича Головачевского.

Пройдет немного времени, и сам Венецианов окажется в окружении множества талантливых учеников, в первую очередь из числа его собственных крепостных. Вот как все начиналось.

В 1815 году Венецианов женился на дочери помещика из Ржевского уезда Тверской губернии. Они познакомились в столице империи, где Марфа Афанасьевна Азарьева воспитывалась родственниками. Алексей Гаврилович влюбился в нее с первого взгляда. Портрет жены художника, Марфы Афанасьевны Венециановой, написанный ее мужем в 1810-х годах, сейчас находится в коллекции Государственного Русского музея в Санкт-Петербурге. В том же году они поженились. Молодожены стали владельцами хутора Трониха, а также деревень Сафонково, Сливнево, Максиха и Микашиха в Вышневолоцком районе Тверской области. Алексей Гаврилович начал совмещать ведение хозяйства с написанием многочисленных портретов своих крепостных. А по полотнам Венецианова были разбросаны великорусские косы пшеничного цвета, перевитые яркими, сверкающими лентами.

Несомненно, Венецианов был счастлив в браке с Марфой Афанасьевной. У молодоженов родился первенец - дочь Александра, а два года спустя - младшая дочь Феличита. Старшая дочь вспоминала о своей семейной жизни: "Наши крестьяне очень любили папу, и он заботился о них как отец родной» [1]. "У нашего беднейшего крестьянина было две лошади, но у большинства было по четыре или шесть. У них также было много скота, и у каждого в деревне были приличные постройки. Он всегда заботился об их нуждах, заботился обо всем, что могло бы принести пользу их благополучию и доходу» [2].

В 1830-х годах Венецианов, ставший уже взрослым, написал портреты своих дочерей. Ими можно полюбоваться в Венециановском зале Русского музея. И в том же 1815 году Венецианов написал портрет Ивана Васильевича Бугаевского-Благодарного, который оставил нам портрет их общего учителя Боровиковского.

Доктор искусствоведения, профессор Виктор Георгиевич Власов отмечал: "Национальный романтический стиль, разработанный Венециановым, оказал влияние на многие виды искусства. В 1817-1818 годах в Санкт-Петербурге выходил ежемесячный журнал "Волшебный фонарь". На выставке были

представлены гравюры по эскизам Венецианова, изображающие "характерные типы", населявшие Российскую империю.

По мотивам этих гравюр на фабрике Ф. Гарднера была изготовлена серия фарфоровых статуэток. Скульптор С.С. Пименов создал фигурки для знаменитого сервиза Гуревского на Императорском фарфоровом заводе по оригинальным эскизам Венецианова.

В 1817 году в связи со своей работой над сервизом Пименов создал парные статуэтки "Водоносы" и "Фруктово­зы" по мотивам картин Венецианова — оригинальные и в то же время типичные произведения русского романтического классицизма первой трети XIX века.

Искусствовед Александр Михайлович Муратов утверждал, что "влияние венецианского стиля сохранилось в живописи начала XX века (в частности, в творчестве З. Е. Серебряковой и К. С. Петрова-Водкина)» [5]. Удивительно, что история нашего сегодняшнего юбилея продолжится в Центральном музее связи им. А.С. Попова, который проделал так много ценной и полезной работы для развития филателии в современной России – провел многочисленные научные и практические семинары, организовал филателистические выставки и т.д.

Его фасад изображен на советской марке № 2421 "День радио", разработанной И. Левиным и выпущенной в мае 1960 года. Еще более полно это представлено на марке из почтового ящика №2968 "150-летие Центрального музея связи им. А.С. Попова", разработанной художником С. Капрановым и выпущенной в обращение 30 сентября 2022 года. С 1781 года здесь стоял бронзовый дворец канцлера Российской империи Александра Андреевича Безбородко, о котором мы уже упоминали ранее.

Портик Бронзового дворца, отчетливо видимый на фоне купола собора Св. Исаакиевский собор на вышеупомянутом сувенирном листе также изображен на почтовой марке №2974 из серии "История российской дипломатии", разработанной В. Селиверстовым и А. Московцем.

Эта марка посвящена 275-летию со дня рождения А.А. Безбородко (1747-1799), дипломата и канцлера Российской империи. Выпущена в обращение 18

октября 2022 года. Мы пока не нашли никаких достоверных свидетельств того, что Венецианов посещал дворец Безбородко. С другой стороны, Алексей Гаврилович не мог не знать о его существовании и хранящихся там культурных ценностях, настолько впечатляющими были его редкие коллекции.

Дворец Безбородко получил прозвище "Бронзовый дворец" из-за черной коринфской бронзы (гепатизон), из которой были изготовлены многочисленные предметы старинного декоративно-прикладного искусства, собранные канцлером. Можно только представить себе ценность этой коллекции, учитывая, что даже во времена Римской империи, в начале христианской эры, коллекционеры предпочитали черную коринфскую бронзу как высоко ценимый металлический сплав меди и незначительных количеств золота и серебра, который придавал бронзовым предметам черную патину. Но коллекция Безбородко на этом не закончилась.

На почтовой марке № 402 "Обмен послами на Днестре", выпущенной Приднестровской Молдавской Республикой в 2013 году, изображен портрет Александра Андреевича Безбородко, еще не написанный Венециановым. Это превосходная работа австрийского живописца, графика и миниатюриста итальянского происхождения, мастера парадного портрета Иоганна Баптиста (Джованни Баттисты) Лампи Старшего (I).

В дополнение к антикварным изделиям из бронзы канцлер собрал во дворце великолепную художественную галерею. Интерьеры были спроектированы Антонио Джакомо Кваренги. Маловероятно, что канцлер Безбородко покупал картины у матери Венецианова, изображенной на портрете на сувенирной марке. Однако интерес Алексея Гавриловича к живописи изначально был вызван деятельностью его матери.

В своей художественной галерее Безбородко воспитывал высокий художественный вкус своих племянников — осиротевших детей своей сестры. Их имена, как и редкие бронзовые изделия, также были классическими — Аполлон и Виктор. Александр Андреевич также сделал из Виктора канцлера Российской империи, на этот раз отвечающего за внутренние дела.

Картины, написанные господином Венециановым в этом ключе, подкупают своей правдивостью, увлекают и интригуют не только россиян, но и даже самых заядлых любителей искусства за рубежом» [3].

В свою очередь, в 1826 году в своем труде "О состоянии искусств в России" Василий Иванович Григорович, русский историк искусства, конференц-секретарь, профессор и почетный свободный член Императорской академии художеств в Санкт-Петербурге, утверждал: "Венецианов известен как портретист и живописец высокого класса. сельские домохозяйства. Он создал много прекрасных работ сухими красками. Его работами восхищаются за верность и приятность красок и необычайную точность исполнения света и тени. Его работы, по сути, являются лучшими и, можно сказать, превосходнейшими в своем роде: интерьер гумна, спящий крестьянин, деревенское утро, семья за чаем.

Список литературы

1. Латышев Ю.А., Латышева П.А., Латышев О.Ю., Йылдырым К., Луисетто М. Пшеничные косы Великой Руси. К 245-летию со дня рождения русского живописца Алексея Гавриловича Венецианова // PHILATELY.RU/ - URL: <https://philately.ru/article/philately/45485/pshenichnie-kosi-velikoy-rusi/> (Дата обращения: 04.03.2025г.).

2. Латышев Ю.А., Латышева П.А., Латышев О.Ю. Русский архитектор Ефимов // PHILATELY.RU/ - URL: <http://philately.ru/article/philately/45203/russkiy-arhitekt-efimov/> (Дата обращения: 14.05.2025г.).

3. Латышев Ю.А., Латышева П.А., Латышев О.Ю., Павлович С.,Тадич-Леско К. Живительные натюрморты Хруцкого. К 215-летию со дня рождения белорусского и русского живописца Ивана Фомича Хруцкого // PHILATELY.RU/ - URL: <https://philately.ru/article/philately/45473/napoeni-givitelnim-nektarom/> (Дата обращения: 18.02.2025г.).

4. Латышева П. А., Латышев О. Ю. Крупнейший архитектор русского классицизма. 225-летию со дня смерти великого русского архитектора Василия Ивановича Баженова посвящается // PHILATELY.RU/ - URL: <https://philately.ru/article/philately/45305/gukovskiy/> (Дата обращения: 02.09.2025г.).

5. Латышева П. А., Латышев О. Ю., Луизетто М., Машори Г. Р., Альмухтар Н. Д. Х., Васешта А., Ибрагим Г. От звезды Давида — до звезды Героя. К 255-летию со дня рождения русского архитектора Василия Петровича Стасова. // PHILATELY.RU/ - URL: <https://philately.ru/article/philately/45292/ot-zvezdi-davida-do-zvezdi-geroya/> (Дата обращения: 09.08.2025г.).

Леньков С. Л.

*доктор психологических наук, профессор
ФГБУ «Российская академия образования», Москва
E-mail: new_psy@mail.ru*

Рубцова Н. Е.

*доктор психологических наук, профессор
АНО ВО «Российский новый университет», Москва
E-mail: hope432810@yandex.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ НА ПУТИ ОТ ВОВЛЕЧЕННОСТИ К СОТВОРЧЕСТВУ

Статья посвящена исследованию механизмов становления субъектности профессионала в процессе взаимодействия с искусственным интеллектом. Цель работы – проанализировать переход от вовлеченности к сотворчеству с искусственным интеллектом как необходимое условие профессионального развития. В результате установлено, что данный процесс обеспечивается за счет рефлексивного мышления, метакогнитивных способностей и точной

постановки промт-задач. Важными факторами выступают критическая верификация ответов искусственного интеллекта по первоисточникам, личностная ответственность автора за процесс познания и глубокое осмысление генерируемых системой результатов. Выводы исследования подчеркивают необходимость разработки интегративных педагогических моделей и диагностического инструментария, методов развития метакогнитивных навыков и формирования индивидуальных образовательных траекторий, направленных на формирование авторской позиции и креативного потенциала специалиста в условиях цифрового обновления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональное развитие, творчество, промт-инжиниринг, рефлексивное мышление.

Введение. Процесс взаимодействия с искусственным интеллектом в профессиональной сфере представляет собой сложный путь от первоначальной вовлеченности к определенному сотворчеству, ключевым механизмом которого является становление субъектности самого профессионала. Преодоление пассивной роли пользователя начинается с точной постановки профессиональных промт-задач, что закладывает основу субъектной позиции.

Методика. Методический инструментарий для реализации этого процесса, включающий последовательность работы обучающихся с системой искусственного интеллекта, представлен в исследовании И.М. Реморенко с соавторами [6, с. 86-87]. Диагностическим инструментом, позволяющим объективизировать процесс становления субъектности, выступает опросник вовлеченности в сферу искусственного интеллекта, обладающий подтвержденными психометрическими характеристиками [2, с. 182-184]. Также применяется интеграция диагностического инструментария, позволяющего оценивать не только уровень вовлеченности, но и особенности профессионального типа личности в условиях цифровизации [7, с. 265].

Результаты. В результате исследования установлено, что процесс становления субъектности обеспечивается за счет рефлексивного мышления, метакогнитивных способностей и точной постановки промт-задач. Разработанный авторским коллективом (И.М. Реморенко, А. И. Савенков, М. А. Романова) подход позволяет улучшить преподавание дисциплин психолого-педагогического профиля [6, с. 86-87]. Принципиальное значение для построения такого инструментария имеет понимание современных дидактических систем, формирующихся в условиях цифровизации и нацеленных на активную субъектную позицию обучающегося [1]. Критическая верификация ответов искусственного интеллекта по первоисточникам формирует рефлексивное мышление, необходимое для укрепления субъектности, а поэтапное уточнение диалога развивает авторскую позицию обучающегося. При этом самостоятельная организация учебных целей воспитывает личную ответственность за процесс познания, а проектирование образовательных активностей с помощью интеллектуального помощника раскрывает роль студента в педагогическом сотворчестве.

Направления дальнейших исследований в этой области связаны с разработкой психометрического инструментария и изучением конкретных взаимодействий в различных видах профессиональной деятельности [3, с. 342].

Эмпирическое изучение социальных и профессиональных детерминант вовлеченности в сферу искусственного интеллекта выявляет комплекс факторов, влияющих на формирование субъектной позиции профессионала. Рассмотрение этих детерминант приобретает особую глубину при обращении к проблематике обновления дидактических систем, которые должны быть перепроектированы для эффективной поддержки субъектности в цифровой среде [1]. Изучение взаимосвязи социального статуса, профессиональной среды и индивидуальных характеристик позволяет прогнозировать траектории развития вовлеченности в контексте профессионального становления [4, с. 85-91]. Диагностическим инструментом, позволяющим объективизировать процесс становления субъектности на этом пути, выступает опросник вовлеченности в сферу

искусственного интеллекта, обладающий подтвержденными психометрическими характеристиками [2, с. 182-184].

Важным аспектом становления субъектности является развитие метакогнитивных способностей будущих специалистов, позволяющих им осознанно выстраивать образовательный процесс с использованием цифровых технологий. Значительный потенциал в этом контексте имеют специализированные ИИ-инструменты, систематизированные по функциональному назначению (текстовые, для генерации изображений и видео, музыкального сопровождения и др.), которые выступают эффективным средством развития креативности студентов [5]. При этом персонификация обучения через системы искусственного интеллекта создает условия для формирования индивидуальной траектории профессионального развития [9, с. 83-87]. Практическое применение такого инструментария в образовательном процессе способствует раскрытию творческого потенциала обучающихся и укреплению их авторской позиции в профессиональном сотворчестве с ИИ [5]. Таким образом, решение обозначенной задачи требует комплексного подхода, выходящего за рамки измерения вовлеченности.

Обсуждение. Теоретической основой для изучения процесса становления субъектности в профессиональном взаимодействии с искусственным интеллектом (далее – ИИ) служит концепция вовлеченности, которая интегрирует такие аспекты, как доверие к ИИ, готовность к его использованию и компетентность в данной области [3, с. 340]. При этом подчеркивается, что для профессионалов именно вовлеченность, а не просто грамотность в области ИИ, становится ключевым условием эффективного взаимодействия с профессионально-ориентированными системами ИИ [3, с. 341]. Данный процесс напрямую соотносится с задачами цифрового обновления профессионального образования, где на первый план выходит проектирование новых педагогических моделей, способствующих переходу обучающегося от пассивного усвоения информации к активному творчеству [1].

Перспективным направлением в изучении становления субъектности является интеграция диагностического инструментария, позволяющего оценивать не только уровень вовлеченности, но и особенности профессионального типа личности в условиях цифровизации. «Современные изменения профессиональной деятельности под влиянием цифровых технологий ставят вопрос о необходимости пересмотра традиционных психологических классификаций. Особую актуальность приобретает не только теоретическая модернизация существующих моделей, но и создание практического диагностического инструментария – специализированных психотехник, оценивающих степень адаптации специалистов к новым условиям работы» [7, с. 264]. Разработанные авторами опросники, такие как «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и методика «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности», предоставляют инструментарий для исследования того, как цифровая интеграция влияет на формирование субъектной позиции профессионала. Применение данных методик позволяет выявить взаимосвязь между доминирующим профессиональным психотипом, уровнем цифровой готовности и способностью к сотворчеству с искусственным интеллектом, что открывает новые возможности для проектирования персонализированных образовательных и профессиональных траекторий.

Особую практическую ценность в этом контексте приобретают методы развития творческой субъектности, подробно описанные в коллективной монографии «Содействие креативности» [10]. Эффективность таких инновационных приемов, как песочное игровое моделирование и работа с метафорическими ассоциативными картами, демонстрирует их потенциал для формирования устойчивой авторской позиции в условиях цифровой среды [10, с. 66-70]. Важно, что эти методы обеспечивают не только раскрытие креативного потенциала, но и профилактику профессионального выгорания, что особенно актуально в процессе интенсивного сотворчества с системами искусственного интеллекта [10, с. 68].

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что становление субъектности в профессиональном взаимодействии с искусственным интеллектом представляет собой динамичный и многогранный процесс. Его основу составляет последовательный переход от начальной вовлеченности, характеризующейся формированием доверия и базовой компетентности, к зрелому сотворчеству, в котором профессионал занимает активную авторскую позицию. Важными механизмами этого перехода выступают: рефлексивное осмысление результатов, метакогнитивное осознание собственной деятельности в цифровой среде и развитие навыков необходимой коммуникации через постановку промт-задач. Эффективность данного процесса обеспечивается комплексом факторов, включающих не только разработанный диагностический инструментарий для оценки вовлеченности и профессионального психотипа, но и инновационные педагогические методы, поддерживающие раскрытие креативного потенциала и профилактику выгорания. Таким образом, проектирование образовательных и профессиональных траекторий в эпоху цифровизации требует целостного подхода, интегрирующего исторический опыт междисциплинарного синтеза, описанный в профессиональных нарративах [8], с современными практиками развития субъектности для достижения подлинного симбиоза между человеческим интеллектом и искусственным.

Список литературы

1. Алехина, И. Г. О разработке дидактических систем в условиях цифровой трансформации профессионального образования (часть 1) / И. Г. Алехина, А. В. Душин, Д. Н. Жедяевский, А. И. Савенков [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22, № 1. – С. 7-36. – DOI 10.22363/2312-8631-2025-22-1-7-36.
2. Леньков, С. Л. Опросник «Вовлеченность в сферу искусственного интеллекта» и его психометрические свойства / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Е. С. Низамова // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 1(142). – С. 179-196. – DOI 10.20323/1813-145X-2025-1-142-179.

3. Леньков, С. Л. Психология взаимодействия с искусственным интеллектом: тенденции, проблемы и перспективы / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 17–18 октября 2024 года. – Москва: Институт психологии РАН, 2024. – С. 339-357.

4. Леньков, С. Л. Социальные и профессиональные детерминанты вовлеченности в сферу искусственного интеллекта / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 1(70). – С. 82-94. – DOI 10.26456/vtspyped/2025.1.082.

5. Маркусь, А. М. Инструменты искусственного интеллекта как средство развития креативности студентов вуза / А. М. Маркусь, Р. З. Елсакова, М. Г. Цепель // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – Т. 17, № 3. – С. 76-87. – DOI 10.14529/ped250306.

6. Реморенко, И. М. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета / И. М. Реморенко, А. И. Савенков, М. А. Романова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, № 3. – С. 76-90. – DOI 10.25688/2076-9121.2024.18.3.05.

7. Рубцова, Н. Е. Психотехники диагностики профессиональных типов в условиях цифровизации / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Психология и психотехника. – 2025. – № 2. – С. 263-276. – DOI 10.7256/2454-0722.2025.2.74050.

8. Рубцова, Н. Е. История цифровой психологии в нарративах исследователей / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Интеграция в психологии: Теория, методология, практика : Сборник статей VIII Всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 01 июня 2025 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2025. – С. 56-62.

9. Савенков, А. И. Цифровые технологии, иммерсивные практики и искусственный интеллект в профессиональной подготовке будущих педагогов / А. И. Савенков // *Nominum*. – 2024. – № 2(14). – С. 79-89.

10. Содействие креативности / Л. Е. Адамова, Н. Н. Азарнов, Е. А. Алисов [и др.]. – М. : ООО «Издательство Спутник+», 2024. – 142 с. – DOI 10.25633/6841-8.

Шмелева Е.В.

Магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: shmelevae@mgpu.ru

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ОДАРЁННОСТИ И ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В статье «Роль учителя в развитии одарённости и творческой самореализации» авторы рассматривают разные теоретические подходы и практические методы, которые помогают учителям раскрывать таланты учеников. Основная цель работы - определение роли учителя в развитии одарённости и творческой самореализации обучающихся.

Особенно интересно, как рассказывается в статье - что учитель должен помогать каждому ребёнку найти и развить свои сильные стороны, чтобы ребёнок мог по-настоящему реализовать себя творчески. Обсуждаются идеи, задачи, а также факторы, которые способствуют или мешают успеху одарённых детей. Главное - подходить к каждому индивидуально и строить в классе такую атмосферу, где дети будут чувствовать себя уверенно и свободно.

Также подчеркивается, насколько важны мотивация, психологическая помощь и использование современных технологий в обучении.

Полученные результаты могут быть полезны педагогам, психологам и специалистам, стремящимся к эффективному развитию творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: учитель, одарённость, творческая самореализация, развитие талантов, индивидуализация обучения, мотивация, педагогика одарённости, проектная деятельность, креативность, поддержка учащихся.

Введение. В современном образовательном пространстве всё больше внимания уделяется развитию одарённых детей и поддержке их творческой самореализации. Успешное раскрытие потенциала талантливых учеников возможно при условии профессиональной работы учителя, который становится не только носителем знаний, но и наставником, мотиватором, организатором творческой деятельности. В статье раскрывается значение роли учителя, методы и технологии, способствующие развитию одарённости, а также приводятся рекомендации для повышения эффективности педагогической деятельности.

Цель исследования. Раскрыть приоритетные задачи и возможности учителя в работе с одарёнными обучающимися, направленной на создание благоприятной и развивающей образовательной среды.

Одарённость – это особые способности человека, которые помогают ему добиваться больших успехов, будь то в учёбе или в творчестве. А творческая самореализация – это когда человек полностью раскрывает и использует свои уникальные творческие возможности. Эти два понятия тесно связаны: нужно не только находить талантливых детей, но и помогать им проявлять себя и развиваться. [3, с. 376]. Важность раннего выявления и развития одарённости отмечали Д.Б. Богоявленская и А.И. Савенков [6; 7].

Роль учителя в раскрытии одарённости. Учитель играет ключевую роль в диагностике и развитии одарённости. Его функции выходят за рамки передачи знаний и включают:

- Выявление одарённых учеников через наблюдение, тестирование и анализ творческой активности.

- Организацию развивающей образовательной среды, стимулирующей инициативу и творческое мышление.

- Мотивацию учеников, формирование устойчивого интереса к учебной и творческой деятельности.

- Индивидуализацию процесса обучения, учитывающую особенности и потребности каждого ребёнка.

Эффективная работа учителя способствует формированию у учащихся критического, творческого мышления и развивает способности к самостоятельному решению нестандартных задач [7, с. 128]. Значимость психологической готовности будущих педагогов к работе с одаренными учениками отмечают Поставнев В. М., Поставнева И. В., Львова А. С. И др. [5; 8].

Особую значимость готовности учителя к ненасильственному взаимодействию с обучающимися как условия развития одаренности в образовательном процессе отмечают В. Г. Маралов, Л. В. Романюк [2].

Методы и приёмы развития одарённости в учебном процессе.

С одарёнными детьми применяется широкий спектр методических подходов, используют такие методики, как:

- Проектная деятельность – помогает ученикам учиться самостоятельно исследовать темы и думать творчески.

- Методика развития критического мышления. Развивает способность глубоко понимать, структурировать и оценивать информацию.

- Игровые методики. Развивают способности находить нестандартные решения.

- «Занимательные задания» – это такие задания, которые развивают логическое мышление.

Благодаря этим методикам у детей развивается творческий потенциал [1, с. 95].

Учителю, который сам хочет творчески реализоваться, в первую очередь важно создать для учеников комфортную и безопасную психологическую

атмосферу, основанную на доверии. Комфортная и безопасная психологическая среда предполагает:

- поддержку мотивации обучающихся;
- обучение умению ставить цели и брать за них ответственность;
- развитие навыков саморефлексии и критического осмысления собственного опыта;
- воспитание ценностей индивидуальности, свободы творчества и уважения к различиям.

Учитель становится примером творческого мышления и вдохновляет учеников к постоянному развитию. Проблемы и вызовы в работе с одарёнными детьми

Практика показывает, как правило, что трудности педагогов связаны с:

- Недостатком времени и ресурсов для индивидуальной работы с каждым одарённым учеником.
- Стандартной программой, не учитывающей особенности способностей одаренных детей.
- Ограниченными возможностями повышения квалификации по вопросам педагогики одарённости.
- Социальными и психологическими барьерами, влияющими на мотивацию и уверенность детей [4, с. 256].

Разрешение этих проблем требует системных изменений на уровне образовательных учреждений и государственной политики.

Для успешного развития одарённости и творческой самореализации учителям рекомендуется:

- Применять дифференцированный подход, комбинируя индивидуальные и групповые формы работы.
- Использовать современные образовательные технологии и интерактивные методы.
- Активно сотрудничать с психологами, родителями и внешкольными организациями.

- Постоянно повышать квалификацию и следить за новыми исследованиями в области одарённости.

- Создавать атмосферу доверия и поддержки, поощрять проявления творческой инициативы [9, с. 95].

Закключение. Проведённый теоретический анализ показал, что учитель является ключевой фигурой в системе работы с одарёнными детьми, так как именно он обеспечивает своевременное выявление одарённости, создание развивающей образовательной среды и поддержку творческой самореализации учащихся. Эффективность данного процесса напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога, его мотивационной позиции, готовности к индивидуализации обучения и использованию современных образовательных технологий, способствующих раскрытию потенциала каждого ребёнка. Внедрение проектной, исследовательской, игровой и коллаборативной деятельности, а также ориентация на психологический комфорт и мотивационную поддержку позволяет не только развивать способности одарённых школьников, но и формировать у них ценностное отношение к творчеству, ответственности и самореализации. При этом преодоление выявленных трудностей, связанных с дефицитом времени, ограничениями стандартных программ и недостаточной подготовкой педагогов, требует системной поддержки на уровне образовательной организации и государства, что является важным условием формирования творчески активного и успешного подрастающего поколения.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2023. – 95с.

2. Маралов В. Г. Влияние чувствительности к человеку на принятие позиций взаимодействия студентами / В. Г. Маралов, Л. В. Романюк // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 3. – С. 180-195. – DOI 10.17805/zpu.2018.3.17. – EDN YABLTV.

3. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М.: Прогресс. 2021. – 376 с.
4. Основы педагогического мастерства / под ред. Якушева С.Д. – М.: «Академия» 2022. – 256 с.
5. Поставнев, В. М. 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 // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2015. – Т. 7, № 4. – С. 42-50. – EDN UXRLFN.
6. Рабочая концепция одарённости / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 2020. – 95с.
7. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. И. Савенков. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2019. – 334 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-07918-0. – EDN OPRRQD.
8. Формирование готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Львова, О. В. Цаплина // 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. 332-338. – EDN EHJNOG.
9. Штерн В. Умственная одаренность. – СПб.: Союз, 2017. – 128с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Глизбург В. И.

доктор педагогических наук, к.ф.-м.н.,

профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: glizburgv@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В статье рассмотрены возможности математических дисциплин и форм их реализации, способствующие развитию математической одаренности учащихся на различных уровнях образования: начальной, основной и средней школ; бакалавриата и магистратуры различных специальностей. Представлен анализ возможностей выделенных автором структурных компонентов математических дисциплин, которые способны влиять на развитие математической одаренности обучающихся, с указанием некоторых примеров таких дисциплин на различных уровнях образования с учетом соответствующих условий.

Ключевые слова: математическое образование, математическая одаренность, уровень образования.

Введение. В данной статье рассмотрено понятие «математическая одарённость» как вид интеллектуальной одарённости, специальной одарённости, ассоциированной с соответствующими типами математического мышления. Нами исследована специфика влияния на возможности развития математической одаренности обучаемых различных математических дисциплин в структуре математического образования в зависимости от его уровня [3], [4], [5] и форм их реализации при очном и дистанционном обучении [2], в частности средствами цифровых ресурсов [3], [5].

Методы исследования. В ходе исследования произведен анализ содержательных особенностей влияния математических дисциплин в

зависимости от образовательного уровня: начальная, основная, средняя школы, бакалавриат и магистратура — на развитие математической одаренности; осуществлено сравнение эффективности реализуемых средств и форм обучения; обоснован отбор реализуемых в процессе обучения методик.

Результаты исследования. Математическое образование на всех своих ступенях, реализуемое посредством стандартных математических курсов, свойственных соответствующим направлениям обучения, располагает возможностями развития математической одаренности учащихся посредством реализации содержательно-существенных для этой цели своих структурных компонентов, к которым мы относим: логические, теоретико-множественные, алгоритмические, комбинаторные и аксиоматические.

Основным результатом исследования является вывод о целесообразности учета в процессе преподавания математических дисциплин на всех уровнях образования вне зависимости от направления обучения взаимосвязи когнитивных структур и типов математического мышления с целью возможности влияния на развитие математической одаренности обучающихся, а также выявление наиболее содержательно-существенных для этой цели структурных компонентов математического образования.

Обсуждение результатов. Кратко проанализируем возможности выделенных нами структурных компонентов математических дисциплин, которые на наш взгляд способны в большей степени влиять на развитие математической одаренности обучающихся, с указанием некоторых примеров таких дисциплин на различных уровнях образования и учетом соответствующих условий. При этом необходимо понимать комплексность их реализации в образовательном процессе.

Логические и теоретико-множественные компоненты наиболее явно присутствуют во всех базовых математических дисциплинах; главными условиями их успешной реализации являются продолжительность во времени и органическая интеграция с другими компонентами.

Алгоритмические компоненты являются эффективными в случае постоянного комплексного применения их при решении задач в базовых курсах алгебры, математического анализа, теории алгоритмов.

Комбинаторные компоненты подразумевают планомерную выработку гибкости, антиустановочной направленности действий, навыка целенаправленного перебора конечного числа комбинаций при условии ограниченного круга возможностей и характерны для стохастических дисциплин.

Аксиоматические компоненты особенно эффективны в комплексном применении с логическими и теоретико-множественными и позволяют выработать понимание последовательного развития содержательных математических теорий и структур как алгебраических, так и геометрических [1], [4], свойственных всем базовым курсам математического образования: арифметических, числовых, алгебраических, геометрических, математического анализа.

Заключение. Таким образом, математическое образование на всех своих ступенях, реализуемое посредством стандартных математических курсов, свойственных соответствующим направлениям обучения, располагает возможностями развития математической одаренности учащихся посредством реализации содержательно-существенных для этой цели своих структурных компонентов, к которым мы относим: логические, теоретико-множественные, алгоритмические, комбинаторные и аксиоматические.

Список литературы

1. Атанасян С. Л., Глизбург В. И. Сборник задач по геометрии. Учебное пособие для студентов I-III курсов физико-математических факультетов педагогических вузов: [в 2 ч.]. Ч. 1. Москва. ЭКСМО. 2007. — 333 с.
2. Глизбург В. И. Развитие математической одаренности в условиях дистанционного обучения. // Acta Biomedica Scientifica. 2022. Т. 7. № 1. С. 147 — 153.

3. Глизбург В. И. Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 180 — 187.

4. Глизбург В. И. Элективное изучение топологии в старших классах средней школы как элемент единства непрерывного математического образования и пропедевтики ее изучения в ВУЗе. // Математика в школе. 2008. № 9. С. 57 — 61.

5. Реморенко И. М., Савенков А. И., Романова М. А. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета. // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. Т. 18. № 3. С. 76 — 90.

Горбачева В. С.

магистрант, Москва, ГАОУ ВО МГПУ ИППО

E-mail: veragorbacheva492@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР

Исследование посвящено актуальной проблеме формирования алгоритмических умений у младших школьников, которые являются основой для развития логического и системного мышления, необходимого в условиях цифровизации образования. В работе рассматривается потенциал внеурочной деятельности, а именно интеллектуальной игры в шашки, как средства развития данного комплекса умений, включающего планирование, составление и выполнение последовательности действий. Цель работы – экспериментальная проверка эффективности специально разработанной автором программы внеурочной деятельности «Прекрасный мир на чёрных диагоналях». В педагогическом эксперименте участвовали 19 учащихся первых классов,

разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Выводы исследования: реализация программы с использованием активных приемов, таких как решение шашечных комбинаций по алгоритму и логические игры на доске, показала высокую эффективность. На контрольном этапе в экспериментальной группе был зафиксирован значительный рост числа учащихся с высоким уровнем сформированности алгоритмических умений на 20% (с 13% до 33%) и сокращение низкого уровня на 26% (с 33% до 7%), в то время как в контрольной группе изменения были незначительными. Полученные результаты доказывают, что целенаправленное использование интеллектуальной игры в шашки является действенным средством развития алгоритмических умений у младших школьников.

Ключевые слова: алгоритмические умения, внеурочная деятельность, интеллектуальные игры, шашки.

Введение

Современные вызовы системы образования, обусловленные процессами глобальной цифровизации, актуализируют задачу формирования у обучающихся основ алгоритмического мышления [5, с. 5]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования прямо указывает на необходимость овладения младшими школьниками основами алгоритмического мышления, умением действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы. Алгоритмические умения, определяемые как комплекс, включающий умение понимать и выполнять алгоритмы, работать по образцу, планировать действия, самостоятельно составлять и корректировать алгоритмы [4, с. 1553], выступают фундаментом для успешного освоения не только математики и информатики, но и для развития системного подхода к решению задач в любой предметной области.

Наиболее естественной и эффективной формой деятельности для младшего школьника является игра. Интеллектуальные игры, в частности шашки, обладают значительным потенциалом для развития логического и

алгоритмического мышления [1, с. 323]. Игра в шашки требует от ребенка соблюдения правил (работа по готовому алгоритму), расчета вариантов (разветвляющиеся алгоритмы), разработки стратегии (самостоятельное составление алгоритма достижения цели) и оперативного реагирования на действия соперника (коррекция алгоритма) [2, с. 142]. Однако этот потенциал не реализуется спонтанно, а требует целенаправленной педагогической организации [3, с. 36].

Цель исследования – экспериментально проверить эффективность специально разработанной программы внеурочной деятельности по шашкам «Прекрасный мир на чёрных диагоналях» с использованием активных приемов для повышения уровня сформированности алгоритмических умений младших школьников.

Методика исследования

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе частной школы «miniАкаДемия» и включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В исследовании приняли участие 19 учащихся 1-х классов (средний возраст 7-8 лет), которые были разделены на экспериментальную (ЭГ, 10 чел.) и контрольную (КГ, 9 чел.) группы. Группы были эквивалентны по исходному уровню сформированности алгоритмических умений.

Для диагностики был использован комплекс методик, ориентированных на три критерия: эмоционально-оценочный (мотивация) – анкета на основе методики Л.А. Венгера; когнитивный (понимание основ алгоритмизации) – диагностика универсального действия общего приёма решения задач (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова); деятельностный (практические навыки) – трит-методика (И.В. Гаврилова) на основе работы с карточками-алгоритмами.

На формирующем этапе в ЭГ была реализована авторская программа «Прекрасный мир на чёрных диагоналях», рассчитанная на 1 год обучения. Ключевыми элементами программы стали активные приемы, непосредственно направленные на формирование алгоритмических умений: решение шашечных комбинаций по предложенному алгоритму; использование логических игр на

шашечной доске («Морской бой», «Волк и козлята») для освоения пространственных и логических закономерностей; составление алгоритмов решения типовых шашечных задач; работа с шашечной нотацией для вербализации и формализации действий; турнирная практика, требующая применения и гибкого изменения стратегий.

Контрольная группа в этот период занималась по стандартной программе внеурочной деятельности, не ориентированной на целенаправленное развитие алгоритмических умений.

Результаты исследования

Данные констатирующего этапа показали, что исходный уровень сформированности алгоритмических умений в ЭГ и КГ был практически идентичным. Большинство учащихся демонстрировали средний уровень (54% в ЭГ и 55% в КГ), высокий уровень был зафиксирован у 13% в ЭГ и 14% в КГ, низкий – у 33% и 31% соответственно. Это подтвердило необходимость целенаправленной развивающей работы.

Результаты контрольного этапа, проведенного после реализации формирующей программы, выявили статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе. В ЭГ доля учащихся с высоким уровнем увеличилась на 20% (с 13% до 33%). Доля учащихся со средним уровнем возросла на 6% (с 54% до 60%). Доля учащихся с низким уровнем сократилась на 26% (с 33% до 7%). В контрольной группе изменения были незначительными: высокий уровень вырос на 5%, средний остался без изменений, низкий снизился на 5%. Сравнительная динамика представлена на Рисунке 1.

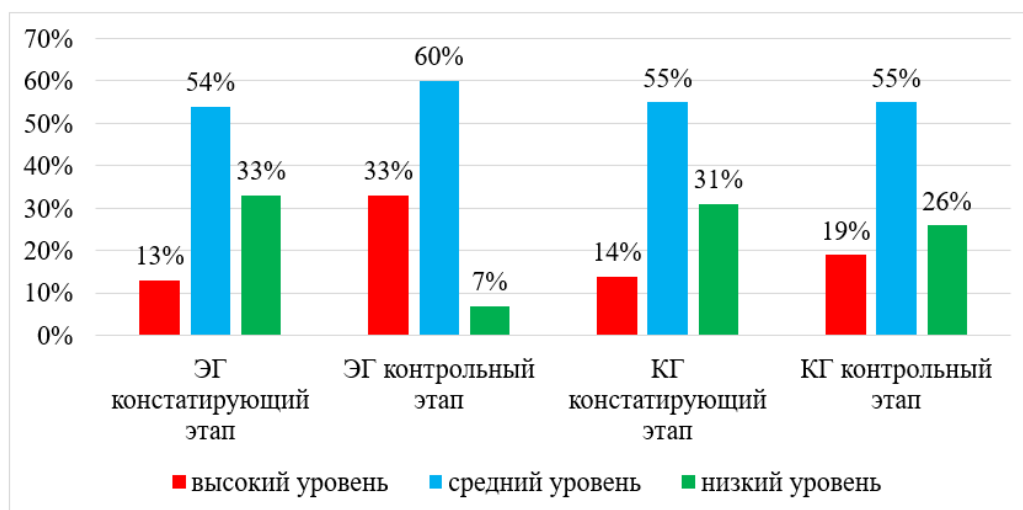


Рисунок 1. Динамика уровней сформированности алгоритмических умений в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах

Качественный анализ результатов показал, что учащиеся ЭГ стали увереннее выполнять диагностические задания, требующие самостоятельного составления алгоритмов (трет-методика), демонстрировали более высокий уровень понимания структуры алгоритма и допускали меньше ошибок при работе по готовой инструкции. Наибольший прогресс был отмечен по деятельностному критерию, что свидетельствует о эффективности практико-ориентированных приемов работы с шашечным материалом.

Полученные данные согласуются с исследованиями, подчеркивающими роль интеллектуальных игр в развитии обобщенных умственных действий [1; 3]. Использование шашек как моделирующей среды позволяет перевести абстрактные алгоритмические конструкции в план практических, осмысленных и мотивирующих для ребенка действий. Активные приемы, такие как решение комбинаций, выступают в роли тренажера для отработки навыков последовательного выполнения и построения алгоритмов.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась. Внедрение во внеурочную деятельность программы по шашкам «Прекрасный мир на чёрных диагоналях», основанной на системе активных приемов, является эффективным педагогическим условием для

повышения уровня сформированности алгоритмических умений младших школьников.

Экспериментально доказано, что данная методика способствует не только развитию умения работать по готовому алгоритму, но и формирует более сложные компетенции – самостоятельное составление, анализ и коррекцию последовательности действий. Это создает прочную основу для дальнейшего формирования алгоритмического стиля мышления, необходимого в условиях современного цифрового общества.

Перспективы исследования видятся в адаптации разработанной программы для разных возрастных групп, а также в разработке на ее основе цифровых образовательных ресурсов, симулирующих игровую шашечную практику.

Список литературы

1. Кононов И. И. Интеллектуальное развитие детей в процессе игры в шашки // IV Авдеевские чтения. – Якутск: СВФУ, 2023. – С. 322-325.
2. Кошелева О. Ю. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников через игру // Артемовские чтения. – Самара, 2022. – С. 142-144.
3. Талызина Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2025. — 172 с.
4. Терехова Т.А., Портнова Л.К., Тюлюпов Ю.Ф. Алгоритмическое мышление: образовательные причины развития и место в классификации видов мышления // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 4. – №4. – С. 1553-1568.
5. Царева С. Е. Формирование основ алгоритмического мышления в процессе начального обучения математике // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 5-13.

Дегтярёва К. В.

магистрант, КазНПУ имени Абая, Алматы

E-mail: kristina.degtyareva2003@mail.ru

КОМПЛЕКС МАТЕМАТИЧЕСКИХ ИГР И ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлено теоретико-методическое обоснование использования математических игр и задач для развития критического мышления у младших школьников в системе начального образования Республики Казахстан. Научная новизна заключается в систематизации заданий, адаптированных к требованиям ГОСО РК. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации требований ГОСО РК к развитию метапредметных компетенций. Практическая ценность состоит в создании адаптированного инструмента для учителей начальных классов. Результаты могут быть использованы в программах повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: аналитические способности, критическое мышление, метапредметные компетенции, логические задания, методический инструментарий.

Введение. Современные вызовы казахстанского общества и обновлённое содержание образования актуализируют развитие критического мышления учащихся, способствующего анализу информации, выявлению логических связей и принятию обоснованных решений. Формирование данных метапредметных результатов отвечает требованиям Государственного общеобязательного стандарта начального образования РК, подчеркивая социально-педагогическую значимость проблемы [2].

Методы исследования. Методологическую основу работы составили современные образовательные подходы: деятельностный, компетентностный и когнитивно-развивающий, дополненные элементами технологии развития критического мышления. Эти подходы определили содержание и методику

организации занятий, направленных на формирование у учащихся аналитических умений, навыков рефлексии и аргументации.

Для достижения цели исследования использовался комплекс методов. Теоретический анализ включал изучение психолого-педагогической литературы и нормативных документов системы образования РК, систематизацию научных данных. Эмпирические методы состояли из анализа продуктов учебной деятельности и сравнительной оценки методических разработок.

Исследование имеет теоретико-методическую направленность. Для последующей экспериментальной проверки разработана программа, предусматривающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента с участием контрольной и экспериментальной групп. Формирование выборки планируется среди учащихся вторых классов казахстанских школ с учетом гендерного баланса и академической успеваемости.

Диагностический инструментарий включает адаптированные методики: «Логические закономерности», «Задачи с избыточными данными» и «Анализ решения нестандартных задач» [1; 5].

Систематизированные математические задания построены на принципах последовательности, вариативности и связи с учебной программой [4]. Комплекс содержит пять типов задач: логические [1] и комбинаторные упражнения; задачи с избыточными и недостающими данными [1; 4]; открытые проблемы; математические головоломки и игровые задания [4].

Реализация комплекса предполагает интеграцию в учебный процесс 2-3 раза в неделю в течение 2 месяцев. Продолжительность каждого занятия составляет 10-15 минут с включением 2-3 разнотипных заданий. Разработанные материалы формируют основу для последующего экспериментального исследования.

Результаты исследования. В результате теоретического исследования был разработан комплекс математических игр и задач, направленный на развитие критического мышления у учащихся 2-3 классов. Комплекс включает пять

блоков заданий, соответствующих основным компонентам критического мышления.

Блок 1 – Логические задачи и задачи на закономерности.

1. Задачи на числовые закономерности с возрастающей сложностью: от простых арифметических прогрессий («2, 4, 6, 8...») до комбинированных последовательностей («1, 2, 4, 8, 16...»), требующих выявления скрытых математических зависимостей.

2. Усложненные задания на классификацию: «Раздели 15 геометрических фигур (треугольники, квадраты, круги разных цветов и размеров) минимум по трем различным признакам, обоснуй принцип классификации».

3. Многоуровневые логические задачи: «Три подруги - Алия, Багдат и Гульнара - живут на разных этажах. Известно, что: 1) Алия живет выше Багдат; 2) Гульнара не на верхнем этаже; 3) Багдат не на нижнем этаже. Распредели этажи, используя таблицу логических исключений».

4. Задачи на установление логической последовательности: «Расставь в правильном порядке этапы решения задачи: анализ условия, выбор стратегии, проверка решения, формулировка ответа, выполнение вычислений».

Блок 2 – Комбинаторные задачи.

1. Практико-ориентированные задачи: «Составь все возможные варианты расписания уроков из 4 предметов (математика, русский язык, естествознание, физкультура) при условии, что математика не может быть первым уроком».

2. Задачи на комбинаторику с ограничениями: «Сколько различных трехзначных чисел можно составить из цифр 0, 2, 4, 6, если цифры не повторяются и число должно быть четным?».

3. Геометрические комбинаторные задачи: «Сколько различных треугольников можно составить из 10 точек, расположенных на окружности?».

Блок 3 – Задачи с избыточными и недостающими данными.

1. Задачи с избыточными данными: «В саду растет 15 яблонь, 8 груш и 3 вишни. Дети собрали 20 кг яблок. Какие данные потребуются, чтобы определить, сколько всего фруктовых деревьев в саду?».

2. Задачи с недостающей информацией: «Для поездки в музей нужно 5 автобусов. Хватит ли 150 литров бензина? Сформулируй вопросы, которые нужно задать для решения задачи».

3. Задачи с противоречивыми условиями: «В корзине лежат только красные и синие шары. Всего 10 шаров. Красных шаров на 3 больше, чем синих. Синих шаров 8. Найди и объясни противоречие в условии».

4. Практические задачи на критический анализ: «Проанализируй условие задачи: "Тетрадь стоит 50 тенге, ручка - 100 тенге. Сколько стоит ластик?" Определи, можно ли решить эту задачу и почему».

Блок 4 – Открытые задачи.

1. Исследовательские задачи: «Исследуй, как изменится периметр квадрата, если его площадь увеличить в 4 раза. Приведи примеры и обоснуй ответ».

2. Проектные задания: «Разработай план школьного участка с цветниками разной геометрической формы. Рассчитай необходимое количество семян для посадки, если на 1 м² требуется 10 г семян».

Блок 5 – Математические головоломки и игры.

1. Пространственные головоломки: «Собери из деталей танграма фигуру человека, используя все 7 деталей. Предложи 3 различных варианта».

2. Логические игры: «Реши числовой ребус: АБВ + ВБА = ГДДЕ. Расшифруй цифры, где одинаковые буквы обозначают одинаковые цифры».

3. Комбинаторные головоломки: «Расставь числа от 1 до 9 в магический квадрат 3×3 так, чтобы сумма чисел в каждой строке, столбце и диагонали была равна 15».

Каждый блок содержит 10-12 заданий с подробными методическими рекомендациями, включая критерии оценки, систему подсказок и варианты дифференциации. Комплекс обеспечивает последовательное развитие компонентов критического мышления через систему постепенно усложняющихся математических задач.

Для каждого блока разработанного комплекса были определены основные принципы организации учебной работы. основополагающим принципом является постепенное усложнение заданий, что обеспечивает последовательное развитие математических способностей и критического мышления учащихся. В рамках этого подхода задания внутри каждого блока выстроены по принципу нарастания сложности: от простых упражнений, требующих применения базовых алгоритмов, к комплексным задачам, предполагающим самостоятельный поиск решений и творческий подход.

Важным аспектом организации работы является возможность дифференциации заданий по уровню сложности, что позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и обеспечивать успешность обучения для детей с разным уровнем математической подготовки. Дифференциация реализуется через вариативность формулировок задач, различную степень самостоятельности при их выполнении, а также через предоставление разноуровневых подсказок и способов поддержки.

Особое внимание уделено связи разработанных заданий с темами учебной программы по математике для 2-3 классов, что обеспечивает интеграцию комплекса в образовательный процесс без нарушения логики изучения основного содержания предмета. Все задания согласованы с программными требованиями и могут использоваться как на этапе изучения нового материала, так и в процессе его закрепления.

Завершающим принципом организации работы стала ориентация на развитие рефлексии через систематическое обсуждение стратегий решения задач. Этот принцип реализуется через организацию коллективного анализа различных способов решения, обсуждение эффективности примененных методов, аргументацию выбранных подходов и оценку полученных результатов. Такой подход способствует формированию у учащихся умения осознавать и контролировать собственную познавательную деятельность, что является важнейшим компонентом критического мышления.

Проект комплекса разработан с учетом требований Государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан и может быть использован в качестве основы для создания учебно-методических материалов. Предлагаемая структура позволяет систематизировать работу по развитию критического мышления и может быть адаптирована для различных условий обучения.

Обсуждение результатов. Систематизированный комплекс математических заданий основывается на интеграции классических и современных подходов. Его ключевое преимущество – смещение акцента с вычислений на развитие аналитических способностей через задачи, требующие аргументации и обоснования решений [6]. Наибольший потенциал демонстрируют открытые задачи, позволяющие учащимся самостоятельно открывать математические закономерности.

Учитываются потенциальные трудности: неготовность учащихся к множественности решений и импульсивность ответов. Это требует специальной работы по формированию навыков анализа и аргументации.

Теоретическая база проекта согласуется с идеями Я.И. Перельмана о занимательности и эффективностью логических задач Ф.П. Буданкова [1; 5]. При этом проект усиливает развивающий потенциал через интеграцию в современный образовательный контекст.

Система заданий соответствует требованиям ГОСО РК и ориентирована на формирование навыков, оцениваемых в международных исследованиях TIMSS [2; 3].

Ограничением является теоретический характер работы, требующий экспериментальной проверки. Перспективным направлением представляется разработка цифрового варианта комплекса для индивидуализации обучения.

Заключение. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать эффективность использования математических игр и задач для развития критического мышления у младших школьников в условиях

казахстанской системы образования. В результате работы достигнуты следующие результаты:

Проанализированы психолого-педагогические подходы к развитию критического мышления и определены критерии его сформированности у учащихся 2-3 классов. Систематизированы существующие математические игры и задачи, направленные на развитие аналитических способностей, логического мышления и умения работать с информацией.

Разработаны методические условия интеграции математических заданий в учебный процесс начальной школы Казахстана, включая организацию групповой работы, дискуссий и систему наводящих вопросов. Обоснована программа будущего экспериментального исследования, предусматривающая поэтапную апробацию методики.

Практическая значимость работы заключается в создании теоретической базы для использования математических игр и задач учителями начальных классов казахстанских школ. Разработанные методические материалы могут быть применены в программах повышения квалификации педагогов и при создании учебно-методических пособий.

Проведенное исследование формирует теоретико-методическую основу для дальнейшей экспериментальной работы по развитию критического мышления младших школьников средствами математического образования в контексте обновленных образовательных стандартов Республики Казахстан.

Список литературы

1. Буданков Ф. П. Двести логических и занимательных задач. – Минск: Народная асвета, 1972. 120 с. [Электронный ресурс]: URL: <https://share.google/v16Mlc9K1tn0xHQ15>. (дата обращения: 05.11.2025).

2. Государственный общеобязательный стандарт начального образования (утвержден приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348). [Электронный ресурс]: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031#z141>. (дата обращения: 05.11.2025).

3. Дегтярёва К. В. Развитие критического мышления младших школьников в контексте обновлённого содержания образования Казахстана / К. В. Дегтярёва, А. Б. Акпаева // Research Retrieval and Academic Letters: сборник статей IX Международной научной конференции (Варшава, 15–16 мая 2025 г.). – Ольштын, Польша: University of Warmia and Mazury, 2025. С. 282–287. [Электронный ресурс]: URL: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1K7yNLqRvNRzJuBOLYbmXvEPMdVGQoMUS>. (дата обращения: 05.11.2025).

4. Математический театр: практикум для 4 класса. Занятие 4 // Федеральное государственное автономное учреждение «Фонд новых форм развития образования». [Электронный ресурс]: URL: <https://files.sch2000.ru/pdf/matematiceskij-teatr/4kl-4-zanyatie-4-soderzhanie.pdf>. (дата обращения: 05.11.2025).

5. Перельман Я. И. Занимательные задачи и опыты / Я. И. Перельман. – Москва: Государственное издательство физико-математической литературы, 1959. 511 с. [Электронный ресурс]: URL: https://ikfia.ysn.ru/wp-content/uploads/2018/01/Perelman1959ru_ZanimZadachi.pdf. (дата обращения: 05.11.2025).

6. Попович В. А. Особенности формирования критического мышления у младших школьников // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 24–25 апреля 2025 г.). – Казань: Изд-во Казанского университета, 2025. С. 205–208. [Электронный ресурс]: URL: https://kpfu.ru/staff_files/F_288284017/Tradicii_NO_2025.pdf#page=206. (дата обращения: 05.11.2025).

7. Сборник олимпиадных заданий для учащихся 4-х классов // Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 200 с углубленным изучением отдельных предметов». 2024. [Электронный ресурс]: URL: <https://xn--90anbvlob.xn-->

plai/docs/2024_12_27/4-klass-sbornik-olimpiadnyih-zadaniy.pdf. (дата обращения: 05.11.2025).

Копанева А.А.

*Кандидат физико-математических наук, доцент
Институт международных экономических связей, Москва*

E-mail: kopaneva.a.a@yandex.ru

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема развития математической одарённости в контексте формирования исследовательского мышления учащихся. Автор анализирует психолого-педагогические подходы к выявлению и поддержке одарённых школьников, акцентируя внимание на связи между математическим мышлением, творческими способностями и исследовательской активностью. Определены ключевые педагогические условия, способствующие становлению устойчивой познавательной мотивации, интеллектуальной инициативы и способности к самообучению. Приведены результаты анализа образовательной практики и обозначены перспективные направления работы педагогов по созданию развивающей среды для формирования у обучающихся креативного и исследовательского типа мышления.

Ключевые слова: математическая одарённость, исследовательское мышление, творческие способности, креативность, педагогическая поддержка.

Введение. Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование личности, способной к самостоятельному мышлению, творчеству и исследовательской деятельности. Развитие математической одарённости

учащихся становится важнейшим направлением педагогики, поскольку именно она обеспечивает формирование логического, аналитического и креативного мышления, базовых компонентов исследовательской компетентности.

Математическая одарённость проявляется в особом типе восприятия закономерностей, способности к абстрагированию, логическим преобразованиям и стремлению к поиску новых способов решения задач. В педагогической практике она рассматривается как динамическое качество, развивающееся в процессе обучения при соответствующих условиях: познавательной мотивации, эмоциональной вовлечённости и методической поддержки со стороны педагога [1, с. 18].

Исследования последних лет показывают, что именно системная работа по развитию математической одарённости на разных ступенях обучения способствует становлению исследовательского мышления, которое характеризуется умением выдвигать гипотезы, моделировать, анализировать результаты и делать обоснованные выводы [2, с. 44].

Современные образовательные стандарты акцентируют внимание не только на усвоении знаний, но и на развитии метапредметных компетенций, включая критическое мышление, способность к постановке вопросов и поиску решений в неопределённых ситуациях. Поэтому развитие математической одарённости следует рассматривать как стратегическую задачу современного образования, направленную на подготовку личности, готовой к исследовательскому поиску и инновационной деятельности.

Методы исследования. Анализ применения принципов и методик работы с одаренными детьми. Проведение системы тестирования и диагностик для выявления математической одаренности у детей.

Результаты исследования. Проведённое исследование подтвердило, что развитие математической одарённости учащихся тесно связано с характером образовательной среды, личностью педагога и методами обучения, ориентированными на самостоятельное открытие знаний. Анализ наблюдений,

анкетирования и бесед с педагогами позволил выделить устойчивые проявления математической одарённости и определить основные направления её развития.

К числу наиболее часто наблюдаемых признаков математической одарённости относятся быстрое понимание абстрактных понятий, гибкость и оригинальность мышления, повышенная познавательная активность, развитое воображение, способность к самопроверке и самоанализу. Такие учащиеся отличаются высоким уровнем интеллектуальной инициативы, склонностью к выдвижению гипотез, стремлением искать нестандартные пути решения задач. Для них характерна внутренняя мотивация к обучению и эмоциональная удовлетворённость процессом познания.

Анализ педагогического опыта показал, что успешное развитие математической одарённости требует сочетания трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного. Когнитивный компонент включает развитие логического, аналитического и креативного мышления, овладение приёмами абстрагирования, обобщения, анализа и синтеза. Мотивационно-ценностный компонент связан с формированием устойчивого интереса к исследовательской деятельности, положительного отношения к трудностям, готовности к интеллектуальному риску. Деятельностный компонент реализуется через участие в проектной и исследовательской работе, решение задач открытого типа, требующих от учащихся самостоятельной постановки целей и поиска способов их достижения.

Особую роль в процессе развития математической одарённости играет организация образовательной среды. Она должна быть насыщенной интеллектуально и эмоционально, стимулировать инициативу, поощрять экспериментирование и творческий поиск. Педагогическая практика показала, что традиционные формы работы (объяснение нового материала, отработка алгоритмов решения) не всегда обеспечивают развитие исследовательского мышления. Напротив, наиболее эффективными оказываются формы, предполагающие активную познавательную деятельность: обсуждения,

групповые проекты, исследовательские задания и задачи с множеством возможных решений.

Выявлено, что устойчивый рост исследовательских умений наблюдается у учащихся, для которых педагог создаёт ситуацию свободного выбора, допускает возможность ошибок и рассматривает их как естественную часть процесса познания. Такой подход способствует развитию уверенности, критического мышления и способности аргументировать собственную позицию.

Результаты исследования также показали, что наибольшую эффективность демонстрируют образовательные практики, сочетающие элементы личностно-ориентированного, деятельностного и рефлексивного подходов. При этом роль педагога заключается не только в передаче знаний, но и в организации пространства для интеллектуального роста, где ученик может самостоятельно выдвигать гипотезы, проверять их и формулировать выводы.

В ходе исследования зафиксированы положительные изменения в поведении и познавательной активности учащихся, проявляющих высокий уровень математической одарённости. У них усилилось стремление к самообразованию, повысилась способность к критическому осмыслению учебного материала, появилось желание предлагать собственные задачи и решения. В целом наблюдается переход от репродуктивного типа мышления к исследовательскому и творческому, что подтверждает эффективность выбранных педагогических условий и методов работы.

Таким образом, развитие математической одарённости следует рассматривать как комплексный процесс, включающий интеллектуальное, эмоциональное и мотивационное измерения. Создание педагогом среды, в которой ценится самостоятельный поиск и допускается разнообразие решений, становится ключевым фактором формирования исследовательского типа мышления учащихся.

Обсуждение результатов. Сопоставление полученных данных с существующими научными теориями показывает, что выявленные закономерности согласуются с современными представлениями о природе

одарённости как системного и развивающегося качества личности. Согласно концепции Д. Б. Богоявленской, одарённость проявляется не только как высокий уровень интеллектуального развития, но прежде всего как способность к саморазвитию, переходу от усвоения готовых знаний к самостоятельному поиску новых решений. Выявленные в ходе исследования формы педагогического взаимодействия, стимулирующие творческий поиск, подтверждают данное положение: учащиеся демонстрируют наибольший рост именно в условиях, где от них ожидается не воспроизведение, а создание собственного способа рассуждения.

Результаты также соотносятся с моделью Дж. Рензулли, согласно которой одарённость определяется взаимодействием трёх факторов: интеллектуальных способностей, креативности и настойчивости. В ходе наблюдений было установлено, что даже при высоком уровне интеллектуальных способностей без достаточной мотивации и эмоциональной поддержки педагогов развитие исследовательского мышления замедляется. Это подтверждает необходимость целостного подхода к развитию математической одарённости, включающего не только когнитивный, но и аффективный, и волевой компоненты.

Идеи Г.Гарднера о множественном интеллекте также находят подтверждение в педагогической практике. Учащиеся, проявляющие математическую одарённость, демонстрируют высокие показатели логико-математического интеллекта, но при этом развитие их исследовательских способностей требует включения междисциплинарных форм обучения. Именно в условиях интеграции математики с естественными науками, программированием, инженерией и искусством учащиеся начинают применять математическое мышление для решения нестандартных задач, что способствует формированию метапредметного мышления и расширению исследовательского горизонта.

Особое значение имеет роль педагога в поддержке и развитии одарённости. Анализ образовательной практики показал, что именно личностные качества учителя — это открытость к новому, терпимость к

ошибкам, готовность к диалогу, оказывают решающее влияние на формирование у учащихся уверенности и внутренней мотивации. Педагог, способный выстраивать обучение как совместное исследование, становится для ученика не источником готовых знаний, а партнёром по поиску. Такая позиция способствует не только интеллектуальному, но и личностному росту школьников.

Обсуждение результатов также позволило выявить ряд противоречий, характерных для современной системы образования. С одной стороны, школа ориентирована на формирование универсальных учебных действий и метапредметных компетенций, а с другой сохраняется акцент на стандартизированных формах контроля, которые ограничивают творческое самовыражение учащихся. Это создаёт риск утраты интереса у тех школьников, для которых познание связано с исследованием и экспериментом. Решение данного противоречия возможно при переходе от традиционной педагогики усвоения к педагогике развития, в основе которой лежат исследовательские и проектные формы работы.

Педагоги, участвующие в исследовании, отмечали, что даже небольшие изменения в методике это использование открытых задач, поощрение собственных гипотез учащихся, анализ ошибок не как неудач, а как источника новых идей значительно повышают мотивацию и вовлечённость. Это подтверждает важность переосмысления роли ошибки в учебном процессе: в исследовательской деятельности она становится не показателем неуспеха, а ступенью к новому знанию.

Таким образом, обсуждение результатов позволяет сделать вывод о том, что развитие математической одарённости возможно только в условиях открытой, вариативной образовательной среды, где ценится мыслительный процесс, а не только конечный результат. Именно такое пространство формирует исследовательский тип мышления, основу будущего профессионального и творческого роста личности.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить педагогические условия, способствующие развитию математической

одарённости и формированию исследовательского мышления учащихся. Анализ теоретических и практических материалов показал, что математическая одарённость не является врождённым и статичным свойством, а представляет собой динамическое качество личности, которое формируется и совершенствуется под воздействием образовательной среды, личностных характеристик педагога и системы мотивирующих факторов.

В ходе исследования установлено, что эффективность работы с одарёнными детьми определяется не столько сложностью учебного содержания, сколько формой организации учебного процесса. Использование исследовательских заданий, проектной и проблемной деятельности, задач с множеством решений способствует развитию самостоятельности, критического мышления и интеллектуальной инициативы.

Развитие математической одарённости учащихся возможно лишь при сочетании когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов, что требует системного подхода к проектированию образовательных программ. Важнейшее значение имеет создание атмосферы психологического комфорта и доверия, где ученик чувствует себя участником исследовательского процесса, а не объектом проверки знаний.

Педагог выступает в этой системе не только источником информации, но и партнёром по поиску, фасилитатором творческого процесса. Его личностные качества, такие как открытость, эмпатия, способность принимать индивидуальность ученика, становятся решающим фактором в раскрытии потенциала математически одарённого ребёнка.

Таким образом, развитие математической одарённости следует рассматривать как важнейшее направление современного образования, ориентированного на формирование исследовательской культуры личности. Перспективы дальнейших исследований связаны с созданием интегративных моделей педагогической поддержки, включающих цифровые технологии, междисциплинарные проекты и адаптивные образовательные траектории,

направленные на устойчивое развитие креативного и аналитического мышления учащихся.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как основа одарённости. — Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 320 с.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. — Москва: Эксмо, 2018. 496 с.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия школьников. — Москва: Просвещение, 2016. 224 с.
4. Матюшкин А. М. Проблемное обучение и интеллектуальное развитие школьников. — Москва: Педагогика, 2017. 272 с.
5. Щебланова Е. И. Психология одарённости школьников: диагностика и развитие. — Москва: Академия, 2020. 352 с.

Матвеева В. А.

кандидат педагогических наук,

ФГБОУ ВО СахГУ, Южно-Сахалинск

E-mail: matveeva89.ru@mail.ru

Романова М. А.

Доктор психологических наук, доцент,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: romanovam@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема интеграции математической и методической подготовки учителей начальных классов как ключевого условия развития математической одарённости младших школьников. Цель

исследования заключается в анализе пропедевтического потенциала нестандартных задач и определении методических подходов к их использованию в работе с одарёнными учащимися. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований, программ подготовки учителей и учебно-методических материалов предложена классификация нестандартных задач, отражающая их связь с разделами курса математики основной школы. Обосновано, что интегративная подготовка учителя способствует развитию логико-математического мышления учащихся и обеспечивает преемственность математического образования на разных ступенях обучения.

Ключевые слова: математическая одаренность, младшие школьники, подготовка учителей, интеграция знаний, методика преподавания математики, нестандартные задачи, пропедевтика, профессиональное развитие педагога.

Введение. Развитие математической одарённости младших школьников является актуальной задачей современной педагогики, что подтверждается усилением внимания к STEM-образованию и необходимости формирования логико-математического мышления на ранних этапах обучения. Отечественные и зарубежные исследования подчеркивают, что начальная школа является сензитивным периодом для развития познавательной инициативы, творческого мышления и математических способностей учащихся [1, 3, 5]. В то же время ряд современных работ отмечает недостаточную готовность учителей начальной школы к работе с одарёнными детьми, особенно в сфере математики, где важна не только предметная компетентность, но и умение выстраивать индивидуальные образовательные маршруты и использовать математические задачи с высоким потенциалом развития. Несмотря на наличие фундаментальных исследований о природе одарённости, проблема интеграции математической и методической подготовки учителей, на наш взгляд, остаётся недостаточно изученной.

Многие исследователи указывают на существующий разрыв между углублённой математической подготовкой и методическими подходами к обучению младших школьников, что препятствует формированию целостной профессиональной компетентности педагога. С учётом этого гипотезой исследования является предположение о том, что интеграция математического и методического знания в подготовке учителей создаёт необходимые условия для более эффективного развития математической одарённости младших школьников. Настоящая же проблема, которую мы пытаемся решить, — это преодоление разрыва между теорией и практикой, чтобы будущий учитель не просто «знал математику», а видел, как сложные концепции рождаются из простых детских вопросов и игровых задач.

Методы исследования. В ходе исследования проведён анализ отечественных и зарубежных публикаций за 2015–2024 гг., посвящённых развитию математической одарённости и подготовке учителей начальной школы. Произведена систематизация подходов к использованию нестандартных задач и их пропедевтического потенциала. Осуществлено сопоставление различных методических решений и выделены наиболее эффективные способы интеграции математической и методической подготовки педагога.

Результаты исследования.

В ходе анализа выявлено, что нестандартные задачи обладают значительным пропедевтическим потенциалом и могут служить связующим звеном между элементарным и формальным математическим содержанием. Результатом исследования стала разработанная классификация нестандартных задач, отражающая их связи с ключевыми темами курса математики основной школы и методическими особенностями работы с одарёнными младшими школьниками.

Анализ показал, что пропедевтический потенциал нестандартных задач проявляется уже на уровне начальной школы. Рассмотрим обычную, на первый взгляд, задачу для младших классов: «Две чашки и два кувшина весят как 14 блюдец. Один кувшин весит как одна чашка и одно блюдо. Сколько блюдец

уравновесят кувшин?» Для ребёнка это задача, которую он решает с помощью системы условных рисунков или методом подбора, но для педагога это наглядная пропедевтика систем линейных уравнений. Он должен помочь ребёнку осваивать идеи эквивалентности, равновесия и баланса в игровой форме задолго до изучения алгебры.

Задачи с несколькими верными решениями также обладают высоким развивающим потенциалом. Для ребёнка это поиск вариантов, но методически это подготовка к пониманию полного перебора и элементов математической индукции и, как следствие, формированию умения рассматривать все случаи и аргументировать выбор решения [4].

Систематизация задач представлена в таблице 1 и включает такие типы, как логические, комбинаторные, геометрические, задачи на выявление закономерностей, на переливание и взвешивание, а также задачи на принципы и инварианты. Каждая группа задач соотнесена с её пропедевтическим потенциалом и оптимальными методами реализации на уровне начальной школы.

Таблица 1. Систематизация нестандартных задач для развития математической одарённости младших школьников

Тип нестандартной задачи	Пропедевтическая связь с математикой средней школы	Методические особенности для начальной школы
Логические задачи <i>В классе 25 детей. 15 ходят на рисование, 12 — на пение, а 5 занимаются и там, и там. Сколько детей не ходят ни на один кружок?</i>	Основы теории множеств, логические операторы, принцип включения-исключения.	Использование диаграмм Эйлера-Венна, обучение системному анализу информации, наглядное представление пересечения множеств.
Комбинаторные <i>Сколькими способами можно расставить 3 разные игрушки на полке?</i>	Комбинаторика, теория вероятностей.	Используем дерево возможностей, пробуем все варианты руками, наглядно видим, как быстро растёт число комбинаций.

Геометрические на построение <i>Как разделить квадрат на 4 равных треугольника?</i>	Формальная геометрия, искусство доказательства.	Складываем и режем бумагу, используем компьютерные программы, учимся не просто угадывать ответ, а объяснять, почему он верен.
<i>Числовая линия, делимость</i> Сколькими нулями заканчивается число, полученное в результате умножения $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot \dots \cdot 25 \cdot 26$?	Теория чисел, правила делимости, модульная арифметика	Использование манипулятивных материалов, развитие мультипликативного мышления, введение понятий делителей и кратных через контекстуализированные задачи
Задачи на выявление закономерностей Лиса выкидывает с телеги рыбу: 1 рыбу в первую минуту, 2 во вторую, 4 в третью и т.д. Сколько рыб она выкинула за 7 минут?	Геометрические прогрессии, алгебраическое моделирование	Создание таблиц и выявление закономерностей, использование стратегий удвоения, развитие рекурсивного мышления, связь с двоичной системой счисления
Задачи на переливание взвешивание У тебя есть 8-литровое ведро с молоком и два пустых бидона: 3-литровый и 5-литровый. Как отлить ровно 4 литра молока для приготовления каши?	Теория графов, алгоритмы перебора, решение уравнений в целых числах.	Работа с реальными емкостями и водой, составление графической схемы переливаний, развитие операционного мышления и навыков пошагового планирования
Задачи с недостающими данными или избыточными данными Из пункта А в пункт В, расстояние между которыми 70 км, отправились одновременно пешеход и велосипедист со скоростями 5 км/ч и 15 км/ч соответственно. Какое расстояние между ними будет через 3 часа?	Критическое мышление, анализ условия, выделение существенной информации, основы логического анализа.	Обучение внимательному чтению условия, развитие умения отделять главное от второстепенного, работа с избыточными данными, обучение основным принципам математики (решение задачи для всех возможных вариантов)

Задачи на «принципы» (Дирихле, инварианта, систематического поиска) Вася и Петя по очереди ломают шоколадку 3×3 . За ход можно разломить любой кусок на два меньших. Проигрывает тот, кто не может сделать ход. Кто выиграет?	Принцип целого — это основа работы с дробями и уравнениями. Принцип Дирихле — основа комбинаторики и теории вероятностей. Принцип инварианта — основа для методов доказательства.	Акцент на смысл, а не на вычисления. Развитие математической речи, рассуждения от конкретного к абстрактному.

Данная систематизация демонстрирует значительный потенциал нестандартных задач для создания содержательного математического обучения, которое одновременно решает задачи текущей учебной программы и закладывает основу для продвинутых математических понятий.

Эффективная реализация интегрированного подхода требует значительного переосмысления современных парадигм подготовки учителей. Программы подготовки должны сознательно создавать содержательные связи между математическим содержанием и педагогическим знанием, а не рассматривать их как отдельные фрагменты.

Обсуждение результатов.

Полученные результаты согласуются с современными исследованиями, подчёркивающими значимость задач открытого типа, исследовательской деятельности и гибких методических стратегий в развитии математической одарённости [2]. Российские работы по психологии одарённости (Богоявленская, 2016; Савенков, 2016; Лейтес, 2013) подтверждают необходимость целенаправленной поддержки одарённых учащихся, однако мало затрагивают вопрос интеграции математической и методической подготовки учителя [1, 3, 5].

Сопоставление результатов с анализируемыми источниками показывает, что ключевым фактором эффективности является способность педагога видеть пропедевтические связи между элементарными и продвинутыми математическими понятиями. Разработанная классификация нестандартных задач демонстрирует, что такие связи могут быть встроены в обучение системно,

обеспечивая постепенный переход учащихся от интуитивного понимания к формальному математическому мышлению [4].

Выявленные методические решения позволяют рассматривать интегративную подготовку учителя как перспективное направление модернизации педагогического образования, обеспечивающее более высокий уровень готовности педагога к работе с математически одарёнными младшими школьниками.

Полученные результаты подчёркивают необходимость особого профессионального мышления учителя, позволяющего видеть вертикальную взаимосвязь между игровыми задачами и будущими математическими курсами. Работа с нестандартными задачами требует от педагога способности переводить абстрактные идеи на язык наглядности, улавливать готовность учащегося к переходу от простого решения к глубокому понятийному пониманию.

Перспективным направлением выступает контекстуально встроенное обучение, при котором будущие учителя параллельно осваивают как продвинутые математические понятия, так и способы их пропедевтического введения в начальной школе. К ключевым стратегиям интеграции относятся анализ математических траекторий, проектирование задач с постепенным усложнением, обучение через математическое исследование и анализ рассуждений учащихся.

Для практикующих педагогов особую ценность представляет профессиональное развитие, ориентированное на распознавание пропедевтического потенциала задач и их системную интеграцию в обучение. Специализированные курсы и практикумы могут поддержать формирование таких компетенций.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило важность интеграции математической и методической подготовки учителей начальной школы как условия развития математической одарённости младших школьников. Систематизация нестандартных задач показала, что они обладают

высоким пропедевтическим потенциалом и позволяют формировать фундаментальные элементы математического мышления.

Обсуждение результатов выявило необходимость усиления профессиональной подготовки педагогов в области работы с задачами развивающего характера и формирования у них способности видеть вертикальные связи между уровнями математического образования.

Полученные выводы могут быть использованы при проектировании программ подготовки учителей, разработке методических материалов и построении целостных образовательных траекторий для одарённых учащихся начальной школы.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. К проблеме выявления одаренности у детей младшего возраста // Воспитание и обучение детей младшего школьного возраста. 2016. № 5. С. 78–79.
2. Карпова, С. И. Формирование готовности учителей общеобразовательных школ к работе с интеллектуально-одаренными учащимися / С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2(56). С. 59-80.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. 320 с.
4. Матвеева, В. А. Формирование метапредметного компонента ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов при освоении предметной области "Математика и информатика" : специальность 58.20.00 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Матвеева Валентина Александровна, 2022. 167 с.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – М.: Издательство Юрайт, 2025. 334 с. — URL: <https://urait.ru/index.php/bcode/562221> (дата обращения: 20.10.2025).

Федоров Т. Ю.

аспирант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: fedorov.timofey@sgspu.ru

Федорова Т. В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования

ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: fedorova@pgsga.ru

НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Что такое креативность? Способность неординарно нешаблонно мыслить, выходить за пределы заданной ситуации, нацеленность на открытие нового, одна из характеристик одаренности. Креативность является важнейшим навыком современного человека, важной способностью педагога. Цель настоящей статьи – попытка обозначить возможные направления развития креативности студентов педагогического вуза, подготовки будущих педагогов к развитию креативности обучающихся, в том числе, учеников начальной школы.

Авторами показана реализация выявленных направлений в практике организации образовательной деятельности студентов учебных заведений педагогического профиля. Приведены некоторые примеры заданий для обучающихся факультета начального образования, позволяющих вовлекать будущих учителей начальной школы в активную творческую деятельность, генерировать идеи, создавать собственные креативные продукты на материале математического содержания.

Ключевые слова: развитие креативности; воображение; творческие задания; будущие педагоги начального образования, ученики начальной школы.

Введение. Почему в современном мире, сейчас, как никогда востребованы люди, готовые и способные принимать ответственные и нетривиальные

решения? В любой области, в любом направлении человеческой деятельности нужны профессионалы, свободные от стереотипов, умеющие нестандартно смотреть на вещи. Чтобы быть успешным человеком, нужно неординарно мыслить, быстро и гибко действовать в ситуации неопределенности, видеть в разных событиях возможности, ресурсы, новые точки роста, иными словами, мыслить и действовать креативно, ведь именно креативность считается одной из характеристик одаренности, а универсальное умение создавать образы и оперировать ими, т.е. воображать, видоизменять их под влиянием различных условий является важной психологической предпосылкой развития креативности и одаренности [3], [5]. В международных исследованиях креативность рассматривается как ключевая компетенция XXI века, определяющая успешность научно-педагогической деятельности (OECD, UNESCO). Зарубежные авторы подчеркивают, что развитие творческого мышления будущих учителей непосредственно связано с качеством образования младших школьников и их готовностью к решению нестандартных задач.

Цель. Креативность определяется как способность к творчеству, признана важным педагогическим качеством. Именно педагог отличается способностью самостоятельно выдвигать проблемы, генерировать оригинальные идеи, предлагать нешаблонные решения [2, с. 33].

Что же нужно, чтобы педагог стал креативным? Когда люди овладевают профессией, особенно профессией педагогической, просто необходимо создавать соответствующие условия, которые бы способствовали вовлечению будущих педагогов в эвристическую деятельность, т.е. такую деятельность, которая характеризуется поиском, возможностью не только применения, но и преобразования знаний, возможностью проявления творческих способностей [1, с.17].

Методы. В исследовании использованы методы анализа научных и методических публикаций по проблеме развития креативности будущих педагогов начального образования, сравнение моделей подготовки учителей, анализ и обобщение педагогического опыта вузов, а также систематизация

творческих и эвристических заданий, применяемых в рамках методических дисциплин. Отбор источников осуществлялся по критерию актуальности (за последние 10 лет) и значимости для вопросов развития воображения и творческого мышления студентов педагогического профиля.

Отбор перечисленных направлений осуществлялся на основе анализа образовательных программ педагогических вузов и сравнительного изучения практик подготовки учителей в России и других странах. Такой подход позволил выделить наиболее результативные формы включения студентов в творческую, исследовательскую и проектную деятельность.

Каковы направления такой работы при подготовке педагогов начального образования?

Нам видится, что это можно осуществлять по следующим направлениям:

1. Развитие креативности самих студентов, развитие их воображения, как основы креативности.
2. Подготовка будущих педагогов к развитию креативности младших школьников.

Представим в таблице 1 возможные шаги для реализации этой цели, в соответствии с выбранными направлениями.

Таблица 1. Мероприятия, способствующие развитию креативности будущих педагогов

Направления	Развитие креативности самих студентов, развитие их воображения, как основы креативности	Подготовка будущих педагогов к развитию креативности младших школьников

Мероприятия	Участие в различных федеральных конкурсах (организованных с целью поддержки молодых граждан в сфере образования, воспитания и развития): «Цифровая образовательная среда», «Мой шаг в науку» и других. Участие с докладами на конференциях Всероссийского и Международного уровней. Участие будущих педагогов в различных творческих конкурсах, олимпиадах, фестивалях по разным направлениям творческой деятельности, например: -«Студенческий дебют», -«Студенческая весна», -«Фестиваль методических идей», -«Международный студенческий конкурс краеведческих математических задач для младших школьников»,	Решение творческих заданий, педагогических кейсов на занятиях по методическим дисциплинам, например, по дисциплинам (на математическом содержании): «Методика обучения математике младших школьников», «Развитие математических способностей детей». Решение эвристических заданий, педагогических кейсов на занятиях по дисциплинам творческого типа, например, по дисциплинам: «Развитие творческих способностей младших школьников», «Развитие воображения детей», «Формирование умения прогнозировать у обучающихся». Решение поисковых заданий в ходе проведения различных практик:

	- Международный конкурс педагогического мастерства и других.	учебных, производственных практик (практики по получению первичных профессиональных умений и педагогической практики по профилю «Начальное образование»). Выполнение выпускных квалификационных работ, а также ВКР в формате «Стартап как диплом».

Результаты. Представим в таблице 2 некоторые примеры заданий и кейсов при подготовке будущих педагогов к развитию креативности младших школьников.

Таблица 2. Примеры заданий и кейсов при подготовке будущих педагогов к развитию креативности младших школьников

Мероприятия	Примеры заданий, кейсов
Решение творческих заданий, педагогических кейсов на занятиях по методическим дисциплинам, например, по дисциплинам на математическом содержании:	1. Составьте различные задания математического содержания на разные типы оперирования пространственным образом. Используйте в качестве средства кубик  2. Педагог провел контрольную работу во втором классе и выяснил, что в устных вычислениях ученики допустили следующие типичные ошибки: $23+40=27 \text{ (18\% обучающихся),}$

«Методика обучения математике младших школьников», «Развитие математических способностей детей».	40-18=38 (24% обучающихся), 37+6=31 (12% обучающихся). Каковы возможные причины ошибок? Составьте задания по предупреждению этих ошибок. 3. Выберите мультфильм для обучающихся 1 класса. Составьте вопросы и задания на основе мультфильма, способствующие развитию приемов умственной деятельности первоклассников. Ответ оформите в виде таблицы: <table border="1" data-bbox="507 730 1430 1384"> <tr> <th data-bbox="507 730 847 987">Вопросы и задания на основе мультфильма</th><th data-bbox="847 730 1430 987">Приемы умственной деятельности (мыслительные операции)</th></tr> <tr> <td data-bbox="507 987 847 1055"></td><td data-bbox="847 987 1430 1055">Анализ (поведения персонажа)</td></tr> <tr> <td data-bbox="507 1055 847 1182"></td><td data-bbox="847 1055 1430 1182">Анализ, синтез, сравнение, абстрагирование</td></tr> <tr> <td data-bbox="507 1182 847 1249"></td><td data-bbox="847 1182 1430 1249">Классификация</td></tr> <tr> <td data-bbox="507 1249 847 1317"></td><td data-bbox="847 1249 1430 1317">Конкретизация</td></tr> <tr> <td data-bbox="507 1317 847 1384"></td><td data-bbox="847 1317 1430 1384">Обобщение</td></tr> </table>	Вопросы и задания на основе мультфильма	Приемы умственной деятельности (мыслительные операции)		Анализ (поведения персонажа)		Анализ, синтез, сравнение, абстрагирование		Классификация		Конкретизация		Обобщение
Вопросы и задания на основе мультфильма	Приемы умственной деятельности (мыслительные операции)												
	Анализ (поведения персонажа)												
	Анализ, синтез, сравнение, абстрагирование												
	Классификация												
	Конкретизация												
	Обобщение												
Решение эвристических заданий, педагогических кейсов на занятиях по дисциплинам творческого типа, например по дисциплинам:	1. Разработайте задания математического содержания: «Приемы развития воображения младших школьников во внеурочной деятельности». Используйте различные средства развития воображения: игры-головоломки, дивергентные задания, геоборд и т.п. 2. Подготовьте методическую разработку проведения мастер-класса для педагогов начального образования по теме: «Геометрический конструктор –												

«Развитие творческих способностей младших школьников», «Развитие воображения детей», «Формирование умения прогнозировать у обучающихся».	средство развития воображения младших школьников в процессе математического образования». В разработке отразите современные методы и технологии развития воображения младших школьников; способы организации сотрудничества детей, поддержки их активности, инициативности и самостоятельности, методические рекомендации педагогам начального образования. Подготовьте демонстрационный и раздаточный материал. 3. Покажите на примерах математического содержания развитие у детей творческих способностей: -способность памяти выдавать нужную информацию в нужный момент времени; -гибкость мышления; -лёгкость генерирования идей. 4. На одном из занятий кружка «Юный математик» при выполнении задания «Найдите четвертого» одни младшие школьники допустили ошибки, а некоторые не поняли его совсем. Каким образом необходимо переформулировать или дополнить задание, чтобы оно способствовало развитию

	воображения младших школьников? Какие задания будут пропедевтическими (подготовительными) для подобной работы? Приведите примеры.
Решение поисковых заданий в ходе проведения различных практик: учебных, производственных практик (практики по получению первичных профессиональных умений и педагогической практики по профилю «Начальное образование»).	1. Разработайте и проведите мероприятие внеурочной деятельности для младших школьников. Используйте нестандартные формы проведения. 2. Разработайте технологическую карту и проведите зачетный урок в начальных классах по предмету «Математика». Используйте активные методы обучения. 3. В составе команды подготовьте творческий отчет о результатах прохождения практики и представьте его на итоговой конференции по практике.
Выполнение выпускных квалификационных работ, а также ВКР в формате «Стартап как диплом».	Необходимо разработать и научно обосновать настольную игру по развитию краеведческих представлений обучающихся 4 класса. Проиллюстрируем продукт подготовленной ВКР в формате «Стартап как диплом»:



Это игра с правилами на печатной основе «Путешествие по Самарской области», создана с целью всестороннего изучения обучающимися Самарского региона, его историко-культурных и природных особенностей.

В настольной игре разработаны интегрированные задания естественно-математического содержания краеведческой направленности для обучающихся 9-11 лет.

Обсуждение. Полученные результаты согласуются с исследованиями отечественных и зарубежных авторов, подчеркивающих необходимость системной подготовки будущих педагогов к организации творческой деятельности детей. Указанные направления развития креативности коррелируют с выводами, представленными в работах по дивергентному мышлению и образовательной креативности, где акцент делается на сочетании методических и творческих практик при обучении педагогов. Современный педагог, особенно педагог начального образования, должен быть готов и способен: к поиску инноваций и их применению в образовательном процессе начальной школы; искать и находить выход в любой нестандартной педагогической ситуации; принимать взвешенные и новаторские решения, гибко реагировать на различные изменения, проявляя педагогическую креативность, проектировать, создавать свой опыт [4]. Именно такой учитель начальных классов необходим сегодня в школе.

Заключение. При организации образовательной деятельности будущих педагогов необходимо предусматривать возможность вовлечения их в творческую деятельность. Такую деятельность необходимо организовывать специально, целенаправленно, чтобы будущие педагоги развивались интеллектуально и креативно, чтобы повышался их уровень творческого потенциала. Только те педагоги, у которых развита эта способность, смогут развивать креативность у своих воспитанников.

Представленные направления могут служить основой для разработки комплексной модели формирования педагогической креативности, включающей методические, практические и проектные компоненты. Результаты исследования подчеркивают значимость целенаправленного развития воображения и творческих способностей будущих педагогов. В рамках рассматриваемой нами проблемы, в дальнейшем, необходимо выявить условия, способствующие развитию креативности будущих педагогов, разработать соответствующие методические рекомендации по развитию педагогической креативности.

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. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
3. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: «Сентябрь», 2003. 204 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Сибирский педагогический журнал, 2005. № 4.
5. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. 240 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

Ахметжанова Д. Х.

советник директора, ГБОУ Школа № 508, Москва,

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва.

E-mail: ledidiax@gmail.com

КОРРЕКЦИЯ АНТИСОЦИАЛЬНОГО И АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ТЕАТРАЛЬНУЮ И ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Данная статья направлена на изучение применения творческой и театральной деятельности в среде обучающихся с целью коррекции асоциального и антисоциального поведения. Актуальность работы подчеркивается ростом проблемы – увеличению социально опасных тенденций, распространенности делинквентных паттернов среди обучающихся, пропорционально данным о снижении роли самого творчества в среде подростков. Целесообразность выбранного подхода аргументируется важностью творчества в становлении личности, закладывании и развитии социализации, его благотворном влиянии на вовлечение подростков в общественную жизнь. Результаты на основе практического эксперимента показали эффективность применения театральной и творческой деятельности в школьной среде как действенного средства для внутренней и внешней социализации обучающихся. Таким образом, статья представляет интерес как для научного сообщества, так и для практиков в соответствующей области.

Ключевые слова: творчество, асоциальное поведение, театральная деятельность, формирование ценностей

Происходящие на протяжении последних десятилетий глобальные события, повлекшие стремительные изменения, и связанные с ними революционные сдвиги в системе массового образования, пересмотра основных ценностей, а с ними и

проблемы, затрагивающие все сферы общественной жизни, давно стали не только отечественной, но и общемировой тенденцией [1, с. 3].

Одной из наиболее актуальных и серьёзных проблем остаётся распространённость асоциального и антисоциального поведения среди обучающихся различных возрастов. Повсеместно в информационном поле сети Интернет всё заметнее и чаще говорят о нарушениях детской, подростковой и молодежной социализации, а также о связанных с этим факторов, таких как рост преступности, употребление психоактивных (ПАВ) и других запрещенных веществ. Обостряется проблема коммуникации подростков с родителями, поколенческие конфликты и др.

Современная школьная среда сталкивается с растущими вызовами, связанными с антисоциальным и асоциальным поведением обучающихся. Такие проявления включают замкнутость, девиантные формы общения и снижение интереса к учебной деятельности. В школьной среде имеет место чрезвычайно высокий уровень концентрации агрессии и тревожности у подростков.

В большинстве исследований тревожность и агрессивность рассматриваются как устойчивые личностные свойства, проявляющиеся в переживании эмоционального дискомфорта, негативных эмоций и разрушительного поведения в конфликтных и опасных ситуациях [4, с. 81].

Высокий уровень конфликтности среды современных организаций обуславливают необходимость формирования и развития у руководителей конфликтной компетентности [5, 262].

Изменения во внешнем мире откладывают неизбежный отпечаток на возникновение кризиса мировоззрения среди молодого поколения, на когнитивные искажения, влияющие на способ восприятия подростками себя и мира в целом, и таким образом вынужденно ставят как общество в целом, так и непосредственно специалистов перед фактом необходимости реорганизации и урегулирования действующих социальных норм.

На фоне вышеуказанных социально-психологических факторов традиционные методы коррекции асоциального и антисоциального поведения

часто оказываются недостаточно эффективными, или же требующими более пристального внимания, переоценки под новые условия. Особенно, учитывая актуальные тенденции снижения понимания ценности и роли творчества в жизни современных подростков, в частности – среди мальчиков, всё чаще отказывающихся от творческой деятельности и самих профессий, в угоду сугубо практическим [7, с. 4].

В то же время творчество в различных его проявлениях является одним из наиболее доступных и действенных способов коррекции психофизического состояния, что особенно хорошо заметно при работе с детьми и подростками. Культурный досуг является воспитательным, ибо ориентирован на созидание, раскрытие личности и саму систему межчеловеческого общения [3].

Творчество способно корректировать поведение, т.к. в известной мере способствует выражению экспрессии, создаёт ощущение уникальности, помогает развивать самосознание, эмпатию и коммуникативные навыки, обладает хорошо известным терапевтическим эффектом. Более того, при создании условий для раскрытия креативного потенциала, у подростков, помимо проявления общих способностей к созиданию, в целом снижаются эндогенный и экзогенный факторы рисков, связанных с внутренними и внешними переживаниями соответственно [6, с. 27].

Изначально делинквентное поведение преобразуется в сторону социального приемлемого за счет нравственно-ориентированной, благотворной деятельности, направленной на раскрытие креативного потенциала. Так, проявление внутренней ценности путем творческой практики благотворно интегрирует личность в общественный механизм.

Театральная деятельность как одна из форм творческой практики, наряду с вышеперечисленными качествами, обладает особым потенциалом для применения в подростковой среде. Во время постановки пьес, в процессе живого обсуждения литературных героев идет приобщение к духовной и классической культуре, путем интерпретации их образов развивается воображение, насмотренность и эмпатия – как способность поставить себя на место другого и сопереживать ему. Наконец,

создание спектакля подразумевает слаженную коллективную работу, учет и принятие различных между собой характерных образов и взаимодействие с ними [2, с. 100]. Всё это, безусловно, крайне важно для помощи в социализации подростков, их подготовке к эффективной, благотворной и качественной общественной жизнедеятельности.

На основе вышеуказанных причин вовлечение подростков в творческую и театральную деятельность рассматривается как перспективное направление. Целью данной статьи предлагается исследовать и подтвердить эффективность использования данных методов в качестве средства коррекции антисоциального и асоциального поведения на примере обучающихся средней и старшей школы.

Методом обработки количественных данных, а также опираясь на философские идеи гуманизма, положения о биосоциальной сущности человека, теоретические знания о его социализации и адаптации, а также системный подход к анализу психолого-педагогических и социально-правовых явлений, были проведены и изучены практики применения театральной и творческой деятельности в работе с учащимися с признаками асоциального поведения.

В исследовании участвовали 60 обучающихся 8–10 классов с признаками антисоциального и асоциального поведения. В экспериментальной группе (30 человек) была организована цикличная программа театральных мастер-классов и творческих занятий, включающих:

- ролевые игры и импровизации,
- совместное творчество (рисование, письменное творчество),
- подготовку и постановку театральной мини-пьесы.

Продолжительность программы составила 4 месяца с занятиями 2 раза в неделю. Для оценки эффективности использовался ряд методики:

- шкала агрессивности Басса-Дарки,
- методика изучения склонности к девиантному поведению,
- анкетирование по уровню эмпатии и межличностных отношений.

В контрольной группе применялся традиционный образовательный подход без дополнительной творческой терапии.

По итогам эксперимента в группе, где применялась театральнo-творческая коррекция, отмечены статистически значимые положительные изменения:

- снижение уровня агрессивности на 25% по шкале Басса-Дарки,
- уменьшение проявлений асоциального поведения на 30%,
- повышение эмпатии, улучшение коммуникативных навыков у 70% участников,
- улучшение мотивации к учебе, повышенное вовлечение в школьную жизнь.

В контрольной группе изменения были незначительными, не более 5–7%.

Количественные и качественные данные, собранные в ходе наблюдений, творческой практики, анкетирования и интервью, показали, что участие в театральных постановках и творческой деятельности способствовало формированию:

- чувства принадлежности,
- ответственности за коллективный результат,
- новых межличностных связей,
- снижению фонового стресса среди учащихся,
- развития эмоциональной сферы.

Всё это, безусловно, способствует социальной адаптации и снижению девиантных проявлений, что может свидетельствовать об успешном результате эксперимента в применении данной практики.

Вовлечение обучающихся с антисоциальным и асоциальным поведением в театральную и творческую деятельность является эффективным средством коррекции. Формирование навыков выражения эмоций, эмпатии и навыков взаимодействия в коллективе способствует снижению агрессивности и девиантности. Данный подход рекомендуется внедрять в программы воспитательной работы образовательных учреждений как дополнение к традиционным методам психолого-педагогической поддержки.

Список литературы.

1. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2007, № 1. – С. 3–10.

2. Григорова, З. Н. Чудновская, Д. В. Использование методов театральной педагогики в работе с подростками с девиантным поведением. // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana), 2018. С. 98–103.

3. Жаренова, Е.Н. Творчество как элемент профилактики асоциального поведения // Соннэт. – МБОУ ДОД ЦДОД «ЮНИТЭР» Рузаевского МР Республики Мордовия, 2016. С.1-8.

4. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.

5. Кашапов, М.М. К вопросу структурной организации конфликтной компетентности в профессиональной деятельности руководителя / М.М. Кашапов, А. С. Лукина // Ананьевские чтения – 2020. Психология служебной деятельности: достижения и перспективы развития (в честь 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.): материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 08–11 декабря 2020 года / Санкт-петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. – С. 262–263. – EDN CDKBSO.

6. Савина, Н. Н. Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики // Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2010. – 43 С.

7. Янутш, О. А. Неретина, Т. В. Новикова, Н. П. Взросление как культурно педагогическая проблема: анализ ожиданий современных подростков // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2017. № 5. С.368-373.

Гильманов С.А.

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Югорский Государственный Университет»,

г. Ханты-Мансийск

E-mail: gilmanovsa1109@gmail.com

МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ СЛУШАТЕЛЯ

В статье предложено распространить представление о музыкальной одаренности не только на музыкантов, но и на людей, глубоко чувствующих и понимающих музыку. Одаренный слушатель музыки – тот, кто организует слушание как деятельность, в которой через текстовую основу произведения чувственность замыкается на смысл, рождая художественное переживание. Перечислен ряд признаков музыкальной одаренности слушателя: получение эстетически наполненных переживаний при слушании музыки и способность понимать произведение как целое; избирательный и острый интерес к определенным жанрам, произведениям, исполнителям, музыкальным инструментам; активность обращения к музыке, в первую очередь обращение к произведениям искусства, где требуется «труд духа», и др. По мнению автора слушательская музыкальная одаренность складывается и проявляется по внутренней логике развития личности и не может быть сформирована извне.

Ключевые слова: Одаренность, музыкальная одаренность, музыкальность, слушание как музыкальная деятельность, музыкальное произведение

Введение

Проблемы выявления, поддержки, развития одаренности, в силу значимости для общества и человека, остаются актуальными во все времена, в том числе и в научном отношении, особенно для психологии и педагогики. Одним из направлений социально-гуманитарных дисциплин являются исследования как теоретические, так и эмпирические,

практикоориентированные, проблем музыкальной одаренности. Классик отечественной психологии Б.М. Теплов, включая в виды музыкальной деятельности слушание, исполнение и сочинение музыки, понимал под музыкальной одаренностью качественно-своеобразное сочетание способностей, *«от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью»* [6, с. 24] во всех ее видах. Он подчеркивал, что, хотя музыкальность, составляя *«переживание музыки как выражения некоторого содержания»*, в центре которого – отзывчивость на музыку, основанная на ее дифференцированном восприятии, является основным содержанием музыкальной одаренности, *«музыкальная одарённость не сводится к одной только музыкальности»* [6, с. 25] (курсив Б.М. Теплова – С.Г.). Б.М. Теплов говорит о том, что огромную роль играют не только специальные, но и общие моменты, как индивидуально сочетающиеся, показывая их на примере анализа характеристик личности и деятельности Н.А. Римского-Корсакова. Этот подход к музыкальной одаренности практически сохранен и в современных отечественных психологических и педагогических исследованиях. Специалисты (М.М. Берлянич, А.Л. Готсдинер, Д.К. Кирнарская, И.А. Курбатова, О.В. Лукьянович, В.И. Петрушин, Я.А. Пономарев с сотр., М.С. Старчеус, М.Т. Таллибулина, К.В. Тарасова, Ю.А. Цагарелли, Т.Ф. Цыгульская и др.) рассматривают музыкальную одаренность и как своеобразное сочетание способностей, и как особое личностное качество, характеризующееся индивидуальными особенностями, и как вид общей одаренности личности, проявляющийся в композиторской и исполнительской деятельности. В западной психологии (М. Argyriou, R. Barnett, J. Blackwell, L.A. Custodero, J.W. Davidson, J. Freeman, F. Gagné, J. Golle, R. Grabner, S. Hallam, M.J. Howe, N. Jackson, L. Jarvin, A. Kozbelt, Á. MacNamara, G.E McPherson, D. Müllensiefen, F. Preckel, J.A. Sloboda et al.) предлагаются различные теоретические модели музыкальной одаренности, преимущественно ориентированные на эмпирические действия по выявлению музыкально одаренных детей и развитию их когнитивно-моторных способностей. В целом в музыкальной психологии при обращении к

исследованию музыкального таланта, способностей, одаренности, слушание музыки практически не рассматривается как отдельный вид музыкальной деятельности, растворяясь в исследованиях музыкальности (слуха, чувства ритма и др.), процессов музыкальных восприятия, представлений, эмоций, музыкальной одаренности детей и пр. В исследованиях, ориентированных на детский возраст речь идет об общей музыкальной одаренности как основе эффективности в будущей музыкальной деятельности, а когда музыкальная одаренность исследуется у взрослых – речь идет только о профессиональных музыкантах. Между тем, без одаренных слушателей, которые вникают в суть музыки, не может быть и одаренных музыкантов. Оценить одаренных исполнителей, сохранить и развить музыкальную культуру общества, невозможно без тех, кто составляет массовую социальную основу бытия музыки.

В свете этого нам представляются актуальными поиски ответов на вопросы: можно ли говорить о специфической слушательской музыкальной одаренности? Какова, в случае ее существования, может быть ее структура? Возможно ли повлиять на ее поддержку и развитие.

Цель статьи – на основе анализа взаимодействия человека и музыкального произведения выделить основные характеристики одаренности слушателя музыки и наметить основные ориентиры при изучении музыки в общем образовании.

Сущностные характеристики одаренности слушателя музыки

Мы считаем, что музыкальная одаренность может обнаруживаться в любом виде музыкальной деятельности (включая педагогическую), проявляя, однако, говоря словами Б.М. Теплова, «общие и более специальные моменты». В этом отношении деятельность слушания музыки – это, с одной стороны, общий для всех других видов деятельности «момент», имеющий, однако, в процессе непосредственного взаимодействия с музыкой и характеристики специальные, которые проявляются в психических процессах и состояниях, возникающих и протекающих при слушании именно музыки, в участии музыки в организации жизнедеятельности человека в целом. С другой стороны у тех, кто не участвует

в процессе создания и исполнения музыки, но часто взаимодействует с ней, формируется системное личностное качество, регулирующее взаимодействие человека и музыки как искусства.

Для рассмотрения деятельности слушания музыки, необходимо учитывать, что искусство, как эстетически выраженный способ реализации потребности человека и общества в осмыслении жизнедеятельности, в гармонизации отношений, в самосозерцании существует только через произведения, взаимодействие с которыми осуществляется в художественной деятельности, в процессе которой в психике человека происходит «достройка» внутреннего мира произведения, и возникает переживание динамической гармонии (напряжения и разрешения) чувства и смысла, «вложенных» в содержание произведения. При любом виде художественной деятельности человек взаимодействует с чувственно воспринимаемой стороной произведения, его текстом (как оформленной для данного произведения системой знаков), смыслом (как системы личных и культурных ценностей, высказанных автором произведения). На основе текста человек «замыкает» чувственность на смысл. Эти три стороны взаимодействия человека и произведения и проявляются, по нашему мнению, в одаренности слушателя, способного «замыкать чувственность на смысл», которая может составить основу для других видов музыкальной деятельности, но у значительного большинства людей не переходит ни в исполнение, ни в сочинение музыки, оставаясь одной из сторон организации всей жизнедеятельности человека. В этом отношении одаренный слушатель – тот, кто организует слушание как деятельность, тот, кто «отдает себе отчет в каждом мгновении звучания, внимательно следит за движением музыки, но запоминает он не элементарную последовательность звуков, а их контуры, построения, совокупности отношений» [4, с. 426], тот, кто способен прочесть текст произведения по-своему, по-своему пережить и осмыслить само произведение.

Следует отметить стихийность формирования такой одаренности, обуславливающая относительно неосознаваемый характер ее. В этом плане нам представляется верным мнение автора «Интегративной модели развития

талантов» («The Integrative Model of Talent Development», IMTD) Ф. Ганье, который разделяет понятия одаренности и таланта: одаренность – это «обладание и использование биологически закрепленных и неформально развитых выдающихся природных способностей или склонностей (называемых дарами)», а талант «означает выдающееся владение систематически развиваемыми компетенциями (знаниями и навыками)» [7, p. 152]. Дар – дарится, а не формируется целенаправленно, сама музыка – дар культуры человечества человеку.

Мы считаем, таким образом, что музыкальная одаренность слушателя – личностное свойство, выражающееся в своеобразном проявлении музыкальности, которое формируется как на основе психофизиологических задатков, так и в ходе жизнедеятельности, под влиянием и случайных, и целенаправленных воздействий извне, собственных действий, и выражающееся в том, что человек при взаимодействии с музыкой чувствует все значимые моменты протекания звучания, выразительность формы произведения, «схватывая» и переживая содержание, придавая произведению смыслы.

Проявления музыкальной одаренности слушателя

Мы пришли к мысли о существовании одаренности в деятельности слушания музыки при проведении эмпирических исследований, связанных с музыкальной психологией и педагогикой. Например, когда исследовалась динамика изменений в характеристиках переживаний при неоднократном прослушивании определенных произведений, или способность связать изображения (речь о картинах цикла «Сонаты» М.К. Чюрлениса) и жанр музыкального произведения, с ним связанный (содержание экспериментов описано ранее, см. [2]), в качестве «побочного» результата исследований мы обнаруживали людей, у которых уже при первом прослушивании произведения в его переживаниях учитывалась форма, присутствовали поиски и присвоения смысла, а при установлении связей изображения и музыкального жанра, практически не было ошибок, причем объяснения этих связей основывались на художественно-смысловых признаках. Эти люди и есть, по нашему мнению,

одаренные слушатели музыки: они способны ее понимать, «схватывать» форму и ее значимость для организации смысловых сторон произведения. При этом значительная часть их даже не знала основ музыкальной грамоты, не обладала музыкальностью в принятом научном представлении о ней.

Убедили нас в существовании особой одаренности в слушании музыки и высказывания о ней талантливых поэтов. Не важно, в какое время были высказаны их слова, они остаются значимыми в смысловом отношении, в свою очередь открывая глубинные связи музыки и человеческих переживаний, оказывая влияние и на современных слушателей музыки. В качестве примеров, почти случайно выбранных, можно привести такие высказывания: «Богатство духа познаю я / И бедность языка!..» (Н. Щербина, «Музыка»); «Какое равновесие страстей, / Какая всеобъемлющая совесть, / Какая удивительная повесть / О брошенной в века душе моей!» (Н. Ушаков, «Иоганн Себастьян Бах»); «Она одна со мною говорит, / И утешать мне душу не боится» (А. Ахматова, «Музыка»).

Эмпирически выявляемыми признаками музыкальной одаренности слушателя могут быть: получение эстетически наполненных переживаний при слушании музыки; способность характеризовать чувственные и смысловые стороны произведений и их исполнений; способность судить о уровне и особенностях исполнителя; избирательный и острый интерес к определенным жанрам, произведениям, исполнителям, музыкальным инструментам. Важными характеристиками такой одаренности могут быть также действия, поступки и привычки человека, связанные с музыкой в её разнообразных проявлениях, в том, что можно назвать музыкальным поведением. Это, во-первых, активность обращения к музыке (самостоятельно и активно участвует во взаимодействии с музыкой, или пассивно воспринимает то, что предлагается), во-вторых, то, к каким музыкальным произведениям обращается человек: к произведениям искусства, где требуется «труд духа» для проникновения в смысл, или к произведениям, построенным на определённых узнаваемых стереотипах, где дух «отдыхает».

Возможно ли ориентировать деятельность теоретиков и практиков музыкального развития человека на выявление, поддержку, развитие одаренного слушателя музыки? С одной стороны, существующие теоретические модели музыкальной одаренности А.О. Гетманенко [1], Д.К. Кирнарской, М.Т. Таллибулиной [5] и др., включают в себя общие моменты, помогающие выявить моменты, относящиеся к общей музыкальной одаренности, а, значит, и одаренности слушателя. Например, «Филогенетическая модель музыкального таланта» Д.К. Кирнарской, охватывающая общие для любого вида музыкальной деятельности компоненты, вполне приложима и к характеристикам музыкальной одаренности слушателя. Чтобы извлечь смыслы из музыкального произведения слушателю нужны и интонационный, и аналитический, и архитектурный виды слуха, чувство ритма; музыкально-продуктивная способность слушателя – не в создании произведений, а в том, что, слушая, человек воссоздает художественный образ произведения, изобретая «множество новых музыкальных элементов и структур» [3, с. 356].

С другой стороны, такие свойства слушательской музыкальной одаренности, как характер переживаний звучания музыки, разнообразие параметров включения музыки в организацию своей жизнедеятельности, неограниченность индивидуальных проявлений, создают почти непреодолимые трудности в моделировании и диагностике такой одаренности.

Кроме того, само понятие одаренности еще не имеет в отечественной и мировой психологии достаточно системной теоретической основы. На это указывают, например, зарубежные исследователи музыкальной одаренности, подчеркивая, что нужны «междисциплинарные исследования, чтобы понять всю экосистему, окружающую молодых, одаренных учащихся музыке, на микро-, макро- и мезоуровнях, а также роль, которую играют многочисленные заинтересованные стороны (например, родители, учителя, сверстники, представители индустрии), контексты (например, дом, школа, сообщество, концертные площадки) и переменные. (например, мотивация, настрой на обучение, стадия развития)» [8, р. 13].

Выводы и заключение

Изложенный подход к пониманию специфической слушательской музыкальной одаренности, конечно, фрагментарен, и не полон. Однако, по нашему мнению, говорить о специфической слушательской музыкальной одаренности можно. Общими ее характеристиками являются способность человека пережить и мысленно охватить произведение как целое, интерес к музыке, включение ее как фактора в организацию своей жизнедеятельности, сформированность относительно обособленного музыкального поведения. Мы считаем, что одаренный слушатель музыки – полноценный деятель в системе социокультурного бытия музыки.

Одаренный слушатель – тот, кто включает музыку в свою жизнедеятельность, получает радость от слушания тех произведений искусства, которые несут в себе не только «простые» чувственные смыслы, но и возможности глубоких смысловых переживаний, способен переживать не только мелодико-ритмические и тембровые свойства произведения, но и достраивать его смыслы. Слушательская музыкальная одаренность – результат актуализации психофизиологических задатков, стихийного воздействия средовых факторов, воспитания, саморазвития, ее нельзя развивать в целенаправленных действиях извне, она формируется и проявляется по внутренней логике развития личности.

Значимым фактором в этом отношении остается только человеческий фактор, влияние семьи, социальных общностей, педагога, преподающего музыку как учебный предмет. Влияя на музыкальное поведение без навязывания и назидательности, можно добиться того, чтобы музыка не играла в жизни большинства детей только развлекательную, бытовую роль, но превращалась в средство их духовного, эстетического и нравственного развития.

Список литературы

1. Гетманенко А.О. Модель детской музыкальной одаренности // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59. С. 34–44. DOI: 10.17223/17267080/59/3

2. Гильманов С.А. Сущность художественного образа и его специфика в музыке: психолого-педагогический аспект // Вестник кафедры ЮНЕСКО "Музыкальное искусство и образование". 2015. № 1 (9). С. 55-65.

3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 стр.

4. Орлов Г. Древо музыки. 2-е изд., испр. СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2015. 440 с.

5. Таллибулина М.Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития: монография. Пермь: Пермский гос.пед.ун-т, 2011. 279 с.

6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва, Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 1947. 335 с.

7. Gagné F. The Integrative Model of Talent Development (IMTD): From Theory to educational applications // From Giftedness to Gifted Education: Reflecting Theory in Practice. Matthew C. Makel, Anne N. Rinn, Jonathan A. Plucker (Ed.). New York: Routledge, 2017. P. 149-182. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003235262>

8. López-Íñiguez G., McPherson G.E. Caring approaches to young, gifted music learners' education: a PRISMA scoping review. Front. Psychol. 14:1167292. 2023. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1167292.

Гущина Т.А.

учитель, педагог-организатор ГБОУ Школа № 1532, Москва

E-mail: pianoset@mail.ru

**СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ И ВОВЛЕЧЕНИЕ
РОДИТЕЛЕЙ В ЖИЗНЬ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛЬНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Статья посвящена решению исследовательской задачи – выявить и обосновать потенциал театральной деятельности как инструмента создания

единого воспитательного пространства, развития детской одарённости и вовлечения родителей.

В статье представлены результаты исследования, включающего теоретический анализ литературы и результатов анкетирования родителей детей-участников театрального коллектива. Полученные данные демонстрируют, что театральная деятельность создаёт уникальную среду для раскрытия разнообразных способностей детей через принцип «ситуации успеха», одновременно трансформируя роль родителей из пассивных наблюдателей в активных участников образовательного процесса. Выявлено, что ключевым барьером для участия родителей является нехватка времени (65% респондентов), что определяет необходимость внедрения гибких форм организации работы через создание творческих мастерских.

Ключевые слова: театр, вовлечение родителей, семейный театральный клуб, совместная деятельность, воспитательное пространство.

Актуальность темы исследования продиктована четко выраженным государственным запросом на укрепление воспитательной составляющей в системе образования и усиление роли семьи в этом процессе. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ (ст. 44) законодательно закрепляет ответственность родителей за воспитание и развитие ребенка, а также их право на участие в жизни образовательной организации. Требования Федерального государственного образовательного стандарта указывают на необходимость создания в школе условий для такого участия. Указ Президента «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» акцентирует роль семьи и институтов воспитания в формировании личности.

Однако на практике формы взаимодействия школы и семьи зачастую носят формальный, эпизодический характер (родительские собрания, разовые мероприятия), не способствуя созданию подлинного партнерства. В этой связи возникает необходимость в поиске эффективных моделей, которые бы

трансформировали родителей из пассивных наблюдателей в активных соучастников образовательно-воспитательного процесса. Одной из таких моделей, обладающей значительным, но недостаточно системно реализованным потенциалом, является совместная театральная деятельность.

Проведенный анализ научно-методической литературы показывает, что теме вовлечения родителей через творчество уделяется определенное внимание. Исследователи единодушно подтверждают, что совместная театральная деятельность (подготовка спектаклей, творческие мастерские, праздники) служит мощным ресурсом для:

- неформального общения педагогов, детей и родителей, выстраивания отношений за пределами формальных ролей «учитель-родитель-ученик»;
- раскрытия творческого потенциала всех участников, что повышает их самооценку и мотивацию;
- создания общих ценностей и традиций через коллективное переживание творческого процесса и достижение общей цели.

Вместе с тем анализ выявил существенный пробел: в большинстве работ театр рассматривается преимущественно как метод работы с детьми, а не как системный инструмент для построения партнерства «школа-семья». Наблюдается дефицит методических разработок, описывающих конкретные модели, этапы организации и психолого-педагогического сопровождения такой работы в массовой практике образовательных организаций. Кроме того, недостаточно изучен потенциал театральной деятельности как средства выявления и поддержки разносторонней одарённости детей, что актуализируется современными исследованиями (Савенков А.И., Осипенко Л.Е. и др.), подчёркивающими важность создания обогащённой образовательной среды для проявления способностей в условиях коллективной деятельности.

Таким образом, существует очевидное противоречие:

- с одной стороны, существует высокая социально-педагогическая значимость темы, подкреплённая государственными документами, и понимание уникальности театра как среды для живого, равноправного диалога.

- с другой стороны, наблюдается недостаток системных научно-методических разработок, которые переводили бы этот потенциал в конкретные управленческие и педагогические технологии.

Для верификации теоретических положений на базе действующего театрального коллектива «Театр-Класс!» (3л класс ГБОУ Школа № 1532 г. Москва, участник проекта «Содружество школьных театров») было проведено анкетирование родителей. Уникальность выборки заключается в том, что это коллектив с трехлетней историей театральной работы, где дети занимаются всем классом, а родители уже имеют опыт помощи в постановках.

Результаты анкетирования выявили два ключевых тренда. Во-первых, главным барьером для участия является нехватка времени (65% респондентов), что указывает на необходимость гибкого, нелинейного графика работы и смещения акцента с регулярных репетиций на проектную деятельность. Во-вторых, что особенно значимо, 78% родителей видят в театре потенциал для укрепления семейных отношений, что напрямую подтверждает его воспитательную ценность и роль в формировании общих семейных ценностей.

Данный опрос показал, что даже в мотивированном и активном коллективе существуют организационные сложности. Однако осознание воспитательного потенциала театра родителями создает прочную основу для партнерства.

На примере работы с коллективом «Театр-Класс!» было выявлено, что именно совместная практическая деятельность является тем самым «живым» пространством, где формируется единое воспитательное пространство и проявляется разносторонняя одарённость детей. Театр, благодаря своей синтетической природе, предоставляет возможности для реализации самых разных способностей: не только актёрских и речевых, но и литературных (написание сценария), художественных (создание декораций и костюмов), музыкальных и организационных. Важным воспитательным аспектом является принцип «ситуации успеха» для каждого ребёнка: если ученику не удаётся сыграть главную роль, он может раскрыть свой талант в дизайне афиши, бутафории, световом или музыкальном оформлении, тем самым внося уникальный вклад в общее дело. Это

позволяет избежать фрустрации и поддерживает высокую мотивацию к участию, что полностью согласуется с современными подходами к развитию одарённости, где важна не только диагностика, но и создание условий для реализации потенциала в различных видах деятельности.

Таким образом, анкетирование не только подтвердило готовность родителей к сотрудничеству, но и дало четкий ориентир для разработки модели. Для массовой практики образовательным организациям можно рекомендовать следующий комплекс задач, апробированный в работе:

1. Организационная задача: создать семейный театральный клуб или студию. Ключевая рекомендация: на начальном этапе ядром такой структуры должна стать именно творческая мастерская, а не актерская труппа. Такой подход позволяет не только гибко вовлекать родителей, но и создавать многопрофильную среду для выявления и развития скрытых талантов у детей. Участие в разнообразных видах деятельности (костюмерной, оформительской, режиссёрской) помогает каждому ребёнку найти свою нишу и почувствовать успешность.

2. Содержательная задача: разработать вариативную программу совместных мероприятий, где наравне с актерскими тренингами присутствуют мастер-классы по созданию костюмов, бутафории и сценического оформления, учитывающую интересы и возможности разных семей.

3. Мотивационная задача: интегрировать театральные постановки в общешкольный событийный календарь, сделав их ключевыми точками притяжения (спектакли ко Дню учителя, Дню Матери и т.д.), публично отмечая вклад не только юных актеров, но и родителей-декораторов, костюмеров, помощников режиссёра.

4. Психолого-педагогическая задача: обеспечить психологическое сопровождение процесса, помогая участникам преодолевать барьеры (стеснение, конфликты) и мягко модерировать неформальные связи, возникающие в совместной работе.

Проведенное исследование, подкрепленное данными анкетирования родителей успешно работающего театрального коллектива, позволяет утверждать, что театральная деятельность обладает уникальным потенциалом для преодоления

формализма в отношениях школы и семьи и создания подлинного единого воспитательного пространства. Она превращает абстрактные воспитательные цели в живую, совместную деятельность, наполненную эмоциональным смыслом для всех ее участников.

Предложенный комплекс практических задач, включающий старт с организации творческой мастерской для гибкого вовлечения родителей, представляет собой основу для системной работы. Однако для массового внедрения таких практик необходимы дальнейшие исследования, направленные на обобщение успешного опыта и разработку детальных методических рекомендаций и моделей оценки эффективности театральной деятельности в контексте повышения уровня вовлеченности родителей и развития детской одарённости. Только переводя высокий творческий потенциал театра в конкретные педагогические технологии, можно в полной мере реализовать стратегию партнерства семьи и школы, закреплённую в современной образовательной политике России.

Выводы: театральная деятельность является эффективной моделью партнёрства школы и семьи и средством поддержки детской одарённости, требующей дальнейшей методической разработки.

Список литературы

1. Богатырев, Е. С. Школьный театр как средство развития личности ребенка и его творческой индивидуальности / Е. С. Богатырев // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 01–03 ноября 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. – С. 318-320.

2. Осипенко Л.Е. Театральная деятельность как средство развития детской одарённости в условиях реализации ФГОС // Наука и школа. – 2021. – № 3. – С. 78-84.

3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

5. Хоботова, М. Р. Школьный театр как пространство воспитательной деятельности / М. Р. Хоботова, Г. И. Грибкова // Инновационное образовательное пространство: теория и практика: Сборник статей. – Москва: Учебный центр Перспектива, 2024. – С. 359-364.

6. Харьков, А. И. Школьный театр как основа формирования семейных ценностей / А. И. Харьков, Е. Ю. Харькова // Семья в контексте междисциплинарных исследований: ценности, традиции, повседневность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 21–22 ноября 2024 года. – Москва: ООО "Издательство Ипполитова", 2025. – С. 153-157.

Калашникова М.Б.

*доктор психологических наук, профессор
НовГУ им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород
E-mail: marina.kalashnikova@novsu.ru*

Калина В.В.

*старший преподаватель кафедры психологии
НовГУ им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород
E-mail: viktoriya.kalina@novsu.ru*

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРОВЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Статья посвящена обоснованию актуальности проблемы психологической безопасности художественно одаренных подростков в детской школе искусств и описанию исследования, целью которого является

выявление особенностей психологической безопасности этой категории подростков в художественной школе.

Исследование проведено на выборке из 25 обучающихся детских школ искусств в возрасте 13–17 лет. Разработана анкета для экспертной оценки уровня художественной одаренности подростков.

Выявлены особенности психологической безопасности художественно одаренных подростков. Художественно одаренные подростки не только в эмоциональном и когнитивном плане относятся к школе с высоким уровнем приязни, они еще и намного ярче проявляют в поведении свое позитивное отношение к художественной школе, чем их одноклассники.

Ключевые слова: художественная одаренность, психологическая безопасность образовательной среды, образовательная организация

Психологическая безопасность образовательной среды – это «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия, удовлетворяющее потребность в личностно-доверительном общении, создающее референтность среды. Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности» [1, с. 8].

Автор концепции психологической безопасности образовательной среды И.А. Баева утверждает, что психолого-педагогическая безопасность является одним из условий, «запускающих» позитивные возможности психического и профессионального развития всех субъектов образовательного процесса [1]. Кроме того, создание безопасной образовательной среды будет способствовать снижению агрессивности и тревожности обучающихся.

Тревожность и агрессивность подростков проявляются напряженностью, импульсивностью, раздражительностью, вспыльчивостью, подавленностью, ожиданием неблагоприятия, предчувствием опасности, что сказывается на взаимодействии с окружающими людьми и создает трудности в личностном развитии подростка [3, с.81].

Художественная одаренность подростка не может в полной мере раскрыться вне образовательного процесса. Детская школа искусств (далее ДШИ) как раз специализируется на организации образовательного процесса, способствующего раскрытию художественных способностей. Однако «одни и те же педагогические условия могут способствовать развитию одаренности одного ребенка и препятствовать развитию другого» [4, с. 136]. Одна и та же образовательная среда может быть психологически безопасна для обычного ученика и небезопасна для художественно одаренного, и наоборот. Каковы же оптимальные условия психологически безопасной среды для одаренного подростка? Каково актуальное положение дел в отечественных ДШИ, есть ли у школьников субъективное чувство безопасности и каковы особенности этого чувства у художественно одаренных учеников?

В педагогическом процессе раскрываются компоненты художественной одаренности позволяющие сделать вывод о том, что художественно одарённые дети нуждаются в особом подходе к обеспечению их психологической безопасности, учитывающем особенности их творческой натуры, в частности такие, как незащищенность и уязвимость, внутреннюю тягу к самораскрытию через искусство, способность трансформироваться под творческий стиль педагога или противостоять ему, сохраняя суверенитет и самобытность [4, 5].

С целью выявления особенностей психологической безопасности художественно одарённых подростков в ДШИ нами проведено исследование, в котором приняли участие 25 учеников различных школ искусств (20 девочек и 5 мальчиков) в возрасте 13–17 лет. Все они были участниками третьей и пятой смен межрегиональной молодежной школы-мастерской «Искусство портрета», организованной мастерской-музеем реалистической живописи Александра Варенцова в городе Великий Новгород. Выборка исследования представлена широкой географией, ребята приехали и из крупных городов России, и из маленьких поселков (Санкт-Петербург, Ленинградская область, Московская область, Псков и Псковская область, Новгородская и Нижегородская области).

Для диагностики психологической безопасности подростков применялась анкета-опросник И. А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды». Обучающиеся оценивали образовательную среду своих школ искусств.

Исследование художественной одаренности производилось методом экспертных оценок. Согласно эмпирическим исследованиям особенностей оценки одаренности педагогами - преподавателями предметов «художественного цикла» оценивают как творческие, так и познавательные способности даже «более адекватно, чем школьные преподаватели «основных» предметов» [6]. Полагаясь на экспертный потенциал педагогов, мы разработали анкету, целью которой стало выявление уровня художественной одаренности подростков. Применение метода экспертной оценки позволило экономично встроить диагностику в образовательный процесс и оценить исследуемое свойство как интегральную развивающуюся характеристику. При создании анкеты мы опирались на принципы диагностики одаренности рабочей концепции одаренности, на критерии одаренности концепции эстетического отношения к миру как целостно-личностной основы художественного развития и художественно-творческой одаренности А.А. Мелик-Пашаева и на нормативные и методические материалы педагогического контроля и педагогической диагностики, любезно предоставленные нам художественными школами. Анкета включает в себя блок оценки общей творческой одаренности и блок оценки специальных способностей. Для общего понимания экспертами значений оценок, ориентированных не только на актуальный уровень способности, но и на динамику их развития каждый из уровней способностей подробно описан в бланке ответов.

Основным методом статистической обработки данных являлись методы первичной описательной статистики и критерий хи-квадрат Пирсона.

Эмпирическое исследование показало:

1. Среди учеников, демонстрирующих особые достижения в художественно-изобразительной деятельности и отобранных для участия в межрегиональном проекте на конкурсной основе по критериям успешности и

мотивированности, уровень художественной одаренности неоднороден. Лишь 36% подростков имеют высокий уровень художественной одаренности, 56% - средний уровень, а 8 % подростков добиваются успехов обладая низким уровнем художественной одаренности. Эти цифры еще раз поднимают вопрос о недопустимости оценки одаренности лишь по критерию успешности, обученности и исполнительского мастерства.

2. Статистическая значимость различий между фактическим и теоретическим уровнем критериев безопасности для учеников ДШИ с художественной одаренностью и без нее не значима. Образовательная среда ДШИ одинаково безопасна (либо небезопасна) для всех учеников, вне зависимости от уровня их художественной одаренности.

Негативного отношения к образовательной среде ДШИ не выявлено.

Удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды высокая у всех учеников, однако, у подростков с высоким и средним уровнем художественных способностей встречаются единичные случаи резкой неудовлетворенности. Можно объяснить это большими требованиями к учебной среде с их стороны, обусловленной особыми образовательными потребностями одаренного человека.

Все дети чувствуют себя защищенными от психологического насилия в стенах ДШИ, и, что особенно приятно, все без исключения чувствуют себя защищенными от насилия со стороны педагогов. Наблюдения подтверждают полученную статистику: на сессии подростки свободно чувствуют себя рядом с педагогами, смело высказывают мысли, задают вопросы; во время обеда сидят за столиками вперемишку с учителями; экспрессивно одеваются, не получая замечаний; легко вступают с педагогами в совместное творчество на психологических тренингах; без страха демонстрируют учителям эскизы; с любовью и уважением говорят о своих учителях. Защищенность от психологического насилия со стороны сверстников в ДШИ тоже оценивается подростками высоко. В беседах с психологом подростки инициируют разговоры об отличиях ученической среды ДШИ и общеобразовательной школы в сторону

большой культуры общения первой. При этом наблюдаются единичные случаи средней оценки защищенности от психологического насилия со стороны учеников ДШИ (от насмешек, игнорирования, недоброжелательности). Интересно, что эти случаи средней защищенности встречаются только у подростков с высокой одаренностью и с низкой, а статистическое большинство со средними показателями одаренности такого дискомфорта в ДШИ не испытывает. Эта статистика напоминает нам о том, что в любой среде есть ученики выделяющиеся и, следовательно, более уязвимые, и что безопасное детское общение – это результат постоянной педагогической работы, а не явление, которое появляется само по себе.

3. Обнаружено статистически значимое различие между фактическим и теоретическим уровнем поведенческого компонента отношения к образовательной среде ДШИ учеников с художественной одаренностью и без нее (12,35, $p \leq 0,02$). В когнитивном и эмоциональном компоненте значимых различий не обнаружено. Все дети (и эмоционально и на уровне знаний) положительно относятся к школе искусств. Но художественно одаренные подростки намного ярче проявляют в поведении свое позитивное отношение к художественной школе, чем их одноклассники. Можно вывести и обратное утверждение: ученики ДШИ, добившиеся успехов, но обладающие низким уровнем художественной одаренности имеют положительное отношение к школе, но заметно меньше проявляют это отношение в своем поведении, чем их одноклассники с высоким уровнем художественных способностей. Наблюдения подтверждают эту статистику: художественно одаренные ученики чувствительнее относятся к нормативности поведения в референтной учебной группе, сензитивно реагируют на признаки конфликта и поведенческой деструкции субъектов образовательной среды (были случаи, когда ребята тревожились, даже плакали, если были свидетелями ссоры других учеников).

В ответах респондентов есть отдельные случаи негативного когнитивного отношения (резко критического) к школьной среде, и все они приходятся на категорию подростков со средним уровнем художественных способностей, а

ученики с ярко выраженными полярными крайностями таланта, удивительно единогласны в своей позитивной когнитивной оценке.

Таким образом, среди успешных учеников ДШИ есть ученики разного уровня художественной одаренности и даже те, чьи таланты находятся не в сфере изобразительного творчества. Образовательная среда школ искусств имеет высокий уровень психологической безопасности для обучающихся в ней подростков. Существуют особенности психологической безопасности художественно одаренных подростков в ДШИ: художественно одаренные подростки не только в эмоциональном и когнитивном плане относятся к школе с высоким уровнем приязни, они еще и намного ярче проявляют в поведении свое позитивное отношение к художественной школе, чем их одноклассники.

Постановка в статье проблемы исследования психологической безопасности художественно одаренного человека на уровне образовательной практики организаций, занимающихся развитием художественных способностей, позволила привлечь к ней внимание специалистов. В ДШИ нет психологов и психологического сопровождения образовательного процесса, про психологическую безопасность субъектов образовательного процесса этих школ нет исследований и публикаций. Мы видим дальнейшие перспективы в научной дискуссии. Понимание проблемы психологической безопасности художественно одарённых подростков должно стать основой для эффективного формирования образовательной среды, в которой подростки с художественными способностями смогут реализовывать свой потенциал, чувствуя себя защищенными и уверенными.

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1, № 3. – С. 5–19. – DOI 10.17759/epps.2024010301. – EDN JUXFAJ.

2. Калашникова М. Б., Калина В.В., Яковлева Н. Н. Особенности

восприятия успешных учеников педагогами детских школ искусств // Вопросы методики и практики привлечения талантливой молодёжи в сферу исследований и разработок: Сборник трудов Международной конференции по развитию исследовательского образования, Москва, 25–28 марта 2024 года. – Москва: Региональная общественная организация "Научно-техническая ассоциация "Актуальные проблемы фундаментальных наук", 2024. – С. 343–349. – EDN JFQFLG.

3. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79–91.

4. Никитин А. А. Безопасность детской одаренности как проблема образования // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2(22). – С. 131–142. – EDN PGDVDB.

5. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. – 2022. – № 3(47). – С. 26–34. – DOI 10.11621/npj.2022.0304. – EDN GDMFNU.

6. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. - 2002. - N 3. - С. 113–146.

Канева Т.Е.

педагог-психолог

МБДОУ «ДСОВ №7» г. Усинска, Республика Коми

E-mail: nemnad@rambler.ru

ПРОЗРАЧНЫЙ МОЛЬБЕРТ – ОКНО В МИР ТВОРЧЕСТВА

Статья посвящена проблеме использования изотерапии в работе с детьми дошкольного возраста. Представлен опыт применения арт-мольбертов в педагогической деятельности воспитателя дошкольной образовательной

организации. Наглядно показано, что арт-терапия с использованием мольберта дает положительные результаты для развития в целом, творческого потенциала и эмоциональной сферы дошкольников, и в частности для развития мелкой моторики рук. Одновременно, это увлекательная форма занятий с детьми, вызывающая у них интерес и стремление к творчеству.

Ключевые слова: арт-терапия, творческий потенциал, эмоциональное развитие, прозрачный мольберт, дошкольный возраст.

Проблема интеллектуального, творческого развития ребенка является одной из наиболее актуальных в современной науке, в том числе – в дошкольной педагогике и психологии.

Успешные воспитанники – это, прежде всего, успешный педагог, который умеет найти ключик к каждой личности и воспитать творческого, активного, инициативного, самостоятельного, открытого к общению и знаниям ребенка.

Современные реалии таковы, что многие взрослые все больше внимания уделяют развитию логического мышления, интеллектуальным занятиям, обучению различным умениям и навыкам, а развитию эмоциональной сферы и творческого потенциала уделяется гораздо меньше времени.

В литературе под «арт-терапией» понимают помощь в формировании позитивного эмоционального самочувствия и психологического здоровья личности или группы с помощью средств художественной деятельности.

Существует множество разнообразных арт-терапевтических техник в работе педагога с детьми дошкольного возраста. Наряду с терапией музыкой, сказкой, одним из эффективных средств личностного, эмоционального, творческого развития детей в системе психолого-педагогического сопровождения в детском саду является изо-терапия на стекле [9, с. 56].

Рисование природой заложено в жизнь и деятельность ребенка. Оно является частью его психического развития.

Практическая значимость рисования на стекле заключается в том, что педагог, воспитатель не просто учат детей как правильно рисовать и отражать

действительность, а помогают создавать игровое пространство для раскрытия творческого потенциала, создания своего неповторимого мира, развития самопонимания и самопознания. А это так или иначе, связано с укреплением психического здоровья ребенка и развитием эмоционального интеллекта на различных этапах дошкольного детства [3, с. 18].

При этом, по мнению Листик Е.М., проблема становления эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста является актуальной в связи с ее малой разработанностью [4, с.81][8].

В своей практике нами применяются арт-мольберты разных размеров. Есть маленький мольберт, он удобен для индивидуального рисования. Есть мольберты среднего размера, они идеально подходят для организации парного рисования. И самый любимый у наших малышей за возможность рисовать во весь рост – это напольный мольберт. Необходимо особо отметить, что все мольберты можно трансформировать в зависимости от задач. То есть их можно установить в горизонтальном либо вертикальном положении.

Для рисования на стеклянных мольбертах нами используется широкий спектр материалов: это и краски (гуашь, акварель, различные детские пенки для купания, зубные пасты), разные кисти, штампик, валики, трафареты. В общем, все то, чем можно оставить след и рисовать в зависимости от воображения детей.

Для любого ребенка изобразительное творчество – это окно в мир. И у каждого этот мир уникален, потому что отражает мир внешний и мир внутренний (сокровенный). А арт-терапевтический потенциал мольберта позволяет применять его во взаимодействии с детьми как раннего, так и дошкольного возраста, как индивидуально, так и в парах.

Сопровождая процесс адаптации детей раннего и младшего возраста к новым условиям, было отмечено, что рисование на мольберте позволяет моментально отвлечься от переживаний, вызванных разлукой с мамой, снижает тревожность и агрессивность ребенка.

В научных источниках «тревожность и агрессивность рассматриваются как устойчивые личностные свойства, проявляющиеся в переживании эмоционального дискомфорта...» [2, с. 81].

Заметно и то, что помимо улучшения эмоционального состояния и снижения тревожности, малыши становятся более открытыми и охотнее идут на контакт со взрослыми и сверстниками в процессе такого нестандартного рисования. Развивается мелкая моторика, закрепляется цвет, а рисование обеими руками развитию межполушарных связей головного мозга [1, с. 31].

В этом возрасте для малышей важен не результат, а сам процесс. Манипулируя «цветом», малыши обогащают свой сенсорный опыт, у них развивается цветоощущение [5, с. 51]. Начиная с младшего возраста я включаю во взаимодействия с детьми элементы рисования на арт-мольберте для коррекции негативных поведенческих и эмоциональных стереотипов.

Особенно эффективно такое рисование для профилактики и коррекции тревожности, страхов, связанных с результатом деятельности (когда ребенок боится ошибиться). Благодаря свойствам стекла изображение на нем воспринимается как сиюминутное, временное, лишенное монументальности и постоянства.



Ребенок словно не рисует, а тренируется рисовать, и соответственно, имеет право на ошибки и исправления. Как видите, ребенок расслабляется, открывается и начинает говорить о своих переживаниях, с которыми мы работаем на данный момент.

А такой прием как, рисование в парах, помогает создать благоприятную атмосферу для развития дружеских отношений и установления доверительного контакта, что особенно важно для застенчивых и робких дошкольников.



Дети раскрепощаются, и начинают активно взаимодействовать с друг другом, учатся договариваться, вместе додумывают сюжет, подбирают цвет, гамму, создавая общий шедевр [7, с. 25].

Большой интерес к выполнению заданий и игр на мольберте проявляют дети с особыми образовательными потребностями. Занятия с использованием прозрачного мольберта помогают развивать у детей творческие способности, психические процессы, обогащать сенсорный опыт, совершенствовать мелкую моторику, формировать коммуникативные навыки, преодолевать трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

По мнению ряда авторов (Л. А. Махновец, С. Н. Махновец, А. С. Лукина), фактор успешности достижений является для детей важной основой для личностного развития, поддержки эмоционального состояния, необходимого для общего психического развития [6, с.127].

Таким образом, можно сделать вывод, что применение арт-терапии с использованием прозрачного мольберта дает положительные результаты для развития творческого потенциала и эмоциональной сферы воспитанников.

Список литературы

1. Белкина Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. Практическое пособие. – Воронеж: Учитель, 2006
2. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79-91.
3. Киселева М. В. Арт – терапия в работе с детьми. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2014
4. Листик Е.М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. №2. С. 81–85.
5. Лыкова И. А., Файзулаева Е. Д. Адаптация в детском саду ребенка раннего возраста / учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок». – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2018
6. Махновец, Л. А. Глава 9. Инклюзивное образование - стратегический ориентир развития системы образования / Л. А. Махновец, С. Н. Махновец, А. С. Лукина // Приоритетные направления современной психологии и педагогики: Коллективная монография. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 115–144. – EDN WGRDJN.
7. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет. – СПб, ДЕТСТВО ПРЕСС, 2004
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс).
9. Свистунова Е.В. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия / [Свистунова Е.В. и др.; под ред. Е.В. Свистуновой]. - Москва: Форум, 2012. – 190 с.

Мощенко В.В.

учитель ГБОУ Школа №1476, г. Москва

E-mail: vasileva98@mail.ru

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье автор рассматривает вопросы общей и индивидуальной художественной одаренности у обучающихся начальных классов, опираясь на собственный опыт работы учителем в начальной школе. Цель данной статьи – обратить внимание практикующих учителей начальных классов и изобразительного искусства на опыт выявления художественной одаренности и дальнейшей работы с одаренными обучающимися, развития их таланта и возможностей. Автор раскрывает проблематику развития художественной одаренности у обучающихся в общеобразовательном классе на уроках изобразительного искусства. Доказана необходимость выявления обучающихся, имеющих выдающиеся художественные способности и раскрытие их потенциала через различные методики изобразительного творчества. Представлен диагностический материал, благодаря которому педагоги могут выявить черты художественной одаренности у обучающихся в классе общеобразовательной школы или на занятиях дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренные дети, методика, живопись.

Проблема развития креативности, творческих способностей у детей в период обучения в школе является одной из актуальных в современной педагогике и психологии.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является развитие педагогами начальной школы личности младшего школьника, в том числе и его творческих способностей. Реализация данного требования требует от самих педагогов проявлять творчество в процессе обучения и воспитания, а также формирования

диагностического инструментария, оригинальных технологий и методик, способных выявлять особенности творческого потенциала детей, и на основе диагностики определять содержание дальнейших путей его развития.

Одаренность – это совокупность навыков, которые определяют границы развития, которые подвергаются влиянию социума, а также изменяются под воздействием обучения и воспитания.

Ребенок, обладающий художественной одаренностью – это ребенок, который выделяется среди других обучающихся яркими способностями, нетривиальным художественным исполнением, креативным подходом к творческому процессу. Художественная одаренность подразумевает выдающиеся достижения в области изобразительного искусства, музыки, скульптуре и прочих направлениях творчества. Развивается и поддерживается художественная одаренность в творческих студиях, мастерских, секциях.

В работах отечественных и зарубежных ученых, таких как Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Д.В. Ушакова, В.С. Юркевич, Ж. Пиаже и других раскрываются закономерности и особенности развития детской одаренности, и в частности – детей младшего школьного возраста. Авторы в том числе особо подчеркивают значение сензитивных периодов для творческого развития ребенка, а также тех особенностей, которые характерны для данных этапов.

В частности, В.С. Юркевич в своем труде «Одаренный ребенок - иллюзии и реальность» пишет: «В работе с детьми необходимо учитывать, что одарённость - многомерное по своему характеру явление, которое своеобразно проявляется в каждом конкретном ребёнке» [6, с. 125].

Анализ научных источников позволяет отметить следующие психолого-педагогические условия реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании художественно одаренных обучающихся:

- Во-первых, обеспечение благоприятной психологической обстановки, внимание педагога и его чуткое отношение к обучающимся, поддерживающая среда и социум из взрослых и детей, поощрение успехов и лояльность в случае

неудач, возможность высказаться и быть услышанным каждому, поддержка интересных инициатив.

- Во-вторых, применение нетрадиционных материалов, технологий и техник, приемов и методов на занятиях изобразительного искусства.

- В-третьих, предоставление и поощрение инициативы ученикам, без четких наставлений и готовых решений поставленных задач, при необходимости оказание помощи в принятии решений. Возможность предоставления ученикам больше самостоятельности, чтобы таким образом дети учились брать ответственность за принятые решения.

На базе ГБОУ Школа №1476 г. Москвы нами проведено исследование, одной из целей которого стала апробация ряда диагностических методик, направленных на выявления одаренных детей в художественной деятельности и дальнейшее развитие их творческих способностей на занятиях в рамках предмета «изобразительное искусство».

Методика 1 – «Описание предмета».

Учитель предлагает обучающимся описать любой привычный им предмет, который в данный момент не находится в зоне видимости (предмет своей комнаты, животное, игрушка и т.д.) Инструкция: «Представьте этот предмет и расскажи нам о нем все, что считаешь необходимым». Эта методика развивает воображение и речевые умения обучающихся.

Методика 2 – «Линия горизонта».

Обучающийся получает лист бумаги, на котором изображена горизонтальная линия любой неровной формы. Инструкция: «Перед вами изображена линия горизонта, которая разделяет небо и землю. Продолжите композицию. Если захотите, можете изобразить что угодно.» Данная методика помогает обучающимся выходить за рамки привычного и развивает креативное мышление.

Методика 3 – «Опишите предмет дважды».

Учащимся предлагается дважды описать один и тот же предмет, но с различной окраской, представить, как бы увидели этот предмет другие люди в

разных состояниях, в разные моменты жизни. Например, иностранцем, писателем, путешественником и т.д. Особенно интересно, если обучающийся представляет себя персонажем сказок.

Изложенный диагностический инструментарий выявления художественно одаренных детей был апробирован на уроках изобразительного искусства и в объединении дополнительного образования «Разноцветный мир» в 4 классе в ГБОУ Школа №1476 г. Москвы. Безусловно, он не исчерпывает весь масштаб диагностических методик, однако, на наш взгляд, выявляет основные составляющие художественной одаренности обучающегося. Итогом нашей работы с художественно одаренными детьми является позитивная динамика творческих достижений детей в городских, районных конкурсах и фестивалях детского творчества, организация персональных выставок работ учащихся. Ключевым результатом занятий являются работы обучающихся, которые при детальном анализе способны поведать о внутреннем мире и уникальном взгляде на жизнь ребенка.

Это малая доля, того, что используется на занятиях изобразительного искусства по развитию творческих способностей у учеников, работы которых часто украшают школьные выставки детских работ и поделок.

Таким образом, благодаря нетрадиционным технологиям развития художественной одаренности младшие школьники начинают чувствовать красоту своего творения и не боятся нестандартных решений в решении различных творческих задач, становятся уверенными в себе, тем самым педагог помогает максимально раскрыться творческому потенциалу.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: виды, понятия, проблемы. – М.: МИОО, 2025
2. Мелик-Пашаев А.А., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., Чубук Н.Ф. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-

творческого развития детей: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ. – Дубна: Феникс+, 2023. – 272 с., ил.

3. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в каждом ребенке. Цели и методы художественного образования. – М.: Просвещение, 2022. – 176 с.

4. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 2022. – 451 с.

5. Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства / Под ред. Е.Я. Басина – М.: Смысл, 2022. – 336 с.

6. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Кн. Для учителей и родителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 2024. – 345 с.

УДК 159.928.22

Никитин А.А.

доктор педагогических наук, профессор

*ГАОУ ВО «Хабаровский государственный
институт культуры», Хабаровск*

E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

ПРЕДИКТОРЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Данная статья посвящена выявлению основных предикторов (показателей) музыкальной одаренности, включающих не только специальные музыкальные способности, но и общие для всех видов искусства способности и свойства, которые входят в ее структуру. Предикторы в данной статье рассматриваются не как совокупность отдельных высоких способностей, а как их синтез в целостном феномене, в котором они образуют новое качество – музыкальную одаренность. Предикторы музыкальной одаренности включают в себя, по мнению автора статьи, три условных блока, представляющих музыкальную одаренность в единстве духовного, душевного (психического) и телесного начал. Выявление предикторов музыкальной одаренности опирается на труды известных ученых и деятелей искусства, исследовавших природу общей и художественной

одаренности, включая музыкальную одаренность. Последняя понимается, как способность воспринимать на интуитивном уровне онтологическую сущность музыки – то сверхчувственное, что в ней заложено, а также чувственно-выразительное, что содержится в её эстетической материи и образной сфере, сопряженной с миром эмоций; это способность воспринимать музыку как звуковой эквивалент действительности, переживать и "проживать" музыкальную форму как процесс развертывания в пространстве-времени различных энергетических состояний и интонационно-смыслового содержания.

Ключевые слова: предикторы, общая и специальная художественная одаренность, музыкальная одаренность.

Благодаря искусствоведению, психологии, музыкальной педагогике и творчеству наука и практика, казалось бы, получили исчерпывающее представление о природе музыкальной одаренности, но, как показало время, этот феномен гораздо сложнее и многограннее общепринятого представления.

Известный советский психолог Б.М. Теплов в труде «Психология музыкальных способностей» [17], изданном в 1947, писал о двух подходах к изучению природы музыкальной одаренности (далее МО) – специальном (специфическом) и общем. Первый подход ограничивается рассмотрением только специальных музыкальных способностей, таких как музыкальность, слух, музыкально-слуховые представления, чувство ритма; второй подход включает в структуру МО способности, имеющие отношение не только к музыкальной деятельности, но и к другим видам искусства, такие как воображение, фантазия, мышление, воля к творчеству и др.

Упрощенное понимание феномена МО, как сочетание специальных музыкальных способностей и свойств, к сожалению, и сегодня присутствует в трудах некоторых ученых и музыкально-педагогической практике, когда МО сводится к сумме отдельных «инструментальных» способностей, а само понятие «музыкальная одаренность» подменяется понятием «музыкальные способности». Но одаренность не есть сумма высоких способностей [6, 12, 13, 19]. Их сочетание

дает новое качество, которое не присутствует в каждой отдельной способности или в их количестве. Так, сочетание двух атомов водорода с атомом кислорода (H_2O) образует новое вещество – воду, которого нет в атомах водорода и кислорода. Одаренность, подобно воде, есть новое качество, образуемое сочетанием различных способностей.

Следует добавить, что МО является разновидностью художественной *одаренности*, которая включает в себя ядро *общей художественной одаренности* (далее *ОХО*), необходимо присутствующее во всех видах *специальной художественной одаренности* – музыкальной, изобразительной, театральной, поэтической, танцевальной и др.

По мнению известного российского психолога А.А. Мелик-Пашаева, ядро ОХО составляют эстетическое отношение к действительности, креативность и воображение [11, 12]. Автор данной статьи, разделяя мнение А.А. Мелик-Пашаева, заменяет третье слагаемое на «владение формой», предполагающее владение материалом и технологией того или иного вида искусства [13]. Структурные компоненты ОХО входят в структуру МО, дополняя ее способностями и свойствами, без которых она не может быть.

На каких же основаниях базируется общая художественная одаренность?

По мнению ряда ученых и автора данной статьи, она опирается на три основания:

1. Основание личностное:

1.1. Одарённость, что признано психологической наукой, – это неделимая целостность телесного, психического и духовного; интегративное динамичное образование в структуре личности, выраженное высшим Я духовного опыта. Она имеет структуру – различие в тождестве, но не складывается из отдельных способностей и качеств [8, 11, 12, 13, 16].

1.2. Первичность личности как целостности, которая «стоит» перед художником, – по мнению Э. Фрома, прежде чем что-то создать, надо кем-то быть [18]. ОХО предполагает жизнь в бытийном плане реальности, а не повседневном, обыденном.

1.3. Наличие духовно-нравственного стержня, который определяет главную интенцию одаренной личности – направленность на совершенствование самой себя и мира [2, 11, 13, 16, 19, 20].

1.4. Масштаб целеполагания личности: чем одаренней личность, тем значительней масштаб ее деятельности, воздействия на мир.

1.5. Наличие собственного художественного мира – неповторимого, индивидуального, открывающего для людей новые грани бытия предметной, душевной и духовной реальности [11,12, 13, 14].

2. Основание деятельностное:

2.1. Доминирующая в сознании субъекта сфера действительности как пространство желанной и успешной деятельности; это основа мотивации к овладению деятельностью [11, 12].

2.2. Обладание актуализированной во внутреннем бытии личности идеальной формой:

а) самой личности (целевая причина, наличествующая в актуальной бесконечности, по А. Арсентьеву [1]);

б) сферы деятельности, которая привлекает и увлекает одаренного человека;

в) самого творческого продукта.

2.3. Познавательная активность [2].

2.4. Активность «авторской позиции» [11, 12, 13].

2.5. Владение формой, материалом искусства [5,11, 12, 13].

3. Основание ресурсное:

3.1. Высокая сенсорная и эмоциональная чувствительность, способность воспринимать «выразительное» в природе, жизни и искусстве, его энергетику через движение, многообразие форм – внутренних и внешних; способность резонировать с силами, составляющими основу «выразительного»; способность воспринимать через «выразительное» сущность предмета, объекта или явления; чувство материала – природного и искусственного [9, 13, 14].

3.2. Эмоциональное богатство, обширный эмоциональный репертуар.

3.3. Богатство воображения и фантазии [3].

3.4. Образное, абстрактно-логическое, концептуальное, коммуникативное, стратегическое, двигательное мышление, эмоциональный интеллект;

3.5. Энергетика как основа дара, благодаря которой энергия сущности воспринимаемых объектов или явлений входит в резонанс с энергетикой творца, активируя его эндоцепты («островки» эмоциональной памяти в мозгу о тех или иных явлениях и событиях), вызывая ответный резонанс – внутренний и внешний на явленную субъекту энергию предметной сущности [7, 9, 10, 14]. Энергетика есть также ресурс творческой активности и средство коммуникации, завораживания аудитории, позволяющее вступать с ней в контакт с обратной связью [14].

3.6. Креативность как воля к выражению [5, 13].

3.7. Наличие способностей, знаний, навыков и умений, необходимых для успешной продуктивной творческой деятельности [15].

Автор данной статьи определяет музыкальную одаренность как способность воспринимать на интуитивном бессознательном уровне онтологическую сущность музыки – то сверхчувственное, что в ней заложено, а также, то чувственно-выразительное, что содержится в её эстетической материи и образной сфере, сопряженной с миром эмоций; это способность воспринимать музыку как звуковой эквивалент переживаемой действительности – переводить жизнь в музыкальные звуки и музыкальные звуки в жизнь в ее художественно-эстетическом выражении, "проживать" музыкальную форму как процесс развертывания в пространстве-времени различных энергетических состояний и интонационно-смыслового содержания.

Подобное понимание феномена МО определяет ее предикторы, с учетом вышесказанного, которые включают следующие условно обозначенные структурные образования:

1. Духовная составляющая:

1. Музыкальность как

1) ярко выраженная реакция на воспринимаемую музыку;

2) способность интуитивно адекватно воспринимать содержание музыки в её глубинном выражении, ноуменальную суть;

3) потребность в общении с музыкой, одержимость ею, погружение в неё без остатка как в родную стихию, пребывание в которой есть подлинная реальная жизнь для человека, наделённого музыкальным даром.

В основе музыкальности лежат:

- особая чувствительность к музыкальному тону – его высоте, тембру, продолжительности и силе звучания, энергии;
- чувство лада;
- интонационный слух;
- яркие музыкально-слуховые представления;
- чувство ритма;
- способность «проживать» музыку, ее целостную музыкальную форму во времени и пространстве [9,14, 15, 22].

2. Наличие духовно-нравственного стержня, принятие всем существом духовно-нравственной направленности музыки.

3. Эстетическое отношение к миру, окружающей действительности, способность видеть прекрасное и выразительное в ней, наполнять ими свой внутренний мир, звуковые образы [11,12].

4. Способность переводить чувства, ощущения и жизненные впечатления на язык звуков и наоборот – переводить музыкальные звуки в мысли, чувства, явления действительности [11, 12, 14].

5. Способность к трансценденции – выходить в за пределы обыденного сознания, входить в бытийную реальность [6, 7, 9, 14].

6. Наличие индивидуального художественного мира [11, 13].

7. Обладание идеальной формой музыкальной деятельности и творческого продукта [4, 13, 21].

8. Творческий дар как сила, направленная на теургическое преобразование мира, слушательской аудитории.

9. Духовная энергия, проявляющая себя в продуктивной деятельности как воле к выражению [14, 22, 23].

10. Способность воплощать в совершенной музыкальной форме творческий замысел (воля к форме).

2. Психическая (душевная) составляющая:

- любовь к людям, природе, жизни;
- обострённая сенсорная и эмоциональная чувствительность;
- богатый эмоциональный «репертуар»;
- познавательная активность;
- душевная открытость и щедрость;
- энергия души;
- музыкальный слух, музыкально-слуховые представления, слухо-моторная координация;
- мотивация к занятиям музыкой;
- чувство ритма, музыкального времени;
- мышление – образное, концептуальное, композиционно-конструктивное, стратегическое, двигательное, эмоциональный интеллект [13];
- практический ум – быстрая реакция при сложных ситуациях (пример: Паганини, вынужденный на концерте играть на скрипке на одной струне вместо четырех, поскольку три струны подпилили злоумышленники; оперативное нахождение звукового материала и его воспроизведение в импровизации на заданную тему);
- богатое воображение и фантазия [3];
- цепкая память (слуховая, эмоциональная, интеллектуальная, зрительная, моторная);
- воля, уравновешенность, самообладание;
- быстрая обучаемость [2, 6, 13, 16].

3. Физическая составляющая:

- внешняя привлекательность, что немаловажно для музыканта-исполнителя;
- необходимые для музыкальной деятельности (прежде всего, исполнительской) физические данные;

- крепкое здоровье;
- сильная энергетика;
- высокий моторный профиль, что очень важно для музыкально-исполнительской деятельности (хорошая координация работы крупных и мелких мышц, корпуса, плечевого пояса, предплечья, кисти, пальцев);
- выносливость, большая работоспособность;
- сила, гибкость и подвижность двигательного аппарата.

Названные предикторы МО – перечисленные составляющие, способности и свойства – не образуются путем их нанизывания на некий стержень одаренности. Это целостность, в которой они существуют взаимопроникновенно, в сопряженном взаимодействии подобно Божественной Троице – «нераздельно и неслиянно».

Список литературы

1. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности / А.С. Арсеньев. – М.: 2001. 346 с.
2. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1 / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М.: МИОО, 2005. 175 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский, 2 изд. – М.: Просвещение, 1967. 46 с.
4. Дранков, В.Л. Природа художественного таланта / В.Л. Дранков. – СПб., 2001. 188 с.
5. Ильин, И.А. Одинокий художник / И.А. Ильин. – М.: Искусство, 1993. 246 с.
6. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. 244 с.
7. Курт, Э. Основы линейного контрапункта / Э. Курт. — М.: Музыка. 304 с.
8. Ландау, Э. Одаренность требует мужества / Э. Ландау – М.: ACADEMA, 2002. 144 с.

9. Лосев, А.Ф. Из ранних произведений / А.Ф.Лосев. – М.: Правда, 1990. 410 с.
10. Любарт, Т. Психология креативности: учебное пособие / Т. Любарт — М.: Когито-Центр, 2009. 215 с.
11. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника / А.А.Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. 135 с.
12. Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н., Адаскина, А.А., Кудина, Г.Г., Чубук, Н.Ф. Психологические основы художественного развития / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: МГПУ, 2006. 159 с.
13. Никитин, А.А. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. / А.А. Никитин – СПб, «Питер», 2018. 352 с.
14. Никитин, А.А. Энергетика музыкально-исполнительского искусства / А.А. Никитин – М.: Де Либри, 2024. 228 с.
15. Психология музыки и музыкальных способностей. Хрестоматия. – М.: Минск, Харвест, 2005. – 542 с.
16. Савенков, А.И. Психология детской одарённости. Учебное пособие / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
17. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: 1947. – 412 с.
18. Фромм, Э. Человек для себя / Э.Фромм. – Москва-Минск: Аст Харвест, 2006. – 127 с.
19. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М - Воронеж, 1997. – 323 с.
20. Шумакова, Н.Б. Психология одаренности: обучение младших школьников. Выпуск 3. / Н.Б. Шумакова. – М.: МИОО, 2005. 160 с.
21. Юнг, К.Г. Психология и поэтическое творчество / К.Г.Юнг // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: 1991, с. 28-46.
22. Arnheim, R. Psychology of Art / R. Arnheim/ — Univ. of Calif. Press, 1966. 324 p.

23. Kurt, E. Musikpsihologie / E. Kurt. — Berlin, 1931. 340 p.

Чернолецкий В.Б.

старший преподаватель МГИМО (У) МИД России, г. Москва,

v.chernoletskiy@inno.mgimo.ru

Чернолецкая А.В.

МКОУ СШ № 6 г. Приволжска, Ивановская область,

anna.chernoletskaya@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена исследованию перспектив внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс с целью выявления и развития художественной одаренности школьников. Рассматриваются возможности цифровых решений для анализа способностей обучающихся, подбора индивидуальных заданий и стимулирования творческого потенциала. Поднимаются вопросы этичности и рисков использования ИИ в образовательной среде.

Ключевые слова: образование, художественная одаренность, творчество, инновационные технологии, цифровизация, индивидуальный подход, риски автоматизации.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню творческого развития молодежи. Подготовка квалифицированных кадров, обладающих способностью быстро адаптироваться к изменениям, видеть нестандартные пути решения задач и демонстрировать высокий уровень креативности, становится одной из приоритетных целей образовательных учреждений. Использование искусственного интеллекта в учебно-

воспитательной деятельности позволяет существенно расширить рамки традиционного школьного курса по искусству, открывая новые горизонты для самовыражения молодых талантов, привлечения их к научной деятельности.

Научная деятельность, как известно, связана с научным поиском истины или новых знаний, имеет свои закономерности [7, с.392].

Искусственный интеллект (ИИ) представляет собой совокупность алгоритмов и компьютерных программ, способных имитировать человеческое поведение и способности. Сегодня ИИ активно используется в разных сферах человеческой деятельности, включая образование.

Теория креативности и художественного образования основывается на трудах отечественных педагогов и психологов, таких как Л. С. Выготский, Я. А. Пономарев, В. В. Давыдов, А. И. Савенков, А. Г. Шмелев. Особое внимание уделяется вопросам педагогики развивающих методик, направленных на создание условий для максимальной реализации индивидуального потенциала каждого ребенка, развития детской одаренности [3][6].

Хотелось бы обратить внимание на такое понятие как «развивающее обучение», предложенное выдающимися российскими педагогами и психологами Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Согласно концепции авторов, известной как система Эльконина-Давыдова, образовательный процесс должен способствовать созданию ситуаций, стимулирующих познавательные процессы и обеспечивающих активацию внутренних ресурсов обучающихся. Важнейшими характеристиками являются эмоциональная насыщенность занятий, поддержка инициативы и самостоятельности учащихся, а также творческий характер учебной деятельности [3][8].

В настоящее время важным инструментом, способствующим развитию творческих способностей учащихся, становится ИИ. В чем же преимущества использования ИИ в образовательном процессе?

Во-первых, современные технологии предлагают новые подходы к обучению искусству и дизайну. Их применение позволяет ученикам раскрывать потенциал художественной одаренности, а также оказывает значительное

влияние на формирование креативного мышления, которое востребовано в современном мире.

Во-вторых, современные алгоритмы способны адаптировать учебные программы под индивидуальные потребности каждого учащегося. Это позволяет школьникам развиваться быстрее и эффективнее, поскольку учебный материал подстраивается под уровень подготовки конкретного ребёнка. Таким образом, каждый ученик получает уникальную траекторию обучения, позволяющую максимально раскрыть свою творческую индивидуальность.

В-третьих, применение технологий виртуальной реальности открывает перед учениками широкие возможности для знакомства и экспериментов с различными стилями искусства. Они могут «посетить» музеи мира, посмотреть знаменитые картины вблизи и даже попробовать создать собственные произведения, следуя подсказкам интеллектуального ассистента. Подобные практики способствуют формированию интереса к различным направлениям живописи, скульптуры и дизайна.

В-четвертых, алгоритмы глубокого обучения помогают школьникам развивать воображение и визуальное мышление. Учащиеся могут экспериментировать с разными стилями, формами и цветами, добиваясь оригинальных решений в создании картин, иллюстраций и графического дизайна. Такие инструменты стимулируют детей к поиску нестандартных подходов и расширяют границы восприятия искусства.

И на конец, обращение к ИИ в образовательном процессе будет полезно и учителям. Использование алгоритмов машинного зрения позволяет оценивать качество выполненных заданий объективнее и точнее. Учителя получают помощь в анализе уровня владения техникой рисунка, цветом и композицией, что даёт возможность уделить больше внимания индивидуальной работе с каждым ребёнком. ИИ способен распознавать и анализировать особенности художественного творчества, создавая обратную связь для дальнейшего совершенствования мастерства учеников.

Вместе с тем нельзя не уделить в этой статье особое внимание правовым аспектам использования ИИ в образовательном процессе. Рассмотрим ключевые моменты вопроса.

Создание и распространение материалов с использованием ИИ ставит вопрос об авторских правах и интеллектуальной собственности. Как правило, создатель контента сохраняет право на созданный материал, однако использование ИИ-компьютера или роботизированных сервисов может вызывать споры относительно принадлежности прав на интеллектуальную продукцию.

Кроме того, при использовании ИИ возникает проблема ответственности за предоставляемую информацию. Образовательные программы как правило включают специализированные курсы и учебники, поэтому ответственность за правильность и точность содержащихся в них сведений ложится на разработчиков и поставщиков образовательных продуктов. В случае с использованием ИИ этот вопрос остается открытым.

Кроме того, существует опасность влияния ИИ на психологическое благополучие, тревожности и агрессивности детей и подростков. При этом, тревожность и агрессивность рассматриваются как устойчивые личностные свойства, проявляющиеся в переживании эмоционального дискомфорта, негативных эмоций и разрушительного поведения в конфликтных и опасных ситуациях [4, с. 81].

Кроме того, некоторые материалы могут стать причиной различного рода социальных конфликтов. Здесь необходимо внести пояснение относительно природы конфликта как феномена, с одной стороны, разрушающего или повреждающего систему межличностных отношений, с другой – устраняющего противоречия, снижающего социальную напряжённость.

По мнению А.С. Лукиной, конфликты охватывают всю совокупность социальных отношений и профессионального взаимодействия людей, выступая при этом необходимым условием общественного развития [5, с. 229].

Таким образом, возникает проблема фильтрации нежелательного контента, поступающего из Интернета или другого внешнего источника. Должны быть разработаны четкие критерии отбора контента, подлежащего включению в образовательные материалы, и меры противодействия неправомерному распространению запрещенных материалов.

Важно отметить, что применение ИИ в образовании предполагает соблюдение этических норм, касающихся честности, доверия и уважения человеческого достоинства. Недопустимо использовать ИИ для манипуляции поведением учеников или предоставления недостоверной информации.

Список литературы

1. Будова Е. В. Креативность – одно из главных условий успеха современной организации // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D. Экономические и юридические науки. 2009. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-odno-iz-glavnyh-usloviy-uspeha-sovremennoy-organizatsii> (дата обращения: 20.11.2025).
2. Евсеев В. И. Искусственный интеллект в современном мире: надежды и опасности создания и использования // Аэрокосмическая техника и технологии. 2023. №1.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Давыдов В. В. // М.: ИНТОР – 1996 г. – 544 с.
4. Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Лысенко Е.Н., Сухоносков А.П. Особенности тревожности и агрессивности как показателей психологической безопасности подростков, обучающихся в образовательных организациях разного типа / Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 79-91.
5. Лукина, А.С. Теоретический анализ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя как интегрального регулятора его профессиональной деятельности / А. С. Лукина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 2(47). – С. 229–236. – EDN ALGVVS.

6. Савенков, А.И. Психология детской одарённости. Учебное пособие / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.

7. 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.

8. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Эльконина Б.Д.; 4-е изд. – Москва: Издательский центр "Академия", 2007. – 194 с. – ("Классическая учебная книга")

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Алексеев А. С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: merkwudigliebe@mail.ru

Гурин И. А.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: snegurin.200@gmail.com

СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОНТЕНТ-МЕЙКЕРОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИКА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Рассматривается роль контент-мейкеров как значимых взрослых в воспитании обучающихся средней и старшей школы. Рост цифровой среды и популярность медиа-платформ формируют у подростков устойчивый интерес к блогерам, которые становятся ретрансляторами социальных и нравственных ценностей. Анализируются типы влияния инфлюенсеров, их аудитория и характер взаимодействия, приводятся примеры популярных контент-мейкеров. Подчеркивается необходимость интеграции медиасреды в воспитательную работу школы через медиаграмотность, совместные проекты и развитие школьных медиа-сообществ. Цель статьи – обосновать необходимость

интеграции интернет-медиа-ресурсов в воспитательную среду образовательных организаций. Вывод – работа по развитию школьных медиа-сообществ приводит к повышению интереса обучающихся к событиям школьной жизни, помогает развивать соответствующие технические и коммуникативные навыки, удовлетворяет потребность в значимых, авторитетных лидерах общественного мнения.

Ключевые слова: контент, лидеры общественного мнения, нравственные ценности, значимый взрослый.

Введение. Обучающиеся средней и старшей школы испытывают психологическую потребность в фигуре значимого взрослого, авторитета, который мог бы выносить свою оценку проявлениям окружающей действительности.

Виды влияния, оказываемого контент-мейкерами на воспитание аудитории обучающихся средней и старшей школы, можно разделить на определенную типологию. В данной статье описываются виды опосредованного влияния, оказываемого контент-мейкерами на подростков. Развитие цифровых технологий привело к созданию рынка медиа-контента, который особенно востребован среди лиц подросткового возраста, которые, разумеется, получают образование. Это обстоятельство делает контент-мейкеров ретрансляторами определенных нравственных и социальных ценностей.

Темпы информатизации общества за последние 30 лет преобразили общество, сформировав новый рынок мультимедиа-продукции, распространяемой посредством глобальных информационных сетей. Очевидно, что это явление также сыграло немалую роль в интересах, формируемых у подрастающего поколения, создавая у его представителей новые потребности и способы их удовлетворения. Особенно остро данное явление распространено среди представителей «поколения Z» и «Альфа», которые привыкают к использованию личных гаджетов для взаимодействия с информационно-культурным пространством с самого малого возраста [4, стр. 12].

Опрос ВЦИОМ, проведенный в 2018 г., показывает, что среди лиц 25-34 лет хотя бы раз в день пользуются социальными сетями всего 69% респондентов, то среди молодежи в возрасте 18-24 лет каждый день пользуются социальными сетями 91% респондентов.

Эти цифры уверенно демонстрируют наличие спроса на мультимедиа продукцию (далее – контент). Однако, для продолжения статьи требуется понимание о каком роде контента идет речь. Для этого можно обратиться к рейтингам различных консалтинговых агентств и компаний, специализирующихся на SMM-продвижении.

При выборе контент-мейкера подростком есть два важных нюанса, которые позволяют блогерам выступать в качестве агентов социализации для молодежи [3, стр. 7]:

1) Блогеры не навязывают просмотры и стиль повествования, что дополнительно подкупает молодых зрителей за счет того, что они выбирают контент добровольно и по интересам;

2) Молодежь, при этом, не выделяет какого-либо одного-двух публичных фигур, к которым испытывают симпатию. Как правило, указывается некоторый диапазон имен.

Попытка внедрить самостоятельно медиа-сообщество в учебный коллектив проводилась в Московском колледже “Царицыно”. Советник директора по воспитанию и заведующий кафедрой технических дисциплин искали способ отреагировать на запрос обучающихся на актуальную информационную повестку со стороны своих “значимых взрослых” - преподавателей колледжа. Отклик на формирование команды был быстро получен со стороны обучающихся, равно как и примечательна была скорость, с которой участники проекта распределили роли между собой и проявили инициативу в создании инфраструктуры для съемок. При минимальной поддержке и наставлении со стороны педагогов, студенты самостоятельно осуществили как сами съемки видеоматериалов и постпродакшн, равно как занялись продвижением в социальных сетях. Суммарно за 2024-2025 небольшая

команда из 4-х человек сняла 6 часовых видеороликов, каждый из которых получил более 1500 просмотров за учебный год. Зрителями были простые обучающиеся колледжа, которые в будущем проявляли интерес к подкастам команды медиа-сообщества, что повысило социальный статус участников и придало им дополнительную мотивацию к действиям.

Практические задачи заключаются в следующих предложениях, которые найдут свое актуальное применение как при развитии навыков одаренных обучающихся, так и в целом, при создании эффективной воспитательной среды:

- Разработка учебных курсов школы, где контент-мейкеры (либо школьники как создатели медиа) включены как фасилитаторы / партнёры к проектам;
- Организация мастер-классов, воркшопов, встреч с популярными образовательными/мотивирующими блогерами в школе;
- Внедрение медиапроектов совместно с блогерами;
- Разработка учебных модулей по медиа-грамотности и критическому восприятию контента;
- Установление партнерств между школой и локальными контент-мейкерами для внедрения воспитательных задач.

Также представляется логичным развитие блогеров внутри школьных сообществ, которые бы также выступали дополнительными агентами социализации при работе с молодежью. Развитие школьных и колледжных учебных медиа-лабораторий позволило бы обучающимися развивать необходимые навыки и становиться своеобразными рупорами нравственных ценностей и органично дополнять воспитательную среду образовательных организаций.

При этом важно отметить, что такими «блогерами сообществ» могут выступать как сами обучающиеся, так и педагоги, обладающие авторитетом и симпатиями больших учебных коллективов. Однако, для повышения шансов на успешность внедрения таких проектов следует учитывать два важных фактора: необходимость обеспечивать диверсификацию контента и «ассортимент выбора

тематики и/или блогера», чтобы обучающиеся имели возможность совершать самостоятельный выбор контента, и необходимость отражения реальных актуальных запросов учебной аудитории.

Выводы. В обществе существует мощный разрыв между тем, как подростки (и школьники старших классов) живут — внутри медиапространства — и как устроена школа, воспитательная система, которая часто рассматривает медиа как внешнюю угрозу. Поэтому тема «роль контент-мейкеров» оказывается недостаточно проработанной: школа либо игнорирует их влияние, либо пытается бороться с «вредным контентом», вместо того чтобы интегрировать, понимать и использовать его.

Очевидно, что контент-мейкеры реально влияют на воспитание, но нормативно-методически и теоретически это мало осмыслено и практически не введено. Школа остаётся в боковой позиции к медиавлиянию, и в этом — пробел, который нужно заполнить.

Список литературы

1. Абросимова Е. Е., Малахова В.Р. Видеоблогосфера: социально-психологический аспект // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Т. 13, №3. Владивосток, ВГУЭС, 2021. С. 207-216.
2. Каирова И. А., Кошман М. В., Тимохин Н. Н. Исследование отношения молодежной аудитории к блогерам и контенту в социальных медиа // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. Т. 6, № 5. Ростов-на-Дону, ДГТУ, 2023. С. 27-37.
3. Касамара В. А., Сорокина А. А., Шилина А. Н. YouTube-блогеры как агенты политической социализации российских школьников // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. № 3. Москва, Институт прикладных исследований НИУ ВШЭ, 2021. С. 7-21.
4. Макеенко М. И., Вырковский А. В. Возможности влияния неинституционализированных производителей развлекательного и

познавательного контента на аудиторию // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. № 5. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2021. С. 74-99.

Ахмерова А.А.

заместитель директора по учебной части

Yakubovs internatinal school

Ташкент

E-mail: Ahm.alina@bk.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧЕНИКАМИ

На сегодняшний день деятельность учителя, работающего с одарёнными учениками, все чаще связана высоким уровнем неопределенности в системе отношений «учитель-одарённый ребенок»: это и большое разнообразие вопросов учеников, нестандартные и непредсказуемые учебные ситуации, необходимость индивидуализированной поддержки, исключительного подхода к одарённому ученику. В данной статье представлен обзор отечественных и зарубежных исследований, посвящённых понятию толерантности к неопределённости и работе с одарёнными учениками. Анализируются теоретические основы понятия «толерантность к неопределённости» в условиях педагогической деятельности, особенности работы с учениками и вызовы, связанные с неопределенностью, а также взаимосвязь между толерантностью к неопределённости учителя и эффективностью работы с одарёнными учениками. Делается вывод о том, что повышенная толерантность, терпимость к неопределённости является важным ресурсом педагога при работе с высоко способными учениками.

Ключевые слова: одарённые учащиеся, учитель, толерантность к неопределённости.

На сегодняшний день образовательная среда характеризуется возрастающей потребностью в индивидуализации обучения и личностного подхода учителя, необходимостью внедрения новых технологий и методик обучения, а также адаптацией методов обучения в зависимости от способностей и уровня учащихся. Особенно остро стоит перед учителем задача работы с одарёнными учениками, которые предъявляют нестандартные запросы и требуют педагогической гибкости. В таких условиях возрастает уровень неопределённости педагогической деятельности – большое разнообразие вопросов учеников, нестандартные и непредсказуемые учебные ситуации, необходимость принятия решений без полной информации, возможная смена системы отношений «учитель-ученик».

Понятие «толерантность к неопределённости» в педагогической деятельности обозначает внутренний ресурс учителя — способность воспринимать неопределённые, неясные, нестандартные ситуации как возможности, а не угрозу. Исследования Корниловой Т. В. и др. показывают, что толерантность к неопределённости связана с эмоциональным интеллектом и стилем принятия решений [2, с. 56]. Однако исследований, посвященных определению связи толерантности к неопределённости учителя с успешностью работы с одарёнными детьми как в зарубежной, так и в отечественной литературе мало. Этим объясняется актуальность настоящей работы, целью которой является обоснование эффективности педагогической деятельности учителя, обладающего высокой толерантностью к неопределённости в работе с одарёнными детьми.

Понятие «толерантность к неопределённости» было введено в научный оборот и систематически исследовано впервые И. Баднером в 1962 году. Под неопределёнными ситуациями автор понимал «новые, неоднозначные и труднопроницаемые» ситуации. В педагогической практике это означает необходимость принимать решения в условиях многозначности ситуации, отсутствия полной информации, нестандартности и непредсказуемости учебной ситуации в работе с высоко способными учениками. Практика педагогической

деятельности показывает, что деятельность учителя с одарёнными учениками нередко сопряжена со сменой системы взаимоотношений «учитель-ученик». Учащиеся, способные самостоятельно мыслить, имеющие нестандартный кругозор и высокие способности, демонстрируют свободу мысли, склонны ставить под сомнение стереотипы, чаще демонстрируют упущения в поведении и воспитании. В исследовании Н. М. Фостик показано, что для одарённых подростков-школьников характерны сложности взаимодействия с учителем [8, с. 24]. Зарубежными учеными отмечается, что учителя чаще испытывают отрицательные чувства по отношению к одарённым ученикам, прежде всего, в связи с несоответствием между социальными и когнитивными способностями последних [11, с. 221]. То есть работа с одарёнными учениками в практике педагогической деятельности сопряжена с высокой долей нестандартных, неординарных сценариев, и в этой связи толерантность к неопределённости учителя становится не только личностным, но и управленческим ресурсом педагога.

В российских исследованиях толерантность к неопределённости изучена во взаимосвязи с другими личностными конструктами. Подчёркивается конструктивность, позитивная результативность данной черты в деятельности педагога. Так, показано, что толерантность к неопределённости является ресурсом педагога, обеспечивающим психологическую устойчивость и адаптивность [4, с. 57]. Рамазанов Н. Н. с коллегами выявили взаимосвязь толерантности к неопределённости с психологическим благополучием педагогов [6]. В работах Насыровой Н. Ю., Павловой Е.В., Чупряевой Н. П. толерантность к неопределённости рассматривается как важный ресурс, определяющий профессиональную готовность педагогов [4, с. 57], [5, с. 87]. Многочисленные исследования российских ученых посвящены проблемам сопровождения одаренных учеников. Так, в работах Савенкова А.И. [7], Шумаковой Н. Б. [10], Кучма А. В. [3], Дубовой О. В. [1] рассматриваются особенности обучения и воспитания одаренных детей, анализируются методы и практики педагогического воздействия без учета ресурса толерантности педагога. Таким

образом, можно отметить, что вопрос толерантности к неопределённости учителя при работе с одарёнными учениками остаётся недостаточно исследованным и малоизученным, что является хорошей перспективой для будущих исследований.

Практика педагогической деятельности подтверждает, что работа с одарёнными детьми часто сопряжена с профессиональными вызовами. Это необходимость дифференцированного обучения, индивидуального подхода к одарённому ребенку, отсутствие готовых методов и алгоритмов работы в нестандартных непредсказуемых ситуациях в работе с особенными учащимися, вариативность и непредсказуемость вопросов учеников, возможная смена системы взаимоотношений «учитель-ученик», необходимость подстраиваться и умение работать в конфликтных и стрессовых ситуациях, поскольку одарённый ребенок чаще имеет упущения в поведении и воспитании. Тем самым обучение одарённых учеников требует нестандартных педагогических решений и гибкости учителя [8, с. 36]. От учителя требуется большая внутренняя готовность, открытость к новому опыту, готовность ориентироваться на ученика, отходить от шаблонов и принятых рамок, готовность находить и изобретать новые способы и методы педагогического воздействия, желание принимать непредсказуемые ситуации как возможность, а не как угрозу. Значимость психологической готовности будущих педагогов к работе с одаренными учениками отмечают Поставнев В. М., Поставнева И. В., Львова А. С. и др. [9]. Тем самым развитие толерантности к неопределённости учителя становится основным направлением педагогического управления. Толерантность к неопределённости – это стратегический управленческий ресурс современного педагога в работе с одаренными учащимися. Развитость такой личностной черты позволяет не только адаптироваться педагогу в работе с нестандартными учащимися, но и раскрывать потенциал детей с высокими способностями. Развитие этого качества должно стать одним из направлений системы подготовки педагогов и оценки профпригодности современного учителя при работе с одарёнными учениками.

Таким образом, толерантность к неопределенности играет ключевую роль в профессиональной и личностной деятельности современного педагога, работающего с одаренными детьми, которые отличаются нестандартным мышлением, высокой познавательной активностью и стремлением к самостоятельности, что требует от учителя гибкости, готовности к новым подходам и способности действовать в условиях отсутствия однозначных решений.

Высокий уровень толерантности к неопределенности позволяет педагогу быстро адаптироваться к изменениям в образовательной среде; принимать нестандартные педагогические методы; создавать благоприятную психологическую атмосферу в классе; способствовать развитию креативности и самостоятельности учащихся. В тоже время низкий уровень толерантности к неопределенности может привести к ригидности мышления, повышенной тревожности и стремлению к контролю, что негативно сказывается на развитии одаренного ребенка и снижает эффективность педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Дубовова О. В. Содержание понятия «одарённость» в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе // Современные исследования образования. 2021. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/09/05/statyasoderzhanie-ponyatiya-odarennost-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy>
2. Корнилова Т. В., и др. Толерантность к неопределённости и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. С. 56.
3. Кучма А. В. Особенности процесса обучения и воспитания одарённых детей // Интерактивное образование. 2021. № 95. <https://io.nios.ru/articles2/115/34/osobennosti-processa-obucheniya-i-vospitaniya-odaryonnyh-detey>

4. Насырова Н. Ю. Толерантность к неопределённости в профессиональной деятельности педагога // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ» № 12 (57) Т.4. С.268-273.

5. Павлова Е. В., Чупряева Н. П. Толерантность к неопределённости как предиктор готовности студентов к цифровизации образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3.Т.8. С. 87.

6. Рамазанов Н. Н., Ядгарова Г. Т., Караев С. Б. Взаимосвязь толерантности к неопределённости и психологического благополучия у педагогов России и Узбекистана // Педагогическое образование в России. 2025. № 4.

7. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2019. 334 с. ISBN 978-5-534-07918-0. EDN OPRRQD.

8. Фостик Н. М. Психологические проблемы одарённых подростков в процессе школьного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. 24 с.

9. Формирование готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Львова, О. В. Цаплина // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. С. 332-338. EDN EHJNOG.

10. Шумакова Н. Б. Обучение одарённых и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. №1. С. 34–46. DOI: 10.17759/ ssc.2020010103

11. Geake J. G., Gross M.U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study // Gifted Child Quarterly. 2008. Vol. 52, No. 3. P. 221. DOI: 10.1177/0016986208319704.

Баранова Ю. Г.

аспирант, ЯрГУ им.П.Г.Демидова, Образовательный комплекс № 6,

Ярославль

E-mail: jljli@yandex.ru

**ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОЙ
МЕТОДИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ
ДЛЯ АНАЛИЗА ДЕФИЦИТОВ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В эпоху трансформации образовательной системы, ключевым навыком психолога становится способность эффективно взаимодействовать с детьми, имеющими особые потребности, включая тех, кто проявляет выдающиеся способности. Цель данной статьи: выявить возможности диагностического потенциала «Единой методики социально-психологического тестирования» (далее – ЕМ СПТ) в определении личностных рисков и трудностей одаренных школьников. В качестве методики была использована ЕМ СПТ. Выборка исследования: обучающиеся 17-18 лет углубленной школы № 58 г. Ярославля. Опрос выявил более выраженную эмоциональную чувствительность, тревожность, импульсивность, фрустрированность одаренных, при заниженной самооценке собственной «эффективности», в сравнении с нормотипичными обучающимися. Полученные данные показали, что ЕМ СПТ является возможным диагностическим инструментом для построения адресной профилактической работы в образовательном учреждении и может применяться для анализа и прогноза развития потенциально одаренных обучающихся. Полученные в ходе исследования социально-психологические характеристики поведения и личности ребенка могут стать основой планирования индивидуальной психолого-педагогической поддержки обучающихся.

Ключевые слова: дети с выдающимися способностями, диагностический инструмент, адресная профилактическая работа.

В соответствии с Федеральным Законом № 3-ФЗ «Об образовании» ст. 53.4, приказом Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2020 г. № 59 «Об утверждении Порядка проведения социально-психологического тестирования обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях» ежегодно проводится всероссийское (социально-психологическое тестирование) (далее – ЕМ СПТ). Мониторинг СПТ выступает ключевым элементом работы психологической службы, включен в обязательный перечень социально-психологических обследований, что позволяет адаптировать планы, оптимизировать психолого-педагогические условия и отслеживать результативность профилактических мероприятий в школе, корректировать, в динамике наблюдать эффективность воспитательной работы в образовательной организации.

Стимульный материал методики основан на компилированных и модифицированных вопросах из диагностического инструментария: Айзенка Г., Спилбергера Ч., Бойко В.В, Ениколопова С.Н., и др. Опросник оснащен двумя шкалами: «факторы риска» – плохая приспособляемость, зависимость, потребность во внимании группы, принятие асоциальных установок, склонность к риску (опасности), импульсивность, тревожность, фрустрированность, склонность к делинкветности и «факторы защиты» – принятие родителями, принятие одноклассниками, социальная активность, самоконтроль поведения, самооффективность, адаптированность к нормам, фрустрационная устойчивость, дружелюбие, открытость [2, С.4-5]. Таким образом, шкалы методики диагностируют широкий диапазон психологических качеств, свойств и поведенческих черт. Информация, полученная психологом, может быть использована в индивидуальной коррекционно-развивающей работе, дает высокую информативность относительно динамики развития, проводится ежегодно в режиме мониторинга, занимает для обследования 45 минут. Специалист с помощью мониторинга может выявить доминирующие характеристики личности, свойства нервной системы ребенка, особенности

реакции, степень психологической устойчивости, фрустрации, направленность на общение с одноклассниками, внутри семьи.

Цель данной статьи: выявить возможности диагностического потенциала ЕМ СПТ в определении личностных рисков и трудностей одаренных школьников. Возможность оценить наличие и выраженность «факторов риска», наличие неблагоприятных условий: отношение в коллективе сверстников, ощущение неуспешности в учебе, отсутствие удовлетворенности, желание доминировать и рисковать, отношение к нормам и ценностям социума. А также определить дефициты в «факторах защиты», в сфере коммуникаций, в развитии самоконтроля, ценности здорового образа жизни, соблюдение норм и правил в поведении, семейное благополучие.

Исследование проведено на базе средней школы № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла г. Ярославля в период с 2023 по 2024 гг. Выборка составили обучающиеся 17-18 лет в количестве 87 человек. Все обучающиеся были разделены на две группы – первую группу составили «академически одаренные обучающиеся» в количестве 25 человек (группа 1), вторую группу – нормотипичные обучающиеся в количестве 62 человек (группа 2).

Обсуждение результатов. На диаграмме показана выраженность по критериям методики ЕМ СПТ в сравнении нормотипичных и одаренных обучающихся.

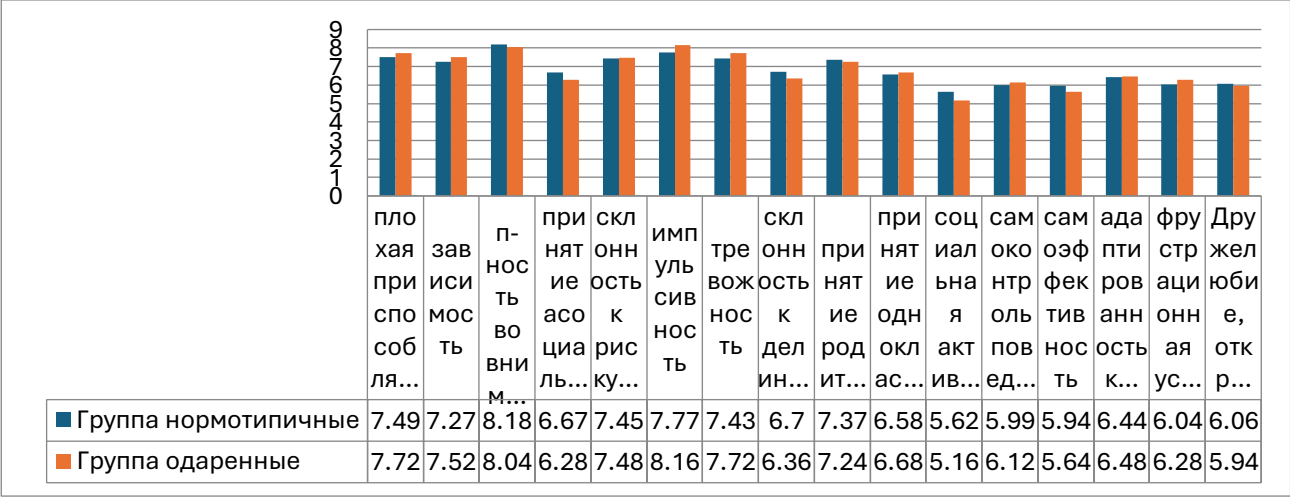


Рисунок 1. Выраженность по критериям методики по среднему баллу

Анализ проведен относительно выраженности «темной триады»: негативное видение себя, окружающих, будущего. Проведем сравнение - группа одаренных №1 и нормотипичная группа №2». «Фактор риска» - «плохая приспособляемость, зависимость», говорит о некоторой сниженности ресурсов, более выражено стремление искать зависимость от более зрелых лиц и быть ведомым от них. Тогда как у обучающихся основной группы обнаруживается тенденция на отказ от зависимости и более положительной оценке себя. По шкале «потребность во внимании группы» - одаренные в большей степени испытывают непереносимость одиночества и изолированности. По шкале «социальная активность» мы наблюдаем – некоторое снижение данного параметра у «одаренных» обучающихся. Наблюдается некоторая несогласованность в развитии социальной адаптации, с одной стороны они стремятся к контактам и общению в группе, в другой сами социально менее активны, избирательны. «Стремление к риску» - выражено в средней степени, «одаренные» выбирают варианты альтернатив, сопряженные с большей вероятностью отсутствия угрозы потери, у них снижена потребность в рискованном поведении. Рассмотрим личностные факторы импульсивность, тревожность, фрустрированность. По шкале «импульсивность», данное качество описывает склонность к мгновенным и непродуманным реакциям, часто сопровождающимся недостаточным контролем над своими действиями и эмоциями. Наблюдается некоторая тенденция повышения данного качества в группе «одаренных», что согласуется с мнением некоторых исследователей о эмоциональной незрелости и эмоциональной напряженности одаренных, предиктором одаренности может быть интенсивность эмоций и сензитивность [1]. Данные по шкале «тревожность» - подтверждают известные факты о том, что одаренные дети более тревожны, интеллектуальные перегрузки и перфекционизм в работе обостряют тревожные реакции. «Фрустрированность» - отмечается некоторое преобладание фрустрированности в группе «одаренных», В силу своей исключительной эмоциональной глубины и чувствительности, одаренные дети с ранних лет переживают события более интенсивно, что делает

их более подверженными фрустрации и травматическому опыту. При этом «факторы защиты», такие как «фрустрационная устойчивость» - выше у «одаренных», эта рациональная способность к отсрочке удовлетворения актуальных потребностей или достижения значимых целей, основанная на когнитивной оценке текущих условий и собственных возможностей, при отсутствии выраженных негативных переживаний. Таким образом, они умеют терпеть и ждать, не взирая, на переживаемые ими трудности, т.н. толерантность к фрустрации или устойчивость перед состоянием неуспеха. Также и по шкале «самоконтроль поведения» - группа «академически одаренных» отличается большей осознанностью своего поведения и волевой регуляцией, возможно, это связано с когнитивным развитием, наличие зрелости и глубины мышления, что способствует осознанной саморегуляции поведения, целеполаганию, проектированию своей жизни, что обосновывается и другими исследователями. При этом самооценка собственной «эффективности» у обеих групп примерно равна, снижена.

Полученные результаты позволяют определить личностные качества «академически одаренного» обучающегося, которому присуща некоторая дисгармоничность, особая уязвимость, связанная с эмоциональной чувствительностью одаренного подростка, тревожностью, импульсивностью, фрустрированностью. При этом выявлен некоторый ресурсный потенциал в виде желания сотрудничать с социумом, одноклассниками, интересными взрослыми, обладание фрустрационной толерантности к неуспеху, самостоятельностью и самоконтролем поведения, нерискованным поведением и адаптивными установками к нормам социума.

Полученные в ходе исследования социально-психологические характеристики поведения и личности ребенка могут стать основой планирования индивидуальной психолого-педагогической поддержки обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что ЕМ СПТ обладает значительным прогностическим потенциалом. Это означает, что его результаты могут быть

эффективно применены психологами для оказания помощи и сопровождения широкого круга обучающихся, выходя за рамки работы с «группой риска» и охватывая, в том числе, одаренных детей.

Список литературы

1. Аюкаева Л. А., Макогонова А. Н., Стукалова А. В. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с признаками одаренности // Современные технологии: тенденции и перспективы развития. 2021. С. 226-236.
2. Организация деятельности образовательных организаций, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ, пропаганду здорового образа жизни среди обучающихся (на основе результатов социально-психологического тестирования). Методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / Авторы-составители: Алагуев М. В., Заева О. В. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей». 2024. 124 с.

Иванова Н. А.

старший преподаватель ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: ivanova@pgsga.ru

Тюхтеева А. И.

Магистрант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара

E-mail: tyukhteeva@pgsga.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Проблема организации обучения одаренных детей является актуальной не только для студентов, но и для учителей. Цель настоящей статьи – предложить рекомендации будущим педагогам и учителям начальных классов по организации работы с одаренными детьми при ознакомлении с окружающим

миром. В статье показаны возможности применения на уроках разнообразных форм и методов работы с одаренными детьми, приведены некоторые примеры заданий и рекомендации к ним.

Ключевые слова: студенты педагогического вуза, формы, методы, технологии.

Введение. Тема одаренных и талантливых детей довольно часто волнует современных педагогов. Если в классе появился одаренный ребенок, каждый учитель задается вопросом – какие выбрать методы, приемы и технологии; как организовать урок и какие отобрать задания? Значимость психологической готовности будущих педагогов к работе с одаренными учениками отмечают Поставнев В. М., Поставнева И. В., Львова А. С. и др. [6].

Как же помочь педагогу, как сделать процесс учения интересным для каждого обучающегося? На методических дисциплинах будущие педагоги знакомятся с различными технологиями, формами и методами обучения, учатся разрабатывать задания разного уровня сложности, знакомятся со спецификой работы с разными детьми в классе. На занятиях по психологии студенты знакомятся с понятием «одаренные дети», с их психологическими особенностями.

О важности подготовки педагога для работы с одаренными детьми указано в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Разработчики Стандарта считают необходимым условием обеспечения психолого-педагогического сопровождения квалифицированными специалистами участников образовательных отношений, в частности мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление, поддержка и сопровождение одаренных детей [5].

Цель нашего исследования – предложить рекомендации будущим педагогам, учителям начальных классов, по организации работы с одаренными детьми при ознакомлении с окружающим миром.

Результаты и обсуждение. В Рабочей концепции одаренности представлено следующее определение термина «одаренный ребенок» – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [2].

В исследованиях Шумаковой Н. Б. отмечается, что одаренные дети имеют более высокие показатели вербальной и изобразительной дивергентной креативности; обнаруживают более высокую чувствительность к условиям выполнения творческих заданий; проявляют высокую вовлеченность в интеллектуально-творческую деятельность (URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3220.phtml>).

В исследованиях психологов отмечается, что одаренные дети быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию, однако могут испытывать трудности в общении с коллективом. В учебной деятельности могут испытывать скуку, если материал не имеет для них интереса, выборочно усваивают учебный материал – запоминают только то, что понятно и интересно [1], [3], [4], [7]. Главная задача учителя заключается в создании на уроке комфортных условий для каждого ребенка путем использования различных методик и форм работы. Учет педагогом вида одаренности у школьников позволяет отобрать наиболее эффективные виды и формы деятельности.

Какие же рекомендации можно предложить будущим педагогам? Ознакомление обучающихся с окружающим миром в начальной школе проходит как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Окружающий мир богат и разнообразен, представляет собой как предметное, социальное окружение, так и природный мир. В процессе ознакомления одаренных детей с окружающим миром целесообразно использовать такие формы деятельности, как проектная и исследовательская. Желательно привлекать таких школьников к посещению кружков естественнонаучной направленности, а на уроках предлагать индивидуальные задания, задания повышенной сложности, олимпиадные

задания. Уроки, проведенные в нестандартной форме: урок-квест, урок-игра, урок-исследование, урок-конференция, использование технологии «перевернутого урока», как правило, активизируют школьников и являются наиболее продуктивными. Задания предлагаются школьникам в зависимости от вида одаренности. Например, если у обучающегося больше выражена художественная одаренность, то можно предлагать участие в творческих мини-проектах, выполнение творческих заданий (нарисовать плакат, сочинить стихотворение по теме урока, написать песню, создать мультфильм и т.д.). В частности, при изучении темы «Наша страна – Российская Федерация» (3 класс) можно предложить ребенку индивидуальное задание: придумать стихотворение про нашу страну или нарисовать картину, отражающую красоту нашей Родины. Такие задания предлагаются в качестве домашних, но на следующий урок ребенок должен обязательно продемонстрировать свой труд перед одноклассниками.

Работа над проектами интересна и требует много усилий от детей, поэтому учитель должен оказывать помощь ребенку, но не выполнять за него все действия. Когда проект будет завершен, должна пройти процедура представления его перед классом. Затем обучающемуся предлагается принять участие в конкурсах различных уровней (школьный, региональный, городской и т.д.). Например, при изучении темы «Что такое деньги» (3 класс) можно предложить обучающимся выполнить творческие проекты по темам: «Какие бывают деньги», «Как появились деньги», «Валюта, придуманная мной», «Сказочные деньги» и др.

Если у ребенка академический вид одаренности, то такие дети, как правило, легко и быстро осваивают учебный материал, дома они могут самостоятельно прочитать учебник, посмотреть дополнительную литературу, пообщаться со взрослыми. В результате материал урока будет для них скучным и не интересным. В этом случае могут помочь индивидуальные задания повышенной сложности. Приведем примеры заданий, которые будущие

педагоги могут разрабатывать в процессе обучения в вузе и складывать в свою методическую копилку:

Тема «Полезные ископаемые» (3 класс)

Прочитай текст. Как ты думаешь, о каком полезном ископаемом идет речь?

Это полезное ископаемое приносит огромную пользу человечеству. С его помощью мы получаем свет, тепло, оно приводит в движение автомобили, трактора, самолеты и корабли. Без него все двигатели остановятся из-за трения. В переводе с латинского языка название этого ископаемого означает «каменное масло». Цвет вещества зависит от его состава, обычно оно черное или коричневое, но встречаются и изумрудное, рубиновое, янтарное, сапфировое, очень редко - прозрачное - самое ценное.

- Запиши свойства, присущие этому полезному ископаемому и области применения его человеком. Найди интересные факты об этом полезном ископаемом и расскажи классу.

Это задание предполагает, что ребенок узнает гораздо больше информации про полезное ископаемое нефть, т.к. дана информация, которой в учебнике нет, о том, что нефть может быть не только черного и коричневого цвета, предполагается, что ребенок воспользуется различными источниками информации при поиске интересных фактов.

Тема «Что такое деньги» (3 класс). Предлагаем обучающемуся на этапе проверки домашнего задания индивидуальную карточку с заданиями:

- Дай определение понятию «деньги»: _____

- Знаешь ли ты откуда появилось слово «монета»? Прочитай различные утверждения и подчеркни верное, обоснуй свой ответ.

- «Монета» — эпитет богини Юноны, в переводе с латыни слово означает «предостерегающая» или «советница». Считалось, что Юнона неоднократно предупреждала римлян о землетрясениях и нападениях врагов. Со временем она стала покровительницей ремесленников, занимавшихся чеканкой монет, и по имени богини-покровительницы название «монета» закрепилось за продукцией мастерских.

- «Монета» - свое название получила по имени французского художника Оскара Клода Моне, именно он впервые на своем полотне изобразил денежный знак круглой формы, изготовленный из металла.

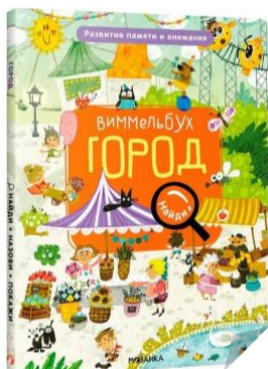
- «Монета» - произошло от названия индийского народа «моно», которые впервые стали чеканить и использовать подобный денежный знак.

- Найди информацию о том, как появились в нашем лексиконе слова «рубль», «копейка». Расскажи об этом классу.

- Все мы помним сказку «Муха Цокотуха», где главная героиня нашла денежку и купила самовар. Как ты думаешь, какой номинал был бы у сказочной денежки в настоящее время, если Муха смогла на него купить самовар? Подумай сколько может стоить самовар.

В данном задании необходимо воспользоваться дополнительными источниками информации, т.к. в учебнике этого не представлено. Ребенок может пофантазировать, когда будет определять номинал сказочной денежки, но в тоже время надо поискать информацию о стоимости самовара.

Приведем пример нестандартного урока, например, урок-квест по теме «Экономика и экология». Одаренные дети привлекаются к подготовке заданий квеста.



На уроках можно использовать виммельбух. Данное пособие помогает ребенку развивать такие качества, как внимание, речь, воображение, проявлять свои творческие фантазии. К одному рисунку можно предложить несколько заданий: «найди предметы..», «посчитай..», «предположи, почему...» и т.д. Например, при изучении в 1 классе темы «Город и село» можно использовать Виммельбух «Город», издательство «Мозаика-Синтез», серия «Виммельбух. Найди, назови, покажи».

Заключение. Одаренные дети – это особый мир детства. Задача педагогов – понять этот мир, направить все усилия на то, чтобы передать детям максимум своего опыта и знаний, используя разные виды деятельности, но главное помнить, что обычные «мерки» к ним не подходят. Необходимо знать природу

одаренности и стимулировать ее проявление. Будущие педагоги должны готовиться к работе с такими детьми, пополнять свои методические копилки и отрабатывать на практике профессиональные умения.

Список литературы

1. Одаренные дети / пер. с англ.; под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 381 с.
2. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. Мин. образ. РФ. М., 2003. 90 с.
3. Ратнер Ф. Л., Губайдуллина Р. Н. Проблемы и барьеры одаренных детей // Вестник ТГПУ. 2014. №5 (146) С. 105-108.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2019. 334 с. ISBN 978-5-534-07918-0. EDN OPRRQD.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации; [ред. Н. В. Гончарова]. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2021.
6. Формирование готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева, А. С. Львова, О. В. Цаплина // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 года. М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. С. 332-338. EDN EHJNOG.
7. Щебланова Е. И. Трудности в учении одаренных школьников // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 132-236.

Ильяшенко А. А.

аспирант,

АО ЧУ ВО «Московский финансово-юридический

университет МФЮА», Москва

E-mail: Beatlemandmb@mail.ru

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

Целью работы является исследование проблемы влияния цифровизации на развитие ребенка в дошкольном возрасте. Показано, что в современном мире цифровая ситуация развития ребенка является объективной реальностью, обуславливающей возникновение как положительных, так и негативных специфических особенностей развития ребенка-дошкольника. Отмечается недостаточная исследованность влияния цифровой среды на гармоничное развитие ребенка. На сегодняшний день сложилась противоречивая ситуация: с одной стороны, цифровая среда - это ситуация развития дошкольника в настоящем времени, она просто объективно существует и в перспективе будет только развиваться; с другой стороны, вопросы влияния новой цифровой информационно-воспитательной среды на развитие ребенка в дошкольном возрасте, механизмы и результаты ее воздействия на психофизиологическое развитие и процессы формирования его личности изучены крайне недостаточно.

Сформулированы выводы о необходимости адаптации педагогических подходов в образовательно-воспитательном процессе с учетом как положительного, так и негативного влияния происходящих сегодня трансформаций социальной ситуации развития дошкольников в результате стремительного развития цифровых технологий. Перспективы дальнейшего исследования проблемы представляются в поиске этих реалий в форме психолого-педагогического сопровождения в целях минимизации негативного и

максимизации позитивного воздействия цифровой среды на развитие современных дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, цифровая среда, цифровая ситуация развития, влияние цифровизации на развитие.

Введение. Актуальность проблемы обусловлена стремительными темпами внедрения цифровых технологий в жизненное, воспитательно-образовательное пространство и социальную ситуацию развития современных дошкольников. Новые цифровые реалии обуславливают необходимость адаптации педагогических подходов в образовательно-воспитательном процессе системы дошкольного образования. При этом возможности как негативных, так и позитивных аспектов влияния цифровой среды на гармоничное развитие ребенка на данный момент исследованы в совершенно недостаточной степени.

Целью работы является исследование проблемы влияния цифровизации на развитие ребенка в дошкольном возрасте.

В процессе исследования применялись методы теоретического анализа, интерпретации, обобщения и систематизации данных научных публикаций, позволяющих выявить как возможные риски негативного влияния внедрения цифровых технологий в повседневную жизнь ребенка дошкольного возраста, так и достоинства цифровизации образовательно-воспитательной среды дошкольного учреждения.

Результаты исследования. Современный мир еще только вступает на порог нового этапа культурно-цивилизационного и технологического развития, которую уже принято называть Цифровой эпохой, но уже сейчас четко прорисовываются отличительные особенности этого наступающего периода, в числе которых стремительное развитие новых цифровых технологий, влекущее за собой столь же стремительные изменения условий жизнедеятельности человека. Сегодня мы живем в условиях экспедитивных и существенных трансформаций в информационных, коммуникационных, социальных, образовательных и др. технологиях, активно проникающих практически во все

сферы нашей жизни - от бытового уровня до мирового геополитического. Естественно, что социокультурная ситуация развития современных дошкольников, естественным окружением которых является цифровая среда с ее мобильными устройствами, интернетом, интерактивными игрушками и пр., существенно отличается от ситуации развития их родителей (не говоря уже о бабушках и дедушках).

Исследователями отмечается, что детство современного дошкольника «складывается и существует» [1] в новой материальной, информационной, коммуникативной и т.д. среде, повседневными атрибутами которой являются компьютеры, гаджеты, мобильные телефоны, интерактивные игры и игрушки, и т.д.

Цифровая ситуация развития ребенка третьего тысячелетия – это объективная реальность и объективный фактор возникновения как положительных, так и негативных специфических особенностей развития ребенка дошкольного возраста.

Проблема в том, что «цифровая эпоха по историческим меркам достаточно молодая и только начинает предлагать те или иные результаты, которые показывают ее специфику, проявляющуюся на разных уровнях и в разных сферах жизнедеятельности общества» [2]. В этой связи на данный момент научное общество еще не обладает необходимым опытом, позволяющим осмыслить всю полноту, глубину и степень влияния новой цифровой среды на процессы развития ребенка - сегодня просто еще нет поколения, родившегося и выросшего в новом цифровизированном социокультурном пространстве, а, следовательно, объективную картину итогового результата воспитания ребенка, его личностного, социального, духовно-нравственного, культурного и т.д. развития в условиях цифровой развивающей среды мы сможем получить только по прошествии достаточно долгого периода времени – когда это поколение «цифровых дошкольников» повзрослеет. Но при этом необходимо осознавать, что будущее любой страны находится в руках сегодняшних дошкольников, и от

них будет зависеть сохранение культурно-духовных ценностей России как «самобытного государства-цивилизации» [3].

В этой связи эта новая для психолого-педагогической науки проблема исследования влияния воздействия цифровых технологий в реалиях их стремительного внедрения в жизненное (в том числе и образовательное) пространство на развитие детей «приобретает особую остроту и требует системного научного анализа» [4].

На сегодняшний день мы имеем довольно противоречивую ситуацию: с одной стороны цифровая среда – это ситуация развития дошкольника в настоящем времени, она просто объективно существует и в перспективе будет только развиваться; с другой стороны вопросы влияния новой цифровой информационно-воспитательной среды на развитие ребенка в дошкольном возрасте, механизмы и результаты ее воздействия непосредственно на психофизиологическое развитие, а тем паче на процессы формирования личности ребенка, его морально-нравственных качеств, черт характера, поведения и пр., при всей многочисленности исследований, изучены крайне недостаточно в силу вышеизложенных объективных причин.

Представляется, что в силу экзистенциальности вопросов воспитания ребенка, сложившуюся проблему целесообразно разрешать в следующей последовательности:

При организации педагогических процессов проектирования и создания цифровой развивающей, воспитательно-образовательной среды, внедрения цифровых образовательных технологий для дошкольников в первую очередь необходимо исследовать риски их возможного негативного влияния на гармоничное психическое, физическое и личностное развитие дошкольников; во вторую очередь следует рассматривать достоинства и преимущества цифровизации образовательно-воспитательной среды дошкольного учреждения; в третью искать баланс путем минимизации негативного и максимизации позитивного воздействия цифровой среды в педагогических процессах дошкольных учреждений.

Обсуждение результатов. Исследования влияния цифровой среды на процессы психического, физиологического, эмоционального, интеллектуального, социального (и т.д.) развития ребенка в дошкольном возрасте позволяют выделить следующие проблемы и риски внедрения цифровых технологий и гаджетов в образовательно-воспитательную среду и домашнее жизненное пространство ребенка:

- Замедление формирования зрительно-моторной координации, снижение познавательной активности, трудности в развитии умений устанавливать причинно-следственные связи, снижение интереса к не интерактивным формам познания (чтение, конструирование, художественно-творческая продуктивная деятельность и т.д.)
- Несформированность навыков живого (не через экран) общения, отсутствие коммуникативных и социальных навыков взаимодействия, эмпатии, повышение агрессивности и тревожности.
- Снижение показателей развития когнитивной, мотивационно-потребностной сфер, низкий уровень развития социальной компетентности, высокий уровень рисков повышения эмоциональной напряженности.
- Снижение энергичности, отсутствие навыков контроля детей за собственным поведением, неразвитость моторики, низкая физическая активность и гиподинамия.
- Риски развития аутизма, школьной дезадаптации и проблем развития навыков школьного обучения [5].

Приведенный (далеко не полный) список рисков негативного влияния активного и массового «наступления» цифровых технологий, внедрения его в повседневную жизнь ребенка дошкольного возраста, бесконтрольности пользования цифровыми гаджетами на психическое, физическое, социальное (и др.) развитие современных дошкольников.

Вместе с тем следует признать и достоинства и преимущества цифровизации образовательно-воспитательной среды дошкольного учреждения, среди которых: даже не адаптация, а естественное и органичное вхождение

ребенка в среду обитания информационного общества XXI века; повышение доступности и качества образовательно-воспитательного процесса; индивидуализация образования и возможности реализации образовательно-воспитательных программ с учетом уровня развития и личностных особенностей каждого ребенка; возможности цифровых образовательных технологий и ресурсов в развивающем обучении и др. Специалисты дошкольного образования отмечают, что организация цифровой образовательной среды в дошкольных учреждениях способствуют оптимизации образовательной деятельности, эффективной реализации принципов и достижению целей Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДОО) [5].

Заключение. Таким образом, в заключение необходимо подчеркнуть, что цифровая ситуация развития дошкольников – это реалии третьего тысячелетия, обуславливающие как положительное, так и негативное влияние на процессы формирования и становления личности ребенка в дошкольном возрасте.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы представляются в поиске необходимого баланса между плюсами и минусами этих реалий в форме психолого-педагогического сопровождения в целях минимизации негативного и максимизации позитивного воздействия цифровой среды на развитие современных дошкольников.

В свою очередь для нахождения этого баланса необходимо дальнейшее глубокое и всестороннее исследование проблемы как на теоретическом, так и на прикладном уровнях.

Список литературы

1. Кириллова И. В., Иванова А. И., Низаметдинова Е. С., Кербян К. К., Мухамедьянова А. З. Влияние цифровых технологий на развитие детей дошкольного возраста // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №4-2 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovyyh-tehnologiy-na-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 28.10.2025).

2. Кузнецова Е. И. Цифровая эпоха: грани нового социокультурного опыта // Общество: философия, история, культура. 2023. №4 (108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-epocha-grani-novogo-sotsiokulturnogo-opyta> (дата обращения: 28.10.2025).

3. Путин назвал Россию уникальной и самобытной цивилизацией // ТАСС: информ. агентство России: сайт. Москва. 14 декабря 2024. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/25479143> (дата обращения: 25.10.2025).

4. Романенко Т. В. Влияние цифровых технологий на физическое и психическое развитие детей дошкольного возраста // Образовательный альманах. 2023. №11 (73). Часть 5. URL: <https://f.almanah.su/2023/73-5.pdf>

5. Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 9 декабря 2022 года / Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Институт психологии и образования, Кафедра дошкольного и начального образования; ответственный редактор Н.В. Федина [и др.]. Липецк: ЛГПУ, 2022 (Липецк). 245 с.

Кошечкина Т. В.

кандидат педагогических наук,

руководитель проекта научного центра когнитивных исследований

АНОО ВО «Университет «Сириус», Сочи

E-mail: koshechkina.tv@talantiuspeh.ru

**ВАРИАТИВНОСТЬ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТЬ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ КАК
КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ КРАТКОСРОЧНЫХ ПРОГРАММ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГОВ**

В статье изложено авторское представление возможной структуры краткосрочных курсов дополнительного профессионального образования работников образовательных организаций в рамках тематики сопровождения одаренных обучающихся в образовательном процессе. В соответствии с предложенной структурой определен один из возможных критериев оценки эффективности реализации краткосрочной программы, такой как способность слушателей проектировать вариативную программу сопровождения с учетом поставленной цели и условий образовательной деятельности. Предложенная структура позволяет учитывать специфику индивидуальных запросов сотрудников, связанных с освоением узких практических компетенций, и более широкого запроса со стороны государственного и регионального заказчика, связанного с совершенствованием способности педагогов и других участников психолого-педагогического сопровождения к выстраиванию эффективной вариативной системы сопровождения.

Ключевые слова: сопровождение, одаренные обучающиеся, педагогическая технология.

Введение. Интерес к выстраиванию системы психолого-педагогической поддержки одаренного ребенка обусловлен как высокой потребностью

государства в вовлечении талантливой молодёжи в науку и промышленные разработки для обеспечения быстрого роста научно-технологического развития страны, так и сугубо практическим интересом специалистов, работающих в образовательных организациях. Согласно Яндекс Вордстат, за последний месяц (октябрь) 2025 года общее количество запросов, включающее ключевые слова «одаренные дети» составило 94 809 запросов, при этом запросы по словам «поддержка одаренных детей» составили всего 3 304. Для сравнения, по ключевым словам «дети с ОВЗ» и «поддержка детей с ОВЗ» количество запросов составило соответственно 403 405 и 50 324 запросов. Таким образом, несмотря на высокую заинтересованность государства и отдельных педагогов в теме организации поддержки и сопровождения одаренных обучающихся, данная тематика не является подкрепленной массовым запросом на информацию. При этом структура формального дополнительного профессионального образования в РФ выстроена таким образом, что наиболее тиражируемыми и массовыми программами являются программы, отвечающие на запросы в рамках потребности государственного заказчика, актуальных потребностей регионов в поле профессиональной деятельности и, в меньшем объеме – индивидуальным потребностям педагогов. Следовательно, с учетом сопоставления заинтересованности в дополнительном профессиональном образовании, касающемся сопровождения одаренных обучающихся, общий объем реализуемых программ всегда меньше, чем стабильно востребованные программы повышения квалификации и переподготовки в рамках совершенствования предметных компетенций, ИКТ грамотности педагогов, сопровождения обучающихся с ОВЗ и т.д.

Постановка проблемы. Анализ структуры программ ДПО, проведенный в целях определения состава региональных практик реализации дополнительного профессионального образования [4, 5] демонстрирует значительную распространенность и востребованность краткосрочных программ повышения квалификации (36 и 72 часа). Планируемая эффективность таких программ, как правило, связана не с формированием какой-либо новой компетенции, а с

совершенствованием уже имеющихся профессиональных навыков. Широта привлекаемого контингента слушателей при этом, как правило, не задает минимального порога профессиональной компетенции, с которой слушатель заходит на курс, как правило, в рамках краткосрочных программ также не применяется вариативность моделей, связанная с различной степенью подготовленности слушателей. Следовательно, с точки зрения эффективности повышения теоретических знаний слушателей краткосрочные курсы не могут предоставить широкий теоретический материал с учетом профессиональных навыков и компетенций привлеченных слушателей. Мониторинг удовлетворенности сотрудников организаций пройденными курсами ДПО (2021 год, n=69 664) [2] показывает, что большинство респондентов не удовлетворены качеством пройденного обучения в связи с его стандартным теоретическим содержанием, приближенным к материалу программ высшего профессионального образования, а также малой долей полученных практических навыков, с которыми были связаны ожидания педагогов от курса. Отметим, что в доле указанных слушателями программ не было ни одной программы, направленной на формирование профессиональных компетенций в рамках сопровождения одаренных обучающихся.

Следовательно, можно констатировать, что приоритетный запрос сотрудников образовательных организаций, с которым они приходят в краткосрочные программы ДПО, связан с получением узких практических навыков по проблеме курса. Такая конкретизация цели краткосрочных программ дополнительного профессионального образования позволит работникам образовательных организаций приобретать и совершенствовать необходимые компетенции, осваивать узкие педагогические технологии, приемы и методы, адекватные их образовательным запросам. В этом случае при оценке эффективности программы закладываются критерии, связанные со способностью слушателя продемонстрировать использование формируемой компетенции в рамках приема, метода или технологии в каких-либо

смоделированных условиях – изменение способа профессиональной деятельности [1].

Вместе с тем, любая технология, метод или прием, в отношении которого формируются профессиональные компетенции в рамках краткосрочной программы ДПО, имеет свое теоретическое и методическое обоснование, свою область применения, условия, в которых данный конкретный инструмент может быть использован. Не говоря о том, что оценка качества формируемых компетенций в рамках краткосрочных программ крайне редко проверяется практическим применением, тем более в реальной практике, необходимо учитывать возможность искажения представлений слушателей относительно сферы применения осваиваемого инструмента. При неточном понимании ограниченности применения любой технологии, метода или приема и оснований для его использования в практике организации сопровождения возможны некорректные трансформации или искажения применения освоенного инструмента, в том числе, использование его в комбинации с другими технологиями, методами и приемами, в том числе, построенными на совершенно иных теоретических и методических основаниях, противоречащих теоретической основе осваиваемого инструмента.

Обсуждение. В контексте указанной проблемы оказывается принципиально важным уточнение вместе со слушателями известных им оснований для отбора инструментов поддержки и сопровождения одаренных обучающихся и обсуждение возможности совместного использования уже известных слушателям инструментов и нового инструмента, освоение которого происходит в рамках программы дополнительного профессионального образования. Это же направление развития профессиональных компетенций – определение теоретических и методических оснований используемых инструментов сопровождения – крайне актуально и в случаях, когда практикоориентированным итогом освоения программы ДПО является проектирование программы сопровождения одаренных обучающихся в конкретной образовательной организации. Ограничение объема часов,

выделяемых на проектную работу в рамках краткосрочных программ ДПО, зачастую приводит к формальному репродуктивному воспроизведению комбинации материалов курса без осмысления специфических уникальных условий образовательной среды организации и уровня развития компетенций ее сотрудников. При этом наиболее эффективной будет та программа, которая предложит слушателям основания для проектирования программы сопровождения с учетом реальных, специфичных для образовательной организации условий и использования инструментов в зоне актуального и ближайшего развития специалистов организации.

Таким образом, второй значимой задачей краткосрочных программ повышения квалификации в области сопровождения одаренных обучающихся является формирование критериальной составляющей возможности применения осваиваемых педагогических технологий, методов и приемов.

Согласно определению педагогической технологии В. В. Гузеева, образовательная технология представляет собой систему, включающую некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики состояния обучаемых и прогнозирования их ближайшего развития, модели обучения и критерии выбора оптимальной модели [3]. В контексте такого понимания педагогической технологии оказывается принципиально важным не просто освоение сотрудниками образовательных организаций неких приемов, методов и технологий, но и включение их в индивидуальную систему этих единиц с формированием критериальной базы – когда и для какой педагогической ситуации уместен освоенный прием, метод, технология. При этом ограниченность возможных условий применения каждого отдельного инструмента организации сопровождения или набора инструментов определяет необходимость выстраивания программы сопровождения именно в соответствии со структурой педагогической технологии по В.В. Гузееву – с использованием средств диагностики, позволяющих конкретизировать характеристики целевого результата и их динамику, вариативными моделями достижения целевого результата и определением критериев выбора адекватных реальным условиям

инструментов и последовательности их применения. В таком контексте разработка программы сопровождения становится недоступной для одного слушателя в силу объективных ограничений времени, выделяемого на проектную работу и защиту итогового проекта программы сопровождения. При этом возрастает значимость командной работы малыми группами и проектирования единой системы сопровождения одаренного ребенка всем сообществом слушателей курса, где общая цель и средства диагностики становятся инвариантом для каждой малой группы в результате группового обсуждения, а отдельные вариативные модели и критерии их применения разрабатываются малыми группами под конкретные условия (конкретных образовательных организаций).

Выводы. Такая интерпретация структуры краткосрочной программы дополнительного профессионального образования сотрудников образовательных организаций в рамках тематики сопровождения одаренных обучающихся позволяет учитывать как актуальный запрос педагогов и других специалистов образовательных организаций, направленный на формирование узких практических компетенций, так и более общий запрос государственного заказчика, связанный с совершенствованием профессиональных компетенций по проектированию и реализации целенаправленных вариативных программ сопровождения одаренных школьников. При этом основным критерием оценки эффективности реализуемого краткосрочного курса будет являться формирование у слушателей профессиональных компетенций в области классификации инструментов реализации программы сопровождения одаренных обучающихся по теоретико-методическим основаниям, а также способность проектировать вариативную систему в соответствии с заданными целями и условиями образовательной деятельности.

Список литературы

1. Вертьянова А. А. Методика оценивания эффективности программ дополнительного профессионального образования педагогов / А. А. Вертьянова,

К. Э. Безукладников, Н. А. Красноборова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 2. С. 65-79. DOI 10.15593/2224-9389/2021.2.6. – EDN DUGFYR.

2. Ворошилова Е. Л. Актуальные проблемы развития профессиональных компетенций учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования / Е. Л. Ворошилова, Т. В. Кошечкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2021. № 8. С. 44-52. DOI 10.47639/2074-4986_2021_8_44. – EDN DBCKTQ.

3. Гузеев В. В. Системные основания интегральной образовательной технологии: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Москва, 1998. 390 с.: ил.

4. О критериях анализа региональных практик реализации персонализированного дополнительного профессионального образования / Е. Л. Ворошилова, О. Е. Грибова, А. Ю. Дымкова, Т. В. Кошечкина // Формирование современной инклюзивной культуры и вызовы трансформации общества: равные возможности во всех сферах жизнедеятельности детей и молодых людей с инвалидностью: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Ижевск, 23 августа 2022 года / Под ред. О.. Солодянкиной. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2022. С. 113-119. EDN ZQDGQC.

5. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2020620108 Российская Федерация. Выбор вариантов программ дополнительной профессиональной подготовки в рамках непрерывного образования специалистов, реализующих адаптированные образовательные программы: № 2019622481: заявл. 19.12.2019: опубл. 21.01.2020 / Е. Л. Ворошилова, Т. В. Кошечкина; заявитель Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ «ИКП РАО»). EDN TMMNJI.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Анохин Р.Л.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

AnokhinRL@mgpu.ru

Хлебников В.Ф.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

KhlebnikovV@mgpu.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОПЫТА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РОССИИ И США (ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

В условиях возрастающего культурного многообразия современного общества актуальной становится задача воспитания поколения, способного к активной жизнедеятельности, обладающего навыками эффективного взаимодействия в поликультурной среде.

Кросс-культурный анализ образовательных парадигм в сфере дошкольного воспитания представляет значительный научный и практический интерес в условиях глобализации образовательного пространства. Изучение специфики формирования личности ребенка на этапе дошкольного образования в различных социокультурных контекстах позволяет выявить не только национально-обусловленные различия, но и универсальные педагогические закономерности. Обращение к сопоставлению российского и американского опыта является особенно репрезентативным, поскольку данные модели отражают принципиально разные философские и исторические основания: коллективно-ориентированную традицию, уходящую корнями в теорию развивающего обучения, и индивидуалистическую, базирующуюся на идеях прагматизма и прогрессивизма.

Ключевые слова: воспитание, дошкольники, сравнение, Россия, США

Важность данной проблемы обусловлена необходимостью критического осмысления и адаптации международного опыта для совершенствования отечественной системы образования. Как отмечают исследователи, именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для закладки ключевых компетенций, а эффективность образовательных моделей напрямую влияет на будущий академический и жизненный успех личности [Кудрявцев, 2018]. В этой связи сравнительное изучение позволяет идентифицировать как риски, связанные с некритическим заимствованием, так и потенциальные точки роста для национальных систем.

Целью настоящего исследования является проведение системного сравнительного анализа воспитательного опыта в контексте образовательных моделей дошкольного образования России и США с последующей идентификацией их специфических характеристик, сильных сторон и ограничений. В фокусе анализа находятся целевые ориентации, содержание воспитательной работы, нормативные документы, роль педагога и характер взаимодействия с семьей, что в совокупности позволяет реконструировать целостную картину воспитательного процесса в каждой из рассматриваемых моделей.

Начнем свое исследование с базовых принципов дошкольного образования сравниваемых стран. Если сравнивать подходы к дошкольному образованию в России и США, то в глаза бросаются фундаментальные различия в самой их структуре. В России существует разветвленная сеть детских садов с разнообразными программами, в то время как в Америке картина проще: есть ясли и детские сады, которые, в свою очередь, делятся на государственные и частные [Куклина, 2017].

Возрастной порог — еще одно важное отличие. В РФ посещение детского сада не является обязательным, и ребенка можно привести в группу в любом возрасте от трех и примерно до пяти лет, а можно и вовсе не посещать сад. В Соединенных Штатах же всё более регламентировано: дети typically начинают ходить в так называемый «нулевой класс» (kindergarten) с пяти лет, и этот этап

уже считается частью общей образовательной системы [Куклина, 2017]. Из этого вытекает и разница в продолжительности: российский ребенок может находиться в саду до трех лет, а американский — обычно всего один год.

Отличается и восприятие этой ступени. В России детский сад зачастую выполняет функцию места, где за ребенком присмотрят, пока родители на работе. В США же к нему относятся как к полноценному и важному этапу образовательной траектории, напрямую влияющему на готовность ребенка к школе.

Идеологическую основу американского дошкольного образования во многом заложили труды таких мыслителей, как Джон Дьюи, Зигмунд Фрейд и Мария Монтессори. Например, наследие Дьюи, с его акцентом на адаптацию личности в меняющемся мире и воспитание самодисциплины, оказывается чрезвычайно востребованным в современную эпоху глобализации.

На сегодняшний день в США не существует единого государственного стандарта для дошкольных учреждений, что порождает огромное разнообразие. Родители могут выбирать из нескольких авторитетных программ, таких как Монтессори, Вальдорф, Реджо Эмилия, Хай Скоуп (High Scope) или Бэнк Стрит. Более того, у них есть гибкость: можно комбинировать разные подходы в течение дня, утром водить ребенка на занятия по одной методике, а вечером — по другой [Ракитина, 2018].

Еще одной характерной чертой является инклюзивность. Практически в каждой группе дети с особенностями здоровья занимаются вместе со всеми остальными. Повсеместно в учебном процессе используется игра, а также специальный развивающий материал, особенно в тех программах, которые, как методика Монтессори, построены на работе с сенсорными стимулами.

Сегодня в России одной из ключевых задач становится интеграция дошкольного образования в единую цепь непрерывного и дополнительного обучения. Однако для ее эффективной реализации необходима хорошо отлаженная система, обеспечивающая подготовку и постоянное повышение квалификации педагогических кадров.

Несмотря на поставленные цели, на практике сектор дошкольного образования сталкивается с комплексом серьезных вызовов. Наиболее остро стоит вопрос катастрофической нехватки самих детских садов, особенно в спальных районах мегаполисов и на сельских территориях. Второй, не менее критичной проблемой, является дефицит высококвалифицированных воспитателей. Здесь возникает главное противоречие: от современного педагога требуют поистине универсальных качеств — он должен обладать не только глубокими профессиональными знаниями, но и высочайшей степенью ответственности, толерантности, а также устойчивой психикой, в то время как уровень оплаты его труда в нашей стране остается крайне низким.

Совокупность этих факторов — нехватки мест и кадрового голода — закономерно ведет к снижению и доступности, и общего качества дошкольного образования. Проводимые социологические исследования фиксируют, что в большинстве регионов страны ситуация развивается именно по этому сценарию: родители сталкиваются с очередью в государственные сады и кружки, а предложения частного сектора часто недоступны из-за высокой стоимости [Грязнова, 2020].

На этом фоне обнадеживающим трендом становится активное развитие инклюзивного направления — создания условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход, безусловно, является прогрессивным. Важно и то, что в России этот вид образования выстраивается как непрерывный процесс, поскольку люди с ОВЗ зачастую нуждаются в поддержке и сопровождении на протяжении всей жизни. Ведь именно физические и психические нарушения становятся самым серьезным барьером для успешной социализации и профессиональной реализации человека.

При более детальном рассмотрении образовательных моделей невозможно обойти вниманием их поликультурную составляющую. Именно через призму поликультурного образования многие страны сегодня решают сложные задачи обучения и воспитания в среде, для которой характерно разнообразие культур.

Исторический путь этого подхода в США и России существенно различается. Американская система начала активно апробировать соответствующие идеи еще в 1970-х годах. За прошедшие десятилетия сама концепция прошла серьезную эволюцию: первоначальная модель «полиэтнического образования» трансформировалась в более широкую — «поликультурное образование». Его фокус сместился с расовых и языковых различий на включение в проблемное поле социального неравенства, гендерных аспектов и особенностей людей с инвалидностью.

В России же теоретические основы поликультурного образования стали закладываться лишь в 90-х годах прошлого века. Хотя российские педагоги изначально оперировали тем же самым термином, практическое наполнение этого понятия долгое время оставалось более узким. Как отмечает Логвинова О.К., основное внимание специалистов было сконцентрировано на вопросах этнокультурного и языкового многообразия внутри образовательного пространства. Такой сфокусированный подход, впрочем, имеет и свои преимущества, поскольку он позволяет четче определить суть явления и целенаправленно выстраивать под него методическую и технологическую базу [Логвинова, 2018].

Сравнительный анализ нормативных документов, регламентирующих сферу образования в двух странах, демонстрирует, что на законодательном уровне не принято специализированных актов, непосредственно посвященных поликультурному образованию. Несмотря на это, его ключевые ориентиры имплицитно присутствуют в рамках основополагающих государственных стандартов и программ. Для образовательной политики обеих стран характерна постановка единой стратегической задачи: обеспечение интеграции детей в общенациональный культурный контекст и воспитание общегражданской идентичности, фундаментом которой служит усвоение ценностей родной культуры.

Сопоставление содержания и практики реализации программ поликультурного воспитания в детских садах России и США выявляет общность

базовых педагогических принципов. К ним относятся: целенаправленное проектирование поликультурной образовательной среды, актуализация воспитательного потенциала семей, а также внедрение форм и методов, стимулирующих познавательную и творческую активность. Данные подходы направлены на организацию конструктивного взаимодействия между воспитанниками из различных культурных групп и способствуют интериоризации толерантности как личностного качества.

В качестве ключевых векторов дальнейшего развития поликультурного образования идентифицируется необходимость целенаправленной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в данной области, а также систематическое обновление методического инструментария с учетом текущих социокультурных тенденций.

Для обобщения результатов исследования нами была составлена сравнительная таблица, отражающие ключевые аспекты воспитательных опытов России и США.

Критерий	Российская модель	Американская модель
Нормативная база	Единый Федеральный государственный стандарт (ФГОС ДО)	Отсутствует единая система, децентрализованн ый подход
Целевые ориентации	Формирование целостной личности, подготовка к школе в рамках непрерывного образования	Развитие индивидуальности, самостоятельности, адаптация к постоянно меняющемуся миру

Структура и доступность	Не является обязательной ступенью образования, возраст от 3 до 7 лет. Присутствует проблема нехватки квалифицированных кадров	Обязательный «нулевой» класс (с 5 лет). Высокая вариативность и доступность частных программ
Содержание программ	Единая базовая программа с вариативными компонентами	Множество конкурирующих программ: Монтессори, Вальдорф, High Score и другие
Роль педагога	Ведущая, направляющая роль в развитии ребенка	Фасилитатор, организатор развивающей среды
Поликультурный аспект	Акцент на этнокультурном и языковом разнообразии, воспитание гражданской идентичности	Широкое понимание, включающее расовые, социальные, гендерные различия и особые потребности
Инклюзивное образование	Развивается как непрерывная система помощи детям с ОВЗ	Широко интегрировано в общую

		образовательную среду

Сравнительный анализ воспитательного опыта России и США доказал свою эффективность как метод выявления системных проблем и поиска путей их решения. Такой подход позволяет критически оценить слабые стороны собственной образовательной системы и целенаправленно заимствовать лучшие практики другой стороны, с целью их оптимизации, при этом без утраты национальной идентичности.

Список литературы

1. Грязнова Е. В. и др. Дошкольное образование: проблемы в современной России //Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – №. 2 (31). – С. 118-120.
2. Кудрявцев, В.Т. Психология развития человека: Основания культурно-исторического подхода. Часть 1. – Рига: РИЦ «Эксперимент», 2018 – 334 с.
3. Куклина, А. С. Сравнительный анализ образовательных систем России и США. – Текст : непосредственный // ГОУ ВО МО «ГСГУ» – 2017.
4. Логвинова О. К. Поликультурное образование детей дошкольного возраста в России и США: общие тенденции и национальная специфика //Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – ООО «Мозаика-Синтез», 2018. – №. 7. – С. 325-327.
5. Ракитина И. В. Особенности реализации образовательных программ в дошкольных учреждениях США //Педагогическое образование в России. – 2018. – №. 10. – С. 30-34.

Егоров И. В.

доцент, кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии

ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

EgorovIV@mgpu.ru

Наумова Д. В.

доцент, кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии ИППО

ГАОУ ВО МГПУ,

NaumovaDV@mgpu.ru

СВЯЗЬ АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ, ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье приведены результаты эмпирического исследования по изучению характера и специфики связи антисоциальной креативности индивидуально-типологических особенностей личности и эмоционального интеллекта студентов-психологов. Результаты, полученные в исследовании, показали, что чем ярче проявляется в поведении качества личности, связанные с антисоциальной креативностью, тем с большей уверенностью можно говорить о тенденции снижения проявлений социальной компетентности и навыков поддержания отношений. Полученные данные пилотажного исследования выявили так же, что антисоциальная креативность является доказательством низкого уровня эмоционального интеллекта в структуре личности. Вместе с тем результаты показали, что, развитые качества антисоциальной креативности проявляются совместно с высокими показателями нейротизма личности. Авторами предлагаются несколько направлений перспективных исследований антисоциальной креативности: развитие социальных навыков и эмоционального интеллекта в важные сензитивные этапы созревания личности, которые являются своеобразной

профилактикой развития антисоциальной креативности; изучение связей и роли психологических защит личности в проявлении и развитии антисоциальной креативности.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, типологические особенности личности, эмоциональный интеллект, нейротизм, поддержание отношений, социальная компетентность

Как показывают современные исследования изучение оборотной стороны креативности и творчества, а именно антисоциальной креативности, она связана с различными свойствами и качествами личности [1;2;3;4;5;6] а также факторами, условиями, приводящими к ее формированию [7]. Данные исследования показывают, что с точки зрения профилактики развития враждебности и агрессивности у людей работающих и обучающихся в специализированных учреждениях правоохранительных органов необходимо обращать внимание на такие проявления личности, как: понимание собственных эмоций, сотрудничество, как профессионально важные качества личности сотрудника органов внутренних дел [1;2].

Под антисоциальной креативностью мы понимаем нестандартное решение трудностей, возникающих в межличностном общении с целью причинения вреда объекту этого общения.

В ходе обзора результатов современных исследований в области антисоциальной креативности обращают на себя внимание мало изученное содержание и характеристика взаимосвязей, детерминант проявления антисоциальной креативности (личностных, типологических, эмоционального интеллекта) у педагогов и психологов. А те редкие исследования, которые проведены, на сегодняшний день, показывают, отдельные детерминанты и связи антисоциальной креативности с убеждениями и ценностями студентов педагогических специальностей [5; 10]; с идентичностью и самоотношением личности будущих педагогов [3]. Однако, малое количество работ проведено по изучению индивидуально-типологических, и эмоциональной сферы личности,

способствующих/препятствующих проявлению антисоциальной креативности у студентов психологов.

Восполнению этого пробела и служит данное пилотажное исследование, проведенное авторами статьи.

Целью исследования стало изучение связи антисоциальной креативности индивидуально-типологических особенностей и эмоционального интеллекта студенческой молодежи.

Выборку составили студенты 1–4 курсов бакалавриата, 1 курсов магистратуры, вузов г. Москвы, обучающиеся на направлении «психология», всего 41 человек. Юношей – 26 человек, девушек – 15. Средний возраст студентов 20–21 год.

Методы и методики исследования: использовались следующие методики психологической диагностики: опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (ПОАК) для проявления различных сторон антисоциальной креативности [6]; тест – опросник Г. Айзенка (EPI, (адаптирован А. Г. Шмелёв) для изучения типологических особенностей личности [10]; опросник эмоционального интеллекта (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue K. Petrides, A. Furnham) адаптация: А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко, А. В. Фетисова) для изучения эмоционального интеллекта [9].

Методы математической статистики: методы расчета центральной тенденции (среднее, стандартное отклонение), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Описание и анализ результатов.

Таблица 1 – корреляционный анализ шкал опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (ПОАК) и шкал опросника эмоционального интеллекта (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue), N=41.

Опросник ПОАК	Эмоциональный интеллект		
	Шкала «Поддержание отношений»	Шкала «Социальная компетентность»	Общий показатель ЭИ
Шкала «Нанесение вреда»	-0,742**	-0,442**	-0,706**
Шкала «Ложь»	-0,427**	-0,427**	-0,596**
Шкала «Злые шутки»	-0,540**	-0,193	-0,459**
Интегральный показатель АСК	-0,750**	-0,708**	-0,708**

** Корреляция значима на уровне 0,01.

Анализ показывает, что корреляционная связь между шкалами по двум методикам носит отрицательный характер и обладает статистической значимостью. Иными словами, чем ярче проявляется в поведении качества личности, связанные с антисоциальной креативностью, тем с большей уверенностью можно говорить о тенденции снижения проявлений социальной компетентности и навыков поддержания отношений. Полученные данные пилотажного исследования убедительно показывают, что антисоциальная креативность является доказательством низкого уровня эмоционального интеллекта в структуре личности. Это развеивает миф об «обаятельном мошеннике» или «несчастном злодее», образ которого мы встречаем и в художественной литературе. Скорее всего, можно говорить о том, что антисоциальная креативность позволяет справиться с нехваткой эмоционального интеллекта и выступает видом психологической защиты, компенсацией отсутствующего навыка выстраивания здоровых отношений с людьми и социальными группами. Эти результаты согласуются с данными других исследователей, например выводы М.Н. Бочковой - «человек, который не понимает свои эмоции и того, что он чувствует, будет насторожен и враждебен к другим людям, так как, не понимая себя, сложно понять другого человека, в большинстве стимулов он будет видеть угрозу и неправильно интерпретировать

эти стимулы, соответственно, и реагировать во взаимодействии с другими, нанося им вред» [1, с.144].

Особый интерес представляет показатель связи между шкалами «злые шутки» и «социальная компетентность» ($r=-0,193$), связь отрицательная и попадает в зону незначимости. На фоне других показателей видна «просадка», скорее всего её можно объяснить тем, что феномен шутки требует определённого навыка, важно, чтобы шутка задела, вызвала резонанс, нанесла особый урон оппоненту, а для этого требуется некий уровень умений в распознавании и интерпретации поведения оппонента с целью поиска «слабого» места. В целом, нужно понять, какой урон шутка нанесла и в зависимости от этого дальше строить коммуникацию.

Таблица 2 - корреляционный анализ шкал опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (ПОАК) и шкалами тест – опросника Г. Айзенка (EPI), N=41.

Опросник ПОАК	Личностный опросник Айзенка		
	Шкала «Искренность»	Шкала «Экстраверсия»	Шкала «Нейротизм»
Шкала «Нанесение вреда»	-0,327**	-0,291	0,402**
Шкала «Ложь»	-0,562**	-0,107	0,502**
Шкала «Злые шутки»	-0,407**	-0,030	0,361**
Шкала «Интегральный показатель АСК»	-0,498**	-0,179	0,494**

** Корреляция значима на уровне 0,01.

Прежде, чем анализировать данные из таблицы 2, хотелось бы пояснить шкалы по методике Личностный опросник Айзенка и полученные результаты, а именно средние значения по шкалам. Шкала «искренность», среднее значение – 4,1 (N=41). В пояснении к опроснику говорится, что данные меньше 5 баллов являются показателем нормы. Шкала «экстраверсия», среднее значение – 4.8, что

является показателем доминирования интроверсии в группе испытуемых. Шкала «нейротизм», среднее значение – 11.07, что говорит о средних уровнях нейротизма, то есть, согласно описанию, участники выборки являются достаточно стабильными.

Шкала «искренность» показывает сильную отрицательную связь со всеми шкалами по методике «Антисоциальная креативность». В целом эта шкала говорит о готовности личности к социально одобряемому поведению. Нанесение вреда, ложь и злые шутки, доминируя в поведении, исключают социальную желаемость, что в очередной раз доказывает, что антисоциальная креативность — это намеренное нанесение вреда, а не случайное.

Шкала «экстраверсия» показала незначимые отрицательные связи со шкалами нанесения вреда, ложь, злые шутки. Анализируя средние значения по этой шкале, мы выяснили, что испытуемым, участвующим в этом исследовании, в целом свойственна интроверсивность: вдумчивость, ориентация на нравственные нормы, низкая эмоциональная реактивность и др.

Шкала «нейротизм» показала сильную положительную связь со всеми шкалами опросника ПОАК, что можно объяснить тем, развитые качества антисоциальной креативности проявляются совместно с высокими показателями нейротизма личности, для которой характерны: высокий уровень тревожности, озабоченности, импульсивности, реактивности, впечатлительности, раздражительности, который может приводить к проявлению всех форм антисоциальной креативности измеряемых опросником – злым шуткам, нанесению вреда и лжи.

Выводы

1. Степень выраженности качеств антисоциальной креативности свидетельствует об отсутствии или меньшей представленности в структуре личности навыков налаживания здоровых отношений с людьми и социальными группами.

2. Личность с высоким показателем антисоциальной креативности является деструктивной, в её поведении доминирует намеренное причинение

вреда. Чем выше показатели составляющих антисоциальной креативности в структуре личности, тем выше вероятность развития невроза.

3. Социальные навыки личности компенсируются при их низкой представленности возрастанием деструктивных моделей поведения (нанесение вреда, ложь, злые шутки).

4. Перспективными направлениями исследований в этой области могут являться: развитие социальных навыков и эмоционального интеллекта в важные сензитивные этапы созревания личности, которые являются своеобразной профилактикой развития антисоциальной креативности; изучение связей и роли психологических защит личности в проявлении и развитии антисоциальной креативности; технологии профилактики развития антисоциальной креативности, особенно сопутствующих, связанных с ней качеств – эмоциональной нестабильности (нейротизма); развитие умений налаживания межличностных отношений, социальной компетентности, также являются важнейшими перспективными направлениями исследований в этой области.

Список литературы

1. Бочкова М. Н. Особенности связи антисоциальной креативности и понимания собственных эмоций // Психология и право. 2023. Т.13. № 3. С. 135–149. DOI: 10.17759/psylaw.2023130310

2. Бочкова М. Н., Шаповал В.А., Мешкова Н. В., Ениколопов С.Н. Особенности антисоциальной креативности и эмоционального интеллекта у сотрудников органов внутренних дел в зависимости от образования и стажа работы // Организационная психология. 2021. Том 11. № 2. С. 154–168.

3. Егоров И.В., Наумова Д.В. Антисоциальная креативность и самоотношение студентов гуманитарных специальностей // 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. М., 2024.

4. 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
5. Мешкова Н. В., Ениколопов С.Н., Митина О. В., Мешков И. А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 25—40. DOI: 10.17759/pse.2018230603
6. Мешкова Н. В., Бочкова М. Н., Кравцов О. Е. Антисоциальная креативность и личностные характеристики юношей в разных социально-политических условиях: Связь и взаимодействие // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2024. Том 47. № 1. С. 88—105. DOI:10.11621/LPJ-24-04
7. Мешкова Н. В. Изучение и профилактика антисоциальной креативности в контексте семьи в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2025. Том 14. № 1. С. 114—121. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140111>
8. Панкратова А. А., Корниенко Д. С., Фетисова А. В. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника teique (trait emotional intelligence questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхема // Вопросы психологии. 2021. №1. С. 130–144.
9. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. 144 с.
10. 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>

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Старший дошкольный возраст признается сензитивным периодом для развития памяти, что является ключевым условием успешной подготовки к школьному обучению. В статье представлен комплексный анализ особенностей мнемических процессов у детей 5-7 лет, основанный на релевантных эмпирических исследованиях. Рассматриваются структурные компоненты памяти (рабочая, произвольная, произвольная, зрительная, слуховая), их взаимосвязь с другими познавательными процессами, в первую очередь с вниманием, а также эффективные психолого-педагогические методы ее развития. Особое внимание уделяется переходу от произвольного запоминания к произвольному и освоению простейших мнемических приемов. Статья обобщает данные, подтверждающие эффективность целенаправленной развивающей работы в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, рабочая память, произвольная память, произвольная память, мнемотехника, развитие памяти, зрительная память, слуховая память.

На развитие памяти детей старшего дошкольного возраста влияет комплекс факторов: познавательная активность ребенка, социальное окружение, семейная обстановка и специфически организованная образовательная деятельность в детском саду. Как отмечает Миннуллина Р.Ф. [3], становление у ребенка представлений о способах и приемах запоминания во многом зависит от руководства со стороны взрослого. Ключевую роль играет способность

воспитателя своевременно идентифицировать возрастные особенности памяти и целенаправленно формировать основы произвольного запоминания.

При организации работы по развитию памяти педагоги и психологи должны учитывать, что мнемическая деятельность в данном возрасте является формой активного отражения и освоения окружающей действительности. Важно понимать, что особенности памяти старшего дошкольника представляют собой закономерный этап когнитивного развития. Это комплексный процесс, обусловленный как внутренними психологическими закономерностями, так и внешними социальными воздействиями, с которыми сталкивается ребенок.

Педагогический подход к развитию памяти должен исходить из признания того, что произвольная память, хоть и является доминирующей, постепенно уступает место произвольному запоминанию. Как показали исследования Басалаевой Н.В. и Захаровой Т.В. [1], при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка в контексте его способности к концентрации внимания и объему рабочей памяти. Это позволит разработать эффективную стратегию поддержки, направленную на развитие конструктивных мнемических приемов и способов.

Исследования Богатыревой Л.А. и Ногеровой М.Т. [2] показывают, что частым фактором, ограничивающим продуктивность памяти у старших дошкольников, является низкий уровень развития концентрации внимания. Дети сталкиваются с нерешительностью и неспособностью длительно удерживать цель «запомнить». Также большое внимание в современных исследованиях уделяется взаимосвязи памяти с другими познавательными процессами. Развитие словесно-логического мышления позволяет детям группировать материал для запоминания, что значительно повышает его эффективность.

Особенные переживания специалистов вызывает проблема недостаточной сформированности произвольной памяти как ключевой предпосылки учебной деятельности. Как демонстрируют в своем исследовании Басалаева Н.В. и Захарова Т.В. [1], несформированность произвольных форм памяти создает

серьезные трудности при переходе в школу, где от ребенка требуется сознательная регуляция своего поведения и познавательных процессов.

Произвольная память представляет собой более сложный вид мнемической деятельности, чем произвольная, по нескольким причинам. Главная особенность заключается в том, что ребенок сам ставит перед собой цель «запомнить» и «вспомнить» и начинает использовать специальные приемы для ее достижения. Фоминых А.Я. [8] в своем исследовании рабочей памяти подчеркивает, что этот процесс тесно связан с развитием регуляторных функций.

В отличие от произвольного запоминания, которое является побочным продуктом другой деятельности, произвольная память становится особой, целенаправленной деятельностью. Ребенок учится подчинять свои мнемические усилия определенной задаче. Кроме того, развитие произвольной памяти тесно связано с речевым развитием. Ребенок начинает использовать речь как инструмент для управления своей памятью (повторение вслух, словесное обозначение предметов).

Важно понимать, что успешное развитие произвольной памяти приводит к значительным изменениям во всей познавательной сфере ребенка, включая повышение осознанности действий, развитие саморегуляции и формирование основ логического мышления. При этом стихийное формирование произвольной памяти часто бывает недостаточным, что требует целенаправленного педагогического руководства.

Одной из актуальных задач в дошкольных образовательных учреждениях является создание условий для развития объема рабочей памяти. Как показало исследование Фоминых А.Я., Ржановой И.Е. и Алексеевой О.С. [8], этот показатель не только напрямую влияет на успешность запоминания, но и создает основу для сложных форм мышления, что неизбежно отражается на общей интеллектуальной готовности ребенка к школе.

Анализ феномена развития памяти позволяет сделать важные выводы о его природе и методах педагогического воздействия. Ключевым аспектом является понимание взаимосвязи памяти с другими процессами: внимание выступает как

необходимый фон для любой мнемической деятельности, а мышление позволяет перерабатывать и осмысленно запоминать информацию. Дети, у которых развита способность к концентрации внимания, демонстрируют и более высокие показатели произвольной памяти.

Важно отметить, что многие дети старшего дошкольного возраста стихийно открывают для себя элементарные мнемические приемы, такие как повторение. Однако без руководства взрослого эти приемы часто остаются несистематичными и малопродуктивными. Как демонстрирует в своем исследовании Семенцова Е.В. [5], при этом значительная часть дошкольников характеризуется выраженной зависимостью продуктивности памяти от содержания материала и характера деятельности, что делает их особенно восприимчивыми к игровым методам развития.

Трудно переоценить роль взрослого в становлении произвольной памяти дошкольника. Мы согласны с В.П. Песковым [6], что существует: связь внутренних и внешних условий с формированием высших психических функций. Ученый показывает, на примере представлений, что: «...влияние особенностей личности и самой среды на формирование представлений взаимосвязаны» [с. 155-156], что в равной степени относится и к памяти, являющейся также высшей психической функцией. Именно педагог становится ключевой фигурой, которая ставит перед ребенком мнемические задачи и вооружает его способами их решения. Взрослый создает «зону ближайшего развития» для памяти ребенка [7].

Исследования выявили связь между стилем педагогического общения и эффективностью развития памяти у детей. По мнению ряда авторов, когда ребенок активно пытается решить задачу на запоминание, но не владеет необходимыми приемами, это вызывает у него фрустрацию и отказ от деятельности. Особенно это проявляется у детей, в отношении которых педагоги придерживаются жестких, директивных методов и не оказывают достаточной эмоциональной поддержки.

Нередким явлением становится и непонимание педагогами возрастных закономерностей развития памяти. Со стороны воспитателей встречаются такие неэффективные стратегии, как: требование запомнить большой объем информации без предоставления способов, механическое многократное повторение. Реже используется система мнемических приемов, дидактические игры, основанные на логическом запоминании, и методы обогащения смысловых связей запоминаемого материала.

Современная педагогическая деятельность в ДОУ характеризуется необходимостью учета индивидуальных траекторий развития ребенка, обусловленных множеством воздействующих факторов. Педагоги ежедневно находятся под влиянием как инновационных тенденций в образовательной среде, так и традиционных особенностей профессиональной деятельности, что существенно отражается на выборе методов развития познавательных процессов.

Вывод: для создания благоприятных условий развития памяти в старшем дошкольном возрасте, а также для формирования предпосылок учебной деятельности требуется целенаправленная работа взрослых. Педагоги и психологи ДОУ должны проявлять заинтересованность в познавательном развитии воспитанников, оказывать педагогическую поддержку и своевременно реагировать на индивидуальные трудности. Как показало исследование Семенцовой Е.В. и Мамедовой Л.В. [5], важным аспектом развития памяти является комплексный подход, предполагающий обогащение всех видов деятельности (игровой, продуктивной, речевой) мнемическими задачами. Создание обогащенной образовательной среды важно, как для формирования познавательной сферы воспитанников, так и для их успешной адаптации к будущему школьному обучению.

Список литературы

1. Басалаева Н.В., Захарова Т.В. Становление произвольной памяти в дошкольном возрасте как актуальная проблема современного образования //

Проблемы современного педагогического образования. 2024. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-proizvolnoy-pamyati-v-doshkolnom-vozhraсте-kak-aktualnaya-problema-sovremennogo-obrazovaniya>

2. Богатырева Л.А., Ногерова М.Т. Влияние уровня развития концентрации внимания на произвольную память старших дошкольников // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-urovnya-razvitiya-kontsentratsii-vnimaniya-na-proizvolnuyu-pamyat-starshih-doshkolnikov>

3. Миннуллина Р.Ф., Московская Н.Н., Нуриева А.Р. Особенности развития памяти у детей в дошкольном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2020. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detey-v-doshkolnom-vozhraсте>

4. Песков В.П., Исследование связи представлений и личностных особенностей учащихся // Вестник ИрГСХА. – 2010. – № 41. – С. 148-159. – EDN NBXLTR.

5. Сайтгалина Э.С. Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста // Концепт. 2015. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pamyati-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozhraста>

6. Семенцова Е.В., Мамедова Л.В. Психолого-педагогическая работа по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста // Современное педагогическое образование. 2022. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-rabota-po-razvitiyu-pamyati-detey-starshego-doshkolnogo-vozhraста>

7. Смирнова П.В. Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками // Вестник МГПУ. – 2012, № 4. С. 54-62.

8. Фоминых А.Я., Ржанова И.Е., Алексеева О.С. Исследование объёма рабочей памяти у старших дошкольников // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение

детей младшего возраста». 2018. [Электронный ресурс]:
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-obyoma-rabochey-pamyati-u-starshih-doshkolnikov>

Корчинская М.Э.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

E-mail: korchinskayame260@mgpu.ru

ШКОЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ И РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается взаимосвязь школьной вовлечённости и стрессоустойчивости старшеклассников: подчёркивается, что развитие стрессоустойчивости является ключевым инструментом для успешной адаптации подростков к учебной нагрузке и экзаменам. Раскрыто значение школьной вовлечённости как механизма защиты, который позволяет снизить тревожность и способствует эмоциональной стабильности учеников. Разобраны психолого-педагогические подходы к повышению вовлечённости в учебный процесс и формированию устойчивости к стрессу в образовательной среде.

Ключевые слова: школьная вовлечённость, стрессоустойчивость, старшеклассники, эмоциональное выгорание, саморегуляция.

Старший школьный возраст является довольно сложным этапом в жизни каждого человека: подготовка к экзаменам, переход из отрочества во взрослый возраст, период профессионального и личностного самоопределения, гормональные изменения. В этот период подростки нередко сталкиваются с повышенной тревожностью. Чтобы справляться с трудностями, ученикам старших классов необходимо развивать навыки саморегуляции и стрессоустойчивости. Регуляция стресса происходит не только под влиянием

личностных особенностей школьника, но и зависит от внешних обстоятельств, что требует индивидуального подхода, учитывающего темперамент, уровень мотивации и когнитивные способности. Основными стрессогенными факторами для старшеклассников выступают экзамены и итоговые аттестации [1].

Проблема формирования стрессоустойчивости у школьников занимает значительное место в современной психолого-педагогической науке. Согласно исследованиям В.А. Федорчук и В.С. Клеменса, высокий уровень стрессоустойчивости способствует развитию у старшеклассников способности сохранять внутреннюю стабильность и эффективно противостоять трудностям. Эти навыки позволяют более объективно оценивать собственные возможности и ставить реалистичные цели [6, 5].

Т.М. Юнкина и Е.М. Кравцова отмечают, что в условиях стремительного развития современного общества востребованы молодые люди, обладающие стрессоустойчивостью, психологической жизнестойкостью и способностью к самоуправлению [6]. Развитие стрессоустойчивости является важным условием успешного прохождения экзаменационных испытаний и дальнейшей социализации [4].

В последние годы всё большее внимание уделяется феномену *школьной вовлеченности* как фактору формирования стрессоустойчивости [7]. Термин «вовлеченность» (англ. *engagement*) был впервые предложен американским психологом У. Каном (W. Kahn) в 1990 году. Он обозначал степень эмоционального, когнитивного и поведенческого участия человека в деятельности. В образовательной среде школьная вовлеченность отражает интерес учащегося к процессу обучения, осознание личной значимости учебных достижений и готовность преодолевать трудности ради успеха [2].

Современные исследования подтверждают, что высокий уровень школьной вовлеченности способствует снижению учебного стресса, повышает мотивацию и формирует чувство принадлежности к сообществу [6]. Это чувство сопричастности снижает уровень когнитивного и эмоционального напряжения, формируя у старшеклассников устойчивость к стрессовым факторам. Таким

образом, вовлеченность выступает в роли защитного механизма, укрепляющего личностные ресурсы подростка [7].

Повышение уровня школьной вовлеченности достигается за счет создания поддерживающей образовательной среды, где приоритетом являются доверительные отношения между педагогами и учащимися, взаимное уважение и партнерство. Эффективными инструментами повышения вовлеченности служат:

- интерактивные формы обучения (дискуссии, учебные дебаты, ролевые игры, мозговые штурмы);
- проектная и исследовательская деятельность;
- использование цифровых инструментов — Zoom, интерактивные доски, анимационные презентации, образовательные платформы (*Google Classroom, Kahoot, Quizizz*) [3].

Согласно исследованию Антиповой Н.Е., классические методы в первую очередь ориентированы на развитие интеллектуальных способностей учеников, в то время как интерактивные подходы воздействуют на всю личность, учитывая его знания, эмоциональное состояние и интерес к изучаемому материалу. Интерактивные формы обучения предполагают активное вовлечение внимания учащегося, воздействуя на психику в положительной форме, что способствует повышению мотивации к обучению, а также формированию навыков понимания индивидуальных особенностей поведения, и способствуют развитию межличностных связей [1]. В результате сегодня современные образовательные тенденции связаны с использованием цифровых технологий: именно цифровые данные помогают преподавателям планировать занятия и оценивать учебные достижения учеников. Благодаря анализу таких данных становится проще принимать более обоснованные решения и адаптировать процесс обучения под конкретные потребности класса.

Такие методы позволяют сократить время проведения урока и эффективно донести информацию, повышают мотивацию к обучению, способствуют развитию эмоционального интеллекта, саморегуляции и навыков коммуникации.

Кроме того, использование анализа реальных ситуаций и заданий помогает подросткам научиться распознавать собственные эмоциональные реакции на стрессовые события, а значит — управлять ими более осознанно.

Включение в учебный процесс элементов психологических тренингов (например, дыхательные практики, визуализация успеха в профессиональной среде, развитие уверенности в общении) позволяет сочетать образовательные и психопрофилактические цели. В результате у старшеклассников формируется чувство контроля над собственной учебной активностью, повышается эффективность на занятиях, снижается риск эмоционального выгорания и тревожность [1]. Рассмотренные нами подходы повышения вовлеченности в учебный процесс позволяют увеличить рост в области академического развития у учеников, а также формируют навыки, которые пригодятся не только в процессе экзаменов и аттестаций, но и в дальнейшей жизни.

В рамках подтверждения гипотезы о связи школьной вовлеченности и стрессоустойчивости было проведено пилотажное исследование на базе общеобразовательной школы г. Москвы. В исследовании приняли участие 10 учащихся 10–11 классов (5 девушек и 5 юношей) в возрасте от 16 до 17 лет.

Для диагностики уровня школьной вовлечённости использовалась адаптированная версия шкалы Student Engagement Scale, которая включает в себя три ключевых компонента:

- когнитивный (интерес к обучению, стремление понимать материал);
- эмоциональный (удовлетворённость учебным процессом, позитивное отношение к школе);
- поведенческий (участие в школьных проектах, уровень дисциплины, активность на уроках) [7]

Уровень стрессоустойчивости оценивался с помощью краткой версии шкалы восприятия стресса «Perceived Stress Scale», позволяет установить у учеников индивидуальные ощущения контроля над трудными ситуациями [3].

Результаты исследования показали, что учащиеся с высоким уровнем школьной вовлечённости демонстрируют значительно более низкий уровень

воспринимаемого стресса, чем их менее вовлечённые сверстники. Средние показатели вовлечённости составили $M = 4,2$ балла (по пятибалльной шкале), в то время как средний уровень стресса у данной группы — $M = 1,8$. У участников с низкой вовлечённостью ($M = 2,9$) показатель стресса был выше ($M = 3,7$).

Таблица 1. Соотношение уровня вовлечённости и стрессоустойчивости у старшеклассников ($n = 10$)

Уровень вовлечённости	Средний балл вовлечённости	Средний уровень стресса (PSS)
Высокий ($n = 5$)	4,2	1,8
Средний ($n = 3$)	3,5	2,9
Низкий ($n = 2$)	2,9	3,7

Данные показывают обратную зависимость между вовлечённостью и стрессом: чем выше степень эмоционального и когнитивного включения в учебную деятельность, тем ниже уровень переживаемого стресса. Таким образом, результаты подтверждают, что развитие школьной вовлечённости только оказывает позитивное влияние на развитие эмоционального интеллекта, укреплению стрессоустойчивости старшеклассников, повышает адаптационные ресурсы в период экзаменационной нагрузки.

Список литературы

1. Антипова Н. Е. Интерактивные методы как средство повышения мотивации и вовлеченности учащихся // Психология и образование. — 2023. — Т. 28, № 2. — С. 84–91.
2. Киселева Н. В. Особенности взаимоотношений с преподавателями у обучающихся с разным типом вовлеченности // Традиции и инновации в педагогическом образовании. — 2017. — С. 194–199.
3. Малышева О. В., Капустина А. Г. Цифровые инструменты повышения учебной вовлеченности // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 2. — С. 55–63.

4. Педагогам и родителям о предикторах академической успешности ребенка / П.В. Смирнова, О.И. Ключко, В.М. Поставнев [и др.]. – М.: МГПУ, 2018. – 57 с. – EDN MGABYL.

5. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебное пособие / Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартьянова 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.

6. Юнкина Т. М., Кравцова Е. М. Взаимосвязь психологической жизнестойкости и мотивации достижения современных юношей и девушек // Рухis. — 2016. — № 1 (1). — С. 125–132.

7. Wang M. T., Degol J. L. School Engagement, Psychological Well-Being and Academic Success // Educational Psychology Review. — 2022. — Vol. 34, No. 3. — P. 745–768.

Ланщиков Д. Н.

аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: LanschikovDN@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Вопросы развития учебной мотивации и субъективного благополучия подростков приобретают особую значимость в современном образовании, поскольку в этот возрастной период связан с перестройкой ценностно-смысловой сферы и изменением отношения к учебной деятельности. Изучение динамики развития уровня мотивации и удовлетворённости различными аспектами жизни школьников позволяет глубже понять закономерности их психологического развития и адаптации в образовательной среде. В публикации представлена динамика развития учебной мотивации и удовлетворенности

жизнью школьников на выборке 333 обучающихся 7-х и 8-х классов общеобразовательной школы. Использовались методика школьной учебной мотивации Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, О.А. Сычёв и многомерная шкала удовлетворённости жизнью школьников Е.С. Хюбнер в адаптации О.А. Сычёва и др. Установлено, что в 8-х классах, больше обучающихся с высоким уровнем по таким показателям, как познавательная мотивация, мотивация саморазвития, мотивация достижения, а также меньшее количество обучающихся с высоким уровнем амотивации по сравнению с обучающимися в 7-х классах. У подростков был выявлен высокий уровень удовлетворённости жизнью по отношению к семье, одноклассникам и самим собой. Корреляционный анализ выявил значимые связи между шкалами: удовлетворённость школой и познавательная мотивация ($r = 0,641, p \leq 0,001$), удовлетворённость учителями и мотивация достижения ($r = 0,560, p \leq 0,001$), удовлетворённость семьёй и мотивация саморазвития ($r = 0,394, p \leq 0,001$). Полученные результаты согласуются с результатами других исследований и подтверждают значимость личностных и социальных факторов для понимания учебной мотивации и психологического благополучия подростков.

Ключевые слова: учебная мотивация, удовлетворённость жизнью, подростковый возраст, школьная адаптация, познавательная активность

В последние годы в отечественной психологии образования наблюдается возрастающий интерес к исследованию психологических факторов, определяющих успешность обучения и благополучие школьников. Согласно теории самодетерминации, одним из ключевых источников учебной мотивации и психологического благополучия является удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности [5]. Поддержка этих потребностей способствует развитию внутренней мотивации, повышению вовлечённости и эмоционального комфорта учащихся [4].

В свою очередь, удовлетворённость жизнью рассматривается как когнитивный компонент субъективного благополучия, включающий оценку

различных сфер школьной жизни: отношений с семьёй, учителями, одноклассниками, восприятие школы и самого себя [9]. Полученный результат исследования свидетельствует о том, что высокий уровень удовлетворённости школьной жизнью связан с внутренней мотивацией, позитивным самоотношением и академической успешностью [2].

Подростковый возраст представляет собой динамичный этап личностного развития и изменением структуры учебной мотивации. На этом этапе усиливается роль познавательных и саморазвивающих мотивов, формируется осознанное отношение к учению и растёт значимость межличностных отношений [3]. Анализ особенностей учебной мотивации и удовлетворённости жизнью подростков позволяет выявить факторы, обеспечивающие их психологическую адаптацию и личностное благополучие в образовательной среде.

Целью нашего исследования было выявление динамики изменений уровней учебной мотивации и удовлетворённости жизнью школьников в 7-х и 8-х классах. В исследовании приняли участие 333 обучающихся 7-х и 8-х классов общеобразовательной школы города Москвы. Возраст участников — от 13 до 15 лет.

Была использована методика школьной учебной мотивации (ШАМ) Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, О.А. Сычёва, которая позволяет выявить тип учебной мотивации, преобладающий у обучающегося: от внутренней (познавательная, мотивация достижения, саморазвития) до внешней (самоуважение, интроекция, внешняя регуляция) и амотивации. Она направлена на оценку качественных характеристик мотивации, что позволяет отличить осознанный интерес к учению от мотивации, основанной на внешнем контроле или чувстве долга. Методика включает семь шкал: мотивация саморазвития, познавательная, достижения, самоуважения, интроецированная, экстернальная и амотивация [4].

Также была использована методика: Многомерная шкала удовлетворённости жизнью школьников Е.С. Хюбнера в адаптации О.А. Сычёва и др., которая оценивает удовлетворённость по пяти сферам: «Семья», «Школа»,

«Учителя», «Я сам», «Одноклассники». Данная методика позволяет выявить индивидуальный профиль субъективного благополучия и проблемные зоны подростков [11].

Проверка распределений по критерию Шапиро–Уилка показала статистически значимое отклонение от нормального распределения по всем изучаемым шкалам ($p \leq 0.05$). При этом описательные статистики свидетельствуют об отсутствии грубых выбросов и сильной асимметрии, что позволяет с осторожностью использовать параметрические методы анализа для выборки объемом $n = 333$.

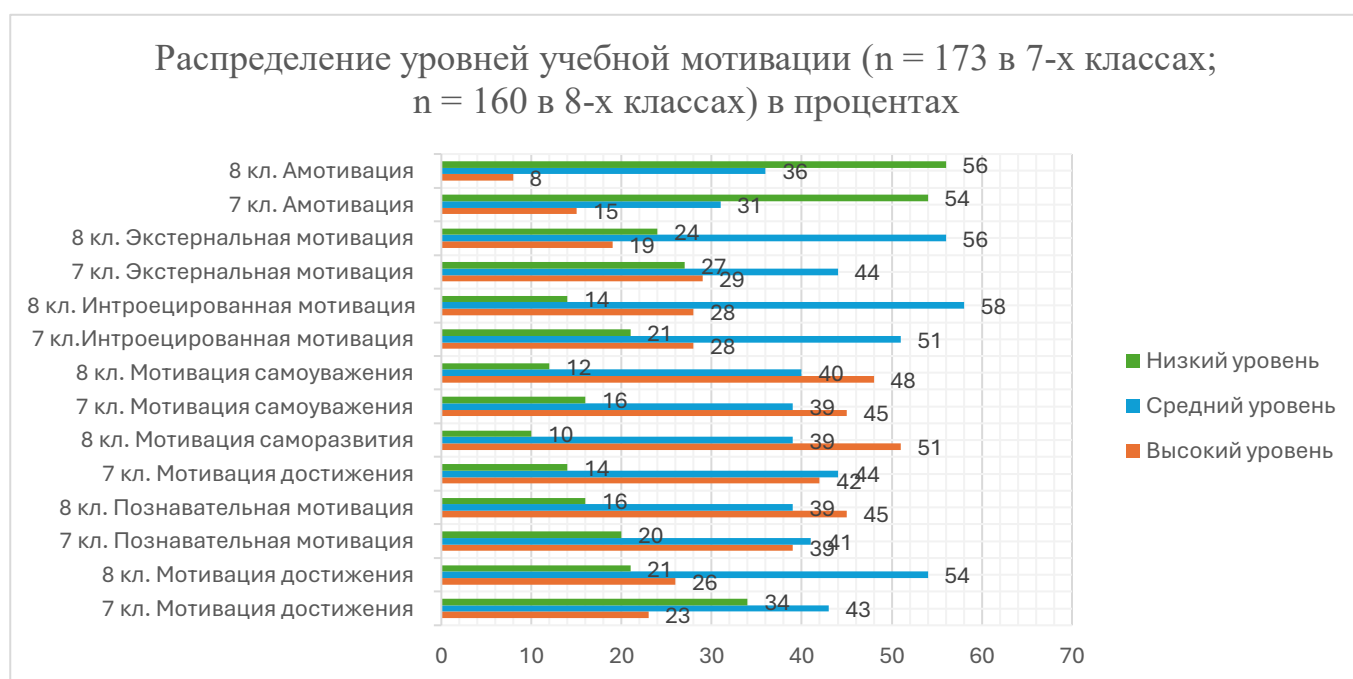


Рисунок 1

Анализ уровней учебной мотивации показал, что у обучающихся 8-х классов по сравнению с обучающимися 7-х классов большее количество обучающихся с высоким уровнем показателей: мотивация достижений, мотивация саморазвития, познавательная мотивация больше. При этом количество обучающихся с высоким уровнем по экстернальной мотивации и амотивации меньше у обучающихся 8-х классов, чем в 7-м классе. Наиболее выраженными у восьмиклассников являются мотивация саморазвития и познавательная мотивация. У семиклассников преобладают средние уровни по большинству шкал.

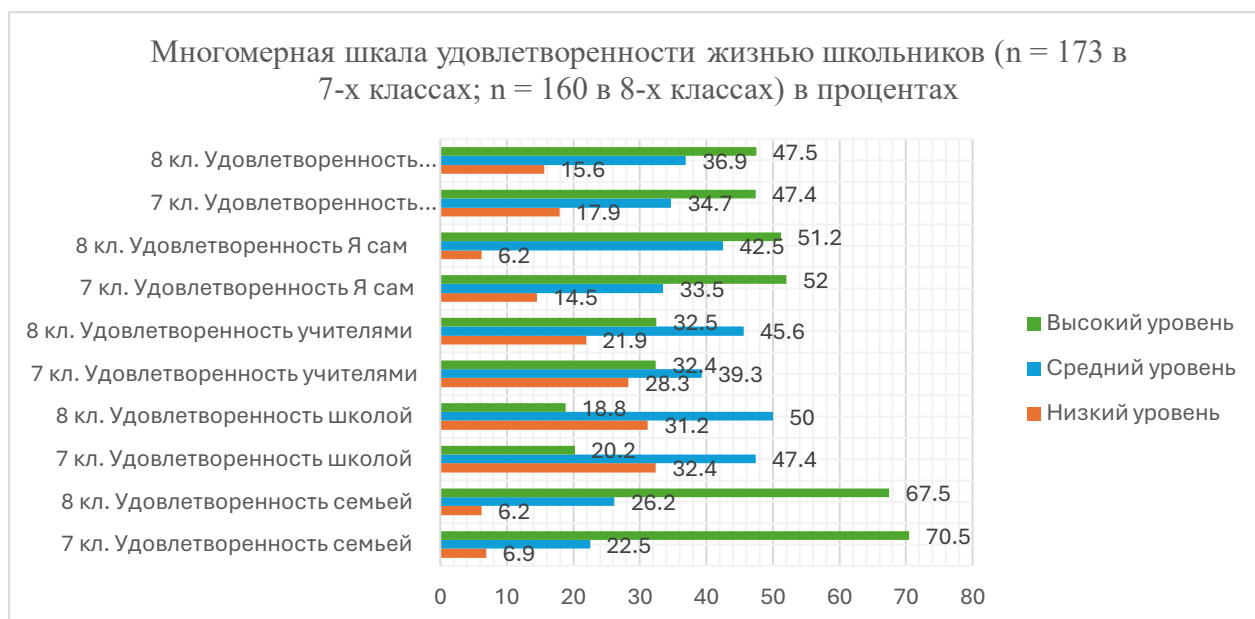


Рисунок 2

По результатам выявлено, что в 7 и 8 классах подростки демонстрирует высокий уровень удовлетворенности по отношению к семье, себе самому и одноклассникам. Также низкий уровень удовлетворенности жизнью среди подростков 7 и 8 класса по отношению к школе и учителям выше по отношению к другим шкалам.

Таблица 1

Корреляционные связи учебной мотивации и многомерных шкал удовлетворенности жизнью школьников (n = 173 в 7-х классах; n = 160 в 8-х классах; Пирсон)

№	Удовлетворенность	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Одноклас ники
	Показатели мотивации					
	Познавательная мотивация	0.402***	0.641***	0.622***	0.351***	0.380***
	Мотивация достижения	0.359***	0.552***	0.560***	0.285***	0.308***
	Мотивация саморазвития	0.394***	0.559***	0.566***	0.385***	0.412***
	Мотивация самоуважения	0.346***	0.426***	0.432***	0.349***	0.327***

	Интроецированная мотивация	0.195***	0.173**	0.282***	0.127*	0.178**
	Экстернальная мотивация	-0.124*	-0.311***	-0.192***	-0.094	-0.129*
	Амотивация	-0.334***	-0.592***	-0.485***	-0.257***	-0.332***

*Примечание. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$*

Анализ корреляционных связей показал, что внутренние формы учебной мотивации (познавательная, мотивация достижения, саморазвития и самоуважения) положительно связаны с удовлетворённостью ключевыми сферами жизни школьников. При этом наиболее высокие связи удовлетворенности школой и учителями.

Интроецированная мотивация также демонстрирует положительные, но более слабые связи с показателями удовлетворённости, тогда как экстернальная мотивация и особенно амотивация отрицательно коррелируют с удовлетворённостью семьёй, школой, учителями, собой и одноклассниками, что указывает на снижение субъективного благополучия при преобладании внешней мотивации учебной деятельности.

Обсуждение результатов

По результатам исследования у восьмиклассников выявленные высокие показатели по шкалам: мотивации саморазвития, познавательной и мотивации достижения, что согласуется с результатами исследования Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина и О.А. Сычёва [4], где отмечено усиление внутренней регуляции учебной деятельности с возрастом. В исследованиях Мериковой М.А. получены аналогичные результаты, при этом различий статистической значимости между группами 10–13 лет и 14–15 лет не выявлено, а группа 16–18 лет отличается в отношении большинства мотивов [7]. Одновременно у учащихся 8-х классов отмечено снижение уровня амотивации, что подтверждает данные о возрастной динамике учебной активности и переходе от внешних форм мотивации к внутренним [3].

Результаты по методике оценки удовлетворённости жизнью демонстрируют высокие показатели по шкалам удовлетворенности отношением

к семье и самому себе, что соответствует выводам, сделанным в исследовании О.А. Сычёва и Т.О. Гордеевой [11] и в исследовании Брук Ж.Ю. и [др.] [1], согласно которым указанные сферы выступают ключевыми источниками субъективного благополучия подростков. В то же время низкие значения удовлетворённости отношениями с учителями и школой отражают возрастные особенности, такие как стремление к самостоятельности и автономии от взрослых, рост критического отношения к образовательной среде, а также к стремлению общения со сверстниками.

Корреляционный анализ позволил установить высокие статистически значимые связи между удовлетворенностью отношениями с учителями, школой и познавательной мотивацией. Аналогичные выводы были получены по результатам исследования Т.О. Гордеевой и др. [5], где установлено, что поддержка базовых психологических потребностей способствует развитию автономной мотивации и позитивного отношения к учебной деятельности.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что внутренние мотивы обучения связаны с положительным самоотношением и удовлетворённостью в значимых социальных сферах.

Заключение

Полученные результаты исследования динамики в 7-х и 8-х классах учебной мотивации и удовлетворённости жизнью подростков указывают на наличие возрастных различий в структуре учебной мотивации, выражающихся в усилении внутренней учебной деятельности у учащихся 8-х классов. Что подтверждается результатами предыдущих отечественных исследований, указывающих на закономерный переход подростков от внешне обусловленных форм мотивации к внутренним [5; 4].

При изучении результатов удовлетворённости жизнью подростками выявлено, что большинство подростков показывают высокий уровень удовлетворенности жизнью по отношению к семье, одноклассникам и самому себе. Эти результаты согласуются с выводами исследований, подчеркивающих

значимость социальных связей для формирования субъективного благополучия в подростковом возрасте [2; 11].

Результаты исследования подтверждают наличие связей между учебной мотивацией и удовлетворенностью жизнью и демонстрируют устойчивость выявленных закономерностей на выборке учащихся 7 и 8 классов. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения возрастных особенностей учебной мотивации и психологического благополучия, а также в практике школьных психологов при сопровождении подростков в процессе адаптации к учебной деятельности.

Список литературы

1. Брук Ж.Ю., Федина Л.В., Волосникова Л.М., Патрушева И.В., Кукуев Е.А. Связь уровня и структуры субъективного благополучия у старших школьников // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 130—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610>
2. Галашева О.С., Головей Л.А. Психологическое благополучие и удовлетворённость жизнью у подростков // Психология и школа. – 2023. – № 4. – С. 59–68.
3. Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н. Базовые школьные потребности и учебная мотивация подростков // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 1. – С. 78–89. DOI: [10.17759/pse.2022270108](https://doi.org/10.17759/pse.2022270108)
4. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сычёв О.А. Источники мотивации и академических достижений учащихся: внутренняя и внешняя мотивация // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 224–239. DOI: [10.17759/pse.2022270215](https://doi.org/10.17759/pse.2022270215).
5. Гордеева Т.О., Сычёв О.А. Методика диагностики удовлетворённости базовых психологических потребностей у школьников // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 222–236. DOI: [10.17759/exppsy.2024170415](https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415)

6. Лукина, А.С. / Психологическое благополучие как смысловая доминанта инклюзивного образования // 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. – EDN NINKIO.

7. Мерикова М.А. Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 21–32. DOI:10.17759/bppe.2025220103

8. Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартыанова 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. / Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебное пособие, М.: Изд-во «Юрайт», 2024. 414 с.

9. Савенков А.И., Карпова С.И., Поставнев В.М., Е.В. Фролова и [др.] / Когнитивное и метакогнитивное развитие личности в современной образовательной среде /. – Москва: Издательство «Перо», 2024. – 187 с. – ISBN 978-5-00244-513-4.

10. Суннатова Р.И. Феномен учебной лени старшеклассников и удовлетворенность отношением значимых близких. Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 410-425. doi:10.32744/pse.2022.1.26

11. Сычёв О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворённости жизнью школьников // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 6. – С. 5–15. DOI: 10.17759/pse.2018230601

12. Факторы субъективного благополучия и школьная тревожность современных младших школьников / А. И. Савенков, М. В. Воропаев, Т. И. Зиновьева [и др.]. – Москва : Перо, 2025. – 109 с. – ISBN 978-5-00258-546-5. – EDN LZUMUC.

Харьковская А.А.

Магистрант ИППО ГАОУ ВО МПГУ, Москва

E-mail: usachevaaa@mgpu.ru

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКА

Данная статья представляет собой исследование влияния семьи на профессиональное самоопределение школьника. Автор анализирует отдельные теоретические и практические аспекты, важность которых обусловлена, родительским влиянием, закладывающим базовые представления о профессиональной деятельности. В статье уделено внимание вопросам вариативности родительской стратегии при профессиональном самоопределении школьников. Отмечается ключевая роль выбора правильной стратегии семьи, заключающейся во всесторонней поддержке школьника для успешного профессионального выбора.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, самоопределение школьников, профессиональное становление, профессия, профориентационные мероприятия, семья.

Введение

Профессиональное самоопределение школьников формируется под значительным воздействием семейного окружения, где родительское влияние выступает определяющим фактором становления будущего специалиста. Грамотная поддержка со стороны старших членов семьи способствует развитию осознанного подхода к выбору профессионального пути, раскрытию потенциала и достижению удовлетворенности выбранной специальностью.

Однако зачастую влияние семьи является несистемным или противоречащим интересам и стремлениям ребенка, поскольку у родителей свое видение профессионального будущего школьника. Несоответствие между ожиданиями семьи и интересами школьника, отсутствие знаний у родителей о

всех видах современных профессий, а также критика со стороны родителей, создают угрозу формирования ошибочного выбора профессии школьником, что подчеркивает важность углубленного изучения влияния семьи на профессиональное самоопределение школьника и выработки подходов, которые будут способствовать гармоничному влиянию семьи на профессиональное самоопределение школьника.

Изучением проблематики, рассматриваемой нами темы, занимались такие современные авторы как: Р.Ф. Галимова, М.Е. Гошин, М.В. Малыгина, Т.А. Мерцалова, Т.А. Чиркина, Э.В. Новикова и др. Зарубежные авторы Moavero C., Pace F., Cusimano G., Sciotto G. в своей статье исследуют негативное влияние родительской критики на профессиональное самоопределение школьника.

Методы исследования

При написании статьи использованы методы теоретического анализа и обобщения. Проведен отбор публикаций отечественных и зарубежных авторов за последние 10 лет. Критериями отбора выступили: актуальность научной проблемы, наличие теоретических моделей, а также соответствие материалов теме проводимого исследования.

Результаты исследования

В ходе исследования нами изучены различные модели влияния семьи на профессиональное самоопределение школьника в зависимости от отношения родителей к будущей профессии (активная, жесткая и пассивная). Изучены труды отечественных и зарубежных авторов, в ходе которых выявлены негативные факторы, влияющие на профессиональное самоопределение школьников, такие как критика родителей, навязывание определенной профессии или осознанный отказ родителя от оказания поддержки ребенку в выборе профессии. Определены факторы, позволяющие сформировать благоприятное влияние семьи на профессиональное самоопределение школьника.

Обсуждение результатов

М.В. Малыгина подчеркивает многогранность влияния семейной среды на процесс социализации школьника, где профессиональное самоопределение выступает ключевым аспектом развития всех членов семьи. Профессиональное самоопределение молодежи неразрывно связано с позицией родителей, формирующих базовые ценности и жизненные ориентиры своих детей. Многогранный процесс становления личности школьника во многом определяется родительскими установками, влияющими на выбор профессионального пути [1, с. 135]. М.Е. Гошин, Т.А. Мерцалова отмечают в своих трудах «социально-демографические», в частности, обращают внимание на показатели плохого обращения в межличностных отношениях и взаимосвязь с выбором позиции родителя по отношению к профессиональному определению своего ребенка [2, с. 68].

Родительские стратегии в вопросах профориентации варьируются от полного невмешательства до императивного указания выбора будущей профессии. Семейные подходы к решению вопроса профессионального становления демонстрируют различные уровни понимания значимости данного процесса. Накопленный семейный опыт становится фундаментальной основой при формировании профессиональной составляющей подрастающего поколения [3, с. 220; 5].

В научной литературе выделяются позиции отношения родителей к будущей профессии школьника:

- 1) позитивная / активная – родители оказывают своему ребенку полную поддержку в выборе профессии с учетом их интересов;
- 2) жесткая позиция – родители в одностороннем порядке решают за ребенка в какой ВУЗ он будет поступать и, соответственно, будущую профессию выбирают за ребенка, не учитывая мнения и интересов ребенка или учитывая их минимально;
- 3) пассивная позиция – родители совсем не участвуют в выборе профессии школьником [4, с. 60].

Следует отметить, что выбор родителем пассивной позиции зачастую связан с собственным негативным опытом выбора профессии, когда, например, его родители находились в жесткой позиции по отношению к нему. И, наоборот, родители, которые самостоятельно выбирали свою профессию, как правило относятся с доверием к профессиональному выбору своего ребенка и полностью его поддерживают [4, с. 62].

Коллектив зарубежных авторов С. Moavero, F. Pace, G. Cusimano, G. Sciotto, проведя исследование, сделал обоснованный вывод о том, что критика со стороны родителей усугубляет неуверенность в школьнике при выборе профессии. В дальнейшем это напрямую сказывается на успешности его карьеры, поскольку во основе многих ограничений и препятствий лежат ментальные проблемы, закладывающиеся в детстве [6, с. 12].

Несомненно, что профессиональное становление школьника требует внимательного подхода к формированию его индивидуальной составляющей развития с учетом личностных особенностей и стремлений. Родительская поддержка заключается в создании благоприятных условий для самостоятельного выбора жизненного пути и реализации внутреннего потенциала [6]. Психологический комфорт и эмоциональная стабильность достигаются через постоянное внимание к внутреннему миру ребенка, укрепление его уверенности в собственных силах. Взрослым необходимо выстраивать доверительные отношения, помогая преодолевать тревожные состояния и развивая способность к объективной оценке жизненных ситуаций [1, с. 137].

Для того, чтобы родитель мог помочь своему ребенку сделать выбор из широкого спектра предлагаемых сегодня профессий, важным является не только понимание и знание интересов и способностей ребенка, но и осведомленность о социально-экономических реалиях, которая позволяет определить перспективность выбираемых профессиональных направлений.

Определение краткосрочных профессиональных задач позволяет выстроить траекторию карьерного развития через обсуждение жизненных

планов и обмен практическим опытом. Знакомство с многообразием специальностей включает изучение образовательных учреждений и возможностей трудоустройства.

Заключение

Профессиональное самоопределение школьников существенно зависит от родительской поддержки и семейного окружения. Осознанный подход семьи к развитию профессиональных интересов ребенка способствует формированию уверенной личности, нацеленной на достижение значимых результатов.

Родительское влияние на профессиональное самоопределение детей проявляется через различные поведенческие паттерны. Конструктивное взаимодействие способствует формированию у ребенка осмысленного подхода к выбору будущей специальности. Авторитарный стиль существенно сужает спектр возможных для выбора профессий школьником. Минимальное вмешательство в процесс профессионального выбора расширяет самостоятельность подростка при принятии решений, одновременно повышая вероятность совершения ошибок.

Внимательное отношение к интересам и ценностям школьников позволяет создать благоприятную среду для раскрытия потенциала каждого учащегося. Родительская поддержка, основанная на уважении к выбору ребенка, становится мощным стимулом развития профессиональных навыков и компетенций. Присутствие рядом понимающего взрослого, готового оказать необходимую помощь без навязывания собственных взглядов, без критики выбора ребенка, формирует у подростка чувство защищенности и уверенности в своих силах, что позволяет сделать правильный выбор будущей профессии.

Список литературы

1. Галимова Р.Ф. Роль семьи в профессиональном самоопределении в юношеском возрасте // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2019. – № 1 (37). – С. 135–141.

2. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. - 2018. - № 3. - С. 68–90.
3. Малыгина М.В. Роль семьи в профессиональном самоопределении школьников // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2024. – С. 219-225.
4. Новикова Э.В. Сотрудничество семьи и школы в профессиональной ориентации школьников // Проблемы современной науки и образования. – 2025. - № 5 (240). – С. 60-63.
5. Смирнова П.В. Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками // Вестник МГПУ. – 2012, № 4. С. 54-62.
6. Moavero C., Pace F., Cusimano G., Sciotto G. Parental criticism career confidence in workers and the mediating role of the fear of an uncertain future // Youth. – 2025. – № 5. – С. 1-12.
7. OpenAI, ChatGPT (версия 5.2). Большая языковая модель. <https://chatgpt.com/>